

Éupolis Lombardia - Regione Lombardia - Fondazione Ismu
Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità

*Misurare l'integrazione
nelle classi multietniche*

Rapporto 2012

a cura di

Elena Besozzi, Maddalena Colombo, Mariagrazia Santagati

Regione Lombardia - Direzione Generale Famiglia, Conciliazione, Integrazione e Solidarietà Sociale

Palazzo Lombardia, Piazza Città di Lombardia 1 - 20124 Milano, Tel. +39 02 6765.1
www.famiglia.regione.lombardia.it - www.orimregionelombardia.it

Éupolis Lombardia - Istituto superiore per la ricerca, la statistica e la formazione
Via Taramelli 12 (ingresso F) - 20124 Milano, Tel. +39 02 673830.1
www.eupolis.regione.lombardia.it

Fondazione Ismu

Via Copernico 1 - 20125 Milano, Tel. +39 02 678779.1
www.ismu.org

Coordinamento editoriale: *Elena Bosetti*

© Copyright **Fondazione Ismu, Milano, 2013**

ISBN 9788864471273

Indice

Presentazione	pag. 5
1. Introduzione. Verso strumenti di misurazione dell'integrazione scolastica	
di <i>Elena Besozzi</i>	» 9
1.1 Integrazione sociale e integrazione scolastica	» 9
1.2 La ricerca sulle relazioni interetniche in classe (2010-12)	» 10
1.3 Percorsi e profili di integrazione scolastica	» 21
1.4 L'integrazione come "segnale"	» 22
2. Le condizioni dell'apprendimento in classi multietniche	
di <i>Emanuela Rinaldi</i>	» 25
2.1 La riuscita scolastica come fattore di integrazione	» 25
2.2 L'influenza delle variabili personali e familiari	» 27
2.3 L'influenza delle variabili relative al contesto scolastico	» 33
2.4 Gli elementi predittori del successo scolastico: i risultati della regressione lineare multipla	» 35
3. Il contesto relazionale in classi ad alta concentrazione di alunni stranieri	
di <i>Mariagrazia Santagati</i>	» 45
3.1 La dimensione relazionale dell'integrazione scolastica	» 45
3.2 Gli indici di relazionalità	» 47
3.3 L'influenza delle differenze di genere, etniche e familiari	» 50
3.4 Relazioni ed esperienza scolastica	» 57
3.5 Quale intreccio tra tensioni scolastiche e integrazione? Risultati della regressione lineare multipla	» 63
4. Integrazione come "normale" convivenza. Il caso della Scuola A	
di <i>Vera Lomazzi</i>	» 69

4.1 Il contesto dello studio di caso	» 69
4.2 Il modello di accoglienza/integrazione	» 73
4.3 Fattori che favoriscono l'integrazione	» 81
4.4 Fattori che ostacolano l'integrazione	» 84
4.5 Conclusioni	» 86
5. Il caso della Scuola B: integrazione come cura delle relazioni nella comunità locale	
di <i>Francesca Peano Cavasola</i>	» 89
5.1 Il contesto in cui è collocata la scuola	» 90
5.2 Il modello d'integrazione	» 91
5.3 Le condizioni favorevoli all'integrazione	» 96
5.4 Gli ostacoli all'integrazione	» 98
5.5 Riflessioni conclusive	» 101
6. Integrazione scolastica e supporto alle scuole di nuova generazione	
di <i>Maddalena Colombo</i>	» 105
6.1 Le problematiche dell'integrazione nelle "scuole a forte concentrazione" e "a maggioranza straniera"	» 105
6.2 L'indice di integrazione come sintesi delle dimensioni rilevanti	» 110
6.3 Quali politiche? Il livello locale e la presa in carico territoriale	» 120
7. Note metodologiche	
di <i>Andrea Bonanomi</i>	» 125
7.1 La ricodifica dei dati	» 125
7.2 La costruzione degli indici	» 127
7.3 Le analisi multivariate	» 131
Riferimenti bibliografici	» 137
Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità	» 145
Le pubblicazioni dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità	» 153

Presentazione

Nel 2012 l'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità (Orim) ha proseguito la sua ormai più che decennale attività di ricerca, documentazione e di interventi relativa al fenomeno migratorio sul territorio lombardo. La costante evoluzione dei flussi migratori e la multidimensionalità dei processi integrativi necessitano di disporre di un monitoraggio in grado di cogliere gli aspetti di continuità e discontinuità delle dinamiche studiate. Tale attività e i risultati da essa conseguiti si pongono come strumento indispensabile per la programmazione di strategie e di politiche in grado di rispondere in maniera efficace e tempestiva alle esigenze del territorio lombardo. Nello specifico, Orim, grazie alla rete degli Osservatori Provinciali per l'integrazione, è in grado di rilevare dati e informazioni proprio dai contesti locali. La rilevanza di tali aspetti è ormai pienamente ribadita e riconosciuta a livello europeo, per esempio nell'Agenda europea per l'integrazione dei cittadini di paesi terzi (2011).

Orim, quindi, con la sua rete di dodici Osservatori Provinciali, favorisce l'elaborazione di politiche e strategie fondate sulla conoscenza dei fabbisogni del territorio e si pone a supporto della progettazione e dell'implementazione di progetti e iniziative regionali per l'integrazione degli stranieri, garantendone la diffusione e la promozione. In particolare quest'anno l'Osservatorio ha concorso alla progettazione e all'implementazione dei progetti regionali di integrazione linguistica (*Certifica il tuo Italiano e Vivere in Italia*), di integrazione abitativa (*Progetto AbitAzioni*), di *capacity building* per amministrazioni e operatori (*Correlare*), nonché di sviluppo di reti europee (*Emill*). A ciò si aggiunge il ruolo di Orim a sostegno e supporto scientifico di quanti operano sul territorio.

Anche a livello europeo va sottolineato l'impegno dell'Osservatorio nello sviluppare relazioni e scambi con altre realtà di ricerca impegnate

sulle stesse tematiche al fine di affrontare il fenomeno delle migrazioni in un'ottica più ampia e con un approccio integrato.

Nel 2012 Orim ha condotto l'annuale *survey* a livello regionale al fine di analizzare l'evoluzione quantitativa della popolazione straniera presente in Lombardia e reperire informazioni di tipo qualitativo per monitorarne le caratteristiche salienti (genere, età, condizione professionale, tipo di alloggio ecc.). Grazie anche ai dati raccolti mediante tale indagine, sono proseguite le ricerche nelle tre aree di studio principali: 1) educazione, scuola e formazione professionale, 2) lavoro e 3) salute, alle quali ha affiancato le tradizionali attività di monitoraggio dei progetti territoriali per l'integrazione, delle strutture di accoglienza e delle associazioni di immigrati che operano in Lombardia. Tale monitoraggio, nello specifico, è stato realizzato grazie a un attivo coinvolgimento dei dodici Osservatori Provinciali. Si è realizzato inoltre l'approfondimento concernente l'impatto dei ricongiungimenti sui componenti del nucleo familiare, mediante un'indagine sul campo avente per oggetto le donne immigrate. È inoltre proseguita l'attività di consulenza all'Amministrazione regionale e agli enti locali sull'applicazione della normativa in materia di immigrazione. Si è realizzato il monitoraggio sull'evoluzione della normativa regionale e nazionale nonché uno studio specifico dedicato all'analisi dei problemi posti dalla componente immigrata alla luce delle proprie specificità culturali.

Si è proceduto, inoltre, all'aggiornamento costante del sito Orim (www.orimregionelombardia.it) nelle sue diverse sezioni: Aree di interesse (popolazione, scuola, salute, lavoro, tratta e vittime di sfruttamento, accoglienza, progetti territoriali e associazionismo), Approfondimenti tematici, Pubblicazioni, Banche dati (Scuola-alunni, Scuola-banca dati progetti interculturali, Progetti territoriali, Salute, Associazionismo) e Osservatori provinciali sull'immigrazione. Tra le priorità di Orim infatti si annovera anche l'impegno a diffondere gli esiti delle sue ricerche, indagini e sperimentazioni: ogni anno, grazie ai volumi pubblicati e distribuiti gratuitamente nel corso del convegno annuale, i risultati degli studi condotti sono così stati resi disponibili al più ampio pubblico, dagli studenti, agli operatori dei servizi fino ai decisori pubblici. I volumi sono scaricabili gratuitamente dal sito ufficiale dell'Osservatorio, divisi per anni, al fine di favorire una rapida consultazione da parte di coloro che, a vario titolo, possono essere interessati alle tematiche trattate. La diffusione degli esiti è inoltre resa possibile, oltre che mediante l'annuale convegno di Orim, dalle molteplici iniziative e seminari su tematiche specifiche (apprendimento linguistico, integrazione abitativa, ecc.) organizzate nel corso dell'anno nelle diverse province lombarde. Inoltre, per rendere disponibili gli esiti a

una platea più ampia e internazionale, una parte del Rapporto di sintesi Orim tradotta in lingua inglese viene inserita nell'annuale Rapporto sulle migrazioni in Italia (versione inglese) realizzato dalla Fondazione Ismu.

Sulla base del lavoro finora svolto e dell'autorevolezza riconosciuta anche a livello internazionale, l'Orim costituisce ormai un riferimento essenziale per tutti coloro che a titolo diverso si occupano della realtà migratoria sul territorio lombardo.

Regione Lombardia – Direzione Generale
Famiglia, Conciliazione, Integrazione
e Solidarietà Sociale
Éupolis Lombardia
Fondazione Ismu

1. Introduzione. Verso strumenti di misurazione dell'integrazione scolastica

di Elena Besozzi

1.1 Integrazione sociale e integrazione scolastica

Nel corso degli studi e ricerche sulla società multiculturale, nell'ultimo decennio, è emerso chiaramente come la questione dell'integrazione sia tornata ad essere un tema centrale, quasi un termine d'obbligo parlando di immigrazione (Boccagni, Pollini, 2012). Tuttavia, come ci ricorda A. Sayad (2002, p. 287-297), ci si rende conto di come il concetto di integrazione si presenti con una pluralità di significati che si sono sedimentati nel tempo, come quello di assimilazione o quello di adattamento. Con il termine integrazione si intende quindi anche, e sempre più spesso, la possibilità e capacità di partecipazione del singolo o di un gruppo a una collettività, riconoscendo in tal modo un'esistenza piena, attiva e consapevole - non esente da conflitti - dei soggetti da integrare.

È soprattutto la questione dell'integrazione delle seconde generazioni a rappresentare oggi un nodo cruciale rispetto all'accoglienza e inclusione dei loro genitori primo migranti, proprio perché si produce "un punto di svolta dei rapporti interetnici, obbligando a prendere coscienza di una trasformazione irreversibile nella geografia umana e sociale dei paesi in cui avvengono" (Ambrosini, 2007, p. 64). L'aumento di prossimità tra gruppi etnici di fatto apre la questione di quale legame si venga a stabilire tra soggetti e contesti sociali di riferimento e questo sotto il duplice punto di vista, quello dell'integrazione e dell'appartenenza e quello della formazione dell'identità personale, sociale e culturale dall'altro.

In senso generale, si può affermare che integrarsi significa "prender parte" o "far parte" in qualche misura di un contesto, di un ambiente, ma questo può essere inteso e può avvenire in molti modi diversi. L'ottica pu-

ramente assimilazionista – quell’idea molto consolidata fino a poco tempo fa che lo straniero dovesse assumere necessariamente la cultura della società di accoglienza in modo lineare e unidirezionale – ha mostrato ampiamente la sua impraticabilità, ma così anche quella visione tollerante e multiculturalista, spesso decisamente emarginante. La prospettiva che si è venuta progressivamente affermando, tanto sul piano delle riflessioni teoriche quanto nell’ambito delle pratiche e più in generale dell’esperienza quotidiana delle relazioni interetniche è quella *dialogica*, fondata su processi di confronto e di scambio più o meno intensi, sovente conflittuali, ma anche produttivi di nuove forme di socialità e di convivenza.

Un ambito particolarmente interessante di osservazione delle relazioni interetniche in situazione di prossimità è evidentemente quello scolastico. Tuttavia, l’analisi della questione dell’integrazione ha sovente trascurato una focalizzazione mirata sulle relazioni, spostando piuttosto il fuoco d’attenzione su aspetti più facilmente visibili e misurabili, come i risultati scolastici. Si è venuto quindi a stabilire un binomio decisamente riduttivo: *buona riuscita scolastica significa integrazione*, dove la riuscita finisce con l’essere l’indicatore fondamentale che viene utilizzato per descrivere percorsi positivi di inclusione e integrazione.

Se è evidente che la riuscita scolastica rappresenta un buon indicatore di integrazione è tuttavia necessario approfondire le condizioni e quindi le possibilità di esiti scolastici positivi. Più in generale, pare opportuno andare oltre il binomio descritto, che si rivela riduttivo rispetto alla questione ben più complessa dell’integrazione in ambito scolastico. In altre parole, occorre assumere una prospettiva più ampia, che, a partire dall’interrogativo se sia possibile misurare l’integrazione scolastica, sviluppi un’analisi a tutto campo relativamente ai fattori di integrazione: che cosa si intende per integrazione scolastica? Quali sono le condizioni di una buona integrazione? In che misura interagiscono aspetti interni ed esterni all’ambiente scolastico? Quale influenza ha il contesto scolastico specifico e quindi la composizione della classe?

1.2 La ricerca sulle relazioni interetniche in classe (2010-2012)

Nel corso del 2010, il Gruppo Scuola dell’Orim ha avviato un’indagine specifica sulle relazioni interetniche nell’istruzione secondaria (di primo e

secondo grado)¹ e nella formazione professionale iniziale, con lo scopo di approfondire in che misura la diversità culturale rappresenti una risorsa piuttosto che un impedimento allo sviluppo di un clima di classe positivo e, più in generale, su come si stia o meno realizzando un processo di integrazione reciproca tra alunni italiani e stranieri, nonché tra alunni e insegnanti.

Le ipotesi dalle quali muove questo lavoro biennale di ricerca sono state formulate alla luce della letteratura esistente e in particolare in relazione alle indagini precedenti, condotte sia dal Gruppo Scuola dell'Orim sia da altri enti o istituzioni².

L'ipotesi generale è che un clima favorevole allo scambio nelle relazioni interetniche sia positivamente correlato a un più alto grado di integrazione dei giovani stranieri, a un buon livello della riuscita scolastica e a una maggiore soddisfazione complessiva degli utenti, sia autoctoni che immigrati, verso l'esperienza formativa ricevuta e con una visione positiva e attiva verso il proprio futuro, in cui si collocano le proprie aspirazioni di successo, di inclusione e appartenenza nella società di riferimento.

Ma scopo dell'indagine non è solo la rilevazione delle forme e dell'intensità delle relazioni interetniche, bensì anche di arrivare a disporre di indicatori per la costruzione di uno strumento in grado di misurare i livelli di integrazione dei minori stranieri dentro la realtà scolastica o formativa. In prospettiva, si è quindi pensato di poter arrivare a mettere a punto *un indice di integrazione scolastica* sulla scia del lavoro già svolto di recente dall'Ismu³.

Alla luce di questi obiettivi, possono essere formulate tutta una serie di altre ipotesi, in relazione alle variabili strutturali e alle diverse e specifiche situazioni scolastiche o formative. Infatti, si può presumere che le relazioni interetniche siano influenzate dall'appartenenza di genere, ma anche dal tipo di istituto frequentato e dalla sua collocazione territoriale. Infatti,

¹ Si tratta di un'indagine biennale che, nel primo anno, si è sviluppata con una rilevazione di tipo qualitativo, mediante interviste a testimoni privilegiati e focus group agli insegnanti e operatori della Ifp, mentre nel secondo anno è stata svolta una rilevazione quantitativa tramite questionario a un campione di ragazzi e ragazze italiani e stranieri di scuola secondaria di primo grado. Alcuni risultati del primo anno di ricerca sono stati presentati nel *Decimo Rapporto Orim* (Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, 2011).

² Numerosi sono negli ultimi anni gli studi e le indagini anche nel nostro contesto nazionale riguardanti la condizione dei figli dell'immigrazione e i loro percorsi di integrazione nella scuola e nella formazione. Per una rassegna di queste ricerche, si veda Santagati, 2011.

³ Si veda la pubblicazione a cura di Cesareo, Blangiardo, 2009, nella quale si mettono a punto, a partire da una prospettiva dei soggetti intervistati, una serie di misure di integrazione (indici) e un indice complessivo di integrazione.

il contesto esterno alla scuola (realità di quartiere in ambiente urbano o dimensioni della città o del paese) è in grado a sua volta di influenzare le forme di aggregazione e le esperienze di relazioni, soprattutto nei gruppi adolescenziali, con un'incidenza anche sulle relazioni interne alla classe. D'altro canto, anche la situazione socio-culturale delle famiglie sia italiane sia straniere così come i loro atteggiamenti e comportamenti devono essere considerati significativi non solo rispetto alla scuola in generale, ma anche nella formazione di pregiudizi, stereotipi, intolleranza, apertura o chiusura.

1.2.1 L'analisi del materiale delle interviste (prima fase)

L'analisi del materiale raccolto con le interviste in profondità, realizzate nel corso del primo anno della ricerca, ha consentito di far emergere una serie di opinioni, atteggiamenti, orientamenti di insegnanti, formatori, coordinatori, dirigenti. Fra gli intervistati appare una chiara consapevolezza delle profonde trasformazioni del contesto e delle condizioni di insegnamento legate alla presenza sempre più consistente di alunni stranieri; tuttavia, essi ritengono che questa presenza sia ben lungi dall'essere pienamente affrontata da tutto il corpo docente e dalle famiglie, in un progetto educativo condiviso e sostenuto anche da enti e istituzioni locali. Fra i cambiamenti più importanti segnalati viene posto in primo piano quello della rivisitazione dei curricoli e del modello pedagogico-didattico. Si sottolinea la fatica della scuola ad adattarsi ai cambiamenti, la resistenza di molti insegnanti, l'adesione a volte solo formale a progetti o azioni da intraprendere. Il nodo dell'apprendimento, e quindi anche dell'integrazione, è rappresentato dalla conoscenza dell'italiano, per la comunicazione e per lo studio. Ma anche il rapporto scuola-famiglia viene individuato come un aspetto critico tra i più importanti, per le carenze e le difficoltà di comunicazione, di condivisione, di sostegno reciproco tra genitori e insegnanti.

L'idea di integrazione risulta ben elaborata dagli intervistati: integrazione significa "sentirsi parte", accettazione e apertura, comunicazione, possibilità di incontrarsi e di confrontarsi. Anche il clima di classe o di scuola è definito in genere in modo positivo, tuttavia a volte emergono episodi che ben descrivono le difficoltà delle relazioni tra gli studenti, sia tra italiani e stranieri, sia all'interno degli stranieri stessi. Rari, ma presenti, sono il fenomeno del bullismo nei confronti degli stranieri o le forme di contrapposizione di gruppi, così come la tendenza a fare gruppo tra stranieri della stessa nazionalità. Ma in genere gli intervistati ritengono che si

tratti di casi isolati, ben controllati dagli adulti. Se gli episodi conclamati di razzismo sono abbastanza rari, tuttavia stereotipi e pregiudizi sono ritenuti presenti sia tra gli insegnanti sia tra gli alunni.

Lo svolgimento dei focus group⁴, con lo scopo di approfondire quanto emerso dalle interviste, ha messo in luce in modo più chiaro quali siano i nodi dell'inclusione e dell'integrazione nella realtà scolastica multiculturale: dalla questione della lingua, al rapporto con le famiglie straniere, dalla presenza di pregiudizi, al problema del supporto e dell'accompagnamento.

In sintesi, da questa prima fase qualitativa dell'indagine, emerge, accanto alla chiara consapevolezza di come la scuola e la formazione siano cambiate e delle numerose difficoltà in campo, la diffusa considerazione della presenza di alunni stranieri come un fatto ormai consueto, normale. La "naturalità" con cui viene vissuta la presenza di alunni stranieri può tuttavia esporre al rischio di disimpegno e routinizzazione delle procedure e delle pratiche, con la delega ad alcuni colleghi più impegnati e motivati a risolvere i casi più difficili. In sostanza, la normalizzazione può far abbassare la guardia e produrre la sensazione che i problemi siano stati risolti, che in fondo, come affermato sovente da alcuni insegnanti durante i focus, i ragazzi stranieri non siano poi così diversi da quelli italiani, pongono di fatto gli stessi problemi di apprendimento e di comportamento.

Tuttavia, i nodi dell'inclusione e dell'integrazione rimangono in primo piano e costringono a entrare in un'ottica di processualità e di cambiamento. E i nodi sono quelli individuati nel corso delle interviste e dei focus group:

- la *questione della lingua italiana* per la comunicazione e soprattutto per lo studio, che consente di distinguere nettamente tra gli studenti nati in Italia o arrivati comunque da piccoli nel nostro paese e coloro che sono arrivati di recente, con rilevanti problemi di adattamento, a partire dalla possibilità di capire e farsi capire;
- i *rapporti con le famiglie straniere*, spesso ritenute "lontane", impreparate, isolate, svantaggiate... e con le famiglie italiane, preoccupate e impaurite da una presenza troppo vistosa e impegnativa;
- la *chiusura del mondo esterno* alla scuola nei confronti degli stranieri, il divario e a volte anche la contraddizione tra il modello di integrazione costruito all'interno delle realtà scolastiche e formative, centrato sul riconoscimento, sul rispetto, sulla conoscenza e sulla collaborazione e i modelli diffusi nella realtà sociale esterna, tendenzialmente segreganti o omologanti;

⁴ Sono stati inoltre realizzati tre *focus group* con insegnanti e formatori/tutor in tre città lombarde (Milano, Brescia, Bergamo).

- la *presenza di pregiudizi* sui diversi gruppi etnici, diffusi e radicati sia fra gli insegnanti sia tra gli studenti, con specifico riferimento alle difficoltà di accettazione di alcuni gruppi etnici (*in primis* i rom, ma sovente il riferimento è ai musulmani, ai pakistani, ai cinesi...), gruppi o culture difficili da capire, da trattare; la discriminazione, per lo più non dichiarata, è quindi presente, ma non in modo generico verso gli stranieri, bensì è una discriminazione che si colora, si connota a seconda dei gruppi e delle culture;
- la sottolineatura della “naturalità” dell’incontro tra giovani, che rende difficile il riconoscimento di forme esplicite e conclamate di xenofobia, intolleranza, in quanto *le dinamiche adolescenziali sembrano sovrapporsi a quelle interetniche*;
- il problema *del supporto e dell’accompagnamento*, con progetti individualizzati, degli studenti stranieri, che fa sottolineare la mancanza di risorse, ma porta anche a riconoscere come sovente questi studenti siano più motivati e “entusiasti” della scuola rispetto ai compagni italiani; ciò crea sovente imbarazzo e disorientamento fra gli insegnanti e la difficoltà evidente a cogliere l’occasione della presenza di studenti stranieri per reimpostare la propria didattica con ricadute positive anche sugli studenti italiani.

1.2.2 I primi risultati della somministrazione del questionario

Alla luce dei risultati emersi dalla prima fase di ricerca, nella seconda fase di indagine (2011) si è proceduto alla somministrazione di un questionario a risposte chiuse a un campione di 1.040 alunni italiani e stranieri in scuole secondarie di primo grado⁵ che hanno chiesto all’Usr (Ufficio scolastico regionale) per la Lombardia la deroga per classi che eccedono il 30% di alunni con cittadinanza non italiana (CNI), per un totale di 56 classi distribuite in 14 istituti scolastici di 7 province lombarde.

Rimandando, per una descrizione dettagliata delle caratteristiche strutturali del campione intervistato alla pubblicazione in volume⁶, in questa introduzione vengono brevemente sviluppate alcune riflessioni generali riguardanti i primi risultati ottenuti e, in seguito, ciò che emerge da

⁵ L’indagine quantitativa è stata svolta in scuole secondarie di primo grado in quanto si tratta di un segmento dell’istruzione che, negli ultimi anni, è stato particolarmente investito dai flussi migratori, dovendosi quindi riorganizzare in un clima decisamente poco favorevole all’investimento in progetti e buone pratiche.

⁶ Si rimanda a Besozzi, Colombo, 2012.

un'ulteriore elaborazione dei dati mediante tecniche di analisi bi e multi-variata.

Come già sottolineato, la ricerca di cui si discute in queste pagine ha come fuoco di attenzione le classi e le scuole a forte presenza di alunni stranieri, con lo scopo di arrivare a *disporre di indicatori significativi per la misurazione dell'integrazione nelle classi scolastiche multietniche*.

L'ipotesi di partenza si articola quindi attorno a due assi fondamentali di analisi dell'integrazione scolastica⁷: da un lato, il sistema delle relazioni orizzontali e verticali e il clima di classe complessivo, e, dall'altro, la riuscita scolastica sia oggettiva sia soggettiva (percepita dal soggetto). I fattori di integrazione contenuti in questi due assi – relazioni e riuscita – hanno a che fare con l'esperienza diretta dei soggetti e quindi anche con le pratiche didattiche; tuttavia, altri fattori possono mostrare la loro influenza diretta o indiretta, primo fra tutti il tasso di incidenza (%) di alunni con cittadinanza non italiana, che in questa indagine è messo bene in evidenza proprio perché sono state scelte classi ad alta presenza di alunni stranieri. Non va naturalmente trascurato tutto il complesso dei fattori di influenza esterni alla realtà specifica della classe, in primo luogo la conoscenza dell'italiano per gli alunni stranieri, ma anche il background familiare sia di stranieri che di italiani e quindi in specifico lo status socio-economico, il capitale sociale e culturale familiare, la realtà abitativa, di quartiere, di vicinato, ecc.

I dati di ricerca consentono quindi di rilevare tutta una serie di problematiche, come pure evidenti risultati positivi soprattutto sul piano del clima e delle relazioni. In particolare, si sono potute cogliere alcune differenze significative tra alunni italiani e stranieri, sotto il profilo dei dati strutturali e dei percorsi scolastici, innanzitutto riguardo ad alcune variabili strutturali, come lo status socio-economico e culturale, dove il confronto tra italiani e stranieri mostra chiaramente lo *svantaggio delle famiglie straniere* sia sotto il profilo dei livelli occupazionali sia riguardo al rischio di inoccupabilità o di disoccupazione e nell'accesso alle professioni. Fra le variabili maggiormente differenzianti, emerge quella riferita alla dimensione religiosa, che mostra una presenza consistente di soggetti che si dichiara di religione cattolica (90% degli italiani e 42,7% dei non italiani),

⁷ Questi due assi dell'integrazione scolastica, data la loro rilevanza, sono oggetto di un'analisi approfondita in due capitoli distinti in questo volume, curati rispettivamente da Emanuela Rinaldi (cap. 2, *Le condizioni dell'apprendimento in classi multietniche*) e da Mariagrazia Santagati (cap. 3, *Il contesto relazionale in classi ad alta concentrazione di alunni stranieri*).

ma, fra gli stranieri, si evidenzia al secondo posto la religione musulmana (22,1%) e la cristiana ortodossa (11,7%).

Un altro elemento di evidente differenziazione riguarda l'irregolarità e il ritardo scolastico, che caratterizza soprattutto gli alunni nati all'estero, con più di uno studente su due irregolare.

Da un primo esame dei dati, rilevati tramite la somministrazione del questionario, sono emersi in tutta evidenza i due principali fattori di integrazione scolastica: la *riuscita scolastica*, che di fatto ben rappresenta e sintetizza una concezione "tradizionale" dell'integrazione (tanto più riesci tanto più mostri una buona capacità di adattamento alle aspettative e alle richieste della scuola ...) e il *benessere scolastico*, inteso come uno star bene dentro la realtà della classe in termini di relazioni positive sia tra pari sia con gli insegnanti.

L'insuccesso scolastico è presente, riguarda complessivamente oltre il 16% degli alunni, soprattutto gli stranieri, e in modo evidente se nati all'estero.

Le relazioni con i compagni di classe sono risultate complessivamente buone, circa il 70% degli intervistati esprime un sentimento positivo, più accentuato ancora fra gli stranieri nati in Italia (73,5%). Non va tuttavia sottovalutato il disagio manifestato da una parte degli intervistati, sia riguardo alle difficoltà di apprendimento sia nell'ambito delle relazioni tra pari, derivante anche da episodi di prepotenze, discriminazione, razzismo, in cui gli stranieri appaiono coinvolti con una frequenza maggiore rispetto ai compagni italiani.

In generale, quindi, i dati evidenziano una condizione dell'esperienza scolastica diversa tra italiani e stranieri, ma anche all'interno dei rispettivi gruppi, in particolare tra gli stranieri, dove il tempo di permanenza ha una chiara incidenza tanto sugli esiti scolastici quanto a livello relazionale.

1.2.3 L'approfondimento nell'analisi dei dati (analisi multivariata)

Se l'ipotesi generale della ricerca è che - alla luce di un'idea di integrazione considerata in termini processuali - il clima di classe e l'insieme delle relazioni sia un fattore cruciale di integrazione, è apparso importante approfondire l'analisi dei dati a disposizione su questo importante aspetto e quindi sulla sua rilevanza in particolare rispetto alla riuscita scolastica, ma anche a tutta una serie di altri indicatori individuati come significativi, dal capitale sociale e culturale familiare alla composizione delle classi,

dall'esistenza di forme di intolleranza e di tensioni alle aspirazioni verso il futuro.

Per poter cogliere l'esistenza di legami tra variabili si è fatto ricorso nell'ultima tranches di questa ricerca (2012) ad una analisi multivariata che include: costruzione di indici, analisi fattoriale, regressione su due variabili dipendenti (riuscita scolastica e tensioni tra pari), *cluster analysis* per l'individuazione di tipi di percorsi diversi (tipologia)⁸.

Sono stati messi a punto venti indici, che possono essere così raggruppati:

1. *caratteristiche strutturali*: Indice di status socio-economico, Indice di capitale culturale dei genitori;
2. *riuscita scolastica e competenze*: Indice di riuscita scolastica, Indice di competenza linguistica per lo studio, Indice di partecipazione ad attività integrative;
3. *relazioni*: Indice di relazionalità interna, Indice di amicalità, Indice di relazionalità generale, Indice di relazionalità orizzontale interetnica, Indice di accettazione/rifiuto dell'immigrato, Indice di relazionalità verticale, Indice di tensioni tra pari, Indice di competenza linguistica per l'interazione sociale;
4. *ambito familiare*: Indice di orientamento familiare a favore della scuola; Indice di soddisfazione familiare della famiglia verso la scuola; Indice di discorsività familiare su temi scolastici;
5. *aspettative verso il futuro*: Indice di progettualità verso il futuro, Indice di aspirazioni future;
6. *indici generali*: Indice di benessere scolastico; Indice di integrazione.

Gli indici sono stati quindi utilizzati per descrivere in modo più esaustivo le caratteristiche del campione intervistato, considerando gli incroci con le variabili strutturali più significative come il genere, l'area di provenienza e la nazionalità, la classe frequentata, la composizione della classe, ecc.

I capitoli contenuti in questo volume danno conto in modo approfondito dell'analisi dei dati alla luce della costruzione di questi indici e delle loro correlazioni. Si delineano infatti differenze interessanti, tra maschi e femmine, italiani e stranieri, classi a basso o elevato tasso di presenza di alunni con cittadinanza non italiana. Per esempio, le femmine risultano in ge-

⁸ Per un esame diretto di queste tecniche di analisi si rimanda al cap. 7 curato da Andrea Bonanomi, *Note metodologiche* in questo volume.

nere con una migliore relazionalità verticale e con una maggiore accettazione degli stranieri, mentre i maschi manifestano una migliore capacità amicale, ma maggiori tensioni tra pari; le femmine esprimono quindi una migliore riuscita e un maggior benessere scolastico, come pure livelli più elevati di integrazione, anche se sovente sono meno dotate di capitale culturale e più di frequente sono di basso status socio-economico.

Uno degli aspetti più interessanti è costituito dalla possibilità di incroci di tutti questi indici tra di loro (correlazioni), dai quali emergono relazioni particolarmente significative; per esempio, l'indice di riuscita scolastica mostra una correlazione molto stretta con quasi tutti gli indici disponibili, dallo status socio-economico al capitale culturale dei genitori, a tutto l'insieme delle relazioni, tanto tra pari quanto con gli insegnanti, a dimensioni come le aspettative verso il futuro o l'orientamento familiare favorevole alla scuola, come pure l'alta soddisfazione della famiglia per l'esperienza scolastica del figlio.

In particolare, l'indice di riuscita scolastica, come ben illustrato nel capitolo 2 di Emanuela Rinaldi, evidenzia *la centralità degli esiti positivi dell'apprendimento per la definizione del processo di costruzione dell'integrazione scolastica*, a conferma quindi di una parte della nostra ipotesi, quella dello stretto legame tra integrazione e riuscita, ulteriormente sottolineato qualora si prenda in considerazione *l'indice di integrazione*, messo a punto successivamente nel corso dell'analisi dei dati e oggetto di una trattazione approfondita, nel capitolo 6, da parte di Maddalena Colombo.

La messa a punto di indici rispetto alle diverse dimensioni considerate nel questionario ha portato a individuare nuovi legami, con un interesse ad approfondire i due aspetti ritenuti fondamentali in questa analisi, in quanto parte integrante dell'analisi complessiva dell'integrazione scolastica: la riuscita scolastica e l'esistenza di forme di discriminazione, intolleranza, tensioni e conflitti tra gli alunni. Sono quindi state realizzate due regressioni, una ponendo come variabile dipendente la riuscita scolastica, l'altra l'indice denominato di "tensioni tra pari"⁹. I due capitoli che seguono a questa introduzione entrano nel merito dell'analisi di queste regressioni, svolte sia sul campione complessivo, sia distinguendo i diversi gruppi secondo la cittadinanza (italiani e stranieri, stranieri nati in Italia e nati all'estero).

Rimandando quindi alle riflessioni contenute nei capitoli successivi, merita qui sottolineare alcuni aspetti che si qualificano come risultati si-

⁹ Per un esame della tecnica di regressione utilizzata si rimanda ancora al cap. 7, *Note metodologiche* curato da Andra Bonanomi.

gnificativi. Innanzitutto, *l'essere straniero appare chiaramente uno svantaggio*, soprattutto se si è *nati all'estero* e se si è *arrivati da poco in Italia*. Molte indagini si sono focalizzate su questa distinzione, mostrando come abbia un'influenza rilevante sui percorsi e sugli esiti il tipo di esperienza rispetto al progetto migratorio: l'essere nati in Italia o l'aver frequentato fin dalla primissima infanzia la scuola italiana costituisce a tutti gli effetti un potente fattore di protezione, rispetto a coloro che invece sono arrivati di recente e appena inseriti nel contesto scolastico italiano (neo-arrivati), con scarse conoscenze della lingua italiana per lo studio, come pure dell'ambiente scolastico complessivo, delle sue regole esplicite e implicite così come della cultura scolastica nel suo insieme. I dati PISA 2009 confermano come gli alunni nati all'estero abbiano risultati di gran lunga inferiori non solo agli alunni italiani, ma anche agli stranieri nati in Italia. Lo svantaggio derivante dalla condizione di immigrato risulta inoltre più alto in Italia rispetto alla media dei paesi OECD (OECD-PISA, 2009b). Tuttavia, recenti studi mostrano anche come si stia gradualmente riducendo la distanza tra italiani e stranieri, soprattutto se nati in Italia. In un recente lavoro di indagine svolto dall'Invalsi (Grossi, 2011) sulle competenze di lettura nei diversi livelli di scolarità (dalla seconda classe della scuola primaria alla seconda classe della scuola secondaria di secondo grado) alla luce della cittadinanza, risulta evidente una significativa tendenza al recupero. Come afferma l'autrice di questo studio, "al di là della necessità di un ulteriore approfondimento del dato, questo sembrerebbe confermare, relativamente alla competenza di lettura, una sempre maggiore integrazione degli alunni stranieri, ormai immigrati di seconda generazione, nella nostra scuola" (p. 1).

Altre variabili si confermano altamente significative, tanto nella riuscita quanto nel sistema di relazioni. Per quanto riguarda in modo specifico la riuscita scolastica, è innanzitutto il genere a evidenziare in modo chiaro una migliore riuscita in generale delle femmine, ma anche il capitale culturale dei genitori, che compare sempre negli studi sulla riuscita scolastica come fattore rilevante; la motivazione verso lo studio, che se di tipo coercitivo sembra essere un predittore in negativo della riuscita stessa; la relazione positiva alunno-insegnante e la progettualità verso il futuro sono le altre dimensioni significative nei percorsi di apprendimento. Complessivamente, l'analisi sugli esiti scolastici evidenzia percorsi differenziati tra italiani e stranieri, ma anche all'interno dello stesso gruppo di stranieri, decisamente eterogeneo per quanto riguarda condizioni di vita, aspettative, orientamenti e comportamenti verso la scuola.

Riguardo all'analisi di regressione in relazione alle tensioni tra pari, appare in tutta la sua centralità il benessere scolastico, che indica un complesso di atteggiamenti (dalla soddisfazione verso la frequenza scolastica, all'esistenza di problemi a scuola, dal livello di ansia, alla fiducia verso i compagni e gli insegnanti, al vissuto rispetto alla classe), che, nella loro forma positiva sono in grado di contrastare episodi di bullismo, di razzismo, prepotenze e violenze di varia natura. Il genere risulta essere un elemento importante di distinzione di come si sviluppano e si qualificano le relazioni tra pari, ma ciò che appare importante è come alla scarsità di relazioni corrisponda una crescita invece delle tensioni, degli episodi di intolleranza, di razzismo.

Alla luce delle caratteristiche del campione di scuole coinvolte nelle rilevazioni (in genere scuole ad alta densità di presenza di alunni stranieri), è interessante considerare anche quanto incide la composizione della classe (e quindi la presenza degli stranieri), un elemento di grande rilevanza all'interno dei percorsi di integrazione, in grado di influenzare tanto le relazioni quanto la riuscita scolastica. Si tratta di un aspetto balzato in primo piano con la circolare ministeriale n. 2/2010¹⁰, ma in genere per lo più trascurato nell'analisi sia dei processi di apprendimento sia del clima scolastico. Il cosiddetto "effetto composizione" (nel nostro caso con riferimento diretto alla presenza o meno di alunni stranieri), cioè "l'insieme delle caratteristiche sociali, demografiche, ed economiche degli studenti che compongono una determinata scuola o classe" (Bonini, 2012, p. 80) mostra invece tutta la sua influenza nel delineare i percorsi e gli esiti dell'apprendimento. Questa considerazione appare oltremodo importante se la si colloca anche nei vari contesti di vita, che evidenziano livelli diversi di opportunità e di accesso alle risorse materiali e simboliche. Come si sottolinea anche nell'ultimo rapporto OECD (2012a, p. 89), "le performance di lettura degli studenti figli di immigrati possono essere più particolarmente influenzate in modo negativo quando i suddetti studenti frequentano scuole con un grande numero di allievi proveniente da nuclei familiari con bassi livelli d'istruzione".

¹⁰ Si tratta della CM che introduce il limite del 30% di presenza di studenti stranieri nella composizione delle classi.

1.3 Percorsi e profili di integrazione scolastica

Attraverso una procedura di analisi multivariata (*cluster analysis*) è stato possibile individuare una tipologia di profili e di percorsi, in altre parole identificare dei sottogruppi di casi entro il campione complessivo, con il criterio della massimizzazione dell'omogeneità interna e delle distanze tra i gruppi. Si tratta di un ulteriore passo avanti nell'analisi dei processi di integrazione scolastica, che conferma la complessità ed eterogeneità dei percorsi stessi. Sono quindi risultati tre gruppi (o classi) di soggetti molto diversi tra di loro per condizioni di vita, atteggiamenti e comportamenti, e quindi con percorsi diversi nel processo di integrazione scolastica.

Tabella 1.1 - Tipi di integrazione scolastica

Soggetti	Gruppo	Caratteristiche	Composizione
160 15,40%	1. <i>Mancata integrazione</i> (scarsa riuscita + scarse relazioni) Media dell'Indice integrazione ¹¹ : -1,182	Status socio-economico basso, molte difficoltà relazionali sia orizzontali sia verticali, forti tensioni interetniche, scarsa presenza della famiglia in termini di supporto verso la scuola, molto disagio scolastico, bassa progettualità, gravi difficoltà scolastiche, con scarse competenze linguistiche, scarsa partecipazione ad attività integrative.	Alta presenza di stranieri nati all'estero (44,3%), classi con forte incidenza di stranieri, prevalenza maschi (51,9%).
515 49,51%	2. <i>Piena integrazione</i> (buona riuscita + buone relazioni) Media dell'Indice integrazione: 0,680	Status socio-economico medio-alto, alto capitale culturale familiare, buona relazionalità sia tra pari sia con gli insegnanti, alta relazionalità generale, alto livello di benessere scolastico, elevati livelli di riuscita scolastica e di competenza linguistica, partecipazione ad attività integrative.	Prevalenza di italiani (77%) e di femmine (51,4%), incidenza di stranieri sotto la media.
365 35,09%	3. <i>Integrazione parziale</i> (scarsa riuscita ma buone relazioni tra pari) Media dell'Indice	Status socio-economico basso, capitale culturale familiare basso, livelli medi di relazionalità orizzontale e di amicalità, livello basso di tensioni interetniche, livelli bassi di relazionalità con gli insegnanti, discreto orientamento familiare verso la scuola, ma scarsa discorsività, basso livello di benessere	Prevalenza di maschi (53,3%), presenza di stranieri nati all'estero (40,4%) e in Italia (15,4%), italiani

¹¹ Si veda nel cap. 6 di Maddalena Colombo la spiegazione di questa misura.

integrazione: -0,414	scolastico, di progettualità, (44,1%). <i>forte insuccesso scolastico, scarsa partecipazione ad attività integrative.</i>
1.040	100,00

Fonte: elaborazioni Orim su dati 2010

Come si può osservare dalle informazioni sintetizzate in tabella, si presentano tre situazioni diverse di integrazione: la prima come *mancata integrazione*, che descrive la situazione di soggetti, soprattutto stranieri e nati all'estero, con evidenti difficoltà sia in ordine all'apprendimento sia sul piano relazionale; la seconda, definibile di *piena integrazione*, illustra percorsi positivi e anche di eccellenza (soprattutto per soggetti italiani e spesso femmine) tanto a livello strettamente scolastico quanto in ambito relazionale, con i pari e con gli insegnanti; la terza, che si può chiamare di *integrazione parziale*, mette bene in evidenza (soprattutto in soggetti stranieri) percorsi centrati sulla relazionalità, ma *non* sul conseguimento di esiti scolastici positivi, una sorta di disgiunzione tra i due obiettivi fondamentali dell'esperienza scolastica, uno cognitivo e l'altro relazionale/emotivo/affettivo. Si nota, nell'esperienza di questi tre diversi gruppi, l'incidenza della presenza di stranieri, cioè l'effetto classe, che opera negativamente soprattutto dove la percentuale di stranieri (e di nati all'estero) si alza oltre un certo livello (in genere oltre il 30%). Ma c'è ragione di ritenere che questo "effetto classe" in qualche misura mascheri un effetto più generale di composizione, legato alla forte incidenza di soggetti di status socio-economico basso. In sostanza, nelle classi ad elevata presenza di stranieri tende a sommarsi un doppio effetto negativo, peraltro ben noto agli insegnanti.

1.4 L'integrazione come "segnale"

Al termine di questa breve introduzione sull'itinerario di ricerca e i suoi risultati, si possono riproporre gli interrogativi di partenza posti in esordio delle riflessioni, ma anche quale punto di partenza dell'indagine che abbiamo illustrato: misurare l'integrazione scolastica è possibile? Ma che cosa si intende per integrazione scolastica? Quali sono le condizioni di una buona integrazione? In che misura interagiscono aspetti interni ed esterni all'ambiente scolastico? Quale influenza ha il contesto scolastico specifico e quindi la composizione della classe?

A queste domande, nel corso dell'analisi, se ne sono aggiunte molte, tra cui, proprio alla luce dei risultati, una appare cruciale: quali misure si possono elaborare e più in generale quali politiche si possono mettere in atto per far fronte a tutte quelle situazioni di fragilità o di bassi livelli di integrazione o di forme di integrazione solo parziale ben evidenziate nel corso dell'analisi dei dati? Il capitolo conclusivo di questo volume, di Maddalena Colombo, oltre a entrare di nuovo nel merito dei percorsi e delle condizioni di integrazione intende sviluppare questo sguardo in avanti, che rende i risultati di ricerca elementi portanti delle buone pratiche. A tali considerazioni conclusive si rimanda, mentre in questa sede può essere importante un bilancio del percorso di ricerca centrato sull'obiettivo della messa a punto di misure dell'integrazione scolastica.

Se si assume che sia possibile misurare l'integrazione scolastica, vanno tuttavia sottolineate alcune cautele d'obbligo. Innanzitutto, non si può dimenticare come l'integrazione scolastica sia un processo, di fatto mai concluso, frutto della combinazione di più fattori, risultante quindi di vari elementi in gioco: misurare un processo è sempre un'impresa ardua, di fatto si considera un livello raggiunto in un determinato momento, alla luce di elementi che sono emersi nel corso dell'indagine, ma con la consapevolezza che molti aspetti possono essere rimasti latenti e i diversi "predittori" messi in campo potrebbero anche, nel corso del tempo, essere smentiti da cambiamenti che i singoli soggetti, in quanto attori e protagonisti, mettono in campo.

In secondo luogo, se si può misurare l'integrazione scolastica, lo scopo non è evidentemente quello di fornire una fotografia più o meno rassicurante della situazione della classi multietniche; piuttosto, si tratta di individuare tutti quegli elementi a favore o ad ostacolo sui quali far leva per poter lavorare su o cambiare traiettorie, percorsi di vita, ecc. Si è visto come l'integrazione scolastica abbia due facce, l'una, quella della riuscita, la più nota e forse ritenuta in misura anche un po' eccessiva fattore di integrazione *tout court*; l'altra, quella della relazione, sovente considerata causa oppure conseguenza degli esiti scolastici e più di rado una dimensione in qualche misura anche indipendente, autonoma. Queste due facce, quando si presentano in sinergia, come nel caso della piena integrazione, mostrano l'efficacia della loro azione reciproca e quindi anche la necessità di un equilibrio tra le due dimensioni, pena uno sbilanciamento a sfavore del singolo soggetto, ma anche della comunità scolastica o in specifico della classe.

Ma le due facce dell'integrazione possono anche non essere bilanciate a comporre un esito positivo: è il caso di un buon numero di soggetti (stra-

nieri, ma anche italiani), che mettono in luce un vero e proprio disgiungimento tra impegno scolastico e relazionalità, dove quest'ultima finisce con il diventare così centrale al punto da esaurire l'esperienza scolastica, a discapito quindi dell'apprendimento. Si tratta di una disgiunzione chiaramente problematica, che va colta e affrontata da parte degli insegnanti, ma anche della classe e della scuola nel suo insieme, curando le relazioni, ma per arrivare a recuperare l'altra centralità, quella dei saperi.

Nel corso di questa analisi, si è potuta cogliere in modo evidente anche l'importanza dell'effetto classe", cioè dell'incidenza degli alunni stranieri nella composizione della classe. Anche in questo caso, appare un po' fuorviante ritenere questo solo un risultato confermativo, soprattutto per tutti coloro che a vario titolo ritengono la presenza degli stranieri in classe destabilizzante e problematica. Come già sottolineato, l'"effetto classe" e quindi i suoi esiti andrebbero ulteriormente approfonditi, per mettere in luce come spesso una marginalità economica stia dietro alla definizione di alunno straniero, sommandosi quindi e rinforzando una vita ai margini nella classe. L'"effetto classe" suggerisce piuttosto di approfondire e forse anche rivedere le modalità di trattamento della diversità, ma soprattutto delle disuguaglianze sociali, ben visibili e operanti nei nostri contesti scolastici.

Misurare l'integrazione scolastica, alla luce dei risultati di ricerca qui presentati, appare come un processo complesso, soprattutto perché non può essere semplicemente ridotto a un fatto statistico o puramente quantificabile. Si tratta di un processo che tocca direttamente contesti di vita e soggetti in situazione, che si rivelano molto eterogenei, ma anche mutevoli nel tempo e nello spazio, come ben evidenziato anche dai due studi di caso contenuti in questo volume¹². Avendo a che fare con soggetti in situazione, diventa importante considerare il risultato della misura di integrazione come un "segnale" piuttosto che come un'attribuzione, un segnale che indica in quale direzione operare per far sì che, in situazioni come quelle scolastiche, l'inclusione non sia una semplice collocazione, bensì diventi la condizione di partenza per un percorso di integrazione che valorizzi le potenzialità individuali e il tessuto relazionale come risorse per conseguire risultati positivi sul piano dell'apprendimento e della crescita personale.

¹² Si fa qui riferimento ai cap. 4 e 5 che raccontano due realtà molto diverse circa i modelli di accoglienza e integrazione, con riferimento ai risultati raggiunti, ma anche agli ostacoli incontrati.

2. Le condizioni dell'apprendimento in classi multietniche

di Emanuela Rinaldi

2.1 La riuscita scolastica come fattore di integrazione

La riuscita scolastica, sia nella sua accezione oggettiva (certificata da voti, giudizi, numero di ripetenze o bocciature) sia in quella soggettiva (la percezione del proprio rendimento scolastico), costituisce uno dei fattori fondamentali per l'integrazione degli alunni di origine straniera nella società di accoglienza, specialmente all'interno di un modello di integrazione che pone alle sue fondamenta l'acquisizione della lingua e della cultura di base del paese di arrivo. Gli esiti, inoltre, influenzano non solo la carriera scolastica, ma anche la dimensione economica nel percorso di crescita (ad esempio l'accesso a borse di studio o a progetti di accompagnamento dedicati ai più meritevoli), le decisioni di investimento nell'istruzione terziaria (l'università) nonché il percorso professionale (Colombo C., 2007; Ravecca, 2009; Rinaldi, 2009). A fronte di un'uguaglianza formale di opportunità di accesso gratuito al sistema scolastico garantita dalla legge italiana per i minori indipendentemente dalla loro cittadinanza, le rilevazioni ministeriali (Mpi, 2006; Miur, 2005, 2011; Oecd, 2012a) sugli esiti degli allievi stranieri, tuttavia, evidenziano significative differenze di successo scolastico tra italiani e stranieri: questi ultimi non solo registrano maggiori bocciature e ripetenze ma, nelle scelte relative all'istruzione secondaria di secondo grado (Miur, Fondazione Ismu, 2013) si orientano ancora e fortemente verso l'istruzione tecnica e professionale (la cosiddetta "canalizzazione delle scelte") piuttosto che liceale, pur a fronte di un buon rendimento scolastico, indicatore della difficoltà da parte del sistema italiano di garantire anche un'uguaglianza sostanziale nelle opportunità di riuscita¹³.

¹³ Si parla di uguaglianza sostanziale quando la scuola, oltre a garantire a tutti uguali opportunità di accesso ai sistemi di istruzione e formazione, consente a ciascuno di avere uguali opportunità

La ricerca sociologica¹⁴ ha dedicato numerosi contributi all'analisi dei fattori in grado di influenzare la riuscita scolastica degli stranieri. Accanto alle tradizionali variabili ascritte (titolo di studio e status socio-economico dei genitori, genere, provenienza etnica...), di recente, in concomitanza con l'aumento degli alunni stranieri nelle scuole del nostro paese, l'opinione pubblica e gli studiosi si sono interrogati anche su quanto l'alta concentrazione di alunni con cittadinanza non italiana (alunni CNI) nelle classi possa interagire con i processi di apprendimento¹⁵. Questo contributo si pone in linea con questi studi, nell'intento di comprendere meglio le condizioni che favoriscono la riuscita scolastica in un gruppo particolare della popolazione lombarda, composto da preadolescenti italiani e stranieri (di prima e seconda generazione) che vivono in classi con un'alta incidenza di alunni CNI, dove la multiculturalità viene percepita come "fatto quotidiano" nell'esperienza scolastica. Nelle prossime pagine cercheremo di descrivere il rendimento scolastico degli intervistati della rilevazione Orim, misurato prima attraverso la loro percezione soggettiva ("come riesci a scuola?"), poi con parametri oggettivi (la media dei voti per diverse materie alla fine del primo quadrimestre) per poi focalizzare l'attenzione sulla riuscita scolastica oggettiva (attraverso un *Indice di riuscita scolastica*¹⁶). Di quest'ultima dimensione, descriveremo l'associazione con alcuni fattori personali, familiari e di contesto a livello di analisi bivariata, e infine evidenzieremo – tramite opportune tecniche di analisi multivariata – il peso di diversi fattori come predittori della riuscita scolastica, al fine di comprendere in modo più dettagliato i processi di costruzione del successo scolastico in queste particolari classi.

di riuscita (Besozzi, 2006), limitando l'influenza di fattori ascritti (come lo status socio-economico e culturale della famiglia di origine, o la provenienza etnica) e favorendo la promozione dell'individuo e la sua mobilità sociale in una prospettiva ascendente.

¹⁴ Si veda la rassegna di Santagati, 2012a.

¹⁵ Il tema del rapporto tra concentrazione degli alunni stranieri e rendimento scolastico del gruppo classe generale è diventato particolarmente saliente negli ultimi anni anche per effetto di una certa "drammatizzazione mediatica" dell'argomento. Tale fenomeno ha indotto il Miur ad adottare specifiche misure in proposito tra cui, oltre ad una puntuale rilevazione statistica del dato, un'apposita circolare (CM n. 2 dell'8 gennaio 2010) contenente le linee guida sulle modalità di composizione delle classi con presenza di alunni stranieri, che ha posto il limite di tale presenza al 30% (di alunni stranieri sul totale di alunni per classe). Sono però ammesse deroghe al limite del 30% qualora gli studenti stranieri non presentino limitate conoscenze linguistiche, ad esempio siano nati in Italia o abbiano già frequentato la scuola italiana per un ciclo o più di studi.

¹⁶ La procedura dettagliata relativa alla costruzione di ciascun indice qui citato è riportata nelle *Note metodologiche* del presente volume.

2.2 L'influenza delle variabili personali e familiari

Variabili personali

Considerando le caratteristiche specifiche del campione, descritte nel dettaglio altrove (Besozzi, Colombo, 2012), già a livello di analisi bivariata il confronto tra gli indicatori di profitto scolastico soggettivo (percezione di riuscita) e oggettivo (media dei voti per le singole materie nel primo quadrimestre) consente di trarre considerazioni utili sull'influenza dei diversi fattori nei percorsi scolastici. In particolare, la variabile *cittadinanza* discrimina sensibilmente il campione, posto che circa il 31% degli alunni italiani dichiara di andare a scuola "molto bene" e il 19% "né bene né male", mentre tali proporzioni si invertono quasi tra gli alunni stranieri, tra cui solo il 17%¹⁷ dichiara di andare "molto bene" e il 33% "né bene né male". Il divario percepito tra italiani e stranieri a livello soggettivo rispecchia, effettivamente, i dati sulla riuscita oggettiva, la cui rappresentazione grafica (Fig. 2.1) evidenzia un rendimento peggiore degli alunni stranieri in tutte le materie, ed in particolare geografia e scienze, italiano, matematica e storia. Molto simili invece le medie in educazione artistica e in lingua straniera¹⁸.

Tabella 2.1 - Profitto scolastico soggettivo, confronto italiani e stranieri. Valori percentuali¹⁹

Come riesci a scuola?	Italiani	Stranieri	Totale
Molto bene	30,6	17,1	25,4
Bene	46,4	43,2	45,2
Né bene né male	19,2	33,0	24,5
Abbastanza male	2,4	3,8	3,0
Male	1,4	2,8	2,0
Totale	100	100	100
Totale (V.a.)	391	1.012	621

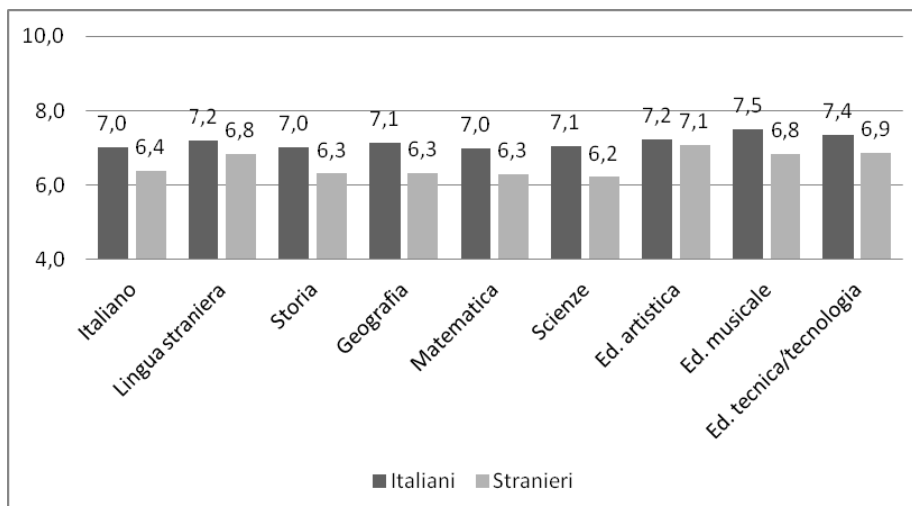
Fonte: Elaborazioni Orim su dati 2011

¹⁷ Per quanto riguarda il confronto per luogo di nascita, tra gli *stranieri nati in Italia* coloro che dichiarano di andare "molto bene" sono il 18,8% e "né bene né male" il 33%; tra gli *stranieri nati all'estero* le percentuali non cambiano in modo accentuato, e sono rispettivamente il 16,5% e il 33% (cfr. Colombo M., 2012a, p. 59).

¹⁸ Rispetto a quest'ultima materia, è lecito ipotizzare che le competenze linguistiche degli stranieri, che prima o durante la preadolescenza sono stati socializzati all'apprendimento di due lingue (l'italiano e quella del paese di origine), facilitino di fatto l'apprendimento della seconda lingua prevista a scuola, riducendo la differenza di riuscita con gli italiani.

¹⁹ Tutti i dati riportati nelle figure e nelle tabelle del presente contributo sono tratte dall'indagine Orim - Gruppo Scuola, a.s. 2011/2012.

Figura 2.1 - Indica la media dei voti che avevi alla fine del primo quadrimestre in ogni materia (da 1 a 10), confronto italiani e stranieri



Fonte: Elaborazioni Orim su dati 2011

Rispetto alle differenze di *genere*, le femmine dichiarano di avere un profitto scolastico soggettivo lievemente più alto dei maschi sia nel sottocampione di italiani, sia (e la differenza è più accentuata) in quello di stranieri: tra gli italiani, dichiarano di riuscire “molto bene” il 28,8% dei maschi e il 32,7% delle femmine; tra gli stranieri il 12,1% dei maschi e il 21,2% delle femmine. Anche il dato sulla riuscita scolastica oggettiva nel campione totale conferma il *gender gap*, specialmente nelle materie di educazione artistica, tecnica e lingua straniera (in quest’ultima, la media dei maschi è del 6,86, quella delle femmine del 7,25). Prossime allo zero, invece, le differenze inerenti storia, geografia e matematica.

Alla luce di questi risultati, per studiare più a fondo le condizioni dell’apprendimento si è proceduto all’elaborazione di un *indice di riuscita scolastica*, costruito tramite un’apposita procedura statistica²⁰ a partire dalla media dei voti per le singole materie del primo quadrimestre. Tale indice, in linea con le finalità del presente contributo, è stato poi confrontato

²⁰ La domanda di riferimento era: “D58. Indica la media dei voti che avevi alla fine del I quadrimestre in ogni materia” (per: Italiano; Lingua straniera; Storia; Geografia; Matematica; Scienze; Educazione artistica; Educazione musicale; Educazione tecnica/tecnologia - cfr. Fig. 2.1). Per la costruzione si è proceduto ad elaborare una media standardizzata degli item per materia, indicata come *indice di riuscita scolastica*.

con un gruppo di variabili personali inerenti le competenze linguistiche, l'atteggiamento, le motivazioni e le aspirazioni scolastiche degli intervistati, fattori che secondo diverse ricerche svolte in Italia (es: Mantovani, 2008; Besozzi, Colombo, Santagati, 2009; Ravecca, 2009; Galloni, Ricucci, 2010; Santagati, 2011), risultano sensibilmente legati alla riuscita scolastica. In tabella 2.2 vengono illustrate le correlazioni tra l'indice di riuscita scolastica e alcune di queste variabili. Nello specifico, si osserva una correlazione positiva tra il rendimento scolastico e l'indice di competenze linguistiche per lo studio, cioè la conoscenza di due o tre lingue, tra cui l'italiano, a livello di scrittura e lettura ($r=0,469$, $p<0,01$) e l'indice di competenze linguistiche per l'interazione sociale, ovvero la conoscenza di due o tre lingue, tra cui l'italiano, a livello di comprensione e conversazione orale ($r=0,174$, $p<0,01$), segnale di un forte legame tra il rendimento scolastico e un buon livello di conoscenza dell'italiano e di più lingue. Anche l'indice di progettualità verso il futuro (ovvero la chiarezza nella definizione dei propri progetti futuri) risulta correlato positivamente con i voti scolastici ($r=0,133$, $p<0,01$), a conferma di come la capacità di pianificazione del proprio futuro interagisca positivamente con il processo di apprendimento. Secondo alcuni autori, tale capacità si ricollega allo sviluppo di un particolare orientamento cognitivo intertemporale (o *frame*) rivolto al futuro (prospettiva *future-oriented* - Zimbardo, Boyd, 2008; Bozick, *et al.*, 2010), che sostiene nei giovani la capacità di differimento della gratificazione e l'impegno verso il raggiungimento di obiettivi a lungo termine.

Tabella 2.2 - Correlazioni tra fattori personali e indice di riuscita scolastica^a

	1	2	3	4	5
Indice di competenza linguistica per lo studio	-	0,561**	0,179**	0,074*	0,469**
Indice di competenza linguistica per l'interazione sociale		-	0,095	0,034	0,174**
Indice di progettualità verso il futuro			-	0,788**	0,133**
Indice di aspirazioni future				-	-0,061
Indice di riuscita scolastica					-

^a 1=Indice di competenza linguistica per lo studio; 2=Indice di competenza linguistica per l'interazione sociale; 3=Indice di progettualità verso il futuro; 4=Indice di aspirazioni future; 5=Indice di riuscita scolastica.

* $p<0,05$; ** $p<0,01$.

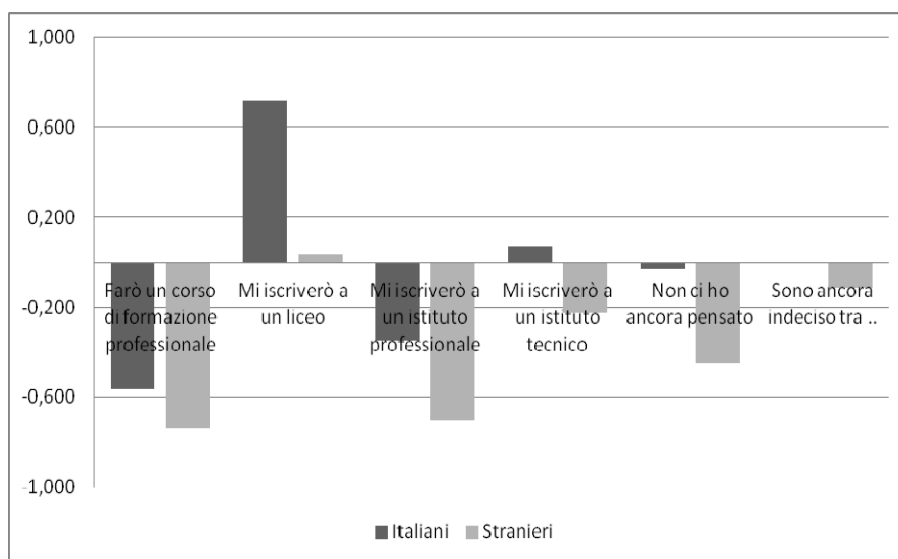
Fonte: Elaborazioni Orim su dati 2011

Non è invece correlato significativamente il livello di aspirazione per il futuro (*indice di aspirazioni future*²¹) anche se, come indica la figura 2.2, esiste

²¹ Indice costruito attraverso apposita procedura statistica utilizzando le seguenti domande: "D31. Che cosa pensi di fare finita la scuola media (secondaria di I grado)?", "D32. Quali sono i tuoi pro-

una corrispondenza tra le aspirazioni più alte (isciversi a un liceo) e una riuscita migliore, specialmente per gli italiani, inversa invece tra coloro che pensano di iscriversi a un corso di formazione professionale²².

Figura 2.2 - “Che cosa pensi di fare finita la scuola media (secondaria di primo grado)?”, confronto italiani e stranieri per indice di riuscita scolastica



Fonte: Elaborazioni Orim su dati 2011

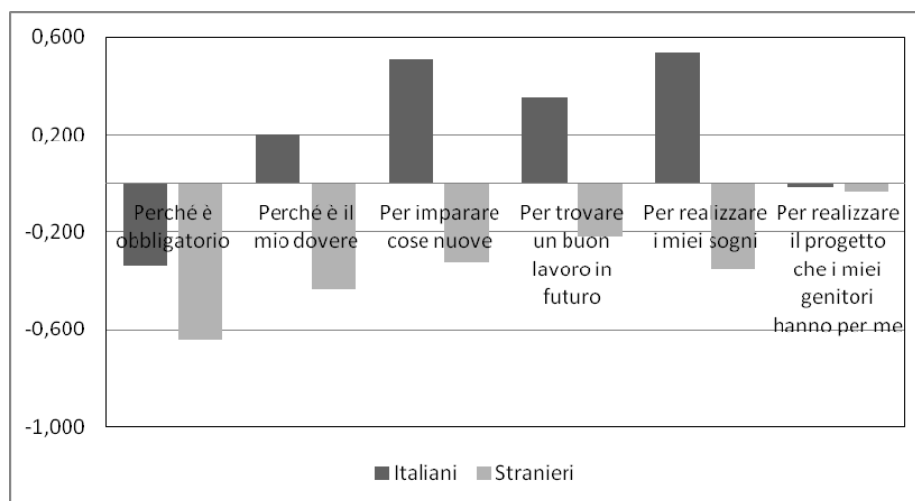
Considerando la *motivazione scolastica* (Fig. 2.3), nuovamente si osserva una differenza sensibile legata alla cittadinanza: l'indice di riuscita scolastica è molto alto tra gli italiani sostenuti da una motivazione espressiva nel loro impegno allo studio, che dichiarano di andare a scuola “per realizzare i miei sogni” o “per imparare cose nuove”, mentre tra gli stranieri i migliori sono coloro che hanno una motivazione più strumentale definita in funzione di un obiettivo occupazionale, ovvero che vogliono “trovare un buon lavoro” o coercitivo, cioè realizzare un progetto di cui i genitori li hanno investiti. Dietro tale progetto, infatti, si configura spesso un desiderio di mobilità socio-economica ascendente dei genitori stranieri che ve-

getti di carriera?”, “D33. I tuoi genitori che cosa desiderano per te?”, “D34. Quali sono i tuoi progetti di mobilità?”. Cfr. Cap.7, Note metodologiche.

²² Per un approfondimento sul legame tra aspirazioni e aspettative degli intervistati, si veda Rinaldi, 2012.

dono nell'istruzione dei figli una risorsa importante di riscatto sociale (Zanfrini, 2004).

Figura 2.3 - "Perché vai a scuola?", confronto italiani e stranieri per indice di riuscita scolastica



Fonte: Elaborazioni Orim su dati 2011

Variabili familiari

Tra i fattori che incidono sul rendimento scolastico, la famiglia, in qualità di agenzia di socializzazione primaria, esercita un'influenza particolarmente significativa. Come dimostrato da diversi studi, da un lato il sostegno economico-materiale, quello simbolico (incoraggiamento allo studio, sostegno alle aspirazioni educative...), e quello culturale dei genitori (specialmente coloro che hanno un titolo di studio elevato), possono influenzare positivamente le *performance* dei figli (Coleman, 2006, Bourdieu, 1983; Besozzi, 2006; Santagati, 2007); dall'altro lato, il rapporto problematico della famiglia con la scuola, provocato sovente dalle condizioni di vita dei genitori (svantaggi economici, culturali, sociali e giuridici, scarsa conoscenza dell'italiano e del sistema scolastico-formativo), può avere ricadute negative sulle condizioni di apprendimento degli studenti e quindi sulla riuscita.

Rispetto a queste indicazioni, anche la nostra indagine conferma a livello descrittivo come la riuscita scolastica sia positivamente legata all'*indice di status socio-economico dei genitori* ($r=0,334$, $p<0,01$) e all'*indice di capitale culturale dei genitori* ($r=0,267$, $p<0,01$), variabili anche correlate tra di loro, segno del forte legame tra la disponibilità di risorse materiali, re-

lazionali e culturali familiari e il sostegno allo studio dei figli. Anche l'indice di discorsività familiare sui temi scolastici²³ ($r=0,172$, $p<0,01$) ovvero la tematizzazione delle questioni scolastiche in famiglia tra genitori e figli, ha un'associazione significativamente positiva, mentre l'indice di orientamento familiare a favore della scuola risulta correlato a un livello molto basso ($r=-0,089$, $p<0,01$)²⁴. Infine, come ipotizzabile, il legame tra la riuscita scolastica e la soddisfazione dei familiari nei confronti della scuola è positivo e molto forte ($r=0.532$, $p<0,01$ - Tab. 2.3).

Tabella 2.3 - Correlazioni tra fattori familiari e indice di riuscita scolastica^a

	1	2	3	4	5	6
Indice di status socio-economico dei genitori	-	0,249**	0,060*	-0,062	-0,191**	0,334**
Indice di capitale culturale dei genitori		-	0,117**	-0,046	-0,146**	0,267**
Indice di discorsività familiare su temi scolastici			-	0,219**	-0,258**	0,172**
Indice di orientamento familiare a favore della scuola				-	0,014	-0,089**
Indice di soddisfazione della famiglia verso la scuola ²⁵					-	0,532**
Indice di riuscita scolastica						-

^a 1=Indice di status socio-economico 2=Indice di capitale culturale dei genitori; 3=Indice di discorsività familiare su temi scolastici; 4=Indice di orientamento familiare a favore della scuola; 5=Indice di soddisfazione della famiglia verso la scuola; 6=Indice di riuscita scolastica.

* $p<0.05$; ** $p<0.01$.

Fonte: Elaborazioni Orim su dati 2011

Gli incroci in merito alla partecipazione attiva della famiglia alla scuola ("I tuoi genitori vanno a parlare con gli insegnanti?") rilevano invece che la frequenza dei colloqui con gli insegnanti non è linearmente correlata alla riuscita scolastica. Piuttosto, la riuscita più alta è quella degli studenti i cui genitori vanno ai colloqui 2/4 volte all'anno, mentre la più bassa è quella degli studenti che al quesito hanno risposto "non so".

²³ Indice costruito attraverso apposita procedura statistica utilizzando la domanda "D24. Con quale frequenza i tuoi genitori ti ripetono che..." (esempi di item di risposta: "D24.1 ...studiare serve per trovare un buon lavoro futuro"; "D42.2 ...sei fortunato perché hai la possibilità di andare a scuola". Risposte possibili: 1=mai/quasi mai; 2=qualche volta; 3=spesso/sempré). Cfr. Note metodologiche.

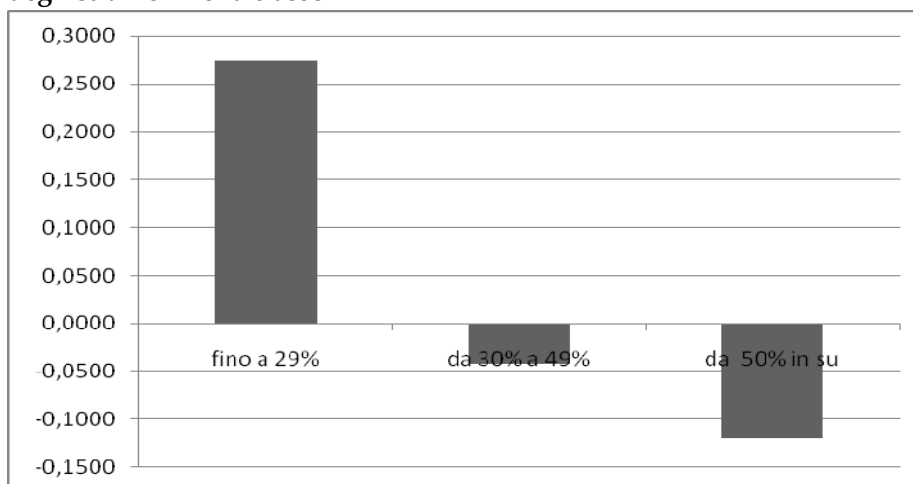
²⁴ Indice costruito attraverso apposita procedura statistica utilizzando la domanda "D26. Con che frequenza in famiglia parli..." (esempio di item di risposta, "D26.1 ...del tuo impegno nello studio"; "D26.3 ...dei tuoi insegnanti" (risposte possibili: da 1=mai a 5=sempré). Cfr. Note metodologiche.

²⁵ Indice costruito utilizzando la domanda "D23. I tuoi genitori sono soddisfatti di come vai a scuola?" (risposte possibili: da 1=molto a 5=per niente). Cfr. Note metodologiche.

2.3 L'influenza delle variabili relative al contesto scolastico

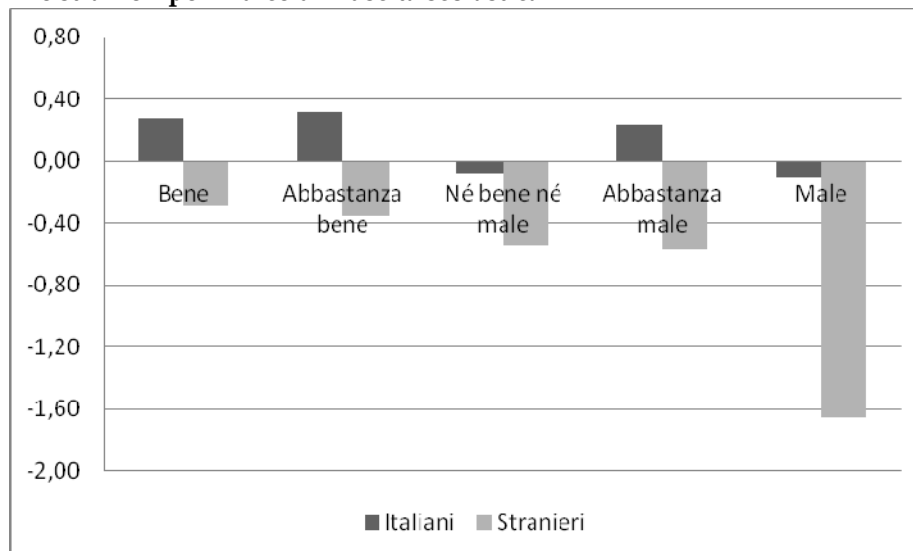
Accanto alle risorse individuali e familiari, è necessario considerare anche l'importanza che il contesto (la scuola, gli insegnanti, il gruppo-classe) ricopre nel determinare le condizioni per ottenere risultati positivi o negativi. Come ribadito in diversi documenti nazionali ed europei (Mpi, 2006; Cnel, 2011; Oecd, 2012a) le strutture scolastiche e i soggetti che in essa operano devono esercitare una lettura critica del proprio operato, consapevoli che il successo formativo dei propri utenti dipende sovente dalla possibilità che essi hanno di trovare o meno nella scuola adeguate risorse (Colombo C., 2009). Passiamo quindi ad esaminare alcune variabili del contesto scolastico in cui vivono i nostri intervistati. Per quanto concerne la concentrazione di alunni stranieri sul totale degli studenti per classe (dati ufficiali forniti dalle scuole stesse), si riscontra una riuscita sensibilmente più alta tra gli alunni delle classi con *meno del 30%* di alunni CNI sul totale, rispetto a quelli di classi dove ci sono *più del 50%* di alunni stranieri, differenza un po' meno accentuata rispetto agli studenti di classi con *dal 30% al 49% di alunni CNI* (Fig. 2.4). È importante sottolineare però che questo confronto non tiene conto di alcune variabili latenti, come la distribuzione per genere o per status socio-economico e culturale dei genitori, variabili che intervengono sensibilmente sulla riuscita scolastica e che devono essere controllate attraverso specifiche analisi statistiche, come verrà fatto più avanti (par. 2.4). L'andamento della riuscita scolastica non aumenta invece in modo progressivo rispetto al benessere percepito nelle relazioni con i pari (Fig. 2.5) ma è significativo che - tra gli stranieri - coloro che si trovano molto male con i compagni siano anche coloro che hanno *performance* scolastiche più basse. Tale dato appare in linea con altri studi che hanno rilevato come i gruppi di studenti stranieri che hanno una rete di relazioni amicali più fragili trovino poco sostegno tra i pari per l'aiuto nello studio e quindi più difficoltà nel raggiungimento di una buona *performance* scolastica, evidenziando quindi bassa integrazione sia sul fronte dell'apprendimento sia sul fronte della socialità (Gilarioni, 2008; Besozzi, Colombo, Santagati, 2009).

Figura 2.4 - Confronto indice di riuscita scolastica per incidenza percentuale degli stranieri nella classe²⁶



Fonte: Elaborazioni Orim su dati 2011

Figura 2.5 - "Come ti trovi con i tuoi compagni di classe?", confronto italiani e stranieri per indice di riuscita scolastica



Fonte: Elaborazioni Orim su dati 2011

²⁶ "Fino a 29%" (di alunni CNI), N=286; "Da 30% a 49%", N=410; "Da 50% in su", N=221.

Quanto al legame con i fattori di contesto, si osserva una correlazione positiva piuttosto forte tra la riuscita scolastica e l'indice di benessere scolastico complessivo²⁷ ($r=0,306$, $p<0,01$), il rapporto con gli insegnanti misurato attraverso l'indice di relazionalità verticale ($r=0,247$, $p<0,01$) e il rapporto con i compagni di scuola (indice di relazionalità interna, $r=0,117$, $p<0,01$). Esiste anche un legame tra riuscita e tensioni tra pari (ovviamente con una correlazione inversa rispetto alla riuscita positiva - indice di tensioni tra pari, $r=-0,145$, $p<0,01$) mentre quello con l'indice di partecipazione ad attività integrative (ad esempio lavori di gruppo, laboratori linguistici o gite e visite di studio) non è significativo. Nel complesso, l'analisi delle correlazioni evidenzia la centralità degli esiti positivi dell'apprendimento per la definizione del processo di costruzione dell'integrazione scolastica anche a livello relazionale e viceversa.

Tabella 2.4 - Correlazioni tra fattori di contesto e indice di riuscita scolastica^a

	1	2	3	4	5	6
Indice di benessere scolastico	1	0,494**	0,571**	0,142**	-0,348**	0,306**
Indice di relazionalità interna		-	0,251**	0,093**	-0,293**	0,117**
Indice di relazionalità verticale			-	0,146**	-0,312**	0,247**
Indice di partecipazione ad attività integrative				-	0,031	-0,020
Indice di tensioni tra pari					-	-0,145**
Indice di riuscita scolastica						-

^a 1=Indice di benessere scolastico; 2=Indice di relazionalità interna; 3=Indice di relazionalità verticale; 4=Indice di partecipazione ad attività integrative; 5=Indice di tensioni tra pari; 6=Indice di riuscita scolastica.
* $p<0,05$; ** $p<0,01$.

Fonte: Elaborazioni Orim su dati 2011

2.4 Gli elementi predittori del successo scolastico: i risultati della regressione lineare multipla

La comprensione delle variabili in grado di influenzare il successo scolastico risulta strategica ai fini dell'intervento scolastico, per riconoscere e sostenere sia gli studenti particolarmente meritevoli sia quelli potenzial-

²⁷ Si tratta di un indice che misura il livello di benessere percepito a scuola dagli intervistati, costruito attraverso un'apposita procedura statistica utilizzando la domanda "D2. Vai volentieri a scuola?", la "D3. Sei soddisfatto della scuola che frequenti?", la "D4. Hai problemi a scuola?" e altre domande inerenti il livello di fiducia attribuito dagli intervistati nei confronti dei compagni di classe, verso gli insegnanti e verso il dirigente scolastico (cfr. *Note metodologiche*). Pur essendo una variabile personale, si è scelto di commentarla qui in quanto misura dello stato di benessere in funzione del contesto scolastico specifico in cui è inserito l'alunno, e non tanto il suo atteggiamento generale verso la scuola.

mente problematici, contribuendo allo sviluppo di strategie efficaci volte ad un miglioramento della *performance* di entrambi i gruppi. Come indicato da numerose ricerche in Italia (es.: Giovannini, Queirolo Palmas, 2002; Mantovani, 2008; Besozzi, 2009, 2011a; Ravecca, 2009; Tieghi, Ognisanti, 2009; Troncone, Labella, Drammis, 2011), lo studio degli elementi alla base della riuscita scolastica richiede un approccio multidimensionale all'analisi del fenomeno. Tralasciando le variabili prettamente psicologiche (come abilità cognitive e personalità), nel presente saggio si è scelto di esaminare un gruppo ristretto di potenziali fattori predittivi. Nello specifico, è stato scelto di impiegare un apposito modello di regressione lineare multipla (metodo *stepwise*) per avere una stima dell'influenza delle variabili indipendenti considerate sull'*indice di riuscita* scolastica (variabile dipendente). All'interno del modello, come variabili indipendenti sono state esaminate:

- tra i fattori personali:
 - 1) il *genere* (femmine; maschi²⁸);
 - 2) la *cittadinanza* (italiani; stranieri nati all'estero; stranieri nati in Italia);
 - 3) la *motivazione coercitiva allo studio* (vado a scuola "perché obbligatorio"²⁹);
 - 4) la *motivazione strumentale allo studio* (vado a scuola "per trovare un buon lavoro"³⁰);
 - 5) *l'indice di progettualità verso il futuro*;
- tra i fattori familiari:
 - 1) *l'indice di status socio-economico dei genitori*;
 - 2) *l'indice di capitale culturale dei genitori*;
 - 3) *l'indice di discorsività familiare sui temi scolastici*;
- tra i fattori di contesto:
 - 1) il benessere scolastico complessivo dell'intervistato (*indice di benessere scolastico*);
 - 2) il rapporto dell'intervistato con gli insegnanti (*indice di relazionalità verticale*);

²⁸ L'ultima modalità è quella assunta nel modello come variabile di riferimento (es: per il genere, la modalità "maschi").

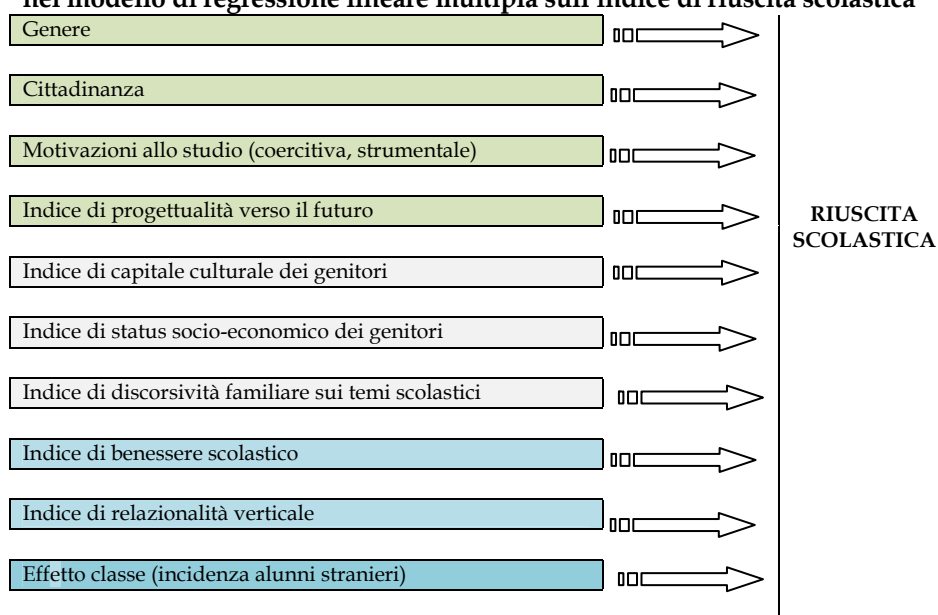
²⁹ Variabile costruita attraverso specifica ricodifica delle risposte alla domanda "D1. Perché vai a scuola?". Cfr. Note metodologiche.

³⁰ Variabile anch'essa costruita attraverso specifica ricodifica delle risposte alla domanda "D1. Perché vai a scuola?". Cfr. Cap.7, Note metodologiche.

- 3) l'incidenza del numero di alunni stranieri sul totale degli alunni nella classe frequentata dall'intervistato (indicato come "effetto classe").
- 4) Tali variabili sono riassunte nello schema sottostante (Fig. 2.6). Lo stesso modello è stato applicato sia sul campione complessivo, sia distinguendo alunni italiani, alunni stranieri nati in Italia e alunni stranieri nati all'estero, pur a fronte di numerosità diverse dei tre sottogruppi³¹.

L'equazione finale del modello stimato sul campione complessivo è composta da otto variabili indipendenti e significative, tutte positivamente associate alla riuscita (ad eccezione della *motivazione coercitiva* - Tab. 2.5). Tra le prime due troviamo l'*indice di status socio-economico* dei genitori (legato alla tipologia di occupazione dei genitori) e l'*indice di benessere scolastico* (a conferma che la soddisfazione per la dimensione relazionale e lo "star bene a scuola" producono esiti positivi anche sul rendimento scolastico).

Figura 2.6 - Schema dei predittori personali, familiari e di contesto utilizzati nel modello di regressione lineare multipla sull'indice di riuscita scolastica



³¹ Ricordiamo che nell'indagine gli italiani rispondenti erano 627, gli stranieri nati all'estero 285 e quelli nati in Italia 114 (per una descrizione delle caratteristiche del campione, si veda Colombo M., 2012a).

Come terza variabile troviamo la *cittadinanza*, nello specifico la condizione di *italiani*: nel nostro modello, infatti, l'essere italiani rappresenta un buon predittore della riuscita scolastica rispetto all'essere *stranieri nati in Italia*, mentre l'essere nati all'estero e l'essere arrivati di recente nel contesto scolastico italiano (stranieri neo-arrivati – straniero di prima generazione) non rappresentano condizioni di svantaggio significativo rispetto all'essere nato in Italia (straniero di seconda generazione). Tale dato, che appare diverso da quanto emerso da studi precedenti (OECD-PISA, 2009b), va letto con la dovuta cautela alla luce della ridotta rappresentatività dei campioni qui esaminati, nonché della specificità delle scuole campionate (scuole lombarde ad alta concentrazione di alunni stranieri).

Come quarta variabile, a conferma di una vasta letteratura in merito, troviamo l'*indice di capitale culturale* dei genitori. Il predittore *genere* evidenzia inoltre che le femmine hanno una *performance* migliore rispetto ai maschi. La *motivazione coercitiva* è inoltre un predittore negativo della riuscita. Intervengono infine la relazione alunno-insegnante (*indice di relazionalità verticale*) e la progettualità verso il futuro (*indice di progettualità verso il futuro*), a conferma di quanto una visione prospettica influenzi significativamente il comportamento nella realtà del presente. In totale, queste dimensioni spiegano il 27,2% della varianza complessiva. Restano escluse invece la discorsività familiare intorno a tematiche scolastiche e l'effetto-classe.

In termini di coefficienti non standardizzati (b), il modello indica che rispetto alle variabili strutturali la condizione di femmina aumenta di 0,224 punti l'indice di riuscita scolastica e la condizione di italiano aumenta dello 0,376 lo stesso indice. Per quanto riguarda la motivazione coercitiva, essa diminuisce dello 0,173 l'indice di riuscita scolastica, mentre l'aumento del benessere scolastico e l'aumento della capacità progettuale verso il futuro hanno un'associazione positiva con la *performance* scolastica (che rispettivamente aumenta dello 0,165 e dello 0,058). Rispetto alla dimensione familiare, al crescere di un punto dello *status socio-economico* dei genitori, l'indice di riuscita scolastica aumenta di 0,177 punti e al crescere del loro *capitale culturale* di 0,156.

Tabella 2.5 - Regressione lineare multipla sulla riuscita scolastica. Stima del modello su tutto il campione

Passi	Predittori	b Coeff. non standardizzato	Beta Coeff. standardizzato	R2
	(Costante)	-,225		
1	Indice di status socio-economico	,177	,214	,112
2	Indice di benessere scolastico	,165	,168	,188
3	Cittadinanza (italiani)	,376	,186	,215
4	Indice di capitale culturale	,156	,149	,237
5	Genere (femmine)	,224	,113	,254
6	Motivazione coercitiva	-,173	-,084	,262
7	Indice di relazionalità verticale	,095	,096	,268
8	Indice di progettualità verso il futuro	,058	,061	,272

Fonte: Elaborazioni Orim su dati 2011

Considerando solo il sottocampione di italiani (Tab. 2.6), l'ordine dei predittori cambia sensibilmente rispetto a quello del modello precedente, a fronte anche di un lieve miglioramento della capacità predittiva del modello che spiega il 28,7% della varianza. Nello specifico, nel gruppo di italiani l'*indice di benessere scolastico* risulta più significativo rispetto allo *status socio-economico* dei genitori. Inoltre al sesto posto compare l'*effetto classe* (incidenza degli alunni stranieri), fattore correlato negativamente alla riuscita scolastica. In pratica, il modello conferma che ad un'alta incidenza di alunni stranieri in classe corrisponde una minore riuscita per gli italiani di queste scuole. Una possibile interpretazione del risultato potrebbe risiedere nella "selezione indipendente" che avviene a monte della formazione di classi multietniche. Infatti, spesso gli italiani che frequentano le classi ad alta concentrazione di alunni stranieri provengono da famiglie con risorse culturali, sociali e materiali scarse e pertanto vivono nella multietnicità una condizione di vulnerabilità e marginalità più accentuata, rispetto a quelli che frequentano classi dove gli alunni stranieri sono meno "incisivi" numericamente. Questa affermazione andrebbe meglio verificata considerando la composizione delle classi entrate nella ricerca (soprattutto lo status socio-economico degli alunni). Si conferma infine l'influenza negativa del senso di costrizione verso lo studio sulla riuscita scolastica, mentre non è significativo l'effetto dell'*indice di progettualità verso il futuro*.

Tabella 2.6 - Regressione lineare multipla sulla riuscita scolastica. Stima del modello sugli italiani

Passi	Predittori	b Coeff. non standardizzato	Beta Coeff. standardizzato	R2
	(Costante)	,316		
1	Indice di benessere scolastico	,214	,207	,124
2	Indice di status socio economico	,189	,222	,201
3	Indice di capitale culturale dei genitori	,284	,215	,243
4	Genere (femmine)	,257	,128	,265
5	Indice di relazionalità verticale	,118	,118	,274
6	Effetto classe	-,006	-,085	,281
7	Motivazione coercitiva	-,167	-,082	,287

Fonte: Elaborazioni Orim su dati 2011

Considerando invece solo gli stranieri (Tab. 2.7), “scompare” l’effetto della relazione positiva con gli insegnanti, del genere (contrariamente a quanto emergeva a livello di analisi bivariate), della motivazione allo studio e dello status socio-economico. Appaiono invece significativi l’*indice di capitale culturale* dei genitori, l’*indice di benessere scolastico* (come per gli italiani) e l’*indice di progettualità verso il futuro*. Nel complesso però la capacità predittiva del modello è piuttosto bassa (il modello spiega solo il 7,5% della varianza – Tab. 2.7).

Tabella 2.7 - Regressione lineare multipla sulla riuscita scolastica. Stima del modello sugli stranieri (complessivo)

Passi	Predittori	b Coeff. non standardizzato	Beta Coeff. standardizzato	R2
	(Costante)	-,300		
1	Indice di benessere scolastico	,133	,168	,033
2	Indice di progettualità verso il futuro	,103	,136	,057
3	Indice di capitale culturale dei genitori	,096	,134	,075

Fonte: Elaborazioni Orim su dati 2011

La regressione sui sottocampioni degli stranieri (nati all’estero e nati in Italia) evidenzia variabili differenti, legate a percorsi di crescita eterogenei tra i due gruppi. Il modello relativo agli stranieri nati all’estero (Tab. 2.8) infatti rivela che i due predittori più importanti sono l’*indice di status socio-economico dei genitori* e la relazione con gli insegnanti (*indice di relazionalità verticale*), ma nel complesso essi spiegano solo il 6,2% della varianza.

Tabella 2.8 - Regressione lineare multipla sulla riuscita scolastica. Stima del modello sugli stranieri nati all'estero

Passi	Predittori	b Coeff. non standardizzato	Beta Coeff. standardizzato	R2
	(Costante)	-,303		
1	Indice di status socio-economico	,142	,184	,036
2	Indice di relazionalità verticale	,132	,161	,062

Fonte: Elaborazioni Orim su dati 2011

Per quanto riguarda invece gli stranieri nati in Italia (Tab. 2.9), le variabili più importanti sono *l'indice di discorsività familiare sui temi scolastici* e *l'indice di capitale culturale dei genitori*, segnale della forte influenza della famiglia sui percorsi di apprendimento degli studenti di seconda generazione, insieme alla progettualità verso il futuro degli alunni, tutte e tre positivamente associate alla riuscita (nel complesso, spiegano il 26,6% della varianza).

Tabella 2.9 - Regressione lineare multipla sulla riuscita scolastica. Stima del modello sugli stranieri nati in Italia

Passi	Predittori	b Coeff. non standardizzato	Beta Coeff. standardizzato	R2
	(Costante)	-,180		
1	Indice di discorsività familiare su temi scolastici	,238	,303	,120
2	Indice di progettualità verso il futuro	,217	,282	,208
3	Indice di capitale culturale dei genitori	,199	,245	,266

Fonte: Elaborazioni Orim su dati 2011

È significativo, pur nei limiti esplicativi del modello, che per gli stranieri di seconda generazione lo status socio-economico dei genitori non comporti una ricaduta diretta sul rendimento scolastico dei figli, ma sia piuttosto il loro livello culturale e l'attenzione rivolta verso i problemi scolastici dei figli a "fare la differenza". Ciò rimanda alla necessità di sostenere le carriere scolastiche dei figli di immigrati coinvolgendo al massimo la famiglia, e non solo accompagnando l'alunno nell'apprendimento.

In sintesi, i risultati della regressione sul campione complessivo delle classi ad alta concentrazione di alunni stranieri evidenziano quindi che alcuni fattori ascritti (la cittadinanza italiana, un elevato status socio-economico, un elevato capitale culturale e il genere) risultano ancora fortemente significativi nel predire una soddisfacente riuscita scolastica, coerentemente con la letteratura che enfatizza i processi di riproduzione sociale della di-

suguaglianza (Bourdieu, Passeron, 1970). Tuttavia, il successo scolastico risulta positivamente associato anche con un buon clima scolastico, definito in termini sia di soddisfazione generale sia di relazioni positive con gli insegnanti, a conferma di diversi studi precedenti (Besozzi, 2002; Colombo C., 2009). L'andare bene a scuola significa quindi anche essere in grado di adattarsi e rispondere alle aspettative del contesto scolastico, con ricadute positive sulle relazioni con il corpo docente e con il gruppo classe (e viceversa), e non solo godere di benefici di status garantiti dai fattori ascritti.

È necessario altresì specificare che i modelli di regressione con capacità predittiva migliore - quello sugli italiani e quello sugli stranieri di seconda generazione - evidenziano differenze significative tra i due gruppi. Per gli italiani infatti, osservando i coefficienti standardizzati (Beta), si nota che i fattori predittivi migliori sono le variabili ascritte quali lo status socio-economico e il capitale culturale dei genitori, seguiti dal benessere scolastico e dal genere. Lo studio richiama quindi l'attenzione dei *policy-maker* ad agire sul fronte sia della promozione di un buon clima scolastico a scuola, sia della prevenzione di forme di discriminazione basate sul background familiare, combattendo forme di segregazione più o meno esplicite (come quella di comporre le classi non in base a un sorteggio casuale) e contrastando la "fuga" degli italiani di status socio-economico alto dalle classi multietniche. Inoltre, la migliore *performance* delle femmine italiane rispetto ai maschi, risultato già ampiamente evidenziato in precedenti studi (Besozzi, 2003; Colombo M., 2009a; 2009b), sottolinea l'esigenza di programmare politiche scolastiche volte alla promozione del successo formativo con attenzione alle dinamiche di genere (ad esempio prevedendo compensazioni per il genere più in difficoltà, come è il caso dei ragazzi italiani).

Per gli stranieri nati in Italia, invece, si evidenzia un'influenza più forte della famiglia nella costruzione del successo scolastico dei figli (attraverso la discorsività familiare sui temi scolastici e l'indice di capitale culturale dei genitori), insieme alla capacità progettuale degli intervistati nel definire con chiarezza le proprie aspirazioni ed aspettative educative e occupazionali. I dati suggeriscono che il progetto migratorio di alcune famiglie straniere comprende un patto intergenerazionale che vede nell'investimento in istruzione una risorsa chiave per il raggiungimento del riscatto familiare in una prospettiva futura, e all'interno di questo patto il sostegno familiare risulta una risorsa efficace per la riuscita scolastica dei figli. Non a caso, in una recente indagine sulle aspettative degli italiani e degli stranieri adulti in Italia (Roma, 2011) è emerso che solo l'8% degli stranieri pensa che la condizione socio-economica dei propri figli sarà peggiore della propria,

mentre circa il 75% pensa che sarà migliore. Fra gli italiani, invece, ben il 35% prevede un avvenire peggiore per le nuove generazioni e solo il 42% migliore. Le aspettative degli stranieri continuano dunque a essere sostanzialmente positive, contrariamente a quelle di molti italiani che si inquadrano invece nel paradigma delle aspettative decrescenti (è indicativo che nel campione di studenti italiani l'indice di progettualità verso il futuro non risulti un fattore predittivo significativo). Secondo il nostro parere, invece, il sostegno della capacità di progettazione nel lungo periodo dei preadolescenti, unita al contrasto di pratiche implicite che consolidano meccanismi di riproduzione della disuguaglianza sociale nelle scuole, costituiscono priorità importanti su cui richiamare l'intervento delle politiche pubbliche. Questo al fine di valorizzare il capitale umano e la fiducia nel futuro di quelle nuove generazioni di italiani, stranieri e di "nuovi-cittadini italiani" sui quali il nostro paese potrà fare leva per uscire dalla crisi che sta ancora attraversando.

3. Il contesto relazionale in classi ad alta concentrazione di alunni stranieri

di Mariagrazia Santagati

3.1 La dimensione relazionale dell'integrazione scolastica

Le buone relazioni con i compagni di classe e con gli insegnanti, al pari della riuscita scolastica, rappresentano una dimensione cruciale per comprendere il livello di integrazione degli alunni stranieri nel contesto scolastico. In molti studi realizzati a livello nazionale e internazionale, la misurazione del grado di inserimento degli studenti si esprime soprattutto con indicatori relativi alle performance scolastiche³². Tuttavia, esiste una tradizione consolidata di ricerca, soprattutto in ambito anglosassone e statunitense (documentata, ad esempio in: Banks, Park, 2010; Arum, Beattie, Ford 2011; Law, Swann, 2011), riguardante le relazioni interetniche nelle classi, dalla cui analisi è possibile comprendere come si sta realizzando il processo integrativo nella quotidianità, dentro e fuori dalle aule scolastiche, e quali ricadute possono emergere rispetto alla funzione di socializzazione della scuola.

Anche in Italia, parallelamente all'incremento della concentrazione degli alunni stranieri nelle scuole, è cresciuto un interesse di studio rispetto a questo tema. Le prime ricerche evidenziano che gli stranieri, soprattutto se arrivati di recente, soffrono di isolamento in ambito scolastico e hanno relazioni con i compagni italiani prevalentemente durante l'orario scolastico (Casacchia *et al.*, 2008). Se, da un lato, le indagini sottolineano una valutazione positiva dell'esperienza formativa, dall'altro lato persistono per gli stranieri alcune forme di disagio e zone critiche, sul versante sia

³² Ad esempio, il rapporto sull'integrazione del Cnel (2010) utilizza l'indicatore di dispersione; l'Invalsi (2011) propone la lettura dei dati Pisa 2009 sugli apprendimenti dei quindicenni, comparando nativi, prima e seconda generazione di stranieri; il recente rapporto Oecd sull'integrazione degli immigrati (2012b) utilizza, a sua volta, i dati Pisa e i titoli di studio degli immigrati tra 25-34 anni (rilevazione sulle forze lavoro), come indicatori di integrazione in campo educativo.

dell'apprendimento sia del benessere relazionale (Colombo M., 2009a; Recchi *et al.*, 2008): in diversi casi la mixité nelle scuole non è ancora considerata una situazione di per sé positiva.

Alcuni studi approfondiscono i meccanismi di marginalizzazione delle minoranze etniche nei contesti formativi, rilevando la presenza di pregiudizi, forme di discriminazione e razzismo, marcate distanze sociali tra singoli e gruppi, nonostante la prossimità vissuta in classe o nel quartiere (Serpieri, 2011). Altri risultati di ricerca ribadiscono l'importanza del clima di classe, delle relazioni fra compagni e con gli insegnanti, con ricadute sul benessere personale, sulla motivazione allo studio, sulla riuscita scolastica (Giovannini, Queirolo Palmas, 2002), in cui la scuola diventa cruciale per l'incremento del capitale sociale degli alunni, attraverso la promozione di occasioni di socializzazione con il gruppo dei pari (Pattaro, 2011).

Nella ricerca quali-quantitativa svolta dal Gruppo Scuola dell'Orim nel 2010-2011, un'attenzione specifica è stata rivolta proprio al sistema relazionale degli alunni, per la prima volta in Italia con un *focus* sulle classi ad elevata multiculturalità, ed è stato messo in evidenza l'intreccio, tanto per gli studenti italiani quanto per quelli stranieri, tra apprendimento, relazioni orizzontali con i pari e verticali con i docenti (Besozzi, Colombo, 2012).

Dalla prima lettura dei dati raccolti nella fase quantitativa della ricerca Orim (Santagati, 2012b), si evinceva in sintesi che gli allievi italiani e stranieri intervistati, pur collocati in "scuole di frontiera", sono soddisfatti della propria esperienza scolastica: fra gli italiani quest'atteggiamento è correlato a buoni risultati scolastici, mentre tra i secondi risulta maggiormente svincolato dal rendimento e dalla regolarità del percorso. Gli stranieri, semmai, paiono andare più volentieri a scuola, anche se quest'entusiasmo sembra smorzarsi all'aumentare degli anni di residenza.

Il 69,7% del campione degli alunni dichiara di trovarsi bene con i compagni, ma questa convinzione è molto più forte fra gli stranieri nati in Italia (73,5%) e gli italiani (71,7%), che fra gli stranieri nati all'estero (63,7%): tra coloro che sono entrati di recente nel nostro sistema scolastico, in particolare, emerge un vissuto problematico nella scuola, anche se le questioni percepite come più preoccupanti riguardano aspetti connessi allo studio, alla difficoltà in alcune materie, alla fatica di stare a scuola e di esprimersi. In generale, i dati evidenziano un'esperienza scolastica diversa tra italiani e stranieri, ma anche all'interno dei rispettivi gruppi, in particolare tra gli stranieri, dove il tempo di permanenza ha una chiara incidenza tanto sugli esiti scolastici quanto a livello relazionale.

Prendendo in esame il tipo di relazioni che si instaurano fra compagni di scuola, si è già segnalato che la maggioranza degli alunni sottolinea il

fatto che i pari assumono in genere atteggiamenti e comportamenti positivi nei propri confronti. Nonostante ciò, ai maschi stranieri di prima generazione, accade con più frequenza, rispetto agli italiani di trovarsi coinvolti in una rissa o di avere un'esperienza di razzismo nella scuola: si consideri però che sono più diffuse le situazioni in cui i ragazzi si trovano ad assistere, piuttosto che realtà in cui vi è un coinvolgimento diretto degli alunni in questi episodi critici. Le relazioni con i compagni, ovviamente, migliorano nel tempo per chi vive in Italia da diversi anni: se è evidente l'alta vulnerabilità dei neo-arrivati, man mano che aumentano gli anni di residenza tra gli stranieri si evidenzia la tendenza a sviluppare una più equilibrata capacità di gestire i conflitti, intesi più come contrapposizioni tra pari che contrasti tra autoctoni e stranieri.

A partire da questi dati, il capitolo approfondisce il tema, attraverso il ricorso ad un'analisi multivariata, che permette di individuare l'influenza di diverse variabili (personali, familiari, scolastiche) sul modo in cui si configurano le relazioni, esaminando il legame tra benessere scolastico e relazioni orizzontali/verticali. Infine, si intendono identificare, attraverso una regressione lineare multipla, i fattori in grado di predire il verificarsi di tensioni di vario genere fra pari (risse, prepotenze, razzismo) in classi a elevata multiculturalità.

3.2 Gli indici di relazionalità

Per meglio sintetizzare le informazioni prodotte dalle molte variabili disponibili grazie al questionario somministrato a 1.040 studenti delle scuole secondarie di primo grado lombarde (Colombo M., 2012a), si è proceduto alla costruzione di indici attraverso l'accertamento statistico delle dimensioni aggreganti³³. Tra i 20 indici elaborati, 8 riguardano la dimensione relazionale:

1. *l'indice di relazionalità interna* si riferisce alle relazioni orizzontali con i compagni di classe e comprende variabili che descrivono i vissuti relazionali diffusi tra gli alunni (ad es. D6 "come ti trovi con i tuoi compagni di classe?"), gli atteggiamenti prevalenti fra i pari (D7 "con qua-

³³ Per approfondire il procedimento di costruzione degli indici e conoscere l'elenco delle variabili alla base di ciascun indice, si veda il cap. 7 - *Note metodologiche* di Andrea Bonanomi. Nella descrizione successiva degli indici, invece, sono citate nel testo come esempio solo alcune domande di riferimento.

le frequenze pensi che i tuoi compagni ce l'hanno con te, si fidano di te, ti aiutano quando ne hai bisogno, ecc."), il tipo di frequentazioni (D10.1 "nei momenti di intervallo sto da solo/a"; D14 "frequenti i tuoi compagni di classe anche fuori dalla scuola?"), le amicizie costruite all'interno della scuola (D 5.7 "non ho amici in questa scuola"; D16 informazioni sui migliori amici);

2. *l'indice di relazionalità orizzontale interetnica* concerne comportamenti e atteggiamenti nei confronti di compagni di altra nazionalità, indica la frequentazione e l'apertura agli altri nei momenti di intervallo e per fare i compiti insieme, la scelta di un compagno di un altro paese come miglior amico, nonché una valutazione positiva della multiculturalità presente nelle classi (D11 "sei contento di avere compagni di classe di nazionalità diverse dalla tua");
3. *l'indice di amicalità* si compone sia della variabile che rileva se gli alunni hanno amici sia della misurazione del livello di fiducia che ripongono nei legami di amicizia;
4. *l'indice di relazionalità generale* rappresenta una sintesi dei due precedenti indici di relazionalità interna e di amicalità, descrive il sistema relazionale degli allievi dentro e fuori dalla scuola;
5. *l'indice di competenza linguistica per l'interazione sociale* riguarda il livello di conoscenza dell'italiano (comprensione e comunicazione orale), ed è inserito tra gli indici cosiddetti "relazionali", in quanto parlare e capire l'italiano è una condizione essenziale per la costruzione di relazioni con compagni di altri paesi;
6. *l'indice di tensioni fra pari* è riferito alla frequenza di episodi di razzismo, prepotenze, risse a cui gli alunni hanno assistito o in cui sono stati coinvolti (D12 "dall'inizio dell'a.s. ad oggi ti è capitato a scuola di": assistere/essere coinvolto in una rissa, assistere/essere coinvolto in episodi di razzismo, assistere/subire prepotenze - scala Likert a 3). Si tratta di un indice che consente di individuare climi di classi particolarmente pesanti e negativi, segnati da difficoltà relazionali, violenze, contrapposizioni tra pari, a volte connotate in senso etnico o razziale;
7. *l'indice di relazionalità verticale* si collega alla qualità delle relazioni alunni-insegnanti (D17 "come ti trattano i tuoi professori?") e agli atteggiamenti assunti dai docenti, così come percepiti dagli allievi (D18 "con i professori ti capita di...": avere paura di chiedere spiegazioni, sentirti aiutato, sentirti apprezzato, pensare che i prof. ce l'hanno con te, ecc.);
8. *l'indice di accettazione/rifiuto dell'immigrato* esprime le interpretazioni e le opinioni degli allievi sull'immigrazione, la quale può essere consi-

derata a livello sociale, economico e lavorativo una risorsa (per es. D30.6 “quanto sei d’accordo con la seguente opinione: il lavoro degli immigrati produce ricchezza per tutti”) oppure una minaccia, incrementando l’insicurezza e i problemi economici in tempi di crisi (per es. D30.8 “gli immigrati rendono meno sicura la vita in città”);

9. infine, nell’*indice* più generale di *benessere scolastico* sono entrate variabili riguardanti una valutazione complessiva dell’esperienza scolastica e una valutazione di aspetti relazionali, ovvero la percezione della propria esperienza relazionale in classe nonché il grado di fiducia che si ha nei confronti dei compagni, degli insegnanti e del dirigente. Questo indice, quindi, esprime la percezione complessiva di benessere connesso all’esperienza scolastica, a livello di apprendimento, di clima, di aspetti relazionali.

I paragrafi che seguono descrivono nel dettaglio la distribuzione degli indici relativi alla dimensione relazionale, con un particolare riferimento all’associazione degli indici con diversi tipi di variabili relative a:

- *caratteristiche personali/strutturali degli alunni*, come genere, cittadinanza (italiani, stranieri nati all’estero e in Italia), area continentale di provenienza;
- *caratteristiche familiari*, sintetizzate nell’indice di status socio-economico e di capitale culturale dei genitori;
- *percorso scolastico*, espresso dalla classe frequentata e dalla regolarità/irregolarità nel percorso scolastico (calcolata sulla base della corrispondenza tra età anagrafica e classe frequentata);
- *processo di apprendimento*, descritto sia dall’indice di riuscita scolastica³⁴ sia dall’indice di partecipazione ad attività integrative, connesso al coinvolgimento dell’alunno in specifiche attività didattiche;
- *contesto scolastico*, il cui tratto distintivo è identificato dalla percentuale di alunni stranieri per ogni classe del campione (“effetto classe”).

Si ipotizza, pertanto, che queste dimensioni possano influire sulla costruzione di buone relazioni nelle classi ad alta concentrazione di stranieri, così come sullo sviluppo di specifiche tensioni tra pari.

³⁴ A questo proposito, si veda il cap. 2 di Emanuela Rinaldi.

3.3 L'influenza delle differenze di genere, etniche e familiari

Gli indici relazionali, in primo luogo, vengono descritti sulla base delle principali variabili strutturali (cittadinanza, principali aree di provenienza, genere). Considerando la variabile cittadinanza/luogo di nascita (Tab. 3.1; Fig. 3.1), si può evidenziare un'associazione significativa di tale variabile con gli indici di relazionalità orizzontale interetnica, amicalità, relazionalità generale, competenza linguistica per l'interazione sociale, accettazione dell'immigrato.

In particolare, emerge che i nati all'estero si distinguono dagli altri gruppi per i valori medi negativi (cioè al di sotto della media campionaria) degli indici di relazionalità interna, di amicalità, di relazionalità generale, di competenza linguistica per l'interazione sociale e di benessere scolastico. Si conferma, come si evince da altre ricerche svolte in questo ordine di scuola (Gilardoni, 2008), la ridotta rete relazionale degli stranieri (nati all'estero e magari arrivati di recente) interna ed esterna alle scuole, ma anche una rappresentazione negativa delle relazioni con compagni, ostacolate dalle difficoltà di comunicare in italiano con i pari, da cui deriva anche uno scarso benessere complessivo connesso all'esperienza scolastica.

Gli italiani, dal canto loro, si caratterizzano per i valori medi negativi degli indici di relazionalità orizzontale interetnica e di accettazione dell'immigrato, mostrando una minore apertura allo scambio con compagni di altre nazionalità e un'opinione tendenzialmente negativa dell'immigrazione. D'altra parte, permane un maggiore coinvolgimento in episodi problematici (risse, prepotenze, razzismo) degli stranieri sia nati in Italia sia nati all'estero.

A livello di relazioni verticali, invece, questo indice assume un valore medio leggermente superiore allo zero per gli italiani, mentre ha segno negativo per gli stranieri: questi ultimi mostrano una percezione peggiore del rapporto con gli insegnanti, rispetto al modo in cui vengono trattati, mostrando più paura nell'interloquire con loro, sentendosi meno aiutati e apprezzati³⁵.

³⁵ Una recente ricerca qualitativa sugli insegnanti delle scuole primarie e secondarie di primo grado (Caneva, 2012) evidenzia che i docenti, pur facendo spesso riferimento a livello teorico all'educazione interculturale, hanno notevoli difficoltà a utilizzare questa prospettiva nelle situazioni ordinarie in classi multiculturali e mantengono un approccio prevalentemente etnocentrico e tradizionale, senza avere gli strumenti adeguati per gestire le differenze degli studenti.

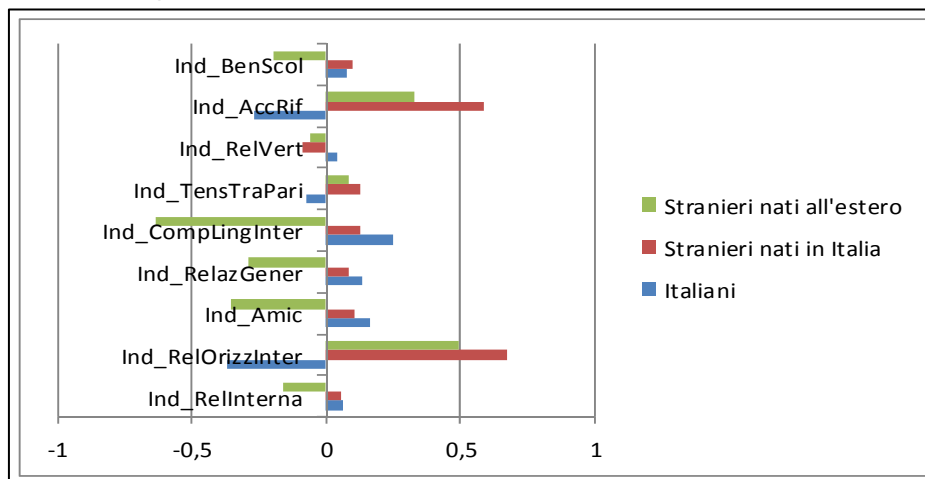
Tabella 3.1 - Valori medi degli indici relativi alla dimensione relazionale per cittadinanza degli alunni e significatività dell'associazione

	Media	N casi	St Dev	Anova F (df)	Sig.
Indice di relazionalità interna				4,724 (2)	,009
<i>Italiani</i>	,063	597	,956		
<i>Stranieri nati in Italia</i>	,055	110	1,050		
<i>Stranieri nati all'estero</i>	-,157	264	1,055		
Indice di relaz. orizz. interetnica				126,299 (2)	,000**
<i>Italiani</i>	-,367	609	,953		
<i>Stranieri nati in Italia</i>	,674	110	,721		
<i>Stranieri nati all'estero</i>	,495	276	,800		
Indice di amicalità				28,146 (2)	,000**
<i>Italiani</i>	,160	619	,902		
<i>Stranieri nati in Italia</i>	,107	284	,919		
<i>Stranieri nati all'estero</i>	-,354	112	1,126		
Indice di relazionalità generale				17,530 (2)	,000**
<i>Italiani</i>	,132	593	,914		
<i>Stranieri nati in Italia</i>	,083	110	,980		
<i>Stranieri nati all'estero</i>	-,290	264	1,108		
Indice di comp. ling. inter. sociale				68,043 (2)	,000**
<i>Italiani</i>	,252	624	,780		
<i>Stranieri nati in Italia</i>	,129	114	,902		
<i>Stranieri nati all'estero</i>	-,637	285	1,584		
Indice di tensioni fra pari				4,207 (2)	,015
<i>Italiani</i>	-,075	624	,926		
<i>Stranieri nati in Italia</i>	,130	114	1,029		
<i>Stranieri nati all'estero</i>	,088	285	1,044		
Indice di relazionalità verticale				1,430 (2)	,240
<i>Italiani</i>	,044	605	1,000		
<i>Stranieri nati in Italia</i>	-,085	109	,972		
<i>Stranieri nati all'estero</i>	-,061	261	1,012		
Indice di accettazione immigrato				64,514 (2)	,000**
<i>Italiani</i>	-,265	624	1,052		
<i>Stranieri nati in Italia</i>	,588	114	,686		
<i>Stranieri nati all'estero</i>	,329	285	,772		
Indice di benessere scolastico				6,250 (2)	,002*
<i>Italiani</i>	,076	559	,963		
<i>Stranieri nati in Italia</i>	,097	97	1,050		
<i>Stranieri nati all'estero</i>	-,194	221	1,023		

*p<0.05; **p<0.01.

Fonte: Elaborazioni Orim su dati 2011

Figura 3.1 - Valori medi assunti dagli indici relativi alla dimensione relazionale, per gli allievi italiani, stranieri nati in Italia, stranieri nati all'estero



Fonte: Elaborazioni Orim su dati 2011

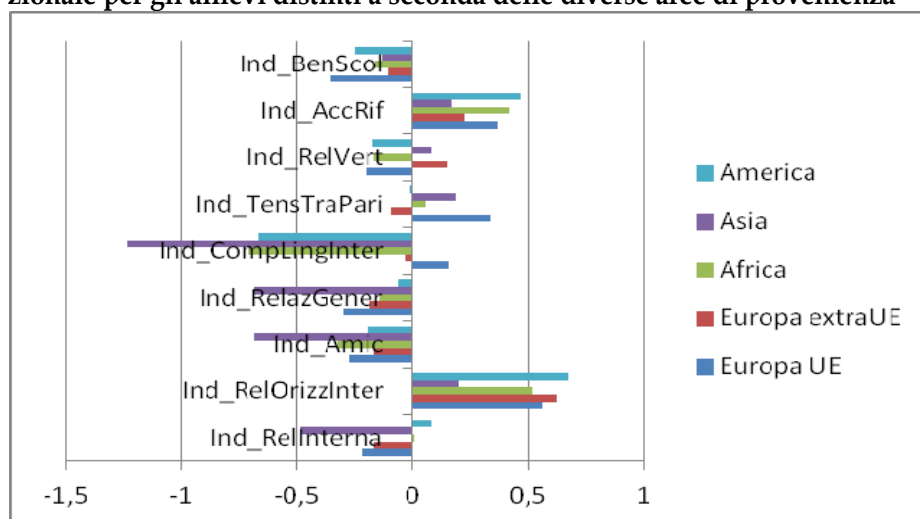
Si può rilevare ancora che, da un lato, gli stranieri nati in Italia si avvicinano maggiormente agli italiani per i valori medi positivi degli indici di relazionalità interna, amicalità, relazionalità generale, competenza linguistica, benessere scolastico: questa tendenza indica, pertanto, un progressivo miglioramento della vita relazionale dei nati in Italia rispetto ai nati all'estero, sia all'interno sia all'esterno delle scuole, facilitato dalle competenze linguistiche in italiano e con conseguenze positive sul loro benessere.

Dall'altro lato, i nati in Italia hanno valori medi positivi più vicini a quelli degli stranieri nati all'estero, per quanto riguarda gli indici di relazionalità orizzontale interetnica, accettazione dell'immigrato, tensioni tra pari: l'apertura all'altro da sé e una visione dell'immigrazione come risorsa sono più diffuse tra gli stranieri (indipendentemente dal loro luogo di nascita), così come l'esposizione (da spettatori e/o da partecipanti) a situazioni di risse, prepotenze, razzismo.

Per quanto riguarda invece il sistema relazionale degli allievi a seconda delle aree di provenienza (Fig. 3.2), risultano diversificati i valori assunti dagli indici di relazionalità interna, in cui sono positivi i valori medi per gli allievi provenienti dall'Africa e dall'America. Al contrario, sono negativi i valori medi di questo indice (e quindi negativa è la percezione delle relazioni con i compagni) per gli alunni asiatici ed europei, sia appartenenti sia non appartenenti all'Unione europea: se sono note le difficoltà di integrazione relazionale di alunni cinesi, indiani e pakistani, ecc., che pre-

diligono stare con compagni della loro stessa nazionalità (Barbagli, 2006), è possibile che le difficoltà degli europei siano connesse all'arrivo recente in Italia, al non facile inserimento in contesti educativi ad elevata multiculturalità, allo scollamento tra le aspettative di una semplice e rapida integrazione in Italia e le reali opportunità di inserimento (Colombo M., 2012b). Rispetto alle competenze comunicative in italiano, hanno valori medi positivi gli europei dell'Unione, tra cui sono numerosi i romeni che mostrano una notevole facilità nell'apprendimento della lingua, data la comune radice latina di italiano e romeno.

Figura 3.2 - Valori medi assunti dagli indici relativi alla dimensione relazionale per gli allievi distinti a seconda delle diverse aree di provenienza



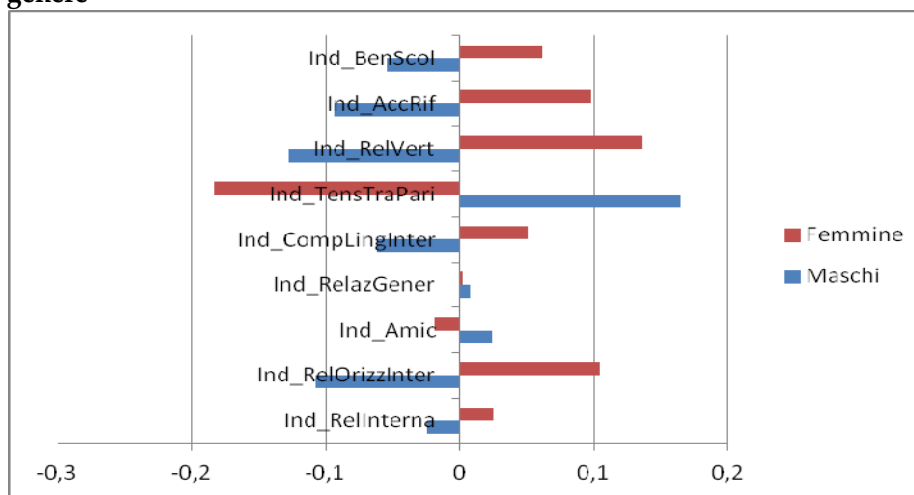
Fonte: Elaborazioni Orim su dati 2011

Per quanto riguarda le tensioni fra pari, l'indice assume valori medi positivi per gli allievi dell'Europa UE, dell'Asia e dell'Africa, che mostrano una maggiore propensione ad essere coinvolti in situazioni critiche, mentre tale indice assume valori medi negativi per gli europei non UE, che sembrano rimanere più ai margini di eventuali contrapposizioni e conflitti.

Infine, per ciò che concerne le relazioni con gli insegnanti, sono positivi i valori medi dell'indice di relazionalità verticale per europei extra UE, asiatici, negativi per europei UE, africani e latinoamericani: alcuni di questi gruppi, talvolta, subiscono l'influenza dei pari connazionali nell'assunzione di comportamenti anti-scolastici, con ricadute negative sul rapporto docente-allievo (Queirolo Palmas, 2006).

Passiamo ora a considerare le differenze di genere. Un confronto degli indici sulla base della variabile genere (Fig. 3.3) mette in luce che le alunne delle scuole secondarie di primo grado del campione hanno, nel complesso, valori medi positivi in 7 indici (su 9 considerati), ovvero gli indici di relazionalità interna, relazionalità orizzontale interetnica, relazionalità generale, competenza linguistica per l'interazione sociale, relazionalità verticale, accettazione dell'immigrato, benessere scolastico. Ciò significa che si contraddistinguono per le buone relazioni che intessono in classe, per l'apertura e l'accettazione dell'alterità tra i compagni e nella società, per una notevole capacità comunicativa e positive relazioni con i docenti: di conseguenza, mostrano un buon livello di soddisfazione e benessere nella scuola, sia a livello relazionale sia nel processo di apprendimento (ciò viene confermato da una serie di ricerche svolte nelle scuole secondarie di secondo grado: Bezzi, Colombo, Santagati, 2009; Martini, 2011). Viceversa, gli unici indici che per le ragazze hanno valori medi negativi (aspetto che le distingue significativamente dal genere maschile) sono l'indice di tensioni tra pari – che implica una minore tendenza a essere coinvolte in situazioni conflittuali – e di amicalità –, al punto che le alunne si caratterizzano per una rete più ridotta di amicizie e di relazioni fiduciarie.

Figura 3.3 - Valori medi degli indici relativi alla dimensione relazionale per genere

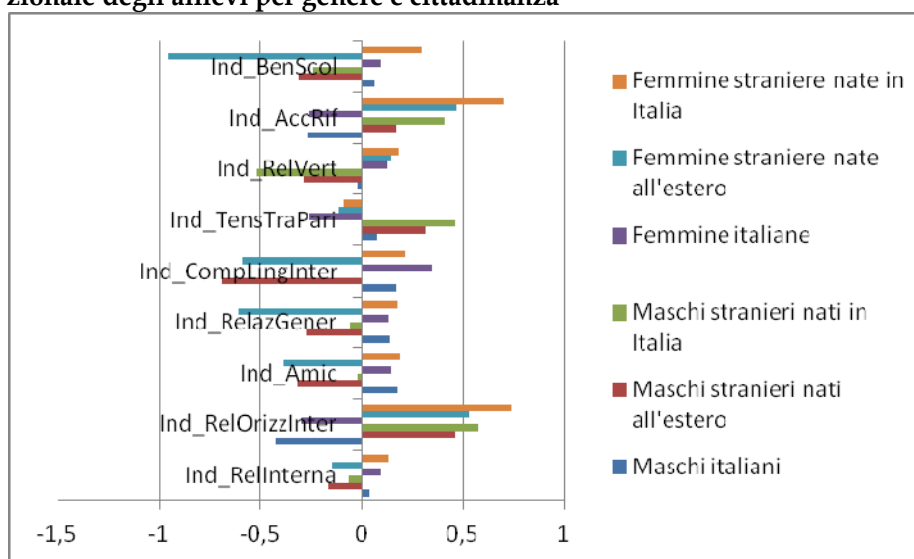


Fonte: Elaborazioni Orim su dati 2011

Per i maschi, invece, si evidenzia come tratto caratteristico un maggior investimento nei legami di amicizia, soprattutto esterni alla scuola, a fronte di relazioni più significative per le femmine all'interno del contesto scolastico, così come un maggior protagonismo maschile in situazioni problematiche, in casi di aggressioni fisiche, conflitti, rapporti di forza, interpretati anche sulla base di presupposte differenze razziali.

Al contrario delle femmine, i maschi si caratterizzano per valori medi negativi degli indici di relazionalità interna, orizzontale interetnica, competenza linguistica, relazionalità verticale, accettazione dell'immigrato, benessere scolastico. Questi studenti hanno esperienze relazionali nella scuola meno soddisfacenti sia con i pari sia con gli insegnanti, ostacolate anche dalle difficoltà di comunicare agevolmente con i compagni. In questo gruppo si verifica, inoltre, una maggiore resistenza alle relazioni interetniche e agli scambi con pari di diversa provenienza nazionale, al punto che l'immigrazione è percepita più come una minaccia che come una risorsa: il benessere scolastico degli alunni maschi risente dunque significativamente di questo vissuto relazionale negativo.

Figura 3.4 - Valori medi assunti dagli indici relativi alla dimensione relazionale degli allievi per genere e cittadinanza



Fonte: Elaborazioni Orim su dati 2011

Incrociando, inoltre, genere e cittadinanza (Fig. 3.4), in sintesi emerge che:

- gli indici di relazionalità interna, amicalità, relazionalità generale, competenza linguistica e benessere scolastico assumono valori medi positivi per maschi e femmine italiani e straniere nate in Italia, mentre gli stranieri (nati in Italia e all'estero) e le straniere nate all'estero si collocano su valori medi negativi. Ciò significa che, rispetto a questi indici che misurano la qualità delle relazioni dentro e fuori dalle classi e il benessere connesso all'esperienza scolastica, le differenze di genere s'intrecciano con quelle relative a cittadinanza/luogo di nascita, tanto che le femmine nate in Italia somigliano più agli italiani (maschi e femmine) con un vissuto relazionale positivo, mentre essere maschi o nati all'estero (indipendentemente dal genere) si associa a una percezione peggiore delle relazioni con i pari;
- dall'analisi dell'indice di relazionalità orizzontale interetnica, così come di quello dell'accettazione dell'immigrato, si può notare una suddivisione netta sulla base della nazionalità e non del genere (maschi e femmine italiani hanno valori medi negativi e bassa propensione alle relazioni interetniche, al contrario gli stranieri mostrano tutti una positiva apertura ai compagni di altre nazionalità);
- la differenza di genere, infine, pesa maggiormente nel definire il segno negativo dell'indice di tensioni fra pari per le femmine e quello positivo per quanto riguarda i maschi, confermando la distanza delle ragazze da situazioni critiche e l'esposizione maggiore dei ragazzi alle tensioni. Alla stessa maniera, il genere segna positivamente l'indice di relazionalità verticale per le femmine, negativamente per i maschi, interpretazione verificata dagli studi che mettono in luce una sorta di "complicità di genere" e di rispecchiamento insegnante-studente che, tenuto conto della femminilizzazione del corpo insegnante, gioca a favore delle alunne nel costruire buone relazioni con le proprie insegnanti (Colombo M., 2009b).

Si approfondisce, infine, il legame tra vissuto relazionale e origini familiari. Le relazioni tra pari e con i docenti, dimensioni fondamentali dell'esperienza scolastica, come si declinano rispetto alle risorse economiche, sociali, culturali messe a disposizione dalle famiglie?

Questa analisi si collega al filone di studio che interpreta i meccanismi di marginalizzazione delle minoranze (diffusione di pregiudizi, discriminazioni, razzismo, ecc.) come derivanti dalla rivalità esistente tra immigrati e autoctoni per l'accesso a risorse scarse (il lavoro, la casa, ecc.), che

tendono a manifestarsi soprattutto nelle situazioni in cui la competizione si fa più agguerrita e diventa una vera e propria “guerra tra poveri” (Zanfrini, 2004). Sulla base di questo approccio, gli autoctoni con basso status e capitale culturale sarebbero gli inevitabili *competitors* degli stranieri e potrebbero mostrare, per tali motivi e in momenti di scarse opportunità e difficoltà finanziarie per gli Stati, atteggiamenti più ostili nei confronti degli immigrati.

Cosa succede, tuttavia, tra i minori in contesti scolastici multiculturali? Qual è il peso delle famiglie, in termini di origini socio-economiche e culturali, sulle relazioni interetniche che instaurano a scuola?

Come emerge dalla tabella 3.2³⁶, gli indici relazionali particolarmente correlati con l'indice di status socio-economico sono l'indice di competenza linguistica per l'interazione sociale ($r=0.144$, $p<0.01$), di relazionalità orizzontale interetnica ($r=-0.140$, $p<0.01$), di amicalità ($r=0.136$, $p<0.01$), di relazionalità generale ($r=0.124$, $p<0.01$), di benessere scolastico ($r=0.094$, $p<0.01$), di relazionalità interna ($r=0.085$, $p<0.01$). Le risorse socio-economiche della famiglia si connettono alle capacità comunicative in italiano, che favoriscono l'inserimento relazionale nelle classi, ma si associano negativamente all'apertura alle relazioni interetniche (all'aumentare dell'indice di status, diminuisce l'indice di relazionalità interetnica). Quest'ultima correlazione si spiega con il fatto che sono gli stranieri ad avere una maggiore propensione alla relazione con compagni di classe di altra nazionalità, ma nello stesso tempo, essi sono sovra-rappresentati tra i soggetti con status basso.

Significativa, com'è ovvio, è anche la relazione tra competenza linguistica per l'interazione sociale e il capitale culturale dei genitori ($r=0.152$, $p<0.01$). Infine, il capitale culturale si correla con l'indice di benessere scolastico ($r=0.136$, $p<0.01$), in quanto il valore attribuito all'esperienza scolastica da famiglie con elevata istruzione si traduce in una maggiore soddisfazione nei confronti della scuola, soprattutto rispetto al processo di apprendimento dei propri figli.

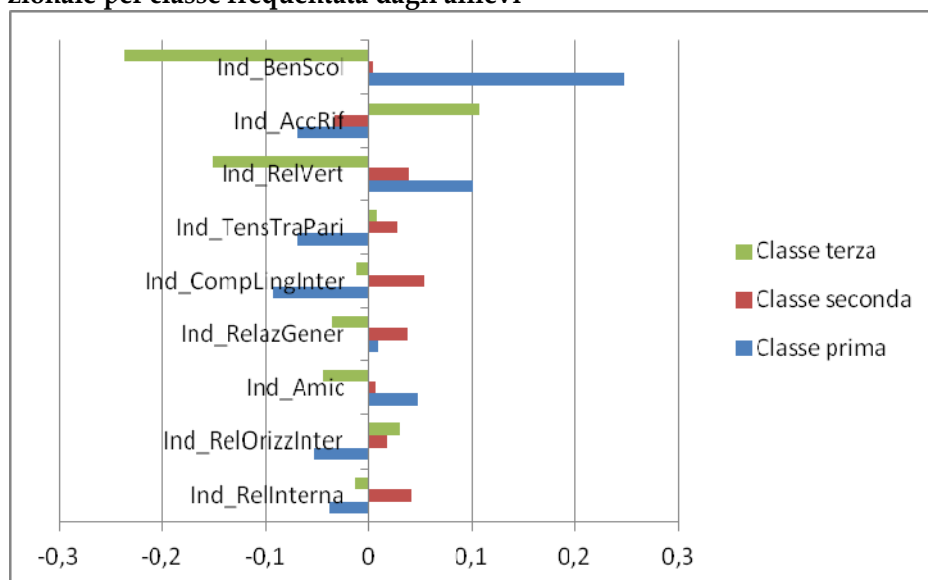
3.4 Relazioni ed esperienza scolastica

Accanto alle caratteristiche personali e familiari degli alunni delle secondarie di primo grado del campione, questo paragrafo considera la dimen-

³⁶ La tabella 3.2 (matrice di correlazione tra indici di relazionalità e altri indici presi in considerazione nel capitolo) è inserita alla fine di questo paragrafo.

sione relazionale secondo alcune variabili relative all'esperienza scolastica, intesa come percorso scolastico - identificato dalla classe frequentata e dalla regolarità/irregolarità, conseguente alla corrispondenza tra età e classe di appartenenza - e processo di apprendimento, riuscita, indice di partecipazione alle attività integrative che descrive il coinvolgimento in molteplici attività (lavori di gruppo, recupero, laboratorio linguistico, dibattiti, progetti di educazione interculturale, ecc.). Si analizza, infine, il legame tra una variabile distintiva dei contesti di classe esaminati - la concentrazione di alunni stranieri sul totale degli studenti per classe - e gli indici relazionali.

Figura 3.5 - Valori medi assunti dagli indici relativi alla dimensione relazionale per classe frequentata dagli allievi



Fonte: Elaborazioni Orim su dati 2011

Nella figura 3.5 appare abbastanza netta la distinzione tra le classi frequentate, ovvero in base all'età media dei ragazzi.

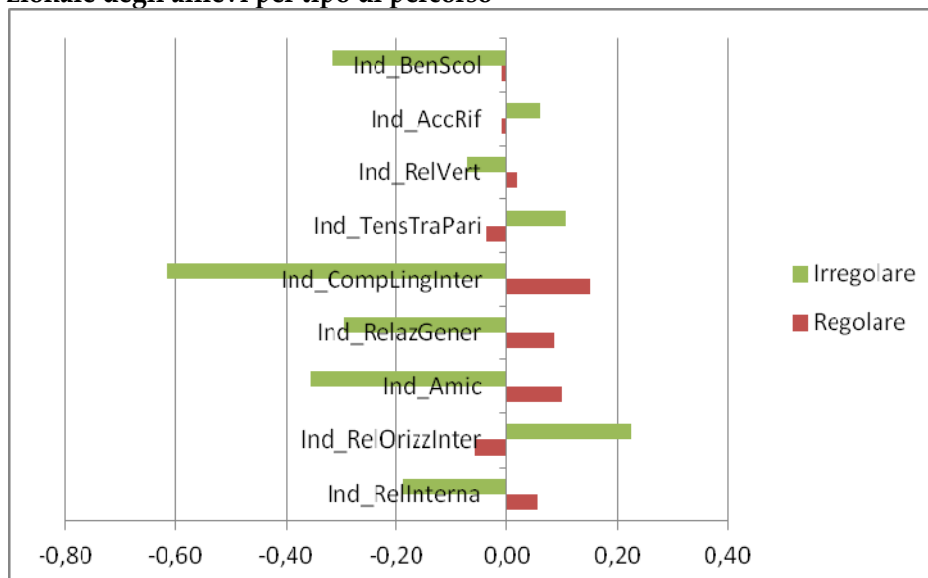
Gli alunni delle *classi prime* si caratterizzano positivamente per le relazioni con i docenti e il benessere scolastico, mentre mostrano un limitato coinvolgimento in situazioni di tensioni fra pari. Su valori medi negativi, invece, si collocano l'indice di relazionalità interna di classe, di relazionalità interetnica, di competenza linguistica e di accettazione dell'immigrazione.

Ciò può significare che le relazioni di classe sono ancora tutte da costruire, così come la fiducia negli "altri" è da stimolare e potenziare.

Gli alunni delle *seconde* si distinguono per 8 indici relazionali (su 9 considerati) con segno positivo. In generale, questi studenti godono di buone relazioni con i pari fuori e dentro la classe di altre nazionalità, anche se sono coinvolti in episodi critici e manifestano un'opinione negativa dell'immigrazione.

Gli alunni delle classi *terze*, all'opposto di quelli delle prime, hanno in misura minore buone relazioni con i docenti e godono di un livello meno elevato di benessere. Anche con i pari hanno notevoli difficoltà, anche se più degli altri hanno una maggiore propensione alle relazionalità interetnica e a valutare positivamente l'immigrazione.

Figura 3.6 - Valori medi assunti dagli indici relativi alla dimensione relazionale degli allievi per tipo di percorso



Fonte: Elaborazioni Orim su dati 2011

Molteplici differenze emergono anche dall'associazione tra indici relazionali e tipologia di percorsi (Fig. 3.6).

Gli studenti in regola nel loro percorso scolastico, complessivamente, godono di buone relazioni scolastiche, sia orizzontali sia verticali, nonché di una soddisfazione generale per l'esperienza, anche se non sono particolarmente aperti alle relazioni con compagni di altre nazionalità. Gli alunni

che si caratterizzano per un percorso irregolare, avendo diversi anni di ritardo ed essendo sovra-rappresentati tra gli stranieri, al contrario si distinguono per scarse relazioni con i compagni e con gli insegnanti, notevole esposizione alle tensioni fra pari, a fronte di una maggiore apertura verso la multiculturalità, che però non influenza il livello di benessere scolastico complessivo.

Per quanto riguarda inoltre il legame tra relazionalità e apprendimento, si può osservare che tutti gli indici relativi alla dimensione relazionale sono correlati con l'indice di riuscita (Tab. 3.2): si evidenzia che, in senso decrescente, sono correlativi positivamente con la riuscita il benessere scolastico, seguito dalle relazioni con gli insegnanti e dalle competenze linguistiche. Emerge anche un legame tra indici di relazionalità (generale, amicalità, interna) e riuscita. In senso negativo, al crescere dell'indice di riuscita, diminuisce l'indice di tensioni fra pari, dato che segnala che la riuscita non si connette favorevolmente a climi di classe tesi, pesanti e faticosi.

Si può sottolineare, inoltre, una correlazione positiva tra l'indice di partecipazione ad attività integrative e diversi indici di relazionalità: tra gli altri, si evidenzia il nesso tra il coinvolgimento in attività didattiche specifiche e l'indice di relazionalità orizzontale interetnica ($r=0.194$, $p<0.01$), suggerendo che il potenziamento di una didattica cooperativa, interattiva, interculturale, ecc. favorisce il miglioramento delle relazioni tra compagni di diversa nazionalità (Chiari, 2011).

Passando a considerare l'effetto del grado di concentrazione degli stranieri nelle classi, i dati evidenziano una correlazione significativa tra "effetto classe" e indici di relazionalità orizzontale interetnica ($r=0.165$, $p<0.01$), di accettazione dell'immigrato ($r=0.138$, $p<0.01$) e, in misura minore di tensioni fra pari ($r=0.072$, $p<0.05$: Tab. 3.2). Al crescere della percentuale di alunni stranieri nelle classi, aumenta l'apertura alle relazioni interetiche fra compagni, si diffonde una visione positiva dell'immigrazione, ma nello stesso tempo crescono le situazioni conflittuali tra pari.

Al termine di questa analisi dettagliata degli indici di relazionalità, infine, si propone un esame degli incroci di questi indici fra di loro, attraverso una matrice di correlazione. Nel complesso, emerge una correlazione forte tra indice di relazionalità interna e benessere scolastico ($r=0.494$, $p<0.01$), nonché tra indice di relazionalità verticale e benessere scolastico ($r=0.571$, $p<0.01$): lo star bene degli studenti in classe e la valutazione complessiva dell'esperienza scolastica sono profondamente collegati alla qualità delle relazioni con i pari e con i docenti, rivelandosi come un ambito su cui gli insegnanti possono avere molti margini di intervento. L'indice di rela-

zionalità orizzontale interetnica si lega all'accettazione dell'immigrato e a una visione positiva dell'immigrazione ($r=0.571$, $p<0.01$), mostrando lo stretto collegamento tra esperienza concreta di legami interetnici positivi e lo sviluppo di atteggiamenti favorevoli nei confronti degli stranieri, a conferma della teoria del contatto di Allport (1973), secondo la quale le frequentazioni interetniche hanno la funzione di ridurre pregiudizi e stereotipi diffusi nelle rappresentazioni di autoctoni e stranieri.

Al contrario, l'indice di tensioni tra pari si correla negativamente con l'indice di benessere scolastico ($r=-0.348$, $p<0.01$) e di relazionalità verticale ($r=-0.312$, $p<0.01$), così come l'indice di relazionalità interna si correla negativamente con le tensioni tra pari ($r=-.0293$, $p<0.01$). Un clima di tensioni e conflitti può essere contrastato, pertanto, dall'investimento sul benessere scolastico, sulla costruzione di buone relazioni di classe, che non si verificano solo in maniera spontanea e naturale, ma necessitano di un attento e lungo lavoro da parte degli insegnanti. Il fatto che poi tutti gli indici, come abbiamo visto, siano correlati con l'indice di riuscita, conferma l'interpretazione che il benessere scolastico e relazionale costituisce una dimensione cruciale per il processo di apprendimento (come dimostrato nel capitolo 2), mentre un clima di tensione e conflitti fra pari influisce sugli esiti positivi di questo percorso.

Tabella 3.2 - Matrice di correlazione tra indici di relazionalità e altri indici

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Indice di relazionalità interna	-	,171**	,613**	,899*	,134**	-,293**	,251**	,015	,494**	,085**	,095**	,117**	,093**	-,038
Indice di relazionalità orizz. interetnica		-	,124**	,159**	-,027	-,059	,153**	,597**	,189**	-,140**	-,023	-,086*	,194**	,165**
Indice di amicalità			-	,897**	,233**	-,178**	,196**	,027	,429**	,136**	,118**	,127**	,071*	-,057
Indice di relazionalità generale				-	,199**	-,256**	,255**	,019	,524**	,124**	,111**	,135**	,094**	-,045
Indice di comp. ling. interazione sociale					-	-,073*	,061	-,003	,117**	,144**	,152**	,174**	,008	-,087**
Indice di tensioni fra pari						-	-,312**	-,099**	-,348**	-,054	-,038	-,145**	,031	,072*
Indice di relazionalità verticale							-	,200**	,571**	,035	,020	,247**	,146**	-,028
Indice di accettazione immigrato								-	,172**	-,022	,040	,076*	,099*	,138**
Indice di benessere scolastico									-	,094**	,136**	,306**	,142**	-,024
Indice di status socio-economico										-	,249**	,334**	-,048	-,113**
Indice di capitale culturale dei genitori											-	,267**	,009	-,015
Indice di riuscita scolastica												-	-,020	-,143**
Indice di partecipazione attività integrative													-	-,079*
Tasso di incidenza alunni stranieri														-

*p<0.05; **p<0.01.

1= indice di relazionalità interna; 2= indice di relazionalità orizzontale interetnica; 3=indice di amicalità; 4=indice di relazionalità generale; 5=indice di competenza linguistica per l'interazione sociale; 6=indice di tensioni fra pari; 7=indice di relazionalità verticale; 8=indice di accettazione dell'immigrato; 9=indice di benessere scolastico; 10=indice di status socio-economico; 11=indice di capitale culturale dei genitori; 12=indice di riuscita scolastica; 13=indice di partecipazione alle attività integrative; 14=tasso di incidenza degli alunni stranieri (effetto classe). Fonte: Elaborazioni Orim su dati 2011

3.5 Quale intreccio tra tensioni scolastiche e integrazione? Risultati della regressione lineare multipla

Nell'analisi della dimensione relazionale dell'integrazione scolastica, si sono considerati finora gli effetti sui rapporti con i pari (della medesima o di altra nazionalità) e con gli adulti (insegnanti), derivanti dalle differenze connesse a specifiche caratteristiche personali, familiari, contestuali. Con l'analisi delle correlazioni tra gli indici, si è messa in luce la complessità del sistema delle relazioni orizzontali e verticali all'interno delle classi del campione, su cui influiscono in misura differente i fattori esaminati.

Le ricerche italiane su questo tema, in realtà, non propongono spiegazioni consolidate e verificate sull'intreccio tra relazioni e integrazione nei contesti scolastici (Santagati, 2012a). Per tale motivo, si è deciso di approfondire questo aspetto, attraverso la realizzazione di una regressione lineare multipla, che ha considerato come variabile dipendente l'indice di tensioni tra pari, che si collega all'esistenza di forme di razzismo, conflitto e intolleranza tra gli alunni³⁷. Sulla base dell'esame precedente degli indici, dell'analisi bivariata e della rassegna della letteratura di riferimento, sono stati individuati alcuni possibili fattori predittivi delle tensioni tra pari: in particolare, attraverso il modello di regressione lineare multipla (metodo *stepwise*), si è inteso stimare l'influenza di undici variabili indipendenti sull'indice di tensioni fra pari (variabile dipendente).

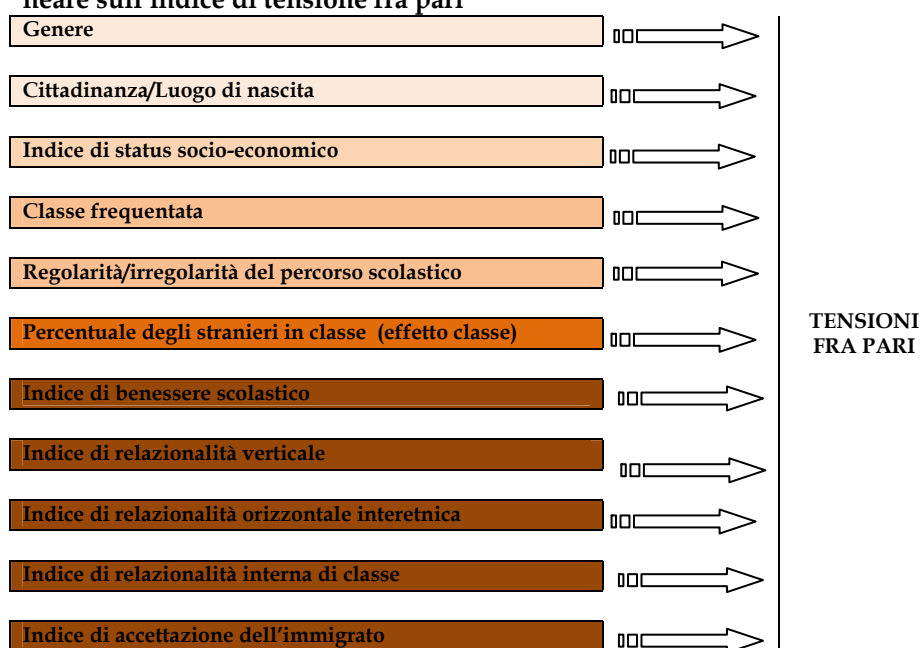
Sono state prese in considerazione le seguenti variabili indipendenti:

- tra le caratteristiche individuali:
 - 1) il genere (femmine, maschi);
 - 2) la cittadinanza/luogo di nascita (italiani, stranieri nati all'estero, stranieri nati in Italia);
- tra i fattori familiari:
 - 3) l'indice di status socio-economico;
- tra i fattori relativi al percorso scolastico:
 - 4) la classe frequentata (classe prima, seconda, terza);
 - 5) la regolarità del percorso scolastico (alunni regolari, irregolari);

³⁷ La scelta dell'indice di tensioni fra pari come variabile dipendente è stata compiuta a seguito di una serie di regressioni di prova, basate su altri indici di relazionalità (relazionalità interna, relazionalità generale) che, tuttavia, non hanno dato risultati significativi.

- tra i fattori riguardanti il contesto scolastico:
- 6) la concentrazione degli stranieri nella classe (effetto classe, variabile continua);
- tra i fattori relativi alle relazioni con nativi e stranieri:
- 7) l'indice di benessere scolastico;
- 8) l'indice di relazionalità verticale;
- 9) l'indice di relazionalità orizzontale interetnica;
- 10) l'indice di relazionalità interna di classe;
- 11) l'indice di accettazione dell'immigrato (Fig. 3.7).

Figura 3.7 - Schema dei predittori utilizzati nel modello di regressione lineare sull'indice di tensione fra pari



Lo stesso modello di regressione è stato applicato sia sul campione complessivo, sia distinguendo alunni italiani, stranieri nati in Italia e nati all'estero, tenendo tuttavia presente la diversa numerosità dei tre sottogruppi³⁸.

Dall'analisi della regressione multipla sull'indice di tensioni tra pari sul campione complessivo (Tabella 3.3), l'equazione di regressione risulta

³⁸ Per la composizione del campione, cfr. Colombo M., 2012a.

composta da cinque variabili indipendenti (presentate in ordine decrescente sulla base del coefficiente standardizzato Beta), comprendenti tre indici relativi alla dimensione relazionale e due variabili ascritte: l'indice di benessere scolastico, il genere, l'indice di relazionalità interna, la cittadinanza, l'indice di accettazione dell'immigrato. Queste variabili sono risultate i predittori più potenti all'interno del modello esplicativo delle tensioni tra pari: in totale, queste dimensioni spiegano il 17,5% della varianza complessiva.

In primo luogo, il benessere scolastico, così come l'indice di relazionalità interna che lo segue, appare associato negativamente alle tensioni tra pari: la soddisfazione complessiva nei confronti dell'esperienza scolastica, a livello di relazioni e di apprendimento, in particolare nel contesto della propria classe, rappresenta un fattore "protettivo" rispetto al diffondersi di episodi critici tra pari. Seguono poi due variabili ascritte, quali il genere e la cittadinanza/luogo di nascita: essere femmina è un fattore associato negativamente alle tensioni tra pari, mentre essere di cittadinanza non italiana si correla positivamente, d'altro canto anche altri studi confermano l'importanza di genere e nazionalità del definire il sistema relazionale dei minori (Ravecca, 2010). Infine, anche l'indice di accettazione dell'immigrato si associa negativamente all'indice di tensione tra pari, in quanto un atteggiamento di rifiuto nei confronti dell'immigrazione costituisce l'elemento scatenante di un clima scolastico negativo segnato da violenze e intolleranza, in contesti educativi ad elevata multiculturalità.

Tabella 3.3 - Regressione lineare multipla sull'indice di tensioni tra pari. Modello su tutto il campione

Passi	Predittori	Coeff. non standardizzato (b)	Coeff. standardizzato (Beta)	R2
	(Costante)	,073		
1	Indice di benessere	-,231	-,237	,121
2	Genere (femmine)	-,317	-,163	,146
3	Indice di relazionalità interna	-,159	-,163	,165
4	Cittadinanza (non italiana)	,190	-,095	,170
5	Indice di accettazione dell'immigrato	-,069	-,071	,175

Fonte: Elaborazioni Orim su dati 2011

Inoltre, grazie alla comparazione dei coefficienti non standardizzati (b), si può ancora aggiungere e confermare come l'essere femmina diminuisca significativamente il valore assunto dall'indice di tensioni tra pari; al crescere del benessere scolastico, l'indice di tensione tra pari diminuisca; l'essere

straniero aumenti l'indice di tensioni tra pari; al crescere dell'indice di relazionalità e di quello che misura l'accettazione dell'immigrato diminuisca l'indice di tensioni tra pari.

Tabella 3.4 - Regressione lineare multipla sull'indice di tensioni tra pari. Modello su italiani

Passi	Predittori	Coeff. non standardizzato (b)	Coeff. standardizzato (Beta)	R2
	(Costante)	,021		
1	Indice di benessere	-,229	-,238	,117
2	Genere (femmine)	-,333	-,179	,146
3	Indice di relazionalità interna	-,185	-,191	,165
4	Classe seconda	,201	,106	,178
5	Indice di accettazione dell'immigrato	-,141	-,160	,187
6	Indice di relazionalità orizz. interetnica	,102	,105	,194

Fonte: Elaborazioni Orim su dati 2011

Considerando il sottocampione di italiani, l'ordine dei predittori non cambia in modo significativo (Tab. 3.4), a fronte di un lieve miglioramento della capacità predittiva del modello che spiega il 19,4% della varianza. Rispetto alle cinque variabili comparse nel modello precedente applicato su tutto il campione, compaiono la variabile classe frequentata e l'indice di relazionalità orizzontale interetnica: la frequenza della seconda media si associa positivamente all'indice di tensioni tra pari, così come l'indice di relazionalità orizzontale interetnica si associa positivamente a quest'ultimo. Abbiamo visto nelle analisi precedenti, come gli studenti delle classi seconde, pur avendo buone relazioni con i pari di altre nazionalità fuori e dentro la classe, sono particolarmente coinvolti in episodi critici e manifestano un'opinione negativa dell'immigrazione.

Tabella 3.5 - Regressione lineare multipla sull'indice di tensioni tra pari. Modello su stranieri

Passi	Predittori	Coeff. non standardizzato (b)	Coeff. standardizzato (Beta)	R2
	(Costante)	,260		
1	Indice di benessere	-,240	-,240	,128
2	Genere (femmine)	-,365	-,175	,155
3	Indice di relazionalità interna	-,165	-,168	,175

Fonte: Elaborazioni Orim su dati 2011

Passando a prendere in esame solo gli stranieri, sia nati all'estero sia nati in Italia (Tab. 3.5), la capacità predittiva del modello si attesta sui valori

generali: il modello spiega il 17,5% della varianza. Nel complesso compaiono solo tre variabili - indice di benessere scolastico, genere, indice di relazionalità interna - ovvero le prime tre presenti anche nella regressione su tutto il campione, il che ribadisce la rilevanza del benessere e delle buone relazioni in classe, al fine di contrastare un clima scolastico teso, nonché l'influenza significativa della differenza di genere rispetto all'essere coinvolti in risse, prepotenze, episodi di razzismo.

Infine, dall'analisi dei due sottogruppi di stranieri nati all'estero e in Italia (Tabb. 3.6 e 3.7), si evidenzia la più elevata capacità predittiva del modello sul gruppo dei nati in Italia (21,8% di varianza spiegata); l'associazione positiva con la classe frequentata (la prima per i nati all'estero, la seconda per i nati in Italia) e le tensioni con i compagni, probabilmente collegata alle difficoltà dell'adolescenza, all'anno di inserimento nelle scuole italiane per coloro che hanno sperimentato un'esperienza migratoria, al ritardo accumulato, oltre ad altri fattori che rendono le scuole secondarie di primo grado un ordine particolarmente complesso per l'utenza che vi si rivolge (Besozzi, Colombo, Santagati, 2009).

Tabella 3.6 - Regressione lineare multipla sull'indice di tensioni tra pari. Modello su stranieri nati all'estero

Passi	Predittori	Coeff. non standardizzato (b)	Coeff. standardizzato (Beta)	R2
	(Costante)	,079		
1	Indice di benessere	-,369	-,362	,125
2	Classe I	,371	,162	,155
3	Genere (femmine)	-,326	-,156	,179

Fonte: Elaborazioni Orim su dati 2011

Tabella 3.7 - Regressione lineare multipla sull'indice di tensioni tra pari. Modello su stranieri nati in Italia

Passi	Predittori	Coeff. non standardizzato (b)	Coeff. standardizzato (Beta)	R2
	(Costante)	,035		
1	Indice di benessere scolastico	-,242	-,248	,147
2	Classe II	,452	,200	,183
3	Indice di relazionalità interna	-,217	-,221	,218

Fonte: Elaborazioni Orim su dati 2011

In conclusione, i risultati della regressione indicano la necessità di rivolgere una particolare attenzione al genere intrecciato con la dimensione della cittadinanza, per la gestione efficace dei conflitti in classe: si tratta di due

variabili che non possono essere considerate disgiuntamente nell'analisi della capacità di costruire buone relazioni nel microcosmo della classe, così come è utile considerarle entrambe per attuare politiche e pratiche differenziate e efficaci di integrazione scolastica (Zanzottera, 2012). A ciò si deve aggiungere una specifica attenzione all'età e alla classe frequentata: alle tre diverse classi delle medie corrispondono età differenti, passaggi cruciali di vita scolastica e non, esperienze di vita composite di italiani e stranieri, di cui tenere conto in percorsi educativi finalizzati a migliorare la convivenza interetnica.

Si conferma, inoltre, la rilevanza del benessere scolastico come fattore protettivo rispetto alle tensioni tra pari e che "viene prima" delle differenze etniche, linguistiche, religiose, razziali, ecc. Sul benessere occorre investire per contrastare il dilagare di violenze di varia natura nel vissuto relazionale delle classi interetniche, soprattutto quelle ad alta concentrazione di stranieri. L'importanza delle relazioni di classe nella costruzione di esperienze scolastiche positive si può tradurre nell'attuazione di strategie didattiche che possano sfruttare appieno le potenzialità della scuola nel favorire il contatto interetnico e migliorare le relazioni interculturali (Pagani, Robustelli, Martinelli, 2011). D'altro canto, il ruolo positivo dell'istituzione scolastica in questa direzione emerge chiaramente dalla nostra analisi, al punto che la percentuale di stranieri nelle classi non compare nel modello esplicativo proposto e non sembra connettersi a situazioni particolarmente conflittuali e critiche, anche se le implicazioni relazionali delle variegate realtà delle scuole ad elevata concentrazione di stranieri o anche a "maggioranza straniera" rimane da approfondire (Colombo M., 2013).

La questione del clima relazionale, infine, va sempre riconnessa alle difficoltà di apprendimento di stranieri e italiani svantaggiati: è da osservare che le differenze di status socio-economico, più che quelle di cittadinanza, pesano invece molto sulla riuscita³⁹. Queste problematiche persistono e devono essere messe in primo piano, soprattutto nelle scuole ad alta concentrazione di stranieri: sulla base di questa chiave di lettura, che ricollega la dimensione relazionale alle dinamiche dell'apprendimento, è utile proseguire ulteriormente nella ricerca in Italia per verificare in che misura lo "school mix" e il contatto tra diversi, anche nel nostro paese, mostri una positiva influenza sull'integrazione sociale delle nuove generazioni, favorendo l'amicizia, la fiducia, il sostegno reciproco (Van Houtte, Stevens, 2009), essenziali per porre le basi per la costruzione di una società futura solidale e coesa.

³⁹ Cfr. il cap. 2 di Emanuela Rinaldi.

4. Integrazione come “normale” convivenza. Il caso della Scuola A

di Vera Lomazzi

Questo capitolo intende approfondire il tema delle relazioni interetniche attraverso l'analisi delle buone pratiche e delle percezioni relative a tali relazioni rilevate in un istituto comprensivo del comune di Milano, individuato tra quelli compresi nel campione dell'indagine 2010-2011 del Gruppo Scuola dell'Orim (Besozzi, Colombo, 2012).

Dopo aver descritto il contesto in cui il caso si colloca, si cercherà di delineare il modello di integrazione maturato dalla scuola, mettendone in evidenza punti di forza e di debolezza. Lo studio è stato realizzato attraverso undici interviste semistrutturate a operatori scolastici e genitori⁴⁰ e l'analisi di fonti secondarie⁴¹.

4.1 Il contesto dello studio di caso

La Scuola A si trova in un quartiere semicentrale del Comune di Milano, in cui la popolazione straniera residente è aumentata negli ultimi dieci anni del 91,8%, a fronte di un aumento della popolazione residente solo del 2,3% (dati S.I.Ce. Comune di Milano). Ciò rappresenta un significativo mutamento nella composizione della popolazione residente, con evidenti modifiche nella domanda di servizi. In particolare, gli istituti scolastici si

⁴⁰ Nel dettaglio: la professoressa vicaria; l'insegnante facilitatore; due insegnanti della scuola secondaria di primo grado; due insegnanti della scuola primaria; un'insegnante di sostegno; due genitori i cui figli frequentano la scuola primaria e due la secondaria. Di questi, tre alunni su quattro hanno origini straniere (un alunno è stato adottato da una famiglia italiana). Le persone da intervistare sono state individuate tramite la scuola e l'Associazione genitori.

⁴¹ In particolare si fa riferimento a: risultati del questionario svolto nella citata indagine e dati censuari dell'Ufficio Statistico del Comune di Milano; documenti forniti dall'istituto tra cui il POF, la scheda con funzioni e obiettivi 2011-2012 per l'area stranieri, progetti per l'intercultura attivati, il Protocollo di accoglienza per gli alunni stranieri e il Piano Personale Transitorio.

trovano a dover affrontare nuove questioni, soprattutto in relazione alla popolazione infantile straniera residente nel Comune di Milano che, nell'ultimo decennio, è più che raddoppiata (Tab. 4.1).

Tabella 4.1 - Popolazione infantile straniera per fasce di età residente nel Comune di Milano. Anno 2001 e 2011

	2001	2011	Variazione % 2001-2011
0-2 anni	4.357	9.306	+ 53,2
3-5 anni	3.302	9.289	+ 64,5
6-10 anni	4.607	12.797	+ 64,0
11-14 anni	3.107	8.561	+ 63,7
Totale (0-14 anni)	15.373	39.953	+61,5

Fonte: Elaborazioni su dati S.I.Ce (Censimento 2001 e rilevazione al 31.12.2011)

In linea con queste tendenze demografiche generali, l'istituto si presenta come scuola a forte pressione migratoria, anche se l'incidenza degli alunni stranieri nella Scuola A è in lieve diminuzione: nell'a.s. 2011/2012 è del 21,5%, inferiore alla media dei tre anni precedenti (23%). Si tratta comunque di un dato decisamente superiore al resto degli istituti milanesi, che registrano per i tre quarti un'incidenza inferiore al 15%.

L'istituto accoglie complessivamente 971 studenti, suddivisi in tre plessi: due scuole primarie e una scuola secondaria di primo grado. La popolazione scolastica straniera si caratterizza per la maggiore presenza di nati in Italia rispetto al campione⁴² dell'indagine quantitativa, riferita alla scuola secondaria di primo grado (Tab. 5.2).

Tabella 4.2 - Ripartizione del campione totale e Scuola A, per cittadinanza/nascita

	Campione totale 2010/2011		Campione Scuola A 2010/2011	
	V.a.	%	V.a.	%
Italiani	627	61,1	115	70,1
Stranieri nati in Italia	114	11,1	28	17,0
Stranieri nati all'estero	285	27,7	21	12,8
Totale	1.026	100	164	100

Fonte: Elaborazioni Orim su dati 2011

Anche considerando l'intero istituto comprensivo i nuovi arrivati rappresentano una minoranza (nell'anno scolastico 2011/2012 sono 50), mentre

⁴² Questionario somministrato a un campione di 1.040 studenti frequentanti la scuola secondaria di primo grado: cfr. Colombo M., (2012a).

prevalgono coloro che hanno un percorso pregresso di scolarizzazione in Italia (132 nell'a.s 2011/2012).

Gli alunni stranieri iscritti nel a.s. 2011/2012 provengono prevalentemente dalle Filippine, dal Nord Africa (Marocco, Egitto, Tunisia) e dall'Est Europa (Ucraina, Russia, Romania). In misura minore sono presenti alunni di provenienza cinese e sudamericana.

Rispetto all'insieme dell'istituto comprensivo, il plesso a minor incidenza di alunni stranieri è la secondaria di primo grado (circa tre punti percentuali in meno). Questa differente concentrazione viene spiegata dalle persone intervistate attraverso due principali motivazioni. Innanzitutto si fa riferimento a un cambiamento nelle strategie di ricongiungimento dei figli legate al loro percorso formativo:

Abbiamo ormai tantissimi di seconda generazione, molti arrivi ancora più dei piccoli per le ricongiunzioni in primaria, e si viene a saltare questa incidenza che avevamo grossa sui 12-13 anni (...) mentre prima occorreva l'esame di stato, cioè l'esame di terza media, per accedere alle scuole superiori, ora con un pregresso di otto anni di scolarità nel paese di origine, si può accedere direttamente alla scuola superiore. Quindi si indirizzano direttamente alle scuole superiori. (Insegnante facilitatore)

L'altra motivazione è rintracciabile nell'effettiva residenza delle famiglie straniere che non abitano nel quartiere: in molti casi frequentano questa scuola perché è una comoda soluzione, trovandosi nei pressi dei luoghi di lavoro, dove esercitano professioni come colf, badanti, portinai. In questi casi, una volta che il figlio cresce e può essere maggiormente autonomo nei limitati spostamenti casa-scuola, si può decidere di iscriverlo alla scuola media più vicina alla propria abitazione.

Gli aspetti relazionali e l'attenzione sperimentata nel corso degli anni della scuola primaria rappresentano invece motivo di "fidelizzazione" delle famiglie all'istituto, sia italiane sia straniere:

R: Io non è che abito qui. Io l'avevo messo qui perché il mio datore di lavoro mi aveva dato l'alloggio. Io abito a 25 minuti di metropolitana.

D: Ma non ha pensato magari di spostarlo più vicino a casa?

R: Sì, l'ho pensato, ma siccome non avevo tempo di andare a chiedere com'era, di chiedere ad altre mamme com'era quella scuola, come si trovavano eccetera, allora ho chiesto a mio figlio cosa preferiva. E lui mi ha detto che voleva restare lì perché si era già fatto degli amici e si

trovava bene, allora dato che avrà presto 12 anni, e con la metropolitana è comodo, diventa un po' più indipendente e quindi poi potrà venire da solo. (Madre, peruviana, scuola primaria)

Le relazioni, dunque, rappresentano una dimensione importante nella scuola oggetto di studio. La ricerca Orim, focalizzata proprio su questo tema, permette di operare un confronto tra la Scuola A e l'intero campione lombardo oggetto di ricerca. Le risposte ad alcuni item segnalano, nella Scuola A, un sistema delle relazioni interetniche maggiormente positivo: sebbene gli italiani esprimano un benessere relazionale migliore, gli alunni, sia italiani sia stranieri, tendono a trovarsi meglio in classe e a non avere particolari preferenze di nazionalità quando scelgono i compagni con cui passare l'intervallo. Anche per quanto riguarda eventuali comportamenti di natura razzista, sebbene gli alunni della Scuola A più degli altri dichiarino di esserne stati testimoni almeno una volta (49,1% contro 41,6% del campione totale), l'esserne di fatto coinvolti è un fenomeno molto meno presente, come descrive la tabella 4.3 che sintetizza alcuni item relativi alle relazioni tra pari (per un approfondimento si veda Santagati, 2012a).

Tabella 4.3 - Relazioni tra pari. Differenze tra Scuola A e campione totale. Valori percentuali

	Scuola A (N=165, missing=0)		Campione totale (N=1040, missing=22)	
	Italiani (N=116)	Stranieri (N=49)	Italiani (N=623)	Stranieri (N=395)
D.6 Con i tuoi compagni di classe ti trovi... % "bene/abbastanza bene"	78,3	60,4	77,7	66,5
D.9 Nella tua classe ti senti...? % "prevalentemente tra amici"	89,6	75,5	85,8	70,9
D.10 Nei momenti di intervallo sto con... % "non ho particolari preferenze, sto con tutti"	92,2	81,6	83,6	75,4
D.14 Frequenti i tuoi compagni di classe anche fuori dalla scuola?... % "sempre /spesso"	71,7	51,0	61,7	53,8
D.12 Sei mai stato coinvolto in episodi di razzismo?...% "Almeno 1 volta"	8,0	12,2	9,4	21,2

Fonte: Elaborazioni Orim su dati 2011

Anche le relazioni con gli insegnanti (Tab. 4.4) sembrano essere in linea con quanto rilevato nell'indagine complessiva (Cfr. Colombo, Dal Zotto, 2012).

Tabella 4.4 - "Come ti trattano i tuoi professori?". Differenze tra Scuola A e campione totale. Valori percentuali

	Scuola A (N=165, missing=4)		Campione totale (N=1040, missing=18)	
	Italiani (N=113)	Stranieri (N=48)	Italiani (N=625)	Stranieri (N=397)
Bene/ Abbastanza bene	80,6	79,2	78,6	77,8
Né bene né male	14,2	16,7	17,3	17,9
Abbastanza male/Male	5,3	4,2	4,1	4,3

Fonte: Elaborazioni Orim su dati 2011

I genitori, infine, sembrano essere un po' meno coinvolti nelle attività scolastiche dei figli: il 32,7% è andato a parlare con gli insegnanti al massimo una volta (rispetto al 23,1% del campione totale).

4.2 Il modello di accoglienza/integrazione

Il modello attuato nella Scuola A corrisponde a un approccio che pone il benessere relazionale come elemento contestuale necessario per il successo formativo degli studenti e che valorizza le differenze anche attraverso la personalizzazione dei percorsi formativi. Esso si sviluppa intorno a tre elementi chiave: l'accoglienza strutturale, la condivisione delle responsabilità, la "normalità".

L'accoglienza strutturale

L'accoglienza dei nuovi iscritti nella Scuola A è avviata ancora prima dell'inizio dell'anno scolastico attraverso colloqui con i genitori delle future prime. Essi permettono l'individuazione preliminare di possibili esigenze, come la necessità di un percorso di supporto in L2, utile anche in sede di composizione delle classi per equilibrare le diverse sezioni.

Nel caso del primo inserimento nel percorso scolastico italiano di alunni stranieri, sebbene la tendenza sia quella di assegnare la classe di appartenenza in base all'età anagrafica, talvolta ciò non è possibile, in funzione dei programmi precedentemente svolti nel paese di origine. La finalità resta quella di favorire lo star bene a scuola, che, come spiega l'insegnante facilitatore, significa anche:

avere delle difficoltà commisurate alle proprie abilità. Non mettere in difficoltà oltre, ancora di più questi ragazzini. Anche perché noi, la

prima cosa è rispettare gli stili cognitivi, le abilità, le prestazioni individuali e quindi non possiamo venire meno a questi nostri presupposti.

L'assegnazione alla classe e a una determinata sezione avviene quindi in funzione di una accurata valutazione delle potenzialità dell'alunno, alla luce di prove mirate (in lingua madre) e sulla effettiva capacità di accoglienza della classe. Il team docente elabora un Piano educativo personalizzato che descrive la situazione di partenza, gli obiettivi da raggiungere e le risorse interne ed esterne da attivare. Accanto a questo, in particolare per gli alunni Neo-arrivati in Italia (Nai) viene predisposto un Piano personale transitorio (Ppt). Questo dispositivo ha lo scopo di favorire l'inserimento graduale dell'alunno nella realtà scolastica di apprendimento e mira all'acquisizione di competenze linguistiche adeguate per poter frequentare le lezioni con efficacia. Infatti, per tutta la durata del Piano (i Nai vengono considerati tali per un periodo di due anni), in funzione delle proprie necessità, l'alunno segue un programma disciplinare ad hoc ed esce dall'aula per partecipare a moduli di italiano L2. I contenuti disciplinari vengono quindi selezionati e semplificati, modulando il gradiente di difficoltà con le competenze linguistiche man mano acquisite dal discente.

La programmazione elaborata in funzione del singolo, in base alle sue abilità e competenze linguistiche, favorisce il rendimento scolastico degli alunni non italofofoni. Infatti, la valutazione, effettuata tramite prove scritte e orali dedicate, avviene in funzione di quella specifica programmazione e dei risultati ottenuti rispetto agli obiettivi prefissati. Al tempo stesso, proprio questa specificità di programma riduce notevolmente, se non del tutto, il rischio di rallentamento sul programma dovuto alla presenza di alunni non italofofoni.

Le strategie di accoglienza messe in atto dall'istituto si reggono grazie a una formulazione strutturata delle procedure (Protocollo di accoglienza) e di strumenti maturati nell'esperienza pluriennale come scuola multietnica.

Infatti, l'indice di attivazione della Scuola A⁴³, riferito all'adozione di queste misure, risulta essere tra i più elevati all'interno del campione delle scuole lombarde campionate (Colombo M., 2012a, p. 53).

Oltre al Protocollo di accoglienza⁴⁴ attuato grazie alla presenza di un insegnante facilitatore con distacco dall'insegnamento, quindi completa-

⁴³ L'indice di attivazione fa riferimento alle misure di accoglienza adottate che distingue le scuole in una scala di valori tra 1 e 4. La Scuola A presenta un indice di attivazione di 2,66 (range: 2,22 - 2,66). Si rimanda a Colombo M. (2012a) per un'analisi più dettagliata.

mente dedicato alle attività interculturali e ai rapporti con le famiglie straniere su tutti i plessi dell'istituto, gli strumenti adottati dalla scuola sono diversi:

- strumenti didattici: Dvd, libri, vocabolari bilingue, software applicativi per l'apprendimento di Italiano L2 tramite computer attraverso modalità ludiche. I test di valutazione iniziale sono realizzati nella lingua di origine;
- strumenti comunicativi: modulistica in lingua per le famiglie straniere. Tutte le comunicazioni rivolte alle famiglie vengono tradotte. Quando necessario anche la valutazione (pagella) è tradotta in modo che sia comprensibile per i genitori che non parlano italiano. Per le stesse ragioni può essere coinvolto un mediatore linguistico, tramite il Polo Start⁴⁵, per i colloqui individuali. In altri casi viene valorizzato a questi fini il ruolo di genitori con la stessa provenienza che sono in Italia da più tempo o gli stessi alunni;
- spazi dedicati: aula dedicata alle attività di intercultura e all'apprendimento di Italiano L2;
- corsi interni sull'intercultura per docenti, partecipazione a seminari di aggiornamento;
- risorse extrascolastiche: attività di aggregazione e di ulteriore insegnamento di Italiano L2 presso il Polo Start 1.

L'attenzione posta alla fase di accoglienza non appartiene soltanto al piano formale, anche le prassi concrete ne danno conferma. A tal proposito riportiamo due descrizioni speculari del medesimo evento: l'inserimento di A. in seconda elementare, raccontato dall'insegnante e dalla madre, che mettono in evidenza la cura con cui la classe viene preparata ad accogliere un nuovo alunno straniero:

⁴⁴ Elaborato dalla Commissione intercultura integrando, alla luce delle esperienze maturate nell'istituto, le indicazioni contenute nell'art. 45 del Dpr 31/8/99 n. 394.

⁴⁵ Il progetto Start - Strutture territoriali di accoglienza in rete per l'integrazione, attivo dal 2008/09 al 2010/11, nasce dall'accordo interistituzionale tra Ufficio scolastico regionale della Lombardia, l'Ufficio scolastico provinciale di Milano, Il Comune di Milano, la Fondazione Ismu e quattro istituti comprensivi, che assumono il ruolo di "scuole polo" in cui vengono raccolti e valutati i bisogni delle scuole in rete, si offre supporto per i corsi di Italiano L2, si mettono loro disposizione mediatori e traduttori, si garantisce il coordinamento degli insegnanti facilitatori e di altri servizi volti a favorire un'azione strutturata e condivisa nel processo di integrazione scolastica degli alunni con cittadinanza non italiana all'interno delle singole scuole.

Ho saputo il mercoledì che A. sarebbe venuto in classe, ho avvisato loro, poi abbiamo iniziato a preparare la sua accoglienza, li ho coinvolti nel discorso di aiutarlo nell'inserimento per cui quando facciamo le cose gli facciamo vedere come si fa, come facciamo noi ecc. lunedì quando è arrivato lui si è creata proprio la gara a contenderselo! (Insegnante 5, scuola primaria)

Ognuno voleva averlo accanto. Un po' perché è stato presentato bene: c'era stata tutta una preparazione alla classe, in attesa che arrivasse il nuovo compagno di classe. E io l'ho visto... quando l'ho accompagnato il primo giorno in classe, appena entrati: "È arrivato A.! È arrivato A.!". Una grandissima festa perché inaspettata! E lui era emozionatissimo... perché era inaspettata. L'hanno fatto sentire importantissimo! Poi gli hanno fatto vedere dove mettere i libri, come sistemare la cartella, come dire alcune parole. Hanno fatto sentire A. ben accolto, è stata una cosa bellissima! (Madre di A., etiope, scuola primaria)

Il modello di integrazione pare quindi porsi nella direzione del superamento delle logiche assimilazioniste, valorizzando le specificità, accogliendo la cultura di origine e dando importanza alla lingua madre, come si deduce dalle parole di una insegnante della scuola secondaria di primo grado:

Io do molta importanza... se si parla della sedia, deve essere tradotto nella loro lingua, non deve essere una parola, un nome vuoto... quindi loro scrivono sedia anche nella loro lingua: è bilingue. Io uso il sistema bilingue.

Responsabilità condivise

La condivisione di responsabilità tra gli attori protagonisti dell'integrazione degli alunni e del loro benessere è vissuta a più livelli. Con l'esterno si attiva attraverso la rete territoriale, a cui la Scuola A fa riferimento per l'erogazione di corsi di Italiano L2, per la formazione degli insegnanti, per avvalersi di mediatori quando risulta necessario e per offrire ai propri alunni occasioni formative extrascolastiche. All'interno dell'istituto si gioca soprattutto nel team docenti, per esempio il Protocollo di accoglienza afferma che "il compito di insegnare la lingua italiana al neo-arrivato non riguarda solo l'insegnante di lingua italiana, ma tutto il team docente". Questa specificazione interroga sull'effettivo livello di condivisione del modello di integrazione assunto dalla scuola.

La scuola ha, infatti, affrontato negli ultimi 4-5 anni un percorso di rinnovamento culturale per fronteggiare adeguatamente i mutamenti della propria utenza. Le resistenze al cambiamento non sono mancate, in particolare da parte di insegnanti più anziani o comunque ancorati a modelli più tradizionali. La formazione, la sensibilizzazione da parte di altri docenti, l'esperienza diretta con gli alunni e la manifestazione delle loro abilità e delle competenze trasversali (arti espressive, computer...) hanno inciso notevolmente in questo rinnovamento:

Questi insegnanti, questi docenti "vecchio stampo" che a loro volta si meravigliano e dicono "Caspita!" quando si rendono conto di cosa riescono a dare questi ragazzi: è una cosa che fa la differenza. (Insegnante facilitatore)

La condivisione del modello di integrazione passa anche attraverso le relazioni tra gli insegnanti. Tutte le operatrici scolastiche intervistate hanno segnalato l'importante ruolo giocato dal team docente nel condividere strategie e metodi educativi, ma anche la sua funzione di supporto e di contenimento emotivo (Winnicott, 1968) e sottolineano i momenti di condivisione formali e informali come necessari per una migliore efficacia della propria azione educativa:

(Qui) mi sono sempre trovata bene, c'è un buon clima anche tra le insegnanti, per cui c'è sempre un buon confronto. Devo dire la verità: mi sono sempre trovata a lavorare con insegnanti, a parte molto valide, preparate anche professionalmente, ma anche dal punto di vista umano molto aperte con le quali c'è la possibilità di confrontarsi e parlare liberamente e questo vuol dire molto nel nostro lavoro. Avendo sempre a che fare con dei bambini, vedere anche il punto di vista della collega su alcuni aspetti, qualcosa che personalmente può sfuggire. (Insegnante 4, scuola primaria)

La corresponsabilità scuola-famiglia nel processo di integrazione è un altro aspetto della condivisione. Essa non viene definita nei documenti dell'istituto, che rimandano più ad una dimensione del fare. Tuttavia, nelle declinazioni del POF rispetto al contratto formativo, nel Protocollo di accoglienza così come nel Progetto attività di intercultura finalizzato all'integrazione degli alunni stranieri, la famiglia straniera emerge come soggetto richiedente e portatore di esigenze, coinvolta tramite colloqui: "La realizzazione (del progetto delle attività di intercultura) è strettamen-

te subordinata alla regia dell'insegnante facilitatore che, distaccato dalla docenza ordinaria, può soddisfare le crescenti richieste e/o necessità, provenienti dai docenti, dagli alunni, dalle famiglie e dalle istituzioni" (Premessa al Progetto attività intercultura 2011-2012).

Più in generale, alle famiglie è riservato un coinvolgimento diretto nelle attività della scuola, per esempio nella progettazione e realizzazione di feste e iniziative di raccolta fondi per sostenere la scuola nelle sue proposte, come l'ora aggiuntiva di inglese o le attività sportive pomeridiane.

Vi è, inoltre, il riconoscimento delle competenze dei genitori e della ricchezza che la differenza culturale può portare alla comunità scolastica. Infatti, genitori e insegnanti hanno esperienza di realizzazione cooperativa di una mostra, in cui ciascun alunno portava un oggetto rappresentativo della propria famiglia e appartenenza culturale; hanno poi condiviso l'organizzazione di alcune lezioni sui mestieri tenute dai genitori italiani e stranieri.

La formalizzazione del riconoscimento di questa azione educativa congiunta, ovviamente nel rispetto dei ruoli, potrebbe legittimare ulteriormente il passaggio da una visione della famiglia immigrata come utente bisognoso di assistenza, a una che la vede come attore competente, con effetti non indifferenti nel processo di integrazione degli alunni stranieri e dei loro genitori.

Così si esprime la madre adottiva di un bambino etiope, rinnovando la fiducia nella scuola come luogo di cura e attenzione verso l'alunno:

La famiglia deve essere bene aggiornata sulle attività che la scuola fa e soprattutto dell'attenzione e dei segnali che le insegnanti percepiscono dal bambino, perché poi una persona non di famiglia può carpire determinati segnali e comportamenti e questo ci aiuta tantissimo. Perché un conto è avere il bambino a casa, un conto è invece sapere che ci sono delle cose da osservare con maggiore attenzione, sentirselo dire da una persona estranea. Quindi, a mio avviso, è fondamentale il fatto di poter agire in maniera contemporanea e in modo preciso su determinati comportamenti e questioni. (Madre adottiva, scuola primaria)

Normalità

Il modello di integrazione finora sviluppato dall'istituto è improntato sulla dimensione dello scambio come modalità specifica di integrazione (Besozzi, 2001) e sulla convivenza interetnica degli alunni come "condizione naturale" (Santagati, 2012c, pp. 85-90).

La dimensione della normalità affiora nelle narrazioni delle persone intervistate con diverse sfaccettature. Primo indicatore è che la scuola, nonostante presenti un'incidenza di alunni stranieri più elevata rispetto alla media milanese, non è percepita dagli insegnanti come "scuola ad alta concentrazione di stranieri".

R: Io in classe ne ho diversi di alunni stranieri... non direi elevata, ma sicuramente è una presenza consistente, anche se per noi è normale che sia così.

D: In che senso?

R: Che non rappresenta una situazione di emergenza, abbiamo un sistema ben strutturato. (Insegnante 5, scuola primaria)

La convivenza interetnica tra minori è descritta come esperienza di normalità anche sotto altri aspetti. Da tempo il fenomeno migratorio non rappresenta una novità: il quartiere, così come l'intero territorio milanese, ha profondamente modificato la sua popolazione residente e di conseguenza la multiethnicità è divenuta un dato di fatto anche per i genitori italiani che non la vivono più come un fattore destabilizzante, considerando oltretutto che spesso alunni italiani e stranieri condividono il percorso scolastico sin dalla scuola dell'infanzia.

R: In passato una delle prime cose che chiedevano quando iscrivevano i figli a scuola è "Quanti stranieri ci sono?". Secondo me questa cosa è cambiata, non la fanno più questa domanda.

D: Come mai secondo lei?

R: Perché è diventata una cosa più naturale. Perché poi la maggior parte dei nostri ragazzi... sì, ci sono sempre dei neo-arrivati, ma sono pochi, tanti sono già nati qua, hanno già frequentato la scuola elementare, hanno già fatto un percorso: sono già compagni dei loro figli, per cui c'è questa naturalezza. (Insegnante vicaria)

Inoltre l'inserimento di alunni stranieri è diventato parte di una procedura strutturata, di una routine che gradualmente ha ridotto la complessità che potrebbe invece nascere da una mancata strutturazione del percorso, dallo spontaneismo o dal volontarismo del corpo docente. L'elevata presenza di seconde generazioni facilita il diffondersi di una sensazione di "normalità" sia sul versante delle competenze linguistiche, grazie alla comune socializzazione scolastica pregressa, sia sul versante relazionale, in quanto gli alunni si conoscono da tempo, frequentandosi nei contesti extrascola-

stici o nei servizi per l'infanzia. Lo sforzo di predisporre le verifiche in più formati (quello "standard" per la classe, quello per i Nai ed eventualmente per gli alunni con difficoltà di apprendimento) non pare appesantisca in modo gravoso il compito dei docenti che nelle interviste sembrano non esprimere lamentele relative alla gestione della classe in riferimento allo sviluppo del programma, a conferma che il sistema adottato è sufficientemente condiviso e produce effetti positivi.

Le difficoltà maggiori, a detta delle docenti intervistate, risiedono soprattutto negli adulti.

Si tratta non di una convivenza ma di una co-esistenza parallela dove tutti abbiamo gli stessi diritti e gli stessi doveri... poi non è che per forza ci dobbiamo amalgamare nelle viscere... i ragazzi stanno benissimo insieme, questo problema ce l'hanno gli adulti! Oppure ce l'hanno certi ragazzi ma per induzione, cioè con motivazioni indotte dalla famiglia. (Insegnante facilitatore)

La normalità assume, infine, i contorni del desiderio degli alunni stranieri di uniformarsi ai propri coetanei. I neo-arrivati, in particolare coloro che hanno già vissuto l'esperienza scolastica nel paese di origine, sono contenti di andare a scuola perché viene ristabilita una continuità con lo stile di vita precedente: "lui ha insistito per venire subito a scuola, perché per lui era normale!" (madre adottiva, scuola primaria). Tuttavia, il bisogno di essere come gli altri, unitamente alle difficoltà legate alla delicata fase del ricongiungimento familiare e dell'inserimento in un contesto completamente nuovo, può esporre al rischio di tentare di azzerare le proprie radici, come racconta la madre di Akin: "sta come dimenticando la sua lingua: quasi improvvisamente, ieri faticava e diceva 'non capisco, non capisco'. È come se stesse dimenticando la sua lingua.". Questo desiderio di normalizzazione (Besozzi, 2007, pp. 18-19) presenta quindi elementi contraddittori che non possono essere sottovalutati poiché significativi nel percorso di costruzione della propria identità.

L'attenzione alle culture di origine e lo sforzo, da parte della scuola, di mantenerle vive anche dal punto di vista linguistico rappresenta quindi un elemento importante di compensazione per quei meccanismi dettati dal bisogno di conformarsi al gruppo dei pari che, in alcuni casi, porta a una temporanea negazione della propria appartenenza culturale, come racconta questa testimonianza, in cui proprio il rapporto con i pari risulta essere determinante:

Io ho un bambino ucraino che solo dopo un episodio con la bambina russa della classe ha accettato di dire qualche parola in russo. Lui per tutto l'anno assolutamente non ha voluto dirmi neanche ciao in russo, perché non vogliono sentirsi diversi. Mentre gli altri bambini, i compagni, non li percepiscono come diversi, loro si sentono diversi senza che nessuno gli dica niente perché sanno di avere un'altra lingua, un'altra storia... (Insegnante 5, scuola primaria)

4.3 Fattori che favoriscono l'integrazione

Gli elementi che promuovono l'integrazione nella Scuola A sono molteplici. Alcuni possono essere ascritti in modo diretto all'alunno straniero, come il livello di competenza linguistica, l'aver svolto il percorso scolastico interamente in Italia e il poter fruire di relazioni basate sulla solidarietà tra i compagni di classe. Altri fattori, invece, sono ascrivibili a condizioni di contesto più favorevoli, come l'esistenza di una rete relazionale diffusa e l'effetto strutturante dell'ambiente scolastico.

A questo proposito è possibile far riferimento innanzitutto all'insieme di procedure di accoglienza che, pur rischiando di divenire un aggravio per i docenti, di fatto fornisce una struttura solida entro cui diventa più facile condividere le responsabilità e a cui far riferimento per guidare un processo di integrazione graduale. L'effetto strutturante di questo "controllo sociale" (Becker, 2006) è volto a mantenere un equilibrio nelle relazioni interetniche: i momenti di conflittualità tra gli alunni vengono affrontati con immediatezza così come i possibili atteggiamenti di razzismo e prevaricazione vengono gestiti grazie al monitoraggio degli operatori scolastici e al clima di fiducia instaurato con gli alunni. I singoli episodi vengono individuati e isolati con prontezza:

D: Ci sono stati casi di bullismo o manifestazioni di razzismo?

R: No, nella nostra scuola devo dire di no. Perché è una scuola piccola, dove il piccolo episodio, non mi voglio vantare, ma il piccolo episodio viene, tramite la segnalazione dell'insegnante o il ragazzino che lo dice, si viene a sapere quando la cosa è ancora all'inizio. Cerchiamo di... insomma al primo episodio poi non si trascina. (Insegnante vicaria)

Gli insegnanti svolgono un ruolo decisivo nel creare un ambiente favorevole alle relazioni positive, non solo per la predisposizione della classe

verso l'accoglienza, ma anche per risolvere le tensioni all'interno del gruppo:

R: Ci siamo sempre noi a vigilare. Quest'anno è successo con una bambina che è egiziana e che è arrivata quest'anno, quindi loro avevano già formato un gruppo, lei è stata considerata come un'intrusa rispetto al gruppo. Quindi all'inizio la prendevano un po' in giro, non giocavano con lei all'intervallo. Però alla fine pare che si sia... anche perché lei ha un carattere un po' forte, anche un po' indisponente, e questo di certo non l'aiuta nell'integrazione in classe! Però a fine anno le cose sono un po' migliorate.

D: Come mai? È successo qualcosa di particolare?

R: Perché anche noi abbiamo cercato di parlare con i bambini e di cercare di fare un'azione intorno, anche con la bambina, cercando di farle capire che certi atteggiamenti non la aiutavano. (Insegnante 3, scuola primaria)

Oltre alla dimensione normativa, anche la relazionalità diffusa gioca un ruolo determinante per l'integrazione, per il benessere degli alunni, nonché per il benessere degli insegnanti, alimentato dal sostegno del team docenti, protetto dal rischio di sovraccarico della gestione della didattica con il supporto dell'insegnante facilitatore e dalla programmazione personalizzata.

Io sto bene a scuola perché trovo un clima anche a livello di colleghe che è abbastanza positivo. E questa è la prima cosa perché se io so che alla mattina arrivo in classe e trovo una collega con la quale posso scambiare una parola, così liberamente, tranquillamente, senza trovarmi di fronte il muro. Cioè qualcuno che non accetta il mio confronto, allora questo è molto positivo. Ho sempre avuto delle colleghe che da questo punto di vista ci siamo sempre confrontate. Per me questo è il benessere, che poi si riflette anche in classe. (Insegnante 4, scuola primaria)

Anche i genitori stranieri possono influire positivamente sulla vita della scuola e sui livelli di integrazione. Per esempio, permettendo la frequentazione tra compagni in momenti extrascolastici e supportando l'apprendimento della lingua italiana a casa, attività che diventa utile anche per i genitori: nel fare i compiti insieme, migliorano essi stessi le proprie competenze linguistiche.

Il ruolo della rappresentante di classe emerge come strategico per favorire la circolazione delle informazioni, dei momenti di ritrovo tra genitori e per l'organizzazione di iniziative a favore della scuola. Queste attività, favorendo un maggior coinvolgimento dei genitori stranieri nel gruppo allargato dei genitori attivi, indirettamente agevolano l'integrazione dei figli, poiché tutta la famiglia diventa maggiormente partecipe e si creano nuove occasioni di incontro:

D: Con questa rappresentante di classe, quando vi sentite?

R: C'è stata una volta che c'era la gita e un'altra volta per la festa, lei ci ha mandato a tutti il foglio scritto, poi ci siamo incontrati. Poi ci sono le feste di compleanno, poi c'è stato anche che si poteva andare a scuola a vedere dei film, si poteva andare con i genitori, i nonni, le tate (...) Poi c'è stata una mostra, del papà di un bambino che ha fatto la mostra a scuola... (Madre peruviana, scuola primaria)

In un tale contesto diventa più facile, attraverso l'apparato di procedure e dispositivi già menzionati in precedenza ottenere risultati positivi. Anche il gruppo dei pari svolge un'azione fondamentale nella socializzazione dei nuovi arrivati, trasmettendo non solo la cultura propria della classe (come si fanno le cose, gli spazi, come ci si comporta, ecc.) ma al tempo stesso il coetaneo, percepito come meno giudicante dell'adulto, con semplicità e immediatezza diventa un tramite per l'apprendimento della lingua italiana:

Ciò che scatta è l'aiuto, la consapevolezza di trovarsi di fronte a un bambino che non riesce ancora ad esprimersi con la lingua italiana e che quindi ha bisogno di aiuto. L'essere diciamo della stessa età, in una stessa classe, in una stessa comunità, fa scattare nei bambini che sono già qui un senso di collaborazione e di aiuto nei confronti del nuovo arrivato. Abbiamo anche un bambino appena arrivato dallo Sri Lanka, e gli indicano per esempio gli oggetti di cui magari lui non conosce ancora il nome, gli fanno capire proprio praticamente, gli sono intorno e l'aiutano a capire cosa deve fare e come deve farlo... poi nel momento del gioco sono tutti uguali. Li apprendono tutti molto velocemente! (Insegnante 4, scuola primaria)

Infine, come già evidenziava Zolberg (1997), il *loisir* e la possibilità di frequentare i propri compagni anche in orari extrascolastici per attività sportive e ricreative e momenti come le feste di compleanno, rappresentano ulteriori occasioni per incrementare l'integrazione.

D: Che lei sappia, capita che facciano i compiti insieme o si vedano anche fuori da scuola?

R: I compiti non molto, ma so che alcuni si vedono anche fuori: alcuni vanno all'oratorio, altri si vedono al parco giochi o si invitano tra di loro. Questo avviene anche con gli alunni stranieri. Per esempio anche per le festuciole di compleanno. (Insegnante 3, scuola primaria)

4.4 Fattori che ostacolano l'integrazione

I fattori che rallentano il processo di integrazione scolastica sono soprattutto di ordine contestuale. Pur trattandosi di un'esigua minoranza, non tutti i docenti condividono a pieno il modello di integrazione portato avanti dall'istituto perché, come riporta l'insegnante facilitatore" magari sono ancora legati a modelli di insegnamento diversi perché lo fanno da tanti anni". In questi casi può verificarsi un minor entusiasmo nella preparazione della classe all'accoglienza e qualche difficoltà in più da parte dell'insegnante a gestire le differenze tra gli alunni, pur osservando quanto stabilito dal Protocollo.

Vi è inoltre un fattore legato al capitale sociale degli alunni. Se durante le attività scolastiche si evidenzia una buona circolarità delle frequentazioni tra alunni italiani e stranieri, non sempre ciò accade anche all'esterno. Le amicizie che gli alunni intrecciano non sembrano fare particolari distinzioni, ma l'intervento dei genitori può essere significativo per introdurre delle discriminanti. In alcuni casi la limitazione è dovuta all'impossibilità di accompagnare il figlio o di presenziare alle attività extrascolastiche per motivi connessi al lavoro dei genitori, in altri casi, invece, si tratta di una scelta, motivata da ragioni di natura culturale, come alcuni genitori di origine araba che difficilmente mandano i figli a casa di persone estranee alla famiglia, oppure dovuta a timori e diffidenze degli adulti che poi si ripercuotono nelle relazioni tra i pari:

R: All'inizio non è stato facile perché non accettavano... non l'accettavano già i genitori, poi anche i bambini di conseguenza...

D: Non ho capito... non lo accettavano i genitori degli altri ragazzi?

R: Sì, i primi anni è stata dura. Dura perché i genitori neanche al parco giochi uscendo da scuola facevano giocare i loro figli con A., perché lui è un bambino molto aggressivo, aggressivo perché vedeva da parte loro un rifiuto, si sentiva rifiutato e reagiva in questo modo... questo bambino nel dimostrare l'affetto lo dimostrava in maniera eccessiva...

andava lì per abbracciarli... e loro lo respingevano... Lo allontanavano... quindi questo rifiuto, perché lui percepiva il rifiuto e reagiva con l'aggressività. Ma dipendeva comunque dalla famiglia. Perché i bambini non la fanno questa distinzione inizialmente. (Insegnante 3, scuola primaria)

In generale i genitori della Scuola A partecipano meno alla vita scolastica rispetto ad altri istituti lombardi, come si è avuto modo di vedere nel paragrafo introduttivo. Le relazioni tra genitori potrebbero influire positivamente sulla partecipazione e sull'integrazione dei figli. Tuttavia di rado le frequentazioni sono miste. Se tra le madri italiane c'è assiduità negli incontri come il ritrovo al bar di fronte alla scuola o l'organizzazione di aperitivi e tra alcune famiglie ci si ritrova anche nel fine settimana o a cena, le madri straniere non vivono questo spazio di socializzazione. Indubbiamente ci sono motivi organizzativi legati agli orari di lavoro, ma anche tra le non lavoratrici avviene una reciproca esclusione:

Io gli altri genitori che frequento sono italiani: con le mamme straniere è solo un salutarsi quando ci si incontra, ma questo forse è dovuto anche a questioni di lingua. Però c'è come un'autoesclusione dei genitori stranieri perché non partecipano, non so se perché non si sentono accolti o se non gli interessa. Perché poi non è che vado lì a chiedergli "perché non partecipi?". Qui al bar si chiacchiera, le straniere invece... le arabe stanno tra loro, si fermano a parlare, ma tra di loro, vanno al parco. Le latine invece lavorano tantissimo, fanno orari pazzeschi quindi non credo che abbiano nemmeno il tempo per venire al bar. Il fatto che esistano delle comunità separate tra i genitori non aiuta i ragazzi: paesi diversi vivendo in Italia, è una cosa più degli adulti perché i ragazzi tra la scuola e il tempo libero più degli adulti hanno l'opportunità di vivere insieme. (Madre italiana, scuola secondaria di primo grado)

Infine, nelle relazioni tra genitori, come già segnalato per altri contesti scolastici (Santerini, 2010, pp. 163-164), anche qui esiste una sorta di razzismo presunto che fa scattare le reazioni dei genitori stranieri che interpretano i comportamenti sanzionatori degli insegnanti come unicamente motivati dall'essere straniero, quando in realtà il richiamo è dovuto al comportamento scorretto dell'alunno (dai compiti non fatti all'aggressività inopportuna):

Mentre i genitori italiani ormai non fanno nessun tipo di osservazione, sono gli altri che pensano, cioè sono prevenuti, pensano che magari ogni intervento che si fa per i loro ragazzi, loro dicono "Ah ma è perché è straniero che fate questa cosa qua!". "No, guardi per me suo figlio è esattamente come un altro". (Insegnante vicaria)

4.5 Conclusioni

La Scuola A rappresenta un buon esempio di scuola "in cammino" verso l'integrazione, avendo maturato negli anni una politica di integrazione scolastica che intende coniugare l'attenzione alle differenze e la costruzione dell'appartenenza culturale.

Nelle interviste realizzate, tanto gli operatori scolastici quanto i genitori si riferiscono al concetto di integrazione associando termini come "scambio", "condivisione", "rispetto", "star bene". Proprio lo star bene è identificato come premessa al successo scolastico e questo spiega la grande attenzione che viene posta nel creare un clima positivo in classe e nel favorire una buona relazionalità tra alunni:

D: In che relazione sono, secondo lei, il successo formativo e il benessere?

R: Che se un bambino, un ragazzo si trova bene nella propria classe, con i propri compagni e insegnanti è maggiormente motivato ad andare bene a scuola.

D: Quindi è più il benessere relazionale che favorisce la riuscita scolastica che non il contrario?

R: Esattamente. Certo potrebbe anche accadere il contrario, ma è una cosa più personale, legata alla soddisfazione personale, al fatto di prendere un bel voto. Ma il benessere è qualcosa di più, è maggiormente legato a come stai con gli altri e (*a come stai*) con te. (Madre italiana, scuola secondaria di primo grado)

Tra i fattori particolarmente favorevoli al processo di integrazione e di benessere degli alunni, si sottolineano la gestione collegiale e la volontà di affrontare con tempestività i problemi che possono insorgere. Questo "attivismo strutturale" (Parsons, Platt, 2006) mobilita gli insegnanti nell'operare in vista di obiettivi comuni, riconoscendo le proprie responsabilità nel processo, evitando quindi di negare i problemi o di trascinarsi in una logica di rassegnazione fatalista.

Tuttavia, è opportuno non sottovalutare alcuni elementi di criticità.

Nel sistema relazionale diffuso, che crea un contesto estremamente favorevole alle relazioni interetniche e al benessere degli alunni, un aspetto della rete resta ancora un po' fragile ed è rappresentato dalle relazioni con le famiglie e tra le famiglie. Nella relazione scuola-famiglia si potrebbero ulteriormente valorizzare le competenze qualificate dei genitori stranieri e proseguire nel percorso, già intrapreso informalmente, verso la corresponsabilità educativa. Anche le relazioni tra genitori italiani e stranieri andrebbero alimentate, creando maggiori occasioni di conoscenza e scambio, come i genitori stessi sottolineano quale principale margine di miglioramento per favorire l'integrazione dei propri figli a scuola.

Infine, se la normalità è un valore atteso tanto dallo staff quanto dall'utenza, necessaria per superare la gestione della presenza degli alunni stranieri come situazione di emergenza e per evitare l'etichettamento dei rapporti sociali in modo etnicizzato, essa presenta anche un limite: la normalizzazione "forzata". Questo comporterebbe la tendenza ad occultare i conflitti e a rendere invisibili le differenze, verso una logica assimilazionista che distarrebbe la Scuola A dal suo percorso, ormai ben saldamente avviato, nella prospettiva di un'integrazione relazionale e processuale (Besozzi, 2001, pp. 62-66) che riconosce il valore di tutte le culture e che pone le differenze in un continuo dialogo, volto alla costruzione delle identità personale e sociale.

5. Il caso della Scuola B: integrazione come cura delle relazioni nella comunità locale

di *Francesca Peano Cavasola*

Il contributo nasce da uno studio di caso realizzato presso l'istituto comprensivo di Esine (BS) situato in Valle Camonica e che è già stato oggetto di riflessione critica nell'Annuario 2011-2012 del CIRMIB, Centro di ricerca e iniziative sul tema delle migrazioni dell'Università Cattolica, sede di Brescia⁴⁶. Il presente studio di caso, facendo diretto riferimento agli obiettivi di indagine della ricerca sulle "Relazioni interetniche e livelli di integrazione nelle realtà scolastiche e formative della Lombardia"⁴⁷, permette di completare la descrizione del contesto relazionale di questa realtà multietnica, focalizzandosi su come il modello di integrazione degli alunni stranieri, maturato all'interno dell'istituto, si sia trasformato nel tempo e di come questo modello, contrastante con quello proposto nel contesto della comunità in cui si trova l'istituto, possa influire sul benessere e sulla riuscita scolastica degli alunni stranieri. L'ipotesi è che proprio il maturare di una cultura dell'accoglienza e della diversità nella scuola – guadagnata a costo di notevoli sforzi da parte degli operatori scolastici e di parti dell'utenza – abbia generato il bisogno di taluni di erigere barriere e muri, ma che il terreno fertile delle relazioni interetniche dell'istituto camuno sia un esempio di come questi muri si possano abbattere, purché si affrontino le situazioni in un'ottica di comunità.

⁴⁶ La scuola è stata oggetto di indagine da parte del CIRMIB, Centro di ricerca e iniziative sulle migrazioni dell'Università Cattolica di Brescia che ha pubblicato di recente una riflessione critica sugli aspetti delle relazioni scuola-famiglia. Cfr. Peano Cavasola, 2012.

⁴⁷ Gli esiti dei primi due anni di ricerche sono pubblicati in Besozzi, Colombo, 2012.

5.1 Il contesto in cui è collocata la scuola

Lo studio di caso è stato condotto nel maggio 2012 attraverso sei interviste a operatori scolastici e otto interviste a genitori italiani e stranieri in quattro plessi dell'istituto, nonché mediante l'analisi della documentazione scolastica (sito web della scuola, professori, statistiche interne)⁴⁸.

L'istituto comprensivo di Esine in Valle Camonica è costituito da nove plessi caratterizzati da una certa variabilità nella concentrazione della presenza di stranieri, ma lo studio si è concentrato nei plessi a maggiore presenza di alunni stranieri: la scuola dell'infanzia di Cagno (il 61,5% degli iscritti è straniero), la scuola dell'infanzia di Piamborno (31,9%), la scuola primaria di Piamborno (23,7%) e la scuola secondaria di primo grado Manzoni (13,4%)⁴⁹. I plessi studiati si trovano tutti nel comune di Piancogno, che unisce le frazioni di Piamborno e Cagno e che si trova geograficamente in una zona pedemontana, poco accessibile dai grandi centri urbani di Brescia e Bergamo, ma in posizione strategica sulla via principale che attraversa la Valle Camonica. Grazie alla sua posizione geografica e alla disponibilità di alloggi, negli ultimi quindici anni il comune è stato meta elettiva dei lavoratori stranieri che trovavano un impiego nella Valle. La frazione di Cagno, in particolare, ospitava un tempo alcuni stabilimenti industriali del Cotonificio Olcese, che hanno poi chiuso o delocalizzato la produzione e presenta ancora un'architettura tipica di quel periodo "industriale", con molti appartamenti che sono stati in gran numero affittati o venduti a famiglie straniere.

Il comune di Piancogno, che ha 4.707 abitanti, ospita 687 stranieri (il 14,6% dei residenti), di cui circa un terzo minorenni e di questi il 60% è nato in Italia. Sono presenti 39 nazionalità, di cui le maggioritarie sono: Romania, Albania, Marocco, Perù e Tunisia. Le nazionalità in crescita più significativa nel 2010 rispetto all'anno precedente sono quelle provenienti dall'America (Perù +21% e Bolivia +44%) e dall'Asia (India +17%). Il tasso di crescita del fenomeno migratorio è del 34%, ma l'incremento non è dato da nuovi arrivi, quanto da nascite di bambini da genitori stranieri. Il tasso di crescita, infatti, risulta dalla sottrazione del tasso migratorio (iscritti - cancellati all'anagrafe comunale rispetto all'anno precedente, -7,4%) dal

⁴⁸ Sono stati intervistati i seguenti operatori scolastici: la dirigente dell'istituto, l'insegnante distaccata al Centro territoriale per l'intercultura CTI6 e le insegnanti più rappresentative per ogni plesso (in alcuni casi referenti intercultura, in un caso si tratta di un'insegnante per l'alfabetizzazione). I genitori intervistati, un italiano e uno straniero per plesso indagato, sono stati indicati dalla dirigente. Le interviste si sono svolte tutte a maggio 2012 presso le scuole di riferimento.

⁴⁹ Dati dalla Rilevazione integrativa a.s. 2011/2012, forniti dalla segreteria dell'istituto.

tasso naturale di crescita (nati - morti rispetto all'anno precedente, + 41,4). Si osserva, quindi, che c'è un movimento di allontanamento degli stranieri dal comune, forse per la mancanza di lavoro o forse per le condizioni di accoglienza, ma che questo movimento è compensato da una forte crescita delle nascite degli stranieri già residenti⁵⁰.

Il reddito pro capite della popolazione nel comune di Piancogno è abbastanza basso (10.391 euro, al 42° posto nella classifica provinciale nel 2010) e dalle interviste è emerso che la crisi economica ha colpito duramente il sistema economico locale, causando la chiusura di molte attività economiche. Alcuni intervistati fanno riferimento al tema della "lotta" allo straniero come uno dei temi più dibattuti nella vita politica locale dell'ultimo decennio. La scuola, tuttavia o forse proprio per queste ragioni, ha dedicato molte energie e molta cura nel promuovere l'integrazione dei suoi alunni stranieri. Nello scorso anno scolastico, durante il quale è stato realizzato lo studio di caso, si sono però verificati episodi di evidente conflittualità tra genitori, scuola e alunni, dove il tema delle relazioni con gli studenti stranieri e le loro famiglie è stato spesso centrale. Da allora, la scuola si trova in un momento di riflessione sul lavoro svolto e di revisione delle procedure adottate, che ha consentito di ricostruire, attraverso lo studio di caso, un percorso ideale di sviluppo del modello di integrazione proposto per gli alunni stranieri e le loro famiglie.

5.2 Il modello d'integrazione

Lo studio di caso ha permesso di ripercorrere le attività intraprese dall'istituto e di individuare il modello di integrazione sviluppato nel corso di quindici anni dagli insegnanti dell'istituto. La scuola ha investito molto su quello che quindici anni fa credeva fosse "un problema che si andava sviluppando", dedicando una attenzione specifica al tema dell'integrazione degli alunni stranieri e cominciando a costruire una rete con gli istituti vicini. Alla docente incaricata come "funzione strumentale" è stata data continuità negli anni, trasformandola in funzione obiettivo e poi, da otto anni a questa parte, in docente distaccata sul Centro territoria-

⁵⁰ I dati riferiti al 2010 provengono dalle anagrafi comunali e sono stati elaborati dal sito: www.comuni-italiani.it.

le per l'intercultura (CTI6), di cui l'istituto è capofila⁵¹. La continuità della presenza di questa docente ha permesso di strutturare negli anni un complesso di attività, sostenute sia dagli enti locali, sia attraverso finanziamenti privati⁵², tali da configurare un modello coerente per l'integrazione degli alunni stranieri.

Come sottolinea nell'intervista la referente CTI, non si tratta di un modello codificato sulla carta, ma pur sempre di una modalità di lavoro proposta a livello di istituto. Questa modalità si è trasformata nel tempo in base al modificarsi della presenza degli alunni stranieri nella scuola, ma anche alla crescita delle conoscenze e delle esperienze maturate sul tema dall'insieme dei docenti. Da un iniziale momento di sperimentazione si è passati, circa otto anni fa, a elaborare e fissare un Protocollo d'accoglienza basato principalmente sull'insegnamento dell'italiano come L2 a tutti gli alunni stranieri neo-arrivati nella scuola. L'insegnamento dell'italiano non era l'unica attività del Protocollo di accoglienza, ma si può dire che fosse il perno del modello di integrazione dell'istituto, visto che ha impegnato da subito la maggior quantità di risorse sia economiche, sia professionali e rappresenta anche agli occhi degli studenti e dei loro genitori l'attività più significativa per numero di ore e sistematicità degli interventi⁵³.

A quest'attività, gestita in modo centralizzato da un'unica insegnante per tutto l'istituto, erano dedicate 12 ore settimanali, incrementate ulteriormente negli anni scolastici successivi fino ad arrivare a 20 ore settimanali. L'insegnante che si è occupata per sette anni del progetto di alfabetizzazione racconta che "tutti gli inserimenti venivano programmati, il progetto di alfabetizzazione era già stabilito nel momento in cui il ragazzino entrava a scuola".

Il Protocollo prevedeva l'inserimento dello studente neo-arrivato nella classe di pertinenza, ma un distacco parziale per l'apprendimento della lingua italiana con l'insegnante specializzata in didattica di italiano come lingua seconda in uno spazio dedicato⁵⁴. L'insegnante dell'alfabetizzazione

⁵¹ I Centri territoriali per l'intercultura sono "spazi per il coordinamento, la documentazione e la diffusione di buone pratiche interculturali", voluti dall'Ufficio scolastico provinciale. Per un approfondimento vedi www.centriinterculturacsa.it.

⁵² Nell'intervista della dirigente si fa riferimento, per esempio, a laboratori finanziati dalla Fondazione Comunità bresciana e dal Fondo europeo per l'integrazione. Dall'intervista dell'insegnante distaccata sul CTI6 si apprende di finanziamenti della Comunità Montana.

⁵³ Dalle interviste ai genitori l'insegnamento dell'italiano risulta l'unica attività scolastica percepita nell'ambito dell'educazione interculturale.

⁵⁴ Il distacco con l'insegnante di italiano come seconda lingua aveva una durata variabile in base alla situazione linguistica dell'alunno neo-arrivato e andava da un minimo di 20 ore totali a tutta la durata dell'anno scolastico.

L2 interagiva anche con i colleghi della classe per favorire l'apprendimento della lingua, concordando le modalità di svolgimento del programma nelle singole materie scolastiche e predisponendo materiali semplificati nelle sue ore di lezione. La docente, che nel corso degli anni aveva acquisito esperienza e formazione⁵⁵, era in questo modo un riferimento anche per gli altri insegnanti su tecniche di comunicazione o su strategie didattiche con alunni non italofoni.

Col crescere degli alunni stranieri nati in Italia e la diminuzione degli arrivi dal paese d'origine, è diminuito il bisogno di affrontare l'aspetto linguistico durante l'inserimento degli alunni stranieri, al punto che oggi si discute se mantenere o meno la figura dell'insegnante dedicato all'alfabetizzazione. Parallelamente, la scuola ha cominciato ad avvertire l'esigenza di favorire l'integrazione degli alunni stranieri anche sul piano delle relazioni, intese sia come relazioni verticali con gli insegnanti, sia come orizzontali con i compagni, sia come relazioni con le famiglie degli alunni.

Sul versante di quelle verticali, la scuola ha sentito la necessità di acquisire nuove competenze professionali di fronte alla fatica, riferita anche da tutti i docenti intervistati, di gestire un'utenza che è portatrice di bisogni specifici e che frequentemente è soggetta a svantaggio economico e culturale. Un aiuto alle insegnanti è venuto dall'*investimento in formazione*, non esclusivamente quella rivolta a migliorare la didattica, ma anche quella volta a favorire la conoscenza e l'incontro con altre culture. La formazione è stata realizzata in forma di corsi attraverso finanziamenti privati, ma anche in forma di *counselling* attraverso il ruolo strategico del CTI e dell'insegnante distaccata, che, com'è emerso in alcune interviste alle insegnanti, "fornisce tutta una serie di materiali, di spunti, di possibilità di aggiornamento" (Insegnante, intervista 4).

Sul versante delle relazioni con i compagni, la scuola ha agito introducendo nella didattica laboratori con l'*intervento di mediatori linguistico-culturali* e producendo occasioni di incontro che avessero come tema l'incontro tra culture, come le feste interculturali di fine anno, di cui parla l'insegnante distaccata sul CTI. La scuola ha assimilato nel corso degli anni il concetto che l'integrazione non può passare solo attraverso un'univoca disponibilità ad apprendere la lingua, ma richiede uno sforzo

⁵⁵ L'insegnante riferisce di aver seguito nel corso degli anni 7/8 corsi e specifica che i corsi erano aperti a tutti gli insegnanti e la partecipazione facoltativa. I relatori erano in genere esperti di immigrazione o insegnanti esperte di alfabetizzazione o mediatori culturali.

di tutti, alunni e personale scolastico, a decentrarsi e rendersi disponibili ad accogliere la diversità.

Se è vero che da una parte c'è una difficoltà linguistica che va comunque superata, è anche vero che c'è un bisogno di conoscenza di queste nuove culture e c'è anche da parte dei nostri bambini la possibilità di aprirsi e di conoscere, di avere elasticità mentale e quindi una capacità di accoglienza. (Insegnante, intervista 4)

Sul fronte delle relazioni insegnanti-alunni e alunni italiani-alunni stranieri si sta investendo in modo crescente da alcuni anni, ma solo recentemente è emersa la consapevolezza che sia impossibile parlare d'integrazione senza la *collaborazione delle famiglie* ed in particolare delle famiglie straniere. Interpellati sul tema del dialogo scuola-famiglia, tutti gli insegnanti intervistati sostengono che la relazione con i genitori stranieri sia fondamentale per favorire l'integrazione anche degli alunni:

Ritengo che sia un elemento centrale recuperare la famiglia come luogo di integrazione, perché difficilmente la famiglia di origine è luogo d'integrazione. (Dirigente)

Se un genitore sta bene, è ben integrato, si sente accolto, è chiaro che trasmetterà anche a suo figlio un clima e comunque dei sentimenti, delle emozioni positive per cui il bambino stesso sarà favorito. (Insegnante, intervista 4)

Certe famiglie mandano i bambini stranieri il primo giorno e li mandano soli, si arrangiano, devono destreggiarsi nelle relazioni, nel capire qual è l'ambiente dove stanno. (Insegnante, intervista 7)

La scuola ha investito nella relazione con le famiglie straniere, realizzando *corsi di alfabetizzazione serali per le mamme* degli alunni. Al momento dello studio di caso, per esempio, era attivo un corso con cadenza bisettimanale per circa cinquanta donne straniere organizzato in abbinamento con un servizio di babysitteraggio. L'incontro con le famiglie, anche in questo caso, non può ridursi all'aspetto linguistico, ma la scuola si apre a un maggior bisogno di relazione e incontro multiculturale, come testimonia la dirigente e viene richiesto anche dai genitori stranieri.

Io credo che la criticità sia ancora la relazione con le famiglie, perché non basta a risolverla la traduzione delle comunicazioni nella lingua

d'origine. La difficoltà, da parte di molti docenti, a capire anche i modi di vedere delle famiglie straniere, quindi il loro modo di approcciarsi alla scuola, il loro modo di approcciarsi a tutta una serie di momenti della vita, che può in alcuni casi anche apparire un po' superstizioso. Ecco su questo c'è ancora da fare abbastanza. (Dirigente)

Anche per fare teatro una difficoltà di intendimento con le mamme! Non c'è quell'unione. Io dico bisogna partecipare un pochino di più a quelle cose lì: far cantare i ragazzi, fare la pratica del canto, le danze. Fare una cosa un pochino più bella, magari due volte l'anno. Stare più uniti, avere il senso dell'amicizia. (Genitore, intervista 5)

Dalle interviste sembra emergere un percorso che, partito da una posizione di allarme sociale, porta a considerare l'immigrazione come un "problema" a cui fare fronte, agendo sugli alunni stranieri in un'ottica di assimilazione, principalmente di natura linguistica. Tuttavia, il percorso da parte dei docenti si sviluppa considerando soprattutto bisogni e benessere degli alunni⁵⁶, quindi con una visione dell'integrazione come interazione e scambio tra culture, il cui esito deve essere "la possibilità che ciascuno si trovi bene in un posto essendo quello che è"⁵⁷. Una visione che, come emerge dal Piano dell'offerta formativa, denota la consapevolezza che "la presenza nella scuola di alunni di etnie e religioni diverse rappresenta una risorsa educativa a favore di tutti gli alunni" (dal POF dell'istituto, p. 13). L'ottica di scambio è testimoniata dalla presenza di una commissione che sta affrontando la revisione dei piani di studio in ottica interculturale, per modificare almeno in parte la visione eurocentrica dei contenuti scolastici. Questo passaggio di prospettive riflette una maturazione della convivenza interetnica, che ha donato spontaneità e serenità *in primis* all'azione dei docenti, come si evince da alcune interviste.

Se quindici anni fa un nuovo arrivo poteva essere un motivo di destabilizzazione o di estrema preoccupazione per gli insegnanti, adesso

⁵⁶ Gli insegnanti a più riprese sottolineano che il benessere degli alunni è un prerequisito della riuscita scolastica e in questo senso deve essere oggetto prioritario dell'attività scolastica. Per esempio un insegnante dice: "è chiaro che se un alunno non sta bene in classe i suoi apprendimenti non possono essere di buon livello. Noi comunque non possiamo intervenire quando i bambini non chiamano un altro bambino fuori da scuola, è in classe che possiamo favorire i rapporti interpersonali per aiutarli a socializzare. Il ruolo delle attività curriculari quindi disciplinare è quello di favorire l'interazione interpersonale e, inoltre, con i nostri atteggiamenti cerchiamo di esprimere correttezza nei confronti dell'altro oppure evitiamo degli atteggiamenti che possano trasmettere immagini stereotipate" (Insegnate, intervista 11).

⁵⁷ Dall'intervista alla dirigente.

sinceramente nessuno più è preoccupato... riteniamo di avere un *modus operandi* che ci dà serenità e tranquillità (Insegnante, intervista 7).

5.3 Le condizioni favorevoli all'integrazione

L'istituto di Esine ha lavorato molto e a più livelli per sensibilizzare tutte le componenti sul tema dell'integrazione degli alunni stranieri, raggiungendo un buon grado di consapevolezza dei bisogni espressi e delle risposte che la scuola può mettere in atto. Il lavoro svolto ha prodotto un effetto positivo sia sulla predisposizione dei docenti, che si dicono a proprio agio nell'affrontare l'arrivo di alunni stranieri nelle loro classi, sia sul benessere espresso dagli alunni stranieri. Nel corso delle interviste è emerso, infatti, che il clima delle classi è generalmente buono e le relazioni tra gli studenti sono state descritte con termini come: "naturale", "normale", "spontaneo"⁵⁸.

Le condizioni che hanno favorito questo risultato sono rintracciabili confrontando i motivi di soddisfazione espressi dai docenti con quelli dei genitori. Gli insegnanti indicano i seguenti indicatori di qualità:

- *lavoro di rete*: presentato come soluzione per alleviare la fatica della "revisione delle modalità di mediazione didattica, degli atteggiamenti e delle procedure di socializzazione" e come possibilità di scambio di esperienze e conoscenze tra i docenti. Si considera come lavoro di rete sia l'attività all'interno dell'istituto, sia i rapporti con la rete locale e con gli altri istituti del CTI. Come capacità dei docenti di fare rete internamente alla scuola si può fare riferimento, per esempio, alla presenza della Commissione interculturale in cui interviene un docente per ognuno dei nove plessi dell'istituto. La rete locale è composta, invece, dagli enti pubblici o privati che negli anni hanno contribuito a realizzare progetti di educazione interculturale sia all'interno della scuola sia in modo complementare⁵⁹;
- *disponibilità di risorse umane di riferimento*: si tratta di quei docenti che, per competenze e trasversalità del ruolo, sono stati utili alla diffusione di una cultura interculturale e di strumenti adatti a realizzare

⁵⁸ Per un maggiore approfondimento sul tema delle relazioni si veda Peano Cavasola, 2012.

⁵⁹ Nelle interviste sono nominati per esempio: l'ente locale per l'alfabetizzazione, l'oratorio per il sostegno scolastico e la Comunità Montana per i progetti di educazione interculturale, la rete dei CTI per i corsi di aggiornamento per gli insegnanti.

l'integrazione. Come in altre ricerche⁶⁰ si riconosce il ruolo di alcuni insegnanti come "teste di ponte", intesi come docenti che sono stati precursori, sperimentatori e che hanno esteso poi le loro conoscenze fino a farle diventare patrimonio della scuola. Nell'istituto studiato potrebbero essere considerate tali la dirigente, che ha dimostrato competenza e iniziativa sul tema, l'insegnante distaccata sul CTI e l'insegnante dedicata all'alfabetizzazione;

- *idea della diversità come ricchezza per tutti gli alunni*: enunciata nel POF, emerge anche come patrimonio comune agli insegnanti intervistati. Da questa idea consegue che l'integrazione degli alunni stranieri diventa fondamentale per il benessere scolastico e l'apprendimento di tutti gli alunni;
- *educazione interculturale come pratica trasformativa della scuola e dei rapporti sociali*⁶¹: implica che le attività e le esperienze in questo ambito debbano coinvolgere nel modo più ampio operatori scolastici, alunni e famiglie straniere. L'idea viene espressa in particolare dalla dirigente, che prevede più livelli di coinvolgimento, da quello informativo a quello di programmazione condivisa delle attività⁶². La Commissione interculturale è un esempio di luogo in cui vengono attuati entrambi i livelli di condivisione, anche se, come osserva la dirigente, si tratta di uno spazio di condivisione limitato "tra persone che teoricamente dovrebbero essere già motivate in quanto hanno scelto di essere in quella Commissione", mentre sarebbe auspicabile la massima condivisione possibile internamente alla scuola.

Da docenti e insegnanti sono emersi i seguenti fattori che agevolano l'integrazione:

- *attenzione al benessere degli alunni a scuola*: che in maniera condivisa per tutti risulta essere un prerequisito dell'apprendimento e della riuscita scolastica. Gli insegnanti sottolineano che gli studenti stranieri si trovano in una situazione di maggiore fragilità rispetto a quelli italiani, anche se il livello di benessere viene giudicato buono, perché "vengono volentieri a scuola" e le relazioni con i compagni italiani sono positive: "li vedo aiutarsi, si danno la mano, condividono il materiale,

⁶⁰ Si veda per esempio Besozzi, Colombo, 2012.

⁶¹ Si fa riferimento a Colombo M. (2007, pp. 7; 13) che prevede la finalità trasformativa come una delle principali dei progetti di educazione interculturale, in quanto produce un cambiamento sul contesto e crea un valore aggiunto per la professionalità degli operatori coinvolti.

⁶² Colombo M., analogamente parla di tre livelli di partecipazione dei cittadini al welfare locale. Si veda: Colombo M., 2008, p. 19.

condividono i posti e i lavori, mi sembra un clima decisamente positivo” (insegnante, intervista 4). I genitori riconoscono il valore dato alla relazione sostenendo che i docenti sono “molto attenti alla psicologia della classe, perché al consiglio di classe la prima cosa che dicono è se la classe funziona al di là del rendimento” (genitore, intervista 8);

- *capacità di farsi carico delle problematiche relazionali*: i genitori riferiscono che quando ci sono stati problemi di relazione nelle classi “la scuola ha risposto prontamente”, organizzando colloqui con le parti interessate, confrontandosi al suo interno e attivando risorse specifiche, come lo sportello psicologico.

5.4 Gli ostacoli all'integrazione

Nonostante le condizioni favorevoli all'integrazione degli stranieri, evidenziate nel corso dell'analisi, nel periodo dello studio di caso la scuola ha registrato delle contestazioni da parte di alcuni genitori italiani proprio in merito alle attività di educazione interculturale, che vengono considerate dai genitori italiani della scuola dell'infanzia di Cagno un indizio che concorre a definire il quadro di una “discriminazione al contrario”, “una politica di privilegio verso gli extracomunitari”⁶³. Simili argomentazioni hanno portato a esprimere dissenso anche fra genitori di altri plessi dell'istituto⁶⁴. Sebbene solitamente le ricerche non prendano in considerazione i genitori come protagonisti nel contesto scolastico, gli intervistati ritengono invece che la famiglia rivesta un ruolo primario nel determinare il benessere scolastico degli alunni e la loro propensione all'integrazione. Si ritiene, quindi, che una posizione dei genitori oppositiva alla scuola e all'integrazione possa generare negli alunni malessere e difficoltà nelle re-

⁶³ Le parole sono quelle espresse dai genitori in una lettera rivolta alla dirigente dell'istituto nel giugno 2012 e raccolta anche nel materiale dello studio di caso. Conferma della situazione di tensione viene data anche dalle parole di un intervistato, che descrive i motivi di tensione: “c'è un gruppo di genitori che ancora fa fatica ad accettare le situazioni in cui la scuola si trova e pensano che il paese arriverà a trovarsi completamente nelle mani degli stranieri e che ormai tutti gli alloggi siano nelle loro mani. (...) Alcune mamme non escono da sole e vanno in giro con il velo e quindi non c'è possibilità di incontrarle fuori, in questo paese poi il 20% della popolazione è straniero e c'è una crisi lavorativa quindi c'è molta tensione. I genitori italiani pensavano poi che i bambini, per via delle varie attività per i bambini stranieri, siano svantaggiati” (Genitore, intervista 3).

⁶⁴ Prima della lettera inviata dai genitori della scuola dell'infanzia di Cagno, infatti, un insegnante aveva parlato in un fuori intervista di proteste orali sugli stessi temi rivolte da genitori della scuola primaria di Piamborno alle insegnanti.

lazioni interetniche, con evidenti ricadute tanto sul clima generale quanto in modo più diretto anche sull'apprendimento.

Il primo luogo dove si dovrebbe sperimentare l'integrazione dovrebbe essere la famiglia, mentre in molti casi la famiglia è proprio il luogo dove si cerca di salvaguardare l'identità. (Dirigente)

Durante il giorno cerchiamo di fare di tutto al meglio, ma poi bisognerebbe abolire tutti i pregiudizi e stereotipi che esistono nei confronti degli immigrati. I ragazzi si comportano in un determinato modo perché assorbono ciò che dicono o dimostrano i genitori. È chiaro che se i ragazzi sentono dire ininterrottamente affermazioni negative sui ragazzi stranieri questi non possono risultare indifferenti. La scuola fa tanto e aiuta i ragazzi a superare questi pregiudizi e accettarsi anche se purtroppo non abbiamo modi di relazionarci anche con le famiglie. (Insegnante scuola secondaria primo grado, intervista 11).

All'interno della scuola, una questione cruciale, secondo gli intervistati, è quella di una non completa condivisione del modello d'integrazione tra i docenti. Sebbene in termini formali la condivisione del modello per l'integrazione degli alunni stranieri sia abbastanza scontata, si rileva che non tutti i docenti operano di fatto in accordo con esso.

Ogni docente è una persona a sé, quindi vediamo quelli che sono un pochino più sensibili e quelli che assolutamente reputano che bisogna trattarli tutti (gli studenti) allo stesso modo e quindi le regole che valgono per gli italiani devono valere in modo uguale anche per gli stranieri (Insegnante distaccata sul CTI).

In particolare, come emerso anche in altre ricerche⁶⁵, sono gli alunni più fragili su cui si catalizza il fastidio di alcuni docenti.

C'è il ragazzino tranquillo, bravo, integrato, non disturba, non aggredisce, allora non ci sono problemi di sorta. I problemi emergono quando il ragazzino straniero mette in atto delle modalità di comunicazione e di comportamento che spiazzano e allora i fenomeni di colpevolizzazione assumono delle connotazioni di tipo etnico. (Dirigente)

⁶⁵ Si veda per esempio: Maggioni, Vincenti (2007), dove si evidenzia un duplice atteggiamento degli insegnanti, che da un lato negano l'alterità, ma dall'altro assimilano gli studenti migliori e rifiutano chi fa più fatica.

In un caso, riferito da un'insegnante, i colleghi hanno contribuito a sostenere la polemica di alcuni alunni e genitori verso un ragazzino straniero, certificato dalla Asl per un disturbo del comportamento, ma considerato da molti un fannullone per "indole di razza", rivelando, sotto la superficiale accettazione, una distanza sociale non indifferente, oltre che una tendenza alla "eticizzazione dei rapporti sociali" che non aiuta di certo il processo di integrazione nelle realtà multietniche⁶⁶.

Anche insegnanti sensibili, inoltre, "molte volte pongono i problemi, poi però quando c'è da fare la formazione non la fanno" (insegnante distaccata sul CTI), probabilmente a causa della fatica ulteriore che questa comporta. In definitiva, l'idea di scuola che esprimono "molti docenti è che i bambini debbano stare lì e il loro compito sia quello di ascoltarti, avere rispetto di te e imparare. Questo è un modo di pensare che è diffuso nel 40-50% dei docenti" (Dirigente).

Alla luce di queste considerazioni appare rilevante il fatto che il contesto esterno alla scuola esprima un modello d'integrazione finalizzato all'assimilazione dei residenti stranieri, piuttosto che allo scambio interculturale. Questa mentalità non può che penetrare nel contesto relazionale scolastico, attraverso stereotipi e luoghi comuni, veicolati da genitori e insegnanti, generando discontinuità contraddizioni e tensioni nell'azione della scuola. Un esempio di questa mentalità è rintracciabile nella lettera dei genitori di Cagno alla dirigente, dove si sostiene: "se proprio dobbiamo promuovere qualcosa, promuoviamo la nostra cultura, le nostre usanze e aiutiamo chi ha scelto di venire in Italia a diventare italiano"⁶⁷.

Non da ultimo vi è anche l'atteggiamento vittimistico di alcune famiglie straniere che può essere d'ostacolo all'integrazione.

È certo che molti alunni stranieri si sentano vittime, cioè vivano il fatto che magari i compagni facciano una battuta come un elemento di discriminazione. (Dirigente)

Molti genitori non riescono ad accettare che il figlio possa avere dei problemi oppure che debba essere curato, spesso per la paura di essere discriminati. (Genitore straniero, professione mediatore culturale, intervista 9)

⁶⁶ Per approfondire si veda Peano Cavasola, 2012. L'insegnante a cui si fa riferimento (intervista 11) conferma di fatto una tendenza, già rilevata dalle ricerche sociologiche sulla scuola, a esprimere atteggiamenti razzisti in contesti scolastici "difficili". Si veda: Serpieri, 2011.

⁶⁷ Sulla lettera dei genitori si veda la nota 66.

Ovviamente il problema avviene tra i nuovi arrivi, quando un bambino ad esempio cade o si fa male, il genitore straniero viene spesso a scuola a chiedere spiegazioni per paura di essere discriminato. (Insegnante scuola infanzia, intervista 3)

5.5 Riflessioni conclusive

L'istituto di Esine ha creato un modello di integrazione dei suoi alunni stranieri virtuoso, perché capace di produrre benessere tra gli alunni e un clima generalmente buono nelle classi. Anche dove sono stati riferiti elementi di malessere, come nel caso di un alunno straniero con difficoltà di comportamento, l'istituto è stato in grado di farsi carico della problematica, riportando anche quei genitori e quei docenti poco sensibili alla situazione dell'alunno nei binari del percorso di integrazione intrapreso (cioè il percorso della certificazione di disabilità). Il modello, tuttavia, può considerarsi molto avanzato rispetto al processo di assimilazione prevalente nella comunità di riferimento dell'istituto, che sembra esplicitare il sentimento, comune a molti valligiani, di sospetto, rifiuto, paura dello straniero e della sua possibile integrazione. I genitori italiani sono le figure che, in misura più evidente, esprimono tale sentimento derivante da un'appartenenza radicata nella comunità locale, mentre docenti e alunni sono immersi giornalmente nel contesto scolastico e vivono più serenamente un processo spontaneo di interazione e di scambio tra persone di cultura differente. Probabilmente per questo, contestualmente alla crescita di attività scolastiche volte a sollecitare uno scambio culturale, i genitori mostrano una maggiore avversione per le iniziative intraprese dalla scuola a favore dei figli degli immigrati.

A ben vedere, si tratta di uno scollamento tra il modello d'integrazione previsto e agito dal personale della scuola e quello presente nel territorio (sia in modo latente che nelle forme più comunicate ed esplicite) e dichiarato dai genitori: il conflitto aperto rende tuttavia possibile alla scuola una presa di coscienza della situazione e un intervento su di essa⁶⁸. Molte volte capita, invece, che gli stereotipi siano striscianti e che il razzismo, pur presente, sia un tema tabù, che viene nascosto sia da chi lo agisce, sia da

⁶⁸ Un esempio è proprio il tema delle relazioni scuola-famiglia, che come si descrive in seguito, è oggetto di intervento da parte dell'istituto nell'anno scolastico in corso. Lo spunto per l'intervento, come emerso da colloqui informali con la dirigente, è nato anche dalle cattive relazioni intercorse con le famiglie straniere e italiane sul tema delle relazioni interetniche.

chi lo subisce. Di fatto, la scuola ha reagito progettando un'azione di coinvolgimento dei genitori⁶⁹. Si tratta di un percorso congruo con l'impegno che la scuola esprime, volto a promuovere non solo l'apprendimento di ogni singolo alunno, bensì anche il benessere degli alunni in genere nel contesto scolastico.

Nelle interviste, il contesto esterno alla scuola viene considerato comunque ricettivo e capace nei confronti degli stranieri, anche se si tratta per lo più di un'accettazione selettiva.

Il contesto certamente è un contesto che accetta lo straniero in maniera individuale, cioè il mio vicino di casa è una gran brava persona. (Dirigente)

Guardi se devo parlare della mia esperienza, io qua in valle mi sono trovata benissimo, sono ben accettata, ma se devo dire per gli altri allora è vero che qui c'è un po' di razzismo, l'ho visto in parecchie scuole (Genitore straniero, professione mediatore culturale, intervista 9).

L'osservazione della dirigente, che forse nel contesto dell'intervista aveva anche un'accezione negativa, sembra ritenere possibile la mediazione tra due modelli di integrazione diversi; una mediazione che difficilmente può essere imposta da un'istituzione, piuttosto può forse avvenire nel quotidiano, attraverso l'incontro di genitori, insegnanti e alunni⁷⁰. La scuola, proprio in relazione ai suoi compiti istituzionali, può essere promotrice di una cultura dell'integrazione come scambio, fornendo ai genitori occasioni d'incontro e di collaborazione capaci di produrre un incontro interculturale. Dalle interviste emerge che genitori stranieri e italiani investono molto sulla scuola, non solo come fonte dell'apprendimento, bensì proprio come esperienza di comunità e in questo modo esprimono una condivisione fondamentale sulle funzioni della scuola e sul senso dell'esperienza scolastica dei loro figli⁷¹.

⁶⁹ Nell'a.s. 2011/2012 la scuola ha ideato e somministrato un questionario rivolto alle famiglie degli alunni sul dialogo scuola-famiglia. Nell'a.s. 2012/2013 la scuola sta realizzando per i docenti due percorsi di formazione alla mediazione con focus sulle relazioni scuola-famiglia. Gli interventi non sono specifici sul tema dell'integrazione degli alunni stranieri, ma il tema non può che essere pertinente, visto che la presenza di alunni stranieri è attualmente il maggior motivo di conflitto scuola-genitori.

⁷⁰ Si fa qui riferimento al tema del multiculturalismo quotidiano, come tecnica di ricomposizione dei conflitti che emergono sul tema della convivenza interetnica (Colombo, Semi, 2007).

⁷¹ Quest'aspetto emergeva anche in Besozzi, 2008.

Senza dubbio fondamentale, infine, è la disponibilità dei genitori ad essere coinvolti in questo processo di relazione e a non rimanere “sulla soglia” della scuola e del mondo di relazioni che in essa si svolgono⁷².

⁷² Si fa riferimento sia a Besozzi (2005), sia alle parole di un intervistata: “Ci sono delle famiglie che non varcano neanche la soglia, tranne il giorno dei colloqui generali” (Insegnante, intervista 8).

6. Integrazione scolastica e supporto alle scuole di nuova generazione

di Maddalena Colombo

6.1 Le problematiche dell'integrazione nelle "scuole a forte concentrazione" e "a maggioranza straniera"

Le ricerche qui presentate verte sulla misurazione dell'integrazione in una realtà sociale relativamente nuova per il contesto italiano, quella delle scuole che - a seguito di processi di mobilità geografica e di selezione socio-territoriale - subiscono un rapido cambiamento del proprio bacino di utenza, arrivando in pochi anni a definirsi "multietniche" per il fatto che il tasso di incidenza degli alunni con cittadinanza non italiana si avvicina o supera il 30%, cioè quello che la CM 2/2010 ha definito la soglia di tolleranza della *mixité scolaire*⁷³. Si tratta a ben vedere di multietnicità in senso letterale, poiché le cittadinanze presenti dove la presenza straniera è rilevante sono molteplici (secondo il Miur vi sono più di 200 nazionalità complessivamente nell'a.s. 2011/2012) e raramente concentrate in gruppi monoetnici; tale *mixité* va interpretata per le ricadute che comporta sul piano sociale e didattico-culturale.

Al momento la soglia del 30% è da ritenersi un indicatore arbitrario di forte concentrazione, che rimanderebbe in modo non rigoroso al concetto di "pressione migratoria" e di problematicità dell'interazione interculturale (dunque, di conseguenza, di integrazione) a scuola, per varie ragioni:

- innanzitutto perché tale limite è entrato in vigore dall'anno scolastico 2010/2011 "in modo graduale, essendo stato introdotto a partire dal

⁷³ Non è questa la sede per menzionare il dibattito italiano che ha preceduto e seguito l'emanazione della CM 2/2010, espressione di una logica di contenimento della presenza straniera. Atti normativi preliminari sono stati la delibera della Giunta provinciale di Bolzano n. 4724, 15 dicembre 2008 e la cosiddetta Mozione Cota alla Camera dei Deputati n. 1/00033 del 1.9.2008.

primo anno della scuola dell'infanzia e dalle classi prime sia della scuola primaria–sia della scuola secondaria di primo e di secondo grado” (Miur, 2012, p. 5), pertanto al momento non rappresenta che un valore atteso, in rapporto al resto delle classi formatesi prima dell'introduzione di tale limite;

- inoltre perché viene razionalmente disatteso, almeno nei casi previsti dalla stessa CM 2/2010, ovvero in presenza di alunni stranieri già in possesso di adeguate competenze linguistiche, come accade nel caso di coloro che sono nati in Italia. Vi è poi il caso di scuole che hanno derogato dall'obbligo del limite perché impossibilitate a redistribuire la domanda scolastica sul territorio (a causa dell'isolamento o il mancato collegamento fra i plessi). Pertanto, il posizionamento di una scuola (o di una classe) sopra o sotto la soglia del 30% non può essere fatto corrispondere con un significato univoco, essendo l'esito di interpretazioni più o meno restrittive della norma nonché di fattori storico-contingenti;
- infine, perché la soglia del 30% è stata già superata in diversi casi, tanto da non rappresentare più l'unico indicatore di problematicità per l'integrazione scolastica: nelle aree dove il problema della forte concentrazione di immigrati è sentito da più tempo (la Lombardia compare tra queste), l'attenzione – che era rivolta fino a qualche anno fa verso il contenimento della incidenza sotto la soglia di legge (oggi sono il 5,3% delle scuole a livello nazionale a posizionarsi sopra) – si sta rivolgendo verso i rischi derivanti da una inversione dei rapporti maggioranza-minoranza tra alunni italiani e alunni con cittadinanza non italiana, cioè il superamento del tasso di incidenza del 50%. Le scuole cosiddette “a maggioranza straniera” rappresentano lo 0,7% a livello nazionale (415 punti di erogazione del servizio), ma tale dato aumenta per alcune province della Lombardia: Brescia (2,8%), Milano (2,3%) Cremona (2,2%), Como (1,1%) (Miur-Fondazione Ismu, 2013).

La situazione sociale e scolastica cambia radicalmente se gli istituti a forte concentrazione (>30%) o a maggioranza straniera (>50%) sono scuole dell'infanzia-primarie o scuole secondarie: sebbene le prime siano più frequenti, la composizione multi-etnica di queste include una larga maggioranza di alunni con cittadinanza straniera nati in Italia, pertanto in condizioni di partenza assai più favorevoli rispetto all'obiettivo dell'integrazione. Viceversa, le scuole secondarie (e specialmente quelle di secondo grado) con un bacino di utenza formato in buona o larga parte di studenti stranieri, con poche percentuali di nati in Italia, hanno da

affrontare problemi di integrazione anche linguistica, familiare, socio-lavorativa, ecc.

Nelle quattro province lombarde sopra citate, troviamo il numero più alto di scuole a maggioranza di alunni stranieri sia nel segmento dell'infanzia (BS: 4,1%, MI: 2,3%; CR: 2,8%; CO: 1,8%) sia nel segmento della scuola secondaria di secondo grado (BS: 3,3%, MI: 1,6%; CR: 2,1%; CO: 1,6%) (ibid.). Si tratta pertanto di situazioni ben differenti rispetto alla "pressione migratoria": da un lato, l'alto numero di scuole d'infanzia a maggioranza straniera può rappresentare il riflesso di una distribuzione residenziale che risente ancora delle catene migratorie e dei processi di selezione urbana come origine della concentrazione scolastica, ma non si tramuta necessariamente in realtà di privazione e di segregazione (Buisson-Fenet, Landrier, 2008), per effetto del possibile riscatto delle seconde generazioni; dall'altro lato, gli istituti secondari che si rivolgono ad un'utenza in maggioranza straniera corrono il rischio di costituire delle *enclave* della gioventù immigrata, perché si formano per effetto non tanto della selezione geografica, quanto della selezione sociale e soprattutto lavorativa (dato che si tratta di istituti tecnici e professionali). Queste incorrono nella probabilità di rimanere isolate rispetto alla realtà degli autoctoni e lontane dall'idea di una multietnicità equilibrata, nonché dall'obiettivo della piena integrazione.

Pertanto, il fenomeno delle scuole multietniche (che possiamo definire con un termine non stigmatizzante "di nuova generazione"), è ancora tutto da comprendere, sia nella sua genesi (come si sono formate? Per effetto di quali processi? Quali reazioni suscita la presenza di questa scuola a forte concentrazione nel suo *milieu* di riferimento?), sia nelle dinamiche di stabilizzazione/integrazione (come si organizzano per conservare un proprio "ordine interno"? Come mantengono un certo grado di coesione?), sia infine nelle prospettive di sviluppo (che futuro hanno come realtà educative peculiari? Come si evolvono in base ai processi di selezione sociale? Cosa le può aiutare e cosa le ostacola nell'intento di promuovere integrazione?).

È già stato discusso, nell'introduzione a questo volume, il nesso tra concentrazione degli allievi stranieri e problematiche dell'integrazione (Boccagni, Pollini, 2012, p. 102)⁷⁴; non ci riferiamo qui al semplice accesso

⁷⁴ Si potrebbe trasferire in campo scolastico il dibattito emerso tra gli studiosi di dinamiche socio-spaziali e abitative, fra i quali c'è chi sostiene che la separazione geografica dei vari gruppi etnici comporti isolamento, quindi meno integrazione e chi invece considera anche i benefici della residenzialità ravvicinata che porterebbe alle famiglie immigrate maggiore stabilità, rinforzando anche le loro intenzioni di integrarsi (Bolt *et al.*, 2010; Philips, 2010).

all'istruzione, né ai soli parametri di successo formativo che vengono solitamente usati come indicatori indiretti dell'avvenuta integrazione dei cittadini (minori) non italiani (Strozza *et. al.*, 2008), bensì alla più completa espressione dello stare bene e del crescere bene in un ambito educativo positivo. Siamo consapevoli che nei contesti multiculturali è più difficile rendere "coeso" un aggregato di soggetti portatori di molteplici identità, ossia di spinte contemporaneamente centrifughe e centripete rispetto ad un ipotetico centro (sistema) aggregante, e quindi si vive la difficoltà di identificare un nucleo di elementi in comune come base per il senso di appartenenza e l'accettazione di regole di convivenza.

Inoltre, al di là di un'integrazione "istituzionale", è meno probabile che in una comunità si sviluppi un'integrazione "relazionale" (Bocagni, Pollini, 2012, p. 106), cioè - nel caso di una comunità scolastica - che vi siano relazioni paritarie e bilaterali tra tutti gli allievi, siano essi appartenenti a minoranze o alla maggioranza. Ostacoli a questa integrazione relazionale possono derivare da pratiche di "autodifesa" etnica o culturale da parte di gruppi che si sentono oggetto di attenzione discriminatoria o di marginalizzazione, oppure per effetto di una voluta esclusività di chi, appartenente a gruppi relativamente privilegiati, non vuole cedere spazio agli altri (si veda, ad es. Coluccia, Ferretti, 2010, p. 161; Swg, Istituto Iard, 2010).

In riferimento alla multirazzialità delle scuole americane, così definisce l'integrazione C. Glenn:

"Integrazione delle scuole" si riferisce al processo di far convivere allievi di minoranze con allievi non minoritari in modo tale che sussistano tra loro relazioni positive, sia socialmente che sul piano degli apprendimenti. Secondo tale definizione, una scuola non è integrata se accoglie anche un minimo processo di selezione in cui un (relativamente) piccolo sottogruppo di allievi bianchi di classe media ha pochi o nulli contatti con allievi di colore o di provenienza latinoamericana, che rappresentano la gran parte dell'utenza (Glenn, 2009, p. 3).

È evidente che, nel caso italiano, la definizione americana di integrazione scolastica come "relazioni positive" non possa ritenersi esaustiva, in quanto il concetto di integrazione andrebbe rapportato a una realtà di convivenza che non nasce tanto dalla composizione multirazziale della società bensì dall'andamento dei flussi migratori e dagli impatti (a breve e a lungo termine) che questi determinano su una situazione territoriale e

sociale pre-esistente, talvolta già compromessa da processi di selezione e segregazione sociale (quartieri di edilizia popolare, centri storici degradati, zone rurali con problemi di accessibilità e mancanza di servizi di prossimità, ecc.) (Laforgue, 2005).

In queste circostanze abitative, la situazione dei residenti può essere assai fluida, a causa della mobilità geografica, ma anche della mobilità "culturale" dei migranti. Ecco perché, in certe circostanze, non vi sono particolari richieste di rappresentanza da parte degli immigrati, che si ritrovano solo temporaneamente in aree di forte concentrazione, più o meno consapevoli o disponibili ad un regime di *mixité* per i propri figli, mentre in altre sono gli stessi genitori stranieri ad applicare la strategia della "fuga" dalle scuole multietniche perché vorrebbero per i propri figli l'opportunità di "mescolarsi" di più con gli autoctoni. Frequente è invece la tendenza, da parte dell'utenza italiana, a considerare la presenza straniera come un forte disincentivo alla scelta di questo o quell'istituto - anche quando si tratta di scuole che hanno investito molto su progetti di innovazione metodologica e di educazione interculturale - rinforzando il fenomeno delle scuole "polarizzate" (Galioto, 2008, p. 365) e contribuendo alla "disorganizzazione sociale" complessiva.

Pertanto siamo convinti, con P. Zurla, che per studiare l'integrazione occorra "operare distinzioni, tenere presenti tendenze di lunga durata senza perdere di vista i fenomeni emergenti, affinare la capacità di approcci multidimensionali e sensibili alla complessità, considerare sempre contestualmente sia i diversi flussi e processi migratori sia i mutamenti strutturali e culturali in atto nelle diverse realtà in cui l'immigrazione si viene ad inserire" (Zurla, 2011, p. 14). Aggiungerei quanto già espresso in una passata indagine: anche se ci si adopera per ottenere una più intensa o più "giusta" integrazione, questa non avviene in un *vacuum*, ossia in un territorio neutrale rispetto alle persone e alle loro provenienze nazionali o culturali o religiose, bensì è il riflesso di vincoli normativi, pregiudizi culturali, preferenze sociali che facilitano o impediscono un processo spontaneo di integrazione (Colombo M., 2004, p. 35)⁷⁵.

Alla luce di ciò, richiamiamo le coordinate analitiche generali formulate dal gruppo di ricerca nazionale che ha misurato l'integrazione in riferimento alla realtà migratoria in Italia (Cesareo, Blangiardo, 2009, pp. 21-22; Cesareo, Blangiardo, 2011, pp. 15-16): l'integrazione è sempre *processuale* (si evolve nel tempo); *multidimensionale* (si osserva a livello economico,

⁷⁵ Come altresì ben si esprimono S. Strozza *et al.* (2008, p. 659), "L'integrazione non può essere spiegata e misurata se non in relazione al contesto in cui si realizza".

sociale, culturale e politico contemporaneamente); e infine *bidirezionale* (ossia dipende dalla volontà reciproca di avvicinamento e accoglienza tra cittadini autoctoni e cittadini di origine immigrata). Data la complessità dei fattori in gioco può essere di una certa utilità offrire strumenti di misurazione quali supporti euristici per interventi più efficaci in tal senso⁷⁶.

In questo capitolo ci proponiamo di operare una sintesi delle questioni emerse nel lungo iter di ricerca sulle “Relazioni interetniche nei contesti scolastico/formativi della Lombardia” (ricostruito nell’introduzione di E. Besozzi), che confluisce sulla proposta di un *Indice di integrazione scolastica*, in grado di misurare l’impatto che le diverse dimensioni “tipiche” di questo fenomeno (consistenza della *mixité scolaire*; presenza di famiglie con status socio-economico svantaggiato; presenza/scarsità di misure didattiche di supporto; livelli di rendimento scolastico; capitale sociale degli allievi e clima relazionale) hanno sulla reale integrazione nelle classi multietniche.

6.2 L’indice di integrazione come sintesi delle dimensioni rilevanti

Ricordiamo ancora una volta che la presente ricerca si è sviluppata in riferimento ad un campione di quattordici scuole secondarie di primo grado che si trovavano nell’a.s. 2010/2011 al di sopra della soglia del 30% di studenti di origine straniera. Sebbene il fuoco tematico sia stato il sistema relazionale, tale oggetto di analisi è stato considerato come una delle dimensioni empiriche sottostanti i processi di integrazione. Per quanto riguarda il punto di vista degli studenti, si è proceduto ad una elaborazione multivariata dei dati della survey Orim 2010/2011 (Besozzi, Colombo, 2012) in riferimento ai fattori esplicativi dell’apprendimento (cfr. *supra* cap. 2) e della presenza di tensioni fra pari (cfr. *supra* cap. 3). Per quanto riguarda il punto di vista degli operatori scolastici e delle famiglie,

⁷⁶ Molti studi sono già stati fatti a livello nazionale per misurare l’integrazione degli immigrati, dando valore all’intreccio fra ambiti: economico, sociale, culturale ed abitativo. Oltre a quello della Fondazione Ismu ricordiamo i rapporti dei primi anni 2000 a cura di G. Zincone, e quelli più recenti a cura di SCP - cfr. Bijl, *Verweij*, 2012 e Oecd, 2012b. In tutti gli studi citati l’istruzione appartiene all’ambito culturale ed è misurata in termini descrittivi come *outcome* (accesso e successo formativo) della sola popolazione immigrata e non come processo multidimensionale legato alle fasi di crescita e alle relazioni che sviluppa il soggetto di origine immigrata a contatto con determinati ambienti educativi.

si sono sviluppati in parallelo due studi di caso in altrettanti istituti di nuova generazione (cfr. *supra* cap. 4 e cap. 5).

Riprendendo brevemente quanto emerso dal materiale che riguarda gli studenti, le due dimensioni dell'“essere integrato” da parte del preadolescente che affronta il compito educativo in scuole multietniche sono risultate entrambe significative.

Da un lato, la *riuscita scolastica* è indice di integrazione in quanto si connette con lo status sociale dei ragazzi, le prospettive di vita e il grado di benessere provato a scuola: maggiore è la riuscita, maggiore è l'integrazione. Si è inoltre verificato come la riuscita sia fortemente legata:

- per gli italiani, al background familiare;
- per gli stranieri di seconda generazione, alla discorsività familiare che influenza le aspirazioni verso il futuro dei figli tramite la scuola;
- per gli stranieri nati all'estero, infine, al benessere/malessere in ambito scolastico.

Dall'altro lato, il sistema delle relazioni è stato messo in diretta correlazione con l'integrazione, in quanto si è visto che vale sia per gli italiani sia per gli stranieri (di prima e seconda generazione) l'equazione che a maggior benessere a scuola aumenti l'integrazione. Infatti, le criticità dovute alle *tensioni tra pari* sono risultate più frequenti che nelle classi dove è diffuso un senso di disagio (ossia un Indice di benessere con valori negativi) e dove vi sono bassi livelli di scambio relazionale (aiuto reciproco, contatti fuori dalla scuola, ecc., ossia quanto è stato fatto rientrare nell'Indice di “relazionalità interna”). Questa ovvia correlazione (se vi sono legami solidaristici tra compagni, è più difficile che vi sia “disorganizzazione sociale”, e viceversa, dove ci si sente a disagio esistono meno deterrenti allo sfociare di comportamenti rissosi e conflittuali) riguarda però direttamente più gli stranieri che gli italiani; gli stranieri sembrano avere maggiore bisogno di sostegno da parte dei pari. Inoltre ha una forte connotazione di genere: riguarda più i maschi che non le femmine, sia tra gli stranieri sia tra gli italiani.

Ciò che invece viene associato all'“essere integrato” della scuola, secondo la prospettiva dei docenti, dirigenti scolastici e genitori dei due istituti-campione analizzati in profondità, è la presenza di una *rete di*

supporto attraverso cui mitigare gli impatti negativi della multiculturalità⁷⁷. Con questa espressione intendiamo sia un supporto di tipo informale (persone che fanno parte della scuola e che credono fermamente nella prospettiva dell'integrazione, esercitando un supporto morale e una presenza costante a fianco degli operatori), sia un supporto formalmente istituito per effetto di accordi programmatici, progetti, convenzioni tra enti.

Le dimensioni empiriche rilevanti dell'integrazione scolastica in realtà a forte pressione migratoria sono state identificate come segue:

- a) successo formativo,
- b) contenimento delle tensioni tra pari,
- c) contenimento delle reazioni della maggioranza,
- d) presenza di supporti istituzionali ed economici alla scuola,
- e) efficace organizzazione dell'accoglienza.

Sintetizzando queste dimensioni, un Indice di integrazione complessivo potrebbe comprendere sia il versante interazionale (partendo dai dati sugli alunni), sia quello istituzionale (dati sugli adulti/organizzazione scolastica). In questo paragrafo, formuliamo una misura delle dimensioni utili sul versante interazionale, basandoci sulla survey agli alunni di scuola secondaria di primo grado. Si tratta dell'*Indice di integrazione nelle classi multietniche* ricavato per sintesi da:

- indice di relazionalità interna;
- indice di relazionalità verticale (con insegnanti);
- indice di tensioni tra pari;
- indice di riuscita scolastica;
- indice di competenza linguistica per lo studio⁷⁸.

L'indice (standardizzato) è calcolato su 854 casi (82,1% del campione survey) e ha un campo di variazione dal minimo di -3,68 al massimo di

⁷⁷ Si veda più avanti (par. 6.3) la disamina degli aspetti istituzionali di tipo qualitativo emersi dagli studi di caso riguardo alle azioni compiute dalle due scuole per fronteggiare il problema dell'integrazione.

⁷⁸ L'indice è costruito con un'analisi fattoriale a 1 fattore, metodo di stima delle componenti principali, esclusione *pairwise*. Il fattore è denominato *Ind_Integrazione*. Per la costruzione dell'*Ind_Integrazione* e informazioni sulle variabili incluse negli indici che lo costituiscono, cfr. *Note metodologiche*.

2,29. Vediamo in tabella 6.1 e 6.2 gli andamenti dell'Indice in base alle principali variabili strutturali che descrivono il campione.

Tabella 6.1 - Valori medi dell'Indice di integrazione nelle classi multietniche per variabili strutturali dell'alunno e significatività dell'associazione

	Media	N casi	St.Dev.	Anova F (df)	Sig.
<i>Genere</i>					
Maschio	-,102	428	1,019	25,164 (1)	,000 **
Femmina	,226	424	,885		
<i>Classe</i>					
I	,132	246	1,009	1,739 (2)	,176
II	,080	332	1,011		
III	-,021	276	,867		
<i>Cittadinanza e nascita</i>					
Italiani	,261	554	,920	38,216 (2)	,000 **
Stranieri	-,305	291	,942		
Di cui: nati all'estero	-,389	195	,973		
Di cui: nati in Italia	-,136	96	,857		
<i>Provenienza genitori</i>					
Italia	,202	650	,921	12,219 (5)	,000 **
Europa UE	-,467	26	1,294		
Altri Europa	-,287	34	1,046		
Africa	-,613	31	1,064		
Asia	-,336	48	,901		
America	-,300	57	,790		
<i>Figlio di coppia mista</i>					
No	,074	812	,962	2,466 (1)	,117
Sì	-,165	42	1,054		
<i>Abita con</i>					
Entrambi i genitori	,057	664	,975	,989 (2)	,372
Solo madre	,129	110	,932		
Solo padre	-,249	14	1,247		
Figlio unico	,285	126	,914	7,806 (1)	,005 *
Ha fratelli/sorelle	,022	673	,979		
<i>Provincia</i>					
Milano e hinterland	-,048	341	,963	7,587 (1)	,006*
Altre province	,136	513	,964		
<i>Di cui:</i>					
BG	,229	145	,839	4,692 (6)	,000**
CO	-,139	55	1,182		
CR	,287	118	,800		
LO	-,227	62	1,148		
MN	,052	61	1,0387		
LC	,297	72	,921		
<i>Mobilità residenziale</i>					
Non ha cambiato casa negli ultimi 5 anni	,151	535	,980	6,860 (2)	,001*
Ha cambiato stesso comune/quartiere	-,030	215	,885		

Ha cambiato altro comune/quartiere	-,253	67	1,069		
<i>Religione</i>				10,225 (4)	,000**
Cristiana cattolica	,170	623	,918		
Altra cristiana	-,509	43	1,205		
Musulmana	-,220	67	,971		
Altra religione	-,312	69	,946		
Nessuna	,130	44	1,004		
<i>Praticante religione</i>				27,980 (1)	,000**
Si	,167	621	,936		
No	-,233	209	,977		
<i>Frequenta Irc</i>				24,919 (1)	,000**
Si	,178	576	,937		
No	-,180	253	,985		

*p<0.05; **p<0.01

Fonte: Elaborazioni Orim su dati 2011

A conferma di quanto emerso nel capitolo 3, l'integrazione risulta essere particolarmente influenzata dal *genere*: maggiore per le femmine rispetto ai maschi, con uno scarto di 0,32 punti fra le medie dei due sottogruppi di genere (anche se i maschi presentano maggiore disomogeneità al proprio interno con una deviazione standard superiore a 1 punto). In relazione alla classe frequentata, l'integrazione diminuisce gradualmente: dalla I alla II si misura uno scarto di -0,05, dalla II alla III un nuovo scarto di 0,1 ma l'associazione tra l'Integrazione e la classe non è significativa.

Un'altra variabile che mostra associazione significativa con l'Indice di integrazione è la *cittadinanza*: gli alunni con cittadinanza italiana registrano un indice di 0,56 punti più elevato degli stranieri; tra questi ultimi, presentano maggiore integrazione gli stranieri di seconda generazione, che si attestano a 0,25 punti più dei compagni nati all'estero e arrivati in Italia successivamente. In relazione alle singole *provenienze*, i gruppi più lontani dalla media dell'indice (e dai valori riportati dagli italiani) sono quelli originari dell'Africa e dell'Europa UE⁷⁹. Tra le caratteristiche socio-demografiche che vengono illustrate, solo l'essere *figli unici* compare tra le

⁷⁹ Per quest'ultimo gruppo, gli studenti dell'Est Europa, può stupire il risultato in quanto secondo gli indicatori di successo formativo, solitamente, si posizionano ai livelli più alti e meno problematici (e ciò avviene anche nei nostri indici di competenza linguistica e di riuscita scolastica): ma si tenga conto della bassa numerosità (infatti, il gruppo è sotto-rappresentato nel nostro campione malgrado comprenda due tra le nazionalità più presenti a livello nazionale, Romania e Moldavia) e dell'elevata deviazione standard che identifica situazioni personali tra loro molto differenti. C'è ragione di ritenere, in ogni caso, che i modi e i tipi di integrazione dei ragazzi dell'Est Europa presentino alcune problematiche in classi multietniche dove non solo il rendimento scolastico, ma anche il rapporto con i pari, può creare ostacoli all'integrazione. Per approfondimenti sui minori romeni, cfr. la recente indagine di Valtolina, 2012.

variabili associate ad un più elevato livello di integrazione, mentre essere figli di coppia mista o non coabitare con entrambi i genitori appaiono fattori debolmente influenti. Anche il numero di anni trascorsi in Italia (per chi è nato all'estero) e la classe in cui si è stati inseriti per la prima volta nel sistema scolastico italiano non risultano correlati con l'Indice di integrazione.

L'associazione con la *collocazione geografica* della scuola è invece interessante: dai test statistici risulta che a Milano si realizza un Indice medio di integrazione inferiore a quello di altre province meno estese: fra queste, Cremona, Bergamo e Mantova registrano valori superiori alla media. Tra chi ha fatto esperienza di mobilità residenziale, l'Indice di integrazione segnala un decremento, segno di un nesso abbastanza significativo tra questi due fattori.

Tra i caratteri strutturali dei soggetti intervistati vale la pena includere l'*appartenenza religiosa*, che può in parte legarsi all'ambito familiare, in parte essere espressione dell'autonomia di crescita dei preadolescenti. I tre indicatori di appartenenza religiosa utilizzati risultano associati al livello di integrazione; i ragazzi che si dichiarano praticanti hanno in media un più alto livello di integrazione; quelli che appartengono alla religione cattolica sono mediamente più integrati rispetto alle altre religioni (e presentano maggiore omogeneità cioè deviazione standard inferiore agli altri gruppi). Lo stesso vale per chi frequenta l'Insegnamento religione cattolica (Irc) a scuola, variabile significativamente associata ad un buon livello di integrazione.

Oltre alle variabili strutturali, c'è da considerare l'associazione dell'Indice di integrazione con altri *indicatori familiari* sintetizzati negli indici costruiti per la ricerca (Tab. 6.2).

L'integrazione dei ragazzi è significativamente correlata con lo *status socio-economico* e il *capitale culturale* dei genitori, in senso lineare (migliori sono le condizioni della famiglia, più elevato è il livello di integrazione); ma soprattutto è correlata con il livello di *soddisfazione dei genitori* e la frequenza con cui in casa si parla delle problematiche o del vissuto scolastico dei figli (entrambe le dimensioni sono già risultate correlate con la riuscita scolastica, che a sua volta ha un "peso" notevole sull'Indice di integrazione).

L'analisi prosegue confrontando l'Indice di integrazione con altri fattori che riguardano l'alunno e la sua esperienza scolastica (Tabb. 6.3 e 6.4). Si può facilmente constatare che l'integrazione è influenzata dalla *motivazione* (se è intrinseca ed *espressiva*, avvicina maggiormente il giovane ai livelli medi di integrazione) e dal *benessere scolastico*. Non vi sono forti

correlazioni tra l'integrazione e la progettualità dei ragazzi, forse per il valore ancora relativo che viene assegnato dal preadolescente ai piani futuri, in una fase di crescita più orientata verso la comprensione e l'esplorazione del presente (Colombo M., 2012c).

Tabella 6.2 - Correlazioni (Pearson Corr.) tra fattori familiari e indice di Integrazione scolastica^a

	1	2	3	4	5	6
Indice di status socio-economico con Catpca	-	,249**	-,062*	-,191**	,060	,251**
Indice di capitale culturale dei genitori con Catpca		-	-,046	-,146**	,117**	,200**
Indice di orientamento familiare a favore della scuola			-	,14	,219**	-,015
Indice di soddisfazione familiare verso la scuola				-	,258**	,498**
Indice di discorsività familiare sui temi scolastici					-	,207**
Indice di integrazione scolastica						-

^a 1=Indice di status socio-economico; 2=Indice di capitale culturale dei genitori; 3=Indice di orientamento familiare vs. la scuola; 4= Indice di orientamento familiare a favore della scuola; 5=Indice di discorsività familiare sui temi scolastici; 6=Indice di integrazione scolastica.

*p<0.05; **p<0.01

Fonte: Elaborazioni Orim su dati 2011

Tabella 6.3 - Valori medi dell'Indice di integrazione nelle classi multietniche per motivazione personale verso lo studio e significatività dell'associazione

	Media	N	St.Dev.	Anova F	Sig.
Motivazione studio				15,605 (2)	,000**
Coercitiva	-,181	296	,944		
Strumentale	,124	264	,942		
Espressiva	,248	281	,968		

**p<0.01

Fonte: Elaborazioni Orim su dati 2011

Tabella 6.4 - Correlazioni tra fattori personali e indice di Integrazione scolastica^a

	1	2	3
Indice di benessere scolastico	-	,16	,639**
Indice di progettualità verso il futuro		-	,55
Indice di integrazione scolastica			-

^a 1=Indice di benessere scolastico; 2=Indice di progettualità verso il futuro; 3= Indice di integrazione scolastica.

**p<0.01

Fonte: Elaborazioni Orim su dati 2011

È il caso infine di riportare i valori medi dell'Indice di integrazione degli appartenenti ai tre tipi di studente emersi dalla *cluster analysis* (cfr. cap. 1 di E. Besozzi), a conferma che si tratta di percorsi di integrazione ben distinti (e al proprio interno omogenei, vd. i bassi valori di deviazione standard), non solo per i tratti socio-demografici (soprattutto genere e nazione

di nascita) ma anche per i tratti culturali e di percezione della propria esperienza scolastica (Tab. 6.5). L'associazione è, come atteso, molto significativa.

Tabella 6.5 - Valori medi dell'Indice di integrazione nelle classi multietniche per appartenenza ai 3 cluster e significatività dell'associazione

	Media	N	St.Dev.	Anova F	Sig.
Cluster studenti delle classi multietniche				459,2 (2)	,000**
1 - Mancata integrazione	-1,182	114	,889		
2 - Piena integrazione	,680	452	,623		
3 - Integrazione parziale	-,414	288	,644		

**p<0.01

Fonte: Elaborazioni Orim su dati 2011

L'utilità dell'Indice di integrazione non risiede soltanto nella verifica di ipotesi esplicative circa i fattori latenti che agiscono (più o meno debolmente) per alzare o diminuire il livello dell'integrazione dell'alunno, bensì permette di operare confronti di tipo descrittivo fra realtà aggregate, per esempio unità scolastiche e gruppi di alunni (sezioni). Ai fini della nostra ricerca, l'indicatore più interessante da incrociare con le dimensioni dell'integrazione è *l'incidenza percentuale degli allievi con cittadinanza non italiana*, sebbene come già detto (cfr. cap. 1 e par. 6.1) non sia una misura sufficientemente chiara per stabilire a priori il grado di problematicità per il lavoro didattico, poiché occorrerebbe "ponderare" il tasso di presenza di allievi stranieri in base alle quote di quanti sono appena arrivati e alle quote di quanti sono nati in Italia. Si può allora presentare la situazione delle quattordici scuole oggetto della ricerca quanto a presenza straniera e livello medio dell'integrazione risultante dal campione di alunni intervistati (variabile da scuola a scuola, da un minimo di 68 ad un massimo di 101) (Tab. 6.6).

L'associazione tra questi due fattori, pur presente come relazione inversa (a maggiore incidenza può corrispondere una minore integrazione) non è oltremodo significativa; a "disturbare" la linearità di tale relazione statistica concorrono molti fattori, tra cui le modalità di formazione del campione (quattro classi per scuola, indipendentemente dall'entità della scuola e dalla numerosità delle classi, di cui tre a maggiore incidenza di stranieri più una estratta con metodo causale semplice) e i gradi diversi di omogeneità interna ai sub-campioni per scuola. Anche il confronto tra i valori medi dell'Indice di integrazione tra scuole aventi lo stesso livello di incidenza (scuole a presenza straniera contenuta <29%; scuole al di sopra della soglia di legge 30-49%; scuole a maggioranza straniera >50%) (cfr.

Tab. 6.7) offre lo stesso risultato: l'associazione tra integrazione e intensità della presenza straniera è presente ma non significativa. La grafica della figura 6.1 rende ancora più chiaramente l'idea di un'associazione non del tutto lineare tra percentuale di alunni stranieri e livelli medi di integrazione degli alunni.

Tabella 6.6 - Istituti partecipanti alla ricerca per tassi di incidenza degli allievi e valori medi dell'Indice di integrazione scolastica nelle classi multietniche

Denominazione scuola e prov.	Incidenza % allievi con CNI	N. studenti intervistati	Media indice integrazione	St.dev. Indice integraz.
IC Alberico Da Rosciate (BG)	25,6	101	,209	,763
IC Foscolo-Vescovato (CR)	26,9	73	,147	,784
IC Dedalo Gussola - S.G. in Croce (CR)	29,2	58	,458	,794
IC Lecco 4	30,3	92	,297	,921
IC Cabrini - S. Angelo L.no (LO)	32,2	73	-,227	1,148
IC Stoppani (MI)	32,7	71	,112	1,009
IC Gonzaga (MN)	33,1	73	,052	1,038
IC Via Boccaccio - Cologno M.se (MI)	35,8	68	-,144	,919
IC Ponte S. Pietro (BG)	44,9	79	,261	,954
IC Via Russo (MI)	45,6	72	-,435	,903
IC Como Centro	49,1	66	-,139	1,182
Sms Maffucci-Pavoni (MI)	50,3	76	,080	,944
IC Via Narcisi (MI)	59,9	72	,066	,885
IC Via Polesine (MI)	69,2	66	-,005	1,041
Totale	(Media 39,8)	1040	,062	,967

Fonte: Elaborazioni Orim su dati 2011

Fra le variabili di contesto, invece, risulta correlata con l'integrazione la messa in atto, da parte dei docenti, di *misure per l'integrazione e l'accoglienza degli alunni stranieri*. Questa relazione, tuttavia, richiede un approfondimento in quanto è ricavata da un campione ristretto di docenti (solo quelli presenti in classe al momento della rilevazione per un totale di 76 casi, cfr. Colombo, 2012a) senza estrazione di tipo probabilistico.

Tabella 6.7 - Valori medi dell'Indice di integrazione nelle classi multietniche per variabili di contesto scolastico e significatività dell'associazione

	Media	N	St.Dev.	Anova F	Sig.
Effetto classe (% incidenza stranieri)				4,030 (2)	,018
fino a 29%	,198	270	,925		
da 30 a 49%	,011	381	,985		
da 50% in su	-,022	203	,973		
Effetto scuola (grado attivazione insegnanti) ^a				8,907 (2)	,000**
Scarsa	-,181	232	1,083		
Media	,150	280	,896		

Alta	,118	270	,909		
Frequenza alunno programmi interculturali ^b				4,284 (2)	,014
Bassa	-,028	195	1,036		
Media	,133	534	,949		
Alta	-,111	122	,905		

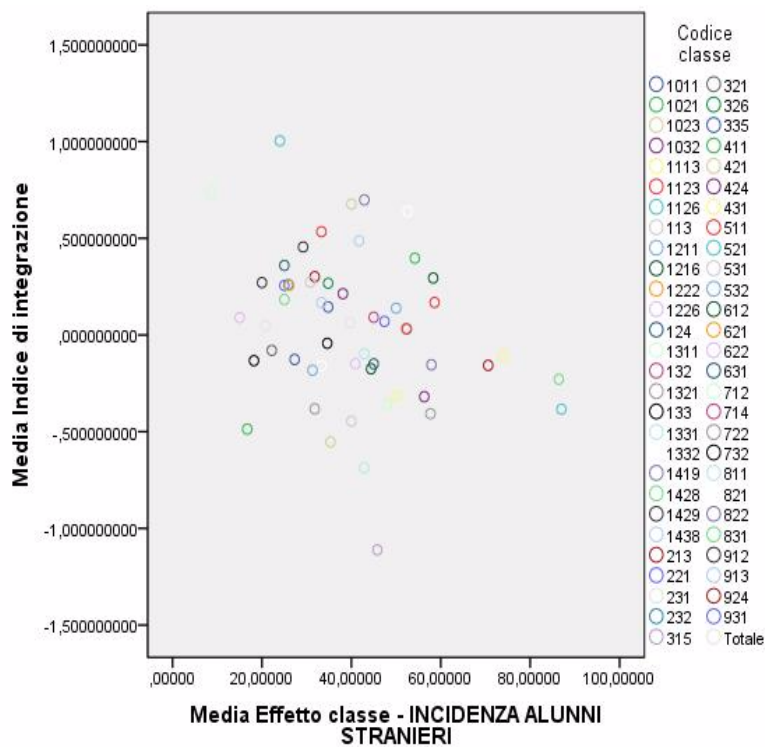
^a Questa variabile è stata ricavata attribuendo ad ogni alunno, in base alla classe di appartenenza, la media delle risposte dai docenti della classe in merito a domande su "attivazione di dispositivi di accoglienza o integrazione". Sono stati intervistati al momento della rilevazione (maggio 2010) da 1 a 3 insegnanti per classe.

^b Questa variabile è stata ricavata in base alla risposta degli alunni alla D20.7 "Con quale frequenza nell'a.s. in corso ti è capitato di partecipare a programmi di educazione interculturale con i tuoi insegnanti?" Mai, Quasi mai, qualche volta, spesso, sempre.

*p<0.05; **p<0.01.

Fonte: ns. elaborazioni su dati Orim 2012

Figura 6.1 - Proiezione sul piano cartesiano dei valori medi dell'Indice di integrazione per classe e tasso di incidenza alunni stranieri (var. continua)



Fonte: Elaborazioni Orim su dati 2011

6.3 Quali politiche? Il livello locale e la presa in carico territoriale

Quanto emerso dall'analisi dell'Indice di integrazione (dal punto di vista degli alunni) costituisce la base oggettiva per un rilancio sul versante degli interventi didattici e di politica scolastica. Come anticipato, tale versante è stato esplorato in profondità in soli due casi in Lombardia, ritenuti emblematici per condizioni e strategie adottate nell'affrontare le sfide della multietnicità (entrambe le realtà sono intorno al 30% di alunni stranieri).

I due casi di studio sono istituti comprensivi con più plessi di medio-piccola entità, ed evidenziano situazioni antitetiche quanto al *contesto di accoglienza*: la Scuola A si configura come "specchio" di una realtà urbana (area centrale della metropoli milanese) in continuo e rapido mutamento, con elevata mobilità sia di utenza sia di personale scolastico, e non particolarmente caratterizzata né sul piano sociale né su quello culturale. Infatti, accoglie utenti sia residenti sia non residenti nel quartiere di riferimento. La scuola B è invece il riflesso di un mutamento unidirezionale (una realtà di valle) di comunità locale culturalmente omogenea che diviene "glocalità" (Geertz, 1999), ossia realtà locale con effetti diretti della globalizzazione, quali la "sostituzione" demografica della popolazione autoctona (in invecchiamento) con nuovi residenti di provenienza immigrata (di giovane età). La genesi differente di queste due scuole ad alta concentrazione comporta, pertanto, diverse modalità di reazione a livello sistemico per fronteggiare le criticità dell'integrazione.

Nella scuola A, la preoccupazione di non diventare un ghetto fortemente etichettato in senso etnico, dal quale chi ha ambizioni culturali tende ad allontanarsi (sia insegnanti sia utenti), ha fatto sì che la presenza straniera fosse trattata, nel corso di molti anni, come normale, inevitabile, e quindi da "normalizzare" attraverso *dispositivi di razionalizzazione del lavoro di accoglienza*: tra questi, il Protocollo di istituto che assegna ad ogni ragazzo non alfabetizzato nella lingua italiana un periodo di due anni in cui si fa valere un piano di apprendimento individualizzato. Questo è ciò che viene definito dagli attori un "sistema ben strutturato", che rassicura gli operatori e ricade positivamente sull'immagine che essi danno alla nuova utenza, con l'effetto positivo di mantenere stabile la percentuale di allievi stranieri (evitando l'eccessiva e rapida concentrazione). Un rinforzo a questa *integrazione nella normalità* è dato dal messaggio, comunicato all'utenza a più livelli, che gli stranieri presenti nella scuola sono in larga parte di seconda generazione, pertanto non si ritengono giustificati gli allarmismi di tipo socio-culturale, del tipo "ormai noi italiani siamo la

minoranza”: si lascia intendere che saranno al più presto cittadini italiani (anche se la disciplina normativa impone ancora che abbiano compiuto 18 anni prima di ottenere la cittadinanza). Ma ciò non è ritenuto ancora sufficiente per garantire reale parità nei diversi contesti dell’integrazione; l’essere considerati “come italiani” da parte dei compagni autoctoni non si traduce, automaticamente, nell’avere le stesse opportunità di stare dentro alla società italiana, ad esempio nell’abitudine a frequentare i compagni di scuola anche fuori dall’orario di lezione. Malgrado il diffuso desiderio di conformarsi ai compagni, anche dimenticando la lingua materna o evitando di portare i segni della cultura dei genitori, i ragazzi di origine immigrata hanno più rare occasioni di incontro extrascolastico (uno su due abitualmente ne è escluso) rispetto agli italiani. Sembrerebbe, da questo punto di vista, un’integrazione realizzata più a livello istituzionale che relazionale, dove le reazioni della maggioranza sono contenute in una impronta culturale che si dà per condivisa fra gli utenti: nel POF infatti si parla di corresponsabilità, ma non vi sono precisi indicatori di quanto tale idea sia incarnata nelle pratiche della maggioranza autoctona e delle persone appartenenti a minoranze straniere.

La scuola B si trova invece in una situazione di alta tensione e basso potenziale di accoglienza, proprio per le “reazioni della maggioranza” che ostacolano i tentativi della scuola di contrapporre alle opinioni, ai pregiudizi, alle impressioni quotidiane, una impronta istituzionale che rispetti i valori dell’integrazione. Per portare avanti con forza questa convinzione, la dirigente e il suo staff hanno perseguito una politica di agganci interistituzionali finalizzata al *reperimento di fondi aggiuntivi* necessari per dare risorse per l’integrazione, con una attenzione specifica alla continuità organizzativa e didattica (ad es. la referente per gli alunni stranieri, che è un’insegnante della scuola distaccata dall’insegnamento per poter coordinare il Centro risorse intercultura CTI6⁸⁰, è la stessa da quasi un decennio).

Le strategie della scuola B per favorire l’integrazione sono basate su idee forti e continuamente aggiornate in base alle ricadute sul sistema scolastico e sulla rete locale allargata: prima si attuano supporti di tipo linguistico, poi supporti ai docenti, infine supporti alle relazioni scuola-famiglia. Si intravede in questa sequenza di “bersagli” uno slittamento dalla visione *diagnostica consolatoria* dell’integrazione (che si accompagna a messaggi più o meno espliciti del tipo “stiamo studiando il problema e provvediamo alle soluzioni con i nostri mezzi”, ad una *visione tecnologica*

⁸⁰ Cfr. cap. 5, nota n. 51.

("sono necessarie soluzioni di un ordine più elevato, per questo chiediamo ad altri di insegnarci a fronteggiare il problema"), ad una visione più allargata ancora, che abbiamo denominato in altra sede (Colombo M., 2004, p. 134) di *costruzione della comunità multietnica*.

Nella situazione delicata che si viene a creare tra aspettative e reazioni possibili (docenti, dirigente, genitori), il problema dei docenti è riuscire a garantire il benessere degli allievi, condizione precipua di ogni apprendimento e dimensione trasversale dell'integrazione⁸¹. L'enfasi posta sulle corrette relazioni tra minoranze e maggioranza, sul *contenimento delle espressioni di intolleranza*, sul controllo su eventuali atti di discriminazione e sulla risposta immediata ai problemi sollevati dai genitori stranieri, rivela una situazione di frontiera molto condizionata dalla sindrome di assedio e pertanto con un elevato rischio di fallimento delle "buone politiche" attuate. Di questo sono consapevoli i rappresentanti scolastici, che rinforzano il proprio operato presentandosi come esempio di integrazione possibile e positiva, basata sul diritto allo studio e sul valore della differenza, e cercando di incrinare la cornice di "assimilazione selettiva" che proviene dalla mentalità comune a chi rivendica radici autoctone.

Vediamo pertanto riassunte, nelle comunità scolastiche interessate dalla ricerca Orim, due "micro-politiche" (Hoyle, 1982; Ball, 1987), ossia modalità di presa in carico territoriale della presenza straniera, per fare fronte sia alle reazioni della maggioranza sia ai disagi delle minoranze linguistiche, religiose, culturali presenti nel bacino di utenza. La prima modalità (Scuola A) può essere definita più "metropolitana", ed è caratterizzata dalla visione, forse ingenua, che sia importante respingere a priori e formalmente ogni tentativo di delegittimare l'operato dei docenti, mostrandosi intransigenti rispetto ai dispositivi da mettere in atto prima, durante e dopo la fase di accoglienza degli stranieri. La seconda (Scuola B), definendosi certamente più "localistica", affronta il tema di volta in volta, sull'onda delle reazioni della maggioranza, non potendo che cercare un costante dialogo con l'utenza "tradizionale" per ragioni di maggiore prosimità e condivisione di un senso di appartenenza che ha radici locali.

Entrambe le istituzioni scolastiche si distinguono per essersi finora adoperate responsabilmente e creativamente per evitare le contrapposizioni noi/loro, dare risposte immediate ai problemi concreti sollevati da-

⁸¹ Anche i genitori si accorgono che i docenti sono "molto attenti alla psicologia della classe, perché al consiglio di classe la prima cosa che dicono è se la classe funziona al di là del rendimento" (cfr. cap. 5 p. 98).

gli uni e dagli altri, favorire la sensibilità allo scambio interculturale. Entrambe hanno evitato, nel contempo, sia la rimozione collettiva del problema (visione rinunciataria) sia l'exasperazione dei contrasti (visione allarmistica). Si potrebbe dire anche: entrambe hanno avuto a cuore, nella coscienza di essere divenuti istituti scolastici "di nuova generazione", una prospettiva di lavoro rivolta all'integrazione, che nega l'esistenza di due gruppi distinti di utenti (i "nativi" e gli "immigrati") e perciò dà poco valore alle soglie di tolleranza degli uni nei confronti degli altri (imposte per legge o per effetto di un "panico morale").

La ricerca può pertanto suggerire alcuni punti di attenzione, supportati dall'evidenza dei dati, per migliorare l'operato di chi lavora nelle scuole poste in aree a forte processo migratorio. In breve, per riassumerne alcuni: il successo scolastico non va mai disgiunto dagli intenti delle "buone relazioni"; le relazioni tra pari vanno curate soprattutto sul versante maschile, più vulnerabile quanto allo scoppio di tensioni; la percentuale di immigrati non pregiudica di per sé livelli alti di integrazione; tutti gli allievi con un retroterra familiare povero, indipendentemente dalla nazionalità, vanno facilitati nel raggiungimento di obiettivi decorosi di apprendimento; la dimensione religiosa e interreligiosa dà un contributo importante all'integrazione scolastica; l'attivazione di programmi di educazione interculturale e la possibilità che vi partecipino assieme studenti di diverse origini sono ingredienti che accrescono l'integrazione, ecc.).

Al di là di questo, resta compito del sistema territoriale dei servizi realizzare quella cornice di "presa in carico sociale" che da sola può garantire effetti di buona convivenza e di piena attuazione dei criteri di uguaglianza tra cittadini. È il caso di rammentare la cornice normativa entro cui si deve muovere la risposta territoriale ai problemi posti da un'alta concentrazione di allievi immigrati, la CM 2/1010 del Miur, che si richiama ai valori della cooperazione interistituzionale e della sinergia organizzativa:

(...) affinché l'inclusione degli alunni con cittadinanza non italiana si traduca in una positiva crescita - loro e dell'intera comunità scolastica in cui sono inseriti - occorre prevedere una strategia di concertazione in grado di coinvolgere in modo sinergico i Comuni, le Province, le Prefetture, gli Uffici Scolastici Regionali e, ovviamente, le scuole. (...) Una particolare attenzione va inoltre riservata alla collaborazione tra scuole di ordine e grado diverso, in modo da creare percorsi di continuità che non aggravino le condizioni di lavoro dei docenti ed evitino il rischio di concentrazione di alunni stranieri in alcune tipologie di percorsi a preferenza di altri come sta avvenendo attualmente.

L'integrazione, dunque si realizza contemporaneamente *nelle* scuole e *tra* le scuole: riemerge, in funzione di un "nuovo" problema posto dal mutamento sociale (i flussi migratori), il ruolo della scuola (in particolare quella secondaria di primo grado che si rivolge ai preadolescenti) come *laboratorio di prossimità* per la sperimentazione di forme positive di convivenza sociale, come è avvenuto in passato di fronte all'esplosione di altre diversità (culture regionali, ceti sociali, portatori di handicap). Ci si augura che tale convivenza, costruita giorno dopo giorno anche a prezzo di lasciar esprimere contrasti, pregiudizi e conflitti, sia il germe di una cultura *post-boundaries* (Pastore, Ponzo, 2012) dove non abbiano senso le divisioni costruite secondo logiche nazionalistiche (Noi/Loro) e dove il perseguimento degli obiettivi individuali concorra a rendere più coeso l'insieme.

7. Note metodologiche

di *Andrea Bonanomi*

7.1 La ricodifica dei dati

Le elaborazioni presentate in questo volume sono state effettuate partendo dalla base dati raccolta nel secondo anno dell'indagine *Relazioni interetniche nelle realtà scolastico/formative della Lombardia*, promossa dall'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità della Regione Lombardia nella primavera dell'anno scolastico 2010/2011. Con la somministrazione del Questionario studenti si è raggiunto un campione di 1.040 studenti (di cui 509 femmine) italiani e stranieri, che frequentano 14 scuole secondarie di primo grado in diverse città della Lombardia. Il questionario somministrato comprendeva 59 domande sia chiuse che aperte, divise in 6 sezioni (cfr. il codebook del questionario Besozzi, Colombo, 2012: 197ss).

I dati sono stati imputati e elaborati in ambiente *IBM® SPSS® Statistics 19.0.0 for Windows*. Innanzitutto si è proceduto con la creazione di nuove variabili, ricodificando le risposte alle domanda originarie del questionario (Tab. 7.1).

Tabella 7.1 – Questionario studenti: variabili ricodificate

Domanda originaria questionario	Domanda ricodificata (nome variabile in SPSS)	Etichetta variabile ricodificata (etichetta in SPSS)	Modalità (etichette risposte ricodificate)
D1	RD1	Motivazioni studio	<ul style="list-style-type: none">- Coercitiva = (Perché è obbligatorio + Perché è il mio dovere)- Strumentale = (Per trovare un buon lavoro + Per realizzare il progetto dei genitori)- Espressiva = (Per realizzare i miei sogni + Per imparare cose nuove)

Tabella 7.1 (segue) - Questionario studenti: variabili ricodificate

Domanda originaria questionario	Domanda ricodificata (nome variabile in SPSS)	Etichetta variabile ricodificata (etichetta in SPSS)	Modalità (etichette risposte ricodificate)
D9	RD9	Nella tua classe ti senti prevalentemente	<ul style="list-style-type: none"> - Tra amici - Tra conoscenti - Tra estranei - Tra nemici
D10	RD10	All'intervallo preferisco stare da solo	<ul style="list-style-type: none"> - No = (Non ho preferenze, sto con tutti + Sto soprattutto con compagni della mia nazionalità + Sto soprattutto con compagni di altre nazionalità) - Si = Da solo/a
D10	RD10.2	All'intervallo sto con tutti	<ul style="list-style-type: none"> - Si, se D10.2 è vera - No, in tutti gli altri casi
D10	RD10.3	All'intervallo sto con i compagni della mia stessa nazionalità	<ul style="list-style-type: none"> - Si, se D10.3 è vera - No, in tutti gli altri casi
D13	RD13.3	Gita - scelta in camera stessa nazionalità	<ul style="list-style-type: none"> - Si, se un italiano sceglie Riccardo o Sara, oppure se uno straniero sceglie Mohamed o Naima - No, in tutti gli altri casi
D16.1AMSC	RD16.1AMSC	Il miglior amico frequenta la stessa scuola	<ul style="list-style-type: none"> - Si - No
D16.1AM2SC	RD16.2AMSC	Il secondo miglior amico frequenta la stessa scuola	<ul style="list-style-type: none"> - Si - No
D16.AM1CI	RD16AM1CI	Il miglior amico ha la mia stessa nazionalità	<ul style="list-style-type: none"> - Si - No
D16.AM2CI	RD16AM2CI	Il secondo miglior amico ha la mia stessa nazionalità	<ul style="list-style-type: none"> - Si - No
D31	RD31PROG	Che cosa pensi di fare dopo la terza media	<ul style="list-style-type: none"> - Non ci ho ancora pensato - Sono indeciso - Ho deciso (corso professionale, liceo, istituto tecnico o professionale)
D31	RD31ASP	Che cosa pensi di fare dopo la terza media	<ul style="list-style-type: none"> - Formazione professionale - Istituto professionale - Istituto tecnico - Liceo
D32	RD32PROG	Quali sono i tuoi progetti di carriera	<ul style="list-style-type: none"> - Non ci ho ancora pensato - Ho un progetto
D32	RD32ASP	Quali sono i tuoi progetti di carriera	<ul style="list-style-type: none"> - Vorrei andare a lavorare prima possibile - Vorrei completare la scuola superiore - Vorrei andare all'università

Tabella 7.1 (segue) - Questionario studenti: variabili ricodificate

Domanda originaria questionario	Domanda ricodificata (nome variabile in SPSS)	Etichetta variabile ricodificata (etichetta in SPSS)	Modalità (etichette risposte ricodificate)
D33	RD33	I tuoi genitori cosa desiderano per te	- Non ne hanno mai parlato - Hanno un progetto
D34	RD34	Quali sono i tuoi progetti di mobilità	- Non so - Ho un progetto
D37	REDNAZ_GR3	Cittadinanza/nascita	- Italia (nati in Italia) - Stranieri nati all'estero - Stranieri nati in Italia
D37	REDNAZ_GR2	Cittadinanza	- Italiani (nati in Italia) - Stranieri (nati all'estero o da genitori stranieri)
D45	RD45M	Madre lavoratrice	- Si/No
D45	RD45P	Padre lavoratore	- Si/No
D46	RED46	Lavoro padre	- Casalinghe, disoccupati, in cerca di occ., studenti, tirocinanti, stagisti, apprendisti - Operai, commessi, badanti, autisti, fattorini, corrieri, camerieri, contadini, baby sitter, assistenti, call center, parrucchieri, imbianchini - Ambulanti, impiegati, operai specializz., artigiani, allevatori, chef, lezioni private, guardie giurate - Titolari di negozio, lavori in proprio, educatori, assistenti sociali, infermieri, agenti di commercio, rappresentanti, impiegati PA, tecnici - Consulenti, periti, insegnanti, quadri PA, militari, sacerdoti, bancari/assicuraz., pubblicità, programmatori, ispettori - Dirigenti, manager, imprenditori, liberi professionisti, docenti universitari, amministratori, piloti, giornalisti, artisti
D47	RED47	Lavoro madre	(come la RED46)

7.2 La costruzione degli indici

In seguito si è proceduto con la definizione degli indici, costruiti a partire dalle variabili selezionate per ciascun costrutto, corrispondenti alle dimensioni costitutive. La costruzione degli indici è avvenuta utilizzando differenti tecniche di riduzione dei dati, quali l'Analisi fattoriale per componenti principali (PCA), l'Analisi delle corrispondenze multiple

(ACM) e l'Analisi delle componenti principali categoriche (CATPCA). La scelta di una delle tre tecniche citate è dovuta dalla natura delle variabili di partenza (nominali, ordinali o metriche), dalla tipologia di indice sintetico desiderato (sintesi di item o sintesi di indici), dal numero di dati mancanti eventualmente da imputare e dal possibile diverso peso da assegnare ad ogni item costituente l'indice.

Nello specifico è stata utilizzata una PCA con rotazione ortogonale Varimax (imponendo un unico fattore di risposta) e esclusione *pairwise* per la costruzione di un indice sintetico a partire da un gruppo di item metrici o quantomeno ordinati, fortemente correlati tra loro. L'utilizzo, invece, di una PCA con rotazione obliqua (Oblimin) è scaturito dal fatto che, talvolta, il gruppo di item esplicativi di un costrutto latente abbia evidenziato l'esistenza di due o più aspetti differenti, ma correlati, del costrutto. In situazioni simili, (si veda, per esempio, la costruzione dell'*Indice di relazionalità interna*, Tab. 7.2) si è quindi proceduto ad un primo passo ad una PCA con rotazione obliqua, e in secondo passo ad una PCA ad un fattore con rotazione ortogonale tra i fattori emersi al primo passo.

È stata utilizzata una CATPCA nei casi in cui gli item di partenza non avessero tutti natura quantomeno ordinata, ma nominale o dicotomica, oppure in presenza di molti dati mancanti (tale tecnica ha un approccio migliore all'imputazione dei dati mancanti rispetto alla PCA). Mentre con la PCA si è potuta valutare per ogni situazione l'unidimensionalità effettiva del costrutto, il limite della CATPCA è la scelta a priori del numero di dimensioni (fattori latenti) in risposta. Pertanto è stata utilizzata nei casi in cui la PCA mostrava l'esistenza di un unico fattore latente "importante", in presenza di item nominali o dicotomici secondo una corretta e più appropriata metodologia.

L'ACM è stata utilizzata solo per la determinazione di due indici, l'*Indice di competenza linguistica per lo studio* e *Indice di competenza linguistica per l'interazione sociale*, dal momento che si è scelto di assegnare differenti pesi alle variabili osservate. Infatti tale tecnica, a differenza della PCA, permette un'assegnazione di differenti pesi alle variabili di partenza.

Tutti gli indici creati con tali tecniche sono standardizzati, ovvero con media nulla e deviazione standard unitaria.

In due casi, infine, l'indice coincide esattamente con una domanda del questionario, e si è quindi proceduto con la sola ricodifica e rinomina dell'item.

Tabella 7.2 - Costruzione degli indici

Indice	Variabili utilizzate per la costruzione dell'indice ⁸²	Metodologia statistica
Indice di stato socio-economico	- RD45M - RD45P - RED46 - RED47	CATPCA ad una dimensione
Indice di capitale culturale dei genitori	- D43P - D43M	CATPCA ad una dimensione
Indice di relazionalità interna	- D5.3 - D5.7 - D6 - D7 (tutti gli item) - RD10 - D14 - RD16.1AMSC - RD16.2AMSC	Procedura a due passi: 1) PCA con rotazione Oblimin a due fattori a) Aspetti legati al comportamento b) Aspetti legati alla provenienza 2) PCA con rotazione ortogonale ad un fattore
Indice di amicalità	- D15 - D28.3	PCA con rotazione ortogonale ad un fattore
Indice di relazionalità generale	- Indice di relazionalità interna - Indice di amicalità	PCA con rotazione ortogonale ad un fattore
Indice di relazionalità orizzontale multietnica	- RD10.2 - RD10.3 - D11 - RD13.3 - RD16AM1CI - RD16AM2CI - D27.3 - D27.4 - D30.3	Procedura a due passi: 1) PCA con rotazione Oblimin a quattro fattori a) Comportamenti durante l'intervallo b) Nazionalità nella scelta degli amici c) Apprezzamento compagni stranieri d) Nazionalità nella scelta dei compagni di studio 2) PCA con rotazione ortogonale ad un fattore
Indice di accettazione dell'immigrato	- D30 (tutti gli item)	CATPCA ad una dimensione
Indice di relazionalità verticale	- D17 - D18 (tutti gli item) - D21.4	PCA con rotazione ortogonale ad un fattore
Indice di orientamento familiare a favore della scuola	- D24 (tutti gli item)	PCA con rotazione ortogonale ad un fattore
Indice di soddisfazione della famiglia verso la scuola	- D23	Rinominata la variabile

⁸² Per la descrizione degli item corrispondenti alle variabili impiegate cfr. infra Tab. 7.6

Tabella 7.2 (segue) - Costruzione degli indici

Indice	Variabili utilizzate per la costruzione dell'indice	Metodologia statistica
Indice di benessere scolastico	- D2 - D3 - D4 - D8 - RD9 - D28.4 - D28.6 - D28.7	Procedura a due passi: 1) PCA con rotazione Oblimin a due fattori a) Benessere legato alla scuola frequentata b) Benessere legato al clima scolastico 2) PCA con rotazione ortogonale ad un fattore
Indice di progettualità verso il futuro	- RD31PROG - RD32PROG - RD33 - RD34	CATPCA ad una dimensione
Indice di aspirazioni future	- RD31ASP - RD32ASP - RD33 - RD34	CATPCA ad una dimensione
Indice di tensioni tra pari	- D12 (tutti gli item)	PCA con rotazione ortogonale ad un fattore
Indice di riuscita scolastica	- D58 (tutti gli item)	PCA con rotazione ortogonale ad un fattore
Indice di competenza linguistica per lo studio	- D54.3 - D54.4 - D58.1 - D56.3 - D56.4 - D57.3 - D57.4	Procedura per passi: 1) Si sono create le variabili RD54.3.4 (PCA con D54.3 e D54.4), RD56.3.4 (PCA con D56.3 e D56.4), RD57.3.4 (PCA con D57.3 e D57.4) 2) ACM tra RD54.3.4, D58.1, RD56.3.4 e RD57.3.4 con pesi rispettivamente pari a 0,3, 0,3, 0,2 e 0,2
Indice di competenza linguistica per l'interazione sociale	- D54.1 - D54.2 - D56.1 - D56.2 - D57.1 - D57.2	Procedura per passi: 1) Si sono create le variabili RD54.1.2 (PCA con D54.1 e D54.2), RD56.1.2 (PCA con D56.1 e D56.2), RD57.1.2 (PCA con D57.1 e D57.2) 2) ACM tra RD54.1.2, RD56.1.2 e RD57.1.2 con pesi pari a 0,5, 0,25 e 0,25
Indice di discorsività familiare su temi scolastici	- D26 (tutti gli item)	PCA con rotazione ortogonale ad un fattore
Indice di partecipazione ad attività integrative	- D20 (tutti gli item)	PCA con rotazione ortogonale ad un fattore

Tabella 7.2 (segue) - Costruzione degli indici

Indice	Variabili utilizzate per la costruzione dell'indice	Metodologia statistica
Indice di integrazione	- Indice di relazionalità interna	PCA con rotazione ortogonale ad un fattore
	- Indice di relazionalità verticale	
	- Indice di tensioni tra pari	
	- Indice di riuscita scolastica	
Motivazione	- Indice di comp. linguistica per lo studio	
	- RD1	Rinominata la variabile

7.3 Le analisi multivariate

Nel volume sono state eseguite alcune analisi multivariate. In particolare nel capitolo 1 è stata svolta una *cluster analysis* al fine di individuare una tipologia di profili e di percorsi simili tra i ragazzi, ovvero di identificare sottogruppi di casi entro il campione complessivo. Nei capitoli 2 e 3 sono stati costruiti diversi *Modelli di regressione multipla*, per l'individuazione di possibili predittori della *riuscita scolastica* (cap. 2) e delle *tensioni tra pari* (cap. 3).

Cluster analysis

La *cluster analysis* è una tecnica statistica di classificazione tipicamente esplorativa, che consiste nella ricerca di gruppi di unità statistiche tra loro simili nelle n osservazioni p -dimensionali, non sapendo a priori se tali gruppi omogenei esistono effettivamente nel *data-set*. La *cluster analysis* ha dunque l'obiettivo di riconoscere gruppi omogenei internamente ed eterogenei esternamente, e quindi l'identificazione di gruppi di unità statistiche con il criterio della massimizzazione dell'omogeneità interna e delle distanze tra gruppi stessi.

Nel caso specifico dell'elaborazione presentata nel capitolo 1, si è proceduto con una *cluster analysis non gerarchica k-means*. Tale scelta è funzionale alla elevata dimensione del campione, alla natura metrica (o quasi-metrica delle variabili) e all'obiettivo di condensare un alto insieme di unità in un numero fortemente ridotto di gruppi senza perdita sostanziale di informazione e con tempi di elaborazione e convergenza re-

lativamente brevi. Nel metodo *k-means* il processo di classificazione, una volta fissata la numerosità dei gruppi, si riduce ad un problema di ottimizzazione, cioè alla ricerca della partizione cui corrisponde la massima coesione nei gruppi sulla base del criterio individuato. Nella procedura *k-means* sviluppata in ambiente *IBM SPSS 19.0.0. for Windows* si sono immesse in input 19 variabili, di cui 18 metriche (indici standardizzati) e 1 ordinale su una scala Likert a 5 passi (Tab. 7.3). Pur riconoscendo che tale procedura è ottimizzata per variabili prettamente metriche, si è convenuto ragionevolmente di non utilizzare una tecnica di classificazione per variabili categoriche (*TwoStep*) più rigida nella determinazione del modello e delle assunzioni. Le verifiche interne e la letteratura suggeriscono che la procedura individuata risulta comunque robusta e ben interpretabile. La procedura ha portato alla creazione di tre gruppi, esaustivi di tutto il campione di 1.040 soggetti. In tabella 7.3 sono riportate le variabili immesse nelle analisi e i valori delle medie per variabili per ogni gruppo.

Tabella 7.3 - Variabili inserite nella cluster analysis e medie per gruppo

Variabile	Gruppo 1	Gruppo 2	Gruppo 3
Indice di stato socio-economico	-0.26	0.37	-0.66
Indice di capitale culturale dei genitori	-0.21	0.28	-0.33
Indice di relazionalità interna	-1.76	0.36	0.24
Indice di amicalità	-1.57	0.39	0.14
Indice di relazionalità generale	-1.86	0.42	0.22
Indice di relazionalità orizzontale interetnica	-0.38	-0.04	0.22
Indice di accettazione dell'immigrato	-0.16	0.06	-0.03
Indice di relazionalità verticale	-0.67	0.35	-0.23
Indice di orientamento familiare a favore della scuola	-0.17	-0.01	0.09
Indice di soddisfazione della famiglia verso la scuola	3	2	3
Indice di benessere scolastico	-1.31	0.48	-0.29
Indice di progettualità verso il futuro	-0.01	0.25	-0.33
Indice di aspirazioni future	-0.01	-0.02	-0.31
Indice di tensioni interetniche	0.64	-0.25	0.05
Indice di riuscita scolastica	-0.29	0.60	-0.71
Indice di competenza linguistica per lo studio	-0.48	0.52	-0.56
Indice di competenza linguistica per l'interazione sociale	-0.58	0.36	-0.28
Indice di discorsività familiare su temi scolastici	-0.23	0.34	-0.37
Indice di partecipazione ad attività integrative	-0.24	0.06	-0.01

Regressione multipla

La Regressione multipla è una tecnica statistica esplicativa e predittiva facente parte dei Modelli lineari generalizzati, che permette di indagare la relazione esistente tra una variabile di interesse metrica continua, de-

finita come variabile dipendente Y , e più variabili (metriche o dicotomiche), definite come variabili indipendenti (o predittori) X .

L'idea che sta alla base del modello di regressione multipla è che questa relazione additiva sia lineare nei parametri e nelle variabili e sia esprimibile attraverso un'opportuna equazione. L'obiettivo è di individuare predittori significativi della variabile dipendente e misurarne l'impatto.

Nei modelli di regressione illustrati nel capitolo 2 sono state considerate come variabile dipendente l'*Indice di riuscita scolastica* e come indipendenti le variabili presentate in tabella 7.4. Le variabili categoriche sono state dicotomizzate in un numero di variabili pari al numero di modalità della variabile di partenza meno uno (ovvero una modalità è presa come riferimento).

I modelli stimati sono stati 5, rispettivamente su tutto il campione, sugli italiani, sugli stranieri nati all'estero, sugli stranieri nati in Italia e sugli stranieri in generale. Il metodo di selezione delle variabili in ingresso è stato scelto per passi (Regressione *stepwise*) con *p-value* in ingresso pari a 0.05 e in uscita pari a 0.10, con metodo di stima OLS (*Ordinary Least Squares*) e senza stima dell'intercetta. Per ogni variabile del modello di regressione sono prodotte due statistiche, i coefficienti non standardizzati b_i e i coefficienti standardizzati β_i . I b_i misurano la variazione della variabile dipendente per una variazione unitaria della variabile indipendente X_i , mantenendo costanti tutte le altre variabili, sono detti coefficiente di regressione parziale e sono legati all'unità di misura della variabile. Ciò significa che la grandezza di un particolare coefficiente non è un buon indicatore della sua importanza. I confronti tra i coefficienti di diverse variabili possono essere fatti attraverso i coefficienti standardizzati β_i , che indicano l'impatto della variabile standardizzata sulla dipendente standardizzata, quindi al netto dell'unità di misura della variabile. Nel caso di variabili dicotomiche i coefficienti non standardizzati rappresentano le differenze tra le medie, calcolate sulla variabile dipendente, di ciascun gruppo di rispondenti individuati dalle diverse variabili dicotomiche e la categoria di riferimento.

Nei modelli di regressione illustrati nel capitolo 3 la variabile dipendente considerata è l'*Indice di tensioni tra pari*, mentre le variabili indipendenti sono presentate in tabella 7.5.

Anche in questo contesto si sono stimati 5 modelli, rispettivamente su tutto il campione, sugli italiani, sugli stranieri nel complesso e successivamente divisi tra quelli nati in Italia e nati all'estero.

Tabella 7.4 - Variabili indipendenti nella modello di regressione per la riuscita scolastica (cap. 2)

Variabile indipendente	Tipo	Modalità e categoria di riferimento
Genere (D35)	Categorica	- Femmina - Maschio (Riferimento)
Indice di capitale culturale dei genitori	Continua	
Motivazioni studio (RD1)	Categorica	- Coercitiva - Strumentale - Espressiva (Riferimento)
Indice di status socio economico dei genitori	Continua	
Cittadinanza/Nascita (RED37_naz_Gr3)	Categorica	- Italiani - Stranieri nati all'estero - Stranieri nati in Italia (Riferimento)
Effetto classe	Continua	
Indice di relazionalità verticale	Continua	
Indice di benessere scolastico	Continua	
Indice di progettualità verso il futuro	Continua	
Indice di discorsività familiare su temi scolastici	Continua	

Tabella 7.5 - Variabili indipendenti nella modello di regressione per le tensioni tra pari (cap. 3)

Variabile indipendente	Tipo	Modalità e categoria di riferimento
Genere (D35)	Categorica	- Femmina - Maschio (Riferimento)
Cittadinanza (RED37_nazGr2)	Categorica	- Italiani - Stranieri (Riferimento)
Effetto classe	Continua	
Classe	Categorica	- Classe I - Classe II - Classe III (Riferimento)
Regolarità percorso scolastico (RED69_RIT)	Categorica	- Irregolare - Regolare (Riferimento)
Indice di status socio-economico dei genitori	Continua	
Indice di benessere scolastico	Continua	
Indice di accettazione dell'immigrato	Continua	
Indice di relazionalità verticale	Continua	
Indice di relazionalità orizzontale interetnica	Continua	
Indice di relazionalità interna	Continua	

Tabella 7.6 - Descrizione degli item corrispondenti alle variabili impiegate per la costruzione degli indici

Variabili utilizzate per la costruzione degli indici	Domande del questionario
RD45M	Che tipo di lavoro fanno i tuoi genitori? (madre)
RD45P	Che tipo di lavoro fanno i tuoi genitori? (padre)
RED46	Se lavora, che lavoro fa tuo padre?
RED47	Se lavora, che lavoro fa tua madre?
D43P	Quale titolo di studio hanno i tuoi genitori? (padre)
D43M	Quale titolo di studio hanno i tuoi genitori? (madre)
D5.3	Ho problemi a scuola: non vado d'accordo con i compagni
D5.7	Ho problemi a scuola: non ho amici in questa scuola
D6	Come ti trovi con i tuoi compagni di classe?
D7	Con quale frequenza pensi che i tuoi compagni: ce l'hanno con te, si fidano di te, ti aiutano, ti prendono in giro, vogliono comandare
RD10	Nei momenti di intervallo con chi preferisci stare? Da solo, non ho preferenze, con mia nazionalità, con altre nazionalità
D14	Frequenti i tuoi compagni di classe anche fuori dalla scuola?
RD16.1AMSC	Migliore amico n. 1 dove va a scuola?
RD16.2AMSC	Migliore amico n. 2 dove va a scuola?
D11	Sei contento di avere compagni di classe di nazionalità diverse dalla tua?
RD13.3	Sei in gita scolastica. Devi condividere la stanza da 2 posti con uno/a di questi compagni/e. Con chi preferisci dividerla? Sara, Mohamed, Naima, Riccardo?
RD16AM1CI	Migliore amico n. 1 di che cittadinanza è?
RD16AM2CI	Migliore amico n. 2 di che cittadinanza è?
D27.3	Con quale frequenza ti capita di fare i compiti: con qualche compagno di classe o amico italiano?
D30.3	Sei d'accordo con le seguenti opinioni sugli immigrati: Avere in classe compagni di altri paesi è un fatto positivo
D.30	Sei d'accordo con le seguenti opinioni sugli immigrati: Gli immigrati fanno lavori che gli italiani non vogliono fare, Gran parte degli immigrati svolge attività criminali o illecite, Gli immigrati portano via lavoro agli italiani, Mi disturba il fatto che in Italia ci siano così tanti immigrati, Il lavoro degli immigrati produce ricchezza per tutti, Un immigrato che vive, lavora e paga le tasse nel nostro paese deve avere gli stessi diritti degli italiani, Gli immigrati rendono meno sicura la vita in città, Gli immigrati sono una risorsa per l'Italia, Se c'è scarsità di lavoro, è meglio assumere prima un italiano che un immigrato
D17	Come ti trattano i tuoi professori?
D18	Con i professori ti capita di...? Avere paura di chiedere spiegazioni, Sentirti apprezzato, Pensare che i proff. ce l'hanno con te, Sentirti considerato un incapace
D21.4	Pensando ai tuoi insegnanti, quanti sono quelli che... Ti ascoltano se hai dei problemi ?

Tabella 7.6 (segue) - Descrizione degli item corrispondenti alle variabili impiegate per la costruzione degli indici

D24	Con quale frequenza i tuoi genitori ti ripetono che...? Studiare serve per trovare un buon lavoro in futuro, Studiare è importante per avere una cultura personale, Studiare è un dovere di ogni cittadino, Sei fortunato perché hai la possibilità di andare a scuola, Studiare aiuta a realizzare i propri sogni, Non serve studiare troppo, bisogna imparare a cavarsela nella vita
D23	I tuoi genitori sono soddisfatti di come vai a scuola?
D2	Vai volentieri a scuola?
D3	Sei soddisfatto della scuola che frequenti?
D4	Hai problemi a scuola?
D8	Ti capita di avvertire un senso di ansia quando entri in classe?
RD9	Nella tua classe ti senti prevalentemente... Tra amici, conoscenti, estranei, nemici, non so
D28.4	Quanta fiducia hai nelle seguenti persone? Compagni
D28.6	Quanta fiducia hai nelle seguenti persone? Insegnanti
D28.7	Quanta fiducia hai nelle seguenti persone? Dirigente scolastico
RD31PROG	Che cosa pensi di fare finita la scuola media (secondaria di primo grado)? Tipi di scuola
RD32PROG	Che cosa pensi di fare finita la scuola media (secondaria di primo grado)? Studio o lavoro
RD33	I tuoi genitori che cosa desiderano per te?
RD34	Quali sono i tuoi progetti di mobilità?
D12	Dall'inizio dell'anno scolastico ad oggi ti è capitato a scuola di: assistere a una rissa, Essere coinvolto in una rissa, assistere a razzismo, essere coinvolto in razzismo, subire prepotenze, assistere a prepotenze
D58	Indica la media dei voti che avevi alla fine del I quadrimestre in ogni materia
D54.3	Qual è la tua conoscenza dell'italiano? So leggere
D54.4	Qual è la tua conoscenza dell'italiano? So scrivere
D58.1	Media dei voti in italiano
D56.3	Grado di conoscenza della 1° lingua conosciuta oltre italiano (leggere)
D56.4	Grado di conoscenza della 1° lingua conosciuta oltre italiano (scrivere)
D57.3	Grado di conoscenza della 2° lingua conosciuta oltre italiano (leggere)
D57.4	Grado di conoscenza della 2° lingua conosciuta oltre italiano (scrivere)
D54.1	Grado di conoscenza dell'italiano (capire)
D54.2	Grado di conoscenza dell'italiano (parlare)
D56.1	Grado di conoscenza della 1° lingua conosciuta oltre italiano (capire)
D56.2	Grado di conoscenza della 1° lingua conosciuta oltre italiano (parlare)
D57.1	Grado di conoscenza della 2° lingua conosciuta oltre italiano (capire)
D57.2	Grado di conoscenza della 2° lingua conosciuta oltre italiano (parlare)
D26	Con che frequenza in famiglia parli... del tuo impegno nello studio, dei tuoi problemi a scuola, dei tuoi insegnanti, dei tuoi compagni di classe, delle regole scolastiche
D20	Con quale frequenza nell'ultimo anno scolastico ti è capitato di partecipare a :lavori di gruppo, attività recupero, laboratorio linguistico, dibattito in classe, gite e visite, teatro e cineforum, progetti educazione interculturale
RD1	Perché vai a scuola?

Riferimenti bibliografici

- Allport G.W. (1973), *La natura del pregiudizio*, La Nuova Italia, Firenze.
- Ambrosini M. (2007), "Oltre l'integrazione subalterna: la sfida delle seconde generazioni", in Provincia di Reggio Emilia (a cura di), *Una generazione in movimento. Gli adolescenti e i giovani immigrati*, FrancoAngeli, Milano.
- Arum R., Beattie I.R., Ford K. (2011), *The structure of Schooling. Readings in the Sociology of Education*, Sage, Thousand Oaks, California.
- Ball J.S. (1987), *The micro-politics of the school: towards a theory of school organization*, Melthuen, London, New York.
- Banks J.A., Park C. (2010), "Ethnicity and Education: The Search for Explanations", in Collins P.H., Solomos J., *Race and Ethnic Studies*, Sage, London, pp. 383-414.
- Barbagli M. (a cura di) (2006), *L'integrazione delle seconde generazioni di stranieri nelle scuole secondarie di primo grado della Regione Emilia Romagna*, Regione Emilia Romagna, Ufficio Scolastico Regionale, Bologna.
- Becker H. (2006), "Insegnanti e autorità", in Colombo M. (a cura di), *E come Educazione. Autori e parole-chiave della sociologia*, Liguori Editore, Napoli, pp. 271-278.
- Besozzi E. (2011a), "Il successo scolastico dei minori stranieri di prima e seconda generazione", in *Libertà Civili*, 1, pp.45-55.
- Besozzi E. (2011b), "La ricerca su 'Relazioni interetniche nelle realtà scolastico-formative della Lombardia'", in Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, *Decimo rapporto sugli immigrati in Lombardia. Anno 2010*, Milano, pp. 120-128.
- Besozzi E. (a cura di) (2009), *Tra sogni e realtà. Gli adolescenti e la transizione alla vita adulta*, Carocci, Roma.
- Besozzi E. (a cura di) (2008), *La multiculturalità nelle scuole dell'infanzia del Comune di Brescia*, report ricerca, CIRMiB, Università Cattolica, Comune di Brescia, Brescia.
- Besozzi E. (2007), "Introduzione. Giovani stranieri tra formazione e lavoro: una realtà in movimento", in Besozzi E., Colombo M. (a cura di), *Tra forma-*

- zione e lavoro. *Giovani stranieri e buone pratiche nel sistema della formazione professionale regionale*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, pp. 17-29.
- Besozzi E. (2006), *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*, Carocci, Roma.
- Besozzi E. (a cura di) (2005), *Varcare la soglia. Spazi, tempi e attori dell'incontro fra culture nella scuola dell'infanzia*, Giunta della Provincia Autonoma, Trento.
- Besozzi E. (a cura di) (2003), *Il genere come risorsa comunicativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Besozzi E. (2002), "L'esperienza scolastica: mobilità, riuscita e significati dell'istruzione", in Giovannini G., Queirolo Palmas L. (a cura di), *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani*, Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli, Torino, pp. 55-91.
- Besozzi E. (2001), "L'incontro tra culture e la possibile convivenza", in *Studi di Sociologia*, 1, pp. 65-81.
- Besozzi E., Colombo M. (a cura di) (2012), *Relazioni interetniche e livelli di integrazione nelle realtà scolastico/formative della Lombardia. Rapporto 2011*, Fondazione Ismu, Éupolis Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano.
- Besozzi E., Colombo M., Rinaldi E. (2011), "Gli alunni stranieri nel sistema di istruzione e formazione professionale", in Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, *Decimo Rapporto sugli immigrati in Lombardia*, Milano, pp. 107-136.
- Besozzi E., Colombo M., Santagati M. (2009), *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, FrancoAngeli, Milano
- Besozzi E., Rinaldi E. (2012), "La presenza di giovani stranieri nell'istruzione e nella formazione professionale in Lombardia", in Fondazione Ismu, Éupolis Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità *Rapporto 2011. Gli immigrati in Lombardia*, Milano, pp. 107-134.
- Bijl R., Verweij A. (eds.) (2012), *Measuring and monitoring immigrant integration in Europe*, The Netherlands Institute for Social Research, *Scp*, The Hague.
- Boccagni P., Pollini G. (2012), *L'integrazione nello studio delle migrazioni. Teorie indicatori, ricerche*, FrancoAngeli, Milano.
- Bolt G., Ozuekren S., Philips D. (2010), "Linking integration and residential segregation", in *Journal of Ethnic and Migration studies*, 36(2), pp. 169-86.
- Bonini E. (2012), *Scuola e disuguaglianze. Una valutazione delle risorse economiche, sociali e culturali*, FrancoAngeli, Milano.
- Bourdieu P. (1983), *La distinzione. Critica sociale del gusto*, Il Mulino, Bologna.
- Bourdieu P., Passeron J.C. (1970), *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Minuit, Paris.

- Bozick R., Alexander K.L., Entwisle D., Dauber S.L, Kerr K.A. (2010), "Framing the Future: Revisiting the Place of Educational Expectations in Status Attainment", in *Social Forces*, July, 88(5), pp. 2027-2052.
- Buisson-Fenet H., Landrier S. (2008), "Être ou pas? Discrimination positive et révélation du rapport au savoir. Le cas d'une 'prépa Zep' de province", in *Education et Sociétés*, 21(1), pp. 67-80.
- Caneva E. (2012), "Interculturalism in the classroom. The strengths and limitations of teachers in managing relations with children and parents of foreign origin", in *Italian Journal of Sociology of Education*, 3, pp. 34-58.
- Casacchia O., Natale L., Paterno A., Terzera L. (a cura di) (2008), *Studiare insieme, crescere insieme? Un'indagine sulle seconde generazioni in dieci regioni italiane*, FrancoAngeli, Milano.
- Cesareo V., Blangiardo G.C. (eds.) (2011), "Integration Index. An empirical Research on Migration in Italy", in *Quaderni Ismu*, 2.
- Cesareo V., Blangiardo G.C. (a cura di) (2009), *Indici di integrazione. Un'indagine empirica sulla realtà migratoria italiana*, FrancoAngeli, Milano.
- Chiari G. (2011), "Educazione interculturale e apprendimento cooperativo: teoria e pratica dell'educazione tra pari", in *Quaderni del Dipartimento di sociologia e ricerca sociale*, Università degli Studi di Trento, Facoltà di Sociologia, 57.
- Cnel (2010), *Indici di integrazione degli immigrati in Italia. VII Rapporto*, Roma.
- Cnel, Fondazione Andolfi (a cura di) (2005), *Adolescenti stranieri e il mondo del lavoro: studio transculturale dei valori inerenti il lavoro*, rapporto di ricerca, Roma.
- Cnel - Organismo Nazionale di Coordinamento per le Politiche di Integrazione Sociale degli Stranieri (2011), *Le seconde generazioni e il problema dell'identità culturale: conflitto culturale o generazionale?*, Roma, 4 aprile.
- Coleman J.S. (2006), "Capitale sociale e sviluppo del capitale umano", in Colombo M. (a cura di), *E come educazione. Autori e parole-chiave della sociologia*, Liguori, Napoli.
- Colombo C. (2009), "Il successo formativo: una chance personale e contestuale", in Besozzi E., Colombo M., Santagati M., *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, FrancoAngeli, Milano, pp. 117-152.
- Colombo C. (2007), "Io e la scuola: i percorsi e la riuscita", in Besozzi E., Colombo M. (a cura di), *Giovani stranieri in Lombardia tra presente e futuro. Rapporto 2006*, Osservatorio Regionale per l'Integrazione e la Multietnicità, Milano, pp. 111-138.
- Colombo E., Semi G. (a cura di) (2007), *Il multiculturalismo quotidiano. Le pratiche della differenza*, FrancoAngeli, Milano.
- Colombo M. (2013), "Le scuole con elevate percentuali di studenti stranieri", in Miur, Fondazione Ismu, "Alunni con cittadinanza non italiana. Approfondimenti e analisi. Rapporto nazionale A.s. 2011/12", *Quaderni Ismu*, 1, Milano, pp. 33-44.

- Colombo M. (2012a), "Le scuole multietniche tra innovazione culturale e rischi di segregazione. Il contesto e il disegno della ricerca", in Besozzi E., Colombo M. (a cura di), *Relazioni interetniche e livelli di integrazione nelle realtà scolastico/formative della Lombardia. Rapporto 2011*, Fondazione Ismu, Éupolis Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, pp. 39-64.
- Colombo M. (2012b), "L'indagine quantitativa: condizioni di vita e problemi di integrazione", in Valtolina G.G. (a cura di), *Figli migranti. I minori romeni e le loro famiglie in Italia*, FrancoAngeli, Milano, pp. 45-84.
- Colombo M. (2012c), "Sogni di genere. Disuguaglianze e risorse nel futuro immaginato degli adolescenti", in *Studi di sociologia*, 1, pp. 77-90.
- Colombo M. (2009a), "Differenze e disuguaglianze di genere nei processi di inclusione sociale dei giovani stranieri", in Besozzi E., Colombo M., Santagati M., *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, FrancoAngeli, Milano, pp. 91-118.
- Colombo M. (2009b), "Maschile e femminile a scuola", in Besozzi E. (a cura di), *Tra sogni e realtà. Gli adolescenti e la transizione alla vita adulta*, Carocci, Roma, pp. 141-157.
- Colombo M. (a cura di) (2008), *Cittadini nel welfare locale. Una ricerca su famiglie, giovani e servizi per i minori*, FrancoAngeli, Milano.
- Colombo M. (2007), *Guida ai progetti di educazione interculturale. Come costruire buone pratiche*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano.
- Colombo M. (2004), *Relazioni interetniche fuori e dentro la scuola*, FrancoAngeli, Milano.
- Colombo M., Dal Zotto E. (2012), "Le relazioni insegnante-studenti nelle classi multietniche", in Besozzi E., Colombo M. (a cura di), *Relazioni interetniche e livelli di integrazione nelle realtà scolastico/formative della Lombardia. Rapporto 2011*, Fondazione Ismu, Éupolis Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, pp. 107-128.
- Coluccia A., Ferretti F. (2010), *Immigrati di seconda generazione a scuola. Una ricerca in Toscana*, FrancoAngeli, Milano.
- De Lillo A., Argentin G., Lucchini M., Sarti S., Terraneo M. (2007), *Analisi multivariata per le scienze sociali*, Pearson Education, Milano.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità (2011), *Decimo rapporto sugli immigrati in Lombardia. Anno 2010*, Milano.
- Galioto C. (2008), "Stranieri in classe: le vie dell'integrazione", in *Aggiornamenti sociali*, 5, pp. 356-66.
- Galloni F., Ricucci R. (2010), *Dall'intercultura all'inclusione sociale: esperienze di educazione dentro e fuori la scuola*, Unicopli, Milano.
- Geertz C. (1999), *Mondo globale, mondi locali*, Il Mulino, Bologna.

- Gilardoni G. (2008), *Somiglianze e differenze. L'integrazione delle nuove generazioni nella società multietnica*, FrancoAngeli, Milano.
- Giovannini G., Queirolo Palmas L. (2002), *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani*, Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli, Torino.
- Glenn C. (2009), *School Segregation and Virtuous Markets*, Communication présentée au colloque "Penser les marches scolaires", Rappe, Université de Genève.
- Grossi L. (2011), *Gli approcci all'insegnamento della lettura. Note a margine di uno studio di Eurydice*, Invalsi, Roma (sito: www.indire.it).
- Hoyle E. (1982), "Micro-politics of educational organizations", in *Educational Management and Administration*, 10, pp. 87-98.
- Invalsi (2011), *Le competenze in lettura, matematica e scienze degli studenti quindicenni italiani. Rapporto nazionale PISA 2009*, Roma.
- Laforge D. (2005), *La ségrégation scolaire: l'État face à ses contradictions*, L'Harmattan, Paris.
- Law I., Swann S. (eds.) (2011), *Ethnicity and Education in England and Europe*, Ashgate, Farnham, England.
- Maggioni G., Vincenti A. (a cura di) (2007), *Nella scuola multiculturale. Una ricerca sociologica in ambito educativo*, Donzelli, Roma.
- Mantovani D. (2008), "Seconde generazioni all'appello. Studenti stranieri e istruzione secondaria superiore a Bologna", in *Collana Misure*, 29, Istituto Cattaneo, Bologna.
- Martini E. (2011), "Le seconde generazioni nella rete: un approccio di network allo studio delle relazioni sociali tra i banchi di scuola", in Barbagli M., Schmoll C. (a cura di), *La generazione dopo*, Il Mulino, Bologna, pp. 233-263.
- Miur (2005), *Esiti degli alunni con cittadinanza non italiana, a.s. 2003/04*, Roma.
- Miur (2012), *Gli alunni con cittadinanza non italiana nel sistema scolastico italiano, A.s. 2011/12*, Roma, ottobre.
- Miur, Fondazione Ismu (2013), "Alunni con cittadinanza non italiana. Approfondimenti e analisi. Rapporto nazionale A.s. 2011/12", *Quaderni Ismu*, 1, Milano.
- Mpi (Ministero della Pubblica Istruzione) (2006), *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali. Anno scolastico 2005/2006*, Roma.
- Oecd (2012a), *Education at a Glance 2012*, Paris. www.oecd.org
- Oecd (2012b), *Education of native-born offspring of immigrants*, in *Settling in: OECD Indicators of Immigrant Integration 2012*, Oecd Publishing, Paris.
- Oecd, Pisa (2009a), *vol II. Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes*, rapporto di ricerca (documento disponibile in www.oecd.org/pisa).
- Oecd, Pisa (2009b), *Rapporto PISA 2009*, Invalsi, Roma, in www.invalsi.it.

- Pagani C., Robustelli F., Martinelli C. (2011), "School, cultural diversity, multiculturalism and contact", in *Intercultural Education*, 22(4), pp. 337-349.
- Parsons T., Platt G. (2006), "Studenti e processi di socializzazione nell'istruzione superiore", in Colombo M. (a cura di), *E come Educazione. Autori e parole-chiave della sociologia*, Liguori Editore, Napoli, pp. 271-278.
- Pastore F., Ponzio I. (a cura di) (2012), *Concordia discors. Convivenza e conflitto nei quartieri di immigrazione*, Carocci, Roma.
- Pattaro C. (2011), *Scuola & migranti. Generazioni di migranti nella scuola e processi di integrazione informale*, FrancoAngeli, Milano.
- Peano Cavasola F. (2012), "Alunni, genitori, insegnanti. Il contesto relazionale di un istituto comprensivo ad elevata presenza di alunni stranieri in Valle Camonica", in Besozzi E., Colombo M. (a cura di), *Immigrazione e contesti locali. Annuario CIRMIB 2011 - 2012*, Vita e Pensiero, Milano, pp. 167-192.
- Philips D. (2010), "Minority ethnic segregation, integration, and citizenship", in *Journal of Ethnic and Migration studies*, 36(2), pp. 209-25.
- Queirolo Palmas L. (2006), *Prove di seconde generazioni. Giovani di origine immigrata tra scuole e spazi urbani*, FrancoAngeli, Milano.
- Ravecca A. (2010), "Immigrant children school experience: how gender influences social capital formation and fruition?", in *Italian Journal of Sociology of Education*, 2, pp. 49-74.
- Ravecca A. (2009), *Studiare nonostante. Capitale sociale e successo scolastico degli studenti di origine immigrata nella scuola superiore*, FrancoAngeli, Milano.
- Recchi et al. (2008), *Un mondo in classe. Multietnicità e socialità nelle scuole medie toscane*, Cesvot, Firenze.
- Rinaldi E. (2012), "Pensando al futuro: preadolescenti italiani e stranieri tra aspettative e competizione", in E. Besozzi, M. Colombo (a cura di). *Relazioni interetniche e livelli di integrazione nelle realtà scolastico/formative della Lombardia. Rapporto 2011*, Fondazione Ismu, Éupolis Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, pp. 159-176.
- Rinaldi E. (2009), "Giovani stranieri tra studio e lavoro", in E. Besozzi, M. Colombo, M. Santagati, *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, FrancoAngeli, Milano, pp. 179-194.
- Roma G. (2011), "L'identità dell'Italia tra relazioni e mobilità", in *Libertà Civili*, 3, pp. 34-40.
- Santagati M. (2012a), "Scuola, terra d'immigrazione. Stato dell'arte e prospettive di ricerca in Italia", in *Mondi migranti*, 2, pp. 41-85.
- Santagati M. (2012b) "Vita di classe: relazioni fra pari in contesti altamente multiculturali", in Besozzi E., Colombo M. (a cura di), *Relazioni interetniche e livelli di integrazione nelle realtà scolastico-formative della Lombardia. Rapporto 2011*, Fondazione Ismu, Éupolis Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, pp. 65-84.

- Santagati M. (2012c), "Come gli insegnanti vedono le relazioni interetniche in classe", in Besozzi E., Colombo M. (a cura di), *Relazioni interetniche e livelli di integrazione nelle realtà scolastico-formative della Lombardia. Rapporto 2011*, Fondazione Ismu, Éupolis Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, pp. 85-106.
- Santagati M. (2011), *Formazione chance di integrazione. Gli adolescenti stranieri nel sistema di istruzione e formazione professionale*, FrancoAngeli, Milano.
- Santagati M. (2007), *La famiglia immigrata, risorsa e vincolo per i figli*, in E. Besozzi, M. Colombo (a cura di), *Giovani stranieri in Lombardia tra presente e futuro. Rapporto 2006*, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, pp. 61-86.
- Santerini M. (2010), *La qualità della scuola interculturale, nuovi modelli per l'integrazione*, Erickson, Trento.
- Sayad A. (2002), *La doppia assenza*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Serpieri R. (a cura di) (2011), *Che razza di scuola*, report non pubbl., Dipartimento di Sociologia, Università degli Studi Federico II, Napoli.
- Strozza S., Zindato D., Cassata L., Martire F., Vitiello M. (2008), "L'integrazione come processo multi-dimensionale. Condizioni di vita e di lavoro degli immigrati", in *Studi Emigrazione*, 45(171), pp. 657-97.
- Swg, Istituto Iard (2010), *Io e gli altri: i giovani italiani nel vortice dei cambiamenti*, Trieste, Conferenza dei presidenti delle assemblee legislative delle Regioni e delle Province autonome, consultabile dal sito www.parlamentiregionali.it.
- Tieghi L., Ognisanti M. (2009), *Seconde generazioni e riuscita scolastica. Il progetto SeiPiù*, FrancoAngeli, Milano.
- Troncone A., Labella A., Drammis L.M. (2011), "Personalità, autostima e rendimento scolastico: quale relazione", in Aa. Vv., *Psicologia scolastica*, 2(10), Firera & Liuzzo, Roma, pp. 223-243.
- Valtolina G.G. (a cura di) (2012), *Figli migranti. I minori romeni e le loro famiglie in Italia*, FrancoAngeli, Milano.
- Van Houtte M., Stevens A. J. (2009), "School Ethnic Composition and Students' Integration Outside and Inside Schools in Belgium", in *Sociology of Education*, 82(3), pp. 217-239.
- Winnicott D.W. (1968), *Sviluppo affettivo e ambiente*, Armando, Roma.
- Zanfrini L. (2004), *Sociologia della convivenza interetnica*, Laterza, Roma-Bari.
- Zani S., Cerioli A. (2007), *Analisi dei dati e data mining per le decisioni aziendali*, Giuffrè, Milano.
- Zanzottera C. (2012), "Pari opportunità e pieno sviluppo della personalità di alunne italiane e straniere", in Fondazione Amiotti (a cura di), *Pari opportunità di genere dalla scuola primaria alla società interculturale*, Fondazione Amiotti, Milano, pp. 32-133.
- Zimbaro P. G., Boyd J. (2008), *The Time Paradox: The New Psychology of Time That Will Change Your Life*, Free Press, New York.

- Zolberg A. (1997), "Richiesti ma non benvenuti", in *Rassegna Italiana di Sociologia*, 1, pp.19-40.
- Zurla P. (a cura di) (2011), *La sfida dell'integrazione. Un'indagine empirica sulla realtà migratoria in Romagna*, FrancoAngeli, Milano.

Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità

L'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità (Orim) è nato nel 2000⁸³, a seguito di un preciso mandato del Consiglio Regionale⁸⁴, frutto della consapevolezza che l'immigrazione è un fenomeno strutturale che interessa in modo significativo l'Italia per la sua collocazione geografica e la Lombardia per la sua rilevanza economica e produttiva. L'attività dell'Osservatorio Regionale sull'immigrazione dà altresì pienamente attuazione allo Statuto della Regione Lombardia⁸⁵ e alla sua legge quadro in materia di interventi sociali⁸⁶, che assegnano alla Giunta il compito di promuovere, in collaborazione con i soggetti del territorio, organismi di studio e di ricerca per la raccolta e l'elaborazione delle informazioni utili all'esercizio delle attività di governo e di amministrazione. Garantire continuità alle attività dell'Osservatorio Regionale sull'immigrazione significa, altresì, adempiere alla normativa nazionale in materia, che chiede alle Regioni di osservare e monitorare il processo migratorio e le manifestazioni di razzismo e di xenofobia presenti sul proprio territorio.

L'Orim risponde all'esigenza di fornire informazioni corrette e precise sul fenomeno migratorio per prevenire e contrastare forme di discriminazione e assicurare un'attività di consulenza nei confronti di coloro che sono chiamati a operare in ambito migratorio. L'Osservatorio è uno strumento di acquisizione di dati puntuali sull'immigrazione in Lombardia, nonché un mezzo di programmazione territoriale delle politiche e di promozione di una cultura dell'integrazione. Nel corso di questi dieci anni di attività è stata raccolta un'importante quantità di dati che costituisce l'elemento portante dell'Osservatorio, fondamentale per lo sviluppo e l'affinamento del sito (www.orimregionelombardia.it) e del servizio di Banca dati *on line* nelle diverse Sezioni (popolazione, scuola, lavoro, salute, tratta e vittime di sfruttamento, accoglienza, associazionismo e progetti territoriali). A seguito dell'entrata in vigore della legge regionale 14/2010 e della successiva DGR 2051 del 28 luglio 2011, dall'1 settembre 2011 la gestione e il coordinamento dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, così come per gli altri osservatori regionali, è stata trasferita a Éupolis Lombardia - Istituto superiore per la ricerca, la statistica e la formazione della Regione⁸⁷.

In questi anni l'Osservatorio ha consolidato un "sistema a rete" tramite gli Osservatori Provinciali sull'immigrazione (Opi), i quali garantiscono un flusso sistematico

⁸³ DGR 5 dicembre 2000 n. 2526, Istituzione dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità.

⁸⁴ DCR n. VI/1279 del 7 luglio 1999, con la quale il Consiglio Regionale della Lombardia, in relazione al Programma pluriennale di interventi concernenti l'immigrazione per il biennio 1999/2000, ha impegnato la Giunta a istituire un Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità (BURL 2 agosto 1999, n. 31).

⁸⁵ Art. 47, legge statutaria n. 1 del 30 agosto 2008.

⁸⁶ Art. 11, co. 1 lett. s), LR. n. 3 del 1 marzo 2008.

⁸⁷ DGR IX/2051 del 28 luglio 2011, *Trasferimento della gestione degli Osservatori istituiti dalla Giunta regionale e coordinamento di quelli istituiti dagli enti del sistema regionale presso l'Istituto superiore per la ricerca, la statistica e la formazione, ai sensi dell'art. 3 lett. d) della l.r. 14/2010.*

di informazioni a livello territoriale⁸⁸. Da ciò l'indiscutibile ruolo dell'Orim di servizio alle istituzioni e agli operatori, accreditato non solo come strumento di indagine e di conoscenza del fenomeno migratorio, ma anche come laboratorio e crocevia di iniziative sperimentali che rispondono a bisogni specifici, nonché come dispositivo di monitoraggio e valutazione dell'efficacia degli interventi.

Il sistema d'azione dell'Osservatorio di Regione Lombardia trova riconoscimento anche a livello nazionale e internazionale.

Comitato Direttore

In base alle proposte avanzate dal Comitato Direttore Integrato e dal Comitato Scientifico stabilisce le linee programmatiche del piano annuale, ripartisce il budget, verifica l'attività svolta e la divulgazione dei risultati. È costituito da:

Éupolis - Istituto superiore per la ricerca, la statistica e la formazione

Alberto Brugnoli (direttore generale)

Regione Lombardia - Direzione Generale Famiglia, Conciliazione, Integrazione e Solidarietà Sociale

Roberto Albonetti (direttore generale)

Regione Lombardia - Unità Organizzativa Servizi e Interventi Sociali e Sociosanitari

Rosella Petrali (direttore vicario Direzione Generale Famiglia, Conciliazione, Integrazione e Solidarietà Sociale, dirigente Unità Organizzativa Servizi e Interventi Sociali e Sociosanitari)

Fondazione Ismu

Vincenzo Cesareo (segretario generale)

Comitato Direttore Integrato

Propone le direttive generali per il piano di lavoro annuale. È costituito da:

Éupolis Lombardia - Istituto superiore per la ricerca, la statistica e la formazione

Alberto Brugnoli (direttore generale)

Paolo Pinna (dirigente Struttura Area sociale)

Federica Ancona (responsabile Analisi e sviluppo delle politiche, Struttura Area sociale)

Regione Lombardia - Direzione Generale Famiglia, Conciliazione, Integrazione e Solidarietà Sociale

Roberto Albonetti (direttore generale)

Rosella Petrali (direttore vicario Direzione Generale Famiglia, Conciliazione, Integrazione e Solidarietà Sociale, dirigente Unità Organizzativa Servizi e Interventi Sociali e Sociosanitari)

Clara Demarchi (responsabile Unità Operativa Immigrati, Carcere e Povertà)

Fondazione Ismu

Vincenzo Cesareo (segretario generale)

Gian Carlo Blangiardo (responsabile Settore monitoraggio)

⁸⁸ DGR n.11266/2010 del 10 febbraio 2010, *Convenzione per il Piano delle attività di prosecuzione, funzionamento e sviluppo della Rete degli Osservatori Provinciali sull'immigrazione a supporto e in raccordo con l'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità.*

Valeria Alliata di Villafranca (coordinamento Tavolo Osservatori Provinciali)
Osservatori Provinciali sull'immigrazione delle dodici Province lombarde
Altre Amministrazioni e enti locali

Comitato Scientifico

Propone al Comitato Direttore le tematiche da affrontare, concorre alla realizzazione dei progetti di ricerca, esprime pareri sulle tematiche migratorie su richiesta della Regione e sulla qualità scientifica dei progetti dell'Orim. È costituito da:

Éupolis Lombardia - Istituto superiore per la ricerca, la statistica e la formazione
Paolo Pinna, Federica Ancona, Struttura Area Sociale

Regione Lombardia
Clara Demarchi, Direzione Generale Famiglia, Conciliazione, Integrazione e Solidarietà Sociale.

Fondazione Ismu
Valeria Alliata di Villafranca, Elena Besozzi, Gian Carlo Blangiardo, Vincenzo Cesareo, Francesca Locatelli, Veronica Riniolo, Antonio Tosi

Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia
Patrizia Capoferri

Università degli Studi di Milano Bicocca - Dipartimento di statistica
Laura Terzera

Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano - Dipartimento di sociologia
Michele Colasanto

Università degli Studi di Milano - Dipartimento di scienze sociali e politiche
Alberto Martinelli

Università degli Studi di Milano-Bicocca - Dipartimento giuridico delle istituzioni nazionali ed europee
Paolo Bonetti

Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano - Istituto giuridico
Ennio Codini

Università Statale di Ferrara - Dipartimento di studi umanistici
Alfredo Alietti

Caritas ambrosiana
Maurizio Ambrosini

Centro di ricerca Synergia
Luigi Mauri, Francesco Grandi

Rappresentante Tavolo Interprovinciale degli Osservatori Provinciali sull'immigrazione della Lombardia
Rosita Viola

Tavolo Interprovinciale

È costituito dai rappresentanti degli Osservatori Provinciali sull'immigrazione, della Regione Lombardia - DG Famiglia, Conciliazione, Integrazione e Solidarietà Sociale - e coordinato dalla Fondazione Ismu. Un rappresentante degli Opi partecipa al Comitato Scientifico.

Regione Lombardia - Direzione Generale Famiglia, Conciliazione, Integrazione e Solidarietà Sociale

Clara Demarchi

Fondazione Ismu - Coordinamento Tavolo Interprovinciale

Valeria Alliata di Villafranca

Osservatori Provinciali sull'immigrazione della Lombardia

Michela Persico, Provincia di Bergamo

Giovanna Lazzaroni, Provincia di Brescia

Anna Tacchini, Provincia di Como

Cristian Pavanello, *Rosita Viola*, Provincia di Cremona

Cristina Pagano, Provincia di Lecco

Giuseppina Camilli, *Giada Marilungo*, Provincia di Lodi

Gabriele Gabrieli, *Giovanni Murano*, Provincia di Mantova

Cecilia Lindenberg, *Marta Lovison*, *Cinzia Secchi*, Provincia di Milano

Massimo Carvelli, *Alberto Zoia*, Provincia di Monza e della Brianza

Cristina Covini, Provincia di Pavia

Lucia Angelini, Provincia di Sondrio

Elisa Gnemmi, *Annamaria Prada*, Provincia di Varese

Coordinamento generale Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità

Vincenzo Cesareo (coordinatore)

Gian Carlo Blangiardo (vice coordinatore)

Coordinamento operativo

Francesca Locatelli

Marta Lovison

Veronica Riniolo (assistente del coordinatore generale)

Ufficio Stampa

Francesca Serva

Attività editoriale

Elena Bosetti

Segreteria amministrativa

Gianna Martinoli

Barbara Visentin

Gruppi di ricerca 2012:

L'immigrazione straniera in Lombardia

Gian Carlo Blangiardo (responsabile scientifico), professore ordinario di Demografia, Dipartimento di statistica, Università degli Studi di Milano-Bicocca

Laura Terzera (corresponsabile scientifico), professoressa associata di Demografia, Dipartimento di statistica, Università degli Studi di Milano-Bicocca

Maria Paola Caria, collaboratrice presso la cattedra di Demografia, Università degli Studi di Milano-Bicocca

Alessio Menonna, collaboratore presso la cattedra di Demografia, Università degli Studi di Milano-Bicocca

Simona Maria Mirabelli, borsista presso la cattedra di Demografia, Università degli Studi di Milano-Bicocca

Livia Elisa Ortensi, assegnista di ricerca presso la cattedra di Demografia, Università degli Studi di Milano-Bicocca

Laura Zanfrini, professoressa ordinaria di Sociologia dei processi economici, Dipartimento di sociologia, Università Cattolica del Sacro Cuore

Altre collaborazioni

La rilevazione è stata realizzata da oltre cento rilevatori coordinati a livello provinciale da: Federica Ciciriello (Agenzia per l'Integrazione); Claudia Cominelli (CirmiB ex OPI)-Università Cattolica di Brescia); Mariella Ceruti (Chance Soc. coop.); Said Boutaga (Cooperativa Mediatori provincia Cremona); Andrea Panizza (Associazione Les Cultures onlus); Fatima Bortolini de Matos; Cristina Taffelli; Giorgia Papavero; Massimo Carvelli (Osservatorio provincia di Monza e della Brianza); Amalia Rossi e Giancarlo Gatti (Associazione di volontariato e solidarietà Familiare Babele onlus); Elisa Melfi (Agenzia per la Pace); Valentina Ameta (Mediazione Integrazione Società cooperativa Sociale onlus).

Il coordinamento regionale è stato curato da Giorgia Papavero e Laura Terzera, presso la Fondazione Ismu.

Lavoro

Michele Colasanto (responsabile scientifico), già ordinario di Sociologia, Dipartimento di sociologia, Università Cattolica del Sacro Cuore

Francesco Marcaletti, ricercatore, Dipartimento di Sociologia, Università Cattolica del Sacro Cuore

Francesca Mungiaridi, dottoranda di ricerca, Dipartimento di Sociologia, Università Cattolica del Sacro Cuore

Salute

Alberto Martinelli (responsabile scientifico), professore emerito di Scienza politica, Dipartimento di Scienze sociali e politiche, Università degli Studi di Milano

Nicola Pasini (corresponsabile scientifico), professore associato di Scienza politica, Dipartimento di Scienze sociali e politiche, Università degli Studi di Milano; responsabile Settore Salute e welfare presso la Fondazione Ismu

Daniela Carrillo, dottoressa di ricerca in Antropologia, collaboratrice presso la Fondazione Ismu

Albino Gusmeroli, ricercatore sociale, collaboratore presso la Fondazione Ismu
Veronica Merotta, collaboratrice presso l'Istituto Éupolis, Regione Lombardia e Fondazione Ismu
Lia Lombardi, docente a contratto di Sociologia della medicina, Facoltà di medicina, Università degli Studi di Milano; collaboratrice presso la Fondazione Ismu
Armando Pullini, medico pediatra, collaboratore presso la Fondazione Ismu e coordinatore del corso Salute e immigrazione

Scuola

Elena Besozzi (responsabile scientifico), già ordinaria di Sociologia dell'educazione, Dipartimento di Sociologia, Università Cattolica del Sacro Cuore
Alessandra Barzaghi, collaboratrice presso la Fondazione Ismu
Patrizia Capoferri, referente intercultura, Ufficio scolastico regionale per la Lombardia
Maddalena Colombo, professoressa associata di Sociologia dell'educazione, Dipartimento di Sociologia, Università Cattolica del Sacro Cuore
Erica Colussi, collaboratrice presso la Fondazione Ismu
Vera Lomazzi, dottoranda di ricerca in Sociologia, Università Cattolica del Sacro Cuore
Francesca Peano Cavaola, collaboratrice presso il Centro di iniziative e ricerche sulle migrazioni di Brescia e presso la Fondazione Ismu
Sonia Pozzi, dottoressa di ricerca in Sociologia, collaboratrice presso la Fondazione Ismu
Emanuela Rinaldi, ricercatrice di Sociologia dei processi culturali e comunicativi, Università degli studi di Udine
Mariagrazia Santagati, ricercatrice di Sociologia dei processi culturali e comunicativi, Università Cattolica del Sacro Cuore, responsabile del Settore Educazione della Fondazione Ismu
Cristina Zanzottera, collaboratrice del Settore educazione della Fondazione Ismu

Diritto e normativa

Paolo Bonetti, professore associato di Diritto costituzionale, Dipartimento Giuridico delle istituzioni nazionali ed europee, Università degli Studi di Milano-Bicocca
Ennio Codini, professore associato di Istituzioni di diritto pubblico, Istituto giuridico, Università Cattolica del Sacro Cuore

Casa e accoglienza

Alfredo Alietti, ricercatore di Sociologia dell'ambiente e del territorio, Dipartimento di Scienze umane, Università di Ferrara, collaboratore presso la Fondazione Ismu
Valeria Alliata di Villafranca, collaboratrice presso la Fondazione Ismu
Marta Lovison, collaboratrice presso la Fondazione Ismu
Osservatori Provinciali sull'immigrazione della Lombardia

Associazionismo

Marco Caselli (responsabile), professore associato di Metodologia delle scienze sociali, Dipartimento di Sociologia, Università Cattolica del Sacro Cuore
Massimo Conte, ricercatore agenzia Codici
Francesco Grandi, ricercatore responsabile Area studi immigrazione, Synergia

Francesco Marini, dottorando di ricerca, Dipartimento di Sociologia, Università Cattolica del Sacro Cuore
Osservatori Provinciali sull'immigrazione della Lombardia

Famiglie migranti

Maurizio Ambrosini (responsabile scientifico), professore ordinario di Sociologia dei processi migratori, Dipartimento di Scienze sociali e politiche, Università degli Studi di Milano

Meri Salati (coordinatrice del progetto), responsabile Centro studi, Caritas ambrosiana

Sonia Pozzi (coordinatrice dell'indagine empirica), collaboratrice didattica e di ricerca, Dipartimento di studi sociali e politici, Università degli Studi di Milano

Collaboratori di ricerca

Paola Bonizzoni, Marta Cordini, Deborah De Luca e Sonia Pozzi hanno effettuato le interviste in profondità.

Paola Bonizzoni e Sonia Pozzi hanno collaborato con Maurizio Ambrosini nella redazione del rapporto di ricerca.

Progetti e interventi territoriali

Antonio Tosi (responsabile scientifico), Dipartimento di Architettura e pianificazione, Politecnico di Milano

Paola Bellaviti, collaboratrice presso il Dipartimento di Architettura e pianificazione, Politecnico di Milano

Roberto Cagnoli, collaboratore presso il Dipartimento di Architettura e pianificazione, Politecnico di Milano

Sara Tosi, collaboratrice presso il consorzio Metis, Politecnico di Milano

Barbara Visentin, Direzione Generale Famiglia, Conciliazione, Integrazione e Solidarietà Sociale, Regione Lombardia

Osservatori Provinciali sull'immigrazione della Lombardia

Sito e Banca Dati

Gian Carlo Blangiardo (responsabile)

Valeria Alliata di Villafranca (referente area Accoglienza)

Maurizio Ambrosini (referente area Volontariato e terzo settore)

Marco Caselli (referente area Associazionismo)

Maddalena Colombo (referente area Scuola-progetti di educazione interculturale)

Clara Demarchi (referente Direzione Generale Famiglia, Conciliazione, Integrazione e Solidarietà Sociale, Regione Lombardia)

Patrizia Farina (referente area Tratta e vittime di sfruttamento)

Francesca Locatelli (raccordo Fondazione Ismu e Direzione Generale Famiglia, Conciliazione, Integrazione e Solidarietà Sociale, Regione Lombardia)

Francesco Marcaletti (referente area Lavoro)

Alessio Menonna (referente area Popolazione)

Giorgia Papavero (referente area Scuola-alunni stranieri)

Armando Pullini (referente area Salute)

Antonio Tosi (referente area Progetti territoriali)

Osservatori Provinciali sull'immigrazione della Lombardia

Le pubblicazioni dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità

I rapporti regionali

2002

- Ambrosini M. (a cura di), *I volti della solidarietà. Immigrazione e terzo settore in Lombardia. Rapporto 2001*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2002.
- Bellaviti P., Granata E., Novak C., Tosi A., *Le condizioni abitative e l'inserimento territoriale degli immigrati in Lombardia. Rapporto 2001*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2002.
- Blangiardo G.C. (a cura di), *L'immigrazione straniera in Lombardia. La prima indagine regionale. Rapporto 2001*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2002.
- Colasanto M., Zanfrini L. (a cura di), *Sostenere il lavoro. Le attività dei Centri per l'impiego a favore dei lavoratori extra-comunitari. Rapporto 2001*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2002.
- Cologna D., Zanuso R. (a cura di), *Gli interventi di accoglienza per gli immigrati nelle province di Milano e Varese. Rapporto 2001*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2002.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, *Rapporto 2001*, Milano, 2002.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, *Report on migrations in Lombardy 2001*, Milano, 2002.
- Pasini N., Pullini A., *Nascere da stranieri. I punti nascita in Lombardia. Rapporto 2001*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2002.

2003

- Ambrosini M. (a cura di), *Immigrazione e terzo settore in Lombardia. La seconda indagine. Rapporto 2002*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2003.
- Blangiardo G.C. (a cura di), *L'immigrazione straniera in Lombardia. La seconda indagine regionale. Rapporto 2002*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2003.
- Cologna D., Gulli G. (a cura di), *Gli interventi di accoglienza per gli immigrati nelle province di Brescia e Cremona. Rapporto 2002*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2003.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, *Rapporto 2002. Volume primo*, Milano, 2003.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, *Rapporto 2002. Volume secondo*, Milano, 2003.
- Pasini N., Pullini A. (a cura di), *Immigrazione e salute in Lombardia. Una riflessione interdisciplinare. Rapporto 2002*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2003.

2004

- Ambrosini M., Cominelli C. (a cura di), *Educare al futuro. Il contributo dei luoghi educativi extrascolastici nel territorio lombardo. Rapporto 2003*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2004.
- Blangiardo G.C. (a cura di), *L'immigrazione straniera in Lombardia. La terza indagine regionale. Rapporto 2003*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2004.
- Colasanto M. (a cura di), *L'occupazione possibile. Percorsi tra lavoro e non lavoro e servizi per l'inserimento lavorativo dei cittadini non comunitari*, Pubblicazione nell'ambito dell'accordo di programma con il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali realizzato dall'ARL in collaborazione con l'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, finanziato dalla regione Lombardia, Milano, 2004.
- Cologna D., Mauri L. (a cura di), *Gli interventi di accoglienza per gli immigrati. L'indagine nelle province di Bergamo, Lecco e Como. Rapporto 2003*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2004.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, *Rapporto 2003. Gli immigrati in Lombardia*, Milano, 2004.
- Pasini N. (a cura di), *La salute degli immigrati in Lombardia. Problemi e prospettive*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2004.
- Tosi A. (a cura di), *Le politiche locali per l'accoglienza e l'integrazione nel quadro dei programmi regionali per l'immigrazione. Rapporto 2003*, Fondazione Ismu, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2004.

2005

- Ambrosini M., Cominelli C. (a cura di), *Un'assistenza senza confini. Welfare "leggero", famiglie in affanno, aiutanti domiciliari immigrate. Rapporto 2004*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2005.
- Besozzi E. (a cura di), *I progetti di educazione interculturale in Lombardia. Dal monitoraggio alle buone pratiche*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2005.
- Besozzi E., Tiana M.T. (a cura di), *Insieme a scuola 3. La terza indagine regionale*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2005.
- Blangiardo G.C. (a cura di), *L'immigrazione straniera in Lombardia. La quarta indagine regionale. Rapporto 2004*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2005.
- Colasanto M., Lodigiani R. (a cura di), *Complementare, sostitutivo, discriminato? Il lavoro immigrato in Lombardia tra programmazione dei flussi e funzionamento del mercato del lavoro. Rapporto 2004*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2005.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, *Rapporto 2004. Gli immigrati in Lombardia*, Milano, 2005.
- Gusmeroli A., Ortensi L., Pasini N., Pullini A., *La domanda di salute degli immigrati. Rapporto 2004*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2005.

2006

- Ambrosini M. (a cura di), *Costruttori di integrazione. Gli operatori dei servizi per gli immigrati. Rapporto 2005*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2006.
- Besozzi E., Colombo M. (a cura di), *Percorsi dei giovani stranieri tra scuola e formazione professionale in Lombardia. Rapporto 2005*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2006.
- Blangiardo G.C., *L'immigrazione straniera in Lombardia. La quinta indagine regionale. Rapporto 2005*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2006.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, *Rapporto 2005. Gli immigrati in Lombardia*, Milano, 2006.

2007

- Ambrosini M., Tosi A. (a cura di), *Vivere ai margini. Un'indagine sugli insediamenti rom e sinti in Lombardia. Rapporto 2006*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2007.
- Besozzi E., Colombo M. (a cura di), *Giovani stranieri in Lombardia tra presente e futuro. Motivazioni, esperienze e aspettative nell'istruzione e nella formazione professionale. Rapporto 2006*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2007.
- Blangiardo G.C. (a cura di), *L'immigrazione straniera in Lombardia. La sesta indagine regionale. Rapporto 2006*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2007.
- Colasanto M., Marcaletti F. (a cura di), *La domanda di lavoro immigrato. Problemi e prospettive. Rapporto 2006*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2007.
- Colombo M., *Guida ai progetti di educazione interculturale. Come costruire buone pratiche. Anno 2007*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2007.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, *Rapporto 2006. Gli immigrati in Lombardia*, Milano, 2007.
- Pasini N. (a cura di), *Mutilazioni genitali femminili: riflessioni teoriche e pratiche. Il caso della Regione Lombardia. Rapporto 2006*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2007.
- Pullini A., *La salute della donna immigrata in Lombardia. Analisi dei dati e assistenza/accoglienza dedicata. Rapporto 2006*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2007.

2008

- Blangiardo G.C. (a cura di), *L'immigrazione straniera in Lombardia. La settima indagine regionale. Rapporto 2007*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2008.
- Colasanto M., Marcaletti F. (a cura di), *L'etnicizzazione del mercato del lavoro lombardo. Rapporto 2007*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2008.
- Demarchi C., Papa N., *Certifica il tuo italiano. La lingua per conoscere e farsi conoscere. Una sperimentazione della Regione Lombardia*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2008.

Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, *Rapporto 2007. Gli immigrati in Lombardia*, Milano, 2008.

Grandi F. (a cura di), *Il diritto d'asilo in Lombardia. Il quadro normativo e la rete territoriale dei servizi d'accoglienza e integrazione. Rapporto 2007*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2008.

2009

Ambrosini M., Tosi A. (a cura di), *Favelas di Lombardia. La seconda indagine sugli insediamenti rom e sinti. Rapporto 2008*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2009.

Besozzi E., Colombo M. (a cura di), *Tra formazione e lavoro. Giovani stranieri e buone pratiche nel sistema della formazione professionale regionale. Rapporto 2008*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2009.

Blangiardo G.C. (a cura di), *L'immigrazione straniera in Lombardia. L'ottava indagine regionale. Rapporto 2008*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2009.

Colasanto M., Marcaletti F. (a cura di), *I percorsi di mobilità del lavoro immigrato. Primi riscontri per una lettura del caso lombardo. Rapporto 2008*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2009.

Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, *Rapporto 2008. Gli immigrati in Lombardia*, Milano, 2009.

Grandi F. (a cura di), *Il diritto d'asilo in Lombardia: nuove procedure, integrazione, non accoglienza e dimenticanza. Rapporto 2008*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2009.

2010

Ambrosini M., Bonizzoni P., Caneva E., *Ritrovarsi altrove. Famiglie ricongiunte e adolescenti d'origine immigrata. Rapporto 2009*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2010.

Besozzi E., Colombo M., Santagati M., *Formazione come integrazione. Strumenti per osservare e capire i contesti educativi multietnici. Rapporto 2009*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2010.

Blangiardo G.C. (a cura di), *L'immigrazione straniera in Lombardia. La nona indagine regionale. Rapporto 2009*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2010.

Colussi E., *Repertorio di buone pratiche di educazione interculturale in Lombardia. Anno 2009*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2010.

Demarchi C., Locatelli F. (a cura di), *Certifca il tuo italiano: per un modello regionale d'intervento*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2010.

Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, *Dieci anni di immigrazione in Lombardia. Rapporto 2009*, Milano, 2010.

Marcaletti F. (a cura di), *Valore Lavoro: integrazione e inserimento lavorativo di rom e sinti*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità, Milano, 2010.

Pullini A., *I codici Stp in Lombardia. Dalle disuguaglianze sociali alle disparità di salute. Rapporto 2009*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità, Milano, 2010.

Tosi A., *Minimi di integrazione. Gli sportelli per gli immigrati in Lombardia. Rapporto 2009*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità, Milano, 2010.

Valtolina G.G. (a cura di), *Famiglie immigrate e inclusione sociale: i servizi e il territorio*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità, Milano, 2010.

Vergani A., Locatelli F., Riniolo V. (a cura di), *Tra inserimento sociale e sostenibilità dei flussi migratori. Una sperimentazione in Lombardia*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità, Milano, 2010.

2011

Agustoni A., Alietti A. (a cura di), *Migrazioni, politiche urbane e abitative: dalla dimensione europea alla dimensione locale*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità, Milano, 2011.

Ambrosini M., Bonizzoni P., Caneva, E. (a cura di), *Incontrarsi e riconoscersi. Socialità, identificazione, integrazione sociale tra i giovani di origine immigrata. Rapporto 2010*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità, Milano, 2011.

Blangiardo G.C. (a cura di), *L'immigrazione straniera in Lombardia. La decima indagine regionale. Rapporto 2010*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità, Milano, 2011.

Caselli M., Grandi F. (a cura di), *Volte e percorsi delle associazioni di immigrati in Lombardia. Rapporto 2010*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità, Milano, 2011.

Colasanto M., Marcaletti F. (a cura di), *Immigrazione e mercati del lavoro: gli impatti della crisi in Lombardia. Rapporto 2010*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità, Milano, 2011.

Colombo M., Santagati M., *Accompagnare le istituzioni formative nella progettazione interculturale. Guida per il tutor di scuola*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità, Milano, 2011.

Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità, *Decimo rapporto sugli immigrati in Lombardia. Anno 2010*, Milano, 2011.

2012

Ambrosini M., Bonizzoni P. (a cura di), *I nuovi vicini. Famiglie migranti e integrazione sul territorio. Rapporto 2011*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità, Milano, 2012.

Besozzi E., Colombo M. (a cura di), *Relazioni interetniche e livelli di integrazione nelle realtà scolastico/formative della Lombardia. Rapporto 2011*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità, Milano, 2012.

Blangiardo G.C. (a cura di), *L'immigrazione straniera in Lombardia. L'undicesima indagine regionale. Rapporto 2011*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità, Milano, 2012.

Colasanto M., Marcaletti F. (a cura di), *Famiglie immigrate, tempi di vita e tempi di lavoro. La conciliazione come questione emergente. Rapporto 2011*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità, Milano, 2012.

Farina P., Ignazi S. (a cura di), *Catene invisibili. Strumenti e dati per comprendere la prostituzione straniera e promuovere percorsi emancipativi*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità, Milano, 2012.

Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità, *Rapporto 2011. Gli immigrati in Lombardia*, Milano, 2012.

2013

Blangiardo G.C. (a cura di), *L'immigrazione straniera in Lombardia. La dodicesima indagine regionale. Rapporto 2012*, Fondazione Ismu, Éupolislombardia, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità, Milano, 2013.

Fondazione Ismu, Éupolislombardia, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità, *Rapporto 2012. Gli immigrati in Lombardia*, Milano, 2013.

Besozzi E., Colombo M., Santagati M., *Misurare l'integrazione nelle classi multiethniche. Rapporto 2012*, Fondazione Ismu, Éupolislombardia, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità, Milano, 2013 (volume online su www.orimregionelombardia.it).

I rapporti provinciali

2003

Farina P. (a cura di), *Viste da vicino. L'immigrazione femminile nella provincia di Mantova. Rapporto 2002*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provinciale di Mantova, Milano, 2003.

Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provinciale di Bergamo, *L'immigrazione straniera nella Provincia di Bergamo. Rapporto Statistico dell'Osservatorio Fondazione Ismu - Provincia di Bergamo. Anno 2002*, Milano, 2003.

Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provinciale di Brescia, *L'immigrazione straniera nella Provincia di Brescia. Rapporto Provinciale a cura della Fondazione Ismu e dell'Osservatorio Provinciale sull'immigrazione di Brescia. Anno 2002*, Milano, 2003.

Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provinciale di Cremona, *L'immigrazione straniera nella Provincia di Cremona. Rapporto statistico dell'Osservatorio Fondazione Ismu - Provincia di Cremona. Anno 2002*, Milano, 2003.

Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provinciale di Lodi, *L'immigrazione straniera nella Provincia di Lodi. Terzo Rapporto statistico dell'Osservatorio Fondazione Ismu - Provincia di Lodi. Anno 2002*, Milano, 2003.

Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provinciale di Sondrio, *L'immigrazione straniera nella Provincia di Sondrio. Primo Rapporto statistico dell'Osservatorio Fondazione Ismu - Provincia di Sondrio. Anno 2002*, Milano, 2003.

Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provinciale di Varese, *L'immigrazione straniera nella Provincia di Varese. Rapporto statistico dell'Osservatorio Fondazione Ismu – Provincia di Varese. Anno 2002*, Milano, 2003.

Lanzani A. (a cura di), *Dare spazio alle differenze. Insediamento e presenza straniera nella provincia di Lecco. Rapporto 2002*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provinciale di Lecco, Milano, 2003.

2004

Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provinciale di Bergamo, *Annuario statistico dell'immigrazione straniera. Anno 2003. Approfondimento territoriale nella Provincia di Bergamo. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2004.

Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provinciale sull'immigrazione di Brescia, *L'immigrazione straniera in provincia di Brescia. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2004.

Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provinciale di Como, *Annuario statistico dell'immigrazione straniera. Approfondimento territoriale nella Provincia di Como. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità. Anno 2003*, Milano, 2004.

Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provinciale di Cremona, *Annuario statistico dell'immigrazione straniera Anno 2003. Approfondimento territoriale nella Provincia di Cremona. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2004.

Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provinciale di Lecco, *Quinto rapporto sull'immigrazione straniera nella Provincia di Lecco. Annuario statistico Anno 2003. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2004.

Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provinciale di Lodi, *Quarto rapporto sull'immigrazione straniera nella Provincia di Lodi. Annuario statistico Anno 2003. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2004.

Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provinciale di Mantova, *Annuario statistico dell'immigrazione straniera Anno 2003. Approfondimento territoriale nella Provincia di Mantova. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2004.

Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provinciale di Milano, *Approfondimento territoriale: il caso della Provincia di Milano. Annuario statistico dell'immigrazione straniera. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità. Anno 2003*, Milano, 2004.

Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Prefettura di Pavia-Ufficio territoriale del Governo, *Approfondimento territoriale: il caso della Provincia di Pavia. Annuario statistico dell'immigrazione straniera. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità. Anno 2003*, Milano, 2004.

Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provinciale di Sondrio, *Secondo rapporto sull'immigrazione straniera nella Provincia di Sondrio*, Milano, 2004.

Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provinciale di Varese, *Annuario statistico dell'immigrazione straniera. Anno 2003. Approfondimento territoriale nella Pro-*

vincia di Varese. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2004.

2005

Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Bergamo, *Rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Bergamo. Annuario statistico. Anno 2004. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2005.*

Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provinciale sull'immigrazione di Brescia, *L'immigrazione straniera in provincia di Brescia. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2005*

Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provinciale di Como, *Annuario statistico dell'immigrazione straniera. Approfondimento territoriale nella Provincia di Como. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità. Anno 2004, Milano, 2005.*

Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Cremona, *Secondo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Cremona. Annuario statistico 2004. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2005.*

Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Lecco, *Sesto rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Lecco. Annuario statistico. Anno 2004. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2005.*

Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Lodi, *Quinto rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Lodi. Annuario statistico. Anno 2004. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2005.*

Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Mantova, *Quinto rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Mantova. Annuario statistico. Anno 2004. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2005.*

Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Milano, *L'immigrazione straniera nella provincia di Milano. Anno 2004, Milano, 2005.*

Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Pavia, *Secondo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Pavia. Annuario statistico. Anno 2004. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2005.*

Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Sondrio, *Terzo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Sondrio. Annuario statistico. Anno 2004. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2005.*

Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Varese, *Quarto rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Varese. Annuario statistico. Anno 2004. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2005.*

2006

- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Bergamo, *Quarto rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Bergamo. Annuario statistico. Anno 2005. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2006.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Como, *Terzo Rapporto sull'immigrazione straniera in Provincia di Como. Annuario statistico. Anno 2005. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2006.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Cremona, *Terzo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Cremona. Annuario statistico. Anno 2005. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2006.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Lecco, *Settimo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Lecco. Annuario statistico. Anno 2005. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2006.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Lodi, *Sesto rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Lodi. Annuario statistico. Anno 2005. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2006.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Mantova, *Sesto rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Mantova. Annuario statistico. Anno 2005. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2006.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Milano, *Nono rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Milano. Annuario statistico. Anno 2005. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2006.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Pavia, *Terzo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Pavia. Annuario statistico. Anno 2005. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2006.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Sondrio, *Quarto rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Sondrio. Annuario statistico. Anno 2005. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2006.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Varese, *Quinto rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Varese. Annuario statistico. Anno 2005. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2006.
- Maiorino S., Ortensi L., Valtolina G.G. (a cura di), *Ricongiungimenti familiari di immigrati in Provincia di Milano. Indagine conoscitiva: l'esperienza del servizio Minori e Famiglia della Provincia di Milano*, Fondazione Ismu, Osservatorio Provinciale di Milano, Milano, 2006.

2007

- Farina P. (a cura di), *Futuro plurale. Percorsi dei giovani stranieri nel mantovano*, Fondazione Ismu, Osservatorio Provinciale di Mantova, Milano 2007.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Bergamo, *Quinto rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Bergamo. Annuario statistico. Anno 2006. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Bergamo, 2007.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Como, *Quarto rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Como. Annuario statistico 2006. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Como, 2007.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Cremona, *Quarto rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Cremona. Annuario statistico 2006. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Cremona, 2007.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Lecco, *Ottavo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Lecco. Annuario statistico. Anno 2006. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Lecco, 2007.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Lodi, *Settimo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Lodi. Annuario statistico. Anno 2006. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Lodi, 2007.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Mantova, *Settimo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Mantova. Annuario statistico. Anno 2006. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Mantova, 2007.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Milano, *Decimo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Milano. Annuario statistico. Anno 2006. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2007.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Pavia, *Quarto rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Pavia. Annuario statistico. Anno 2006. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Pavia, 2007.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Sondrio, *Quinto rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Sondrio. Annuario statistico. Anno 2006. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Sondrio, 2007.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Varese, *Sesto rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Varese. Annuario statistico. Anno 2006. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Varese, 2007.

2008

- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Bergamo, *L'immigrazione straniera nella provincia di Bergamo. Anno 2007*, Milano, 2008.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Brescia, *L'immigrazione straniera nella Provincia di Brescia. Anno 2007*, Milano, 2008.

- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Como, *Quinto Rapporto sull'immigrazione straniera in provincia di Como. Annuario statistico. Anno 2007. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano 2008.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Cremona, *Sesto rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Cremona. Annuario statistico. Anno 2007. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2008.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Lecco, *Nono rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Lecco. Annuario statistico. Anno 2007. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2008.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Lodi, *Ottavo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Lodi. Annuario statistico. Anno 2007. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2008.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Mantova, *Ottavo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Mantova. Annuario statistico. Anno 2007. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2008.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Milano, *Undicesimo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Milano. Annuario statistico. Anno 2007. Dettaglio per i 22 Ambiti Territoriali e per la Provincia di Monza*, Milano, 2008.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Pavia, *Quinto rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Pavia. Annuario statistico. Anno 2007. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2008.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Sondrio, *Sesto rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Sondrio. Annuario statistico. Anno 2007. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2008.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Varese, *Settimo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Varese. Annuario statistico. Anno 2007. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2008.
- Marcaletti F. (a cura di), *Lavoratori immigrati e fenomeno infortunistico in provincia di Sondrio*, Fondazione Ismu, Osservatorio Provinciale di Sondrio, Milano, 2008.
- 2009**
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Bergamo, *L'immigrazione straniera nella provincia di Bergamo. Anno 2008*, Milano, 2009.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Brescia, *L'immigrazione straniera nella Provincia di Brescia. Anno 2008*, Milano, 2009.

- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Como, *Sesto Rapporto sull'immigrazione straniera in provincia di Como. Annuario statistico. Anno 2008. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano 2009.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Cremona, *Settimo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Cremona. Annuario statistico. Anno 2008. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2009.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Lecco, *Decimo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Lecco. Annuario statistico. Anno 2008. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2009.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Lodi, *Nono rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Lodi. Annuario statistico. Anno 2008. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2009.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Mantova, *Nono rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Mantova. Annuario statistico. Anno 2008. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2009.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Milano, *Undicesimo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Milano. Annuario statistico. Anno 2008. Milano, 2009.*
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Monza-Brianza, *Primo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Monza-Brianza. Annuario statistico. Anno 2008, Milano, 2009.*
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Pavia, *Sesto rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Pavia. Annuario statistico. Anno 2008. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2009.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Sondrio, *Settimo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Sondrio. Annuario statistico. Anno 2008. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2009.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Varese, *Ottavo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Varese. Annuario statistico. Anno 2008. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2009.
- 2010**
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Bergamo, *Ottavo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Bergamo Annuario statistico. Anno 2009. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2010.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Brescia, *L'immigrazione straniera nella provincia di Brescia. Annuario statistico. Anno 2009. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2010.

- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Como, *Settimo Rapporto sull'immigrazione straniera in provincia di Como. Annuario statistico. Anno 2009. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2010.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Cremona, *Ottavo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Cremona. Annuario statistico. Anno 2009. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2010.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Lecco, *Undicesimo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Lecco. Annuario statistico. Anno 2009. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2010.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Lodi, *Decimo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Lodi. Annuario statistico. Anno 2009. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2010.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Mantova, *Decimo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Mantova. Annuario statistico. Anno 2009. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2010.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Milano, *Dodicesimo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Milano. Annuario statistico. Anno 2009. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2010.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Monza-Brianza, *Secondo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Monza-Brianza. Annuario statistico. Anno 2009. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2010.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Pavia, *Settimo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Pavia. Annuario statistico. Anno 2009. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2010.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Sondrio, *Ottavo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Sondrio. Annuario statistico. Anno 2009. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2010.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Varese, *Nono rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Varese. Annuario statistico. Anno 2009. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2010.

2011

- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Bergamo, *Nono rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Bergamo. Annuario statistico. Anno 2010. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2011.

- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Brescia, *L'immigrazione straniera nella provincia di Brescia. Annuario statistico. Anno 2010. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2011.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Como, *Ottavo Rapporto sull'immigrazione straniera in provincia di Como. Annuario statistico. Anno 2010. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2011.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Cremona, *Nono rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Cremona. Annuario statistico. Anno 2010. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2011.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Lecco, *Dodicesimo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Lecco. Annuario statistico. Anno 2010. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2011.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Lodi, *Undicesimo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Lodi. Annuario statistico. Anno 2010. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2011.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Mantova, *Undicesimo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Mantova. Annuario statistico. Anno 2010. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2011.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Milano, *Tredicesimo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Milano. Annuario statistico. Anno 2010. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2011.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Monza-Brianza, *Terzo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Monza-Brianza. Annuario statistico. Anno 2010. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2011.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Pavia, *Ottavo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Pavia. Annuario statistico. Anno 2010. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2011.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Sondrio, *Nono rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Sondrio. Annuario statistico. Anno 2010. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2011.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Varese, *Decimo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Varese. Annuario statistico. Anno 2010. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2011.
- 2012**
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Bergamo, *Decimo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Bergamo. Annuario statistico. Anno*

2011. *Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2012.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Brescia, *L'immigrazione straniera nella provincia di Brescia. Annuario statistico. Anno 2011. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2012.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Como, *Nono Rapporto sull'immigrazione straniera in provincia di Como. Annuario statistico. Anno 2011. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2012.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Cremona, *Decimo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Cremona. Annuario statistico. Anno 2011. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2012.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Lecco, *Tredicesimo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Lecco. Annuario statistico. Anno 2011. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2012.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Lodi, *Dodicesimo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Lodi. Annuario statistico. Anno 2011. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2012.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Mantova, *Dodicesimo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Mantova. Annuario statistico. Anno 2011. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2012.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Milano, *Quattordicesimo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Milano. Annuario statistico. Anno 2011. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2012.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Monza e della Brianza, *Quarto rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Monza e della Brianza. Annuario statistico. Anno 2011. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2012.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Pavia, *Nono rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Pavia. Annuario statistico. Anno 2011. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2012.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Sondrio, *Decimo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Sondrio. Annuario statistico. Anno 2011. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2012.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Varese, *Undicesimo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Varese. Annuario statistico. Anno 2011. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2012.

I volumi sono consultabili a Milano, presso il Centro Documentazione (Ce.Doc.) della Fondazione Ismu in via Galvani n. 16, aperto il lunedì, il mercoledì e il giovedì dalle 9.30 alle 16.00 e il martedì dalle ore 9.30 alle ore 17.30. È possibile accedere ai testi anche collegandosi ai siti: www.orimregionelombardia.it e www.ismu.org.