



La diversità a scuola: il ruolo della nazionalità e dell'educazione

This is the peer reviewed (post-print) version of the following article:

Original

La diversità a scuola: il ruolo della nazionalità e dell'educazione / Beccalli, C., Delli Zotti, G., Urpis, O.. - STAMPA. - (2014), pp. 59-104.

Availability:

This version is available at: 11368/2830777.3 since: 2015-01-29T22:22:50Z

Publisher:

Univerzitetna založba ANNALES

Published

DOI:

Terms of use:

Some rights reserved. More details in the PostPrint rights section below.

License:

Digital Rights Management not defined

Publisher copyright

--

(Article begins on next page)



EDUCARE ALLA DIVERSITÀ
VZGAJATI K RAZLIČNOSTI

EDUCARE ALLA DIVERSITÀ

Ricerca comparativa interdisciplinare
tra Italia e Slovenia



2007-2013
cooperazione territoriale europea
programma per la cooperazione
transfrontaliera
Italia-Slovenia
evropsko teritorialno sodelovanje
program čezmejnega sodelovanja
Slovenija-Italija



Investiamo nel
vostro futuro!

Naložba v vašo
prihodnost!

www.ita-slo.eu

Progetto cofinanziato dal Fondo europeo di
sviluppo regionale
Projekt sofinancira Evropski sklad
za regionalni razvoj

a cura di
Norina BOGATEC
Nives ZUDIČ ANTONIČ

La monografia riporta i risultati della ricerca svolta nell'anno scolastico 2012/2013 su un campione di allievi frequentanti la scuola secondaria di primo grado in Italia e il terzo triennio della scuola elementare in Slovenia, sui loro genitori e sugli insegnanti. L'ampia rete di partner coinvolti nella ricerca copre una vasta area transfrontaliera e una tipologia di scuole molto diversificata. Tra gli scopi della ricerca: delineare il profilo professionale dei docenti, evidenziare le caratteristiche linguistiche, culturali, il senso di appartenenza degli allievi e dei loro genitori, e verificare quali fossero le esperienze e i punti di vista dei tre gruppi di indagine sulla scolarizzazione in classi eterogenee.

EDUCARE ALLA DIVERSITÀ
Ricerca comparativa interdisciplinare
tra Italia e Slovenia

EDUCARE ALLA DIVERSITÀ

Ricerca comparativa
interdisciplinare tra Italia e Slovenia

a cura di Norina Bogatec, Nives Zudič Antonič

UNIVERZITETNA
ZALOŽBA ANNALES

KOPER/CAPODISTRIA 2014

EDUCARE ALLA DIVERSITÀ.

Ricerca comparativa interdisciplinare tra Italia e Slovenia

a cura di: Norina Bogatec, Nives Zudič Antonič

Referees: dr. Sonja Novak Lukanovič, prof. Emidij Susič

Redattori tecnici: Jadranka Cergol, Alenka Obid, Jana Volk

Traduzione in italiano: Natale Vadori, Jadranka Cergol, Sergio Crasnich

Correzione bozze: Silvia Fusilli Skok, Doriana Kozlovič Smotlak

Copertina: Ideja 8 d.o.o.

Progetto grafico: Preprinta d.o.o.

Progetto editoriale: Università del Litorale, Facoltà di Studi Umanistici

Per il progetto editoriale: Irena Lazar

Editore: Università del Litorale, Centro di ricerche scientifiche, Edizioni universitarie Annales

Per l'editore: Rado Pišot

Stampa: Present d.o.o.

Tiratura: 500 copie

Pubblicazione finanziata nell'ambito del Programma per la Cooperazione Transfrontaliera Italia-Slovenia 2007-2013, dal Fondo europeo di sviluppo regionale e dai fondi nazionali.

Il contenuto della presente pubblicazione non rispecchia necessariamente le posizioni ufficiali dell'Unione europea. La responsabilità del contenuto della presente pubblicazione è esclusivamente della Facoltà di Studi Umanistici dell'Università del Litorale.

.....
CIP – Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37.015.31:316.7(450+497.4)082)

EDUCARE alla diversità : ricerca comparativa interdisciplinare tra Italia e Slovenia /
[curatori] Norina Bogatec, Nives Zudič Antonič ; [traduzione in italiano Natale Vadori ... et
al.]. - Koper = Capodistria : Università del Litorale, Centro di ricerche scientifiche, Edizioni
universitarie Annales, 2014

ISBN 978-961-6862-96-7

1. Bogatec, Norina

275424000

Indice

Premessa | 7

NORINA BOGATEC, NIVES ZUDIČ ANTONIČ: Introduzione | 9

GIOVANNI DELLI ZOTTI: Aspetti metodologici delle indagini | 15

NORINA BOGATEC: Educazione e formazione interculturale in
prospettiva transfrontaliera | 25

CHIARA BECCALLI, GIOVANNI DELLI ZOTTI, ORNELLA URPIS:
La diversità a scuola: il ruolo della nazionalità e dell'educazione | 59

ANJA ZORMAN, NIVES ZUDIČ ANTONIČ: Concezione dell'educazione
interculturale e sensibilità interculturale tra gli insegnanti | 105

MARIJANCA AJŠA VIŽINTIN: Ambiente scolastico multiculturale:
punto di partenza per lo sviluppo di un'educazione
ed una formazione interculturale? | 125

FLAVIA VIRGILIO: Tra protocolli e pratiche: intercultura,
plurilinguismo, classi eterogenee | 153

ROBERTA ALTIN: Confini e identità mobili tra vecchie e nuove
minoranze | 185

NIVES ŽUDIČ ANTONIČ, ANJA ZORMAN: Formazione
degli insegnanti ed educazione interculturale | 207

JANJA ŽITNIK SERAFIN: Contenuti interculturali relativi a migranti
e a minoranze nei materiali scolastici per lingua e letteratura
slovena | 225

Presentazione degli autori | 243

Indice dei nomi e dei concetti | 247

Premessa

Il progetto transfrontaliero EDUKA – Educare alla diversità/Vzgjati k različnosti è stato finanziato dall'Unione Europea in base al Programma Operativo per la Cooperazione transfrontaliera Slovenia-Italia 2007-2013. Al progetto hanno collaborato università e istituti di ricerca, associazioni delle comunità minoritarie del territorio di confine e la Provincia di Ravenna. Il promotore e Lead Partner del progetto è stato l'Istituto Sloveno di Ricerche SLORI di Trieste.

L'obiettivo del progetto EDUKA è stato quello di far conoscere alla popolazione scolastica e studentesca alcune tematiche inerenti l'educazione e l'istruzione interculturale e creare le conoscenze e gli strumenti per l'educazione alla diversità e lo sviluppo del dialogo interculturale nell'ambiente scolastico e universitario. Le caratteristiche plurilingui e multiculturali dell'area transfrontaliera tra Italia e Slovenia sono state affrontate tenendo conto sia delle minoranze storiche - quelle slovena e friulana nella Regione del Friuli Venezia Giulia e quella italiana in Slovenia - sia delle nuove comunità di migranti. Le attività pianificate erano rivolte alle istituzioni scolastiche di tutti i livelli d'istruzione.

La linea guida del progetto è stata quella di stimolare la popolazione scolastica e studentesca e gli operatori pedagogici alla conoscenza, collaborazione e interazione transfrontaliera. La maggior parte del programma è stato pertanto realizzato attraverso attività di riflessione e creazione in gruppo. Proprio il lavoro di gruppo si è dimostrato infatti il metodo più efficace per il raggiungimento degli obiettivi stabiliti.

Nell'ambito del workpackage (WP) del progetto EDUKA dedicato all'attività di ricerca è stata creata una Rete di competenza interculturale tra università, centri di ricerca ed enti pubblici. È stato inoltre formato un gruppo di ricerca transfrontaliero che ha realizzato un'articolata ricerca quantitativa e qualitativa

sul tema dell'educazione interculturale e sullo sviluppo delle competenze interculturali in classi culturalmente eterogenee.

I partner che hanno partecipato alla Rete di collaborazione transfrontaliera sono:

- Facoltà di Studi Umanistici, Università del Litorale di Capodistria (coordinatore),
- Istituto Sloveno di Ricerche SLORI di Trieste,
- Provincia di Ravenna,
- Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali, Università degli Studi di Trieste,
- Dipartimento di Scienze Umane, Università degli Studi di Udine,
- Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati, Università Ca' Foscari Venezia,
- Centro Internazionale sul Plurilinguismo, Università degli Studi di Udine,
- Istituto per l'Emigrazione Slovena e per le Migrazioni del Centro di Ricerche Scientifiche dell'Accademia della Scienza e dell'Arte Slovena ZRC SAZU di Lubiana.

Introduzione

Qual è la composizione linguistica, culturale ed etnica della popolazione scolastica nell'area transfrontaliera tra Italia e Slovenia? Quali difficoltà affrontano gli insegnanti nella gestione delle classi eterogenee e nell'introduzione dell'approccio interculturale nel processo educativo e formativo nell'ambito dei due sistemi scolastici? Di quali metodi educativi e strumenti didattici si avvalgono per un apprendimento della lingua di insegnamento efficace ad alunni di diversa origine linguistica? Come gli alunni ed i loro genitori vivono la scolarizzazione in classi eterogenee?

A queste e a simili domande desidera rispondere la presente ricerca, condotta nell'ambito del progetto transfrontaliero EDUKA – Educare alle diversità/ Vzgajati k različnosti.

L'analisi esamina la popolazione degli alunni che nell'anno scolastico 2012/2013 frequentava la scuola secondaria di primo grado in Italia e il terzo triennio della scuola elementare in Slovenia¹. Lo scopo della ricerca era quello di delineare il profilo professionale dei docenti, evidenziare le caratteristiche linguistiche, il senso di appartenenza degli allievi e dei loro genitori, e verificare quali fossero le esperienze e i punti di vista dei tre gruppi di indagine sulla scolarizzazione in classi eterogenee.

L'ampia rete di partner coinvolti nella ricerca copre una vasta area transfrontaliera con una tipologia di scuole molto diversificata. Oltre all'appartenenza a due diversi sistemi scolastici, le scuole si differenziano per la lingua di insegnamento (sloveno o italiano) e per la diversa posizione della comunità di appartenenza (di

¹ Per informazioni più dettagliate sulla scolarizzazione nella lingua minoritaria e sull'insegnamento delle lingue minoritarie nel territorio esaminato si veda: Kotic, Marianna, Medeot, Feliciano, Vidau, Zaira (cur.) (2013). *Vicini... amici da scoprire. Italiani, Sloveni e Friulani si presentano*. Capodistria, Trieste, Udine: SLORI, Societât Filologiche Furlane "Graziadio Isaia Ascoli", Unione italiana.

maggioranza o di minoranza). Le scuole della maggioranza si differenziano anche a seconda della presenza/assenza di minoranze storiche nel proprio territorio e della possibilità che hanno/non hanno gli allievi di queste scuole di apprendere la lingua della minoranza nell'ambito delle attività curricolari. Si tratta quindi di contesti scolastici diversi, nei quali la stessa appartenenza culturale o la stessa lingua possono costituire espressione della comunità maggioritaria o minoritaria, dove i bambini di famiglie immigrate vengono istruiti in una lingua d'insegnamento che può essere di maggioranza o di minoranza e dove lo studio della lingua minoritaria può essere previsto o no nelle scuole della maggioranza.

I principi teorici esposti e i metodi empirici utilizzati presentano anch'essi un approccio scientifico-metodologico diversificato come espressione della composizione multidisciplinare del gruppo di lavoro. Nelle analisi qualitative e quantitative si intrecciano gli aspetti sociologici, antropologici e sociolinguistici. Un valore aggiunto alla ricerca è rappresentato dal confronto dei diversi punti di vista degli autori in quanto appartenenti a comunità di minoranza o di maggioranza.

La monografia si apre con un articolo introduttivo dal titolo *Aspetti metodologici delle indagini* in cui Giovanni Delli Zotti presenta tutte le fasi della ricerca quantitativa e qualitativa. Nell'articolo vengono descritti brevemente la costruzione degli strumenti di rilevazione, il piano di campionamento e la rielaborazione dei dati per poi dare spazio ai successivi articoli in cui ogni autore presenta un aspetto particolare della ricerca.

Nel capitolo *Educazione e formazione interculturale in prospettiva transfrontaliera*, Norina Bogatec ci presenta i risultati della ricerca quantitativa riguardante gli alunni delle scuole secondarie di primo grado in Italia e delle ultime tre classi delle scuole equivalenti in Slovenia ed i genitori delle stesse scuole. Nell'articolo l'autrice propone l'analisi dell'eterogeneità delle classi analizzando le caratteristiche linguistiche e di identità nazionale dell'ambiente familiare degli alunni coinvolti nella presente ricerca con particolare attenzione alle scuole "minoritarie". L'autrice constata inoltre che l'educazione in prospettiva interculturale è un processo molto complesso che deve essere realizzato partendo dalle esigenze concrete della classe e sviluppato attraverso la continua revisione dei contenuti di insegnamento, la verifica delle procedure didattiche e la valutazione dei risultati conseguiti. Questo processo è tanto più complesso se si svolge in un'area transfrontaliera.

Nel contributo intitolato *La diversità a scuola: il ruolo della nazionalità e dell'educazione*, Chiara Beccalli, Giovanni Delli Zotti e Ornella Urpis attraverso l'analisi delle risposte fornite da genitori e da allievi, presentano il contesto di eterogeneità in cui sono inserite le famiglie. Le variabili scelte, nazionalità e titolo

di studio per i genitori, nazionalità e rendimento scolastico per gli allievi, consentono di tracciare un indice di apertura alla diversità fuori e dentro la scuola. Inoltre, l'attenzione di alunni e famiglie alle attività interculturali organizzate dalla scuola mette in primo piano atteggiamenti e opinioni che variano secondo i profili delle famiglie presi in esame.

Nel corso del lavoro gli autori hanno cercato di far emergere gli atteggiamenti di apertura nei confronti della diversità leggendoli attraverso due variabili: la nazionalità e il livello di scolarizzazione. Per quanto riguarda gli allievi, non potendo utilizzare la medesima variabile, hanno scelto di prendere in considerazione il rendimento scolastico.

Gli autori hanno evidenziato che all'aumentare del livello di istruzione, aumenta l'apertura alla diversità delle famiglie, anche se è bene notare che la positività si concentra sugli aspetti relazionali e culturali che consentono ai figli di saggiare direttamente l'alterità e di crescere umanamente.

Per quanto concerne la nazionalità dei genitori, è stato notato che le famiglie miste e immigrate sono più propense a ritenere positiva l'influenza degli allievi stranieri, in quanto la diversità è vissuta già all'interno della famiglia. Le famiglie delle minoranze autoctone non vedono invece positivamente tale presenza perché ritengono che le competenze linguistiche e, di conseguenza, la conoscenza della cultura di origine, vengano compromesse.

L'apertura alla diversità varia, invece, secondo il rendimento scolastico degli allievi. Coloro che dichiarano di avere un rendimento scolastico buono e molto buono sono molto più propensi all'accettazione di altri allievi stranieri, considerando positiva la loro presenza e dimostrando maggior propensione alla collaborazione.

Nel contributo intitolato *Concezione dell'educazione interculturale e sensibilità interculturale tra gli insegnanti*, Anja Zorman e Nives Zudič Antoniĉ presentano la loro riflessione sul fatto che tra gli insegnanti siano reciprocamente connesse la comprensione interculturale e l'effettiva sensibilità interculturale; tale connessione si riflette nella percezione del grado di eterogeneità linguistica ed etnica delle classi, nell'introduzione di innovazioni didattiche atte a adattarsi ai cambiamenti del contesto sociale di istruzione, nella variazione delle attività scolastiche quando si lavora con allievi che provengono da altri ambienti linguistici e culturali.

Le autrici rilevano che gli insegnanti hanno bisogno di una particolare sensibilità per identificare le differenze tra allievi, e della necessaria competenza interculturale, per poter sviluppare e promuovere la crescita personale e il successo scolastico di tutti gli allievi, quindi anche di quelli provenienti da altri ambienti linguistici e culturali.

L'educazione interculturale non va pertanto promossa solo in classi multiculturali, ma deve essere attivata indipendentemente dalla presenza di allievi stranieri. Essa deve essere considerata come nuova dimensione dell'educazione.

Nel contributo intitolato *Ambiente scolastico multiculturale: punto di partenza per lo sviluppo di un'educazione ed una formazione interculturale?*, Marijanca Ajša Vižintin presenta i risultati della ricerca qualitativa svolta in due scuole elementari in Slovenia, una a Lubiana e l'altra a Capodistria, in cui è stato valutato in quale misura insegnanti ed alunni sono in grado di riconoscere la multiculturalità della scuola e di individuare esempi di buone pratiche nel campo dell'educazione e della formazione interculturale. L'autrice constata che solo in una delle scuole analizzate risulta che la maggior parte degli insegnanti trae spunto dall'ambito scolastico multiculturale per lo sviluppo dell'educazione e formazione interculturale nell'insegnamento. Secondo l'autrice la maggior parte degli alunni ha espresso il desiderio di un maggiore impegno degli insegnanti per l'inserimento di modelli di multiculturalità scolastica durante le lezioni. L'autrice pertanto nel suo articolo specifica che per realizzare i principi dell'educazione interculturale nelle scuole, i programmi scolastici e il materiale didattico dovrebbero contenere argomenti e obiettivi atti a sostenere un multilinguismo ed una multiethnicità socialmente efficaci.

Nel contributo intitolato *Tra protocolli e pratiche: intercultura, plurilinguismo, classi eterogenee*, Flavia Virgilio presenta una riflessione sui processi di interazione/integrazione nelle classi eterogenee in area transfrontaliera, focalizzando in particolare i temi chiave del progetto EDUKA – Educare alla diversità, e cioè il plurilinguismo e l'educazione interculturale, attraverso l'analisi dei protocolli di accoglienza. Dall'analisi emerge che i protocolli sono prevalentemente strumenti di carattere burocratico amministrativo, necessari per ottemperare a obblighi di tipo normativo o per accedere a finanziamenti, ma non costituiscono una fotografia delle pratiche di integrazione/interazione ad opera delle scuole.

Nel contributo intitolato *Confini e identità mobili tra vecchie e nuove minoranze*, Roberta Altin presenta i risultati della ricerca qualitativa condotta all'interno del progetto Eduka – Educare alla diversità applicando vari metodi di indagine in diversi contesti scolastici ed extrascolastici di Udine, Trieste e Capodistria caratterizzati da plurilinguismo e da forte presenza di migranti e/o di minoranze storiche. Dalla ricerca emerge uno scenario dinamico e ricco di varie presenze linguistiche in cui si sovrappongono e intersecano minoranze storiche (Sloveni in Italia, Italiani in Slovenia, Friulani) e presenze migranti di prima e seconda generazione con uno spiccato polilinguismo nelle pratiche extrascolastiche, identità mobili e continuo attraversamento dei confini.

Nel contributo intitolato *Formazione degli insegnanti ed educazione interculturale*, Nives Zudič Antonič e Anja Zorman constatano che l'eterogeneità linguistica e culturale in evoluzione della popolazione studentesca rappresenta per gli insegnanti una continua sfida professionale. Operare efficacemente in classi culturalmente eterogenee richiede l'uso di strategie e la disamina di contenuti che siano culturalmente sensibili e forniscano pari opportunità di sviluppo personale e successo scolastico per tutti gli allievi. Nel loro contributo le due autrici presentano il collegamento tra la formazione degli insegnanti, la loro partecipazione ai progetti di interculturalità e la loro rispondenza ai mutamenti costanti del contesto sociale dell'istruzione, che si riflette nell'introduzione di innovazioni nell'insegnamento. Dall'articolo emerge che, se nelle scuole si vuole creare un ambiente che promuove un'interazione interculturale positiva tra gli allievi, tutti gli insegnanti dovrebbero essere formati per svolgere attività didattica in classi eterogenee.

Nel contributo conclusivo, intitolato *Contenuti interculturali relativi a migranti e a minoranze nei materiali scolastici per lingua e letteratura slovena*, Janja Žitnik Serafin presenta i risultati delle analisi di ottanta libri di testo ufficiali delle scuole elementari e medie superiori e dei quaderni attivi per l'insegnamento della lingua e letteratura slovena riguardanti argomenti interculturali relativi ai migranti ed alle minoranze. Con l'articolo l'autrice vuole contribuire ad ottimizzare l'inserimento di questi contenuti in futuri materiali didattici della scuola elementare e secondaria per l'insegnamento della lingua e letteratura slovena.

Dalla presentazione dei diversi articoli si evince l'accurata articolazione della struttura del progetto. La partecipazione delle scuole, e in particolare dei presidi, dei docenti, degli alunni e dei loro genitori, coinvolti nella raccolta dei dati e dei materiali, è stata fondamentale per il successo della ricerca. Vorremmo pertanto esprimere i più sentiti ringraziamenti agli istituti scolastici che hanno partecipato alle attività di ricerca per il loro contributo, la disponibilità e la fiducia.

Norina Bogatec e Nives Zudič Antonič

Aspetti metodologici delle indagini

1 La costruzione degli strumenti di rilevazione

Nella prima riunione del gruppo di lavoro WP6 si è delineata la progressione temporale del progetto, tenendo conto dei calendari didattici dei due Paesi interessati all'indagine e del fatto che il progetto prevede l'avvio parallelo della parte quantitativa e della parte qualitativa della ricerca. In una riunione successiva si è deciso di coinvolgere nella ricerca i ragazzi di età dagli 11 ai 14 anni delle scuole a lingua di insegnamento italiana e slovena in Italia e Slovenia, i loro docenti e i genitori. Si è inoltre deciso che il numero di scuole sarà determinato dal numero minimo di scuole presenti negli ambiti territoriali individuati.

Successivamente è stata proposta una prima versione del questionario per i docenti, alla cui elaborazione è stata dedicata particolare attenzione in quanto si è deciso che sarebbe stato utilizzato come base per la redazione dei questionari per gli allievi e per i genitori.

Durante le prime fasi di stesura del questionario è emerso il problema della rilevante diversità di provenienza dei docenti e, soprattutto, dell'estrema divergenza dei sistemi educativi; di conseguenza, alcuni quesiti risultano essere più o meno rilevanti a seconda del contesto in cui vengono proposti. Si è pertanto cercato di costruire un questionario che fosse il più possibile rilevante per entrambi i sistemi e che desse risultati comparabili. Anche a causa di queste differenze tra i contesti della ricerca, si è deciso di inserire nella pagina di copertina del questionario una presentazione del progetto nella quale fossero sinteticamente illustrate le specificità della realtà indagata.

Le riunioni successive sono servite al completamento del questionario insegnanti e poi alla redazione dei questionari dedicati agli allievi e ai genitori, cui

si è aggiunta una “scheda” finalizzata a raccogliere informazioni specifiche su ognuna delle scuole.

2 Il piano di campionamento e la rilevazione dei dati

Contestualmente al completamento della redazione dei questionari, si sono definiti i criteri di selezione delle scuole e le modalità di somministrazione dei questionari alle tre categorie di intervistati. Si è inoltre deciso di non rispettare nell'individuazione delle scuole criteri di campionamento casuale, ma di scegliere quelle che presentano un elevato livello di eterogeneità linguistica e culturale, essendo scopo prioritario della ricerca effettuare comparazioni tra i diversi contesti. Di conseguenza, i dati non potranno essere generalizzati, e cioè non potranno essere usati per effettuare stime riguardo alle proprietà che sono state rilevate.

Come indicatore di eterogeneità della popolazione scolastica e di contesto plurilingue in cui la scuola si trova ad operare si è usata, ad esempio, la presenza dell'insegnamento delle lingue minoritarie nel curriculum formale. Si è poi prestata particolare cura e attenzione alla definizione delle tipologie di allievi di origine straniera, per lo più denominati nei documenti ufficiali come “alunni con cittadinanza non-italiana”, o più generalmente “immigrati”, che presentano problematiche diverse e hanno impatti differenziati sul sistema scuola. Nel presente lavoro è stato utilizzato prevalentemente il termine generico “alunni con background migratorio” per includere i migranti recenti, i nati in Italia/Slovenia e anche i naturalizzati italiani/sloveni; tuttavia, è fondamentale il chiarimento terminologico al quale è dedicata un'ampia nota nel capitolo nel quale sono trattati analiticamente i temi del plurilinguismo e della composizione delle classi eterogenee.

La definizione del numero degli alunni da intervistare è stata stabilita a partire dalle scuole italiane in Slovenia, vista l'esiguità della popolazione scolastica riscontrata in questo tipo di scuole (gli iscritti ammontano complessivamente a 121 unità). Il numero massimo degli alunni da intervistare nelle altre quattro aree di ricerca è stato pertanto inizialmente previsto in 150 unità, per un totale di circa 720 alunni. Si è poi concordato che fossero coinvolti nella rilevazione approssimativamente 50 docenti per area, tranne che nelle scuole italiane in Slovenia, nelle quali insegnano approssimativamente 30 docenti.

Per quanto concerne la raccolta dei dati, si è deciso di iniziare dalla compilazione della “scheda scuola” da parte dei dirigenti scolastici o, su loro indicazione, dal referente. Contestualmente alla compilazione della scheda scuola sono stati chiesti ai dirigenti, o chi per essi, suggerimenti in merito alla selezione delle classi.

Si è poi deciso che i questionari venissero somministrati durante il regolare orario scolastico, ove possibile in aula di informatica, da parte di ricercatori di Eduka, che sarebbero stati a disposizione degli alunni per chiarire eventuali dubbi in riferimento alle domande contenute nel questionario. Si è anche deciso che i questionari venissero fatti recapitare ai genitori attraverso gli alunni, cercando di sensibilizzarli il più possibile. Per i docenti, invece, si è previsto di presentare il progetto e di distribuire i questionari all’inizio di un consiglio di classe, concordando comunque le modalità di rilevazione con i dirigenti scolastici delle singole scuole.

Completata la stesura, i questionari sono stati tradotti in sloveno e quindi ne è stata verificata la funzionalità e l’efficacia, sottoponendoli a soggetti che non sarebbero stati direttamente coinvolti nella ricerca. Per quanto riguarda le scuole italiane in Slovenia, il pre-test è stato effettuato tra le famiglie i cui alunni avevano terminato le elementari nel precedente anno scolastico e tra i docenti che non insegnano più nelle suddette scuole.

Nella riunione del gruppo di lavoro WP6 del 10 dicembre 2012 sono stati fissati i parametri e verificate le previsioni di lavoro in riferimento alle scuole; inoltre, sono stati indicati i termini organizzativi per la stampa, la distribuzione dei questionari e la rilevazione dei dati. Si è poi deciso di chiedere ai dirigenti scolastici di compilare la scheda scuola per individuare le classi in cui procedere con la rilevazione (cercando di privilegiare quelle dove sono presenti più stranieri) e, come sopra anticipato, di intervenire in consiglio di classe per spiegare la ricerca, consegnare il questionario ai docenti e chiedere la loro collaborazione per la somministrazione in classe agli alunni. Nella riunione è stata messa a punto la definitiva ripartizione per aree della rilevazione:

Slovenia	Italia
Litorale: 3 scuole italiane	Zona confinaria: 5 scuole slovene
Litorale: 4 scuole slovene	Province di Trieste, Gorizia e Udine: 4 scuole italiane
Lubiana: 4 scuole slovene	Province di Venezia e Ravenna: 4 scuole italiane

Sulla base di questo piano di rilevazione è stato possibile determinare gli obiettivi in termini di numero di interviste realizzabili:

Allievi:	870 circa (5 scuole x 150 allievi + 120 a KP)
Genitori:	870 circa (5 scuole x 150 genitori + 120 a KP)
Docenti:	280 circa (5 scuole x 50 docenti + 30 a KP)

Nella riunione del maggio 2013 è stato fatto il punto sull'andamento della rilevazione constatando, in particolare, che nella zona di Lubiana la somministrazione dei questionari è stata effettuata soltanto in due scuole e non in quattro come stabilito all'inizio. Non è stato infatti possibile realizzare la rilevazione in due scuole che non hanno voluto collaborare perché troppo impegnate con altri progetti. Visto che il numero degli intervistati nelle due scuole che hanno aderito alla ricerca consentiva di raggiungere la numerosità prevista all'inizio e che le due scuole presentavano una realtà molto interessante per la ricerca, i ricercatori della UP FHŠ hanno deciso di svolgere la somministrazione dei questionari solo nelle due scuole che hanno accettato di collaborare al progetto.

Nella riunione si è inoltre constatato che, per quanto riguarda le scuole della zona del Litorale e di Lubiana, i questionari dei docenti non raggiungevano la numerosità prevista dal piano di rilevazione; si è deciso pertanto di realizzare ulteriori interviste a docenti di scuole dello stesso tipo e della stessa area campionaria, fino ad arrivare al numero stabilito all'inizio (50).

A consuntivo, il complesso delle interviste realizzate con i tre questionari nelle singole scuole, raggruppate per area di rilevazione, si distribuisce come evidenziato nella tabella seguente.

Tabella 1: Interviste realizzate per area di rilevazione

Regione		Allievi		Genitori		Insegnanti	
		N	%	N	%	N	%
SLO – Litorale	OŠ Vojke Šmuc	51	25,6	46	26,4	13	26,0
	OŠ Hrvatini	45	22,6	38	21,8	13	26,0
	OŠ Škofije	54	27,1	53	30,5	12	24,0
	OŠ Koper	49	24,6	37	21,3	12	24,0
	Totale	199	100,0	174	100,0	50	100,0
SLO – Lubiana	OŠ Livada	55	36,2	48	38,4	22	47,8
	OŠ Martina Krpana	97	63,8	77	61,6	24	52,2
	Totale	152	100,0	125	100,0	46	100,0
SLO - Scuole italiane	SE Pier Paolo Vergerio il Vecchio	55	47,0	33	37,5	11	35,5
	SE Dante Alighieri	26	22,2	26	29,5	8	25,8
	SE Vincenzo e Diego de Castro	36	30,8	29	33,0	12	38,7
	Totale	117	100,0	88	100,0	31	100,0
ITA – FVG	Mario Codermatz	54	35,3	43	33,3	15	25,9
	Antonio Bergamas	25	16,3	21	16,3	13	22,4
	I.C. Giovanni Randaccio	40	26,1	36	27,9	11	19,0
	Alessandro Manzoni	34	22,2	29	22,5	19	32,8
	Totale	153	100,0	129	100,0	58	100,0
ITA - Venezia, Ravenna	Antonio Gramsci	37	23,0	34	22,8	13	24,1
	Padre Reginaldo Giuliani	41	25,5	39	26,2	15	27,8
	Enrico Mattei	60	37,3	55	36,9	17	31,5
	Luigi Graziani	23	14,3	21	14,1	9	16,7
	Totale	161	100,0	149	100,0	54	100,0
ITA - Scuole slovene	Doberdob	55	34,4	48	35,6	14	33,3
	Opčine	18	11,3	17	12,6	8	19,0
	Sv. Jakob	8	5,0	8	5,9	5	11,9
	Sv. Ivan	36	22,5	26	19,3		
	Katinara	43	26,9	36	26,7	15	35,7
	Totale	160	100,0	135	100,0	42	100,0
Totale		942		800		281	

3 L'analisi dei dati

Nella riunione successiva dell'8 luglio 2013 sono state prese le decisioni di massima per quanto riguarda le analisi dei dati ed è stata formulata una prima ripartizione dei compiti tra i ricercatori ai fini della realizzazione della presente monografia, dedicata all'illustrazione dei risultati della ricerca, e di un manuale per i docenti. La ripartizione del lavoro tra i ricercatori è stata messa a punto in una successiva riunione nella quale si è inoltre deciso di mantenere, nelle elaborazioni

di base del materiale empirico, l'impianto generale della rilevazione. Le tabelle contenenti i risultati sono state dunque costruite secondo un modello unitario che prevede la classificazione delle interviste secondo le sei aree di campionamento, a loro volta raggruppate secondo la ripartizione Slovenia/Italia.

I dati disaggregati per singola scuola sono stati invece utilizzati per confrontare la conoscenza ed eventuale partecipazione ad attività interculturali da parte degli allievi e dei genitori, con quanto risulta dall'esame dei protocolli e dalla "scheda scuola" in merito alla effettiva realizzazione di tali attività.

Per le domande che prevedono una risposta singola sono state realizzate semplici tabelle di incrocio nelle quali le percentuali esprimono la ripartizione degli intervistati tra le diverse risposte per ognuna delle zone di rilevazione; al fine di mantenere costante la base di riferimento da una tabella all'altra, nel calcolo delle percentuali sono state comprese anche le mancate risposte che, per alcune domande, erano esplicitamente previste (evidenziando, ad esempio, la possibilità di rispondere "non so").

Nel caso delle batterie di domande a risposta dicotomica (sì/no), sono state invece realizzate tabelle sintetiche contenenti solo la percentuale di risposte affermative, perché ciò in pratica non comporta alcuna significativa perdita di informazione. Il complemento a 100 delle percentuali in tabella è infatti costituito dalle risposte negative anche se, ad essere più precisi, si devono aggiungere le mancate risposte che solitamente sono poco numerose e in molti casi si possono considerare un modo diverso di rispondere "no". Infatti, nelle batterie di domande proposte in forma dicotomica, quando il questionario è autosomministrato, molti intervistati barrano solo le risposte affermative e sottintendono che per gli altri item la risposta è "no", senza barrare la relativa casella.

Constatando che alcuni intervistati non avevano mai risposto affermativamente, al fine di realizzare tabelle che contenessero le risposte dell'intero campione, è stato effettuato il conteggio delle risposte affermative per ognuno degli intervistati e i casi per i quali il conteggio è risultato pari a zero sono stati aggiunti nell'ultima riga di queste tabelle con dizioni quali "nessun sì", "nessun problema" e simili.

Oltre che utili per questa finalità, i conteggi delle risposte affermative, o che indicano accordo, sono anche interessanti di per sé. Ad esempio, nel questionario compilato dai genitori riveste qualche interesse anche sapere semplicemente il numero di lingue parlate dalle madri e dai padri, o parlate in famiglia, il numero di attività realizzate dalla scuola, e così via. Sono state dunque realizzate tabelle utilizzando anche queste variabili che, derivando da una procedura di conteggio, hanno natura cardinale e consentono dunque di calcolare valori medi di facile

interpretazione e che consentono agevoli confronti per area (numero medio di lingue parlate in famiglia, numero medio di iniziative cui i genitori hanno partecipato, ecc.).

Anche nel caso delle batterie di domande che rilevavano atteggiamenti mediante scale tipo Likert che variavano, ad esempio, da “completamente in disaccordo” a “completamente d’accordo” (oppure da “molto positivo” a “molto negativo”), si sono effettuate “dicotomizzazioni” ai fini di una tabulazione sintetica dei risultati che consentisse più agevoli comparazioni. Va detto però che la perdita di informazione è certamente più elevata perché, oltre alle risposte negative, viene esclusa in questo caso anche la risposta intermedia “né, né”. Per rimediare all’inconveniente, si sono in alcuni casi realizzati grafici che mostrano la distribuzione di tutte le risposte e sono stati calcolati i valori medi che, ovviamente, tengono conto di tutte le risposte valide. Per molte domande dei tre questionari il calcolo della media è legittimato, perché per le risposte sono state adottate scale auto-ancoranti (nelle quali è attribuito il significato solo ai due valori estremi), che in letteratura metodologica sono considerate “quasi-cardinali”.

Per l’analisi delle risposte ai tre questionari in alcuni casi si sono utilizzate come variabili indipendenti tipologie costruite sulla base della combinazione di altre variabili; ad esempio, la nazionalità della famiglia, derivata dalla combinazione delle nazionalità dichiarate dal padre e dalla madre. Come spiegato con maggiore dettaglio nel capitolo nel quale le tipologie sono utilizzate, si sono individuate tutte le combinazioni di nazionalità che sono poi state classificate in due categorie principali: famiglie omo-etniche e famiglie etero-etniche. Le famiglie omogenee, dal punto di vista della nazionalità, sono state suddivise in “italiane”, “slovene” e “estere”, quando entrambi i coniugi si sono dichiarati rispettivamente italiani, sloveni oppure di altra nazionalità. Le famiglie eterogenee sono state invece suddivise tra “italo-slovene” (un coniuge italiano e l’altro sloveno) e “miste” (un coniuge italiano, o sloveno, e l’altro di provenienza estera). Nel caso del “livello educativo”, è stato invece adottato il c.d. “principio di dominanza”, che consiste nell’attribuzione alla famiglia del titolo di studio più elevato posseduto dai due coniugi (anche questa operazione è spiegata in maggiore dettaglio all’interno del capitolo dove la variabile è usata per le tabulazioni).

Tra le ulteriori operazioni effettuate sui dati, va ricordata la ricodifica delle risposte “aperte” (non codificate a priori): si tratta, ad esempio, delle materie di insegnamento dei docenti per le quali è stata predisposta una codifica in categorie omogenee, in grado di riassumere correttamente l’articolata gamma di denominazioni presenti all’interno dei due sistemi scolastici oggetto della rilevazione.

Analogamente, le domande che riguardano, ad esempio, la cittadinanza o la nazionalità presentavano alcune risposte pre-codificate (ad esempio, italiana, slovena e italo-slovena) e la richiesta di specificare, nel caso fosse stata scelta la risposta “altro”. Le categorie utilizzate per la classificazione di queste risposte residuali, ma alquanto numerose, sono: “ex-Jugoslavia”, “resto Europa” e “resto del Mondo”.

Va comunque precisato che alcuni tipi di tabelle non sono stati utilizzati in questa sede, ma sono presenti in altri rapporti derivanti dalle attività di ricerca del gruppo WP6.

4 Le ricerche qualitative

Oltre alla raccolta delle “schede scuola” e ai sondaggi realizzati mediante questionari ad insegnanti, allievi e genitori, il gruppo di lavoro WP6 ha realizzato alcune ricerche di tipo qualitativo. Mentre per le indagini con questionario è stata utilizzata la metodologia che è stata qui descritta, le ricerche qualitative presentano specificità che sono illustrate compiutamente nei singoli rapporti di ricerca. Rimandando ad essi per maggiori dettagli, qui ci limiteremo a riportare sinteticamente le loro principali caratteristiche.

In Slovenia è stata effettuata una ricerca sui materiali didattici utilizzati nelle scuole di diverso ordine e grado: libri di testo, libri di lettura e quaderni per gli esercizi approvati per lo studio della lingua e letteratura slovena. La ricerca è partita da una rassegna della letteratura scientifica, per poi arrivare agli studi teorici e metodologici dei libri di testo e delle diverse fonti. Successivamente sono stati scelti per un’analisi del contenuto 80 libri di testo.

In due scuole elementari in Slovenia (Lubiana e Capodistria) e in un istituto comprensivo sloveno in Italia (Trieste) è stata svolta una ricerca con lo scopo di confrontare le opinioni di docenti e allievi e di analizzare le dinamiche interculturali e le prassi didattiche. Sono stati utilizzati tre questionari, per raccogliere informazioni generali sulle scuole partecipanti, ed effettuati sei colloqui di gruppo (*focus group*) e 49 interviste semi strutturate con 33 alunni e 16 docenti o componenti del personale amministrativo/consultivo/dirigente. Le interviste di gruppo sono state effettuate per prime perché, oltre che a raccogliere informazioni, erano finalizzate a instaurare fiducia tra la persona che ha in seguito svolto le interviste individuali e gli alunni. Inoltre, le interviste di gruppo sono servite a scegliere per le interviste individuali gli alunni da tre gruppi definiti come: *interculturalmente*

sensibili, interculturalmente non sensibili (discriminatori), o che abbiano provato la discriminazione linguistica o culturale (*discriminati*).

Anche in Italia sono stati utilizzati diversi approcci metodologici: è stata fatta una ricerca (analisi del discorso) sui Protocolli di accoglienza, sui POF, sulla scheda delle scuole. In particolare sono stati scelti due casi di studio, dove si è potuto realizzare un'analisi comparata delle informazioni contenute nei Protocolli, dei dati delle schede delle scuole, dei questionari dei docenti, genitori e allievi e di quanto è emerso dalle interviste in profondità e dai gruppi di discussione (*focus group*).

È stato inoltre utilizzato un approccio etnografico con osservazione partecipante, interviste con questionario semi-strutturato, *social mapping*, autoproduzione fotografica ed altri sistemi, principalmente nelle aree di Udine, di Trieste e di Capodistria, dove sono stati scelti contesti scolastici e servizi educativi (doposcuola, ricreatori, ecc.) eterogenei per presenza di migranti, di minoranze o di persone transfrontaliere, in particolare a Udine (Borgo Stazione, Quartiere Aurora) e a Trieste (San Giacomo). A Trieste e a Capodistria sono state analizzate anche scuole delle minoranze linguistiche, quasi tutte con presenza di migranti.

Giovanni Delli Zotti

Educazione e formazione interculturale in prospettiva transfrontaliera

DI NORINA BOGATEC

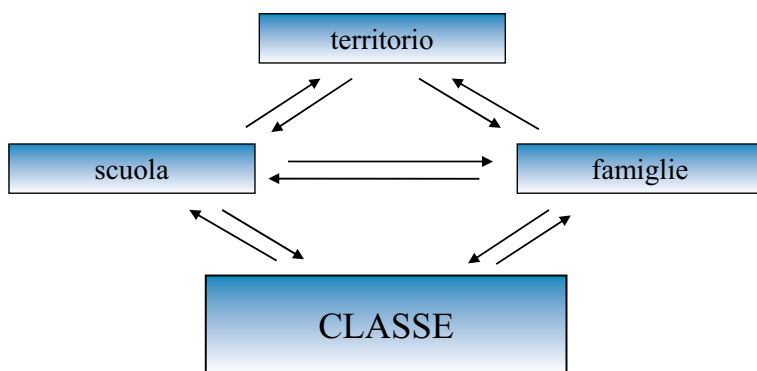
Sintesi

L'eterogeneità delle classi nelle scuole coinvolte nella ricerca è data dalle caratteristiche linguistiche e di identità nazionale degli ambienti familiari da cui provengono gli alunni delle scuole secondarie di I grado in Italia e delle ultimi tre classi delle scuole elementari in Slovenia. Il livello di conoscenza e competenza nell'uso della lingua d'insegnamento variano a seconda del livello di eterogeneità delle classi, delle caratteristiche linguistiche degli alunni e dello status della lingua di insegnamento (lingua di minoranza o maggioranza). La diversa tipologia linguistica porta a percepire in modo diverso le classi caratterizzate dalla presenza di allievi provenienti da famiglie con lingue e culture diverse.

Parole chiave: educazione e formazione interculturale, plurilinguismo, classi eterogenee, scuole slovene in Italia, scuole italiane in Slovenia, collaborazione transfrontaliera

1 Introduzione

Nel documento del Comitato Scientifico del progetto EDUKA *Educazione interculturale nella scuola: principi e linee guida* leggiamo che la classe - come oggetto privilegiato di osservazione, analisi e interventi mirati - è anche espressione delle peculiarità sociali, linguistiche ed etniche degli ambienti familiari (Bogatec, Zudič Antonič 2012). I mutamenti culturali, linguistici ed etnici nel contesto sociale locale e globale si esprimono dunque nelle caratteristiche culturali, linguistiche ed etniche degli alunni. L'influenza reciproca fra la scuola o la classe e il territorio - sia in termini di ambiente familiare ristretto quanto quello sociale più ampio - è rappresentata nello schema sottostante.



1.1 EDUCAZIONE INTERCULTURALE: LA DIFFICILE SFIDA DELLA SOCIETÀ CONTEMPORANEA

Nel periodo di formazione degli stati europei nazionali la tendenza all'occultamento delle differenze culturali e linguistiche si manifestava soprattutto nell'ambito della configurazione e programmazione delle attività di istruzione e formazione. Venne introdotto un rigido monolinguisimo e i programmi scolastici miravano all'affermazione di un patrimonio culturale comune e alla costruzione di una solida coscienza nazionale. Con l'affermazione di forme politico-istituzionali più democratiche si rafforza la richiesta di espressione e difesa della propria identità culturale e linguistica da parte delle minoranze storiche e delle comunità di immigrati. Le diversità culturali, linguistiche ed etniche vengono gradualmente considerate come un valore e per la loro conservazione avviati alcuni provvedimenti quali, ad esempio, l'istituzione di scuole monoculturali

per gli appartenenti alle singole comunità, la creazione di corsi differenziati e programmi speciali, la formazione di classi separate ecc. Con questi interventi viene avviato un processo di effettivo riconoscimento dell'importanza delle differenze culturali, linguistiche ed etniche, ma esisteva il rischio di dar vita ad una *ghettizzazione multiculturale* (Sirna Terranova 1997) ovvero ad un processo che avrebbe portato alla coesistenza di gruppi separati, tra i quali la comunicazione sarebbe stata molto difficile o addirittura impossibile. Il mero riconoscimento della presenza di due o più culture su un determinato territorio e lo studio delle relative comunanze e differenze rischiano di considerare le culture in maniera rigida e statica e portano ad una stratificazione e gerarchizzazione dei gruppi (Portera 2006).

Le difficoltà irrisolte sul campo della multietnicità ed al multiculturalismo ed i processi legati alla migrazione, globalizzazione ed integrazione europea danno il via verso gli anni Ottanta del secolo scorso ad una profonda riflessione sui limiti, le contraddizioni ed i problemi delle democrazie multiculturali e multietniche occidentali (Sciolla 2002).

Partendo dal presupposto che la diversità e la migrazione sono una realtà inevitabile della società odierna viene elaborata nel campo pedagogico la proposta di *educazione interculturale*, che si basa sulla convinzione che la diversità culturale e linguistica è un'opportunità di arricchimento individuale e collettivo e di crescita personale. Si tratta quindi di un progetto educativo del tutto nuovo che nasce dai bisogni e dalle domande concrete di una società multiculturale e complessa e si sviluppa attraverso la sperimentazione e la riflessione critica sulle esperienze educative realizzate. Questo approccio pedagogico innovativo, definito da Portera (2006) una vera e propria rivoluzione copernicana, si basa sul dialogo, il confronto e l'interazione. L'identità e la cultura non vengono più concepiti come qualcosa di statico e immutabile, ma vengono intesi in senso dinamico e in continua evoluzione.

L'introduzione della prospettiva interculturale nel processo educativo è un progetto molto complesso ed ambizioso che tende a stabilire nuovi approcci didattici e di apprendimento al fine di supportare il consolidamento identitario e la capacità di vedere nell'altro una risorsa. Si tratta della ricerca e creazione di nuovi processi educativi, metodi, contenuti e contesti attraverso i quali gli alunni possono acquisire le competenze per confrontarsi con diversi punti di vista ed esperienze. La realizzazione di programmi d'insegnamento in prospettiva interculturale è compito di tutti coloro che fanno parte del mondo della scuola: docenti, alunni e genitori. (Grange Sergi, Nuzzacci, 2007; Resman 2003; Zolletto 2007).

1.2 APPRENDIMENTO DELLA LINGUA D'INSEGNAMENTO

Uno dei temi importanti dell'educazione interculturale nel processo formativo è l'apprendimento della lingua d'insegnamento. L'insegnamento/apprendimento della L2 come lingua di insegnamento si differenzia da quello di una lingua materna, sia da quello di una lingua straniera. Il processo di apprendimento dipende dai dati biografici degli alunni (luogo di provenienza, età, situazione familiare ecc.), dalle loro competenze linguistiche (ad es. monolingui in L1, bilingui, L1 tipologicamente vicina o al contrario distante dalla lingua di insegnamento), nonché dalle caratteristiche dell'acquisizione della L2 legate alla presenza o meno di percorsi specifici con docenti competenti (Favaro 2002; 2007). A questi fattori bisogna aggiungere anche la situazione nella quale si trova il soggetto quando deve apprendere una nuova lingua. Se la sua identità culturale, etnica e sociale è riconosciuta ed accettata, il processo di apprendimento diventa un'esperienza positiva in quanto apprendere una nuova lingua per poter comunicare con un mondo che ti è favorevole e amico è di per sé una forte motivazione. È dunque la situazione di equità tra la lingua materna e la L2 che sostiene e facilita l'apprendimento di una nuova lingua (Sirna Terranova 1997; Favaro 2013). Va da sé che lo stesso concetto vale anche nel caso in cui la L2 sia una lingua minoritaria, lingua di una minoranza storica. Anche in questo caso l'apprendimento della lingua minoritaria come L2 sarà favorito se verrà considerata alla pari della lingua della popolazione maggioritaria.

Il secondo aspetto da evidenziare riguarda il mantenimento della lingua materna. Fino agli anni sessanta del secolo scorso il bilinguismo era considerato la causa di varie difficoltà linguistiche del bambino. Agli emigranti l'uso della lingua materna era sconsigliato o al massimo veniva tollerato nella fase iniziale di apprendimento della lingua ufficiale. Oggi il bilinguismo e il polilinguismo sono considerati un'esperienza positiva sul piano formativo. Dalle numerose ricerche sul bilinguismo e sulla lingua materna appare chiaro che la soppressione della lingua materna rappresenti per il soggetto un impoverimento cognitivo, psicologico ed emotivo e causi problemi nei rapporti umani (Sirna Terranova 1997; Favaro 2013; Pertot 2004; 2011).

In questo senso sono molto chiare le indicazioni e le raccomandazioni della politica educativa e linguistica dell'Unione Europea a favore dello sviluppo del plurilinguismo dei cittadini europei attraverso l'educazione permanente (la conoscenza di almeno due lingue straniere oltre alla lingua materna).

Un terzo aspetto riguarda le lingue minoritarie o le lingue delle minoranze linguistiche storiche. Per una minoranza storica la lingua è della massima

importanza, perché è il segno distintivo e la condizione per la sua stessa esistenza. La lingua è uno degli elementi fondanti dell'identità di una minoranza. Il diritto all'insegnamento e all'apprendimento nella madrelingua è pertanto un punto fondamentale per la trasmissione della conoscenza linguistica e del patrimonio culturale di una minoranza di generazione in generazione. Uno dei primi ambienti in cui si apprende e si usa la lingua minoritaria è senza dubbio quello familiare. In esso il bambino la sente per la prima volta, acquisisce le prime parole e - per più di qualcuno - rimane, in seguito, l'unico contesto d'uso. Un atteggiamento positivo dei genitori nei confronti della lingua minoritaria è quindi un prerequisito affinché il bambino possa usarla tranquillamente e ne ritenga la conoscenza e l'uso come un valore aggiunto (Kaučič Baša 1995; Bogatec 1998, Mezgec 2004; Pertot 2004; 2011).

2 Analisi

Di seguito presentiamo i risultati dell'elaborazione statistica dei dati raccolti nell'ambito della ricerca quantitativa alla quale hanno partecipato gli alunni delle scuole secondarie di primo grado in Italia e delle ultime tre classi delle scuole elementari in Slovenia ed i loro genitori. Per l'elenco delle scuole coinvolte nella ricerca e la metodologia utilizzata si rimanda all'articolo introduttivo di Delli Zotti. La significatività statistica è stata verificata attraverso il test del chi quadro e l'analisi della varianza.

L'articolo si propone di analizzare l'eterogeneità delle classi per quanto riguarda le caratteristiche linguistiche e di identità nazionale dell'ambiente familiare degli alunni coinvolti nella presente ricerca con particolare attenzione alle scuole "minoritarie".

2.1 ETEROGENEITÀ DELLE CLASSI PER PROVENIENZA LINGUISTICA DEGLI ALUNNI

La lingua materna è uno dei dati in base al quale è possibile individuare da quali ambienti linguistici familiari provengono gli alunni coinvolti nella ricerca. Nell'analisi vengono considerati i dati sulla lingua materna degli alunni e dei genitori.

¹ La scuola "minoritaria" o "maggioritaria" è la scuola in cui le attività scolastiche vengono svolte nella lingua che è considerata minoritaria o maggioritaria a livello nazionale. Sono minoritarie le scuole con lingua di insegnamento slovena in Italia e le scuole con lingua d'insegnamento italiana in Slovenia.

Il grafico 1 mostra il confronto tra la lingua materna degli alunni e la lingua di insegnamento per tipologia di scuola². Tra gli iscritti nelle scuole “minoritarie” in Italia e in Slovenia e nelle scuole slovene³ a Lubiana, troviamo la percentuale più alta, circa il 40% degli alunni, la cui lingua materna è diversa dalla lingua di insegnamento. Tra gli alunni delle rimanenti scuole questa percentuale è molto più bassa e oscilla tra il 9 e il 12%.

La lingua materna diversa da quella d’insegnamento è tra gli alunni delle scuole slovene del Litorale e di Lubiana quasi sempre una lingua dei popoli balcanici. Tra gli iscritti alle “scuole minoritarie” è per lo più la lingua di maggioranza, vale a dire lo sloveno nelle scuole italiane in Slovenia e l’italiano nelle scuole slovene in Italia. Nelle scuole “maggioritarie” del Friuli Venezia Giulia e delle province di Venezia e Ravenna si riscontrano anche altre lingue europee ed extra-europee.

Il grafico 2 mostra il confronto tra la lingua materna di entrambi i genitori e la lingua d’insegnamento della scuola frequentata dal figlio o dalla figlia. La distribuzione delle risposte è molto simile a quella del grafico 1 con la differenza che nelle scuole “maggioritarie” i casi in cui la lingua materna non corrisponde alla lingua d’insegnamento sono più numerosi tra i genitori rispetto agli alunni, mentre nelle scuole “minoritarie” il risultato del confronto è inverso.

² Distinguiamo sei categorie di scuole tra quelle inserite nella presente ricerca:

SLO Litorale = scuole con lingua d’insegnamento slovena sul Litorale sloveno

SLO Lubiana = scuole con lingua d’insegnamento slovena a Lubiana

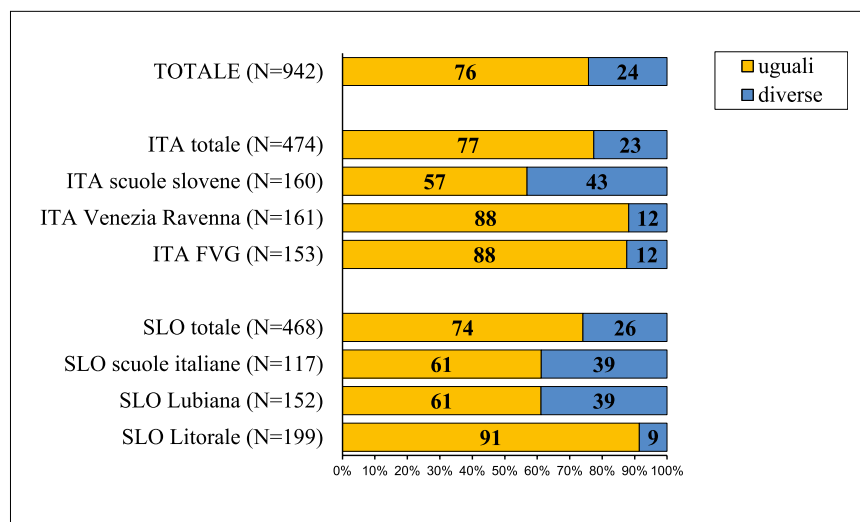
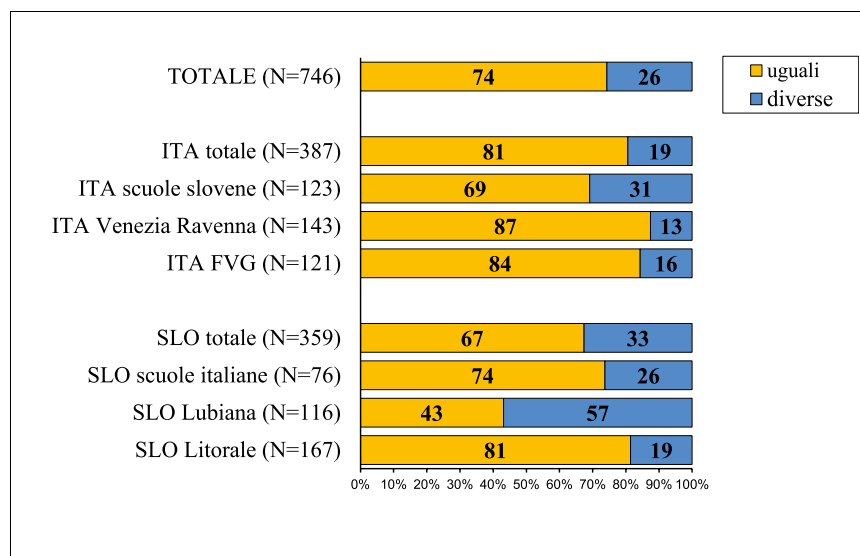
SLO scuole italiane = scuole con lingua d’insegnamento italiana sul Litorale sloveno

ITA FVG = scuole con lingua d’insegnamento italiana nelle province di Udine, Gorizia e Trieste

ITA Venezia Ravenna = scuole con lingua d’insegnamento italiana nelle province di Venezia e Ravenna

ITA scuole slovene = scuole con lingua d’insegnamento slovena nelle province di Trieste e Gorizia

³ La scuola italiana è la scuola con lingua d’insegnamento italiana, la scuola slovena è la scuola con lingua di insegnamento slovena.

Grafico 1: Lingua materna e lingua di insegnamento degli alunni*Grafico 2: Lingua materna dei genitori e lingua d'insegnamento degli alunni*

2.2 ETEROGENEITÀ DELLE CLASSI PER LINGUA PARLATA DAGLI ALUNNI

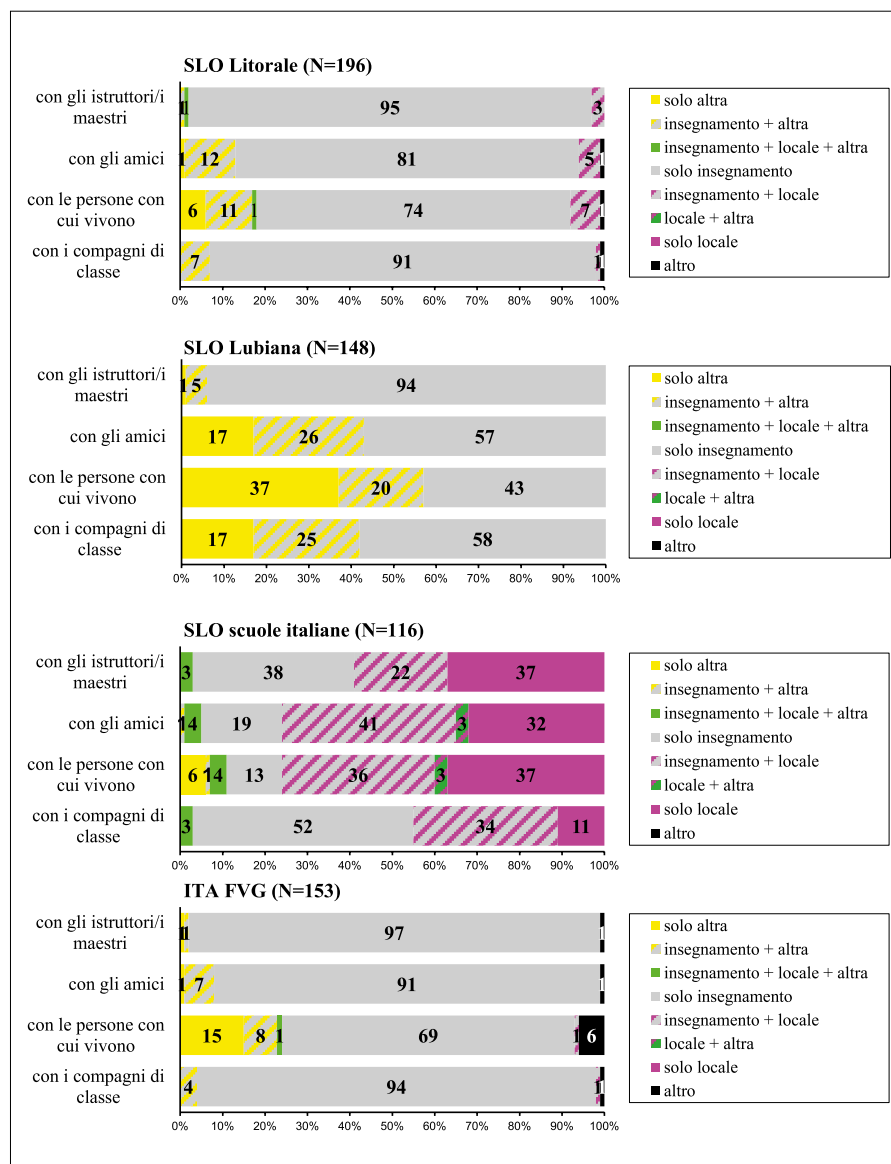
Un altro dato che delinea la tipologia linguistica degli alunni è l'uso della lingua/delle lingue in situazioni diverse. Nella ricerca abbiamo preso in esame la lingua parlata dagli alunni con quattro interlocutori: i compagni di classe, le persone con cui vivono, gli amici e gli istruttori e/o i maestri durante le attività extrascolastiche.

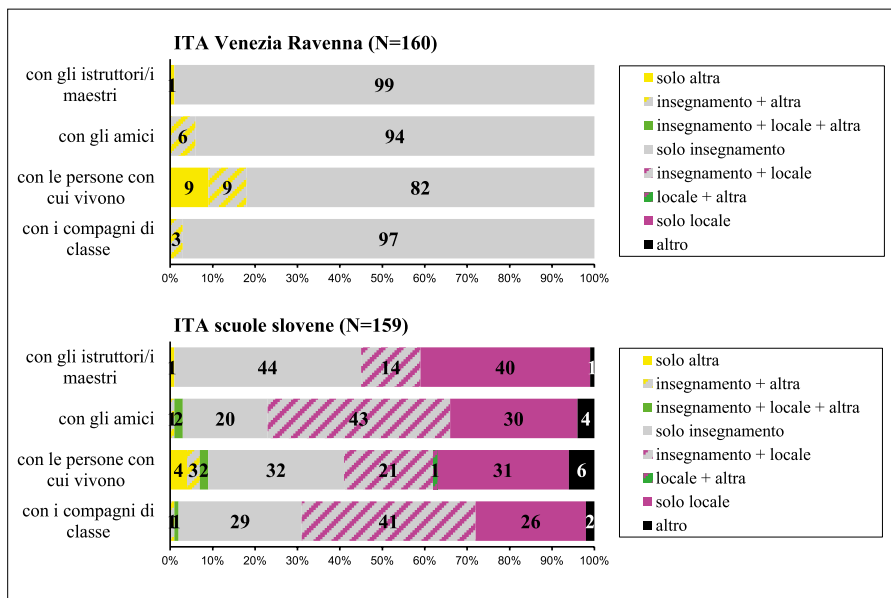
Abbiamo creato otto categorie di lingua parlata:

- solo terza lingua (terza è la lingua diversa dallo sloveno e dall'italiano)
- lingua d'insegnamento e terza lingua
- lingua d'insegnamento, terza lingua e lingua locale (se la lingua d'insegnamento è l'italiano, la lingua locale è lo sloveno e viceversa) ⁴
- solo lingua d'insegnamento
- lingua d'insegnamento e lingua locale
- lingua locale e terza lingua
- solo lingua locale
- altro.

⁴ Tra le lingue locali si considera anche il friulano. Dato che nelle scuole coinvolte nella ricerca la percentuale di bambini di lingua friulana era troppo bassa per la creazione di una nuova categoria, questi casi sono stati inseriti nella categoria *altro*.

Grafico 3: La lingua parlata dagli alunni con diversi interlocutori per tipologia delle scuole coinvolte





Dal grafico 3 si evince che gli alunni si differenziano soprattutto per la lingua parlata in famiglia, il che significa che le competenze plurilingui vengono utilizzate e mantenute soprattutto in questo contesto. Con gli altri interlocutori presi in esame prevale tra gli alunni delle scuole “maggioritarie” l’uso della lingua d’insegnamento ad eccezione degli alunni lubianesi che nella terza lingua comunicano anche con i compagni di scuola e gli amici.

L’utilizzo di due o più lingue è particolarmente indicativo per gli alunni delle scuole “minoritarie” che sono esposti alla lingua maggioritaria. Il dato è particolarmente rilevante per le scuole slovene in Italia dove i due terzi degli alunni usa con i compagni di classe (anche) la lingua italiana.

Un altro dato importante che emerge dalla distribuzione delle risposte è l’assenza dell’uso della lingua di insegnamento in ambito familiare: la percentuale di questi casi oscilla tra il 36 ed il 37% nelle scuole slovene in Italia ed a Lubiana, mentre raggiunge addirittura il 46% nelle scuole “minoritarie” in Slovenia. Nelle rimanenti scuole la percentuale oscilla tra il 7 ed il 15%.

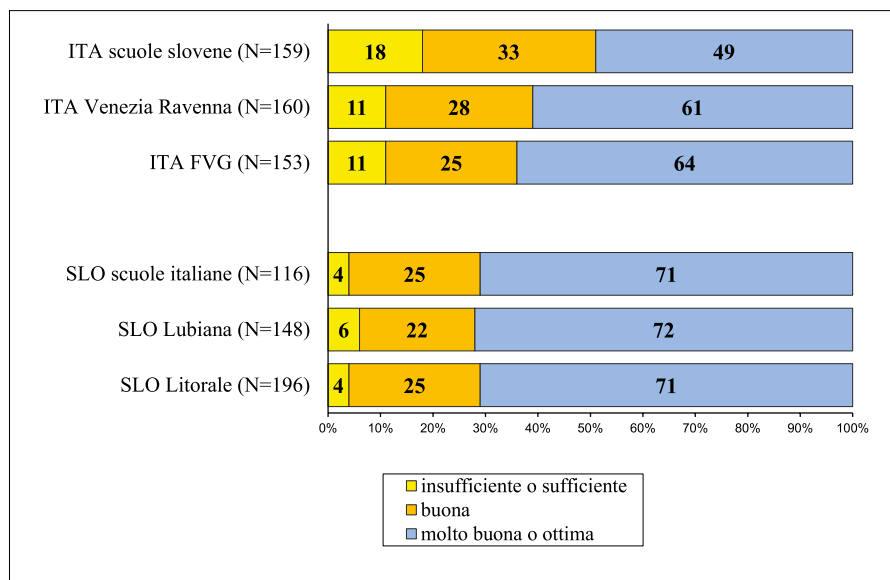
Se consideriamo la combinazione della lingua/delle lingue usate con tutti quattro gli interlocutori, possiamo notare che la metà degli alunni intervistati è monolingue (23% in sloveno e 27% in italiano). Solo nella lingua slovena parlano i quasi due terzi (65%) degli alunni delle scuole slovene del Litorale, il 40% degli alunni di Lubiana, il 12% degli alunni delle scuole slovene in Italia ed il 3% degli alunni delle scuole italiane in Slovenia. L’italiano è la sola lingua usata dall’80%

degli alunni delle scuole italiane a Venezia e Ravenna, da più di due terzi (69%) di quelli delle scuole italiane in FVG, dal 12% degli alunni delle scuole “minoritarie” in Italia e dal 4% degli alunni delle scuole “minoritarie” in Slovenia.

2.3 CAPACITÀ DI USARE LA LINGUA D'INSEGNAMENTO

Il grafico 4 illustra come gli alunni giudicano la propria competenza nell'uso della lingua d'insegnamento per tipologia delle scuole coinvolte nella ricerca. Con *molto buona* e *ottima* hanno risposto in misura maggiore gli alunni delle scuole lubianesi (72%) e delle scuole slovene e italiane sul Litorale sloveno (71%), in misura alquanto inferiore gli alunni italiani in FVG (64%) e nelle province di Ravenna e Venezia (61%), in misura decisamente inferiore invece gli alunni delle scuole slovene in Italia (49%). La percentuale di *buona* oscilla tra il 22 ed il 28%, tranne che nelle scuole “minoritarie” in Italia, dove raggiunge un terzo delle risposte. Tra gli alunni di queste scuole si riscontra anche la percentuale più alta di giudizi negativi (18%), che nelle rimanenti scuole oscilla invece tra il 4 e l'11%.

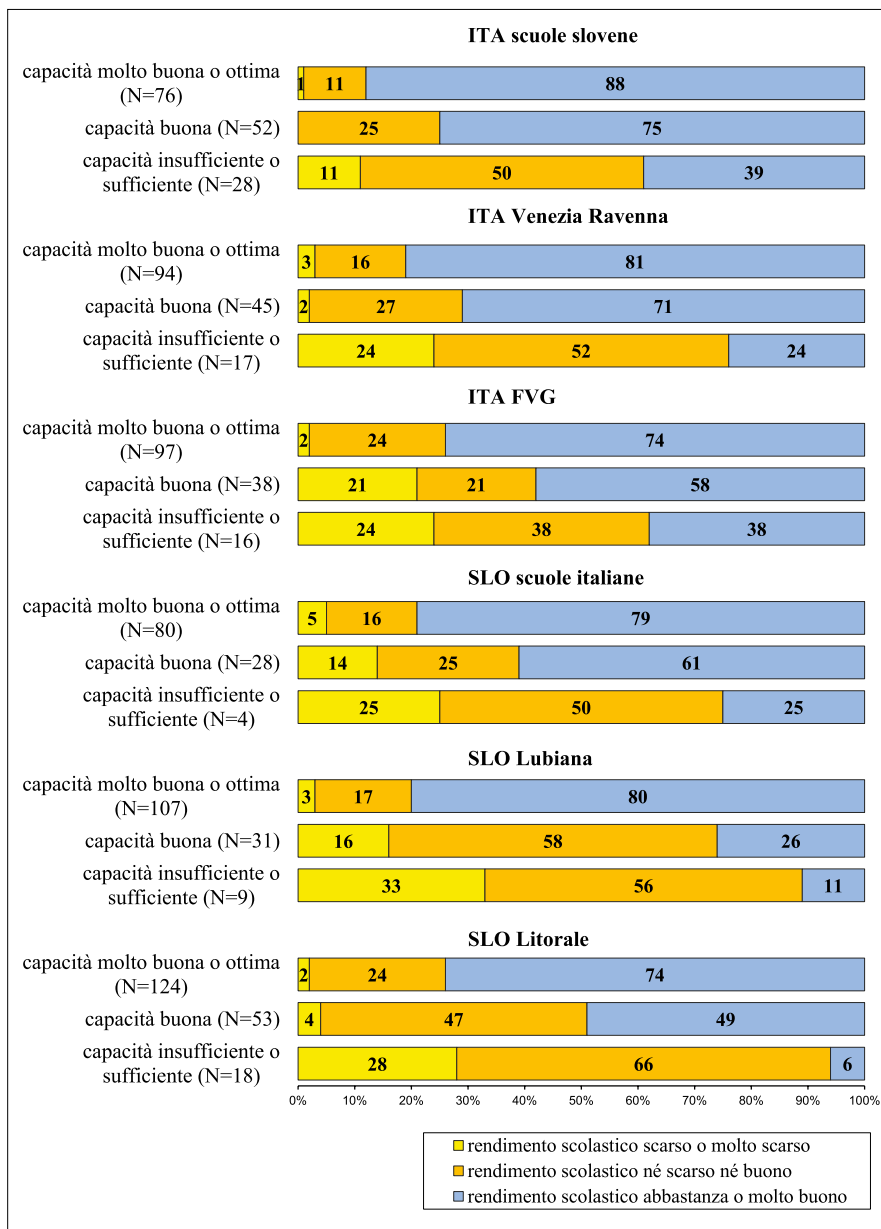
Grafico 4: Giudizio della capacità di usare la lingua d'insegnamento



Come risulta dal grafico 5, la valutazione della capacità di usare la lingua d'insegnamento è strettamente correlata alla valutazione che gli alunni hanno

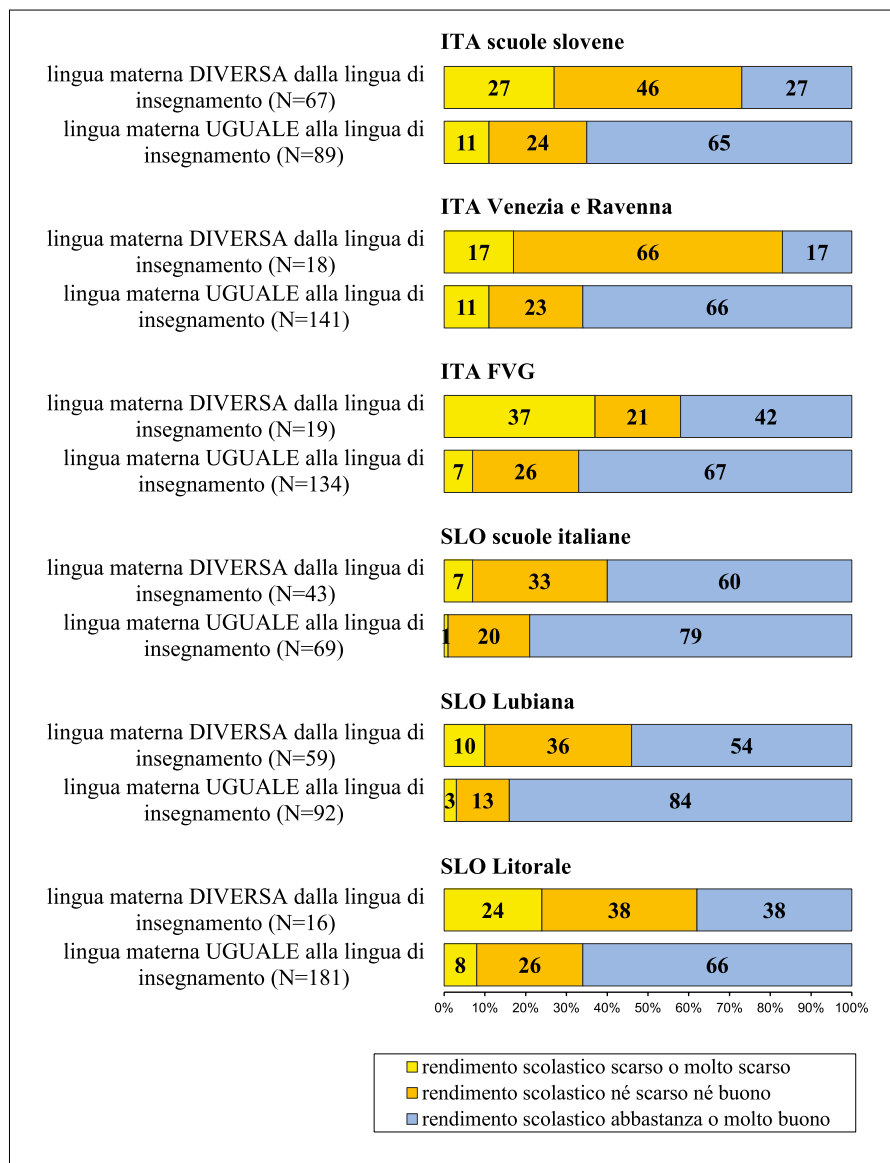
espresso in merito al proprio rendimento scolastico: ad una migliore competenza linguistica corrisponde un maggior successo a scuola.

Grafico 5: Rendimento scolastico e capacità di usare la lingua di insegnamento



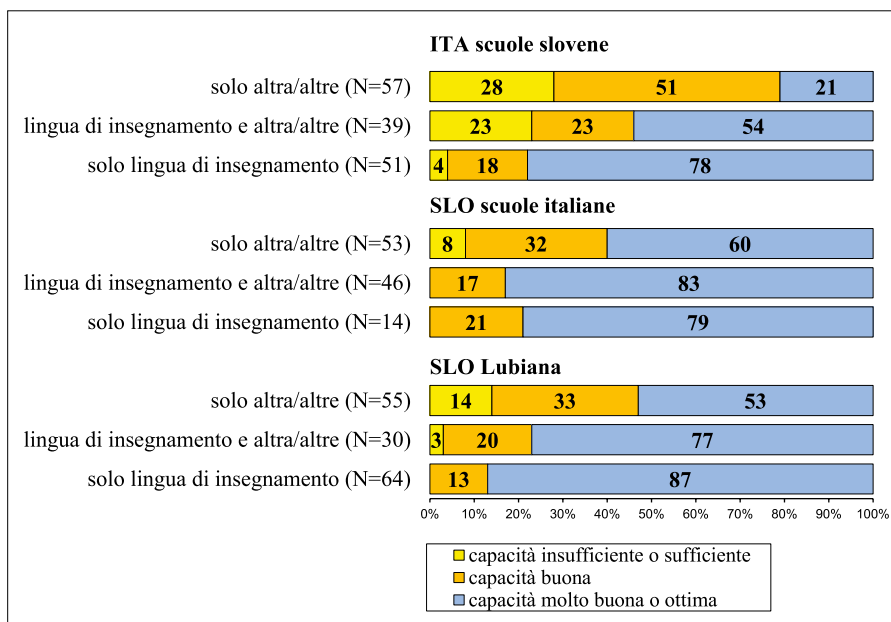
Una marcata interdipendenza emerge anche tra la capacità di usare la lingua di insegnamento e la lingua materna: se la lingua materna o una delle lingue materne è uguale alla lingua d'insegnamento la valutazione del rendimento scolastico è migliore e viceversa (Grafico 6).

Grafico 6: Rendimento scolastico e lingua materna



Nell'esaminare le abitudini degli alunni riguardo le lingue parlate abbiamo riscontrato nelle scuole lubianesi e nelle scuole minoritarie percentuali significative di allievi che in famiglia non usano la lingua di insegnamento. Si è voluto pertanto verificare in che misura tale assenza incida sul giudizio che gli alunni hanno espresso sulla propria capacità di usare la lingua di insegnamento. La correlazione risulta abbastanza significativa soprattutto tra gli alunni delle scuole lubianesi e delle scuole slovene in Italia: coloro che a casa non parlano la lingua d'insegnamento valutano la propria competenza linguistica in misura inferiore degli altri. (Grafico 7)

Grafico 7: Valutazione degli alunni della capacità di usare la lingua di insegnamento e la lingua parlata con le persone con le quali vivono

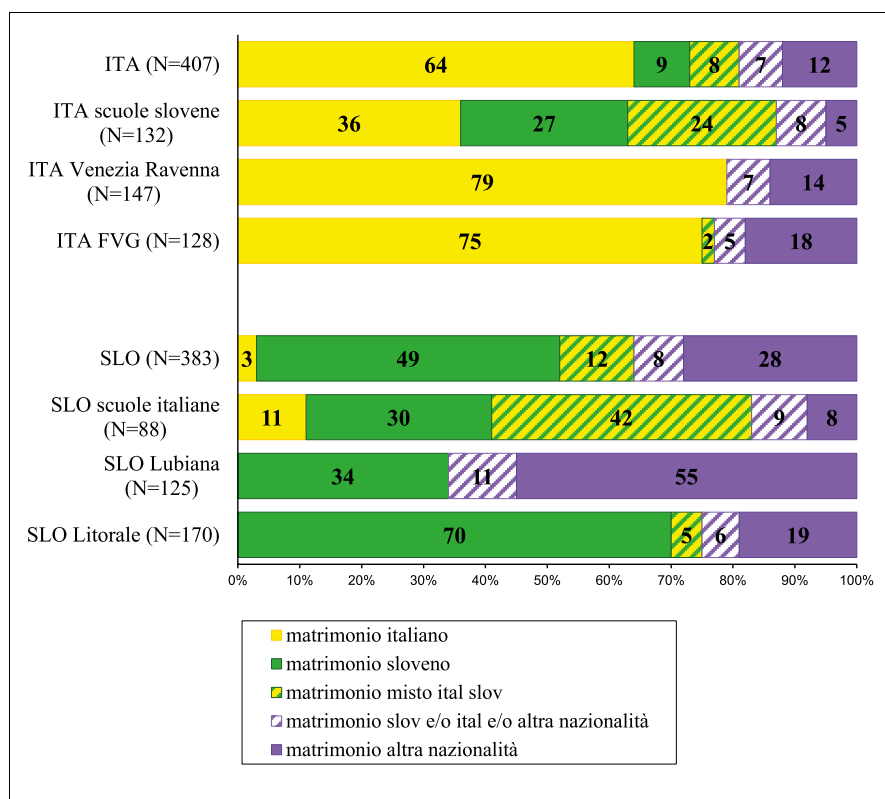


2.4 ETEROGENEITÀ DELLE CLASSI PER NAZIONALITÀ DEI GENITORI

La combinazione della nazionalità del padre e della madre definisce le caratteristiche di identità nazionale degli ambienti familiari degli alunni intervistati. I figli di genitori sloveni prevalgono di gran lunga nelle scuole slovene del Litorale (70%), mentre in quelle lubianesi ed in quelle "minoritarie" le percentuali oscillano tra il 27 ed il 34%. Dalle famiglie italiane provengono circa i tre quarti

degli alunni delle scuole italiane del FVG e delle province di Venezia e Ravenna, il 36% degli alunni delle scuole slovene in Italia e l'11% degli alunni delle scuole italiane in Slovenia. In quest'ultime riscontriamo la più alta percentuale di figli di matrimoni misti italo-sloveni (42%). Di origine nazionalmente mista risulta quasi un quarto (24%) degli alunni delle scuole slovene in Italia, pochi di questi casi si riscontrano invece nelle scuole "maggioritarie" del Litorale e del FVG (dal 5 al 2%). (Grafico 8)

Grafico 8: Nazionalità dei genitori

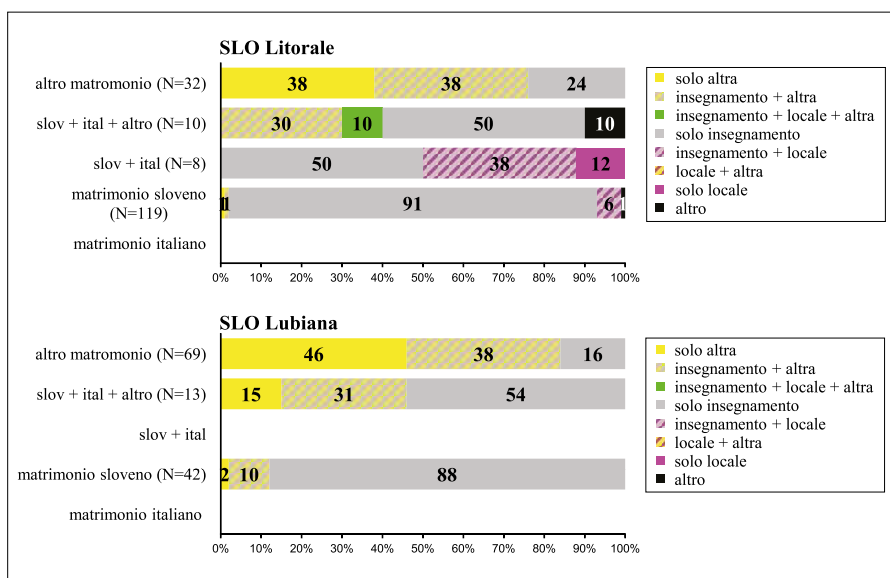


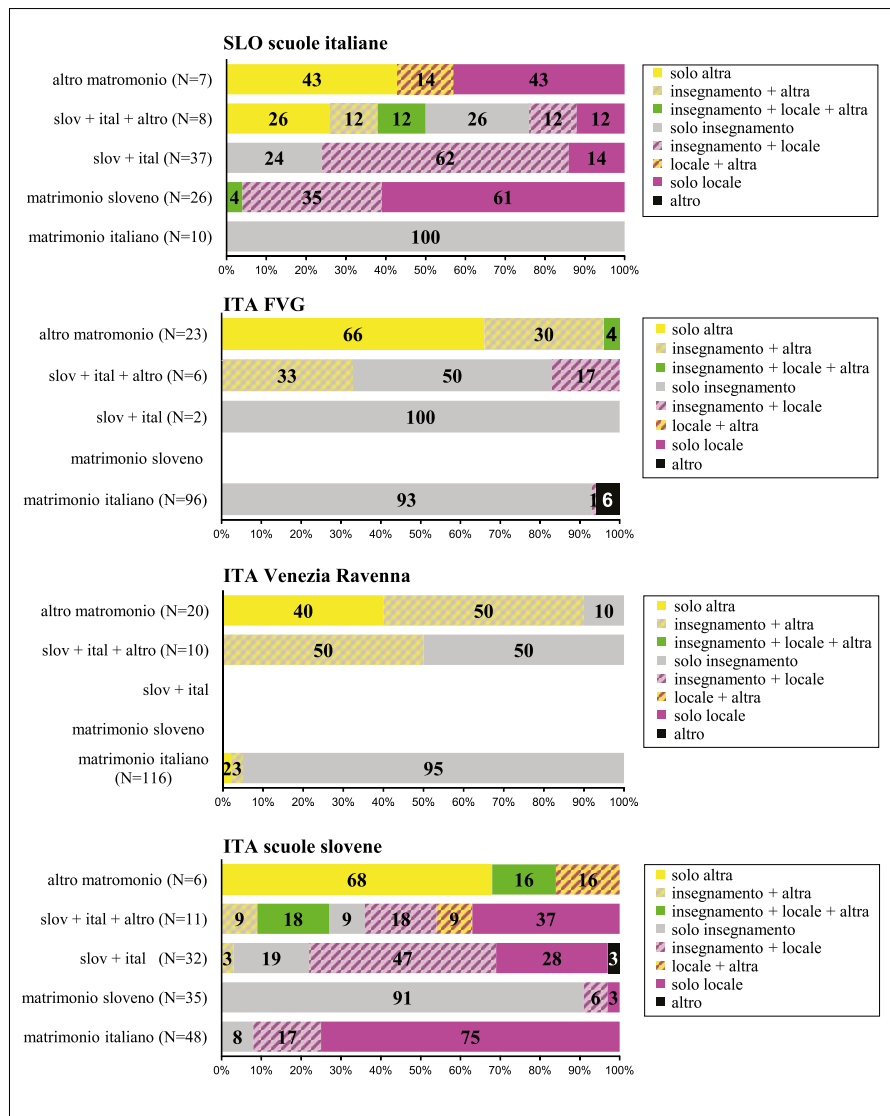
Nel grafico 9 è rappresentata la distribuzione delle famiglie per identità nazionale e lingua/lingue parlata/parlate a casa. Poiché il confronto è stato eseguito per tipologia delle scuole coinvolte, alcune categorie di famiglie sono numericamente esigue. Le considerazioni di seguito evidenziate vanno perciò prese con la dovuta cautela ed esaminate come ipotesi, necessarie di ulteriori verifiche.

Nella stragrande maggioranza (88-100%) delle famiglie slovene e delle famiglie italiane prevale l'uso della lingua di riferimento (sloveno nelle famiglie slovene e italiano nelle famiglie italiane). Nei rimanenti casi di questa tipologia di famiglie si parla anche in un'altra lingua che può essere l'altra lingua locale e/o una terza lingua.

Nelle famiglie in cui entrambi i genitori sono di altra nazionalità – l'analisi si limita ai casi delle scuole “maggioritarie”, visto che registrano le percentuali più alte di alunni provenienti da queste famiglie – la scelta della lingua è diversificata: solo nella propria lingua parla dal 38 al 46% delle famiglie i cui figli frequentano le scuole in Slovenia e nelle province di Venezia e Ravenna, e circa i due terzi di alunni delle famiglie del FVG. Dal 34 al 50% delle famiglie prese in esame comunica oltre che nella propria lingua, anche in quella della popolazione maggioritaria. La percentuale delle famiglie nelle quali si registra l'uso della sola lingua maggioritaria è più alta tra gli alunni delle scuole in Slovenia (dal 16 al 24%) rispetto agli alunni delle scuole in Italia (10%).

Grafico 9: Lingua usata in casa e tipologia delle famiglie per identità nazionale





Nella maggioranza (dal 47 al 62%) dei matrimoni italo-sloveni - da cui provengono in buona parte gli alunni delle scuole “minoritarie” - si usano entrambe le lingue. Nelle rimanenti famiglie la conversazione si svolge in una delle due lingue: i matrimoni misti in cui si usa la lingua italiana sono più numerosi (24 o 28%) dei matrimoni misti in cui si parla in lingua slovena (14 o 19%). Il dato si riscontra sia nelle scuole italiane in Slovenia che nelle scuole slovene in Italia.

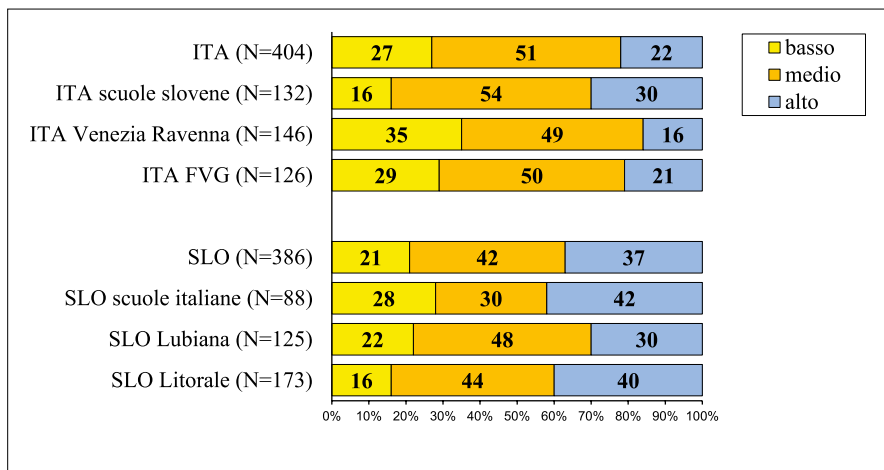
2.5 ETEROGENEITÀ DELLE CLASSI PER LIVELLO DI ISTRUZIONE DEI GENITORI

Il dato che abbiamo ritenuto interessante per evidenziare le possibili differenze di opinione e di atteggiamento verso la scolarizzazione nelle classi eterogenee è il livello di istruzione dei genitori e precisamente la combinazione del titolo di studio conseguito dal padre e dalla madre. Abbiamo costruito una scala a tre livelli: il livello di istruzione basso indica le famiglie in cui i genitori hanno frequentato la sola scuola dell'obbligo o un corso professionale; il livello medio comprende le famiglie in cui almeno uno dei genitori ha superato l'esame di maturità superiore; il livello alto invece si riferisce alle famiglie in cui almeno uno dei genitori ha terminato gli studi universitari.

Dal grafico 10 si evince che in Slovenia le famiglie hanno un livello di scolarità più alto rispetto alle famiglie in Italia. In Slovenia la percentuale dei genitori laureati è superiore (37 contro 22%), mentre risultano inferiori le percentuali dei diplomati (42 contro 51%) e di coloro che sono in possesso della sola licenza media (21 contro 27%).

In Slovenia non si riscontrano differenze significative per tipologia di scuola, mentre in Italia le famiglie degli alunni delle scuole slovene registrano un livello di istruzione più elevato rispetto ai genitori delle scuole italiane.

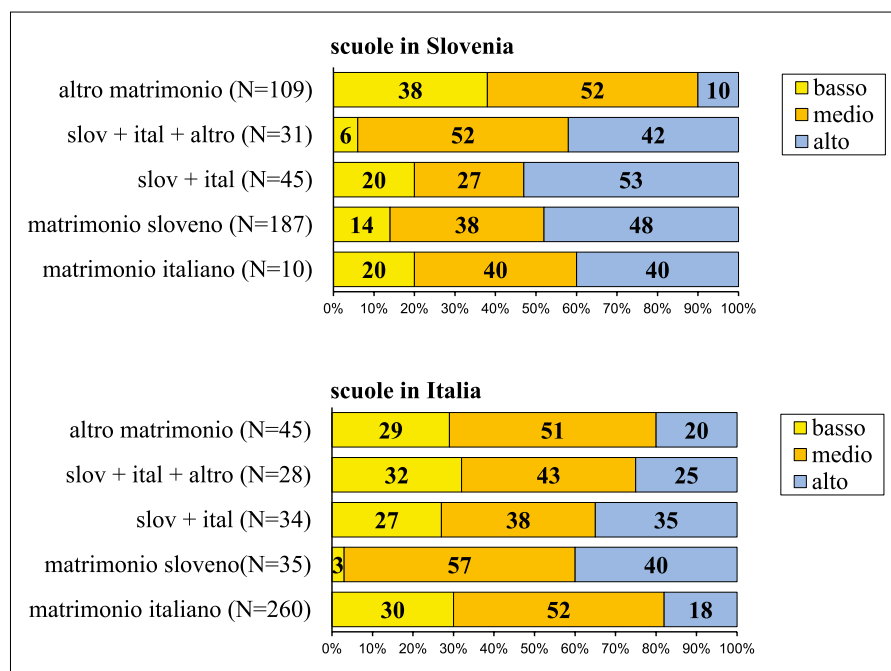
Grafico 10: Livello di istruzione dei genitori



Il confronto tra il livello d'istruzione e la struttura per identità nazionale delle famiglie coinvolte nella ricerca è rappresentato nel grafico 11. In Slovenia il

livello d'istruzione relativo alle famiglie con genitori di altra nazionalità è particolarmente basso, in Italia spiccano invece il livello di istruzione notevolmente al di sopra della media delle famiglie slovene e le percentuali di laureati al di sotto della media nei matrimoni tra italiani e tra genitori di altre nazionalità.

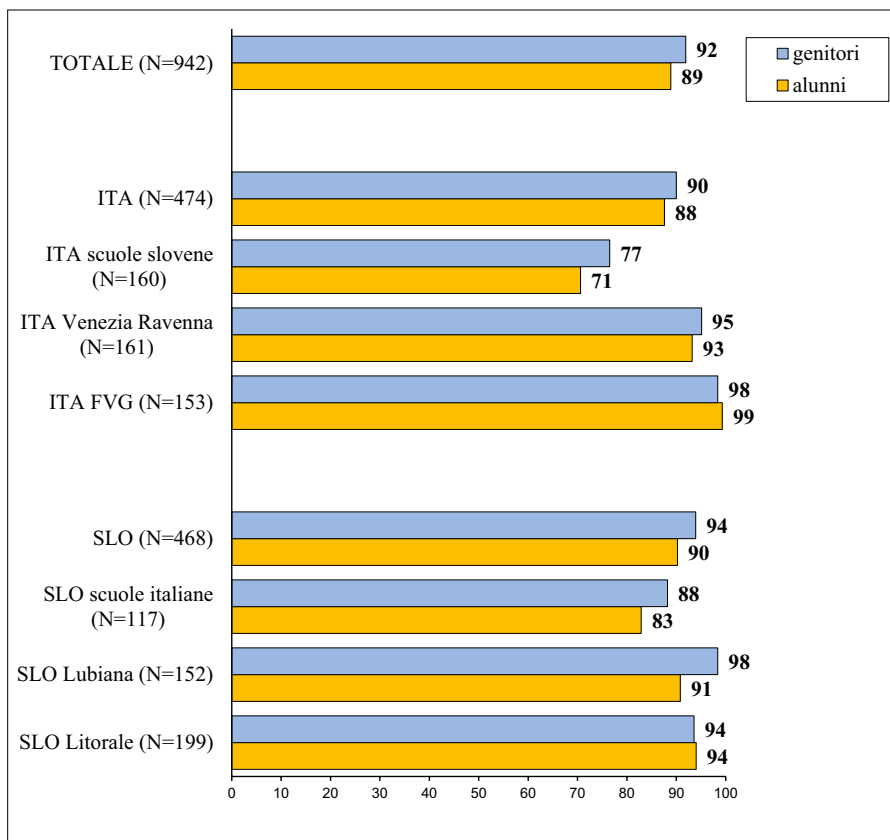
Grafico 11: Livello d'istruzione e struttura per identità nazionale delle famiglie



2.6 PERCEZIONE DELL'ETEROGENEITÀ DELLE CLASSI

Agli alunni ed ai genitori abbiamo chiesto rispettivamente se nella loro classe o in quella dei loro figli ci fossero *alunni provenienti da famiglie di lingue e culture diverse*. Le risposte sono rappresentate nel grafico 12. La percentuale di risposte affermative è molto alta per entrambi i soggetti intervistati ed il valore medio oscilla intorno al 90%. Non risultano differenze significative tra le risposte degli alunni e dei genitori, va invece evidenziata la percentuale di risposte affermative più bassa nelle scuole “minoritarie”, in particolare tra gli alunni ed i genitori delle scuole slovene in Italia.

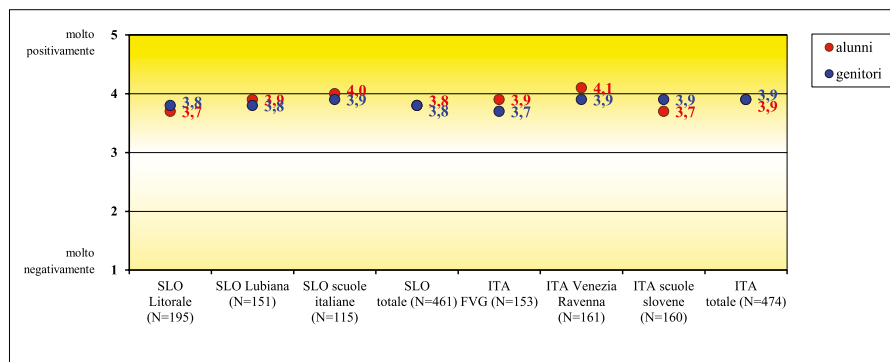
Grafico 12: Percentuale di risposte affermative alla domanda sulla presenza in classe di alunni provenienti da famiglie di lingue e culture diverse



Sulla scala da 1 (molto negativamente) a 5 (molto positivamente) gli alunni ed i genitori hanno indicato in quale misura il fatto che gli alunni provengano da famiglie di lingua e cultura diversa incida sullo sviluppo delle buone capacità relazionali e sulla competenza nella lingua di insegnamento della classe.

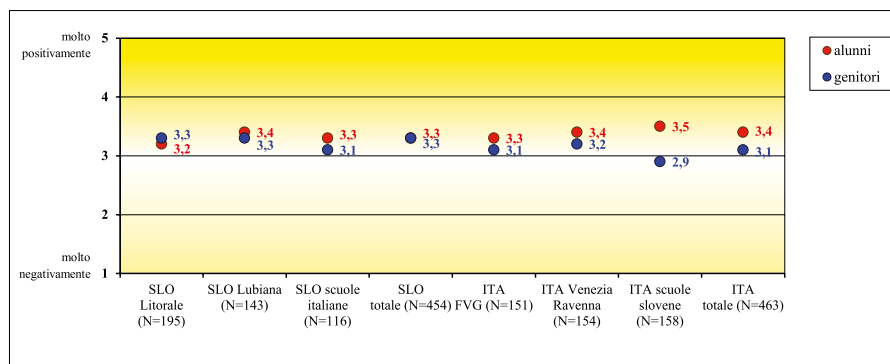
Per quanto riguarda le capacità relazionali, l'opinione dei genitori e degli alunni è prevalentemente positiva e le risposte di entrambi i soggetti intervistati indicano lo stesso livello medio di incidenza del 3,8 nelle scuole in Slovenia e del 3,9 nelle scuole in Italia. (Grafico 13)

Grafico 13: Il fatto che gli alunni provengano da famiglie di lingua e cultura diversa incide sullo sviluppo delle buone capacità relazionali...



Le valutazioni dei genitori e degli alunni in merito all'incidenza che la presenza degli alunni provenienti da ambienti familiari di lingua e cultura diversa ha sulla competenza nella lingua di insegnamento sono più neutrali. Il livello di incidenza è in questo caso un po' più basso: nelle scuole in Slovenia raggiunge la media di 3,3 in entrambi i gruppi, nelle scuole in Italia invece sale al 3,4 tra gli alunni e scende al 3,1 tra i genitori. Su quest'ultimo dato incidono le risposte delle scuole slovene in Italia, che sono sintetizzate nei due valori estremi, vale a dire nel più alto tra gli alunni (3,5) e nel più basso tra i genitori (2,9). (Grafico 14)

Grafico 14: Il fatto che gli alunni provengano da famiglie di lingua e cultura diversa incide sulla competenza nella lingua di insegnamento della classe...

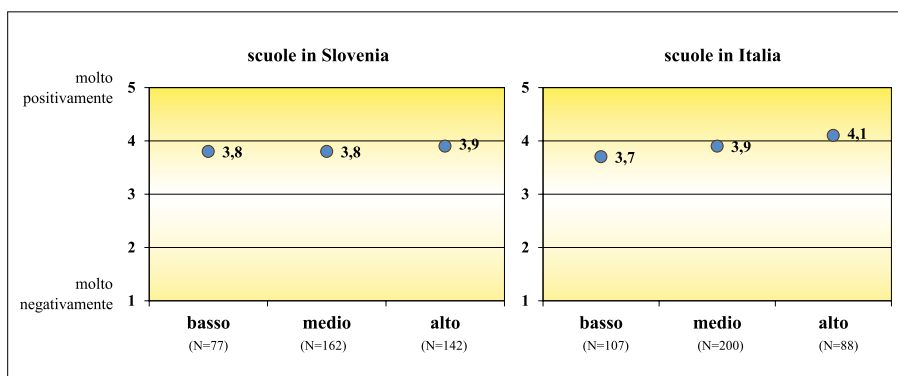


Le risposte dei genitori sono state disaggregate per livello di istruzione e per identità nazionale delle famiglie. I dati sono rappresentati separatamente per area di indagine (Slovenia e Italia) e per tipo di scuola ("maggioritaria" e "minoritaria").

L'opinione riguardo l'incidenza positiva delle classi eterogenee sullo sviluppo delle buone capacità relazionali si rafforza con l'innalzamento del livello di scolarizzazione dei genitori tra le famiglie intervistate in Italia, mentre non si modifica sostanzialmente tra le famiglie intervistate in Slovenia. (Grafico 15)

Differenze statisticamente significative non emergono invece dal confronto per tipo di scuola ("maggioritaria" e "minoritaria") e per identità nazionale delle famiglie.

Grafico 15: Incidenza della presenza di alunni provenienti da famiglie di lingua e cultura diversa sullo sviluppo delle buone capacità relazionali per livello di istruzione dei genitori e area di indagine



Differenze maggiori emergono dalle risposte sull'incidenza che la presenza di alunni provenienti da famiglie con lingua e cultura diversa ha sulla competenza nella lingua d'insegnamento della classe. Posizioni in merito leggermente meno positive sono espresse dai genitori laureati, come si rileva dai dati relativi alle famiglie provenienti dalla Slovenia e alle famiglie di alunni delle scuole "minoritarie". (Grafico 16 e 17)

Grafico 16: Incidenza della presenza di alunni provenienti da famiglie di lingua e cultura diversa sulla competenza nella lingua di insegnamento della classe per livello di istruzione dei genitori e area di indagine

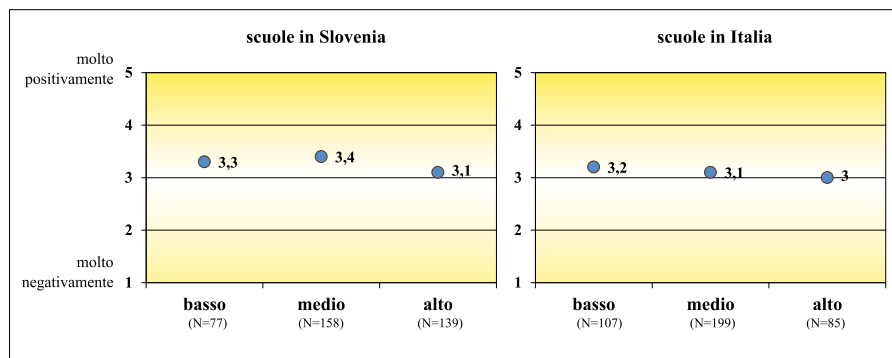
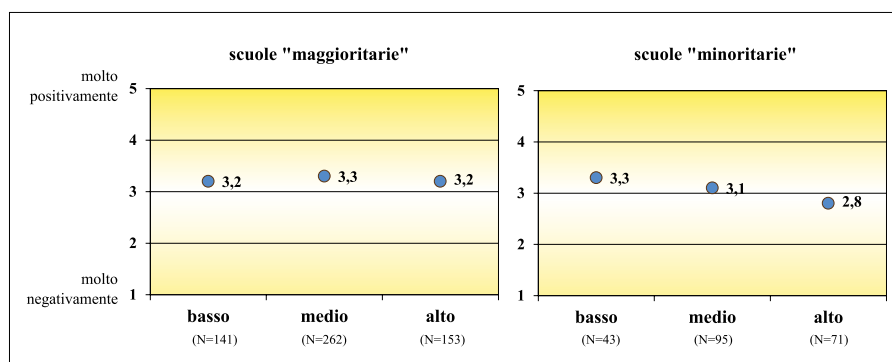


Grafico 17: Incidenza della presenza di alunni provenienti da famiglie di lingua e cultura diversa sulla competenza nella lingua di insegnamento della classe per livello di istruzione dei genitori e tipo di scuola



Le differenze di atteggiamento per identità nazionale delle famiglie sono ancora più marcate: le posizioni delle famiglie immigrate o di altra nazionalità sono le più positive, le meno positive sono invece le posizioni dei genitori delle scuole "minoritarie" e precisamente delle famiglie italiane in Slovenia e delle famiglie slovene in Italia. (Grafico 18 e 19)

Grafico 18: Incidenza della presenza di alunni provenienti da famiglie di lingua e cultura diversa sulla competenza nella lingua di insegnamento della classe per identità nazionale delle famiglie e area di indagine

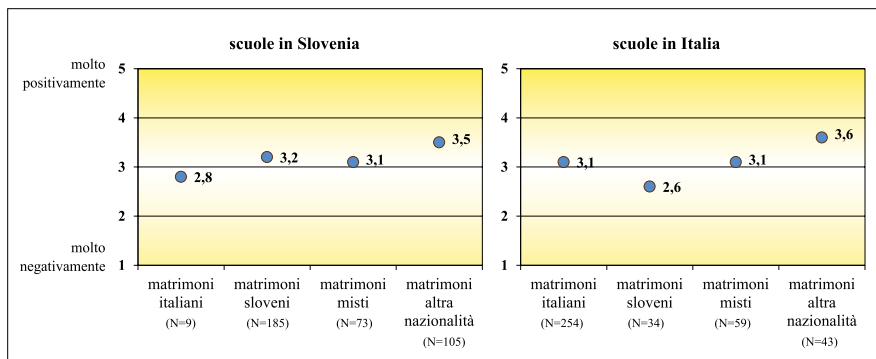
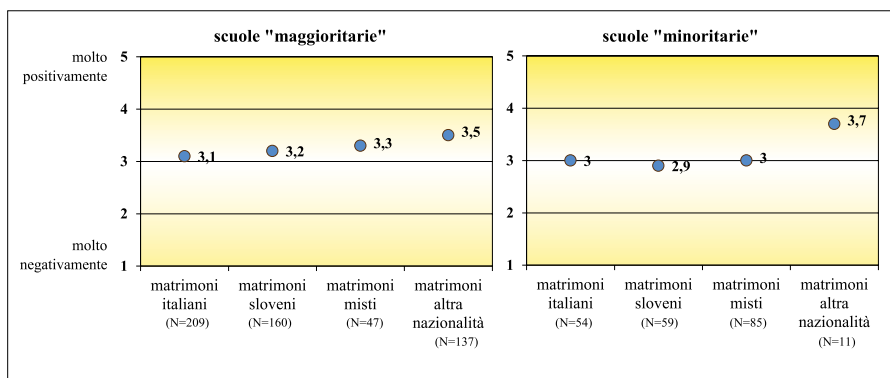
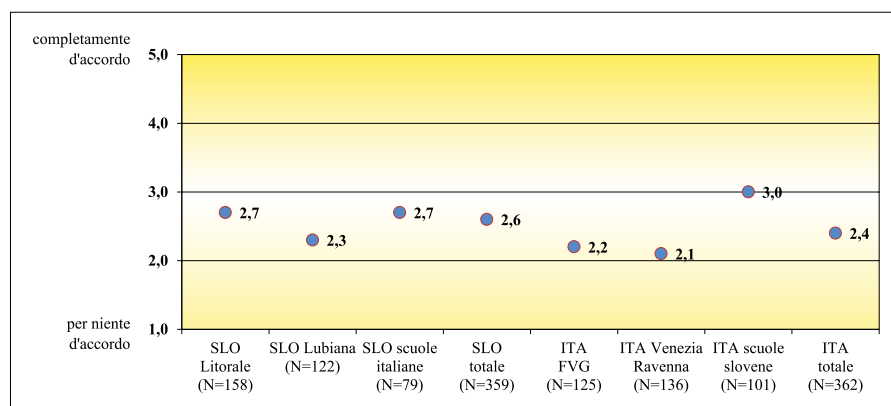


Grafico 19: Incidenza della presenza di alunni provenienti da famiglie di lingua e cultura diversa sulla competenza nella lingua di insegnamento della classe per identità nazionale delle famiglie e tipo di scuola



Cautela e perplessità dei genitori delle scuole “minoritarie”, in particolare delle scuole slovene in Italia, emergono anche dalla distribuzione delle risposte all’affermazione *nelle classi in cui vi sono alunni provenienti da famiglie di lingua e cultura diversa il livello di competenza nella lingua di insegnamento della classe è inferiore*. Come si può vedere nel grafico 20, questi genitori hanno espresso il massimo livello di accordo (3,0) su una scala da 1 (per niente d’accordo) a 5 (completamente d’accordo).

Grafico 20: Grado di accordo con l'affermazione "nelle classi in cui vi sono alunni provenienti da famiglie di lingua e cultura diversa il livello di competenza nella lingua di insegnamento della classe è inferiore"



3 Discussione dei risultati

Già dalla descrizione stessa dei risultati si evince che le risposte degli alunni e dei genitori coinvolti nella ricerca si differenziano sia per area di indagine (Italia o Slovenia) sia per lingua di insegnamento della scuola.

Dal confronto tra la lingua materna degli alunni e dei genitori e la lingua di insegnamento è emerso che le due lingue concordano in misura maggiore tra gli alunni rispetto ai genitori nelle scuole “maggioritarie”, mentre nelle scuole “minoritarie” il risultato è inverso. Avevamo ipotizzato che alcuni genitori delle scuole “minoritarie” avessero indicato la lingua d’insegnamento tra le lingue materne ma non tra le lingue che usano abitualmente con i propri figli. Ulteriori elaborazioni hanno confermato questa ipotesi. Le ragioni per cui alcuni genitori non trasmettono ai figli la propria lingua materna possono essere diverse. Forse alla nascita del bambino i genitori optano per una lingua familiare comune e in seguito ci ripensano iscrivendo il figlio ad una scuola “minoritaria”. Possono anche ritenere che la conoscenza della loro lingua materna sia insufficiente perché le esperienze della vita, ad esempio, li hanno portati a usarla con frequenza sensibilmente minore. Su queste scelte molto probabilmente può anche incidere - in misura maggiore o minore - il fatto che la lingua materna sia una lingua di minoranza. È infatti interessante il dato per cui questo fenomeno non è stato rilevato tra i genitori delle scuole “maggioritarie”.

Dai risultati sulla lingua parlata dagli alunni coi compagni di scuola si evidenziano in particolare due considerazioni.

In primo luogo nelle scuole “maggioritarie” l’uso della lingua materna tra gli alunni di famiglie immigrate dipende dal grado di eterogeneità delle classi. Nelle scuole di Lubiana, dove questi alunni sono più numerosi, l’uso dell’altra lingua è più diffuso di quanto lo sia nelle restanti scuole “maggioritarie”. Il dato va forse attribuito, vista la consistenza numerica, più alle maggiori possibilità di interazione che hanno gli alunni di altra provenienza linguistica e culturale che al fenomeno di *ghettizzazione multiculturale* che porta alla creazione di gruppi separati. Il dato può anche dipendere dalla diversità dei messaggi che la scuola trasmette in merito al mantenimento dell’uso della lingua materna, come anche dal grado di somiglianza che le *altre* lingue materne - soprattutto balcaniche - degli alunni lubianesi hanno con la lingua d’insegnamento (lo sloveno).

La seconda considerazione riguarda le scuole “minoritarie” nelle quali le conversazioni tra i compagni di scuola si svolgono anche o solo nella lingua maggioritaria (in lingua slovena nelle scuole italiane in Slovenia e nella lingua italiana nelle scuole slovene in Italia). Il fenomeno è più frequente nelle scuole “minoritarie” in Italia, che si distinguono anche per l’alta percentuale di alunni che in famiglia non parlano lo sloveno e per le valutazioni espresse dagli alunni di queste scuole sulla propria competenza nell’uso della lingua d’insegnamento, evidenziate come le meno incoraggianti rispetto a quelle degli alunni delle altre scuole coinvolte. Il dato va attribuito alla crescente presenza di alunni per i quali lo sloveno risulta essere la lingua seconda. Nelle situazioni scolastiche informali e in altri ambienti extrascolastici la lingua minoritaria viene sostituita da quella maggioritaria il che contribuisce al ridimensionamento delle opportunità di uso dello sloveno e di conseguenza ad un abbassamento del livello di competenza in questa lingua. Su queste dinamiche incide di per sé anche lo status della lingua slovena, che in ambiente extrascolastico non è paritario a quello della lingua italiana sia per quanto riguarda l’uso pubblico sia per il suo impatto in situazioni informali.

In Slovenia la pratica di comunicare in lingua “maggioritaria” nell’ambito scolastico “minoritario” è meno frequente. Il dato è probabilmente da attribuire allo status paritario della lingua italiana, che gode di maggiore visibilità e riconoscibilità pubblica ed una maggiore attenzione nell’ambito del sistema scolastico nazionale dato che lo studio di questa lingua fa parte delle attività curriculari in tutte le scuole del territorio nazionalmente misto del Litorale sloveno. Il problema di conservare la specificità della lingua minoritaria è però sentito anche nell’ambito della comunità italiana in Slovenia. I dati indicano infatti che poco

meno della metà degli alunni delle scuole italiane in Slovenia non usa la lingua minoritaria in famiglia. Anche nella ricerca *Vivere la diversità/Živeti v različnosti*, realizzata nell'ambito del progetto EDUKA, si rileva, ad esempio, che secondo gli allievi delle scuole secondarie con lingua di insegnamento italiana in Slovenia è l'aspetto linguistico ovvero la scarsa conoscenza e considerazione della lingua italiana a creare i maggiori problemi nello sviluppo delle relazioni interculturali tra popolazione maggioritaria e minoritaria (Bogatec 2014).

Le scelte delle lingue usate dagli alunni si evolvono quindi in modo diverso negli ambienti scolastici presi in esame. In base ai risultati a cui si è pervenuti si può dire che queste scelte dipendono:

- dalla percentuale degli alunni in classe la cui lingua madre non è quella d'insegnamento
- dallo status che la lingua minoritaria ha nel contesto sociale sia locale che globale
- dalle possibilità di usare la lingua minoritaria in ambienti extrascolastici.

I dati indicano che sulla capacità di usare la lingua di insegnamento incidono positivamente tanto l'apprendimento precoce quanto il suo uso in ambiente familiare ed extrascolastico. Il risultato è significativo sia per la lingua "maggioritaria" che "minoritaria". L'importanza della capacità di usare la lingua di scolarizzazione è messa in evidenza dalle valutazioni che gli alunni hanno espresso in merito al proprio rendimento scolastico: tanto migliori sono le valutazioni quanto più alto è il livello di competenza nella lingua di insegnamento. Nella letteratura scientifica si sottolinea che per facilitare il processo di apprendimento della lingua di insegnamento come L2 è importante introdurre metodi e procedure specifici e disporre di personale docente qualificato. Si tratta infatti di sviluppare la competenza comunicativa plurilingue che deve mirare alla valorizzazione della conoscenza di ogni singola lingua e favorire il suo uso in situazioni diverse e con diversi interlocutori.

Ad un'efficace acquisizione di competenze plurilingui possono contribuire anche i genitori. Nelle famiglie in cui i genitori sono di lingua materna diversa, ad esempio, e - come abbiamo potuto constatare - è diversa anche la scelta della lingua parlata a casa - è indicato applicare il metodo *una persona-una lingua* (Pertot 2011). Il bambino identifica una lingua con la persona e questo lo aiuta a creare due sistemi linguistici impedendogli di mescolarli.

I dati sulla percezione dell'eterogeneità delle classi fanno emergere alcune peculiarità sulla concezione della diversità linguistica e culturale. Alunni e genitori delle scuole "minoritarie", in particolare delle scuole slovene in Italia, hanno confermato la presenza in classe di alunni provenienti da famiglie di lingua e

cultura diverse in misura minore rispetto agli intervistati delle altre scuole. Il dato va forse attribuito al fatto che il sistema scolastico statale italiano – nell’ambito del quale operano anche le scuole slovene – ha iniziato a confrontarsi con l’educazione interculturale in seguito all’iscrizione di bambini di famiglie immigrate negli anni ’80. Fino ad allora mirava alla creazione *di una cultura e di una lingua* (CNEL 2008) e per quanto riguarda le minoranze storiche che vivevano entro i confini nazionali non incoraggiava la conoscenza reciproca e la valorizzazione positiva delle differenze linguistiche e culturali. Il modello italiano della scuola interculturale nasce quindi dal rapporto verso gli alunni di “cittadinanza non italiana” e la diversità viene identificata con la cittadinanza e non con l’identità linguistica, culturale o nazionale. Questo approccio si è affermato anche in alcune scuole minoritarie slovene. La presenza di bambini di famiglie italiane non sempre richiama la necessità di applicare le linee guida dell’educazione interculturale e quindi la valorizzazione delle differenze culturali e linguistiche. Forse non si tiene abbastanza conto che la propria identità linguistica e nazionale può essere vissuta diversamente nei bambini di origine slovena, italiana o “mista”, anche se questi bambini hanno la stessa cittadinanza e sono membri delle due comunità storicamente presenti sul territorio. Evidenziare le differenze in prospettiva interculturale non significa mantenere o ripristinare la logica della separazione tra le due comunità o imporre etichette identitarie, atteggiamenti questi molto frequenti nel periodo fino agli anni ’90, ma vuol dire introdurre degli approcci moderni nel trattare la complessità linguistica, culturale e di identità nazionale delle zone di contatto. Un approccio interculturale permette all’allievo di interrogarsi e riflettere sul suo rapporto con la lingua/lingue e la cultura/culture con le quali entra in contatto. Gli permette di vivere questo rapporto in modo positivo e di svilupparlo liberamente, senza pressioni ed interferenze. Lo incoraggia a formare e ampliare la propria identità – nel senso più ampio del termine – così come lui desidera e sente.

La costituzione di classi eterogenee come risultato di un’interazione più intensa tra comunità di minoranza e di maggioranza e dell’inserimento dei membri delle comunità di immigrati nel tessuto sociale suscita però nell’ambito delle istituzioni minoritarie più di qualche seria perplessità e sentimenti di preoccupazione per quanto riguarda la conservazione e lo sviluppo delle comunità minoritarie nell’area transfrontaliera. Si richiama l’attenzione sugli effetti negativi che la trattazione di questioni legate all’identità nazionale attraverso approcci moderni può provocare – considerando, ad esempio, le doppie identità o le identità locali – e si evidenzia il rischio di perdere il contesto primario di riferimento all’interno del quale la comunità di minoranza può provvedere alla valorizzazione ed alla

trasmissione del proprio patrimonio culturale. Per preservare questi sforzi del tutto legittimi è necessario che le scuole minoritarie adottino strumenti teorici ed operativi che possano supportare una gestione di classi eterogenee efficace e finalizzata a preservare le tante specificità culturali e linguistiche proprie delle zone di confine tra Italia e Slovenia.

Le opinioni di alunni e genitori sulla scolarizzazione in classi eterogenee sono state verificate attraverso l'analisi di due aspetti, la socializzazione e la lingua. La presenza in classe di ragazzi provenienti da famiglie di lingua e cultura diverse incide positivamente sulle dinamiche di socializzazione tra i gli alunni, risulta invece meno efficace per quanto riguarda il livello di conoscenza della lingua d'insegnamento. Abbiamo accertato che nelle scuole slovene in Italia la maggior preoccupazione in merito è stata espressa dai genitori sloveni, in particolare quelli laureati. Se da un lato la presenza di bambini non-sloveni, in particolare delle famiglie italiane, viene interpretata come un segnale di positiva evoluzione delle relazioni interculturali e di abbandono della logica di netta separazione tra comunità etniche nonché di aumento del numero di parlanti/conoscitori della lingua/cultura di minoranza, viene dall'altro lato espressa forte insoddisfazione per l'abbassamento del livello di conoscenza dello sloveno. Come abbiamo già rilevato, l'insegnamento della lingua di scolarizzazione come L2 richiede approcci didattici specifici e personale docente qualificato. Se la lingua d'insegnamento è una lingua minoritaria, l'impegno della scuola e dei genitori non è sufficiente. È necessario che la comunità di minoranza pianifichi lo sviluppo della propria lingua ampliando l'attuale offerta formativa, qualificando professionalmente gli insegnanti e promuovendo l'apprendimento e la conoscenza della lingua e della cultura slovena. La costituzione di un centro specifico come potrebbe essere il Centro per la Lingua Slovena (Mezgec 2013) è senza dubbio una proposta motivata.

4 Riflessione conclusiva

L'educazione in prospettiva interculturale è un processo molto complesso che deve essere realizzato partendo dalle esigenze concrete della classe e sviluppato attraverso la continua revisione dei contenuti di insegnamento, verifica delle procedure didattiche e valutazione dei risultati conseguiti. Questo processo è tanto più complesso se si svolge in area transfrontaliera e sul territorio in cui la diversità culturale, linguistica e di identità nazionale è dovuta alla coesistenza di appartenenti alle comunità di maggioranze, di minoranze storiche e di immigrati.

In questa indagine abbiamo confrontato ambienti scolastici che si differenziano per status della lingua di insegnamento (“maggioritaria” o “minoritaria”) e la tipologia del territorio di riferimento per quanto riguarda la presenza/assenza di minoranze storiche. Nelle scuole “maggioritarie” l’eterogeneità delle classi è data dalla presenza dei bambini di famiglie immigrate, nelle scuole “minoritarie” invece prevalentemente dalla presenza di figli degli appartenenti alla comunità di maggioranza della popolazione. Le diverse caratteristiche linguistiche e culturali degli alunni in classe portano ad affrontare questioni e problemi che in alcune scuole sono più problematici e in altre meno.

Le difficoltà relative all’acquisizione della lingua di insegnamento sono ad esempio maggiori nelle scuole “minoritarie” che in quelle “maggioritarie” per la forte influenza della lingua maggioritaria sia in ambienti formali che in quelli informali, soprattutto in aree nelle quali gli appartenenti alla maggioranza non parlano la lingua minoritaria e l’uso pubblico di questa è poco diffuso. Con maggiori difficoltà per quanto riguarda la conoscenza e l’accettazione di stili di vita e abitudini culturali diverse si confrontano soprattutto gli alunni delle scuole “maggioritarie”, dove i bambini si differenziano in misura maggiore anche in base alla provenienza geografica, alla religione, alle abitudini alimentari, all’abbigliamento ecc.

Nonostante queste differenze le classi coinvolte nella presente ricerca hanno molte cose in comune a partire da quelle che sono i principi, i valori e le finalità dell’educazione e formazione interculturale. Attraverso la conoscenza delle comunità che vivono lungo il confine e lo studio della lingua/delle lingue locali o del paese confinante, le scuole nelle zone di confine possono contribuire notevolmente alla valorizzazione della multiculturalità e del plurilinguismo di quest’area di contatto e influire positivamente sul processo di cooperazione transfrontaliera tra Italia e Slovenia in generale.

Abbiamo accertato che l’introduzione dell’educazione interculturale in classi linguisticamente eterogenee esige adeguati approcci pedagogici, sussidi didattici specifici ed insegnanti qualificati. Queste esigenze concrete sono una buona base per la pianificazione di iniziative congiunte, anche transfrontaliere e per l’attuazione di progetti finalizzati ad accrescere l’efficacia del lavoro in classe attraverso la sinergia di risorse umane e finanziarie.

Con le attività realizzate nell’ambito del progetto EDUKA *Educare alla diversità/Vzgajati k različnosti* abbiamo dimostrato che nei laboratori transfrontalieri rivolti agli allievi e ai docenti il lavorare insieme può essere molto proficuo ed efficace. Questa esperienza ci ha fatto anche capire che è necessario investire ancora molto nell’educazione interculturale e nell’instaurazione di relazioni

transfrontaliere, se vogliamo che il territorio di confine tra Slovenia e Italia si affermi non come regione periferica all'interno di ciascun paese ma come area transfrontaliera multiculturale e multilingue nel cuore dell'Europa, dove le giovani generazioni possano realizzare i loro progetti, ambizioni e sogni.

Intercultural education and training in cross-border perspective

Summary

At the schools included in the research classes had a heterogeneous composition reflecting the language and nationality characteristics of the domestic environment of the students attending either the 1st level of the middle schools in Italy or the last three years of the elementary schools in Slovenia. The level of proficiency and the ability to use the language of instruction depend on the degree of diversity within the class, on linguistic characteristics of the students, as well as on the status of the language of instruction (majority or minority language). Due to differing language typology there is a difference in perception of those classes that are characterized by the presence of students from families with differing language and cultural backgrounds.

Key words: intercultural education and training, multilingualism, heterogeneous classes, Slovenian schools in Italy, Italian schools in Slovenia, cross-border cooperation

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bogatec, Norina (1998). Pogovorni jezik v družinah otrok, ki obiskujejo slovenske šole v Italiji. *Jezik za danes in jutri: Zbornik referatov na II. kongresu* (a cura di Inka Štrukelj). Ljubljana: Društvo za uporabno jezikoslovje Slovenije, Inštitut za narodnostna vprašanja, 123-135.
- Bogatec, Norina, Kravos, Marijan, Lokar, Veronika (a cura di) (2008). *Projekt Mozaik/ Progetto Mosaico: Učinki večetničnega okolja na osnovno šolanje/ Effetti dell'ambiente multietnico sull'istruzione primaria*. Trieste: Sklad/Fondazione Libero in Zora Polojaz, Šolska mreža Projekt Mozaik/Rete di scuole Progetto Mosaico, SLORI.
- Bogatec, Norina, Zudič Antonič, Nives (a cura di) (2012). *Medkulturna vzgoja v šoli: izhodišča in smernice/L'educazione interculturale a scuola: principi e linee guida*, http://www.eduka-itaslo.eu/uploads/analize_slo/uploadsanalize_slo18.pdf#ZS%20iztocnice-linee%20guida%20SLO.pdf (12.5.2014).
- Bogatec, Norina (a cura di) (2014). *Čezmejne raziskovalne delavnice o medkulturnosti/ Laboratori di ricerca transfrontalieri sull'interculturalità*. Trieste: SLORI.
- Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro CNEL (2008). *Vissuti ed esiti della scolarizzazione dei minori di origine immigrata in Italia*, http://www.cnel.it/53?shadow_documents=17902 (12.5.2014).
- Favaro, Graziella (2002). *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*. Milano: RCS.
- Favaro, Graziella (2007). Italiano L2 "su misura": Le biografie degli apprendenti e le scelte didattiche. *Lingua scuola e società: I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali* (a cura di Elena Pistolesi). Trieste: Istituto Gramsci del Friuli Venezia Giulia, 111-123.
- Favaro, Graziella (2013). Introduzione. *Una scuola tante lingue: Lavorare in una classe multilingue* (Angela Maltoni). Bergamo: Edizioni Junior, 5-11.
- Grange Sergi, Teresa, Nuzzaci, Antonella (a cura di) (2007). *Interculturalità e processi formativi*. Roma: Armando Editore.
- Kaučič Baša, Majda (1995). Vprašanje jezika kot vprašanje obstoja: Jezik Slovencev v Italiji. *Jadranski koledar* 1996, 49-54.
- Mezgec, Maja (2004). Možnosti vseživljenjskega izobraževanja v manjšinskih jezikih Evropske unije. *Annales, Series Historia et Sociologia* 14/1, 151-170.
- Mezgec, Maja (2013). Težave, uspehi in primeri dobrih praks pri poučevanju slovenščine kot drugega/tujega jezika pri odraslih v obmejnem pasu Furlanije Julijske krajine: Rezultati poglobljenih intervjujev z učitelji. *Med drugim in tujim jezikom: Poučevanje in učenje slovenščine pri odraslih v obmejnem pasu Furlanije Julijske krajine* (a cura di Devan Jagodic, Štefan Čok). Trieste: Associazione temporanea di scopo »JEZIK-LNGUA«, 71-96.
- Pertot, Susanna (2004). *Dvojezični otrok: Priročnik za starše/Il bambino bilingue: Manualletto per i genitori*. Špeter-Trst: SLORI, Zavod za slovensko izobraževanje.
- Pertot, Susanna (2011). *Dvojezično otroštvo: Navodila za uporabo/L'infanzia bilingue: Istruzioni per l'uso*. Trieste: Associazione temporanea di scopo »JEZIK-LNGUA«.

- Portera, Agostino (a cura di) (2006). *Educazione interculturale nel contesto internazionale*. Milano: Guerini.
- Resman, Metod (2003). Interkulturna vzgoja in svetovanje. *Sodobna pedagogika*, 1, 60-79.
- Sciolla, Loredana (2002). *Sociologia dei processi culturali*. Bologna: Il Mulino.
- Sirna Terranova, Concetta (1997). *Pedagogia interculturale: Concetti, problemi, proposte*. Milano: Guerrini.
- Zoletto, Davide (2007). *Straniero in classe*. Milano: Cortina.

La diversità a scuola: il ruolo della nazionalità e dell'educazione

DI CHIARA BECCALLI, GIOVANNI DELLI ZOTTI
E ORNELLA URPIS*

Sintesi

L'analisi dei dati sulle risposte fornite da genitori e allievi permette di tracciare un quadro dai contorni molto nitidi circa il contesto di eterogeneità in cui famiglie e allievi sono inseriti. Le variabili scelte: nazionalità (tendenzialmente ascritta) e titolo di studio (tendenzialmente acquisito) per i genitori, nazionalità e rendimento scolastico per gli allievi consentono di tracciare un indice di apertura alla diversità fuori e dentro la scuola. Inoltre, l'attenzione di alunni e famiglie alle attività interculturali organizzate dalla scuola mette in primo piano atteggiamenti e opinioni che variano secondo i profili delle famiglie presi in esame.

Parole chiave: diversità, educazione, nazionalità, famiglie, minoranza

* Il capitolo è frutto di un impegno comune, ma la stesura finale è da attribuirsi come segue: Chiara Beccalli (paragrafi 1, 6 e 8), Giovanni Delli Zotti (par. 2, 3 e 10) e Ornella Urpis (par. 4, 5, 7 e 9).

1 Premessa

“Nessuna cultura oggi giorno è autosufficiente, né può fornire risposte universali [...] la caratteristica essenziale cui devono rifarsi le culture [...] è il pluralismo, base per l’interculturalità” (Pannikar 2009: 324). Con le parole “pluralismo” e “interculturalità” lo studioso riassume gli aspetti che intendiamo prendere in considerazione in questo lavoro e di cui cercheremo di definire meglio i contorni teorici.

1.1 PLURALISMO, RECIPROCIÀ E TEORIA DEL RICONOSCIMENTO

Pluralismo, secondo Sartori (2002), è sinonimo di buona società, di società giusta, aperta, libera e in cui il confronto religioso, partitico e culturale trova ampio spazio perché è, prima di tutto, una società democratica in grado non solo di accogliere, ma anche di assumere in sé diversità e alterità. Sartori, partendo da Popper (1994) e confermando il pensiero di Pannikar (2009), definisce il pluralismo come la categoria che: “Decifra meglio di ogni altro concetto le credenze di valore e i meccanismi che hanno storicamente prodotto la società libera e la città liberale e che consente di precisare e approfondire le aperture” (Sartori 2002: 17).

Le aperture caratterizzano il mondo occidentale; in Europa queste si manifestano nella libertà religiosa ricondotta alla comune origine cristiana e negli Stati Uniti nella libertà politica con la vittoria del liberalismo (Rawls 1994; Matteucci 1996); la libertà, religiosa e politica, è il frutto del disfacimento di oligarchie, monarchie e autarchie e l’affermazione delle democrazie e delle forme di governo pluripartitiche. La democrazia ha concesso agli stati di aprirsi a partiti differenti e ai differenti valori di cui si facevano portatori; nelle nuove società democratiche, libere e giuste la dimensione plurale è strettamente connessa alla capacità delle diverse formazioni politiche di portare sulla pubblica arena della *polis* valori, interessi, culture diverse e connotate da varie sfumature.

Per quanto scritto finora, sarebbe semplice far derivare il concetto di pluralismo dal concetto di pluralità, tuttavia si rischierebbe di ridurre la portata del concetto, tanto da renderlo semplicistico. Infatti, così presentato, il pluralismo non sarebbe in grado di dar conto delle problematiche complesse che la società moderna globalizzata - postmoderna o surmoderna (Augé 2009) - deve affrontare e cui si vanno ad affiancare, sommandosi, le sfide multiculturali e pluriculturali che costringono governi e istituzioni (nel senso sociologico più ampio) a ripensare e confrontarsi con mondi culturali differenti, gruppi sociali portatori di valori

diversi e scarsamente, se non per nulla, inclini all'accettazione della dimensione pluralistica occidentale. Le società, oggi, sono disomogenee, come disomogenei sono i punti di riferimento che derivano dal portato di ciascun gruppo etnico - culturale, il quale vive e agisce nel comune spazio sociale.

Le aperture, cui una società può spingersi per affrontare le questioni che quotidianamente salgono alla ribalta, non possono essere affrontate e superate ricorrendo ad un approccio multiculturalista, in quanto, laddove il pluralismo apre e accetta, il multiculturalismo chiude e delinea differenze tra gruppi, etnie e collettività. L'approccio del multiculturalismo è insufficiente, se non addirittura errato, perché attento a salvaguardare le difformità culturali, ponendosi come uno strumento di difesa volto a salvaguardare i gruppi minoritari dall'assimilazione e dalla scomparsa.

Come scrive Urpis (2012: 274), i gruppi, spingendo all'eccesso l'autoreferenzialità, favoriscono e assecondano le "politiche di esclusione" attuate dal gruppo di maggioranza, oppure non consentono l'emersione di tratti di multiculturalismo insite in "politiche di accoglienza"; "in questo sistema di pensiero e di azione politica la *cultura* si traduce in un modello ascrivito di *etnicità* e il criterio delle appartenenze e delle differenze fra culture impone nuove frontiere" (Urpis 2012: 275).

Il pluralismo, al contrario, pone gruppi di maggioranza e di minoranza (oppure società ospitante e ospitata) in atteggiamento dialogante e volto al riconoscimento reciproco perché le società attuali devono fare i conti con le "associazioni multiple", con gruppi che si intrecciano, si accavallano, si incontrano e si scontrano e che si caratterizzano per la fluidità dei legami a maglie larghe (Granovetter 1998), per la spontaneità, la complementarietà e specialmente per la capacità di aprirsi a nuove affiliazioni e accettare il cambiamento. Il pluralismo ha la forza di "ridiscutere le separazioni tra l'uno e l'altro" (Viola 2007: 230) e costringe la società a ripensarsi come comunità basata sul consenso. Comunità e consenso sono concetti vicendevolmente prossimi che consentono di introdurre un terzo fondamentale concetto: il *riconoscimento*, che ci riporta alla distinzione di Tönnies (1887, ed. it. 1963) tra comunità (*Gemeinschaft*) e società (*Gesellschaft*).

La prima è un organismo vivente e in costante mutamento in cui esistono e si costruiscono spazi liminali, ricorrendo a Van Gennep (2002), o liminoidi, secondo la teoria di Turner (1993) (cit. in Navarini 2003), del cambiamento (e dello sconvolgimento) che si può spingere fino alla creazione di una società nuova e rinnovata in cui a prevalere è la collettività. La società, al contrario, si presenta come un insieme di relazioni sociali fortemente individualizzate, in

cui l'istituzionalizzazione basata su leggi, regole e norme domina non solo, ma anche, la vita dei singoli.

La capacità di una società (comunità) pluralistica di mettersi in discussione di fronte all'altro è conseguenza dell'atteggiamento di tolleranza e di reciprocità su cui la stessa società vive. Non a caso, è proprio la reciprocità il cardine che sorregge il pluralismo; una società reciproca è una società che non solo riconosce l'altro, ma in cui, a suo volta, colui che viene "riconosciuto" ricambia l'accoglienza e l'accettazione ritenendosi in debito. Solo il reciproco riconoscimento rende possibile vivere con e nelle differenze; infatti, Honnet scrive:

[Grazie a] un rapporto di reciproco riconoscimento stabilito eticamente, [vedendo]... di volta in volta confermata una nuova dimensione del loro Sé, [i soggetti] devono abbandonare, anche in modo conflittuale, lo stadio dell'eticità già raggiunto, per addivenire in un certo qual modo al riconoscimento di una più esigente configurazione della propria identità. Pertanto la dinamica del riconoscimento... etico tra soggetti consiste in un processo di successivi stadi di conciliazione conflittuale (2002: 27).

La teoria del riconoscimento afferma con forza che il sé si conferma solo attraverso il riconoscimento dell'altro e richiede una costante discussione e ridefinizione attraverso un processo dialettico di "conciliazione conflittuale", insito nell'idea di pluralismo dialogante e aperto all'alterità. Per giungere al riconoscimento e, soprattutto, per apprendere a rielaborare in maniera costruttiva, innovativa e positiva i conflitti, è fondamentale saper tradurre la teoria in pratica di riconoscimento, riconciliazione e di educazione alla comprensione dell'alterità in maniera riflessiva e pluralistica.

Per riprendere le parole di Pannikar, il pluralismo è e deve essere il pilastro dell'Intercultura, perché per fare Intercultura è necessario saper cercare il confronto, trovare le modalità per superare lo scontro e rimodellare i gruppi sociali attraverso schemi e strutture culturali, se non totalmente nuove, almeno rinnovate e condivise. Fare Intercultura significa fornire una risposta pragmatica alle questioni e alle difficoltà che si pongono in una società complessa nel tentativo di superare barriere e costruire spazi e opportunità di interazione, confronto, tolleranza e reciprocità: un progetto etico-politico mirante a risolvere i problemi della convivenza tra gruppi di diversa origine con un arricchimento culturale sia dei singoli gruppi sia della società (Urpis 2014: 19). In questo senso la scuola pare essere il terreno di gioco privilegiato per educare all'Intercultura, come le legislazioni nazionali, gli innumerevoli interventi dell'Unione Europea

e le altrettanto numerose raccomandazioni e circolari Unesco hanno sempre sottolineato².

1.2 EDUCAZIONE INTERCULTURALE: DALLA TEORIA ALLA PRATICA DEL RICONOSCIMENTO

Chi dice interculturale dice necessariamente, se dà tutto il suo senso al prefisso *inter*, interazione, scambio, apertura, reciprocità, solidarietà obiettiva. Dice anche, dando il pieno senso al termine *cultura*, riconoscimento dei valori, dei modi di vita, delle rappresentazioni simboliche alle quali si riferiscono gli esseri umani, individui e società, nelle loro relazioni con l'altro e nella loro comprensione del mondo, riconoscimento delle loro diversità, riconoscimento delle interazioni che intervengono di volta in volta tra i molteplici registri di una stessa cultura e fra differenti culture, nello spazio e nel tempo. (Dèlors 1997)

Sebbene si parli di educazione interculturale, non la si deve immaginare come una lezione di interculturalità, come è affermato chiaramente nel documento d'indirizzo preparato dal Ministero della Pubblica Istruzione (2007), in cui viene ribadito alle istituzioni scolastiche di implementare nei propri curricula, un approccio all'insegnamento e alla pianificazione didattica in prospettiva interculturale. Il documento ministeriale sottolinea come l'educazione interculturale non debba solo insegnare "a fare", ma anche "ad essere" e non si debba occupare solo del trasferimento di competenze e abilità tecniche, bensì di stimolare la capacità di riflettere sulle differenze, di lavorare in maniera progettuale e per obiettivi condivisi al fine di accompagnare un gruppo (una classe, nelle nostre riflessioni) non solo ad ampliare le conoscenze, ma a costruire un percorso di crescita condivisa e individuale. Fu la commissione Dèlors nel 1997 a definire cosa fosse, o dovesse essere, l'Intercultura a scuola, individuando quattro pilastri e affermando che l'Intercultura è un percorso che passa attraverso l'imparare a: conoscere, fare ed essere per arrivare al saper vivere insieme. Quanto affermato dalla commissione si traduce in: "Conoscenza degli altri popoli, della loro storia, delle tradizioni e della loro spiritualità e, a partire da ciò, creare una nuova mentalità che, grazie alla

² Per una ricostruzione dell'evoluzione legislativa in merito all'educazione interculturale in Italia si legga: Amodio (2012: 43-53), Greco e Zanetti (2014). Per un quadro statistico sulla presenza di alunni con cittadinanza non italiana: Borini e Di Girolamo (2012). Per la Slovenia, si veda, nel sito del progetto europeo MIRACLE: "Migrants and Refugees – A Challenge for Learning in European Schools" (<http://www.miracle-comenius.org/>), ad esempio: Toplak, Jevšnik e Gombač (2010).

consapevolezza dell'interdipendenza crescente e all'analisi condivisa dei rischi e delle sfide per il futuro, stimoli la realizzazione di progetti comuni e una gestione intelligente e pacifica degli inevitabili conflitti" (Surian 2000: 30).

L'educazione interculturale, pertanto, è un percorso educativo che accompagna al confronto e alla gestione dei rischi a questo collegati, non per evitarli o dissimularli, bensì per essere in grado di prendersene carico, *ricoscerli* e affrontarli in maniera costruttiva e favorevole per i protagonisti della *polis*, come si diceva nelle pagine precedenti. Saper approcciare la diversità significa saper uscire dalla propria sfera valoriale, cosicché il raffronto con l'alterità non sia inficiato da un punto di vista univoco, limitato seppur privilegiato, in quanto pertinente al gruppo di maggioranza (Byram 1997). Facendo propria questa direzione, la riforma Moratti³ "non parla di educazione interculturale, ma di educazione alla convivenza civile, non fa riferimento alla società multiculturale, ma richiama le diversità avvicinandole" (Bettinelli 2006) aprendo l'orizzonte di significato verso un'idea di (inter) cultura dinamica e in costante cambiamento, non solo frutto di eredità, ma come risultato di relazioni e di scelte condivise (Favaro 2012), costruite attraverso il dialogo interculturale che consente, da un lato di prevenire eventuali scissioni, divisioni e incomprensioni dettate dalla diversità religiosa, linguistica e culturale, dall'altro di crescere insieme riconoscendo le diverse specificità (Consiglio d'Europa 2008).

Zoletto afferma con forza l'importanza del dialogo interculturale all'interno di classi eterogenee e in cui sono gli insegnanti a giocare un ruolo fondamentale. Lo studioso definisce i docenti come dei doganieri che si trovano alla frontiera tra alunno-classe e famiglia e che devono essere in grado di "dare il la" ad un dialogo interculturale, che difficilmente segue regole precise e fisse. Il lavoro degli insegnanti risulta, pertanto, fondamentale; infatti, non può essere delegato totalmente al mediatore culturale "spesso lo specchio di una società multiculturale in cui i più sono tutt'altro che uguali nella diversità" (2007: 59) e nemmeno dovrebbe essere indirizzato al solo superamento delle barriere linguistiche che, come vedremo nell'analisi, non sono considerate un ostacolo, né per costruire le relazioni interpersonali, né per l'apprendimento in classi eterogenee. Il lavoro dei docenti dovrebbe partire dai programmi curricolari per renderli meno monolitici, contaminandoli con le altre realtà culturali presenti nel gruppo classe per evitare un "monologo interculturale, tra sordi di culture altre" (Zoletto 2007: 104) e per porre molta attenzione alle dinamiche micro-sociali e alle interazioni tra allievi, tra allievi e insegnanti e tra gli stessi insegnanti.

³ Legge Delega n° 53, 28 marzo 2003.

Come detto, l'educazione interculturale deve insegnare a “saper essere” attraverso il *cooperative learning*, che consente di apprendere a gestire i poteri interni al sistema sociale classe in cui il docente si pone come un manager, un osservatore e un organizzatore di attività progettuali costruite per obbiettivi volte a facilitare le relazioni e la comprensione reciproca e riflessiva. Questo genere di approccio richiede di affiancare alle competenze tecniche legate alla didattica, caratteristiche quali: sensibilità, tatto, capacità di ascolto e volontà di “scendere sul terreno dei propri allievi” (Zoletto 2007: 108). L'educazione interculturale pluralista, partendo dall'idea di cultura come processo dinamico in costante mutamento, consente di trovare connessioni e rintracciare linee di collegamento tra le diverse pratiche, con il rischio di individuare interazioni talmente valide da soverchiare i rapporti di potere consolidati e da sostituirsi a questi non solo a livello teorico, ma anche politico (Grossberg 1994). Il lavoro interculturale degli insegnanti in classi culturalmente eterogenee dovrebbe consentire agli allievi di divenire soggetti in grado di manipolare risorse differenti e rielaborare stimoli variegati, come un vero e proprio *bricoleur* in grado di comporre e ricomporre il complesso puzzle delle pratiche culturali al fine di muoversi liberamente e senza percorsi prestabiliti nell'altrettanto complesso mondo globale. L'allievo-*bricoleur* impara non solo a riconoscere il territorio in cui agisce, ma a inventarlo e re-immaginarlo per tracciare nuovi percorsi e traiettorie.

Per raggiungere tale obiettivo la scuola si deve aprire alla comunità diventando un “volano dinamico della comunità” (Sima Terranova 1998: 76) e mettere in campo gli strumenti necessari per incontrare le famiglie, le quali necessitano di essere accompagnate lungo il percorso interculturale. Anche le famiglie, di maggioranza o minoranza, mono-etniche e plurietniche, dovrebbero farsi parte integrante della crescita relazionale dei figli dentro il gruppo classe e nel territorio di vita quotidiana. Come rileva Eleta, si tratta di creare un senso di corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia, stimolando questa ad un ruolo attivo e partecipativo “in una dinamica relazionale di tipo circolare che vede ciascuno dei membri influenzare l'un l'altro non solo con i suoi comportamenti, ma anche con sentimenti e vissuti che entrano in gioco” (2013: 97) e che si mettono in gioco.

Una compenetrazione scuola/insegnanti-famiglia-allievi è, ovviamente, un obiettivo complesso da raggiungere perché richiede alla scuola, *in primis*, di saper individuare una nuova forma di dialogo, che non parta da parametri ritenuti inconfutabili, ma che consenta di mantenere l'occhio attento e l'orecchio teso a cogliere stimoli differenti provenienti dal territorio. La dimensione territoriale locale non può essere estromessa da progetti interculturali che devono essere aperti all'esterno e proiettati al domani; se la costruzione delle relazioni tra allievi,

insegnanti e istituzione scuola non trova spazio adeguato anche al di fuori, il progetto interculturale è destinato al fallimento perché raggiunge solo il primo degli obiettivi (la convivenza scolastica) tralasciando completamente la più ampia dimensione familiare/territoriale e di pianificazione della comunità del domani. Non può esistere integrazione tra allievo, scuola e famiglia se l'integrazione non si fa diffusa e non oltrepassa le mura scolastiche tentando di attenuare i pregiudizi e gli stereotipi comunemente presenti nella società.

La realizzazione di progetti interculturali deve seguire tre principi: pluralismo e reciprocità, affinché nelle classi multietniche s'ingeneri un clima favorevole; un comune senso di appartenenza alla società ospitante, così da eliminare i pregiudizi; e pianificazione futura, affinché il lavoro interculturale non rimanga chiuso entro le pareti scolastiche, ma si diffonda all'esterno, intercettando famiglia e territorio locale. I rapporti extrascolastici permetterebbero all'Intercultura di assolvere un duplice compito: radicarsi nel territorio degli allievi e progettare una cultura su nuove basi (Zoletto 2007: 129) perché, come diversi studi pedagogici hanno messo in luce, in contesti extra scolastici i ragazzi e le ragazze, anche di seconda generazione, sono esposti al rischio di una nuova "etnicizzazione" che potrebbe spingerli fino all'auto ghettizzazione (Queirolo Palmas e Torre 2005; Santerini 2009; Granata 2011). Pertanto, suggerisce Mantovani (2003), la scuola deve "tentare di orientare intenzionalmente" i contesti educativi e informali per garantire una continuità educativa con la scuola (Zoletto 2013). Lo spazio formativo-educativo interculturale, pertanto, si allarga necessariamente e non può prescindere dall'ambiente della comunità in cui si mantengono, si rafforzano e si instaurano relazioni interpersonali che nascono dalla scuola, ma a cui vanno ad aggiungersi gli innumerevoli flussi portati dalle differenti dinamiche culturali.

2 Omogeneità/eterogeneità etno-nazionale dei genitori e tra i genitori

Il pluralismo è/può essere dunque un valore e, comunque, la crescente diversità interna ai due sistemi scolastici esaminati è presente anche all'interno delle famiglie e, prima ancora, una situazione esistenziale che può essere patrimonio dei singoli genitori (di uno o di entrambi).

Nel questionario diverse domande miravano a ricostruire le caratteristiche dei genitori sotto il profilo dell'appartenenza (luogo di residenza, luogo di nascita, cittadinanza, nazionalità e poi, avendo la possibilità di fornire anche

più di una risposta, madrelingua, lingua/e usata/e abitualmente con i figli e quando la famiglia è riunita) e ciò consente una analitica ricostruzione del profilo delle famiglie. Il quadro che emerge è assai variegato e meriterebbe un'analisi più approfondita di quanto sia possibile in questa sede dove peraltro è opportuno fornire qualche elemento di dettaglio, vista la centralità progettuale dell'“*Educare alla diversità*”.

Tabella 1: Classificazione delle famiglie secondo il luogo di nascita dei genitori (NR=0,5%)

Omogenee					
ITA-ITA	37,0	SLO-SLO	23,1	Ex-JU-Ex-JU	14,1
ITA-NR	1,0	SLO-NR	1,9	Ex-JU-NR	,8
NR-ITA	,5	NR-SLO	,8	EU-EU	2,0
				EU-NR	,4
				Mondo-Mondo	2,5
				Mondo-NR	,3
Italia	38,5	Slovenia	25,8	Estero	20,1

Eterogenee							
ITA-SLO	,8	ITA- Ex-JU	,4	SLO- Ex-JU	3,3	Ex-JU -EU	,1
SLO-ITA	2,3	Ex-JU -ITA	,4	Ex-JU -SLO	2,3	EU- Ex-JU	,3
		ITA-EU	,6	SLO-EU	,1	EU-Mondo	,1
		EU-ITA	1,4	EU-SLO	,4	Mondo- Ex-JU	,4
		ITA-Mondo	,5	SLO-Mondo	,3		
		Mondo-ITA	1,4	Mondo-SLO	,5		
ITA-SLO	3,1	Misto ITA	4,7	Misto SLO	6,9	Misto Estero	,9

Legenda: ITA (Italia); SLO (Slovenia); Ex-JU (ex-Jugoslavia); EU (altri paesi europei); Mondo (altri paesi del Mondo); NR (Non risposto)

Se si relazionano, ad esempio, i luoghi di nascita dei genitori, si ottiene il quadro delineato nella Tabella 1, nella quale sono evidenziate innanzitutto le situazioni di omogeneità, stimabili in poco meno dell'85% delle famiglie, sommando quelle dove entrambi i genitori sono nati in Italia (39%), in Slovenia (26%) o nelle ampie aree nelle quali sono stati raggruppati gli altri luoghi di nascita: ex-Jugoslavia (15%), resto dell'Europa (2,4%) e resto del Mondo (2,8%). L'eterogeneità del luogo di nascita riguarda dunque un po' più del 15% delle famiglie, alle quali si deve però aggiungere un altro 1,6% di famiglie che sono in realtà eterogenee in quanto i coniugi sono nati in due diversi paesi dell'ex-Jugoslavia.

Due distinte domande del questionario chiedevano di indicare la cittadinanza e la nazionalità del padre e della madre e circa il 3% degli intervistati ha risposto di avere la doppia cittadinanza o si è definito di nazionalità italo-slovena

o sloveno-italiana (una modalità di risposta prevista dal questionario). Inoltre, alcuni genitori hanno dichiarato di avere, oltre a quella del paese ospitante, la cittadinanza di un altro stato e/o, riguardo alla nazionalità, si sono definiti italo-canadesi, italo-albanesi, sloveno-croati, sloveno-serbi, e così via.

Tabella 2: Cittadinanza e nazionalità della madre e del padre

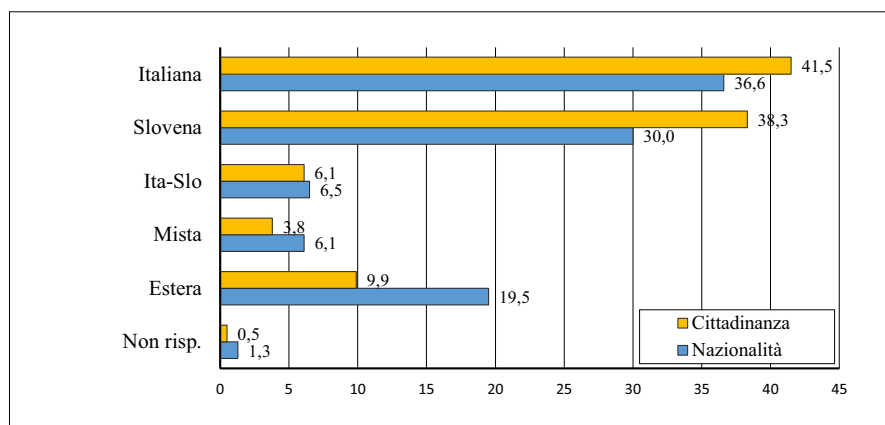
		Regione								Totale
		SLO - Lubiana	SLO - Litorale	SLO - Italiane	Tot. SLO	ITA - Venezia, Ravenna	ITA - FVG	ITA - Slovene	Tot. ITA	
Madre	Italiana	-	-	4,5	1,0	79,9	74,4	44,4	66,6	34,9
	Slovena	40,8	74,1	44,3	56,6	-	-	2,2	,7	27,8
	Italo-slovena	,8	1,7	36,4	9,3	-	1,6	45,9	15,5	12,5
	Mista	38,4	15,5	11,4	22,0	3,4	4,7	1,5	3,1	12,3
	Estera	20,0	6,9	1,1	9,8	15,4	19,4	4,4	13,1	11,5
	Non risposto	-	1,7	2,3	1,3	1,3	-	1,5	1,0	1,1
Padre	Italiana	-	1,7	11,4	3,4	81,9	77,5	50,4	70,2	37,9
	Slovena	39,2	73,0	46,6	56,1	-	-	,7	,2	27,3
	Italo-slovena	-	2,3	22,7	6,2	-	,8	33,3	11,1	8,8
	Mista	37,6	12,6	6,8	19,4	,7	2,3	2,2	1,7	10,3
	Estera	19,2	6,9	2,3	9,8	15,4	14,7	5,9	12,1	11,0
	Non risposto	4,0	3,4	10,2	5,2	2,0	4,7	7,4	4,6	4,9
Totale		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
		125	174	88	387	149	129	135	413	800

La multi-appartenenza più spesso nasce però dalla non corrispondenza tra cittadinanza e nazionalità e, al fine di stimare quanti siano i genitori che vivono questa situazione di “complessità”, si sono abbinate le risposte date a queste due domande. Si è così ottenuta una variabile nella quale i genitori sono classificati come italiani (più di un terzo del campione), sloveni (circa il 27%) o “esteri” (circa l’11%) quando cittadinanza e nazionalità corrispondono (Tabella 2). Tutti gli altri sono casi di multi-appartenenza e, tra essi, abbiamo distinto gli “italo-sloveni”, dai “misti” (cittadini italiani o sloveni che hanno dichiarato una nazionalità diversa da quella italiana o slovena). La multi-appartenenza italo-slovena (o sloveno-italiana) riguarda oltre il 12% delle madri e sfiora il 9% tra i padri (la percentuale sale al 30/40% nelle scuole delle due minoranze ed è di poco superiore al 20% solo per i padri con figli iscritti nelle scuole della minoranza italiana in Slovenia). I genitori definiti “misti” sono spesso nati nei paesi dell’ex-Jugoslavia e ora risiedono in Slovenia (alcuni anche in Italia), oppure sono immigrati da altri paesi (spesso africani o asiatici) che hanno ottenuto la cittadinanza italiana (o slovena) e assommano ad un ulteriore 11/12%.

Dai dati si vede dunque che, considerati separatamente, vivono una situazione di multi-appartenenza quasi il 25% delle madri e il 19% dei padri (una situazione più diffusa di quanto probabilmente si ritiene) ma, ovviamente, il quadro diventa ancor più complesso all'interno delle famiglie.

Combinando le nazionalità e poi le cittadinanze dei due genitori, la complessità familiare infatti aumenta: dalla Fig. 1 si vede che nel 42% dei casi entrambi i genitori hanno la cittadinanza italiana, ma la percentuale scende al 37% se si guarda alla nazionalità; analogamente, nel 38% delle famiglie entrambi i genitori hanno la cittadinanza slovena, ma solo nel 30% dei casi entrambi hanno dichiarato la nazionalità slovena. Vi è dunque uno "scarto" tra cittadinanza e nazionalità, dovuto alla presenza delle minoranze autoctone, ma anche all'acquisizione della cittadinanza da parte di alcuni dei residenti di origine straniera.

Fig. 1: Omogeneità e disomogeneità della cittadinanza e nazionalità tra i genitori



Infatti, le famiglie di nazionalità estera (entrambi i genitori non sono italiani o sloveni) assommano a quasi il 20%, ma sono solo il 10% se si guarda alla cittadinanza, perché circa la metà ha acquisito quella del paese ospitante. Ciò si riverbera anche sulle famiglie italo-slovene (il 6,5% guardando alla nazionalità e il 6% guardando alla cittadinanza); un piccolo scarto che si amplia notevolmente notando che il 6% di famiglie a nazionalità "mista" scende al 4%, diventando omogenee quelle nelle quali il genitore di nazionalità estera acquisisce la cittadinanza del coniuge.

Se si guarda al tratto della cittadinanza separatamente dalla nazionalità, l'acquisizione della cittadinanza ha dunque un effetto "normalizzatore" ma,

allo stesso tempo, aumenta la complessità, perché la cittadinanza (acquisita) non coincide più con la nazionalità (spesso ascritta).

A partire da queste premesse, abbiamo costruito un “quadro combinatorio finale”, al fine di mostrare quanta “diversità” sia presente già all’interno delle famiglie, prima di diventare una complessità vissuta all’interno della scuola. Con la procedura esemplificata in precedenza, si è costruita una classificazione che tiene dunque conto della corrispondenza di cittadinanza e nazionalità dei genitori e tra i genitori. In pratica, si sono classificate come italiane le famiglie nelle quali entrambi i genitori hanno dichiarato di essere di nazionalità e cittadinanza italiana (e analogamente si sono individuate le famiglie omogeneamente slovene).

Italo-slovene sono le famiglie nelle quali almeno un genitore si è dichiarato di nazionalità italo-slovena (o sloveno-italiana), cittadino italiano di nazionalità slovena, oppure cittadino sloveno di nazionalità italiana. Miste sono le famiglie italiane (o slovene) nelle quali uno dei due genitori ha una nazionalità (a volte cittadinanza) diversa. Infine, sono state classificate come “immigrate” le famiglie nelle quali nessun genitore si è dichiarato italiano o sloveno; dunque, sono entrambi stranieri, ma ciò non vuol dire che si tratti di famiglie omogenee quanto a nazionalità o cittadinanza, in quanto si sono registrati alcuni casi di famiglie, ad esempio, serbo-croate o croato-bosniache.

Tabella 3: Composizione delle famiglie (cittadinanza e nazionalità)

	Regione								
	SLO – Lubiana	SLO – Litorale	SLO – Italiane	Tot. SLO	ITA - Venezia Ravenna	ITA – FVG	ITA – Slovene	Tot. ITA	Totale
Italiane	-	-	3,4	,8	77,9	73,6	37,8	63,4	33,1
Slovene	34,4	70,7	28,4	49,4	-	-	-	-	23,9
Italo-slovene	,8	5,2	51,1	14,2	-	1,6	51,1	17,2	15,8
Miste	46,4	18,4	17,0	27,1	8,1	9,3	5,2	7,5	17,0
Immigrate	18,4	5,7	-	8,5	13,4	15,5	4,4	11,1	9,9
NR	-	-	-	-	,7	-	1,5	,7	,4
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	125	174	88	387	149	129	135	413	800

Se, dunque, appartenenze e multi-appartenenze, omogeneità e disomogeneità tra cittadinanza e nazionalità di entrambi i genitori sono combinate in un quadro finale (Tabella 3), si vede che la famiglie italiane sono il 33%, quelle slovene poco meno di un quarto del campione e quelle dove entrambi i genitori sono stranieri sono pari a circa il 10%. Le famiglie italo-slovene raggiungono il 16% circa e quelle “miste” (un genitore italiano o sloveno e uno di provenienza

estera) il 17%, portando la somma delle famiglie “complesse” a raggiungere quasi un terzo dell’intero campione.

Oltre alla centralità del tema della diversità nell’ambito del progetto di ricerca Eduka, ci ha spinto a dedicare un congruo spazio alla descrizione della composizione interna alle famiglie la convinzione che l’appartenenza etno-nazionale sia/ possa essere una potente variabile esplicativa degli atteggiamenti e comportamenti analizzati nell’indagine. Per questo utilizzo si è deciso però di realizzare una versione della classificazione che mantenesse il più possibile il carattere “ascritto” e non è stata pertanto utilizzata la risposta riguardante la cittadinanza, che alcuni hanno acquisito per ragioni “strumentali” che spesso poco hanno a che fare con il sentimento di appartenenza.

Le categorie della classificazione sono quelle viste in precedenza ma, trascurando l’informazione sulla cittadinanza, aumenta il numero di famiglie italiane e slovene e in particolare delle famiglie di immigrati che nella classificazione precedente erano definite “miste” per effetto dell’acquisizione della nuova cittadinanza (Tabella 4).

Tabella 4: Nazionalità dei genitori per zona di rilevazione

	Regione								Totale
	SLO – Lubiana	SLO – Litorale	SLO – Italiane	Tot. SLO	IT – Slovene	IT – FVG	IT - Venezia Ravenna	Tot. IT	
Italiane	-	-	11,4	2,6	37,8	74,4	78,5	63,9	34,3
Italo-Slovene	,8	5,2	44,3	12,7	25,9	2,3	-	9,2	10,9
Slovene	34,4	69,0	29,5	48,8	25,9	-	-	8,5	28,0
Miste	10,4	5,7	6,8	7,5	4,4	4,7	5,4	4,8	6,1
Immigrate	54,4	17,8	8,0	27,4	3,7	17,8	14,8	12,1	19,5
NR	-	2,3	-	1,0	2,2	,8	1,3	1,5	1,3
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	125	174	88	387	135	129	149	413	800

Ai fini dell’analisi successiva, la classificazione delle famiglie secondo la nazionalità deve essere però combinata con l’informazione sulla residenza (Italia/Slovenia) perché, altrimenti, non si possono distinguere, ad esempio, le famiglie di italiani residenti in Italia dalle famiglie della minoranza italiana residente in Slovenia (e viceversa per le famiglie slovene), oppure le famiglie di immigrati in Italia (spesso provenienti da paesi dell’Africa e dell’Asia) dalle famiglie di immigrati in Slovenia (spesso provenienti dai paesi dell’ex-Jugoslavia). Pertanto, i cinque tipi di famiglie sono stati suddivisi secondo la residenza (IT/SLO) e, al fine di aumentare la consistenza di quelle numericamente più esigue, come indicato dal tratteggio in Tabella 4 sono state accorpate le famiglie dove entrambi i

coniugi appartengono alla minoranza con le “italo-slovene”. La categoria risultate va dunque intesa come “famiglie nelle quali almeno un genitore appartiene alla minoranza” e l’etichetta “italo-slovene” si può considerare appropriata in quanto, anche se la nazionalità di entrambi è slovena (o italiana) la cittadinanza è diversa (altrimenti non si tratterebbe di minoranze).

Nel seguito del lavoro le risposte dei genitori verranno a volte confrontate con quelle dei figli ai quali non è stata rivolta una domanda diretta riguardo alla loro nazionalità che è stata pertanto desunta dalla madrelingua, rilevata mediante la domanda “in quale lingua o in quali lingue hai cominciato a parlare da bambino”, combinata con la residenza al fine di costruire categorie di appartenenza uguali a quelle utilizzate per classificare le famiglie.

3 Livello culturale della famiglia e rendimento scolastico dei figli

Indubbiamente l’appartenenza nazionale è uno status potenzialmente in grado di aiutare a comprendere comportamenti o atteggiamenti ma, se si va alla ricerca di una caratteristica acquisita che abbia una simile capacità esplicativa, altrettanto indubbiamente è utile ricorrere al “livello culturale”, o a un suo valido succedaneo, quale il titolo di studio conseguito. Nel caso del progetto Eduka, la variabile è una costante per gli alunni, tutti iscritti alla scuola secondaria di primo grado (IT) e alle ultime tre classi della scuola elementare (SLO), ed è quasi una costante per gli insegnanti (sono tutti almeno diplomati, ma la maggior parte ha una laurea o un titolo di studio post-laurea).

Nel caso dei genitori, invece, la variabilità è assai elevata e, ovviamente, aumenta se si considerano congiuntamente i titoli di studio del padre e della madre. Ai fini della classificazione è stato utilizzato il c.d. “principio di dominanza”, adottato dall’Istat (Erikson 1984), con il quale viene attribuito alla famiglia il titolo di studio più elevato posseduto dai due genitori e che consente di classificare le famiglie per le quali è disponibile l’informazione anche solo per un genitore.

Si sono così individuate tre ampie categorie: la prima, corrispondente a poco meno di un quarto del campione (Tabella 5), è costituita da famiglie nelle quali nessuno dei genitori è andato oltre la scuola dell’obbligo o al conseguimento di un titolo di studio professionale. Nel gruppo più consistente di famiglie (46%) almeno un genitore è in possesso di un diploma di scuola media superiore e, infine, in poco meno del 30% delle famiglie almeno un genitore possiede un titolo di studio di livello universitario.

Prima di usare questa variabile a fini interpretativi è opportuno constatare, sempre guardando alla Tabella 5, una notevole variabilità tra le aree in cui sono state effettuate le interviste. Le percentuali più elevate di famiglie di laureati si riscontrano nella zona del Litorale, dove si supera il 40% nelle scuole slovene e in quelle della minoranza italiana; inoltre, nelle interviste realizzate a Lubiana e nelle scuole della minoranza slovena in Italia (con una percentuale assai prossima al 30%). La percentuale si abbassa notevolmente invece nel resto delle scuole intervistate in Friuli Venezia Giulia (circa 21%) e nelle scuola di Venezia e Ravenna (circa 17%). A parziale attenuazione di una situazione che appare un po' sconsolante, nella maggior parte delle famiglie di queste due zone almeno un genitore possiede un titolo di scuola media superiore.

Tabella 5: *Scolarità dei genitori per zona di rilevazione*

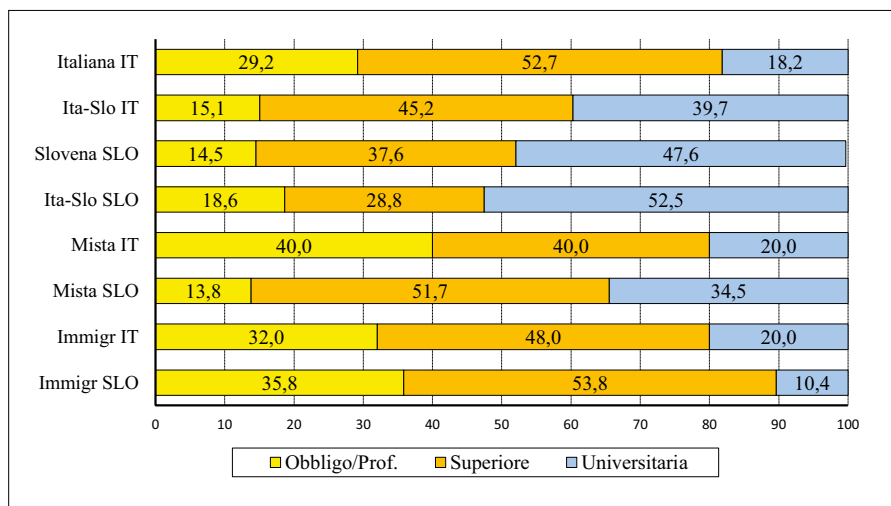
	Regione								
	SLO – Lubiana	SLO – Litorale	SLO – Italiane	Tot. SLO	IT – Slovene	IT – FVG	IT - Venezia Ravenna	Tot. IT	Totale
Obbligo/Prof.	22,4	15,5	28,4	20,7	16,3	29,5	34,2	26,9	23,9
Superiore	48,0	43,7	29,5	41,9	52,6	48,8	48,3	49,9	46,0
Universitaria	29,6	40,2	42,0	37,2	29,6	20,9	16,8	22,3	29,5
NR	-	,6	-	,3	1,5	,8	,7	1,0	,6
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	125	174	88	387	135	129	149	413	800

La situazione nelle diverse zone è determinata principalmente dalle scelte della maggioranza autoctona, ma l'esito complessivo dipende anche dal titolo di studio posseduto dalla componente dell'immigrazione, particolarmente rilevante nelle due zone lontane dal confine italo-sloveno. Può pertanto essere utile esaminare anche l'incrocio dei livelli di scolarità con la nazionalità.

Come si vede dalla Fig. 2, nelle famiglie dove i genitori sono entrambi sloveni almeno uno è laureato in quasi il 50% dei casi e una percentuale un po' meno elevata si registra per le famiglie slovene o italo-slovene residenti in Italia. Lo status di minoranza nazionale sembra favorire la ricerca di una maggiore qualificazione educativa e, infatti, la percentuale più elevata (53%) è raggiunta dalla minoranza italiana in Slovenia, anche in virtù di un contesto statale nel quale tutti i gruppi registrano valori di scolarità più elevati rispetto a quelli che si riscontrano in Italia. A riprova di ciò, anche per le famiglie miste (un genitore italiano o sloveno e l'altro di provenienza esterna all'area di ricerca) si registra un notevole distacco tra quelle che risiedono in Italia (20%) e in Slovenia (35%). Al contrario, le famiglie

di genitori stranieri registrano valori inferiori in Slovenia (10%) rispetto all'Italia (20%), ma ciò dipende dalla diversa provenienza dei flussi migratori.

Fig. 2: Nazionalità per scolarità dei genitori



Per quanto concerne gli allievi, non essendo possibile usare il livello di istruzione come variabile esplicativa, si è ritenuto utile usare come “sucedaneo” l’autovalutazione del rendimento scolastico, legato al livello educativo dei genitori e “propedeutico” al conseguimento di più elevati livelli di qualificazione scolastica (gli alunni che vanno bene a scuola più probabilmente degli altri proseguono gli studi anche dopo la scuola dell’obbligo).

Anche in questo caso, prima di usare la variabile come strumento interpretativo, si possono esaminare rapidamente alcune differenze: il rendimento migliore viene indicato in particolare dagli alunni sloveni e da quelli della minoranza italiana. Più ampie sono le differenze di genere: le femmine che dichiarano un rendimento “buono” o “molto buono” sono il 72,2% e i maschi si fermano invece al 61,2% (Tabella 6).

Tabella 6: Rendimento scolastico (allievi)

	Genere		Madrelingua e luogo di nascita								Totale
	F	M	Italiana ITA	Ita-slo ITA	Slovena SLO	Ita-slo SLO	Mista ITA	Mista SLO	Immigr ITA	Immigr SLO	
Molto scarso	1,2	1,6	1,3	1,2	1,6	-	2,4	-	4,4	1,2	1,4
Scarso	3,3	6,2	3,7	1,2	2,8	4,7	14,6	9,6	2,2	11,0	4,7
Né/né	21,8	29,9	22,3	23,3	28,4	18,8	24,4	28,8	28,9	36,6	25,7
Abbastanza buono	46,1	43,7	48,8	52,3	37,2	50,6	51,2	38,5	57,8	35,4	45,0
Molto buono	26,1	17,5	22,6	20,9	30,0	23,5	7,3	19,2	6,7	12,2	22,0
Non risposto	1,4	1,1	1,3	1,2	-	2,4	-	3,8	-	3,7	1,3
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	490	451	301	86	250	85	41	52	45	82	942

4 Motivazioni dei genitori e degli alunni nella scelta della scuola e rendimento scolastico

La ragione più importante nella scelta della scuola da parte dei genitori è, in assoluto, la vicinanza al luogo di residenza della famiglia (71%) – in modo particolare per coloro che sono immigrati in Slovenia (82%) e per coloro che sono di nazionalità slovena (80%); a seguire il fatto che si tratti di “un’ottima scuola” (27%) (Tabella 7).

Gli immigrati in Italia e gli italiani di nazionalità sono caratterizzati dal fatto che nelle loro considerazioni entrano particolarmente in gioco, nel momento della scelta, gli aspetti relazionali dei propri figli. Infatti, essi tengono in conto, molto più degli altri, la circostanza che la scuola sia frequentata dagli amici dei propri figli (34% degli immigrati in Italia e 29% degli italiani), ma emerge anche un’impostazione educativa che pone al centro la responsabilità dei propri figli verso scelte rilevanti: il 28% degli immigrati in Italia e il 16% degli italiani affermano che sono stati i loro figli a decidere la scuola. I genitori di nazionalità slovena e quelli delle minoranze italiana e slovena mostrano invece una propensione più “autoritaria” o, perlomeno, solo pochi di loro (5%) tengono in considerazione l’eventuale desiderio dei figli di seguire le scelte scolastiche dei loro amici.

Tra gli immigrati in Italia, inoltre, è visibile una particolare sensibilità verso le scuole che godono di un’ottima reputazione (44%) e che offrono buone possibilità per il futuro (30%), a differenza degli immigrati in Slovenia nei quali entra in gioco anche l’elemento linguistico (16%).

Tabella 7: Motivi scelta della scuola (genitori)

	Nazionalità								Scolarità			Totale
	Italiana ITA	Ita- slo ITA	Slovena SLO	Ita- slo SLO	Mista ITA	Mista SLO	Immigr ITA	Immigr SLO	Prof	Sup	Univ	
Vicina alla residenza	68,2	56,2	79,9	49,2	60,0	72,4	72,0	82,1	68,1	72,3	69,9	70,5
Ottima scuola	33,0	13,7	16,9	27,1	35,0	24,1	44,0	27,4	34,6	28,0	17,8	26,5
Scelta dal figlio/a	16,3	5,5	5,3	5,1	5,0	10,3	28,0	8,5	14,7	10,9	8,1	11,0
Insegnamento in italiano	6,8	1,4	10,6	69,5	,0	17,2	8,0	5,7	13,1	8,7	16,1	11,9
Insegnamento in sloveno	14,0	78,1	15,3	6,8	20,0	3,4	2,0	16,0	16,8	18,8	21,6	19,1
Buone possibilità per il futuro	13,3	17,8	17,5	22,0	15,0	13,8	30,0	16,0	13,6	17,4	17,8	16,9
Frequentata dagli amici	28,8	19,2	19,0	10,2	15,0	17,2	34,0	16,0	23,0	20,4	24,2	22,1
Affronta temi interculturalità	8,3	2,7	2,1	13,6	15,0	-	4,0	1,9	6,3	5,2	5,1	5,4
Spazi belli ed accoglienti	7,2	1,4	5,8	10,2	-	10,3	14,0	6,6	7,3	6,0	7,6	6,9
Altro motivo	9,1	11,0	4,2	5,1	5,0	6,9	8,0	,9	4,2	7,1	7,2	6,4

Nota: percentuali di risposta affermative – possibili più risposte.

Un po' sorprendentemente, solo il 5% delle famiglie dichiara di avere scelto la scuola perché "affronta concretamente i temi legati all'interculturalità" e nei ragazzi questa motivazione addirittura quasi scompare (2%), ma si deve tenere conto che solo alcune scuole svolgono effettivamente queste attività che probabilmente non sono conosciute al momento della scelta della scuola. Comunque, non è chiara associazione con l'omogeneità/eterogeneità culturale delle famiglie perché si passa dal 15% delle famiglie miste italiane a nessuna famiglia mista slovena che indica questa motivazione; viceversa, confrontando le famiglie italo-slovene, si passa dal 14% di quelle residenti in Slovenia al 3% di quelle residenti in Italia.

Per quanto riguarda il livello di istruzione dei genitori, le differenze non sono molto elevate per le motivazioni che possiamo definire "strumentali" (vicinanza della scuola al luogo di residenza, il fatto che la scuola sia frequentata dagli amici del figlio o che disponga di spazi belli e accoglienti).

Le persone con minor grado di istruzione (presumibilmente di classe sociale più bassa) nutrono poche speranze riguardo alla possibilità di un mutamento di status dei propri figli, nonostante sia forte la volontà di iscriverli nelle scuole migliori: la scelta dell'*item* "ottima scuola" è infatti inversamente proporzionale al titolo di studio dei genitori (professionali 35%; superiori 28%; università 18%); riguardo alla motivazione "buone possibilità per il futuro", i genitori con il più

basso titolo di studio sono invece i più scettici (professionali 14%; superiori 17%; università 18%)⁴.

Le famiglie di più bassa scolarità sono anche più accondiscendenti nei confronti dei desideri del figlio. Al contrario, le famiglie di più elevata formazione scolastica sono un po' più attente all'aspetto della lingua di insegnamento: le percentuali in generale non sono molto elevate, ma va tenuto conto che questo aspetto non è rilevante per le famiglie che vivono lontane dalla zona confinaria. Pertanto, l'alternativa si pone in maniera significativa solo per le famiglie delle due minoranze, anche se, su entrambi i lati del confine, un numero piuttosto consistente di famiglie della maggioranza ha scelto di iscrivere i figli in scuole con lingua di insegnamento della minoranza.

Le risposte degli alunni non sono presentate in tabella perché non si discostano sostanzialmente da quelle dei genitori: le ragioni su cui si gioca la motivazione della scelta della scuola, oltre alla vicinanza alla residenza, consistono fondamentalmente nella "scelta dei genitori" (47%) – in particolare per le ragazze – e, in seconda battuta, nella frequentazione degli amici (38%).

Il rendimento scolastico del figlio è definito molto buono da quasi il 30% dei genitori (Tabella 8) che, evidentemente, sono un po' più ottimisti dei loro figli che si fermano al 22% (Tabella 6). Le differenze secondo il livello educativo sono assai notevoli, specialmente se si osserva la quota di famiglie che definiscono il rendimento "molto buono": si passa infatti da poco meno di metà delle famiglie "universitarie" all'11% di quelle dove in genitori hanno il più basso livello di scolarità. All'opposto, le famiglie che definiscono scarso o molto scarso il rendimento raggiungono quasi il 10% di quelle a bassa scolarizzazione e si limitano al 2,5% di quelle con titoli di studio universitari.

Guardando alla nazionalità, spiccano i buoni risultati degli appartenenti alle minoranze italiana e slovena (le risposte "molto" e "abbastanza buono" superano largamente l'80%) e, al contrario, qualche difficoltà è denunciata (in particolare in Italia) dalle famiglie di immigrati o "miste".

⁴ Sono stati Kohn (1969) e Pearlin (1971) a mettere in luce in una serie di ricerche condotte negli Stati Uniti e in Italia negli anni Sessanta le relazioni che intercorrono fra la struttura sociale e la socializzazione. La classe operaia, consapevole delle scarse possibilità per i propri figli di realizzare mete sociali di rilievo, tende a non motivare al successo la prole.

Tabella 8: Rendimento scolastico dei figli secondo i genitori

	Nazionalità								Scolarità			Totale
	Italiana ITA	Ita- slo ITA	Slovena SLO	Ita- slo SLO	Mista ITA	Mista SLO	Immigr ITA	Immigr SLO	Prof	Sup	Univ	
Non saprei	,8	4,1	,5	1,7	-	3,4	-	3,8	3,1	,8	1,3	1,5
Molto scarso	,8	-	2,1	-	5,0	-	-	-	3,1	-	,4	,9
Scarso	4,2	1,4	3,7	1,7	15,0	3,4	6,0	4,7	6,3	4,1	2,1	4,0
Né/né	17,8	8,2	15,9	11,9	20,0	27,6	34,0	28,3	29,8	17,9	11,9	19,1
Abbastanza buono	48,1	58,9	41,3	35,6	45,0	34,5	42,0	39,6	46,1	48,4	36,4	44,3
Molto buono	28,4	27,4	36,5	47,5	10,0	31,0	16,0	22,6	11,0	28,3	47,5	29,8
Non risposto	-	-	-	1,7	5,0	-	2,0	,9	,5	,5	,4	,5
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	264	73	189	59	20	29	50	106	191	368	236	800

5 Relazioni amicali e integrazione

La qualità delle relazioni fra i compagni di classe rappresenta un indicatore delle capacità di adattamento e, per coloro che provengono da culture diverse, delle capacità di integrazione⁵. Preso atto che alla domanda sulle relazioni con i compagni di scuola i genitori hanno risposto in termini complessivamente positivi (le risposte “con molti” o “con tutti” sono di gran lunga più numerose di quelle negative “con pochi” o “con alcuni”), riteniamo significativo incentrare l’analisi sulla risposta: mio figlio si trova bene “con tutti” i compagni di classe (Tabella 9).

Questa risposta decisamente positiva viene in particolare dalle famiglie culturalmente eterogenee: quelle miste slovene (52%) e quelle immigrate in Italia (50%). Risultano particolarmente basse, invece, le risposte positive da parte dei genitori entrambi di nazionalità slovena (35%) e da quelli che appartengono alla minoranza slovena in Italia (32%). Sembra quindi che i genitori di nazionalità slovena riscontrino nei loro figli maggiore difficoltà a rapportarsi in modo positivo con gli altri alunni. Anche gli immigrati in Slovenia rivelano una maggior esclusione sociale rispetto agli immigrati in Italia: infatti solo il 37% dichiara che i figli si trovano bene con tutti, mentre fra gli stranieri in Italia, come abbiamo visto, la percentuale arriva al 50%.

Anche per questa domanda si nota una differenza significativa secondo il livello educativo delle famiglie: quelle di livello meno elevato dichiarano in quasi un quarto dei casi che i loro figli vanno d’accordo solo con alcuni o nessuno dei

⁵ Fra gli altri, vedi Duca, Murineddu e Leoni (2010).

compagni, percentuale che si riduce a meno del 15% tra le famiglie con il più elevato livello di scolarità, anche se il valore meno elevato si registra tra le famiglie di livello educativo intermedio (11,7%).

Tabella 9: I figli si trovano bene con i compagni di classe (genitori)

	Nazionalità								Scolarità			Totale
	Italiana	Ita-slo	Slovena	Ita-slo	Mista	Mista	Immigr	Immigr	Prof	Sup	Univ	
	IT	IT	SLO	SLO	IT	SLO	IT	SLO				
Non saprei	1,1	1,4	1,1	1,7	-	3,4	-	1,9	1,6	1,1	1,3	1,3
Con nessuno	,4	-	-	-	5,0	-	-	-	,5	-	,4	,3
Con alcuni	17,0	11,0	15,3	20,3	10,0	6,9	14,0	15,1	24,1	11,7	14,4	15,5
Con molti	33,7	56,2	48,7	44,1	40,0	34,5	36,0	46,2	36,6	40,5	49,6	42,0
Con tutti	46,6	31,5	34,9	33,9	35,0	51,7	50,0	36,8	36,1	46,2	33,5	40,1
Non risposto	1,1	-	-	-	10,0	3,4	-	-	1,0	,5	,8	,9
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	264	73	189	59	20	29	50	106	191	368	236	800

Tabella 10: Ti trovi bene con i compagni di classe (alunni)

	Madrelingua e luogo di nascita								Rendimento scolastico				Totale	
	Italiana IT	Ita- slo IT	Slovena SLO	Ita- slo SLO	Mi- sta IT	Mi- sta SLO	Immi- gr IT	Immi- gr SLO	Molto scarso	Scarso	Né né	Abb. buo- no		Molto buo- no
Con nessuno	,3	-	1,2	-	-	-	-	1,2	-	-	,4	,9	-	,5
Con alcuni	15,0	15,1	16,4	18,8	12,2	15,4	22,2	18,3	53,8	25,0	17,8	14,6	12,6	16,2
Con molti	36,2	43,0	46,8	50,6	39,0	57,7	33,3	35,4	23,1	43,2	42,1	42,0	44,0	42,0
Con tutti	48,2	41,9	35,2	30,6	48,8	26,9	44,4	45,1	23,1	31,8	38,8	42,5	43,5	41,0
Non risposto	,3	-	,4	-	-	-	-	-	-	-	,8	-	-	,2
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	301	86	250	85	41	52	45	82	13	44	242	424	207	942

Se compariamo le risposte, osserviamo una certa discrepanza tra quanto affermano i genitori e quanto riferiscono i figli di famiglie miste residenti in Slovenia: essi mostrano infatti una certa difficoltà nel fare amicizia con tutti (sono solo il 27%, quando il dato generale si colloca al 41% e per alcuni gruppi si sfiora il 50%), nonostante i loro genitori percepiscano il contrario. Gli sloveni e coloro che appartengono alla minoranza italiana trovano anch'essi maggiori difficoltà nel relazionarsi con tutti, a differenza degli altri (rispettivamente: i primi 35%; e i secondi 31%).

Inoltre, nella Tabella 10 leggiamo comparativamente percentuali più alte di risposte positive ("mi trovo bene con tutti") fra i ragazzi di nazionalità italiana, della minoranza slovena, delle famiglie miste in Italia, rispetto ai ragazzi di

nazionalità slovena, della minoranza italiana, delle famiglie miste in Slovenia. Questo dato ci suggerisce che nelle scuole italiane (incluse quelle slovene in Italia) le relazioni tra gli alunni, anche di cultura diversa, sono probabilmente improntate a una maggiore apertura e comprensione della diversità.

Si nota poi che supera i dieci punti la differenza tra gli alunni che hanno un rendimento scolastico “molto buono” e quelli che lo definiscono “scarso”, per non parlare di quelli che hanno un rendimento molto scarso (il differenziale sale a 20 punti, ma si tratta di pochi alunni e dunque la prudenza è d’obbligo). Il differenziale è simile (oltre 12 punti) guardando al versante opposto, cioè agli alunni che dichiarano di avere buoni rapporti “solo con alcuni” compagni ma, siccome il valore di partenza è assai meno elevato (16%), si traduce nel doppio di alunni con difficoltà relazionali tra chi ha un rendimento molto buono e chi ha un rendimento scarso. Tutto ciò se si trascura che i (pochi) alunni con un rendimento “molto scarso” in oltre la metà dei casi hanno buoni rapporti solo con alcuni compagni.

6 Le capacità relazionali nelle classi miste

Una domanda invitava i genitori e gli allievi a riflettere sugli aspetti maggiormente problematici della vita di classe. Soffermandoci sulle risposte fornite dai genitori (Fig. 3 e Tabella 11), emerge che per il 35% le problematiche sono di tipo relazionale; un po’ più sentite dai genitori appartenenti a entrambe le minoranze (44%). Confrontando le famiglie miste italiane e slovene si registra invece una differenza notevole: tra le prime la percezione del problema raggiunge il 40% e tra le miste slovene la quota è più che dimezzata (17%). Per quanto concerne le famiglie mono-etniche, i valori si divaricano di 10 punti percentuali: 41% per le famiglie slovene; 31% per le famiglie italiane.

Anche gli allievi ritengono che quelli relazionali siano i problemi che incidono maggiormente sulla vita scolastica (39%) (Tabella 12). I rapporti sono problematici per il 29% degli appartenenti alle famiglie italiane e la percentuale aumenta di 20 punti nel caso che a rispondere siano gli allievi sloveni. Tra gli allievi delle due minoranze, i valori percentuali aumentano notevolmente, ma le percentuali si invertono e le differenze si assottigliano: gli aspetti relazionali creerebbero infatti problemi al 47% degli allievi che appartengono alla minoranza italiana e “solo” al 40% degli allievi della minoranza slovena.

Fig. 3: Problemi a scuola (genitori e allievi) (percentuali di risposte affermative)

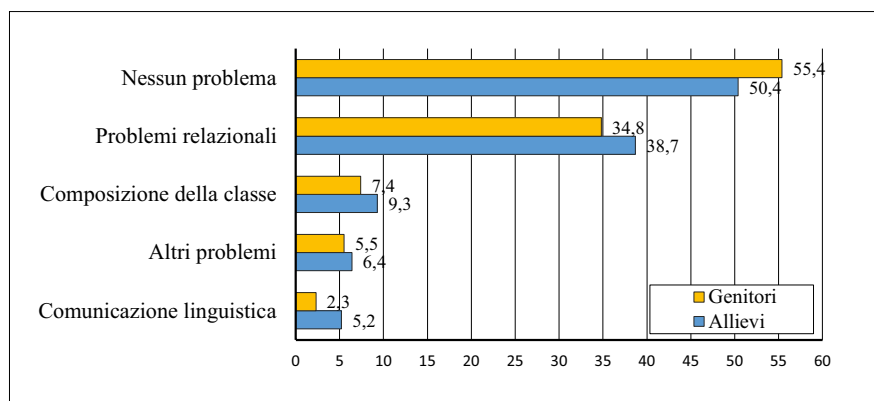


Tabella 11: Problemi a scuola (genitori) (percentuali di risposte affermative)

	Nazionalità								Scolarità			Totale
	Italiana ITA	Ita- slo ITA	Slovena SLO	Ita- slo SLO	Mista ITA	Mista SLO	Immigr ITA	Immigr SLO	Prof.	Sup	Univ	
Relazionali	31,1	43,8	41,3	44,1	40,0	17,2	14,0	34,0	32,5	33,4	39,0	34,8
Comunicazione linguistica	2,3	2,7	1,1	,0	,0	,0	6,0	4,7	4,2	2,2	,8	2,3
Composizione della classe	7,2	1,4	7,9	11,9	10,0	6,9	10,0	7,5	7,9	7,1	7,6	7,4
Altri problemi	6,4	6,8	7,4	1,7	15,0	3,4	2,0	,9	3,7	4,6	8,1	5,5
Nessun problema	59,1	46,6	47,6	45,8	45,0	72,4	74,0	59,4	55,0	59,0	49,6	55,4

Nota: percentuali di risposta affermativa – possibili più risposte.

Mentre riguardo ai problemi relazionali vi è corrispondenza di percezione tra genitori e figli, qualche differenza si registra in merito alle difficoltà legate alla composizione della classe. In generale, per gli allievi la questione ricopre maggiore importanza rispetto ai genitori e certamente i risultati non stupiscono, in quanto i ragazzi hanno una percezione diretta delle dinamiche del gruppo classe. I valori percentuali non superano nel complesso, né per i genitori né per gli allievi, i 10 punti; tuttavia, percentuali leggermente più elevate emergono comparando le diverse nazionalità. Tra la minoranza slovena, il 15% degli allievi considera la composizione del gruppo classe un problema, mentre tra la minoranza italiana non raggiunge il 5%. Una differenza simile si ritrova nelle risposte dei genitori: 12% tra le famiglie della minoranza italiana, 1,4% tra quelle di minoranza slovena. La percezione cambia tra gli allievi appartenenti a famiglie miste slovene,

poiché il 19% rileva la composizione come un problema (solo il 7% tra chi proviene da famiglia mista italiana) si registra una notevole distanza dalle risposte dei genitori (7%).

Tabella 12: Problemi a scuola (allievi) (percentuali di risposte affermative)

	Madrelingua e luogo di nascita									Rendimento scolastico				Tot.
	Italiana IT	Ita-slo IT	Slovena SLO	Ita-slo SLO	Mista IT	Mista SLO	Immigr IT	Immigr SLO	Molto scarso	Scarso	Né né	Abb. buono	Molto buono	
Relazionali	29,2	39,5	48,8	47,1	31,7	50,0	31,1	34,1	46,2	34,1	39,7	37,5	41,5	38,7
Comunicazione linguistica	4,7	3,5	5,2	5,9	-	3,8	11,1	8,5	23,1	6,8	6,6	4,7	3,4	5,2
Composizione della classe	8,0	4,7	8,4	15,3	7,3	19,2	15,6	7,3	15,4	9,1	12,0	9,2	6,3	9,3
Altri problemi	5,6	7,0	8,4	3,5	9,8	7,7	4,4	3,7	7,7	6,8	5,4	4,5	10,1	6,4
Nessun problema	58,1	50,0	41,6	43,5	56,1	40,4	55,6	57,3	30,8	52,3	48,8	52,4	49,3	50,4

Nota: percentuali di risposta affermative – possibili più risposte.

Secondo il rendimento scolastico, non si notano differenze di rilievo riguardo alla generica risposta “problemi relazionali”, ma le differenze emergono sulle più specifiche motivazioni legate ai problemi di comunicazione linguistica e relativi alla composizione della classe (dunque, la sua eterogeneità). I valori percentuali sono notevolmente più bassi, ma le differenze sono significative e davvero notevoli se guardiamo a coloro che dichiarano un rendimento scolastico molto scarso.

Rimanendo all'interno delle dinamiche e delle capacità relazionali che si sviluppano all'interno delle classi miste, la domanda successiva invitava genitori e allievi ad esprimere un giudizio in merito all'influenza di allievi stranieri in classe (Tabella 13).

Tra i genitori appartenenti alle famiglie della minoranza slovena in Italia e italiana in Slovenia e tra le famiglie mono-etniche italiane e slovene, la percentuale di chi ritiene la presenza di stranieri positiva o molto positiva è pari a circa il 70% per tutti i gruppi, mentre uno scostamento si registra, in senso positivo, per le famiglie miste slovene che raggiungono l'83%. Sicuramente, la maggior propensione a considerare positiva la presenza degli stranieri emerge dal fatto che all'interno dei gruppi familiari misti almeno un genitore è di nazionalità straniera, pertanto più sensibile alle questioni relazionali con soggetti di nazionalità altra non solo all'interno della propria famiglia, ma anche negli altri gruppi sociali di appartenenza come, ad esempio, quelli legati al mondo del lavoro e del tempo libero.

Tabella 13: Giudizio su presenza di allievi di lingua e cultura diversa e sviluppo capacità relazionali (genitori)

	Nazionalità								Scolarità			Totale
	Italiana ITA	Ita-slo ITA	Slovena SLO	Ita-slo SLO	Mista ITA	Mista SLO	Immigr ITA	Immigr SLO	Prof	Sup	Univ	
Molto negativo	,8	1,4	-	-	-	-	-	-	,5	,5	-	,4
Negativo	1,1	1,4	2,6	-	-	-	-	4,7	2,1	1,9	1,3	1,8
Né/né	27,7	26,0	29,1	27,1	15,0	13,8	16,0	20,8	28,3	24,7	24,2	25,3
Positivo	54,5	57,5	54,5	55,9	35,0	48,3	54,0	59,4	57,6	55,7	51,3	54,9
Molto positivo	14,4	11,0	13,2	15,3	40,0	34,5	24,0	13,2	8,9	15,5	21,6	15,6
Non ri- sposto	1,5	2,7	,5	1,7	10,0	3,4	6,0	1,9	2,6	1,6	1,7	2,1
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	264	73	189	59	20	29	50	106	191	368	236	800

Se si osservano le risposte fornite dalle famiglie immigrate in Italia e in Slovenia, si registra una propensione all'apertura decisamente differente: solo il 13% degli immigrati in Slovenia dichiara che la presenza di persone di cultura diversa favorisce molto positivamente le relazioni con gli altri, contro il 24% degli immigrati in Italia; il dato dovrebbe stimolare ad ampliare lo sguardo di osservazione sull'ambiente sociale in cui sono stati raccolti i questionari, in quanto i valori percentuali qui riportati sembrano suggerire che il contesto sloveno è meno incline all'accettazione della diversità, rispetto a quello italiano.

La tabella mostra anche una notevole divaricazione dell'apprezzamento "molto positivo" tra le famiglie di più elevato status educativo (22%) e quelle con titoli di studio di più basso livello (9%); una differenza solo in parte recuperata da una più elevata percentuale di queste ultime famiglie che ritiene l'impatto sia ad ogni modo "positivo".

Per quanto concerne gli allievi, le femmine (dato non riportato in tabella) dimostrano un carattere più aperto e tollerante rispetto ai maschi (hanno risposto "positivo" o "molto positivo" rispettivamente il 73% e il 60%). Si nota poi come, tendenzialmente, l'opinione sia meno incline alla positività rispetto a quella dei genitori: gli allievi appartenenti a famiglie miste italiane ritengono positiva o molto positiva la presenza di allievi stranieri nel 66% dei casi (rispetto al 75% dei genitori), mentre sono solo il 60% tra coloro il cui nucleo familiare è misto-sloveno (rispetto all'83% dei genitori) (Tabella 14). Probabilmente le dinamiche di integrazione del genitore straniero incide sulla percezione dello straniero da parte dei figli. La completa integrazione del genitore, che potrebbe essere sfociata in assimilazione all'interno dei gruppi sociali di maggioranza, la possibile attenuazione degli usi

e costumi originari, oppure la limitazione degli stessi a determinate situazioni o momenti che esulano dalla quotidianità e l'utilizzo, anche in famiglia, della lingua della maggioranza hanno portato il figlio ad avere un'attenzione e una apertura più limitata rispetto a quella della famiglia d'origine.

Tabella 14: Giudizio sulla presenza di allievi di lingua e cultura diversa per fare amicizia (alunni)

	Madrelingua e luogo di nascita								Rendimento scolastico				Totale	
	Italiana IT	Ita-slo IT	Slovena SLO	Ita-slo SLO	Mista IT	Mista SLO	Immigr IT	Immigr SLO	Molto scar- so	Scarso	Né né	Abb. buo- no	Molto buo- no	
Molto negativo	2,0	5,8	,8	2,4	-	1,9	-	-	7,7	-	1,2	1,4	1,9	1,7
Negativo	2,7	1,2	2,8	3,5	4,9	1,9	2,2	1,2	7,7	6,8	1,2	3,1	1,9	2,5
Né/né	23,9	30,2	35,6	24,7	29,3	36,5	17,8	22,0	30,8	45,5	28,9	27,1	26,1	28,1
Positivo	44,2	51,2	40,4	42,4	34,1	40,4	51,1	45,1	38,5	29,5	45,5	46,0	40,1	43,4
Molto positivo	27,2	11,6	18,8	25,9	31,7	19,2	28,9	29,3	15,4	18,2	21,9	21,7	29,5	23,5
Non risposto	-	-	1,6	1,2	-	-	-	2,4	-	-	1,2	,7	,5	,7
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	301	86	250	85	41	52	45	82	13	44	242	424	207	942

Rilevanti differenze di atteggiamento riguardano gli allievi dei due gruppi di maggioranza: gli allievi italiani ritengono positiva o molto positiva la presenza straniera nel 71% dei casi, mentre quelli sloveni si fermano al 59%, facendo segnare una netta distanza rispetto alle risposte fornite dai genitori della stessa nazionalità. Il 68% degli allievi appartenenti alla minoranza italiana e il 63% di coloro che sono della minoranza slovena ritengono che la presenza straniera sia un aspetto positivo o molto positivo. Sebbene la distanza non superi i 5 punti percentuali, è bene evidenziare che gli appartenenti alla minoranza slovena mostrano la maggiore negatività (6%) e la minore positività (12%) rispetto agli altri, a dimostrazione di una certa chiusura alle relazioni eterogenee.

Guardando al rendimento scolastico, i valori si abbassano passando dagli allievi che indicano un rendimento scolastico abbastanza buono o molto buono a quelli che hanno un rendimento scarso o molto scarso.

7 Percezione della diversità e influenza degli stranieri in classe e nella competenza linguistica

Nonostante siano state scelte per la ricerca le classi di scuole culturalmente eterogenee, ben l'8% dei genitori ha dichiarato che non sono presenti allievi che provengono da famiglie di lingua e cultura diversa (Tabella 15). Il dato è ancor più sorprendente nelle dichiarazioni di coloro che sono di nazionalità mista, sia in Italia (15%), sia in Slovenia (10%). Ad ogni modo, è vero anche che il 90% dei genitori circa risponde affermativamente riguardo alla presenza di allievi di diversa cultura e si nota una maggiore consapevolezza da parte delle famiglie di più elevato status educativo.

Tabella 15: In classe ci sono allievi che provengono da famiglie di lingua e cultura diversa (genitori)

	Nazionalità								Scolarità			Totale
	Italiana IT	Ita-slo IT	Slovena SLO	Ita-slo SLO	Mista IT	Mista SLO	Immigr IT	Immigr SLO	Prof	Sup	Univ	
No	6,8	21,9	5,8	10,2	15,0	10,3	6,0	2,8	8,4	8,7	5,9	7,9
Sì	90,5	78,1	93,1	86,4	75,0	86,2	88,0	93,4	87,4	89,4	91,1	89,3
Non ri- sposto	2,7	,0	1,1	3,4	10,0	3,4	6,0	3,8	4,2	1,9	3,0	2,9
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	264	73	189	59	20	29	50	106	191	368	236	800

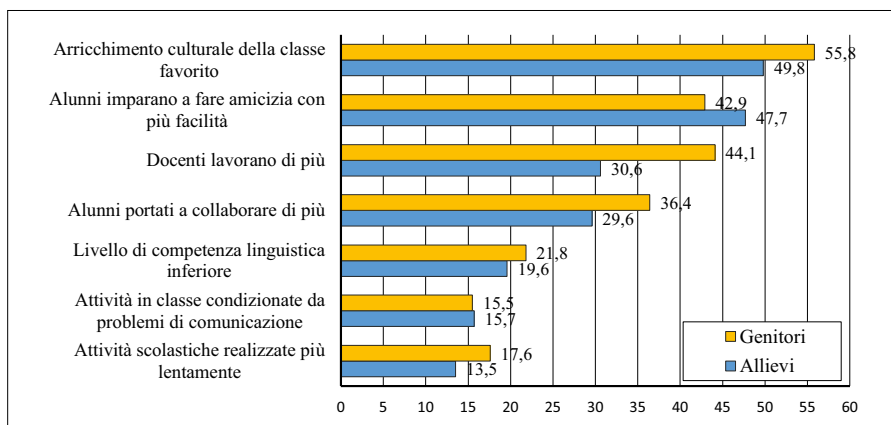
Poiché sappiamo che gli individui non nascono con una predisposizione genetica ad imparare in modo analitico, ma “imparano ad imparare” attraverso processi di socializzazione e quindi a condividere schemi di comportamento culturalmente condizionati (Nelson 1995), la diversità culturale nelle famiglie miste si trasforma probabilmente in un “ambiente” dove l'altro (diverso quanto me) trova difficoltà ad essere riconosciuto.

La presenza, in costante crescita nelle scuole, di allievi appartenenti a culture e aree linguistiche diverse, porta a nuove metodologie educative, a nuovi rapporti sociali ed a inediti problemi di gestione delle classi. Questa presenza introduce, nel quotidiano scolastico, piccole e grandi difficoltà, ma anche *chances* e prospettive educative. È indubbio il grande arricchimento culturale generato dall'incontro di linguaggi e di culture (Demetrio e Favaro 2004).

Anche i genitori degli allievi sottolineano con particolare enfasi l'aspetto della crescita culturale e dell'“apertura mentale” che la condivisione delle esperienze

con i compagni stranieri comporta per i propri figli⁶: il 56% è d'accordo sul fatto che "è favorito l'arricchimento culturale della classe" e, nonostante l'incremento inevitabile del lavoro dei docenti (44%), le relazioni differenziate aiutano gli allievi a "imparare a fare amicizia con più facilità anche fuori dalla classe (43%) e a sviluppare una maggiore "collaborazione" (36%) (Fig. 4). È particolarmente bassa la quota di risposte che segnalano difficoltà: solo il 16% dichiara che "le attività sono condizionate da problemi di comunicazione tra i compagni", il 18% che le attività scolastiche si realizzano più lentamente e il 22% che il livello di competenza linguistica è inferiore.

Fig. 4: Accordo con affermazioni sulla presenza di allievi di diversa provenienza culturale (genitori e allievi)



Il consenso dei genitori con l'idea che la presenza di allievi stranieri favorisca l'"arricchimento culturale" nelle classi è direttamente proporzionale al loro livello culturale (Tabella 16). Invece, il livello di istruzione è inversamente proporzionale all'idea che la multiculturalità favorisca le relazioni amicali. Inoltre, i genitori con un titolo di studio universitario sono più consapevoli dei problemi educativi presenti nelle classi multietniche e sono più scettici dei meno "acculturati" circa l'influenza positiva sulla collaborazione nelle classi e sull'efficacia dell'insegnamento: il 49% afferma che i docenti sono costretti a lavorare di più; il 29% dichiara che il livello di competenza della lingua di insegnamento è inferiore; il 19% che le attività sono condizionate da problemi di comunicazione tra i compagni. Essi sono infine meno d'accordo, rispetto ai genitori con titoli di studio più bassi, che

⁶ Si veda il rapporto *Le trasformazioni della scuola nella società multiculturale* (Ministero Pubblica Istruzione 2011).

la multiculturalità aiuti a generare un clima dove gli allievi possano collaborare di più (31%) o possano fare amicizia con più facilità anche fuori dalla classe (40%).

Per quanto riguarda le risposte degli allievi, l'incrocio con il rendimento scolastico, non riportato in tabella, mostra solo che gli allievi più "brillanti" sono più convinti degli altri che la presenza dei compagni di classe stranieri favorisca l'arricchimento culturale ma, allo stesso tempo, constatano più degli altri che si abbassa il livello di competenza linguistica.

Tabella 16: Accordo su affermazioni sulla presenza di allievi di diversa provenienza culturale (genitori)

	Nazionalità							Scolarità			Totale	
	Italiana ITA	Ita-slo ITA	Slovena SLO	Ita-slo SLO	Mista ITA	Mista SLO	Immigr ITA	Immigr SLO	Prof	Sup	Univ	
Attività scolastiche realizzate più len- tamente	18,6	26,0	16,9	20,3	10,0	13,8	16,0	12,3	16,2	17,1	19,9	17,6
Arricchimento culturale della classe favorito	53,4	43,8	59,3	59,3	70,0	75,9	62,0	50,9	47,1	54,6	64,8	55,8
Docenti lavorano di più	52,7	47,9	44,4	44,1	45,0	31,0	30,0	30,2	33,5	46,7	48,7	44,1
Livello di compe- tenza linguistica inferiore	18,2	31,5	27,0	27,1	10,0	20,7	10,0	20,8	19,4	18,8	28,8	21,8
Allievi portati a collaborare di più	46,6	16,4	24,9	39,0	40,0	31,0	48,0	39,6	34,6	40,8	31,4	36,4
Attività in classe condizionate da problemi di comu- nicazione	15,2	5,5	21,2	10,2	20,0	13,8	6,0	18,9	18,3	12,0	19,1	15,5
Allievi imparano a fare amicizia con più facilità	42,0	19,2	37,6	52,5	35,0	58,6	68,0	52,8	51,3	41,0	39,8	42,9

Nota: Somma delle risposte 4 "d'accordo" e 5 "completamente d'accordo".

Le competenze multiculturali (conoscenze, capacità, atteggiamenti e valori) si fondano sull'attitudine al confronto, e coloro che provengono da culture diverse ne sono più facilmente dotati. L'acquisizione di tali competenze implica un'interazione intensa e prolungata degli individui appartenenti a culture diverse ed esclude ricadute verso uno sviluppo culturale separato (Mauviel 1986). Da molte risposte si può infatti osservare come, in generale, i mistilingue evidenziano proprio tali caratteristiche. Nei genitori le più elevate percentuali di accordo con l'affermazione "L'arricchimento culturale della classe è favorito" sono proprio quelle dei

misti italiani (70%) e sloveni (76%) ed anche le risposte ad altre domande vanno in questa direzione.

Nei ragazzi il riconoscimento che la diversità consente la possibilità di “fare amicizia con più facilità anche fuori dalla classe” (48%) e la percezione che essa provochi un “arricchimento culturale” (50%) sono significativamente più presenti fra i figli di famiglie culturalmente miste (Tabella 17). Dai dati si osserva però una grande apertura anche nei ragazzi italiani (58% per “l’arricchimento è favorito” e 50% per “gli allievi imparano a fare amicizia con più facilità”) e comparativamente meno nei figli di famiglie slovene (rispettivamente: 50% e 44%).

Si rileva, infine, un atteggiamento di relativa chiusura verso la diversità negli allievi della minoranza slovena in Italia. Tra questi, le idee che l’arricchimento culturale sia favorito (22%), che gli alunni siano portati a collaborare di più in presenza di compagni di altre culture (12%) e che si possano così favorire maggiori amicizie anche fuori dalla scuola (41%), registrano le più basse percentuali di consenso, ed è un atteggiamento pienamente confermato dalle risposte dei genitori.

Tabella 17: Accordo su affermazioni sulla presenza di allievi di diversa provenienza culturale (allievi)

	Madrelingua e luogo di nascita								Tot.
	Italiana ITA	Ita-slo ITA	Slovena SLO	Ita-slo SLO	Mista ITA	Mista SLO	Immigr ITA	Immigr SLO	
Attività scolastiche realizzate più lentamente	13,3	15,1	11,6	16,5	12,2	13,5	15,6	14,6	13,5
Arricchimento culturale della classe favorito	58,1	22,1	49,6	48,2	56,1	46,2	55,6	46,3	49,8
Docenti lavorano di più	31,9	23,3	31,6	29,4	22,0	34,6	33,3	31,7	30,6
Livello di competenza linguistica inferiore	11,3	20,9	28,8	23,5	12,2	38,5	8,9	14,6	19,6
Allievi portati a collaborare di più	41,5	11,6	20,4	27,1	43,9	26,9	40,0	24,4	29,6
Attività condizionate da problemi di comunicazione	11,6	12,8	19,6	12,9	12,2	19,2	15,6	24,4	15,7
Allievi imparano a fare amicizia con più facilità	50,2	40,7	44,0	42,4	61,0	53,8	55,6	47,6	47,7

Nota: Somma delle risposte 4 “d’accordo” e 5 “completamente d’accordo”.

Pare altrettanto interessante notare che il 14% degli appartenenti a famiglie miste slovene si dice d’accordo nel ritenere che le attività scolastiche in presenza di allievi stranieri siano più lente, rispetto agli appartenenti a famiglie miste italiane per i quali la percentuale si ferma al 12%. Gli allievi delle due minoranze

ritengono la presenza straniera causa del rallentamento nel 16% circa dei casi e, poco sotto tale valore, si collocano allievi di famiglie mono-etniche (13% circa).

Le risposte dei genitori restituiscono un quadro un po' differente; le famiglie della minoranza slovena sono un po' più inclini a considerare un ostacolo alla realizzazione delle attività scolastiche gli allievi stranieri, di quanto lo siano, invece, i genitori della minoranza italiana. Infatti, i dati mostrano che le famiglie della minoranza slovena sono d'accordo o molto d'accordo nel 26% dei casi, mentre quelle di minoranza italiana si attestano attorno al 20%. I genitori dei due gruppi mono-etnici che si dicono d'accordo e completamente d'accordo sono il 17% circa (12% circa per gli allievi); per quanto riguarda le famiglie miste italiane e slovene, si può affermare che il trend segue quello degli allievi facendo, però, segnare percentuali differenti: 10% tra le famiglie miste italiane e 14% tra le miste slovene.

Soffermandoci sulle risposte di genitori e allievi delle due minoranze, vale la pena rilevare come la percezione del problema del rallentamento delle attività scolastiche da parte dei genitori (26% minoranza slovena; 20% minoranza italiana) differisca da quella dei figli (15% minoranza slovena; 17% minoranza italiana). Tale scostamento può portare a due ragionamenti: da un lato, per i figli le difficoltà in classe restano maggiormente legate alle relazioni interpersonali, piuttosto che alla didattica, questione maggiormente rilevante, invece, per i genitori.

L'idea di un rallentamento delle attività scolastiche si collega anche al timore di un abbassamento delle competenze linguistiche e ad un abbassamento della qualità dell'insegnamento dovuto alla presenza di allievi di madrelingua differente rispetto a quella parlata in classe (Tabella 16). Infatti, leggendo i dati, si evince come il 32% delle famiglie della minoranza slovena ritengono che il livello linguistico del figlio sia compromesso (d'accordo e completamente d'accordo), percentuale che si abbassa al 27% nelle famiglie della minoranza italiana.

Anche i dati relativi alle famiglie mono-etniche slovene (26%) o miste slovene (21%) mostrano che la percezione di un possibile peggioramento delle competenze linguistiche è maggiormente diffusa rispetto a chi è di famiglia totalmente italiana (18%) o mista italiana (10%). Questi dati portano a pensare che gli appartenenti al gruppo sloveno, al di là e al di qua del confine, temono maggiormente un abbassamento delle competenze linguistiche dei propri figli nel caso in cui vi siano allievi di altra madre lingua che portano gli insegnanti ad abbassare il livello linguistico al fine di essere meglio compresi.

Lo stesso andamento si rintraccia dalle risposte alla specifica domanda che rileva l'opinione su "quanto" la presenza di allievi di lingua e cultura diversa condizioni le competenze linguistiche della classe: in generale, circa metà degli

intervistati ritengono che la competenza linguistica non sia influenzata né positivamente né negativamente (52% genitori, 48% allievi) (Tabelle 18 e 19).

I genitori delle due minoranze giudicano negativamente o molto negativamente la presenza di allievi stranieri per il mantenimento delle competenze linguistiche, specialmente tra la minoranza slovena (38% vs. 29%), percentuali che scendono al disotto del 15% tra le famiglie mono-etniche, sotto al 10% tra le famiglie miste slovene, fino ad essere pari a zero per i componenti delle famiglie miste italiane (Tabella 18).

Tabella 18: Gli allievi di lingua e cultura diversa influenzano la competenza linguistica della classe (genitori)

	Nazionalità								Scolarità			Totale
	Italiana ITA	Ita-slo ITA	Slovena SLO	Ita-slo SLO	Mista ITA	Mista SLO	Immigr ITA	Immigr SLO	Prof	Sup	Univ	
Molto negativamente	2,3	5,5	1,1	3,4	-	-	-	-	2,1	1,6	1,7	1,8
Negativamente	12,1	32,9	10,1	25,4	-	6,9	8,0	7,5	7,3	11,4	20,3	13,0
Né/né	63,6	42,5	54,0	39,0	55,0	44,8	30,0	44,3	57,6	51,4	48,3	52,0
Positivamente	17,8	16,4	32,3	27,1	25,0	44,8	40,0	36,8	26,2	30,4	22,5	26,9
Molto positivamente	1,5	-	1,1	-	10,0	-	10,0	7,5	3,7	2,2	2,5	2,6
Non risposto	2,7	2,7	1,6	5,1	10,0	3,4	12,0	3,8	3,1	3,0	4,7	3,8
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	264	73	189	59	20	29	50	106	191	368	236	800

Tabella 19: Gli allievi di lingua e cultura diversa influenzano la competenza linguistica della classe (allievi)

	Madrelingua e luogo di nascita								Totale
	Italiana ITA	Ita-slo ITA	Slovena SLO	Ita-slo SLO	Mista ITA	Mista SLO	Immigr ITA	Immigr SLO	
Molto negativamente	1,7	4,7	2,0	2,3	2,4	1,9	4,4	1,2	2,2
Negativamente	5,6	12,9	11,6	11,6	2,4	9,6	2,2	4,9	8,3
Né/né	52,5	48,2	48,0	40,7	43,9	50,0	35,6	42,7	47,7
Positivamente	27,9	25,9	30,0	41,9	36,6	34,6	44,4	35,4	31,7
Molto positivamente	10,0	8,2	5,6	1,2	9,8	3,8	13,3	7,3	7,4
Non risposto	2,3	-	2,8	2,3	4,9	-	-	8,5	2,7
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	301	85	250	86	41	52	45	82	942

Valori alquanto meno elevati si registrano nelle risposte fornite dagli allievi: l'influenza è infatti considerata negativa o molto negativa da solo circa il 14% (minoranza italiana) e 18% (minoranza slovena) dei casi (Tabella 19). Come per la variabile descritta in precedenza, gli appartenenti alle famiglie mono-etniche slovene o miste slovene fanno registrare percentuali di opinione negativa più elevate (14% e 12%, rispettivamente), rispetto a quelle dei figli di famiglie italiane (la percentuale di risposte negative si ferma al 7% e al 5% tra gli allievi di famiglie miste italiane).

Ancora una volta, il divario pare suggerire che le famiglie di minoranza sentano maggiormente minacciata la propria identità linguistico culturale e che, manifestando tale disagio, chiedano alle scuole di porre maggiore attenzione alla valorizzazione della minoranza di appartenenza.

La scuola è il luogo privilegiato per la trasmissione non solo della lingua, ma soprattutto della cultura e dei valori intrinseci alla comunità affinché questi si consolidino e si rafforzino. Proprio nel confronto tra la percezione delle famiglie e degli allievi si crea lo spazio per sviluppare progetti di Intercultura volti al pluralismo e al riconoscimento dell'altro. Alla scuola spetta l'arduo compito di stimolare in allievi e famiglie la volontà di riconoscere l'altro attraverso un incontro che, necessariamente, deve passare attraverso uno scontro per giungere a quel riconoscimento conflittuale, come definito da Honnet (2002). La formazione interculturale (Zoletto 2007; 2013; Favaro 2012) non può fermarsi dentro le mura scolastiche, ma deve raggiungere le famiglie e attraverso di queste le comunità al fine di creare un senso di responsabilità educativa condivisa e in cui le dinamiche relazionali siano di tipo circolare. Affinché eventuali progetti di Intercultura portino ad un reale incontro e riconoscimento di entrambe le componenti minoritarie è necessario che le stesse si mettano in gioco facendosi coinvolgere direttamente dalle iniziative scolastiche.

I dati infine mostrano che, con l'aumentare del livello scolastico della famiglia, aumenta la quota di quelle che ritengono sia negativo l'impatto degli allievi diversi per lingua e cultura sulla competenza linguistica della classe: la percentuale di famiglie che ritiene l'impatto sia negativo passa, infatti, da meno del 10% a più del 20%. Le differenze nelle risposte degli allievi secondo il rendimento scolastico vanno nella stessa direzione ma, essendo assai esili, questa disaggregazione è stata omessa dalla tabella.

8 Partecipazione alle attività interculturali e coinvolgimento dei genitori

Le attività interculturali promosse dalla scuola richiedono, per divenire efficaci, di estendersi alla comunità attraverso il coinvolgimento delle famiglie. In proposito, alcune domande ci portano a riflettere sul tipo di attività interculturale organizzata dalle scuole e la modalità di partecipazione dei genitori.

Più di un quarto delle famiglie comunque non sa se la scuola realizza attività al fine di sviluppare il rispetto e la valorizzazione della diversità linguistica e culturale e, tra le restanti famiglie, prevalgono quelle che riconoscono che queste attività vengono realizzate (44%), rispetto a quelle che lo negano (Tabella 20). Sarebbe interessante incrociare queste risposte con la scuola di appartenenza, in modo da verificare se vi sia una quota di “discrasia” tra realtà e percezione della realtà e, comunque sia, la tabella consente di registrare un più ampio riconoscimento di queste attività da parte delle famiglie di status educativo più elevato (anche in questo caso però bisognerebbe verificare se le famiglie di più elevata qualificazione scolastica non siano più presenti proprio nelle scuole dove queste attività vengono promosse).

Tabella 20: La scuola fa attività per sviluppare il rispetto e la valorizzazione della diversità culturale e linguistica

	Nazionalità								Scolarità			Totale
	Italiana IT	Ita-slo IT	Slovena SLO	Ita-slo SLO	Mista IT	Mista SLO	Immigr IT	Immigr SLO	Prof	Sup	Univ	
Non saprei	26,9	32,9	30,7	18,6	20,0	20,7	32,0	27,4	32,5	26,1	27,1	27,9
No	30,7	32,9	18,0	13,6	25,0	20,7	32,0	16,0	24,6	25,0	22,5	24,1
Sì	40,5	32,9	47,6	64,4	50,0	55,2	32,0	47,2	36,1	45,4	49,2	44,4
Non ri- sposto	1,9	1,4	3,7	3,4	5,0	3,4	4,0	9,4	6,8	3,5	1,3	3,6
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	264	73	189	59	20	29	50	106	191	368	236	800

Leggendo la Tabella 20 è possibile anche affermare che le famiglie miste italiane (50%) e slovene (55%), e in particolare quelle della minoranza italiana (64%), sono maggiormente attente nel monitorare le attività interculturali organizzate nella classe frequentata dai figli sulle questioni linguistiche e culturali.

Per quanto riguarda le fattispecie di questo coinvolgimento, come era del tutto prevedibile il tasso di partecipazione aumenta passando dalla più coinvolgente collaborazione all'organizzazione dell'iniziativa (5%), all'aiuto dato al figlio per le attività previste dal progetto (18%), fino alla semplice partecipazione all'evento,

per la quale si supera il 20% (Tabella 21). In questo caso, la partecipazione varia notevolmente a seconda del livello di istruzione della famiglia: infatti, le famiglie di più elevato livello di istruzione registrano complessivamente tassi di attivismo pari al doppio, rispetto alle famiglie di livello meno elevato.

Altrettanto rilevanti sono i valori percentuali se si guarda all'appartenenza etno-nazionale; il 35% dei genitori di famiglia slovena mista ha aiutato il figlio nell'organizzazione e il 41% ha preso parte all'iniziativa, a fronte del 10% e 20%, rispettivamente, tra le famiglie miste italiane. Si nota anche che le famiglie appartenenti alla minoranza italiana sono molto più attive rispetto alla minoranza slovena; oltre il 37% delle famiglie è direttamente coinvolto nell'aiutare i figli, il 19% nell'organizzazione dell'evento e il 41% ha semplicemente partecipato; tali percentuali si abbassano notevolmente (fino ad un terzo) tra le famiglie della minoranza slovena.

Tabella 21: *Partecipato ad attività*

	Nazionalità								Scolarità			Totale
	Italiana ITA	Ita-slo ITA	Slovena SLO	Ita-slo SLO	Mista ITA	Mista SLO	Immigr ITA	Immigr SLO	Prof	Sup	Univ	
Collaborato all'organizzazione	2,3	8,2	3,2	18,6	-	3,4	6,0	4,7	4,2	3,5	7,2	4,8
Aiutato figlio/a durante le attività	9,1	11,0	22,8	37,3	10,0	34,5	14,0	22,6	12,6	17,1	22,5	17,5
Partecipato ad un evento	10,6	13,7	27,5	40,7	20,0	41,4	8,0	28,3	12,6	21,2	26,7	20,8
Altra partecipazione	1,5	-	-	-	5,0	-	2,0	-	1,0	,8	,4	,8

Nota: percentuali di risposta affermative – possibili più risposte.

Una netta differenza si nota tra le famiglie italiane, che si dimostrano meno propense al coinvolgimento e alla collaborazione scolastica, e le famiglie slovene, che fanno registrare percentuali oltre il 20% sulle risposte di partecipazione diretta o di aiuto verso i figli per l'attività interculturale. Questi dati ci portano a pensare che le famiglie che vivono in Slovenia, a prescindere dalla loro composizione, abbiano una maggior propensione e attenzione alle tematiche interculturali e siano meglio disposte alla collaborazione con la scuola.

Tabella 22: *Tipi di attività svolte*

	Nazionalità								Scolarità			Tot.
	Italiana IT	Ita-slo IT	Slovena SLO	Ita-slo SLO	Mista IT	Mista SLO	Imm IT	Imm SLO	Prof	Sup	Univ	
Incontri con rappresentanti culture diverse	22,7	8,2	28,0	28,8	30,0	34,5	16,0	26,4	20,9	23,4	27,1	23,9
Incontri tra scuole e istituzioni	17,0	19,2	36,5	55,9	30,0	41,4	12,0	27,4	24,1	23,4	34,7	26,9
Escursioni didattiche su temi interculturali	20,5	20,5	28,0	45,8	30,0	34,5	16,0	26,4	20,9	26,4	27,1	25,3
Eventi specifici	15,5	20,5	31,7	32,2	25,0	44,8	16,0	33,0	18,3	24,2	30,1	24,6
Feste interculturali	10,2	5,5	14,3	23,7	15,0	10,3	8,0	20,8	11,0	14,4	12,3	13,0
Scambi e gemellaggi tra scuole	20,8	20,5	31,2	59,3	30,0	31,0	10,0	25,5	18,8	25,3	34,7	26,6
Altra attività	1,9	-	,5	-	-	-	4,0	-	1,0	,8	1,3	1,0

Nota: percentuali di risposta affermative – possibili più risposte.

Chiedendo, con la batteria successiva, in cosa siano consistite queste attività, si vede innanzitutto che sono maggiormente segnalati gli incontri tra la scuola e le istituzioni, ma su un livello analogo (intorno ad un quarto dell'intero campione e dunque più della metà della famiglie che segnalano qualche tipo di attività) si colloca la maggior parte delle altre attività indicate nel questionario (Tabella 22). Spicca il fatto che si scende al 13% per le “feste interculturali”, un tipo di attività certamente “accattivante”, ma probabilmente realizzata meno frequentemente, forse perché considerata un po’ “frivola” e comunque meno legata ai formali curricula formativi.

Per quanto concerne le differenze a seconda del livello culturale della famiglia, le differenze più notevoli si registrano per gli scambi e gemellaggi tra scuole e per altri, nel questionario non meglio identificati, “eventi specifici”.

Scontando sempre una percentuale superiore al 50% di famiglie che non hanno risposto alla domanda perché non coinvolte o perché la scuola non ha realizzato le attività indicate nel questionario, si vede che la maggior parte delle famiglie è soddisfatta o anche molto soddisfatta da queste attività, ma non si nota un maggiore apprezzamento da parte delle famiglie più scolarizzate e anche, come abbiamo visto, più coinvolte in queste attività: segno forse che queste famiglie si fanno coinvolgere di più ma, proprio per questo sono comunque “esigenti” (Tabella 23).

Tabella 23: In che misura è soddisfatto delle attività

	Nazionalità								Scolarità			Totale
	Italiana ITA	Ita- slo ITA	Slovena SLO	Ita- slo SLO	Mista ITA	Mista SLO	Immigr ITA	Immigr SLO	Prof	Sup	Univ	
Non saprei valutare	4,9	1,4	2,1	,0	5,0	3,4	,0	,0	2,6	1,9	3,4	2,5
Molto insoddisfatto	3,0	,0	2,1	3,4	10,0	3,4	2,0	2,8	3,1	1,9	3,4	2,6
Insoddisfatto	,8	4,1	,5	1,7	5,0	,0	,0	,9	,5	1,4	1,3	1,1
Né/né	6,8	2,7	7,4	16,9	,0	6,9	2,0	7,5	6,8	6,8	7,2	7,0
Soddisfatto	21,2	20,5	30,2	27,1	25,0	27,6	22,0	30,2	20,9	27,4	25,4	25,4
Molto soddisfatto	6,8	2,7	8,5	13,6	5,0	13,8	14,0	7,5	6,8	7,9	9,3	8,0
Non risposto	56,4	68,5	49,2	37,3	50,0	44,8	60,0	50,9	59,2	52,7	50,0	53,4
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	264	73	189	59	20	29	50	106	191	368	236	800

9 Rapporti con l'alterità

I processi di identificazione implicano la capacità dell'individuo di simbolizzare se stesso come membro di un aggregato o di un gruppo sociale. Ne consegue che diventa saliente la capacità di distinguersi dagli altri e di interiorizzare i tratti che sono congruenti con la definizione del proprio sé. Il confine fra sé e gli "altri" può rappresentare una barriera che comprime l'identità rendendola monolitica o può diventare una frontiera in continua espansione. Molto dipende anche dalla struttura della personalità dell'individuo, la quale si compone di "oggetti" appresi nel corso di un'esperienza che è stata "codificata" in termini di codici culturalmente dati.

L'identità è appresa attraverso il processo di interazione sociale e corrisponde al nucleo del sistema della personalità (Parsons 1983), per questo si sono volute inserire alcune domande riguardo al sistema di valori, agli atteggiamenti e al tipo di pensiero degli intervistati, formulate in modo che l'"apertura mentale" fosse rivelata dall'accettazione e per altre dal loro rifiuto.

Osserviamo innanzitutto che il livello di istruzione incide in modo piuttosto significativo: le risposte che registrano maggior accordo verso asserzioni di "chiusura" provengono proprio dai genitori con il livello scolastico più basso,

soprattutto se confrontate con le risposte dei genitori con livelli di istruzione universitari (Fig. 5 e Tabella 24).

Il pensiero di tipo “categorico” (“tendo a dividere le persone tra quelli che sono con me o contro di me”) è particolarmente presente fra coloro che hanno un titolo di istruzione basso (24%), tra gli immigrati in Italia (22%) e gli immigrati in Slovenia (25%); molto meno tra gli sloveni (11%) e gli appartenenti alla minoranza slovena (14%).

La capacità di dimostrare una certa flessibilità (“prendere in considerazione opinioni troppo diverse mi porta a prendere decisioni sbagliate”) è più presente nei genitori con un titolo di studio basso (20%), fra i genitori misti sloveni (28%) e, ancor più, fra gli immigrati in Slovenia (34%).

La solidità delle proprie idee, e una certa dose di dogmatismo, è sottolineata dalle risposte all’asserzione “le mie idee sarebbero le stesse anche se avessi avuto altri genitori”. Anche in questo caso le percentuali di risposte più elevate le riscontriamo fra chi ha un titolo di studio più basso ed è culturalmente diverso: gli immigrati in Italia (52%), le famiglie miste in Italia (45%) e gli immigrati in Slovenia (43%).

Infine, i genitori misti italiani, gli italiani, la minoranza italiana e gli immigrati in Italia dimostrano apertura verso i valori e l’accettazione di altre culture molto di più degli altri.

Fig. 5: Accordo su affermazioni riguardanti l’alterità (genitori)

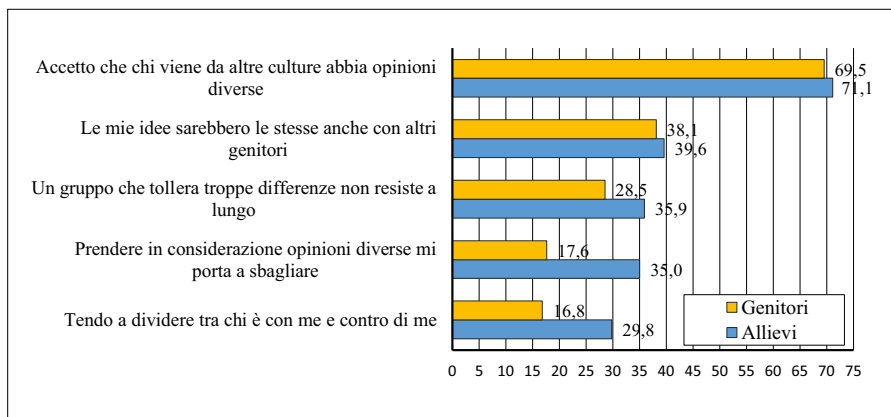


Tabella 24: Accordo su affermazioni riguardanti l'alterità (genitori)

	Nazionalità								Scolarità			Tot.
	Italiana IT	Ita-slo IT	Slovena SLO	Ita-slo SLO	Mista IT	Mista SLO	Immigr IT	Immigr SLO	Prof	Sup	Univ	
Tendo a dividere tra chi è con me e contro di me	17,8	13,7	10,6	18,6	15,0	17,2	22,0	24,5	24,1	15,8	12,3	16,8
Accetto che chi viene da altre culture abbia opinioni diverse	81,1	67,1	57,7	76,3	80,0	65,5	72,0	58,5	69,1	69,0	70,8	69,5
Prendere in considerazione opinioni diverse mi porta a sbagliare	11,0	11,0	19,0	11,9	15,0	27,6	22,0	34,0	20,4	17,7	15,3	17,6
Le mie idee sarebbero le stesse anche con altri genitori	37,1	30,1	37,6	27,1	45,0	37,9	52,0	43,4	45,0	37,5	33,5	38,1
Un gruppo che tollera troppe differenze non resiste a lungo	29,2	19,2	19,0	33,9	40,0	34,5	34,0	40,6	34,0	29,1	22,9	28,5

Nota: Somma delle risposte 4, 5 e 6 su scala da 1 “assolutamente contrario” a 6 “assolutamente d'accordo”.

Per quanto riguarda gli allievi, “duole” registrare da parte delle nuove generazione una maggiore acritica” assertività, peraltro tipica della specifica condizione adolescenziale (Fig. 5 e Tabella 25): infatti, i giovani, assai più frequentemente dei loro genitori, tendono a dividere “chi è con me e contro di me” (30%, contro 17%), ritengono che tenere in considerazione idee diverse dalla propria potrebbe indurli a sbagliare (con un’ulteriore divaricazione: 35%, contro 18%) e, per quanto con una divaricazione assai più ridotta (36%, contro 29%) ritengono che sia difficile che un gruppo troppo tollerante delle differenze possa resistere.

La maggiore “rigidità” rispetto alle opinioni dei genitori è dovuta specialmente alle risposte dei maschi (dato non presentato in tabella) ed è quasi stupefacente, in questo caso, notare come gli atteggiamenti siano tutti legati monotonicamente al rendimento, nel senso che i migliori risultati scolastici si accompagnano ad una maggiore apertura mentale, con differenze che superano anche i dieci punti percentuali⁷. Per quanto riguarda l'appartenenza nazionale le oscillazioni segnalano innanzitutto una maggiore “prudenza” da parte degli allievi appartenenti alle

⁷ La percentuale riferita agli allievi con rendimento “molto scarso” è comunque poco indicativa, in quanto riferita ad un gruppo di soli 13 allievi.

famiglie definite miste, anche se con qualche compensazione (o contraddizione): ad esempio, dividono più frequentemente le persone tra “chi è con me e contro di me”, ma poi più frequentemente accettano anche le persone con opinioni diverse. Si nota poi qualche differenza significativa di atteggiamento confrontando la minoranza slovena con quella italiana, nel senso che, ad esempio, quest’ultima è maggiormente propensa ad accettare le opinioni diverse dalle proprie.

Tabella 25: Accordo su affermazioni riguardanti l’alterità (allievi)

	Madrelingua e luogo di nascita									Rendimento scolastico				Tot.
	Ital ITA	Ita-slo ITA	Slov SLO	Ita-slo SLO	Mista ITA	Mista SLO	Imm ITA	Imm SLO	Molto scarso	Scarso	Né né	Abb. buono	Molto buono	
Tendo a dividere tra chi è con me e contro di me	21,9	33,7	33,6	34,1	43,9	40,4	24,4	28,0	30,8	40,9	31,0	29,5	25,1	29,8
Accetto che chi viene da altre culture abbia opinioni diverse	74,4	58,1	66,8	80,0	82,9	73,1	77,8	65,9	53,8	61,4	69,0	72,2	75,4	71,1
Prendere in considerazione opinioni diverse mi porta a sbagliare	28,6	45,3	41,2	32,9	22,0	38,5	24,4	41,5	38,5	36,4	35,1	37,0	31,9	35,0
Le mie idee sarebbero le stesse anche con altri genitori	37,5	34,9	38,4	43,5	46,3	51,9	35,6	42,7	46,2	45,5	39,3	38,2	41,1	39,6
Un gruppo che tollera troppe differenze non resiste a lungo	41,5	34,9	32,4	38,8	34,1	23,1	33,3	34,1	23,1	36,4	31,8	34,9	43,0	35,9

Nota: Somma delle risposte 4, 5 e 6 su scala da 1 “assolutamente contrario” a 6 “assolutamente d’accordo”.

10 Conclusioni

Nel corso del lavoro si è cercato di far emergere gli atteggiamenti di apertura nei confronti della diversità leggendoli attraverso due variabili: una tendenzialmente ascritta, la nazionalità, e una acquisita, il livello di scolarizzazione. Come è già stato chiarito, non potendo utilizzare per gli allievi la medesima variabile (il campione si compone di soli iscritti alla scuola media) si è scelto di prendere in considerazione il rendimento scolastico.

L'analisi, in generale, mette in luce che il livello di apertura verso la diversità è maggiore tra le famiglie caratterizzate da un livello di istruzione medio-alto (superiore/università); tuttavia la tendenza varia a seconda delle domande e degli item a cui di volta in volta i genitori erano chiamati a rispondere. Infatti, sebbene i genitori con il titolo scolastico più elevato ritengano in larga maggioranza positiva la presenza di allievi stranieri in classe, gli stessi sono poi molto più critici in merito all'influenza negativa sulle competenze linguistiche dei figli e della classe da essi frequentata. Coscienti che il lavoro degli insegnanti è maggiormente faticoso per la presenza di allievi stranieri, si mostrano particolarmente inclini alla collaborazione con la scuola per l'organizzazione di attività interculturali, hanno maggior consapevolezza relativamente ai tipi di attività realizzate e ne monitorano anche l'esito.

In generale, si potrebbe affermare che, all'aumentare del livello di istruzione, aumenta l'apertura alla diversità delle famiglie, anche se è bene notare che la positività si concentra sugli aspetti relazionali e culturali che consentono ai figli di saggiare direttamente l'alterità e di crescere umanamente. Diverso, invece, l'atteggiamento legato all'acquisizione di competenze tecnico-linguistiche dei figli; la propensione a ritenere che il livello linguistico dei figli possa venir compromesso denota una maggiore capacità di valutare le capacità verbali dei figli e di sviluppare una comparazione a partire dalle esperienze e competenze personali.

Per quanto concerne la nazionalità dei genitori, si può notare come le famiglie miste e immigrate siano più propense a ritenere positiva l'influenza degli allievi stranieri, in quanto la diversità è vissuta già all'interno della famiglia; pertanto, l'abitudine al dialogo interculturale è già, almeno in parte, un dato acquisito. Le famiglie delle minoranze autoctone non vedono invece positivamente tale presenza perché ritengono che le competenze linguistiche e, di conseguenza, la conoscenza della cultura di origine, vengano compromesse.

Restando all'interno delle famiglie della minoranza, vi è una discrepanza relativamente al monitoraggio delle attività interculturali (come già detto, è necessario tenere presente che non sempre le scuole sono solerti nell'organizzare attività interculturali); leggendo i dati, le famiglie della minoranza italiana sono molto più ricettive e ciò sembra avere influenza positiva sull'apertura alla diversità. Infatti, ritengono che la presenza in classe di allievi di lingua e cultura diversa sia molto positiva facendo registrare valori percentuali più elevati rispetto alla minoranza slovena, così come per il coinvolgimento attivo nell'organizzazione delle iniziative di Intercultura. Tali atteggiamenti positivi sembrano suggerire ancora una volta come un percorso interculturale permetta una maggior propensione verso la diversità. Riferendoci, a titolo esemplificativo, all'incrocio tra

nazionalità e titolo di studio, la Fig. 2 evidenzia che oltre il 55% di famiglie della minoranza italiana possiede un titolo universitario; valore percentuale che supera quello fatto segnare della minoranza d'oltre confine e da tutte le altre nazionalità prese in considerazione nell'analisi.

Infine, per ciò che concerne gli allievi e i dati concernenti la madrelingua dichiarata, si nota come l'atteggiamento di apertura segua, tendenzialmente, quello dei genitori, sebbene segnalino con minor enfasi le problematiche relative all'abbassamento delle competenze linguistiche.

L'apertura alla diversità varia, invece, secondo il rendimento scolastico degli allievi; infatti, coloro che dichiarano di avere un rendimento scolastico buono e molto buono sono molto più propensi all'accettazione di altri allievi stranieri, considerando positiva la loro presenza e dimostrando maggior propensione alla collaborazione. Con buona probabilità, lo scarso rendimento scolastico viene ulteriormente aggravato dalla presenza degli stranieri che costringono gli insegnanti ad un maggiore lavoro e a dedicare più attenzione a chi ha difficoltà di tipo linguistico o di integrazione all'interno del gruppo classe. Pertanto, la scarsa apertura fatta registrare da chi ha difficoltà scolastiche si potrebbe leggere come una richiesta di maggiore attenzione da parte degli insegnanti che, normalmente, sono impegnati nel colmare il gap linguistico di eventuali allievi stranieri.

Del resto, dall'analisi delle risposte degli insegnanti (qui non presentata) si evince che loro stessi dichiarano che la presenza di allievi stranieri procura un carico di lavoro maggiore; tuttavia, quasi la metà degli intervistati afferma che una preparazione specifica all'interculturalità è auspicabile, ma non necessaria, e quasi tutti gli altri che sia indispensabile anche per gli insegnanti che non hanno diretto contatto con allievi stranieri. Inoltre, tre quarti circa degli insegnanti ritengono sia positiva o molto positiva la presenza degli allievi stranieri ai fini di una maggior propensione alla collaborazione tra gli allievi e sostengono che le competenze linguistiche ne risentono in maniera meno negativa di quanto è percepito da genitori e allievi.

The diversity in school: the role of nationality and education

Summary

The analysis of responses of parents and students draws a picture with very sharp edges of the heterogeneous background of families and students. Selected variables: nationality (generally ascribed) and qualification (generally acquired) for the parents, nationality and school achievement for students enable to track an index of openness to diversity inside and outside the school. In addition, the attention of students and families to intercultural activities organized by the school, emphasize attitudes and opinions that vary according to the profiles of the families.

Keywords: diversity, education, national origin, families, minority

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Amodio, Giovanni (2012). *Incontri di Mondi*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli.
- Augé, Marc (2009). *Che fine ha fatto il futuro? Dai nonluoghi al nontempo*. Elèuthera, Milano.
- Bettinelli, Elio Gilberto (2006). E poi ci sono gli alunni stranieri. *Educazione interculturale* 4/2.
- Byram, Michael (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Borrini, Carla, Di Girolamo, Paola (a cura di) (2012). *Alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2011-2012*. Roma: MIUR-Servizio Statistico.
- Consiglio d'Europa (2008). *Libro bianco sul dialogo interculturale*. Strasburgo: Consiglio d'Europa.
- Dèlors, Jaques (1997). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando, Roma.
- Demetrio, Duccio, Favaro, Graziella (2004). *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*. Milano: Franco Angeli.
- Duca, Valeria, Murineddu, Marta, Leoni, Luigi (2010). *Scuola senza frontiere. Valutare e potenziare l'integrazione nella classe multiculturale*. Milano: Giunti.
- Eleta, Paula (2013). Scuola - famiglia. Un'alleanza imprescindibile in un mondo al plurale. *Educazione interculturale*, 11.
- Erikson, Robert (1984). Social Class of men, women and families. *Sociology* 18, 500-514.
- Favaro, Graziella (2012). *Vivere insieme uguali e diversi, in Incontro di mondi, saperi e identità*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli.
- Granata, Anna (2011). *Intercultura, arte di vivere e di educare: Rigenerare il legame sociale* (a cura di Vincenzo Salerno, Martina Visentin). Padova: Libreria universitaria.it, 119-130.
- Granovetter, Mark (1998). *La forza dei legami deboli e altri saggi*. Napoli: Liguori.
- Greco, Donatella, Zanetti, Chiara (2014). *La scuola italiana e le sfide della multi etnicità: Children's Voices. Etnicità e bullismo nella scuola* (a cura di Giovanni Delli Zotti). Roma: Bonanno, 51-68.
- Grossberg, Lawrence (1994). *Bringin' it all back home. Pedagogy and cultural studies: Between Borders, Pedagogy and the Politics of Cultural Studies* (a cura di Henry A. Giroux, Peter McLaren). New York-London: Routledge, 1-25.
- Honnet, Axel (2002). *La lotta per il riconoscimento*. Milano: Il Saggiatore.
- Kohn, Melvin L. (1969). *Class and Conformity: A Study in Values*. Homewood: Dorsey.
- Mantovani, Susanna (2003). *Pedagogia e infanzia: Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell'esistenza* (a cura di Luciana Bellatalla, Giovanni Genovesi, Elena Marescotti). Milano: FrancoAngeli, 109-137.
- Matteucci, Nicola (1996). *Pluralismo*. Roma: Enciclopedia delle Scienze Sociali.

- Mauviel, Maurice (1986). *Qu'appelle-t-on études interculturelles en sciences humaines et en sciences de l'éducation? Esquisse d'un état de la question : L'interculturel en Education et en Sciences Humaines*. Toulouse: Université de Toulouse-Le Mirail, 3-23.
- Ministero della Pubblica Istruzione (2007). *Documento di indirizzo*. Roma: Miur.
- Ministero della Pubblica Istruzione (2011). *Le trasformazioni della scuola nella società multiculturale*, <http://archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2001/multio1.shtml> (21.7.2014).
- Navarini, Gianmarco (2003). *L'ordine che scorre. Introduzione allo studio del rituale*. Roma: Carocci.
- Nelson, Gayle L. (1995). *Cultural differences in learning styles: Learning styles in the ESL/EFL classroom* (a cura di Joy M. Reid). New York: Newbury House.
- Pannikar, Raimon (2009). *Pluralismo e interculturalità. Culture e religioni in dialogo*. Milano: Jaca Book.
- Popper, Karl (1994). *La società aperta e i suoi nemici*. Roma: Armando.
- Parsons, Talcott (1968). *The Position of Identity in the General Theory of Action: The Self in Social Interaction* (a cura di Chad Gordon, Kenneth J. Gergen). New York: Wiley, 11-23; trad. it., (1983) *Il ruolo dell'identità nella teoria generale dell'azione: Identità: percorsi di analisi in sociologia* (a cura di Loredana Sciolla). Torino: Rosenberg & Sellier, 63-88.
- Pearlin, Leonard I. (1971). *Class context and Family relations*. Boston: Little Brown.
- Queirolo Palmas, Luca, Torre, Andrea (2005). *Il fantasma delle bande. Genova e Latinos*. Genova: Frilli.
- Rawls, John (1994). *Liberalismo politico*. Einaudi, Milano.
- Santerini, Milena (2009). *Elementi fondamentali per un dialogo interculturale e interreligioso in educazione: Atti della Conferenza Internazionale. Educazione interculturale e pluralismo religioso*. Roma: Libreria Editrice Vaticana, 59-64.
- Sartori, Giovanni (2002). *Pluralismo multiculturalismo e estranei. Saggio sulla società multi-etnica*. Milano: Rizzoli.
- Sima Terranova, Concetta (1998). *Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte*. Milano: Guerrini e associati.
- Surian, Alessio (2000). *Educazione interculturale e innovazione didattica: Per fare Educazione interculturale. Lezioni del corso organizzato da associazione culturale COME* (a cura di Graziella Favaro). Milano: Regione Lombardia, 27-35.
- Toplak, Kristiana, Vah Jevšnik, Mojca, Gombač Jure (2010). *Report on national migration policies and its impact on the situation of members of minorities in Slovenia*. Lubiana: Slovenian Migration Institute at the Scientific Research Centre of the Slovenian Academy of Sciences and Arts, http://www.miracle-comenius.org/fileadmin/miracle-project/Report_SLO_final_final-final_WEBSITE3.pdf (21.7.2014).
- Tönnies, Ferdinand (1887). *Gemeinschaft und Gesellschaft*, Fues, Leipzig. Trad. it. (1963) *Comunità e società*. Milano: Edizioni di Comunità.

- Turner, Victor (1993). *Antropologia della performance*. Bologna: Il Mulino.
- Urpis, Ornella (2012). *Successi e difficoltà delle politiche europee: interculturalità, multiculturalismo e diritti di cittadinanza. Patrie migrazioni culture* (Paolo Cammarosano, Ornella Urpis). Udine: Casamassima, 269-288.
- Urpis, Ornella (2014). *Etnia e conflitto: il lessico della ricerca: Children's Voices. Etnicità e bullismo nella scuola* (a cura di Giovanni Delli Zotti). Bonanno, Roma, 13-30.
- Van Gennep, Arnold (2002). *I riti di passaggio*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Viola, Francesco (2007). *Pluralismo e tolleranza, Lessico della laicità* (a cura di Giuseppe Dalla Torre). Roma: Studium, 227-237.
- Zoletto, Davide (2007). *Straniero in classe. Una pedagogia dell'interculturalità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zoletto, Davide (2013). Contesti educativi non formali e pratiche culturali tecnologicamente mediate. *Rivista Formazione Lavoro Persona*, 8.

Concezione dell'educazione interculturale e sensibilità interculturale tra gli insegnanti

DI ANJA ZORMAN, NIVES ZUDIČ ANTONIČ

Sintesi

Gli insegnanti, ai quali, nei rispettivi sistemi educativi, è affidata l'educazione interculturale, dovrebbero essere non solo adeguatamente formati a lavorare in classi linguisticamente e culturalmente eterogenee, ma anche sensibilizzati alla diversità linguistica, etnica o sociale. In questo articolo ci chiediamo come tra gli insegnanti siano reciprocamente connesse la comprensione interculturale e l'effettiva sensibilità interculturale; tale sensibilità si riflette nella percezione del grado di eterogeneità linguistica ed etnica delle classi, nell'introduzione di innovazioni didattiche atte a adattarsi ai cambiamenti del contesto sociale di istruzione, nella variazione delle attività scolastiche quando si lavora con allievi che provengono da altri ambienti linguistici e culturali. Dalle risposte che abbiamo ricavato dal questionario emerge che il livello più basso di sensibilità interculturale si manifesta nell'introduzione di novità nell'insegnamento come forma di adattamento al continuo cambiamento del contesto sociale ed educativo.

Parole chiave: insegnanti, sensibilità interculturale, educazione interculturale, classi eterogenee

1 Introduzione

Nella società moderna, nell'ambito dell'Unione Europea e nei luoghi in cui sono in atto i processi di globalizzazione, le persone stabiliscono contatti sempre più intensi con altre comunità nazionali ed etniche. L'unico modo per le varie comunità di ottenere una collaborazione libera e produttiva è la consapevolezza interculturale e interetnica di ogni singolo individuo, come pure di tutte le istituzioni che hanno un ruolo creativo nella cultura di una nazione. La consapevolezza interculturale, che comprende la consapevolezza della propria identità nazionale e al contempo delle identità delle altre comunità nazionali coesistenti, deve perciò essere l'obiettivo delle società multiculturali moderne.

Nella presente ricerca abbiamo voluto indagare per individuare in che modo gli insegnanti, intesi come portatori di educazione interculturale nelle scuole, comprendano il concetto di consapevolezza interculturale e quello di educazione interculturale, sia a livello dichiarativo che nella prassi. Spesso, infatti, è riscontrabile un divario fra le concezioni della consapevolezza interculturale e dell'educazione interculturale, da un lato, e le azioni dei docenti che si trovano a contatto con gruppi linguistici, culturali ed etnici eterogenei (Gorski 2008).

Novak-Lukanović, Zudič Antoniĉ e Varga (2011: 354) hanno scritto:

I risultati della ricerca hanno evidenziato che è necessaria una maggiore attenzione verso l'accertamento e la verifica delle modalità con cui la scuola riesce a trasmettere valori orientati al rispetto nei confronti di membri di altri gruppi etnici o diversi; tali valori non sono innati alla persona e non si sviluppano automaticamente nella società, e il sistema educativo svolge un ruolo importante nel loro sviluppo e trasferimento alle giovani generazioni. Scuola, programmi scolastici e insegnanti, direttamente o indirettamente, tramite contenuti o con il loro atteggiamento nei confronti di percorsi educativi, contribuiscono a sviluppare il rapporto/punto di vista degli allievi nei confronti delle diversità etniche, culturali e linguistiche esistenti nell'ambiente circostante e nel resto del mondo.

1.1 DEFINIZIONE DEI CONCETTI DI INTERCULTURALITÀ ED EDUCAZIONE INTERCULTURALE

Prima di iniziare con la nostra analisi sul concetto di "educazione interculturale" è di fondamentale importanza, pertanto, fornire la definizione di intercultura, ma soprattutto cercare di specificare le differenze tra interculturalità e

multiculturalità in quanto spesso accade che i due termini (“multiculturale” e “interculturale”) vengano utilizzati in modo intercambiabile, come se fossero sinonimi. In realtà i due termini hanno due significati ben distinti. È bene soffermarsi su questa differenziazione sin dall’inizio in quanto ad essa si collegano, anche, due diversi modi di intendere le possibilità di intervento in campo sociale ed educativo. In base alla distinzione di ordine concettuale e terminologico proposta dal Consiglio d’Europa nel testo programmatico del 1989, (*Conseil de l’Europe, L’éducation Interculturelle. Concept, context et programme*, Strasbourg 1989), il termine “multiculturale” fa riferimento alla compresenza di più culture all’interno di una stessa area geografica o in un contesto sociale: in tal senso possiamo dire che la nostra società sta velocemente caratterizzandosi in direzione multiculturale. Quando parliamo di società multiculturale tendiamo a far riferimento alla semplice coesistenza in uno stesso territorio di gruppi culturali diversi, senza che fra gli uni e gli altri si realizzino vere e proprie forme di interazione (Failli 2003; Camilleri 2002).

Con il termine “interculturale”, invece, si tende ad indicare una situazione in cui la compresenza delle culture non si risolve nel loro affiancamento, in una semplice compresenza di fatto, ma dà vita e richiede articolate e continuative forme di rapporto. In tal senso intercultura vuol dire relazione e quando si utilizza il termine “intercultura” si ha sullo sfondo l’idea di una costante intenzione reciproca trasformativa. L’intercultura rimanda ad una dimensione in cui le prospettive sono in dialogo: un dialogo reciprocamente trasformativo, non, quindi, volto all’assimilazione, ma alla costruzione di un orizzonte terzo, di un livello superiore che consenta ai due livelli precedenti di mantenersi in relazione senza annullarsi. L’educazione interculturale deve pertanto fondare le sue basi sullo sviluppo di relazioni interattive tra rappresentanti di culture diverse (Failli 2003; Camilleri 2002).

Le differenze terminologiche tra multiculturale ed interculturale rinviano alla diversità dei contesti. Il termine “educazione multiculturale” è la traduzione di “multicultural education”, progetto educativo sviluppatosi negli Stati Uniti, nel Canada anglofono a cavallo tra gli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso.¹ Nel Québec e in Francia si parla invece di “*éducation interculturelle*”, in corrispondenza ad una diversa visione delle relazioni interetniche, basate più sull’interazione e sui valori comuni, che non sulle differenze. Talvolta, come si è visto, i termini vengono però interpretati come sinonimi, in quanto le pratiche

¹ Negli Stati Uniti ed in Canada l’educazione multiculturale si è sviluppata nel momento in cui si ebbe un cambiamento generale nella concezione delle relazioni interetniche all’interno della società e all’affermazione del pluralismo come ideologia dominante (Banks 2001).

educative che si riferiscono alla multiculturalità e all'interculturalità spesso sono difficilmente distinguibili. Quest'ultima affermazione però non è accettata da molti studiosi (Balboni 1999; Camilleri 2002; Failli 2003) che ritengono invece, (come del resto proposto dal Conseil de l'Europe in: *L'éducation Interculturelle. Concept, context et programme*, Strasbourg 1989), che i due termini racchiudano nel loro significato delle differenze ben distinte. L'interculturalità focalizza dunque l'interazione e lo scambio, auspica la produzione di una cultura "di convergenza" tra le diverse componenti della società. Il termine "cultura di convergenza" fu coniato dagli studiosi del Québec, pionieri in materia. Proprio in Canada, ed in particolare nel Québec, la differenza tra interculturalità e multiculturalità è stata definita con chiarezza.

È però complesso distinguere tra pratiche educative interculturali e multiculturali. Grinter (1985) sostiene che la loro combinazione è più efficace della loro divisione. Anche Leicester (1992) sostiene che la dicotomia è sbagliata, e che andrebbero piuttosto sottolineate le differenze nei paradigmi. Il multiculturalismo è espressione di un'ideologia liberale che ricerca una mutua comprensione tra le culture ed il cambiamento di società attraverso l'educazione ma, secondo studiosi come quelli della Scuola Veneziana di glottodidattica, l'impianto liberale, accettabile in sé, rischia di trasformarsi in "darwinismo culturale": per questo privilegiano l'educazione interculturale, che focalizza di più la critica dei paradigmi dominanti, per produrre nuove forme di cultura attraverso meccanismi di contaminazione, di contatto guidato, controllato, ma non ritenuto negativo (Zudič Antoniĉ 2010).

L'educazione multiculturale e/o interculturale s'intreccia anche con l'educazione anti-razzista, con la quale, inizialmente, si confonde. Negli Stati Uniti, l'antropologia dell'educazione, già dagli anni Quaranta, vuole combattere il razzismo presente nella scuola. Nella prima fase del revival etnico, i gruppi etnici ed i loro alleati affermano che il razzismo istituzionalizzato è la prima causa dei problemi delle minoranze nella società e nella scuola. Gli autori che hanno gettato le basi dell'educazione multiculturale, come Banks (1986), hanno insistito sul razzismo, profondamente radicato nelle società occidentali, e sugli strumenti e le tecniche pedagogiche per vincerlo.

L'educazione anti-razzista dovrebbe sempre combinarsi con l'educazione multiculturale o interculturale: il concentrarsi troppo sulle differenze culturali e sulle loro specificità rispetto alla cultura dominante ("mainstream culture") può avere l'effetto di far dimenticare il razzismo istituzionale, la stratificazione di classe, le lotte di potere, che sono all'origine dell'oppressione delle minoranze nelle società occidentali.

L'anti-razzismo può anche rappresentare un discorso politico: la lotta contro il razzismo è parte della lotta contro il capitalismo, del quale il razzismo è un elemento strutturale (May 2001). La pedagogia anti-razzista parte dal ruolo che il razzismo svolge nella società: il razzismo non è soltanto un pregiudizio irrazionale, che l'educazione potrebbe sradicare; è un discorso ideologico che legittima un sistema di potere, la divisione di classe, il dominio di un gruppo sull'altro, una divisione del lavoro che perpetua la disuguaglianza.

Per l'educazione anti-razzista, è centrale mettere in luce il passaggio dalla differenza alla disuguaglianza, e la costruzione delle categorie utilizzate per questo passaggio. L'enfasi è posta sulle forme in cui le differenze sono usate per produrre la disuguaglianza (May 2001). Nell'approccio multiculturale, invece, s'insiste piuttosto sui pregiudizi provocati dall'ignoranza, dalla mancanza di informazione e di comunicazione, e sulla possibilità di risolverli con l'educazione.

Da quanto emerso dai vari studi, per rispondere alle sfide dell'educazione del futuro, sembra pertanto essere più efficace la combinazione che la loro separazione: educazione anti-razzista, educazione multiculturale ed interculturale. Un'educazione che dovrebbe permeare tutte le aree disciplinari educative, non solo l'insegnamento della lingua.

2 La ricerca

Gli insegnanti coinvolti nella ricerca hanno compilato un questionario appositamente preparato, grazie al quale sono stati ottenuti dati riguardanti il modo in cui gli insegnanti comprendono l'espressione "educazione interculturale", la loro percezione del grado di eterogeneità linguistica ed etnica della classe, le modalità con cui sono introdotte innovazioni nell'insegnamento con cui essi si adattano alle modifiche nel contesto sociale della formazione e delle attività scolastiche con allievi provenienti da altri contesti culturali e linguistici. Lo scopo fondamentale della ricerca era stabilire un collegamento tra spiegazione della consapevolezza interculturale e dell'educazione interculturale dei docenti e della loro attività nei confronti di gruppi linguisticamente, culturalmente ed etnicamente eterogenei.

2.1 METODI DI RICERCA

2.1.1 MODELLO E SVOLGIMENTO DELLA RICERCA

Alla ricerca hanno partecipato 281 insegnanti (77,9% femmine e 21,4% maschi,² con un'età media $M = 44,84$), i quali nell'anno scolastico 2012/13 hanno insegnato nel primo, secondo e terzo anno della scuola secondaria di primo grado³ in sei regioni di Slovenia ed Italia. Gli insegnanti hanno compilato un questionario di tipo chiuso, per mezzo del quale hanno fornito la propria visione in merito all'oggetto dell'educazione interculturale, hanno valutato l'eterogeneità linguistica e sociale delle classi nelle quali insegnano e la loro eterogeneità in rapporto alla cittadinanza degli allievi. Essi hanno inoltre valutato in quale misura ed in quale modo si adattano alla modifica continua del contesto sociale con l'inserimento di novità nell'insegnamento e nell'attività della scuola in questo ambito.

2.2 RISULTATI E DISCUSSIONE

2.2.1 RISPOSTE DEGLI INSEGNANTI SUL SIGNIFICATO E SCOPO DELL'EDUCAZIONE INTERCULTURALE

Alla domanda riguardante l'oggetto dell'educazione interculturale la maggioranza degli insegnanti (85,1%) ha risposto che essa consiste in un approccio basato sul collegamento interdisciplinare, mentre una minoranza ritiene che sia una materia aggiuntiva che potrebbe essere seguita da tutti gli allievi (6,4%) o di un insegnamento aggiuntivo specificamente dedicato agli allievi stranieri (5,0%).

Il confronto tra regioni mostra che una parte leggermente maggiore degli insegnanti delle scuole slovene ed italiane sul Litorale sloveno considera l'educazione interculturale come un insegnamento facoltativo per tutti gli allievi, mentre la maggioranza degli insegnanti di Venezia e Ravenna ritiene che l'educazione interculturale si attui come insegnamento facoltativo per gli allievi stranieri. Questa risposta non è stata scelta da nessuno degli insegnanti delle scuole italiane sul Litorale sloveno.

² Lo 0,7% degli intervistati non ha indicato il sesso.

³ Nel sistema scolastico sloveno corrisponde alla settima, ottava e nona classe della scuola primaria.

Tabella 1: Concezione dell'educazione interculturale degli insegnanti per regioni (%)

		Regione								
		SLO – Litorale sloveno	SLO – Lubiana	SLO – Scuole italiane	Totale SLO	ITA – FVG	ITA – Venezia, Ravenna	ITA – Scuole slovene	Totale ITA	TOTALE
Approccio trasversale e interdisciplinare	%	84,0	87,0	83,9	85,0	91,4	81,5	81,0	85,1	85,1
Materia facoltativa per tutti gli allievi	%	10,0	6,5	12,9	9,4	3,4	5,6	2,4	3,9	6,4
Insegnamento aggiuntivo per gli allievi stranieri	%	4,0	6,5	,0	3,9	3,4	9,3	4,8	5,8	5,0
Altro	%	2,0	,0	,0	,8	,0	1,9	2,4	1,3	1,1
Non risposto	%	,0	,0	3,2	,8	1,7	1,9	9,5	3,9	2,5
TOTALE	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	N	50	46	31	127	58	54	42	154	281

La maggiore sensibilità verso l'interculturalità, manifestata tra gli insegnanti delle scuole italiane e slovene del Litorale sloveno rispetto alle altre regioni, è un dato riscontrato anche in altre ricerche, congruente con l'affermazione (Norberg 2000) che il livello di presenza di prospettive interculturali del corpo docente dipende dall'ambiente in cui si trova la scuola. Gli insegnanti nell'Istria slovena, dove la tradizione dell'educazione interculturale nel sistema formativo data dalla fine degli anni cinquanta del secolo scorso,⁴ sono decisamente più propensi di quelli di altre regioni a questo tipo di lavoro, e all'educazione interculturale che permea tutti gli ambiti disciplinari e si attua come insegnamento facoltativo, seguito da tutti gli allievi; per contro, sono pochi i docenti a sostenere l'opinione che l'educazione interculturale dovrebbe essere un insegnamento facoltativo, destinato ai soli allievi stranieri.

2.2.2 VALUTAZIONE DEGLI INSEGNANTI SULLA ETEROGENEITÀ DELLE CLASSI NELLE QUALI INSEGNANO.

Gli insegnanti partecipanti alla ricerca hanno indicato che, al momento in cui essa è stata in corso, le loro classi erano eterogenee per quanto riguarda la prima lingua degli allievi, la loro nazionalità e la loro cittadinanza.

⁴ Nell'Istria slovena nel 1959 venne istituito un modello bilingue per le scuole dell'obbligo, ove entrambi i gruppi etnici potevano essere educati nella loro lingua e nello stesso tempo gli allievi apprendevano anche l'altra lingua: in base a tale modello, nelle scuole con lingua d'insegnamento slovena è obbligatorio lo studio dell'italiano e viceversa. Un identico modello è stato instaurato nel 1980 per le scuole secondarie e per l'educazione prescolare, che si svolge solo nella lingua del gruppo minoritario (Zudič Antonič e Zorman 2004).

Tabella 2: Valutazione degli insegnanti sull'eterogeneità delle classi nelle quali insegnavano, per regioni (%)

	Regioni								
	SLO – Litorale sloveno	SLO – Lubiana	SLO – Scuole italiane	Totale SLO	ITA – FVG	ITA – Venezia, Ravenna	ITA – Scuole slovene	Totale ITA	TOTALE
Diversa cittadinanza	56,0	84,8	67,7	69,3	81,0	63,0	38,1	63,0	65,8
Diversa nazionalità	96,0	97,8	100,0	97,6	93,1	90,7	61,9	83,8	90,0
Diverse lingue madre	88,0	91,3	100,0	92,1	89,7	85,2	92,9	89,0	90,4
Non risposto	,0	2,2	,0	,8	,0	,0	4,8	1,3	1,1
TOTALE	240,0	276,1	267,7	259,8	263,8	238,9	197,6	237,0	247,3

Dalla Tabella 2 è evidente che il 90,4% degli insegnanti ha risposto che la composizione delle classi dove insegnano è eterogenea dal punto di vista della prima lingua degli allievi; di questo parere è la maggior parte degli insegnanti delle scuole minoritarie da entrambi i lati del confine.

Le risposte degli insegnanti sulla condizione linguistica delle classi sono inversamente proporzionali alla risposta relativa all'educazione interculturale come materia facoltativa destinata agli allievi stranieri. Così, il 100% degli insegnanti delle scuole italiane sul Litorale sloveno ha risposto che le classi nelle quali insegnano sono linguisticamente eterogenee e nessuno che l'educazione interculturale dovrebbe essere indirizzata solo agli allievi stranieri. Al contrario, l'85,2% degli insegnanti di Venezia e Ravenna afferma che le classi sono linguisticamente eterogenee e, di conseguenza, il 9,3% di loro ritiene che l'educazione interculturale debba essere un tipo d'insegnamento destinato agli allievi stranieri. Questi dati sono in linea con i risultati di altre ricerche e confermano che il grado di sensibilità interculturale dipende dall'ambiente in cui si trova la scuola (Norberg 2000) e dalle esperienze che gli insegnanti hanno con le diversità (Banks 2001).

La valutazione degli insegnanti coinvolti nella ricerca riguardo l'eterogeneità linguistica delle classi nelle quali insegnavano all'epoca della ricerca è simile alla loro valutazione dell'eterogeneità nazionale delle suddette classi, riguardo alla quale i valori risultano ancora più alti. Le percentuali di risposte variano tra il 90,7% e il 100%. Eccezioni sono stati gli insegnanti delle scuole con lingua d'insegnamento slovena in Italia, dove il 61,9% degli insegnanti ha ritenuto che le proprie classi fossero eterogenee riguardo la nazionalità e

l'80,1% di loro ritiene che le stesse classi siano eterogenee riguardo la prima lingua degli allievi.

Le maggiori dissimmetrie per regioni sono emerse nelle risposte degli insegnanti alla domanda riguardante l'eterogeneità delle classi in rapporto alla cittadinanza degli allievi. Così più di quattro quinti degli insegnanti della regione centrale della Slovenia e del Friuli Venezia Giulia ha constatato che le proprie classi sono frequentate da allievi con diverse cittadinanze, meno di quanto indicato dagli insegnanti di altre regioni, col numero minimo del 38,1% degli insegnanti delle scuole slovene in Italia. Questi dati si collegano con quelli sui punti di vista degli insegnanti a proposito dell'educazione interculturale (Tabella 1), per cui gli insegnanti delle scuole slovene in Italia sono di gran lunga i più predisposti verso l'educazione interculturale proposta come materia facoltativa per tutti gli allievi della scuola.

La dissimmetria nella valutazione dell'eterogeneità linguistica da una parte ed etnica e della cittadinanza dall'altra, manifestata nelle scuole slovene in Italia, e il punto di vista degli insegnanti sull'educazione interculturale è indice di un'autopercezione degli insegnanti come esseri a-culturali ed a-etnici, già notata da Banks (2001) in una ricerca condotta sui propri allievi futuri docenti. In entrambi i casi si tratta di una forma di assimilazione che però scaturisce da ambienti diametralmente opposti. Banks (2001) ritiene che il fenomeno sia connesso con l'esperienza monoculturale della maggior parte del corpo docente negli Stati Uniti, che ha esperienze estremamente limitate con la diversità razziale, etnica o sociale e ritiene che razza e cultura siano qualcosa che caratterizza reietti e diversi; nel caso dell'Italia, dove gli insegnanti delle scuole delle minoranze sono a costante contatto con una ricca diversità, tale fenomeno va attribuito a una forma completamente diversa di assimilazione, presente in maggiore o minore misura, nella storia degli Sloveni in Italia, a partire dalla definizione dei confini politici e descritto con l'espressione *assimilazione silenziosa* (tiha asimilacija).⁵ In questo contesto Banks (2001) sottolinea che gli insegnanti – se vogliono operare efficacemente in classi eterogenee e aiutare gli allievi provenienti da diversi retroterra culturali a sviluppare una chiara

⁵ Sull' assimilazione silenziosa degli Sloveni in Italia, scrivono Susič e Sedmak (1983), Susič separatamente ancora nel 1998 e 2003. Bogatec (2008) concorda nel ritenere che il giudizio di ridotta eterogeneità delle classi, emerso nei docenti delle scuole con lingua d'insegnamento slovena in Italia, sia riconducibile a una forma di assimilazione, ma è del parere che tale assimilazione si verifichi in modo indiretto, nelle famiglie caratterizzate da matrimoni misti. L'autrice ritiene che il dato sulla percezione di diversità tra gli insegnanti vada messo in relazione con il fatto che la maggior parte di essi proviene da famiglie con matrimoni misti, e che gli insegnanti preferiscano astenersi da giudizi in merito alla propria origine culturale. Nei docenti, quindi, la percezione di eterogeneità è collegata al modo in cui essi definiscono il concetto stesso di diversità.

identificazione – devono preliminarmente sviluppare un’identità culturale e nazionale proprie nelle quali riflettersi.

La conoscenza e comprensione dell’eterogeneità delle classi comprese nella ricerca, che emerge dalle risposte degli insegnanti, è stata confrontata con i dati sulla condizione linguistica e nazionale e sulla cittadinanza degli stessi gruppi di allievi, comunicatici dalle scuole. I dati nella Tabella 3 mostrano una quota media di allievi che hanno altra cittadinanza, la cui nazionalità non è la nazionalità della scuola, e la cui prima lingua non è la lingua d’insegnamento della scuola.⁶

Tabella 3: Dati sull’eterogeneità delle classi, presentati dalle scuole, per regioni (%)

	Regione								
	SLO – Litorale sloveno	SLO – Lubiana	SLO – Scuole italiane	Totale SLO	ITA – FVG	ITA – Venezia, Ravenna	ITA – Scuole slovene	Totale ITA	TOTALE
Diversa cittadinanza	10,0	30,0	8,0	16,0	30,0	10,0	5,0	15,0	15,5
Diversa nazionalità	25,0	70,0	30,0 ⁷	41,7	20,0	10,0	40,0	20,0	30,9
Diversa lingua madre	25,0	70,0	43,0	46,0	25,0	10,0	25,0	20,0	33,0

Il confronto tra le risposte degli insegnanti e delle scuole è abbastanza conforme riguardo alla differente cittadinanza. Così le maggiori percentuali si sono riscontrate nella Slovenia Centrale ed in Friuli Venezia Giulia; anche i dati delle scuole indicano che in tali aree si trova il maggior numero di allievi con cittadinanza differente da quella dei rispettivi stati.

Anche alla domanda sulla composizione nazionale delle classi, le risposte degli insegnanti e quelle delle scuole si sovrappongono abbastanza; un’eccezione è costituita dagli insegnanti delle scuole slovene in Italia, fra i quali il 61,9% ritiene che le classi siano nazionalmente eterogenee mentre, secondo i dati delle scuole, gli allievi di nazionalità non slovena sono circa i due quinti. Questo dato conferma che le valutazioni sulla eterogeneità linguistica e nazionale in questi insegnanti sono asimmetrici rispetto a quelli presentati sopra, e conferma la necessità di un loro più attivo inserimento nelle problematiche relative all’assimilazione e a una percezione e identificazione culturale più chiara.

⁶ Le percentuali sono approssimative, e sono state calcolate in base agli intervalli di presenza degli allievi menzionati nel gruppo che era coinvolto nella ricerca, per come sono stati trasmessi dalle scuole: nulla, da 1 – 20%, 21 – 41%, 41 – 60%, 61 – 80% 81 – 100%, nessun dato).

⁷ Una delle tre scuole coinvolte nella ricerca non ha fornito i dati.

La percezione degli insegnanti sull'eterogeneità linguistica, secondo la nostra valutazione, è un po' incompleta, in considerazione del numero relativamente ampio di allievi che, secondo i dati forniti dalle scuole, provengono da altri ambienti linguistici e in previsione di una loro normale suddivisione in classi con diversità linguistiche, con la quale certamente si confronta ogni insegnante coinvolto nella presente ricerca. Questa divergenza tra la percezione della eterogeneità delle classi dove avevano insegnato gli insegnanti ed il significato che essi attribuiscono all'educazione interculturale indica che le modalità di lavoro degli insegnanti non sono conformi con la loro definizione di educazione interculturale. Banks (2001) rileva che la maggioranza delle prassi pedagogiche non contestano, ma rafforzano sempre ulteriormente le gerarchie politiche e sociali esistenti, il che appunto mostra come gli insegnanti, nonostante i buoni propositi, abbiano un approccio sbagliato al lavoro in classi linguisticamente ed etnicamente variegata.

2.2.3 INSERIMENTO DELLE NOVITÀ NELL'INSEGNAMENTO COME ADEGUAMENTO AI CAMBIAMENTI NEL CONTESTO EDUCATIVO

I cambiamenti nel contesto sociale e didattico condizionano i cambiamenti nel processo didattico. Così abbiamo chiesto agli insegnanti se avevano introdotto novità nel loro lavoro con gli allievi, allo scopo di adattare l'insegnamento alle sempre mutevoli differenze culturali e linguistiche della composizione delle classi. Dalla Tabella 4 è evidente che la maggioranza degli insegnanti coinvolti nella ricerca ha dichiarato che le loro esperienze nell'insegnamento nelle classi eterogenee hanno stimolato l'inserimento di novità nell'insegnamento.

Tabella 4: Inserimento di modifiche nell'insegnamento nelle classi eterogenee da parte degli insegnanti per regioni (%)

		Regione								
		SLO – Litorale sloveno	SLO - Lubiana	SLO – Scuole Italiane	Totale SLO	ITA - FVG	ITA - Venezia, Ravenna	ITA – Scuole slovene	Totale ITA	TOTALE
No	%	40,0	19,6	29,0	29,9	13,8	22,2	31,0	21,4	25,3
Si	%	60,0	80,4	67,7	69,3	82,8	72,2	57,1	72,1	70,8
Non risposto	%	,0	,0	3,2	,8	3,4	5,6	11,9	6,5	3,9
TOTALE	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	N	50	46	31	127	58	54	42	154	281

Si ritiene importante riportare anche il dato sulla percentuale di insegnanti che non adattano il proprio lavoro alle differenze linguistiche e culturali dei loro allievi. Dalla tabella emerge che circa un quarto degli insegnanti coinvolti nella ricerca non ha apportato modifiche nel proprio insegnamento, come richiesto dal lavoro nelle classi eterogenee. A tale riguardo, il 90,4% degli insegnanti ha risposto che nelle loro classi erano presenti allievi di diverse lingue madri, mentre il 90,0% di essi ritiene che nelle proprie classi siano presenti allievi di diverse nazionalità. Riteniamo che il dato riguardante la percentuale relativamente alta di insegnanti coinvolti nella ricerca, che non adatta il proprio lavoro alle particolarità linguistiche e culturali dei propri allievi, sia preoccupante ed evidenzia una significativa dissimmetria fra la valutazione verbale degli insegnanti nell'educazione interculturale e il loro effettivo comportamento.

L'educazione interculturale non è solo costituita da eventi e altre attività svolte dalla scuola o dall'insegnante in classe. L'interculturalità deve permeare tutta l'attività del docente: ciò richiede un insegnante interculturalmente consapevole e sensibile, che raggiunga almeno il livello minimo di etnorelativo (Bennett 1993)⁹ nello sviluppo della sensibilità interculturale. Un insegnante interculturalmente sensibile riconosce le differenze culturali tra gli allievi e sviluppa adeguate competenze interculturali (Jokikokko 2005; Zudič Antonič 2009), come anche strategie di lavoro per sviluppare e sostenere in modo efficace la crescita personale e il successo di allievi provenienti da tutti gli ambienti linguistici e culturali.

2.2.4 ATTIVITÀ DELLA SCUOLA NELLA DIDATTICA CON ALLIEVI PROVENIENTI DA DIFFERENTI AMBIENTI LINGUISTICI E CULTURALI

La conoscenza della lingua d'ambiente e (così anche) della lingua della scuola è un importante fattore per l'integrazione e il senso di accettazione tra allievi la cui lingua madre è diversa da quella menzionata. L'attività più comune nella didattica con gli allievi provenienti da altri ambienti linguistici e culturali da parte della scuola consiste nell'organizzazione di ore facoltative di apprendimento della lingua d'insegnamento della scuola, che, nel caso di scuole maggioritarie è anche la lingua d'ambiente. In base alle risposte fornite dagli insegnanti troviamo che la maggior parte delle scuole, incluse nella ricerca, offrono un insegnamento facoltativo della lingua d'insegnamento della scuola agli allievi stranieri, con quote di risposte positive comprese tra l'88,0% e il 93,1%. Le uniche eccezioni sono le scuole con lingua d'insegnamento slovena

in Italia, dove più della metà degli insegnanti (57,1%) ha risposto che la loro scuola non organizza lezioni facoltative di sloveno.

Tabella 5: Progettazione di attività aggiuntive di insegnamento della lingua della scuola per allievi di madrelingua diversa da quella della scuola, suddivisione per regioni (%)

		Regione								
		SLO - Litorale sloveno	SLO - Lubiana	SLO -Scuole italiane	Totale SLO	ITA - FVG	ITA - Venezia, Ravenna	ITA - Scuole slovene	Totale ITA	TOTALE
No	%	12,0	8,7	12,9	11,0	3,4	9,3	57,1	20,1	16,0
Sì	%	88,0	89,1	83,9	87,4	93,1	90,7	35,7	76,6	81,5
Non risposto	%	,0	2,2	3,2	1,6	3,4	,0	7,1	3,2	2,5
TOTALE	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	N	50	46	31	127	58	54	42	154	281

La percezione dell'insegnante riguardante le modalità di organizzazione dell'insegnamento linguistico facoltativo per gli allievi provenienti da altri contesti linguistici è in gran parte legata al numero di ore che le scuole dedicano a questo insegnamento e alle modalità didattiche individuate. I dati fornitici dalle scuole mostrano una grande eterogeneità nella realizzazione di questo corso facoltativo come modalità di integrazione degli allievi alloglotti.

Con l'eccezione di due scuole, i corsi facoltativi di lingua vengono attuati in tutte le scuole, mentre il numero di ore previste varia tra 10 e 300; anche nelle modalità didattiche si riscontrano differenze molto grandi: nelle scuole sulla sul Litorale sloveno (scuole slovene e scuole italiane) e nelle scuole slovene in Italia i corsi facoltativi di lingua vengono svolti di regola dopo la scuola, nelle scuole della regione Friuli-Venezia Giulia durante le lezioni curricolari, nelle scuole di Venezia e Ravenna sono distribuiti uniformemente nella didattica durante e dopo l'orario scolastico, per lo più in forma di laboratorio. Secondo i dati provenienti dalle scuole della Slovenia centrale, invece, l'insegnamento facoltativo di lingua ai bambini alloglotti viene offerto costantemente, sia durante sia dopo la scuola, sotto forma di lavoro individuale come pure di laboratorio per gruppi di allievi.

L'educazione interculturale non consiste semplicemente nell'insegnamento supplementare della lingua della scuola per gli allievi provenienti da altri ambienti linguistici, in eventi o altre attività svolte dalla scuola. Tali interventi spesso non raggiungono il vero scopo dell'educazione interculturale, in quanto essi rappresentano e/o rafforzano gli stereotipi sulle altre culture e incoraggiano lo sviluppo di quasi-rappresentazioni dell'alterità (Banche 2001); tuttavia, la scuola ha un ruolo estremamente importante nello sviluppo della sensibilità

interculturale ed in generale della sensibilità verso la diversità. Laddove l'interculturalità e l'educazione interculturale permeano la didattica e la vita scolastica, la sensibilità degli insegnanti e degli altri dipendenti a contatto con la diversità è alta, le identificazioni culturali sono più chiare, e le idee in merito all'interculturalità e al lavoro in gruppi linguisticamente e culturalmente eterogenei sono più appropriate.

3 Conclusioni

L'educazione interculturale prepara gli allievi a costruire un delicato equilibrio tra identificazioni culturali, nazionali e globali, a capire come è costruito il sapere, diventare produttori di conoscenza e partecipare alle iniziative della società civile che creano una società ed un mondo più umani. Nonostante le indubbie buone intenzioni degli insegnanti e degli altri educatori ed istitutori, secondo Gorski (2008) gran parte – se non la totalità – delle pratiche pedagogiche rafforzano la gerarchia sociale e politica esistente anziché indebolirla. Qualsiasi analisi dell'educazione interculturale dovrebbe quindi, tra le altre cose, mostrare la portata ed i limiti dell'impegno dei singoli, dei dipendenti della scuola e della società in generale, rispetto alla creazione di un mondo veramente interculturale.

I risultati del nostro studio hanno in gran parte confermato la tesi circa l'assenza del vero obiettivo dell'educazione interculturale tra gli insegnanti inclusi nello studio. Così, la maggior parte degli insegnanti ha risposto che l'educazione interculturale si basa sull'approccio trasversale e interdisciplinare, e dunque si applica a tutti gli insegnanti della scuola, attribuendo un ruolo importante alla formazione interculturale in tutto il processo educativo e formativo. Tuttavia la percezione della eterogeneità delle classi in cui insegnano, l'adattamento alla diversità linguistica e culturale in queste classi, e la familiarità con le attività organizzate dalla scuola per gli allievi provenienti da diversi retroterra culturali e linguistici, mostrano il divario tra le loro dichiarazioni e le loro reali azioni o, come dice Gorski (2008), l'obiettivo sbagliato dell'educazione interculturale realizzata nella didattica con gli allievi.

Gli insegnanti hanno bisogno di una particolare sensibilità per identificare le differenze tra allievi, e della necessaria competenza interculturale, per poter sviluppare e promuovere la crescita personale e il successo scolastico di tutti gli allievi, quindi anche di quelli provenienti da altri ambienti linguistici e culturali (Jokikokko 2005). La vera educazione interculturale permea tutta la personalità

e l'attività dell'insegnante, mentre è essenziale che il docente abbia una chiara identità nazionale e culturale (Banks 2001), tale da consentire lo sviluppo di una sensibilità interculturale a livello di etnorelatività (Bennett 1993); inoltre, nelle classi eterogenee è necessario un costante aggiornamento della didattica.

Territori ormai globalmente multiculturali offrono molte opportunità per scoprire culture diverse e per formare una coscienza interculturale. Ovviamente dipende poi da ogni individuo e dalla società intera se queste opportunità vengono riconosciute come tali, e se vengono considerate come socialmente utili. Se crediamo che la consapevolezza interculturale sia l'unico modo per favorire un buon funzionamento della società multiculturale contemporanea, allora saremo consapevoli della ricchezza dell'ambiente multiculturale e disposti a trovare le opportunità per scoprire culture minoritarie, maggioritarie, diverse. Una di queste opportunità è rappresentata anche dai contatti formali o informali tra i membri delle diverse comunità. Con l'aiuto di questi contatti possiamo conoscere le culture conviventi e costruire la nostra coscienza interculturale. Al contempo, relazioni interpersonali costruttive tra gli appartenenti alle diverse comunità nazionali possono stabilirsi soltanto se si è chiaramente consapevoli della propria appartenenza nazionale e dell'esistenza di altre culture dell'ambiente, evitando stereotipi e ingiustificati pregiudizi. In relazione a ciò è importante ricordare che anche le culture di minoranza concorrono all'identità culturale dell'ambiente che forgia ogni individuo.

Pertanto l'educazione interculturale non va promossa solo in classi multiculturali, ma deve essere attivata indipendentemente dalla presenza di allievi stranieri. Essa deve essere considerata come nuova dimensione dell'educazione.

Per poter rendere efficace un percorso interculturale è necessario ripensare il modo di fare scuola e le metodologie applicate in classe. L'approccio interculturale è applicabile a qualsiasi disciplina, a qualsiasi segmento del sapere, a qualsiasi curriculum. Non si tratta di aggiungere argomenti nuovi a un curriculum tradizionale, ma si tratta piuttosto di applicare un differente metodo di trattazione del curriculum che va rivisto nei contenuti, nella scelta metodologica, nelle mete educative (Zudič Antič 2011).

L'interculturalità non può essere raggiunta attraverso percorsi frammentari e occasionali, ma va raggiunta compiendo piccoli passi che siano coordinati tra loro, attraverso un progetto sistemico nella scuola. L'interculturalità, infatti, ha carattere trasversale e interdisciplinare.

Teacher's views on intercultural education and their intercultural sensitivity

Summary

Teachers as conveyors of intercultural education in schools should be qualified for teaching in linguistically and culturally heterogeneous classes, furthermore they should be sensible to linguistic, ethnic or social difference. In the paper the authors investigate the relationship between teachers' comprehension of interculturality and their actual intercultural sensitivity as it emerges from their perception of linguistic and ethnic diversity of their students, introduction of innovation into instruction as means of adaptation to changes in the social context of education and their perception of school activities for students from other linguistic and cultural environments.

Intercultural education enables students to establish a sensitive balance between cultural, national and global identifications, to comprehend how knowledge is constructed and to become active constructors of knowledge as well as to participate in civil initiatives that promote a more humane society and world. Despite undoubtedly good intentions of teachers and other educators a considerable part, according to Gorski (2008) even the majority of teaching practice still encourages rather challenges the social and political hierarchies present in our society. Every analysis of intercultural education should, among other, show the extent and limitations of the commitment to promoting a truly intercultural world on the part of each individual, school body and society in general.

Results emerging from our research confirm to a fair extent the notion of absence of true intent in intercultural education in teachers. Most teachers view intercultural education as subject and cross curricular activity, thus involving all teachers, conveying to intercultural activity an important role in the education process as a whole. On the other hand, their perception of student diversity they teach, their adjustment to linguistic and cultural diversity and awareness of activities their schools offer to students from other linguistic and cultural environments reveal an inconsistency between teachers' statements on intercultural education and their actual conduct, or as Gorski (2008) states lack of true intercultural intent in the education they convey to their students.

Teachers require a particular sensitivity to recognize student diversity and intercultural competence to develop and promote personal and academic growth of all students, including those from other linguistic and cultural environments

(Jokikokko 2005). An effective intercultural education permeates teachers' personality and conduct completely. As such is possible only when a teacher has clear national and cultural identifications (Banks 2001) that allow him to develop an intercultural sensitivity at ethnorelative levels (Bennett 1993). A constant training in teaching heterogeneous classes is another paramount factor in effective intercultural education.

Key words: teachers, intercultural sensibility, intercultural education, heterogeneous classes

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni, Paolo E. (1999). *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Banks, James A. (2001). Citizenship Education and Diversity: Implications for Teacher Education. *Journal of teacher Education*. 52/1, 5-16. DOI: 10.1177/0022487101052001002 (19.4.2006).
- Banks, James A. (1986). *Multicultural Education in Western Societies*. London: Holt Education.
- Bennett, Milton J. (1993). Towards a Developmental Model of Intercultural Sensitivity. *Education for the Intercultural Experience* (a cura di R. Michael Paige). Yarmouth, ME: Intercultural Press, 21-71.
- Bogatec, Norina (2008). Učinki večjezičnega okolja na osnovnošolanje. *Progetto MOSAICO – PROJEKT MOZAIK: Učinki večjezičnega okolja na osnovnošolanje/Effetti dell'ambiente multietnico sull'istruzione primaria* (a cura di N. Bogatec, M. Kravos, V. Lokar) Gorizia: Fondazione Libero e Zora Polojaz, Rete di scuole Progetto MOSAICO, Istituto sloveno di ricerche SLORI, 34-84.
- Camilleri, Antoinette Grima (2002). *How strange! The use of anecdotes in the development of intercultural competence*. Graz: Council of Europe Publishing.
- Failli, Silvia (2003). *L'intercultura nella scuola*. Dispensa per seminario decenti, 15 ottobre 2003. Belluno.
- Gorski, Paul C. (2008). Good intentions are not enough: a decolonizing intercultural education. *Intercultural education* 19/6, 515-525. DOI: 10.1080/14675980802568319 (3.2.2012).
- Grinter, Roger E. (1985). *Multicultural or anti-racist education: The need to choose*. London: Falmer.
- Jokikokko, Katri (2005). Interculturally trained Finnish teachers' conceptions of diversity and intercultural competence. *Intercultural education* 16/1, 69-83. DOI: 10.1080/14636310500061898 (18.9.2009).
- Leicester, Mercury (1992). Antiracism versus the New Multiculturalism: moving beyond the interminable debate. *Cultural Diversity and the schools. Prejudice, Polemic or Progress?* (a cura di James Lynch, Celia Mogdil, Sohan Mogdil). London-Washington: Falmer, 95-130.
- May, S. (2001). *Language and Minority Rights. Ethnicity, Nationalism and the Politics of Language*. Malaysia: Longman.
- Norberg, Katarina (2000). Intercultural education and teacher education in Sweden. *Teaching and Teacher Education* 16/4, 511-519. DOI: 10.1016/S0742-051X(00)00008-1 (18.9.2009).
- Novak-Lukanovič, Sonja, Zudič Antonič, Nives, Varga, Štefan (2011). Vzgoja in izobraževanje na narodno mešanih območjih v Sloveniji. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (a cura di Janez Krek, Mira Metljak). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 347-367.
- Susič, Emidij (1998). Slovenci v Italiji: jezik in identiteta. *Jezik za danes in jutri: atti del II congresso dell'associazione Društvo za uporabno jezikoslovje Slovenije, Ljubljana, 8.-10.10.1998*

- (a cura di Inka Štrukelj). Ljubljana: Društvo za uporabno jezikoslovje Slovenije: Inštitut za narodnostna vprašanja, 112-122.
- Susič, Emidij (2003). Socializacija, asimilacija in pravni položaj. *Acta Histriae* 11/2, 237-254.
- Susič, Emidij, Sedmak, Danilo (1983). *Tiha asimilacija: psihološki vidiki nacionalnega odtujevanja*. Trst: Založništvo tržaškega tiska.
- Svet Evrope (1989). *L'education Interculturelle. Concept, context et programme*. Strasbourg: Svet Evrope.
- Zudič Antonič, Nives, Zorman, Anja (2004). Linguistic and sociocultural transition in Slovenia: the Italian ethnic group, past and present. *Transition studies review* 11/3, 171-184.
- Zudič Antonič, Nives (2009). Razvijanje medkulturne in sporazumevalne zmožnosti pri pouku tujega/drugega jezika v Sloveniji. *Brez spopada: kultur, spolov, generacij* (a cura di Veronika Tašner et al.). Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 29-42.
- Zudič Antonič, Nives (2010). Rojstvo in razvoj medkulturne vzgoje / Nascita e sviluppo dell'educazione interculturale. *Razprave o medkulturnosti* (a cura di Mateja Sedmak, Ernest Ženko). Capodistria: Università del Litorale, Centro di ricerche scientifiche, Edizioni universitarie Annales, 201-214.
- Zudič Antonič, Nives. (2011). L'educazione letteraria in prospettiva interculturale. *Studi interculturali: interferenze linguistiche, didattiche e culturali nel territorio istroquarnerino* (a cura di Rita Scotti Jurić, Tarita Štokovac). Pola: Università Juraj Dobrila, Dipartimento di studi in lingua italiana, 113-146.

Ambiente scolastico multiculturale: punto di partenza per lo sviluppo di un'educazione ed una formazione interculturale?

DI MARIJANCA AJŠA VIŽINTIN

Sintesi

In due scuole elementari in Slovenia (Lubiana, Capodistria) ed in un istituto comprensivo con lingua d'insegnamento slovena in Italia (Trieste) abbiamo stabilito con una ricerca qualitativa in quale misura insegnanti ed alunni riconoscessero la multiculturalità della scuola e abbiamo individuato esempi di buone pratiche nel campo dell'educazione e della formazione interculturale. Tutti e tre gli ambienti scolastici sono frequentati oltre che dai membri della maggioranza (sloveni o italiani) e delle minoranze (minoranza italiana in Slovenia e slovena in Italia) anche da membri di comunità di immigrati e dei loro discendenti, per lo più dai territori dell'ex stato comune della Jugoslavia. Abbiamo constatato che solo in una scuola risulta che la maggior parte degli insegnanti trae spunto, per lo sviluppo dell'educazione e formazione interculturale nell'insegnamento, dall'ambito scolastico multiculturale. La maggior parte degli alunni nelle scuole ha espresso il desiderio di un maggiore impegno degli insegnanti per l'inserimento di modelli di multiculturalità scolastica durante le lezioni. Gli insegnanti con competenza interculturale sviluppata ritengono che i programmi scolastici

e il materiale didattico dovrebbero contenere argomenti e obiettivi atti a sostenere un multilinguismo ed una multiethnicità socialmente efficace e sviluppare l'educazione e la formazione interculturale.

Parole chiave: educazione interculturale e istruzione, competenza interculturale, bambini emigrati, figli di emigrati, minoranza slovena in Italia, minoranza italiana in Slovenia

1 Introduzione

Nell'ambito del progetto italo-sloveno Eduka – Vzgajati k različnosti/Educare alla diversità (2011-2014) erano state scelte per gli scopi delle ricerche qualitative, scuole con un ambiente scolastico dove, accanto alla presenza dei membri delle maggioranze (sloveni o italiani) e membri delle minoranze (italiani in Slovenia e viceversa) ci fossero anche membri di comunità di immigrati, ovvero “di nuove” minoranze e dei loro discendenti. Nella ricerca qualitativa sono state coinvolte tre scuole: due scuole elementari in Slovenia (Lubiana, Capodistria) ed un istituto comprensivo con lingua d'insegnamento slovena in Italia (Trieste).¹ Nella ricerca abbiamo voluto scoprire in quale misura insegnanti ed allievi riconoscessero l'attività multiculturale della scuola. Abbiamo cercato inoltre di individuare esempi di buone pratiche nell'ambito dell'educazione e della formazione interculturale nelle scuole all'interno dell'orario scolastico; conoscere inoltre l'opinione degli insegnanti, su quanto i materiali didattici esistenti trattino la multiculturalità e stimolino l'educazione e la formazione interculturale.²

Micheline Rey-von Allmen (2011: 35–38) rileva che l'educazione e la formazione interculturale sono concetti indirizzati a tutti gli abitanti di una società. I rapporti interculturali non riguardano solo gli stranieri o altri tipi di gruppi particolari; la formazione interculturale non è una formazione per immigrati (la così detta “Ausländer Pädagogik” ovvero pedagogia per gli stranieri), ma richiede un lavoro per rapporti qualitativi tra qualsiasi gruppo di persone con

¹ La scuola elementare in Slovenia dura nove anni (dai sei ai quattordici anni di età). La scuola primaria in Italia dura cinque anni; la scuola secondaria di primo grado, tre anni. L'istituto comprensivo comprende l'educazione prescolastica (dai tre ai sei anni), quella elementare (cinque anni: dai sei ai dieci anni) e la scuola secondaria di primo grado (tre anni: dagli undici ai quattordici).

² Nei questionari semistrutturati c'erano anche altre domande, indirizzate al riconoscimento di stereotipi, pregiudizi, esempi di discriminazioni; al tipo di sostegno di insegnanti ed omologhi all'inserimento di bambini neoimmigrati; all'insegnamento dello sloveno o dell'italiano come lingua d'ambiente; al rapporto della lingua materna a scuola e a casa; alla collaborazione tra scuola e genitori ecc. – tuttavia a ragione della limitatezza dello spazio, ci concentriamo solo su due domande della ricerca.

altri gruppi. L'interculturalità si deve sviluppare in tutti i settori sociali, non solo nella formazione. È importante la formazione degli insegnanti. L'interculturalità richiede una descrizione obiettiva e scientifica della realtà dinamica ed in trasformazione (Rey-von Allmen 2011), a cui contribuisce anche la presente ricerca, condotta nell'ambito del progetto Eduka – Vzgjati k različnosti/Educare alla diversità (2011-2014).

La qualità dei rapporti interpersonali in una prospettiva interculturale non riguarda solo i rapporti tra singoli e gruppi di differenti culture ma anche i rapporti tra singoli e gruppi della stessa cultura. Ma il lavoro interculturale nelle società industrializzate occidentali europee è stato condotto principalmente in rapporto con l'esperienza dell'immigrazione (Rey-von Allmen 2011). Tuttavia le esperienze degli immigrati (bambini) sono differenti: si differenziano le loro provenienze e condizioni (per es. di educazione, impiego, soggiorno) sia nello stato di provenienza che in quello di arrivo; le cause (o la combinazione delle cause) per cui si è giunti al trasferimento sono differenti; i membri della famiglia possono essersi trasferiti tutti assieme o gradualmente (Milharčič Hladnik 2010). Alcuni vivono in un ambiente deprimente ed economicamente ristretto – per cui, per questi ragazzi, è di fondamentale importanza sviluppare un sistema educativo-formativo stimolante e giusto. Altri vivono in un ambiente stimolante, i genitori sono istruiti, bene inseriti nell'ambiente e forniscono sostegno ai figli nella formazione, nell'inserimento ed in altre attività. Il loro ambiente familiare è consapevolmente plurilingue e pluriculturale, e sono coscienti che l'identità composta è una categoria in mutamento.

L'educazione interculturale contribuisce ad un passaggio graduale da una società multiculturale, che è un fatto, ad una società interculturale, nella quale si giunge ad una collaborazione interpersonale e ad una integrazione in comunità. “Quando parliamo di interculturalità, parliamo di un progetto etnico-politico che miri a risolvere i problemi di convivenza fra gruppi di diverse culture in società multiethniche, così da promuovere incontri attivi ed una comunicazione continua fra di loro [...]. Fondamentalmente l'interculturalità presenta un concetto dinamico della cultura che è sensibile alle modifiche ed è in continuo mutamento. Si presenta quindi come concetto di visione della nazionalità, che il singolo sceglie liberamente e che non gli è imposta. Così scompare ogni forma di dogmatismo, dato che ogni cultura si inserisce nel processo di trasformazione ed è preparata a prendere il meglio di quanto una singola cultura possa offrire ” (Bogatec, Zudič Antič 2012: 1–2). Klara Skubic Ermenc (2006) considera l'interculturalità in pedagogia come un principio e non come una disciplina particolare, che è pure il fondamento nel modello di educazione e formazione interculturale di Marijanca

Ajša Vižintin (2013; 2014). Questo è destinato all'inclusione adeguata dei figli di immigrati di prima generazione (figli neoimmigrati) ed allo sviluppo del dialogo interculturale a scuola, composto di sette elementi: 1. interculturalità come principio pedagogico-didattico; 2. sostegno sistemico per un'inclusione adeguata dei figli degli immigrati; 3. insegnanti con una competenza interculturale che si sviluppa; 4. sviluppo della consapevolezza della società multiculturale in tutte le materie scolastiche; 5. sviluppo di un dialogo interculturale a scuola; 6. collaborazione con (i genitori degli) immigrati; 7. collaborazione con la comunità locale. L'inclusione dei figli degli immigrati è più efficace se questi elementi ed attività, come anche i meccanismi di sostegno al loro interno, sono collegati fra di loro e si integrano.

Nel 2006 Mojca Peček e Irena Lesar (2006: 193) hanno fatto notare criticamente che nella formazione dei figli degli immigrati il sistema scolastico sloveno stava appena introducendo la multiculturalità, mentre il punto di vista degli insegnanti era invece spesso orientato verso l'assimilazione. Gli insegnanti spesso non riconoscono il proprio ruolo decisivo nel processo d'inclusione dei figli degli immigrati, pertanto non ricercano soluzioni costruttive che renderebbero loro possibili il superamento di obiettivi ostacoli nell'insegnamento: "Fra gli insegnanti sloveni spesso prevale la posizione che dimostra come non riconoscano il proprio ruolo personale attivo nell'inclusione di un allievo "diverso". Sovente attribuiscono agli altri alunni e ai loro genitori un ruolo maggiore nell'inclusione di un allievo che a loro stessi. Questo porta, con grande probabilità, al fatto che gli insegnanti non riconoscano il loro ruolo nella formazione della classe come gruppo" (Peček, Lesar 2006: 199); nonostante ciò, ci sono insegnanti che riconoscono il loro deficit di conoscenza nell'ambito dell'inserimento dei bambini degli immigrati. Partecipano a corsi di formazione, acquisiscono nuove conoscenze e si scambiano le esperienze: "In molti corsi di formazione abbiamo ottenuto conferma di buone pratiche con gli allievi dei migranti che stiamo già attuando nella Scuola elementare di Capodistria, contemporaneamente abbiamo acquisito le conoscenze necessarie che ci sono di aiuto nel nostro lavoro. Le differenti formazioni sono state anche una bella occasione per uno scambio di esperienze e di presentazione di diversi esempi di attività con allievi migranti che si sviluppano in diverse scuole della Slovenia." (Jelen Madruša 2010: 19)³ Soltanto gli insegnanti che hanno loro stessi sviluppato una competenza interculturale, possono poi svilupparla nei loro allievi.

³ Noi insegnanti, lavorando con questi alunni, durante le nostre attività abbiamo sentito la necessità di dover acquisire alcune specifiche conoscenze, perciò ci siamo inseriti in diversi tipi di formazioni, tra le quali menzionerei: Insegnamento dello sloveno come lingua straniera; Sloveno come lingua seconda/straniera in classi omogenee ed eterogenee; Con il gioco dalla tolleranza alla comprensione degli altri; Dalla cultura all'interculturalità, da me a te; Stimolo ad un dialogo interculturale tra allievi nella scuola

Singoli insegnanti si dedicano molto allo sviluppo della competenza interculturale ed all'introduzione di un'educazione e formazione interculturale. Insegnanti che l'hanno desiderato hanno ricevuto, nell'inserimento di figli di immigrati, un sostegno importante ed utili consigli dalla direzione didattica in entrambe le scuole partecipanti in Slovenia ed anche dai consulenti scolastici. Le formazioni con le quali gli insegnanti hanno sviluppato la loro competenza interculturale e si sono scambiati esempi di buone pratiche si sono svolti in modo differente: nella scuola di Lubiana sono stati organizzati alcuni corsi di formazione per tutto il corpo docente e vi prevalgono i singoli insegnanti coinvolti che sono molto attivi nei loro progetti.⁴ Nella scuola di Capodistria gli insegnanti hanno partecipato a molti corsi di aggiornamento destinati all'intero corpo docente,⁵ e singoli insegnanti sono ancora particolarmente attivi; anche nella scuola di Trieste hanno preso parte a progetti;⁶ gli insegnanti non si sono espressi in merito ai corsi di formazione nel campo dell'educazione e formazione interculturale anche se negli ultimi anni a questi argomenti sono stati dedicati diversi corsi di formazione a livello statale.

contemporanea; Consulto professionale sull'inclusione di bambini da un ambiente migrante nel sistema scolastico sloveno e nell'ambiente come anche dialogo interculturale con l'intera popolazione scolastica (Jelen Madruša 2010: 19).

⁴ Partecipano ai progetti Unicef (diritti umani; stimolo della creatività), Amnesty International; Zveza prijateljev mladine/Associazione degli amici dei giovani (slogan contro l'intolleranza sono affissi nei corridoi scolastici); a laboratori e corsi di formazione preparati dal consulente scolastico; a scambi interstatali (piccoli gruppi di alunni). Partecipano al progetto Alfabetizzazione della lettura dell'Istituto dell'Educazione (I.E.) della Repubblica di Slovenia; progetto JA-LINK, al quale hanno preso parte più insegnanti (preparazione di lezioni nelle quali gli alunni sono venuti a conoscenza delle diverse lingue: per esempio come si dice *buon giorno*, i colori; coordinato dalla Facoltà dell'Educazione dell'Università di Lubiana). Molti progetti riguardano la prevenzione alla violenza.

⁵ La scuola partecipa a numerosi progetti, fra i quali molti sono transfrontalieri (italo-sloveni). Con l'Università Popolare di Capodistria partecipa alla trasmissione delle informazioni (corso di sloveno, formazione permanente) per genitori immigrati per i quali all'iscrizione del figlio a scuola, hanno preparato anche materiale plurilingue con le informazioni essenziali riguardanti la scuola. La scuola partecipa a progetti dell'Università del Litorale (per es. I giovani in un ambiente interculturale, Eduka), con la quale collabora anche nello scambio di allievi (per es. un'alunno dalla Polonia si è presentato agli alunni). Hanno partecipato anche con l'Istituto Pedagogico nell'ambito del progetto Korak za korakom (Passo dopo passo); nei progetti condotti dall'Istituto dell'Educazione (Classe, contatto di culture; Ogni esperienza ci arricchisce la vita), nel progetto Villaggio Europeo. Si attuano laboratori Unicef. Una settimana ospitano bambini dalla Germania (bambini di famiglie sloveno-tedesche che in Germania frequentano corsi supplementari di sloveno). Collaborano con altre scuole della zona.

⁶ La scuola collabora molto con lo SLORI (Slovenski raziskovalni inštitut-Istituto Sloveno di Ricerche, Trst-Trieste), per es. per il progetto Eduka, Mozaik; hanno anche partecipato al progetto europeo Comenius. Al momento stanno attuando a scuola due importanti progetti a lungo termine: il primo è *Crescere in un ambiente pluriculturale* ("Perché questa è la nostra realtà", commenta il dirigente scolastico), all'interno del quale è impiegato anche il coordinatore che offre ed organizza un concreto supporto per l'inclusione di bambini di immigrati (comprensione, studio dello sloveno e dell'italiano, ore supplementari per altre materie scolastiche, coordinamento delle riunioni degli insegnanti, inclusione dei mediatori culturali), e progetto di Conoscenza della lingua slovena, della cultura slovena.

Lo scopo di questo contributo è di presentare i risultati di due domande della ricerca: 1 qual è l'effettiva attività scolastica multietnica e multilingue (multiculturale) nei tre ambienti scolastici selezionati; 2 quali sono gli esempi di buone pratiche nel campo dell'educazione e formazione interculturale, che gli insegnanti già attuano nelle loro ore di lezione, partendo da materiali didattici esistenti o preparandoli da soli (in collaborazione con gli alunni). Nei temi di ricerca confrontiamo sia il punto di vista degli alunni che le prospettive degli insegnanti.

2 Metodologia

La ricerca qualitativa si è svolta nella seconda metà del 2011 e nella prima metà del 2012.⁷ Nella ricerca sono state prese in esame due classi di ogni scuola (una scuola per ogni città, Lubiana, Capodistria, Trieste), per un totale di sei classi con 117 allievi, di età dagli undici ai quattordici anni (il terzo triennio della scuola elementare in Slovenia o la scuola secondaria di primo grado con lingua d'insegnamento slovena in Italia). Alle 49 interviste semistrutturate, sulle quali si fondano i risultati presentati in questo contributo, hanno partecipato 33 allievi e 16 docenti o specialisti/consiglieri/dirigenti delle scuole partecipanti. Le interviste sono state trascritte in lingua standard; nelle trascrizioni sono stati omessi riempitivi e ripetizioni. Se non abbiamo capito quanto raccontato, abbiamo posto domande aggiuntive; in caso di necessità le abbiamo aggiunte nel testo inserendole in parentesi quadre.

I colloqui di gruppo nelle classi sono stati innanzitutto indirizzati a scoprire i punti di vista sui gruppi scolastici plurietnici e alla descrizione delle attività della scuola che stimolano l'educazione e la formazione interculturale; era necessario, tuttavia, adeguare le domande, che erano state precedentemente preparate, alla situazione in classe; le discussioni di gruppo sono diventate più una introduzione alla conoscenza ed a stabilire la fiducia tra la persona, che poi avrebbe effettuato i colloqui individuali, e gli alunni. Il secondo obiettivo delle discussioni di gruppo, selezionare gli alunni per colloqui individuali, è stato raggiunto e integrato con i consigli del personale specialistico della scuola. L'obiettivo era quello di selezionare gli alunni provenienti da tre gruppi (1 interculturalmente cosciente, allievo sensibile, 2 interculturalmente insensibile, allievo discriminatorio, 3 allievo che ha subito discriminazione linguistica o culturale), con i quali sono stati successivamente condotti colloqui individuali. Tutti gli intervistati dovevano presentare

⁷ Nella ricerca ed analisi hanno partecipato le collaboratrici della ZRC SAZU: mag. Metka Lokar, dr. Breda Čebulj Sajko, dr. Janja Žitnik Serafin, dr. Marijanca Ajša Vižintin.

un consenso scritto dei genitori sulla partecipazione dei loro figli alla ricerca. La selezione degli insegnanti che hanno partecipato alle interviste è stata fatta con il consenso e previa consultazione del/della dirigente scolastico/a della scuola. Quest'ultimo/a ha anche compilato il questionario coi dati generali sulla scuola⁸ (anche in collaborazione col consulente scolastico) ed ha deciso in quali classi si sarebbero tenute le discussioni di gruppo.

3 Risultati

Le risposte dei partecipanti alla ricerca sono cifrate a ragione della garanzia di anonimato: la scuola di Lubiana è cifrata con la lettera (L) ed il numero dell'intervista (Lo1–Lo6: insegnanti; Lo7–Lo15 alunni); la scuola di Capodistria è cifrata con la lettera (K) ed il numero dell'intervista (Ko1–Ko5 insegnanti; Ko6–Ko17 alunni); la scuola di Trieste è cifrata con la lettera (T) ed il numero dell'intervista (To1–To7 insegnanti; To8–To19 alunni). Le risposte sono distribuite in due gruppi riguardo alle domande della ricerca.

Nella **scuola di Lubiana (L)** sono state condotte interviste a nove alunni. Tutti sono nati in Slovenia. Tre hanno raccontato che pure i loro genitori/nonni sono nati in Slovenia. Riguardo gli altri sei partecipanti, uno dei genitori è giunto dalla Croazia/Serbia/Montenegro. Di uno il nonno arrivò dalla Croazia, il padre invece lavorò in Svizzera per 20 anni; di un secondo, il padre è un rom sloveno, la madre serba, per un anno e mezzo la famiglia si era trasferita in Germania e poi è tornata in Slovenia. Fra le lingue materne sono indicate dai partecipanti accanto allo sloveno, anche il croato, il tedesco, il romanì e il serbo.

Nella **scuola di Capodistria (K)** sono state condotte interviste a dodici alunni, dei quali dieci nati in Slovenia, uno in Slovacchia ed uno in Bosnia-Erzegovina. Di nove dei nati in Slovenia, ognuno aveva un nonno/genitore trasferitosi dalla Croazia/Cossovo/Bosnia-Erzegovina/Italia/Germania/Russia; solo uno non ha indicato nonni/genitori trasferitisi da altri stati. Tra le lingue materne sono state indicate accanto allo sloveno, l'albanese, il croato, il turco, il serbo. Molti hanno parenti in diversi stati, per es. in Australia, Bosnia-Erzegovina, Croazia, Italia, Germania, USA, Finlandia e Slovacchia.

Nella **scuola di Trieste (T)** sono state condotte interviste a dodici alunni. Dei partecipanti sette sono nati in Italia, ovvero: quattro in famiglie italo-slovene (mamma slovena d'Italia, padre italiano; in un caso con un nonno trasferitosi

⁸ I dati generali sulla scuola ricavati dal questionario non sono stati riportati per poter garantire l'anonimato dei partecipanti.

dalla Croazia), uno di famiglia slovena (tutti i nonni e genitori sloveni d'Italia). Fra i cinque alunni neoimmigrati di madrelingua serba, una famiglia è giunta dalla Bosnia-Erzegovina, mentre le altre dalla Serbia. In una famiglia serba la mamma è slavomacedone, la seconda rumena. Fra le madrelingue sono state indicate accanto allo sloveno, l'italiano, il rumeno e il serbo.

3.1 RICONOSCIMENTO DELL'AMBIENTE MULTICULTURALE SCOLASTICO

Nella **scuola L** la maggioranza degli insegnanti riconosce la varietà multiculturale scolastica: la maggioranza degli alunni immigrati proviene dai territori della ex Jugoslavia, con l'eccezione di due Cinesi. Uno degli insegnanti descrive più dettagliatamente l'appartenenza etnica e rileva che la maggioranza degli alunni ha la cittadinanza slovena:

La cittadinanza è slovena e qui abbiamo qualche straniero che non ha la cittadinanza, altra cosa naturalmente è l'appartenenza etnica o culturale. Se parliamo più di appartenenza nazionale; praticamente tutti, suppongo, perché non seguo questa questione così attentamente da chiedere ad ognuno, sono probabilmente serbi, croati, bosniaci, abbiamo anche qualche albanese, con cui c'è pure il problema della lingua. Concretamente nella mia classe abbiamo al momento anche una ragazzina che è macedone. Popoli ex jugoslavi; se qui ce ne sono altri, non lo so. Abbiamo tuttavia a scuola, un puro caso, due cinesi. [...] Se dovessimo basarci sui cognomi – talvolta sono i genitori, diciamo la mamma slovena, talvolta arrivano una mamma, un bambino, con cognome sloveno ma parlano croato o serbocroato. Se adesso pensando ai cognomi dessi un'occhiata al registro di classe: classe VII, un croato, due, tre serbi, tre, quattro, cinque, probabilmente sei, sette, otto, nove, dieci, undici, dodici, tredici... tredici su ventitré – metà. Penso tuttavia che in passato erano di più. Talvolta circa la metà dei bambini sono inclusi tra i non sloveni (Lo4).

Per due mesi ci sono stati a scuola due alunni curdi. Mentre la maggioranza degli intervistati enumera immigrati dall'ex Jugoslavia e conferma che nella scuola circa la metà degli alunni proviene da altri stati – tuttavia non distinguono tra bambini neoimmigrati e discendenti di immigrati (cosiddetta seconda e terza generazione) – accenna un'insegnante anche alla presenza di immigrati dall'Australia e rimpatriati da altri stati europei: “In classe abbiamo molte nazionalità: albanesi, serbi, bosniaci, croati; giungono anche dall'Australia, emigrati da altri

stati europei. Parliamo di cittadinanza e nazionalità. Da noi abbiamo circa metà alunni sloveni e metà non sloveni, specialmente dalle ex repubbliche jugoslave” (Lo3). Uno degli insegnanti accenna anche ai matrimoni misti: “Penso che abbiamo molti dalla Croazia, Bosnia, Serbia con il Cossovo. Abbiamo anche alunni dalla Macedonia, pure dalla Cina, diciamo. Poi matrimoni misti, diciamo dalla Thailandia.” (Lo5).

Anche gli alunni della scuola L riconoscono la varietà etnica della scuola, ma mentre alcuni esprimono solo tolleranza, altri vi vedono un vantaggio: “Ci sono pochi sloveni ma questo non disturba (i genitori). Nella nostra classe siamo tre ragazzi sloveni. Non c’è nessuna differenza se uno è sloveno o no. È uguale” (Lo7). Alcuni alunni segnalano anche una diversità religiosa oltre che etnica. A scuola ci sono “molte culture, fedi dei Balcani. Così possiamo conoscere gli altri; sarebbe un po’ assurdo se fossimo tutti sloveni, cattolici; altrimenti certo potremmo comunque saperne di più ma non sarebbe così variegato e differente” (L14).

Nella **scuola K** la maggioranza dei docenti sottolinea che nella scuola ci sono pochi bambini immigrati (10%, quindi circa 50 bambini). Questi arrivano negli ultimi anni specialmente dalla Bosnia-Erzegovina e dal Cossovo, negli anni precedenti da altri stati dell’allora comune Jugoslavia; rari sono gli immigrati da altre parti, per es. da Cina, Ucraina, Lituania: “Già dall’inizio, mi ricordo, c’era a scuola un cinese, una ragazzina ucraina, e alunni dalle ex repubbliche jugoslave di Croazia, Bosnia, Serbia, Macedonia, ma negli ultimi anni la maggioranza arriva dal Cossovo. Non abbiamo avuto italiani. Da noi abbiamo infatti la scuola primaria e secondaria italiana, così le minoranze vengono inserite in queste scuole.” (Ko4).

Sei anni fa i bambini immigrati provenivano in gran parte dal Cossovo, qualcuno anche dalla Bosnia... L’ultima dalla Bosnia è nella classe IX, penso che sia oramai il quarto anno che è qui, anche dal Cossovo è nella classe IX. In sostanza ho aggiunto un insegnamento supplementare di sloveno una volta alla settimana, senza considerare da dove fossero arrivati. In periodi differenti abbiamo avuto un diverso numero di bambini. Il minimo è stato l’anno scorso, penso quattro o cinque. Il primo anno ne era piena la classe, quando ho avuto alla fine di giugno una settimana intera di corso di sloveno. Erano circa 20, due addirittura dalla scuola dell’infanzia, che ora sono in V. Erano davvero tanti (Ko3).

I membri della comunità italiana ed alcuni sloveni frequentano la scuola con lingua d’insegnamento italiana, che si trova nelle vicinanze:

Nella nostra scuola in gran parte abbiamo bambini di lingua slovena, dato che abbiamo nelle vicinanze la scuola con lingua d'insegnamento italiana. Il confine tra bambini italiani e sloveni non è così significativo come tra bambini sloveni e, diciamo, albanesi e croati. I nostri accettano di fare amicizia con la minoranza italiana senza problemi, mentre le compagnie con un ambiente albanese, croato e serbo non sono inserite nella loro attività. La comunità nazionale italiana ha pure la propria associazione, organizzano eventi comuni nelle comunità locali ecc., mentre gli altri bambini non hanno queste possibilità. Inoltre molti bambini sloveni frequentano la scuola con lingua d'insegnamento italiana. I genitori vedono questo come un valore in più il fatto che i bambini imparino più velocemente l'italiano (Ko1).

Per alcuni insegnanti il lavoro con bambini immigrati è una sfida: "Dieci anni fa ce n'erano più da diverse repubbliche [ex jugoslave, n.d.t.], negli ultimi cinque anni dal Cossovo. Si trasferiscono più volte, ecco perché cambiano scuola. Mi sento bene, non ho mai avuto difficoltà e quando la pedagoga dice che avremo un nuovo allievo, sono entusiasta e mi chiedo chi sarà il nuovo" (Ko4). Più volte gli insegnanti in rapporto ai bambini neoimmigrati esprimono difficoltà, non accoglienza – a differenza dell'accoglienza dei membri della comunità italiana e dei discendenti degli immigrati, che alcuni insegnanti riconoscono accanto ai bambini neoimmigrati:

Nelle nostre scuole non abbiamo solo bambini sloveni con un'origine slovena ma anche molti matrimoni misti e pertanto abbiamo diverse culture. È giusto pertanto che riconosciamo queste culture che sono attorno a noi. In tutte le classi, dove insegno, troviamo bosniaci, serbi, albanesi. Abbiamo un gran numero di casi di bambini nati qui i cui genitori provengono dalla Serbia, dal Cossovo. In ogni classe su 20 bambini, circa cinque hanno un retroterra migrante o di matrimoni misti, tuttavia già da tempo si trovano in Slovenia e non hanno più difficoltà in merito (Ko5).

Non sono tanti nella scuola i bambini neoimmigrati; alcuni che hanno frequentato la scuola negli anni scorsi, si sono trasferiti. Se ne sono andati con i genitori a vivere altrove per diverse ragioni. Negli ultimi due anni (a. s. 2011/12 e 2012/13) a scuola non si è iscritto nessun neoimmigrato: "Allora c'era la guerra in Croazia, ne abbiamo avuto qualcuno di loro, adesso i muratori ritornano indietro perché non c'è più lavoro e così quest'anno per il prossimo non abbiamo iscritto alcun allievo dall'estero; inoltre c'è una grande fluttuazione e queste famiglie si

spostano molto. Il nostro territorio è un po' più caro, gli alloggi pure sono molto cari ed è naturale che si trasferiscano" (K01).

Anche gli alunni ritengono che nel loro ambiente non ci siano molti immigrati, sebbene quasi tutti quelli che abbiamo intervistato, conoscano qualcuno di persona (conoscenza personale o dell'ambiente scolastico) e lo chiamino pure per nome, per es. "Una è arrivata dalla Bosnia ed una dalla Croazia. Gli altri sono nati in Slovenia ma hanno i genitori... ed hanno imparato anche questa lingua. [...] Molti amici che sono dalla Bosnia e là. Sono arrivati qua e sono andati già alla scuola dell'infanzia e nella classe I, o addirittura sono nati qua e parlano sloveno" (K07). "Uno era dalla Bosnia ed uno dal Cossovo" (K10). "Selma è di Sarajevo, Sarah dalla Slovacchia" (K11).

Nella **scuola T**, che è una scuola con lingua d'insegnamento slovena in Italia, si iscrivono bambini sloveni, bambini di matrimoni misti, sempre più bambini italiani ed immigrati, in buona parte serbofoni. Lingue materne dei bambini a scuola accanto allo sloveno e all'italiano, sono serbo, rumeno, bulgaro, croato, ucraino, russo, portoghese, ceco; al momento nessuno è albanofono:

Le famiglie slovene hanno iniziato a trasferirsi, avevano migliori opportunità e si sono trasferite nei dintorni della città. Gli appartamenti vuoti sono stati occupati da nuovi immigrati: un gran numero proviene dai Balcani, la maggior parte sono serbi, ci sono anche molti rumeni, qualche croato, bulgaro. Giungono famiglie anche da altri paesi – alcuni sono albanesi, ci sono cinesi, abbiamo ucraini, anche qualche ceco si trova qua e là, abbiamo un ragazzo che è brasiliano, bambini dall'India, una ragazzina che viene da uno stato africano, abbiamo iscritto un senegalese... è una popolazione piuttosto variegata. C'è una grande presenza di famiglie italiane, non penso ai triestini, ma penso a gente che viene da Napoli, diciamo. Abbiamo, non so, padre bulgaro o rumeno, mamma serba e qui si studia sloveno, italiano, inglese... o diciamo: padre sloveno, mamma ucraina, qua impara lo sloveno, l'italiano a casa parlano russo; un caso di matrimonio serbo e croato; mamma croata e padre serbo, adesso sono nella scuola slovena, tutti studiano sloveno – davvero c'è una presenza variegata su questo territorio. E questa varietà entra a scuola. [...] Tutti questi che arrivano da altri stati, in buona parte con una cittadinanza straniera, circa il 20% degli alunni, che giungono da altri paesi. A questo numero di bambini dobbiamo aggiungere circa un altro 20% se non di più che provengono da famiglie completamente italiane, così il numero di bambini che non padroneggiano la lingua slovena al momento dell'ingresso a scuola oscilla tra il 40 ed il 50% (T01).

A ragione dell'aumento dell'interesse per l'iscrizione all'istituto comprensivo, che è maggiore di quanto gli spazi della scuola consentano, fra gli insegnanti si pone il dilemma a chi attribuire la preferenza nell'iscrizione alla scuola dell'infanzia:

Abbiamo una scuola istituita per legge con lingua d'insegnamento slovena, penso dal 1962. Questa legge costitutiva prevede al secondo articolo molto chiaramente che le scuole con lingua d'insegnamento slovena sono destinate agli sloveni che vivono in Italia o che hanno stabile residenza in Italia. Diamo sempre la preferenza a bambini che provengono da famiglie slovene, da matrimoni misti nei quali ci sia uno sloveno. Al secondo posto ci sono famiglie che provengono da un ambiente slavo, perché questa è la lingua più vicina per la comunicazione tra insegnante e alunno. Per ultimi diamo spazio alle altre nazionalità: italiana ed altre che non sono slave (T01).

Anche gli alunni della scuola T riconoscono la comunità scolastica multietnica, tuttavia non ci pensano molto: "I [compagni nella scuola precedente]: uno dalla Russia, il secondo dall'Ucraina, il terzo dalla Bosnia e 'basta'. Tutti sono arrivati il primo anno, in prima. Alcuni non parlavano italiano, tuttavia lo hanno imparato velocemente. Gli altri fino alla fine della seconda hanno già imparato lo sloveno." (T08). Alcuni immigrati slavofoni iscrivono intenzionalmente i figli alla scuola con lingua d'insegnamento slovena: "[Com'è che hai deciso per la scuola slovena?] Mio padre ha detto che lo sloveno è simile al serbo e lo avrei capito più facilmente. Con l'italiano mi sarei seduto in classe e non avrei capito niente" (T14).

"In generale tutti siamo dell'Italia. Nessuno è venuto dalla Slovenia. Io sono l'unica che parlava sloveno, gli altri sono venuti nella scuola slovena per imparare altre lingue. Ho una compagna che viene dalla Croazia; si chiama Keri e sua sorella Nina. Vado spesso da lei e sebbene parli solo croato mi capisce, perché la sua lingua è simile allo sloveno [...] Una compagna è dalla Serbia, uno dalla Bosnia" (T10).

3.2 SVILUPPO DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE INTERCULTURALE ALL'INTERNO DEL PROGRAMMA SCOLASTICO

Nella scuola L gli alunni ritengono che le attività che stimolerebbero lo sviluppo dell'educazione e formazione interculturale nell'orario scolastico – siano troppo poche o nulle: "No, non abbiamo niente del genere. Potrebbe essere ma

non è così. Potremmo chiedere a quelli che sono arrivati da altri paesi di presentare qualche cartellone su quel paese, così che anche noi potremmo sapere cosa fanno in quel paese. Solo una compagna lo ha fatto, per il resto niente” (Lo7).

Sento la mancanza del fatto che nessuno si sia presentato, non abbia detto di dove sia, come vivano là, quali differenze culturali ci siano, dove ci differenziamo, come parlino. Mi farebbe piacere conoscere tutte le loro caratteristiche ma talvolta non ce n'è l'opportunità. [Ti farebbe piacere saperne di più sulle tue compagne rispetto a quello che sai di loro dalle conversazioni quotidiane?] Sì, chiacchieriamo ma non tanto. [Perché gli insegnanti non forniscono questi stimoli?] Talvolta dicono che possiamo presentarci ma questo non entusiasma nessuno degli alunni. [Se avessimo qualche giorno dedicato o qualcosa del genere?] Questo sarebbe fantastico per me, così ognuno presenterebbe il suo. Potrebbero anche esserci più persone dello stesso stato e ognuno potrebbe raccontare da quale parte provenga, in cosa là si differenziano. Anche in Slovenia ci differenziamo, per costumi, per tutto, tra Alta Carniola, Stiria Slovena, anche la lingua è differente. Mi interessa se anche altrove ci siano tante differenze. Penso che questo ci dovrebbe essere in ogni classe, almeno una volta. Così da presentare le nazionalità in classe. Questo sarebbe fantastico. Diciamo che il padre rimane in Serbia, madre e figlio vivono qua, ci capiremmo meglio e saremmo più partecipi, di modo che non siano disprezzati. Nelle altre scuole hanno molte giornate diverse. Noi ne abbiamo troppo poche. Sono più gli altri (di altre scuole) ad insegnare a me di quanto sia io ad insegnar loro sulla nostra scuola. Ma so tuttavia che facendo così, saremmo indietro con il programma di studio; penso che sia ben ideato com'è. Le altre scuole hanno però più giornate culturali, sportive. Mi ricordo che c'è stato una volta *Villaggio Europeo*. Mi è piaciuto molto. C'è andata mia sorella e mi ha raccontato tutto. Hanno preparato diversi piatti nazionali. So che è stato fantastico ma non c'è stata l'opportunità di poterci andare. [Vuoi dire che senti il bisogno che a scuola si organizzino eventi su questo tema?] Sì, perché abbiamo davvero molte nazionalità. Nelle altre scuole, credo, ci sono pure ma nella nostra scuola è veramente variegato. A volte davvero non sai, da dove venga qualcuno. Pensi sia sloveno, poi ti dice che viene dalla Macedonia. Sbalorditivo (Lo9).

Tutti gli alunni hanno espresso il desiderio e la necessità di avere più occasioni di presentare usanze e lingue proprie e quelle dei loro compagni, dato che la diversità interessa loro: “Sì, mi piacerebbe un po' di più. Perché in questa scuola

siamo un po' speciali e potremmo saperne di più, è interessante. Hanno le loro feste e poi ti interessa, come le hanno, per es. i musulmani perché sono coperti, non mangiano maiale... [Pensi che anche ai compagni interesserebbe?] Non sarei l'unico. [Parlate a volte di questo?] Sì. Ci sono delle ragazze, che sono velate e ne parliamo del perché" (L15).

Gli insegnanti **della scuola L** nella maggioranza dei casi, non riconoscono la possibilità di sviluppare all'interno dell'insegnamento della scuola l'educazione e la formazione interculturale, il dialogo interculturale. La maggioranza degli insegnanti afferma che un sostegno importante, se essi lo richiedono, viene dato dalla consulente didattica. Solo singoli insegnanti che preparano i materiali didattici sviluppano un'educazione interculturale – il che dimostra che bisognerebbe evidenziare tali tematiche nei programmi e nei materiali didattici e formare ulteriormente gli insegnanti.

Ci sono più possibilità per gli alunni di presentare la propria cultura nelle scuole elementari dove un unico insegnante può più facilmente collegare gli argomenti e presentarli. Al secondo e terzo triennio si dovrebbero affrontare tali argomenti durante le ore a tema di capoclassato⁹; però purtroppo non si fanno. Questo non lo sappiamo valorizzare. Le ore di capoclassato vengono solitamente impiegate per la verifica delle presenze, assenze, giustificazioni... Dopo è così: qui rimangono geografia, storia, assolutamente sloveno, lingue straniere, educazione civica ed etica – con queste materie gli insegnanti avrebbero comunque enormi possibilità di introdurre il tema. Di possibilità ce ne sono, ma sono tuttavia troppo poco sfruttate. Temo che, anche nel caso ci fossero materie in cui i bambini stranieri potessero presentare temi come: la propria cultura, cibo, sport, questo non si verificherebbe (L01).

Alcuni insegnanti che sono consapevoli delle proprie responsabilità e possibilità nello sviluppo dell'educazione e formazione interculturale nelle lezioni curriculari, sono innovativi e tenaci: "È importante il ruolo degli insegnanti e dei genitori, ma specialmente degli insegnanti; dato che siamo professionisti dovremmo superare pregiudizi, stereotipi ed allargare gli orizzonti. I genitori – sarebbe bene che anche loro lo facessero, ma abbiamo meno possibilità di influire su di loro. Questo non dipende dall'educazione ma dal coraggio. Si può essere ben istruiti ma molto ottusi." (L02).

⁹ Nella scuola slovena sono le ore che l'insegnante responsabile della classe (chiamato capoclasse) dedica per affrontare argomenti che riguardano la classe o in genere sono ore di lezione in cui l'insegnante affronta argomenti di carattere sociale utili (o che possono interessare) agli alunni.

Il fatto di occuparsi di multiculturalità richiede una spiccata sensibilità da parte del pedagogo, devi essere attento, avere un approccio molto buono. Il peggiore approccio è quello di non avvedersi della loro diversità – forse anche non la vuoi vedere. Quando lavori con loro, vedi che devi offrire loro delle opzioni aperte. Stai attento a non fornire messaggi scorretti ai bambini, così da non sostenere cose sbagliate. L'eterogeneità naturalmente stimola lo sviluppo della competenza degli insegnanti, anche se rallenta il loro lavoro, perché ti prende molto tempo, per conoscere ciò che desideri migliorare; questo lavoro assolutamente mi arricchisce, mi richiede un impegno supplementare; penso che anche con gli insegnanti che lavorano molto con questo, collaboriamo bene - naturalmente non siamo tutti uguali [...] Quanto e chi s'impegna su questo terreno, dipende da insegnante ad insegnante. Io collaboro molto con organizzazioni non governative (Unicef, Humanitas, Amnesty International), dalle quali ottengo molto materiale. Questo contenuto poi lo includo nell'insegnamento a mio giudizio. Gli alunni possono a piacimento presentare la propria cultura in inglese; presentano calciatori, sciatori, il cibo del loro paese. Io non li limito. Alle pareti sono appesi cartelloni che raccontano queste cose. Sempre ci colleghiamo al tema da cui attingiamo nell'insegnamento e lo colleghiamo con la loro vita. Si vede che per loro sono importanti le feste, la lingua, il cibo (Lo3).

Sebbene uno degli insegnanti partecipanti all'inchiesta, all'interno della propria materia non riconosca la possibilità di sviluppo dell'educazione e della formazione interculturale (questo in realtà lo sta già facendo), ha risposto positivamente agli stimoli degli alunni:

In via di principio in nessun luogo, per lo meno durante le mie lezioni, concretamente di storia, si dovrebbero mettere in rilievo queste cose, non ci sono indicazioni concrete. Nel programma di educazione civica nella VII ci sono religione, costumi e simili. Là si può tranquillamente trattare questi argomenti. Se vi dovessi dedicare ore supplementari, io personalmente no, non ne vedo la necessità. Io non ostacolerei nessuno ma proprio non ne vedo il motivo. L'anno scorso, per dire, questa ragazza, che sempre rammento, era due anni fa, in VII, aveva un saggio scolastico. Lei stessa desiderava presentare la propria religione. Aveva preparato un cartellone, che rimase appeso per qualche mese, lo aveva presentato anche nella classe parallela. [...] Una mia esperienza personale, quando studiamo la nascita dell'islam in VII, c'è sempre qualcuno che desidera dire qualcosa. Una volta un'allieva

mi ha portato un mini Corano, come ringraziamento perché avevo parlato bene della sua religione (Lo4).

Nella **scuola K** numerosi alunni raccontano che delle differenze si parla durante le lezioni di educazione civica ed etica, storia, geografia, sloveno, italiano, inglese, educazione artistica. Gli alunni ritengono che nei manuali scolastici, sulla Slovenia multiculturale e sullo stimolo al dialogo interculturale sia scritto troppo poco. Raccontano che diverse volte hanno avuto l'opportunità di presentare il proprio stato di origine ed indicano numerosi esempi concreti, per es. "L'anno scorso ho avuto esercizi orali di sloveno. Ho presentato il mio paese, la mia lingua. Presentavo sempre il mio paese in ogni esercizio orale. Questo durante le ore di educazione civica, anche con storia" (K11).

Durante le ore di educazione civica su questo abbiamo studiato molto. I diritti umani, per i quali siamo tutti uguali, senza riguardo al colore della pelle, appunto, come siamo per costituzione. Anche in geografia ne parliamo. Anche all'ultima ora, in storia, quando parliamo dei popoli [...] Abbiamo avuto un progetto, dovevamo descrivere la differenza. Dovevamo disegnare che c'erano alcuni poveri, che non avevano diritto alla scuola. Erano diversi da noi. Dovevamo disegnare, come immaginavamo che quelli non hanno, non gli è permesso di andare a scuola e devono andare nelle officine, mentre noi qui frequentiamo la scuola e non ci va più di farlo perché non ci piace, invece loro darebbero tutto per poterci andare. Nell'ultima ora la capoclasse ci insegna molte cose. Partecipa a diversi progetti. [Quale materia vi insegna la capoclasse?] Educazione artistica. [Perché consideri importante che vi venga insegnato questo a scuola?] Perché è giusto, perché se fossimo tutti uguali, non sarebbe interessante. Ed anche noi impariamo qualcosa da loro, non è giusto che ci burliamo degli altri, dovremo dire come la pensiamo e loro ci possono correggere o ci possono far conoscere il loro punto di vista.. (Ko9).

Le dichiarazioni degli alunni vengono confermate dagli insegnanti, che descrivono alcuni esempi di attività interculturali all'interno delle proprie lezioni, con l'aiuto dei quali sviluppano la competenza interculturale di tutti gli alunni e stimolano il dialogo interculturale:

Ci conosciamo attraverso diverse materie a scelta, per es. durante le ore di religione e di etica esponiamo, prepariamo, ascoltiamo musica. Davvero abbiamo fatto molto in questo modo. Mi ricordo di un alunno, proveniente

dal Cossovo, che aveva all'inizio molte difficoltà. Nel corso di educazione civica avevamo anche il tema della famiglia e ci siamo messi d'accordo che preparasse un intervento orale sulla sua famiglia, tutto in albanese. Si mise davanti alla lavagna e presentò il suo intervento. I compagni furono dapprima scioccati dalla lingua. Dopo chiesi loro come si sentissero. Mi dissero che non avevano capito, mi parlarono delle loro sensazioni. Dopo quell'intervento la situazione in classe era del tutto differente. Iniziarono ad accettarlo, gli offrivano appunti e hanno capito come si sarebbero sentiti se si fossero trovati nella sua stessa situazione. Questa era stata un'esperienza positiva. [...] Quando parliamo di religione, per esempio, gli alunni presentano l'islam, la religione ortodossa. Per i bambini è interessante quando scoprono che esistono anche altre religioni. In generale non ci sono problemi ed ascoltano volentieri. Con la tecnologia informatica ci possiamo collegare, abbiamo le classi web, perciò penso che ci sia abbastanza a disposizione. Nel manuale scolastico si potrebbe forse aggiungere qualcosa, per mostrare in maniera approfondita qualche tema, e così ottenere ulteriore materiale didattico sia per noi insegnanti che per i bambini a cui tale tema interessa. Il programma scolastico è oltremodo cambiato, nelle presenti situazioni economiche i manuali sono rimasti gli stessi e non ci è permesso di cambiarli, perciò dobbiamo improvvisare un po' nel preparare le lezioni e a volte non siamo del tutto sicuri delle nostre scelte (Ko4).

La maggioranza degli insegnanti esprime la necessità di cambiamenti nei programmi scolastici e nel materiale scolastico, nei quali compaia la multiculturalità slovena e lo sviluppo di un'educazione e di una formazione interculturale sostenute pure con obiettivi e contenuti. Ci sono tuttavia insegnanti con una competenza multiculturale molto sviluppata verso i materiali didattici, nei quali riconoscono l'eurocentrismo occidentale/settentrionale e sono molto critici nei confronti dei loro colleghi che non riconoscono il multiculturalismo nelle loro classi. Propongono alcune soluzioni:

Troppo poco, perché dovrebbe esserci pure su più settori, magari anche in educazione civica ed etica... più rilievo nelle ore di classe, anche di sloveno a dire il vero. Penso che dovremmo, come fossimo ancora in Jugoslavia, leggere opere di poeti e scrittori croati, bosniaci e degli altri popoli. Questo dovrebbe includere la multiculturalità [...] Non so come lo accoglierebbero gli altri. Forse qualche sloveno puro avrebbe qualcosa in contrario (Ko3).

I libri di testo, penso, non contengono abbastanza in merito. Non ho notato contenuti interculturali. L'insegnante deve cercare tali materiali da solo, in particolare deve preparare il materiale a seconda degli alunni che ha nella sezione. L'insegnante è quello che sa che ci sono tali bambini presenti nella sezione. Già a ragione di pregiudizi e intolleranza verso i "diversi" sarebbe forse necessario inserire qualcosa in modo tale che possa essere conosciuto dai bambini. Qualche testo, che potrebbero leggere anche i nostri. Ad esempio, in economia domestica qualche testo sul nutrimento, qualche poesia in letteratura. In materie scolastiche come musica, educazione artistica, potrebbero essere presentati pittori, musicisti. Materiale del genere si trova soprattutto dal mondo germanico, latino, dai Balcani di meno. Anche la televisione; guardo le telenovele, ce ne sono da tutto il mondo..., anche io conosco diversi scultori. Ancora, anche noi visitiamo più gli stati occidentali che quelli orientali. Con la cultura orientale abbiamo alcuni problemi (K01).

Nella **scuola T** gli alunni affermano che durante le ore di lezione raramente discutono sulle differenze etniche e linguistiche e che il dibattito non è collegato alla multiculturalità scolastica: "Abbiamo studiato solo l'Egitto, i Fenici, la Mesopotamia... pertanto non abbiamo avuto tempo di parlare di questo" (To8). Durante le ore di lezione non parlano delle differenze (oppure molto di rado), neanche durante storia, geografia, sloveno, anche nei libri di testo non ci sono questi contenuti (To8), (To9). Sia gli insegnanti sia gli alunni giustificano il problema con il fatto che devono seguire il programma previsto; due fanno riferimento allo sloveno, uno invece fa riferimento in particolare alla letteratura:

Dovrebbero esserci di più di queste cose. [Queste cose quando le studiate a scuola?] Soprattutto durante sloveno. Quando abbiamo due ore parliamo di tutto. Quando leggiamo, parliamo di letteratura. [Cosa fate a storia e geografia?] A storia studiamo, abbiamo studiato i Greci, anche i Franchi, Carlo Magno; adesso studiamo i mussulmani, Maometto; in geografia studiamo... non mi viene in mente... quando c'è il sole, quando è nuvoloso. [I compagni che sono venuti da altre parti: hanno avuto qualche possibilità di presentarsi e raccontare da dove sono, quale lingua parlano, com'è la loro cultura, come si vestono, quale musica ascoltano?] Sì. Penso che abbiano avuto anche questa possibilità. In prima abbiamo avuto un'allieva proveniente dalla Russia. Ha raccontato come si vestono, ballano, la loro vita, la lingua russa. Sì, abbiamo anche questa possibilità (T12).

Alcuni alunni hanno espresso il desiderio che durante l'insegnamento vengano trattati lingua, costumi dei bambini immigrati:

Durante l'insegnamento con i professori parliamo poco di questo, perché iniziano ad arrabbiarsi, che dobbiamo andare avanti col programma, che siamo rimasti un poco indietro... perché dobbiamo scrivere le verifiche, così che i professori non son per queste cose. Parliamo solo di quello che dobbiamo studiare, ma noi preferiremmo entrambe le cose. Dovrebbero presentare com'è il loro carattere, dire il loro nome, com'è che provengono da altri stati, come si parla là, qual è la loro cultura. A noi ragazze ci interesserebbe. Di solito se qualcosa mi interessa... domando all'insegnante di geografia, dov'è un certo paese, dopo l'insegnante di tedesco ci spiega come è in Germania, come parlano là (T10).

Anche gli insegnanti della **scuola T** confermano che un metodico stimolo all'educazione e formazione interculturale, al dialogo interculturale a scuola avvenga di rado, in occasioni particolari, di regola tra insegnanti con una sviluppata competenza interculturale. Gli insegnanti giustificano questo fatto con l'obbligo di trattare il programma scolastico previsto e con l'assenza di contenuti specifici nei manuali scolastici (utilizzano libri di testo sloveni). Alcuni insegnanti ritengono che gli alunni non riflettono sulla propria identità, sul plurilinguismo, sull'ambiente multiculturale e che la trattazione di questi temi a quest'età non sia necessaria – che sono più importanti i rapporti fra di loro, non riguardo chi sono, da dove vengono.

L'insegnante d'inglese non riconosce la possibilità di sviluppo dell'educazione e della formazione interculturale nel proprio insegnamento, gravata dallo svolgimento del proprio programma: "Per me questo è molto neutrale perché andiamo verso qualcosa di nuovo, conosciamo un nuovo mondo [...] Quando il bambino termina la scuola dell'obbligo, si iscrive ad un'altra scuola. Gli domandano se avete fatto questo e risponde questo no, questo no. C'è sempre questa paura. Forse è possibile con laboratori pomeridiani o con un'ulteriore materia... ma in classe no" (To6). Al contrario l'insegnante di tedesco riconosce nell'insegnamento grandi possibilità per parlare di multiculturalità in classe – così a ragione delle sue sviluppate competenze multiculturali come anche del materiale scolastico che riflette l'effettiva multiculturalità sociale: i manuali tedeschi presentano nelle lezioni bambini turchi, per cui si aprono i discorsi sugli immigrati nella loro scuola:

Abbiamo questi libri di testo che ci permettono di affrontare temi all'infuori delle problematiche linguistiche di tutti i giorni. Abbiamo molti alunni che non sono tedeschi ma turchi. Perché questo ragazzo che vive in un ambiente tedesco è turco? Dopo ne parliamo. Ho molti ragazzi che hanno parenti con lavori temporanei in Austria o in Germania. Me lo dicono loro. Il libro di testo talvolta ci dà lo spunto per poi passare anche a questi discorsi. Però si capiscono tra di loro. I nostri alunni non sono troppo consapevoli di questo, riguardo l'interculturalità. La mettono in pratica, forse però non se ne rendono neanche conto. Perché abbiamo all'improvviso e contemporaneamente così tanti compagni di classe che sono diversi? Di questo aspetto si dovrebbe discutere di più, avere più lezioni. In educazione civica impareranno di più su questo. Essi dovrebbero anche discuterne durante storia, geografia, così come nei giornali, in televisione, ecc. Durante l'ora ne parlano di più. Quando abbiamo uno spettacolo per Natale o per la chiusura dell'anno scolastico, automaticamente i saluti sono in tutte le lingue. Questo è già parte della vita di tutti i giorni ma non sono consapevoli che questo è qualcosa di diverso, che ci arricchisce. Forse dovremmo mettere più l'accento su ciò. [...] I nostri alunni ci offrono l'opportunità se li sappiamo ascoltare, anche solo se parliamo di festività o vacanze. Partono per il viaggio e quando tornano a casa, raccontano dove sono stati. Sono molto orgogliosi quando ti dicono che stanno costruendo la casa. Trovo sempre l'occasione per dire qualcosa in merito. Anche i bambini parlano di questo, perché stanno andando da qualche parte. Sono qui in un nuovo ambiente, ma non hanno perso il contatto con la loro cultura (To7).

Anche l'insegnante di sloveno, storia e geografia¹⁰ quando si affrontano temi di storia o di argomenti particolari più volte chiede ai bambini immigrati di parlare degli stessi temi/periodi storici nel loro paese: "Se confrontiamo la storia slovena o italiana, chiedo loro più volte se sono cittadini serbi, com'è da loro. Lo stesso riguardo la lingua, riguardo questioni grammaticali per esempio. Dopo più volte scopriamo qualcosa anche dalle loro esperienze personali" (To5).

Una particolarità sono gli impiegati a progetto, i "mediatori culturali": questi sono immigrati con una propria esperienza che collaborano nell'insegnamento e presentano stato, lingua, cultura d'origine – se non hanno un paese d'origine, è l'insegnante stesso ad informarsi:

¹⁰ In Italia nella scuola secondaria di primo grado questa è una materia scolastica con un insegnante, mentre in Slovenia nel terzo triennio della scuola primaria ci sono diverse materie con due/tre differenti insegnanti.

Abbiamo mediatori culturali che provengono proprio da questo paese; l'anno scorso abbiamo avuto una mediatrice rumena, quest'anno serba. Lei viene a scuola e dedica qualche ora a presentare la cultura di questo paese, mostra immagini, spiega che i serbi hanno anche un particolare alfabeto - cirillico. Si parla anche dell'esperienza quotidiana delle persone, dei bambini, di quando vadano a scuola, quali scuole ci siano là, così da immaginare da dove arrivino questi bambini. Se provengono da un luogo specifico, come un brasiliano, un indiano, l'insegnante si informa un po' di questo posto e cerca almeno inizialmente (nei primi mesi) di organizzare determinate attività all'interno delle quali la classe conosce quest'altra cultura, quest'altro paese - in aula. Penso che ci sia un accordo. Di solito un insegnante viene assunto per prendersi cura della classe, per prendere i contatti con i genitori e così... lo chiamiamo capoclasse; Questo insegnante ha il maggior numero di ore in aula (To4)... (To4).

Le impressioni più forti sugli alunni le hanno prodotte gli immigrati stessi, quando hanno visitato la scuola ed hanno presentato le loro esperienze: "Sono stati molto colpiti quando hanno visto vere esperienze: che venga qualcuno che ha vissuto questo, che cerca di parlare con immagini. Quando i ragazzi vedono queste esperienze, le percepiscono come vissute, sono più attenti e più partecipi, che è qualcosa di vero, non qualcosa scritto nei libri" (To4).

4 Discussione e conclusioni

I risultati raggiunti con questa ricerca qualitativa non si possono generalizzare a tutte le scuole slovene in Slovenia e neanche nelle scuole con lingua d'insegnamento slovena in Italia, in quanto sono limitati a tre scuole ed alla scelta di determinate domande legate alla ricerca; ci offrono tuttavia una panoramica in tre ambienti scolastici, riguardo la loro effettiva multiculturalità e singoli esempi di buone pratiche nel campo dello sviluppo dell'educazione e della formazione culturale all'interno dell'insegnamento. Tutte e tre le scuole sono plurilingui, multiethniche, multireligiose, multiculturali - ma solo per una scuola si è detto che in essa la maggior parte degli insegnanti che abbiamo intervistato, considera l'ambiente scolastico come un punto di partenza multiculturale per lo sviluppo dell'educazione e della formazione interculturale all'interno delle lezioni. Questa è la scuola di Capodistria, mentre nelle altre due scuole solo singoli insegnanti

riconoscono l'effettivo multiculturalismo scolastico come un'opportunità per lo sviluppo dell'educazione interculturale.

Nella scuola di Lubiana (L), si sentono nei corridoi della scuola, accanto allo sloveno molte lingue diverse, in particolare dei territori della ex Jugoslavia - ma dopo le interviste agli alunni resta l'impressione che la multiethnicità ed il multilinguismo siano invisibili, non riconosciuti, tabù, che un effettivo multiculturalismo pubblico e consapevole nella scuola non sia dibattuto. La scuola, secondo le stime di alcuni insegnanti, conta il 60% di alunni stranieri e il 40% di origine etnica slovena (secondo le stime di altri, gli alunni immigrati sono circa la metà di tutti gli alunni), senza separare i bambini neoimmigrati (figli di immigrati di prima generazione) dai discendenti di immigrati (la cosiddetta seconda/terza generazione). La varietà multiculturale della scuola è riconosciuta dagli stessi alunni e con essa ci convivono sia nella vita scolastica che in quella privata. La maggior parte degli immigrati è arrivata da Serbia, Croazia, Bosnia-Erzegovina, Kosovo, alcuni bambini anche dalla Macedonia; i bambini migranti da altri paesi sono rari, per es. due dalla Cina, due Curdi (per un breve periodo, poi se ne sono andati), dall'Australia, rimpatriati dai paesi europei. Ci sono molti figli di matrimoni misti, per esempio una famiglia sloveno-tailandese. Nessuno degli insegnanti rileva una presenza di rom, anche se sono a scuola. Alcuni alunni presentano oltre alla diversità etnica e linguistica, quella religiosa: accanto ai cattolici, si rilevano musulmani e ortodossi. Nella scuola di Capodistria (K), negli ultimi due anni di scuola non si è iscritto nessun nuovo bambino immigrato. I bambini immigrati provengono principalmente dalla Bosnia-Erzegovina e dal Kosovo, negli anni precedenti da altri paesi della ex Jugoslavia, mentre da Cina, Lituania, Ucraina sono immigrati solo singoli bambini. Così sia gli alunni che gli insegnanti partecipanti sottolineano che nella loro scuola sono pochissimi i figli di immigrati (circa il 10% ovvero 50 bambini); allo stesso tempo tutti conoscono qualcuno che sia immigrato e lo conoscono anche per nome. Nella comunità circostante ed a scuola ci sono molti discendenti di immigrati che non sono notati in modo particolare; i membri della minoranza italiana si iscrivono nella vicina scuola con lingua d'insegnamento italiana in Slovenia. Nella scuola con lingua d'insegnamento slovena a Trieste (T), si iscrivono bambini sloveni, bambini da matrimoni misti, sempre più bambini italiani e figli di immigrati. Gli sloveni si sono in gran parte allontanati da questa parte della città, vi sono però arrivati immigrati, per lo più serbofoni. Le lingue materne dei bambini immigrati a scuola, oltre alla lingua slovena sono serba, rumena, bulgara, croata, ucraina, russa, portoghese e ceca. Gli insegnanti ritengono che al momento dell'iscrizione a scuola circa il 50% dei bambini non conosca la lingua slovena.

La maggior parte degli insegnanti attualmente in servizio “non ha avuto la possibilità di apprendere contenuti interculturali nell’ambito di una regolare formazione universitaria, almeno non nella misura che lo richiederebbero le moderne condizioni sociali” (Bergoč 2011: 160), ma gli insegnanti devono acquisire queste conoscenze con una formazione supplementare. Gli insegnanti con un’elevata competenza interculturale in tutte e tre le scuole ritengono che i programmi scolastici e il materiale didattico dovrebbero comprendere contenuti ed obiettivi che possano sostenere un’efficace multiculturalità e multietnicità sociale e sviluppare un’educazione ed una formazione interculturale. Questo permetterebbe agli insegnanti di non essere gravati dalla preoccupazione che si creino delle manchevolezze nello svolgimento del programma scolastico a causa dell’istruzione e dell’educazione interculturale come evidenziano singoli insegnanti in tutte e tre le scuole. Il materiale didattico esistente, che riflette la diversità sociale, avvia discorsi sui processi migratori e sullo sviluppo del dialogo interculturale, per esempio: nella scuola di Trieste, l’insegnante di tedesco impiega libri di testo tedeschi, dove accanto a bambini tedeschi appaiono anche bambini turchi. L’insegnante lo collega con la realtà della loro scuola e così gli alunni parlano apertamente delle loro esperienze personali di migrazione (o si sono trasferiti loro stessi o hanno parenti sparsi in diversi paesi). Questi risultati confermano le scoperte di alcuni ricercatori (ad esempio Skubic Ermenc 2007; Žitnik Serafin 2008; 2012; Zudič Antonič 2010; Vrečer 2012), che hanno già analizzato i materiali di apprendimento ed auspicano loro modifiche: per includervi contenuti connessi alla effettiva reale diversità sociale ed alla rimozione di contenuti eurocentrici, stereotipi, pregiudizi.

La maggior parte degli alunni delle scuole di Lubiana e di Trieste ha espresso il desiderio di un maggiore impegno degli insegnanti per includere una presentazione del multiculturalismo durante le lezioni. Desiderano più opportunità per poter presentare le caratteristiche, la ricchezza della loro cultura, della loro lingua. Tra i docenti che hanno partecipato alle interviste abbiamo percepito competenze interculturali diversamente sviluppate: prevalgono insegnanti che non riconoscono il potenziale per lo sviluppo dell’educazione e della formazione interculturale nelle loro materie, anche se alcuni di essi di volta in volta (su iniziativa degli alunni) lo stanno facendo. Ciò conferma i risultati di Mojca Peček e Irena Lesar (2006), che ritengono che gli insegnanti spesso non riconoscano il loro ruolo cruciale nel processo di integrazione dei bambini immigrati, il che significa che ci sarebbe bisogno di questo tipo di formazione specifica. I singoli insegnanti che hanno una competenza interculturale altamente sviluppata, preparano loro stessi il proprio materiale didattico e nel loro insegnamento coscientemente includono

contenuti multiculturali, basati sulla reale multiculturalità degli alunni; questi insegnanti sono coinvolti spesso in progetti interculturali.

Molti insegnanti ed allievi (soprattutto nella scuola di Capodistria), affermano di trattare delle diversità in molte materie scolastiche: educazione civica ed etica, storia, geografia, in tutte le lingue (sloveno, inglese, italiano) ed educazione artistica. Gli allievi, accordandosi precedentemente con l'insegnante, hanno molte opportunità di presentare in classe la loro lingua madre, costumi, cultura, tradizioni del paese di origine. Opportunità simili le hanno gli alunni con singoli insegnanti nella scuola di Lubiana (principalmente in inglese), mentre nella scuola di Trieste l'insegnante di sloveno, storia e geografia nel trattare determinati argomenti (per es. grammatica) chiede agli alunni immigrati di spiegare come essi la affrontano nella loro lingua madre.

Uno degli insegnanti intervistati presso la scuola di Trieste ritiene che tutti gli alunni sono rimasti profondamente impressionati quando la scuola ha presentato una persona con la sua personale esperienza di migrazione e integrazione nella nuova società. Un'esperienza simile la possiamo confermare anche con laboratori e lezioni condotte nell'ambito del quarto pacchetto di lavoro del progetto Eduka – Vzgajati k različnosti/Educare alla diversità (2011–2014, vedi Risultati): nei laboratori nelle scuole primarie in Slovenia sono stati nostri ospiti Anila Aimi, Ibrahim Nouhoum (vedi De Toni et al. 2012: 10; De Toni, Kožar Rosulnik, Vižintin 2013: 49-52), Alma Bejtullahu. I laboratori sono stati pensati per tutti gli alunni della classe, e con questi abbiamo cercato di sviluppare le loro competenze interculturali; noi organizzatrici¹¹ riteniamo che i laboratori con ospiti contribuiscano allo sviluppo di competenze interculturali molto di più di un semplice laboratorio o di lezioni nelle scuole superiori e nelle università senza ospiti.

Sottolineiamo il fatto che non in tutte le scuole in Slovenia è presente lo stesso grado di eterogeneità etnica/linguistica/religiosa, come quella nelle tre descritte qui, che hanno talora solo alcuni bambini immigrati, talvolta di più, ma questo a dire il vero non è importante. Ogni bambino merita il sostegno per l'inclusione ed il rispetto. Ogni bambino ha una personalità e necessita di determinati adattamenti individuali - in particolare abbiamo bisogno di insegnanti che sviluppino le loro competenze interculturali, per educare ulteriormente, collaborare a progetti, che reciprocamente si scambino esperienze ed esempi di buone pratiche. Abbiamo bisogno di insegnanti che saranno in grado di sviluppare l'educazione

¹¹ Dr. Marina Lukšič Hacin, dr. Mirjam Milharčič Hladnik, dr. Marijanca Ajša Vižintin, Klara Kožar Rosulnik, organizzatrici dell'Istituto per la migrazione slovena e le migrazioni della ZRC SAZU, hanno svolto negli anni 2013 e 2014 per il progetto Eduka più di 35 laboratori e lezioni in Slovenia e Italia.

interculturale durante le loro lezioni regolari (non solo con un progetto e di volta in volta), partendo da una multiculturalità vera e propria a scuola.

Multicultural school environment: a starting point for the development of intercultural education?

Summary

We performed our qualitative research in two primary schools in Slovenia (Ljubljana, Koper) and in multi-level school with Slovenian language in Italy. We wanted to find out, if student and teachers recognize their multicultural school environment. We also identified some best practices in the field of intercultural education. In those three school districts live majority (Slovenians in Slovenia, Italians in Italy), minorities (Slovenian minority in Italy, Italian minority in Slovenia) as members of immigrant communities and their descendants, mostly coming from countries of former Yugoslavia (Bosnia and Herzegovina, Croatia, Serbia, Montenegro, Kosovo, Macedonia). The results of our research show that only teachers from one school recognize their multicultural school environment, but only one develops intercultural education. The majority of students expressed a desire for more intercultural lessons. Teachers with developed intercultural competence believe that curricula and teaching material should contain more content and objectives in order to support the development of intercultural education, considering real multicultural school environment.

Key words: intercultural education and instruction, intercultural competence, immigrant children, immigrant descendants, Slovenian minority in Italy, Italian minority in Slovenia

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bergoč, Simona (2011). Pismenost priseljeniških otrok: politika vključevanja? *Razvijanje različnih pismenosti* (a cura di Mara Cotič, Vida Medved Udovič, Sonja Starc). Capodistria: Università del Litorale, Centro di ricerche scientifiche, Editrice universitaria Annales, 153-161.
- Bogatec, Norina, Zudič Antonič, Nives (a cura di) (2012). *Medkulturna vzgoja v šoli: izhodišča in smernice/L'educazione interculturale a scuola: principi e linee guida*, http://www.eduka-itaslo.eu/uploads/analize_slo/uploadsanalize_slo18.pdf#ZS%20iztocnice-linee%20guida%20SLO.pdf (14.4.2014).
- De Toni, Moreno, Milharčič Hladnik, Mirjam, Sardoč, Mitja, Vižintin, Marijanca Ajša (2012). *Raznolikost nas bogati/La diversità ci arricchisce*. Ljubljana, Trieste: Slovenski raziskovalni inštitut, ZRC SAZU ISIM, <http://www.eduka-itaslo.eu/elenco.php?p=analize&lang=slo> (6.2.2014).
- De Toni, Moreno, Kožar Rosulnik, Klara, Vižintin, Marijanca Ajša (2013). *Razvijanje medkulturne zmožnosti pri učiteljih in učencih = Lo sviluppo della competenza interculturale degli insegnanti e degli allievi*. Ljubljana, Trieste: SLORI, ZRC SAZU ISIM, <http://www.eduka-itaslo.eu/elenco.php?p=analize&lang=slo> (6.2.2014).
- Eduka – Vzgajati k različnosti/Educa – Educare alla diversità (2011–2014), <http://www.eduka-itaslo.eu/> (14.4.2014).
- Jelen Madruša, Mojca (2010). Iskanje poti pri delu z učenci migranti. *Uvajanje rešitev s področja vključevanja migrantov v izvedbene kurikule: zbornik* (a cura di Anton Baloh). Capodistria: Osnovna šola Koper/Scuola elementare Capodistria, 17-19.
- Milharčič Hladnik, Mirjam (2010). Children and Childhood in Migration Contexts. *Dve domovini/Two Homelands* 32, 19–31, <http://twohomelands.zrc-sazu.si/?c=2> (14.4.2014).
- Milharčič Hladnik, Mirjam (a cura di) (2011). *IN-IN: življenjske zgodbe o sestavljenih identitetah*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Peček, Mojca, Lesar, Irena (2006). *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Sophia.
- Rey-von Allmen, Micheline (2011). The Intercultural Perspective and its Development Through Cooperation With the Council of Europe. *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectedness* (a cura di Carl A. Grant, Agostino Portera). New York, Oxon: Routledge, 33-48.
- Skubic Ermenc, Klara (2006). Slovenska šola z druge strani. *Sodobna pedagogika* 57, posebna izdaja, 150-167.
- Skubic Ermenc, Klara (2007). Interkulturalnost v učnih načrtih slovenske osnovne šole. *Pedagoška obzorja* 22/1-2, 128-135.
- Vižintin, Marijanca Ajša (2013). *Vključevanje otrok priseljencev prve generacije in medkulturni dialog v slovenski osnovni šoli: doktorska disertacija*. Capodistria: M. A. Vižintin, <http://pefprints.pef.uni-lj.si/id/eprint/1952> (14.3.2014).

- Vižintin, Marijanca Ajša (2014). Model medkulturne vzgoje in izobraževanja: za uspešnejše vključevanje otrok priseljencev. *Dve domovini/Two Homelands* 40, <http://twohomelands.zrc-sazu.si/?c=2> (16.7.2014).
- Vrečer, Natalija (2012). Vključenost vsebin večkulturnega izobraževanja v učne načrte in učbenike za predmet geografija. *Dve domovini/Two Homelands* 36, 47-57.
- Zudič Antonič, Nives (2010). Rojstvo in razvoj medkulturne vzgoje/Nascita e sviluppo dell'educazione interculturale. *Razprave o medkulturnosti* (a cura di Mateja Sedmak, Ernest Žitko). Capodistria: Università del Litorale, Centro di ricerche scientifiche, Edizioni universitarie Annales, 201-214.
- Žitnik Serafin, Janja (2008): *Večkulturna Slovenija: položaj migrantske književnosti in kulture v slovenskem prostoru*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Žitnik Serafin, Janja (2012). *Bridges and Walls: Slovenian Multiethnic Literature and Culture*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Tra protocolli e pratiche: intercultura, plurilinguismo, classi eterogenee

DI FLAVIA VIRGILIO

Sintesi

Il contributo intende promuovere una riflessione sui processi di interazione/integrazione nelle classi eterogenee in area transfrontaliera, focalizzando in particolare i temi chiave di EDUKA, e cioè il plurilinguismo e l'educazione interculturale, attraverso l'analisi dei protocolli di accoglienza.

Intorno a queste parole chiave sono state individuate due direzioni di ricerca, la prima relativa alla relazione tra i documenti formali delle scuole, in particolare i protocolli, le pratiche didattico educative e i risultati prodotti in termini di integrazione/interazione; la seconda relativa alla percezione del contesto pluriculturale e plurilingue che i diversi attori sviluppano nei contesti scolastici.

L'analisi si svolge secondo la metodologia del caso studio.

Emerge chiaramente che i protocolli sono prevalentemente strumenti di carattere burocratico amministrativo, necessari per ottemperare a obblighi di tipo normativo o per accedere a finanziamenti, ma non costituiscono una fotografia delle pratiche di integrazione/interazione all'opera nelle scuole.

Parole chiave: educazione interculturale, plurilinguismo, protocolli accoglienza, scuola, integrazione

1 Introduzione

Il dizionario enciclopedia Zanichelli 2004 indica per la parola protocollo quattro significati. Il primo significato si riferisce alle formule iniziali dei documenti medievali; il secondo è relativo alla registrazione di atti ufficiali, ad esempio di carattere notarile; il terzo riguarda gli accordi internazionali e infine l'ultimo si riferisce alle regole di comunicazione tra sistemi, in particolare informatici, per permettere lo scambio e l'interpretazione di dati.

L'articolo qui proposto si basa sull'analisi dei protocolli di accoglienza che le scuole utilizzano per regolamentare l'inserimento degli alunni stranieri. In un certo senso i protocolli scolastici sussumono in sé tutti i quattro diversi aspetti indicati dal dizionario enciclopedia. Sono, infatti, il compendio di formule rituali, definite in sede europea o nazionale, per regolamentare la presenza degli allievi stranieri nelle scuole e definiscono il modo con cui deve avvenire la procedura di iscrizione e inserimento nel contesto della scuola. Nello stesso tempo definiscono i modi con cui i diversi attori, amministrativi, istituzionali, del privato sociale, debbano interagire per favorire l'integrazione. In definitiva i protocolli descrivono da una parte il rituale dell'inserimento (Zoletto 2007; 2012) e dall'altra definiscono le responsabilità e le procedure di comunicazione dei diversi attori coinvolti nelle pratiche di accoglienza e integrazione.

Le attività di ricerca sul campo¹ sono state svolte in 21 scuole in Italia e Slovenia. Le scuole coinvolte sono state scelte sulla base della eterogeneità della popolazione scolastica e considerando il contesto plurilingue in cui la scuola si trova ad operare, attestato ad esempio dalla presenza dell'insegnamento delle lingue minoritarie nel curriculum formale. Questo contributo si concentra sulle attività di ricerca svolte da un gruppo di ricerca dell'Università di Udine in due diverse scuole, una collocata in Slovenia a Capodistria e l'altra in Italia, scelte come casi studio.

Intorno alle parole chiave intercultura e plurilinguismo sono state individuate due direzioni di ricerca, partendo dalle seguenti domande:

- qual è la relazione tra i documenti formali della scuola, in particolare i protocolli, le pratiche didattico educative e i risultati prodotti in termini di integrazione/interazione?

¹ Del team scientifico hanno fatto parte Flavia Virgilio come ricercatrice, Davide Zoletto come supervisore dei contenuti pedagogici, Roberta Altin come coordinatrice e responsabile scientifico. Barbara Villalta è stata l'indispensabile riferimento amministrativo sotto la guida del direttore del CIP, Giorgio Ziffer; a loro devo un sincero ringraziamento per la collaborazione prestata al progetto. La ricerca sul campo si è svolta in parallelo alla ricerca qualitativa, in collaborazione con la dott.ssa Luisa Zinant.

- come vengono percepite le azioni sulle dimensioni interculturali e plurilingui dai diversi attori delle realtà scolastiche coinvolte?

Gli obiettivi sono stati così definiti:

- far emergere le pratiche discorsive delle diverse realtà scolastiche sui temi oggetto di ricerca;
- far emergere le diverse rappresentazioni/percezioni (dei docenti, dei genitori degli allievi) sulle pratiche didattiche ed educative nelle classi eterogenee;
- individuare ipotesi di trasformazione delle pratiche e dei documenti sulla base delle criticità emergenti.

La prospettiva metodologica utilizzata nell'ambito delle attività di ricerca è stata quella dello studio di caso di ricerca azione (Yin 1994). I casi sono stati individuati per la loro caratteristica di casi estremi. Nel caso della scuola A, individuata in area italiana, l'alta percentuale di allievi stranieri ne fa un esempio paradigmatico di come l'eterogeneità delle classi produca effetti non solo di tipo didattico, ma anche di tipo culturale, strategico e organizzativo. Il caso della scuola B è stato scelto perché esemplifica in maniera estrema la dinamica tra maggioranza e minoranza linguistica e le politiche scolastiche in area transfrontaliera. I risultati emergenti dalle analisi dei casi sono stati discussi con i dirigenti e i docenti. In questo processo i ricercatori hanno collocato le proprie scelte metodologiche in una posizione di continua argomentazione delle interpretazioni, di revisione delle premesse e discussione dei risultati con gli attori coinvolti, anche in funzione di una riconsiderazione/ampliamento delle basi teoriche della ricerca (Trinchero 2004: 158-159) e delle relative implicazioni in relazione alle pratiche.

2 Framework teorico di riferimento

Il *framework* teorico di riferimento è di carattere pedagogico e antropologico.

In particolare ci si è riferiti alla pedagogia interculturale e all'antropologia linguistica.

“I movimenti di persone attraverso i confini nazionali sono tanto antichi quanto lo stato-nazione stesso, tuttavia mai prima d'ora nella storia delle migrazioni mondiali lo spostamento di gruppi diversi per lingua, religione, etnia e cultura è stato così rapido e numeroso, suscitando questioni inedite sui temi della cittadinanza, dei diritti, della democrazia e dell'educazione” (Banks 2009: 10).

I migranti, perciò, proprio perché spezzano la continuità tra uomo e cittadino che è alla base della teoria illuministica dei diritti (Remotti 2008), finiscono per diventare un elemento di turbolenza all'interno delle nazioni e tra le nazioni stesse.

La questione dell'integrazione e dei modelli di integrazione è così scottante che è divenuta centrale sia a livello di politiche europee sia a livello di politiche locali. Soprattutto a livello micro, tuttavia, l'accento delle politiche sui temi della sicurezza rischia di produrre effetti che, anziché promuovere processi virtuosi di integrazione, sbilanciano le azioni su un versante che talvolta rasenta il razzismo, basti pensare al tema dell'accoglienza dei profughi e agli effetti prodotti sull'opinione pubblica dalle diverse ondate di sbarchi (Van Aken 2005).

Il rapporto OECD 2006 *From Immigration to Integration: Local Approaches* segnala come la dimensione chiave dell'integrazione sia il locale, dove le persone si incontrano, convivono, condividono spazi e tempi di vita. E proprio in questo senso Banks (2009), analizzando i processi di integrazione nel contesto scolastico, parla di paradigma multifattoriale per la promozione dell'integrazione. Tra le cinque dimensioni chiave dell'educazione multiculturale Banks evidenzia la necessità di promuovere il rafforzamento culturale delle istituzioni scolastiche sui temi dell'integrazione/interazione, ad esempio attraverso azioni di carattere formativo. Aggiunge tuttavia, che il *capacity building*² delle istituzioni scolastiche non può non essere accompagnato da interventi specifici anche sui contesti in cui le scuole sono inserite, in modo da garantire maggiore equità e partecipazione alla vita della comunità per tutti (Banks 2009: 17). In questo senso non è possibile un'educazione interculturale se non in un contesto integrato in cui gli elementi formali, non formali ed informali dell'educazione concorrono a definire un paradigma multifattoriale di integrazione (Banks 2009: 26-29).

Le politiche europee e dei paesi OECD in tema di immigrazione continuano a considerare l'integrazione una priorità fondamentale a cui si risponde con strategie nazionali di ampio respiro finalizzate al perfezionamento dei programmi di integrazione esistenti e alla messa a punto di nuovi piani di azione. Il centro di interesse delle politiche europee oscilla tra l'attenzione agli immigrati già

² Espressione, che significa letteralmente «capacità di costruzione», utilizzata per indicare un processo continuo di miglioramento degli individui in un ambito economico, istituzionale, manageriale. Il *capacity building* si riferisce ad un processo interno a un'organizzazione che può essere potenziato o accelerato da apporti esterni in grado di favorire il rafforzamento delle potenzialità attraverso l'utilizzo di capacità già esistenti. Si distingue però dai processi di apprendimento realizzati attraverso percorsi di formazione, perché quest'ultima agisce sulle competenze degli individui, ma non sui contesti organizzativi e sui sistemi in cui tali competenze si esplicano e non necessariamente ne amplia le possibilità potenziali. Il *capacity building* include quindi tutte le attività legate allo sviluppo delle risorse umane, ma anche alla creazione di un ambiente in grado di innescare percorsi virtuosi che favoriscono la sostenibilità e l'innovazione prendendosi cura non solo degli individui e delle organizzazioni, ma dei contesti in cui individui e organizzazioni agiscono.

inseriti e l'enfasi sui nuovi arrivati. Un denominatore comune tra queste misure di intervento è la priorità assegnata all'integrazione nel mercato del lavoro e al rafforzamento della formazione e istruzione per l'integrazione, ivi incluso l'insegnamento della lingua seconda (OECD 2013).

Per quanto riguarda gli aspetti di carattere linguistico, si è partiti dall'assunto che in un contesto transfrontaliero sia possibile osservare, nelle pratiche scolastiche e di vita, all'opera il concetto di superdiversità (Vertovec 2007). La super-diversità è caratterizzata dalla complessificazione e articolazione delle categorie di migranti, non solo in termini di nazionalità, etnia, lingua e religione, ma anche in termini di motivazioni, modelli e percorsi della migrazione, processi di inserimento nel mondo del lavoro, accesso alle abitazioni e ai mercati delle società ospitanti (Vertovec 2010).

Uno degli effetti cruciali della superdiversità (Vertovec, Wessendorf 2005) è che le lingue, le culture, le biografie, i repertori, le forme di comunicazione e interazione tra gli individui, i gruppi e le comunità non possono essere presupposti. Gli usi linguistici, infatti, passiamo qui al secondo assunto teorico, non sono più necessariamente legati a gruppi nazionali o etnici o a varietà standard della lingua, ma comprendono, invece, un vasto campo di attori meno prevedibili, di attività e di energie creative e sono il frutto delle combinazioni e dell'intrecciarsi di stabilità e instabilità, fiducia nella tradizione e negli ordini normativi costituiti e produzione di nuove forme emergenti e situate di pratiche linguistico-sociali (Pennycook 2010; 2012).

In generale potremmo descrivere la situazione linguistica della maggior parte dei paesi del mondo come caratterizzata da una costante che De Mauro (2006) ha denominato "crisi del monolitismo linguistico" e della connessa trinità herderiana, una lingua - una nazione - uno Stato, che, secondo De Mauro, non avrebbe più ragione di essere. Anche sul piano delle teorie linguistiche, "l'idea che un parlante debba aderire a una lingua intesa come un monolite [...] ha cominciato a cedere il passo a una più realistica visione di parlanti che vivono, o quanto meno, se vogliono, possono vivere assai liberamente facendo ricorso ai mezzi che le lingue a loro note offrono per esprimersi" (De Mauro 2006: 18-19).

Anche i lavori di Jacquemet (2005), Gal (2006), Blommaert (2010), Pennycook (2010), sottolineano come, nell'era della globalizzazione, occorra analizzare le lingue come un complesso di risorse a disposizione e utilizzabili da comunità e da individui, cioè come pratiche locali, transnazionali e come miscugli.

Le realtà scolastiche oggetto di ricerca costituiscono indubitabilmente esempi di come questi miscugli si concretizzino nelle pratiche educative formali e non formali.

3 I protocolli: pratiche discorsive di integrazione/interazione

I protocolli di accoglienza sono previsti dalla normativa scolastica sia in Italia che in Slovenia e sono lo strumento con cui i principi espressi nella legislazione di settore vengono operazionalizzati dalle scuole, adattandoli al contesto locale (Henriot-van Zanten 1994). Per quanto riguarda l'Italia, essi consentono di attuare le indicazioni normative contenute già nell'art. 45 del DPR 31/8/99 n° 394 intitolato "Iscrizione scolastica" che attribuisce al collegio docenti numerosi compiti deliberativi e di proposta; per quanto riguarda la Slovenia, vengono introdotti come strumento nel 2012.

Il primo elemento che emerge in modo evidente dalla raccolta dati è che, mentre la totalità delle scuole italiane in Italia è dotata di protocollo, come previsto dalla normativa, nessuna delle scuole in Slovenia sembrerebbe esserne dotata, nonostante anche la normativa slovena preveda questo tipo di strumento nel documento *Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole* del 2012. Nel questionario scuola, tuttavia, sedici scuole dichiarano di avere il protocollo, quattro no, mentre una scuola non risponde. Le nove scuole in area slovena dichiarano di riferirsi direttamente al documento ministeriale del 2012 e solo una afferma di avere un protocollo che però non viene utilizzato. Una delle scuole slovene in Slovenia risponde alla richiesta di consegnare il protocollo con una nota in cui chiarisce che, in presenza di allievi non di L1 slovena, la scuola accede ai finanziamenti ministeriali per la formazione linguistica e non prevede altre azioni specifiche.

Per quanto riguarda le scuole slovene in Italia, uno degli istituti (SŠ Ivan Cankar-Trst) ha consegnato come documento di riferimento per l'integrazione degli allievi stranieri il protocollo e i progetti in ambito di educazione plurilingue e interculturale. Una seconda scuola slovena in Italia (SŠ Doberdob-Doberdo) ha affermato di avere un protocollo, ma ha specificato che non è in uso ed ha inviato le Linee guida del 2006 (ora sostituite dalle recentissime Linee guida del 2014) e la circolare del 2010 sulle quote massime (30%) relative alla presenza di allievi stranieri nelle classi.

I dati raccolti con le schede scuola attestano che la maggior parte delle scuole (17/21) ha al massimo un quinto degli alunni con cittadinanza diversa da quella italiana/slovena. Per quanto concerne la nazionalità degli allievi, dodici scuole hanno un quinto degli alunni con nazionalità diversa da quella italiana/slovena. La maggior parte delle scuole (17/21) ha fino ad un quinto degli alunni che parlano una lingua diversa dalla lingua di insegnamento. Sulla base dei dati si può

quindi affermare che la maggior parte delle scuole considerate possono essere ritenute ad alta intensità migratoria, se si considera come indicatore il parametro utilizzato dal MIUR per definire le aree a rischio, individuato nel 10% di alunni con un *background* migratorio³.

Si può osservare, tuttavia, che, nonostante la presenza di classi fortemente eterogenee nel campione di scuole indagato, alcune istituzioni scolastiche sembrerebbero non dotarsi ancora di modalità operative codificate per promuovere un contesto di apprendimento adeguato agli allievi migranti e favorire nel contempo un ambiente educativo che promuova l'interazione. Sembra, in alcuni casi, che le scuole ritengano l'eterogeneità ancora un dato passeggero e non strutturale e che quindi non considerino necessarie modalità organizzative e didattiche che tengano conto di questa nuova realtà della popolazione scolastica. Per contro, si potrebbe anche ipotizzare che alcune scuole non adottino misure strutturali di carattere organizzativo, amministrativo e didattico per evitare di diventare

³ La definizione puntuale e precisa delle tipologie di alunni di origine straniera, sinora per lo più denominati nei documenti ufficiali come "alunni con cittadinanza non-italiana" o più generalmente "immigrati", richiede particolare cura e attenzione. Le varie tipologie, infatti, e le conseguenti denominazioni, presentano problematiche diverse e hanno impatti differenziati sul sistema scuola.

In questo contributo utilizziamo il termine generico "alunni con background migratorio" per includere tanto i migranti recenti quanto i nati in Italia/Slovenia e anche i naturalizzati italiani/sloveni. Tuttavia, per la necessaria precisione, un chiarimento terminologico è fondamentale.

Con "migranti" ci riferiamo a tre tipologie differenti che desumiamo dalla definizione che Eurostat utilizza per la definizione dei "Migrants in Europe" (Eurostat 2011). Esse sono:

1) Immigrati in senso stretto: persone, nate all'estero. 2) Stranieri: sono coloro che non possiedono la cittadinanza del paese in cui risiedono, sia che siano nati in quel paese sia altrove. Sono talvolta definiti non-nationals. 3) Seconda generazione: si riferisce a due gruppi distinti: a) con retroterra misto: persone che sono nate nello stato in cui risiedono (native-born) e che hanno un genitore nato all'estero (foreign-born) e uno nato nel paese in cui risiedono; b) con retroterra straniero: persone che sono nate nello stato in cui risiedono con entrambi i genitori nati all'estero.

Per quanto riguarda la tipologia (3) generalmente si includono nella "seconda generazione" anche quelle persone che sono nate all'estero ma immigrate prima dei sei anni e che cioè hanno frequentato tutto il ciclo scolastico nel paese di residenza.

Si osserva dai dati che emergono anche nella nostra ricerca che "la tipologia (1), i migranti, è sempre meno rilevante in termini numerici e in termini di impatto sulla scuola. La tipologia (2), gli stranieri residenti, riferita in particolare al sottogruppo dei non-UE (third-country nationals), è invece una categoria che interpella le politiche pubbliche e quelle educative soprattutto in termini di convivenza fra soggetti che risiedono nello stesso territorio ma che hanno background culturali differenti. La tipologia (3) amplifica ulteriormente le questioni poste dagli stranieri e rende improcrastinabile un ripensamento complessivo della legislazione sulla cittadinanza.

Oltre alla precedente classificazione, utilizzata a livello statistico nelle istituzioni europee, altre tipologie devono essere aggiunte in quanto rilevanti per ogni discorso relativo in particolare alle politiche educative:

- Minori non accompagnati: ragazzi immigrati dal proprio paese da soli e presi in carico dai servizi;
- Figli di adozioni internazionali: bambini e ragazzi giunti nel paese di residenza per adozione internazionale che acquisiscono la cittadinanza dei genitori adottivi
- Sinti e Rom: persone di etnia e lingua Sinta e Rom che molto spesso possiedono la cittadinanza italiana, ad esempio, ma sono parte di un gruppo linguistico e culturale differente da quello autoctono" (Tarozzi 2006: 14).

un polo di attrazione per allievi di cittadinanza, nazionalità e lingua diverse da quelle di insegnamento nella scuola.

Poiché in una situazione di questo tipo l'idea dell'analisi comparativa dei protocolli inizialmente formulata non appare realizzabile, si è optato per un'analisi in due fasi. La prima riguarda la corrispondenza tra documenti europei di indirizzo e documenti di riferimento dei sistemi scolastici sloveno e italiano e la rilevazione di eventuali differenze tra i due documenti.

La comparazione tra il documento di riferimento per l'integrazione degli allievi stranieri in area italiana (*La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* del 2007⁴) e il documento di riferimento per la scuola slovena (*Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole* del 2012), mette in evidenza come entrambi siano influenzati dai documenti di politica europea sull'integrazione ed in particolare dall'*Handbook per l'integrazione* (2004; 2007; 2010) e dai documenti europei su intercultura e plurilinguismo (CoE 1992; CoE 2010; EU 2012).

Il Libro Bianco sul dialogo interculturale *Living together as equals in dignity* (CoE 2008) prevede precise indicazioni politiche per la promozione del dialogo interculturale e assegna ai sistemi formativi un ruolo chiave nella promozione e diffusione di questo approccio.

Gli aspetti linguistici sono al centro di questo processo che vede da una parte il plurilinguismo come una delle competenze chiave di cittadinanza a cui i cittadini europei devono essere educati/formati, dall'altra la competenza linguistica come uno dei criteri di possibile selezione nei processi di integrazione formale. Ad esempio, per l'acquisizione del permesso di soggiorno in numerosi paesi europei è necessario sostenere un esame (di livello A2 in Italia) il cui non superamento precludere l'ottenimento del permesso stesso.

I documenti esaminati per l'Italia e per la Slovenia costituiscono, di fatto, la (dovuta) documentazione di ricezione degli indirizzi di politica europea.

Il modello educativo per la promozione dell'integrazione che emerge si basa su quattro pilastri:

- l'idea di educazione interculturale come intervento trasversale e per tutti e non intesa come intervento specifico in presenza di allievi stranieri;
- l'apprendimento linguistico inteso non come problema di didattica ma di inclusione sociale;

⁴ Nel febbraio 2014 sono state emanate dal MIUR in Italia le nuove *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* che aggiornano le precedenti linee guida del 2006 senza tuttavia modificare le procedure nel loro impianto generale.

- l'importanza dell'azione di sistema, non solo didattica quindi, ma anche organizzativa;
- l'importanza del contesto, non solo della scuola, per l'integrazione e la relativa centralità della relazione con le famiglie e dell'interazione nel/con il territorio.

La seconda fase di analisi si è concentrata sui protocolli raccolti i cui contenuti sono stati analizzati in relazione alle quattro dimensioni chiave individuate sia a livello europeo che nazionale. Oltre a ciò è stato rilevato l'aggiornamento del protocollo rispetto alle normative e l'eventuale esistenza di una validità temporale indicata nel protocollo. Questi due indicatori sono stati ritenuti significativi per capire se e quanto il protocollo sia effettivamente usato e documenti le pratiche di lavoro nelle scuole analizzate. Le informazioni raccolte sono state sintetizzate nella Tabella 1.

Tabella 1: Caratteristiche dei protocolli

SCUOLA	Data di formulazione	Data di validità	Aggiornamento normativa	Misure di organizzazione interna	Attività con i genitori	Lavoro con la classe	Italiano L2	L1	Formazione docenti	Misure di cooperazione con il territorio	Altro
BAGNACAVALLLO (RA)	NO	NO	1999	SI ma solo parziale	SI	SI	SI (si dice cosa deve fare l'alunno, non cosa fa la scuola)	Uso di scritture e materiali biligui per i genitori	NO	Biblioteca, Mediatori	
MATTEI (RA) (protocollo territoriale)	SI (sottoscrizione per adesione Scuole ed Enti locali)	SI (13-15)	2002 (normativa nazionale e regionale)	SI	SI	SI	SI	Materiali plurilingui Laboratorio L1	SI	SI	PSP Valutazione
RANDACCIO (GO)	NO	NO	NO	SI ma solo parziale	SI	SI	NO	Materiali plurilingui	NO	Mediatori	PEP
CODERMATZ (TS)	2010-11	NO	2010	SI	SI	SI	SI	NO	NO	SI	PEP modello adattamento
MANZONI (UD)	NO	NO	2006	Solo iscrizione	Solo per iscrizione	NO	NO	NO	NO	Mediatori	
BERGAMAS (TS)	NO	POF?	1999	SI	SI	SI	SI	NO	SI/NO	Progetti Mediatori	Inserito nel POF Tutoraggio tra compagni Linee guida per la valutazione
SS Ivan Cankar - Trst	2007/2008	NO		SI	SI	SI	SLOVE-NO L2	NO	NO	SI	Personalizzazione

Un dato interessante da rilevare è che i protocolli raccolti in area italiana nelle scuole italiane per la maggior parte risalgono a date precedenti al documento del 2007 e soprattutto non risultano aggiornati in relazione a importanti documenti relativi ad esempio alle quote fissate per legge per evitare le classi ghetto dalla Circolare MIUR dell'8 gennaio 2010.

I protocolli sono stati analizzati sulla base di quanto previsto dal documento *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* e del documento *Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtnice in šole* del 2012 che individuano aree analoghe di lavoro per le classi eterogenee e l'educazione interculturale.

Dall'analisi dei protocolli disponibili, tutti relativi alle scuole italiane in Italia, emergono i seguenti elementi:

- i protocolli non portano una data di formulazione. A giudicare dalla normativa citata, non sempre aggiornata, sono considerati documenti sempre validi e senza tempo;
- i protocolli non portano generalmente un periodo di validità a conferma del fatto che nella pratica non vengono considerati documenti operativi ma amministrativi che enunciano linee di principio e non descrivono pratiche consolidate;
- la normativa citata appare datata. I più aggiornati fanno riferimento alle Linee guida del 2006. Solo uno fa riferimento alla circolare del 2010 sulle iscrizioni;
- la metà descrive l'organizzazione interna delle risorse (chi fa cosa) per tutte le fasi del processo di accoglienza/integrazione. Gli altri si limitano a descrivere la fase di iscrizione e prima accoglienza;
- tutti fanno riferimento alla necessità di cooperare con la famiglia, anche se nella maggior parte dei casi non emerge come, se non nella fase di iscrizione per quanto attiene le pratiche burocratiche;
- tutti fanno riferimento alla necessità di lavorare con l'intera classe, anche se per la maggior parte questo riferimento è generico e solo una scuola specifica che l'educazione interculturale deve essere prevista a prescindere dalla presenza di alunni stranieri;
- 4/6 descrivono gli interventi di insegnamento di Italiano L2⁵ o specificano cosa l'alunno deve apprendere, ma non cosa fa la scuola;

⁵ In questo contesto si intende per L1 la lingua materna degli allievi e per L2 la lingua parlata nel contesto di accoglienza e utilizzata nella scuola come lingua di insegnamento. Questa distinzione binaria riduce in modo drastico la complessità dell'esperienza linguistica e ignora, soprattutto per gli allievi e le famiglie che provengono da contesti di carattere coloniale, il fatto che già il contesto di partenza presenta una pluralità linguistica non riducibile alla semplice contrapposizione tra L1 e L2.

- per quanto riguarda la promozione del plurilinguismo, 3/6 fanno riferimento a materiali informativi plurilingui per famiglie e allievi e a scritte plurilingui nella scuola;
- 1/6 descrive interventi in favore del mantenimento delle L1;
- per una scuola su sei la formazione docenti è parte integrante delle azioni. In una scuola si affida alla commissione intercultura il compito di informare su possibili occasioni di formazione il Collegio Docenti mentre quattro scuole su sei non accennano alla formazione docenti;
- per quanto riguarda la cooperazione con il territorio e la visione globale e sistemica del processo di integrazione, 2/6 fanno esplicito riferimento a ciò. Nelle altre quattro scuole la cooperazione si limita all'intervento dei mediatori e al reperimento del relativo finanziamento;
- 3/6 prevedono l'inserimento nel protocollo di modelli e/o criteri per il Piano educativo Personalizzato (PEP) o per il Piano di Studi Personalizzato (PSP). Uno dei protocolli è parte integrante del Piano dell'Offerta Formativa (POF);
- due scuole hanno inserito nel protocollo espliciti criteri e linee guida per la valutazione.

I documenti forniti dalla scuola slovena in Italia (SŠ Ivan Cankar-Trst) evidenziano una forte aderenza ai principi enunciati nei documenti ministeriali sia italiani che sloveni. Viene sottolineato sia il rapporto con il territorio in cui la scuola è inserita sia la personalizzazione dei percorsi di apprendimento per gli allievi non di L1 slovena. Molta importanza viene anche data alla relazione con le famiglie durante tutto il processo di inserimento e apprendimento.

È da segnalare il fatto che una delle scuole (Enrico Mattei-Marina di Ravenna) ha un protocollo territoriale, concordato con tutte le scuole dell'area e gli Enti Locali per la governance condivisa dei processi di integrazione e l'applicazione di procedure e strumenti concordati e raccordati a livello territoriale.

Complessivamente dai dati raccolti emerge in modo chiaro che il protocollo si identifica come uno strumento di carattere burocratico amministrativo, necessario per ottemperare a obblighi di carattere normativo o per accedere a finanziamenti, ma non costituisce una fotografia delle pratiche di integrazione nelle scuole.

Tanto meno costituisce una risorsa per le scuole ad alta intensità migratoria, in particolare in Slovenia.

4 Tra discorsi e pratiche: elementi emergenti dai dati raccolti nelle schede scuola

Talvolta la realtà descritta nei protocolli non coincide con quanto dichiarato dai dirigenti nella scheda scuola, da cui emerge quanto segue:

- la metà delle scuole usa la mediazione come prevalente modalità di lavoro con gli allievi stranieri;
- 19/21 scuole fanno corsi specifici per l'apprendimento della L2 (anche se con grande disomogeneità di intervento (da dieci a trecento ore);
- 6/21 scuole prevedono attività sulle L1 e tra queste solo due organizzano tali attività sia per gli allievi stranieri che per gli autoctoni;
- 10/21 scuole non hanno organizzato negli ultimi cinque anni attività di formazione specifiche;
- 10/21 scuole non hanno organizzato negli ultimi cinque anni attività e progetti di carattere interculturale.

Per quanto concerne il plurilinguismo, le attività descritte nei protocolli e in parte confermate dai dati delle schede scuola più che a una valorizzazione del plurilinguismo sembrano orientate a una riduzione dello stesso e normalizzazione alla lingua di maggioranza. I corsi di mantenimento della L1 sono organizzati in meno di un terzo delle scuole e solo in due casi sono aperti anche agli allievi autoctoni. Il plurilinguismo così inteso rischia di produrre, rispetto alle L1 degli allievi migranti, effetti di fossilizzazione linguistica, segregazione sociale e folclorizzazione.

Le attività sembrerebbero ancora molto concentrate sugli aspetti emergenziali dell'inserimento scolastico (uso dei mediatori e corsi di L2) a fronte di un dato crescente di alunni di seconda generazione (in Friuli Venezia Giulia gli allievi stranieri sono l'11,3% di cui il 42,9% nati in Italia⁶) che presentano problematiche del tutto diverse e definiscono una strutturale eterogeneità delle classi.

Passando a considerare i dati relativi all'approccio interculturale, a fronte di una normativa e di contenuti protocollari che insistono sull'importanza dell'intercultura come sfondo educativo integratore, circa metà delle scuole coinvolte nella compilazione delle schede scuola dichiara di non aver organizzato negli ultimi cinque anni progetti su questo tema. La stessa percentuale dichiara di non aver organizzato attività formativa per gli insegnanti. Se consideriamo le risposte date dai docenti: il 76,5% dei docenti non ha partecipato a corsi di formazione specifici per l'insegnamento in classi eterogenee negli

⁶ I dati sono ricavati dall'Annuario statistico Immigrazione 2013 che utilizza le fonti del MIUR.

ultimi cinque anni; il 74,6% dei docenti non ha partecipato negli ultimi cinque anni a progetti di educazione interculturale. In relazione alla formazione specifica, d'altra parte, solo il 44% dei docenti pensa che sarebbe necessaria una formazione specifica per l'insegnamento nelle classi eterogenee. I dati appaiono abbastanza sconcertanti se si considera che si sta rispondendo ad un questionario che consegue all'adesione della scuola ad un progetto a carattere interculturale e sono confermati da quanto rilevato dal questionario genitori: il 56% delle famiglie ritiene che a scuola non si svolga alcuna attività o progetto di tipo interculturale, mentre il 70% non ha partecipato ad alcuna attività a carattere interculturale organizzata dagli istituti.

Partendo dal dato che l'87,2% dei docenti considera l'educazione interculturale un approccio trasversale alle discipline (solo il 6,6% lo considera ancora una disciplina specifica e il 5,1% un insegnamento specifico per gli allievi stranieri), ci si aspetterebbe che l'intercultura emergesse come sfondo integratore della didattica nelle scuole ad elevata eterogeneità, mettendo in moto quel processo di integrazione multifattoriale descritto da Banks (2009), in particolare per quanto attiene all'integrazione dei contenuti curricolari e alla consapevolezza degli assunti culturali impliciti nei canoni disciplinari. Questa aspettativa non è confermata dai dati da cui sembrerebbe, invece, emergere una sostanziale mancanza di consapevolezza o di informazione rispetto agli interventi in ambito interculturale che la scuola attua o una riduzione degli stessi ad interventi occasionali in attività progettuali non integrate nel curriculum di cui sia i docenti che le famiglie sembrerebbero non cogliere la rilevanza né l'esistenza.

5 Effetti di integrazione/interazione: sguardi incrociati di docenti, allievi, genitori

Poiché l'obiettivo finale delle procedure di integrazione descritte nei protocolli dovrebbe essere il successo scolastico e quindi la promozione di condizioni di equità per gli allievi migranti, è importante confrontare quanto stabilito nei protocolli con quanto dichiarato dai dirigenti relativamente ai risultati scolastici.

Sei delle ventuno scuole considerano che i risultati scolastici degli allievi provenienti da famiglie di lingua e cultura diversa sia inferiore alla media, undici scuole dichiarano che il profitto è nella media mentre tre scuole lo collegano al contesto familiare o alle conoscenze pregresse.

I dati emergenti possono essere incrociati con quanto emerge dai questionari docenti, allievi e genitori secondo un quadro logico costruito come segue.

La presenza di un protocollo e di buone pratiche di integrazione dovrebbe produrre come risultato la costruzione di eque condizioni per il successo scolastico e di un ambiente educativo positivo e costruttivo attraverso il coinvolgimento delle famiglie e del territorio.

Considerando che gli elementi che di solito vengono individuati come potenzialmente critici nella gestione delle classi eterogenee sono la diversità linguistica e la (supposta) diversità culturale, è apparso utile confrontare la percezione che famiglie e allievi hanno delle relazioni in classe e dei possibili problemi relativi al raggiungimento di buoni risultati scolastici con quanto affermato dai docenti (Tabella 2). Per inciso, è necessario precisare che l'idea implicita di cultura che sostiene molta parte dei discorsi e anche degli interventi in ambito interculturale è un'idea sostanzializzata, di cui un emblematico esempio sono gli interventi di mediazione linguistica e culturale. Alla localizzazione geografica delle culture, sostanzialmente coincidenti con i confini degli Stati nazionali, si accompagna un'idea degli individui come portatori di culture (e di lingue) strettamente e direttamente connesse con la provenienza geografica (Zoletto 2002; Aime 2004) e indipendenti da altre condizioni quali ad esempio il genere, la classe sociale, l'età che gli studi dimostrano avere un'importanza cruciale per gli esiti dei processi di integrazione/interazione (Henriot-Van Zanten 2005).

Tabella 2: Percezione dell'ambiente scolastico in relazione alla eterogeneità delle classi

	DOCENTI	ALLIEVI	GENITORI	DATI SCHEDA SCUOLA	
ETEROGENEITÀ PERCEPITA	Cittadinanza diversa 65,8% Nazionalità diversa 90,4% Lingua diversa 90%	88,9%	89%	0% stranieri 19% scuole 1-20% 61,9% 21-40% 14,3% 41-60% 4,8% Da segnalare il fatto che la percentuale di scuole tra 41-60% cresce al 19 per cento se si richiede la presenza di alunni di altra nazionalità.	
L'ETEROGENEITÀ DELLE CLASSI ABBASSA LA COMPETENZA IN ITALIANO/SLOVENO?	57,3% no o poco 7,1% sì	45,2% no o poco 7,1% sì	14,8% no o poco 14,8% sì		
RALLENTAMENTO DELL'ATTIVITÀ DIDATTICA NELLE CLASSI ETEROGENEE	33,4% no o pochi 9,6% sì	50,9% no o pochi 5% sì	17,6% sì		
RELAZIONI COOPERATIVE A SCUOLA e ETEROGENEITÀ	Positivo o molto positivo 74,4%	Positivo o molto positivo 29,6%	Positivo o molto positivo 36,4%		
RELAZIONI COOPERATIVE FUORI DALLA SCUOLA		47,6% sì o abbastanza 7,1% no	42,9% sì o abbastanza		

La tabella mostra come in sostanza la percezione di docenti, genitori e allievi della eterogeneità delle classi sia sostanzialmente in linea con la reale situazione di presenza di allievi provenienti da famiglie eterogenee. La percezione degli eventuali problemi connessi con l'eterogeneità è tuttavia sostanzialmente positiva: si ritiene in modo abbastanza concorde che l'eterogeneità non influenzi la possibilità di raggiungere buone competenze nella lingua di insegnamento; solo i genitori sembrerebbero moderatamente preoccupati della possibilità che la didattica proceda più lentamente mentre i docenti sembrerebbero molto convinti del fatto che favorisca relazioni positive. Infine, sia allievi che genitori concordano sul fatto che l'eterogeneità delle classi favorisca anche le relazioni extrascolastiche. I dati raccolti unitamente all'analisi dei protocolli confermano un discorso delle scuole e sulle scuole che vede l'eterogeneità come un dato sostanzialmente positivo che favorisce la cooperazione e la costruzione di ambienti improntati al rispetto e alla cooperazione tra allievi. La famiglia sembrerebbe restare ai margini di questo processo.

6 Casi studio

I due casi proposti riguardano due scuole, una in area italiana e una in area slovena. La scuola A si trova in contesto urbano italiano, ha un'alta percentuale di allievi stranieri che ne fa un esempio paradigmatico di come l'eterogeneità delle classi produca effetti non solo di tipo didattico, ma anche di tipo culturale, strategico e organizzativo. Il caso della scuola B è stato scelto perché esemplifica in maniera estrema la dinamica tra maggioranza e minoranza linguistica e le politiche scolastiche in area transfrontaliera. Per quello che concerne la scuola A, l'analisi si concentra sulla correlazione tra successo scolastico, curriculum delle discipline ed eterogeneità delle classi.

Per quanto riguarda la scuola B l'analisi si concentra sulla questione dell'eterogeneità nelle scuole della minoranza linguistica.

L'ipotesi che guida l'analisi dei due casi è che il discorso ufficiale della scuola e sulla scuola, che emerge dai dati raccolti nelle schede durante le rilevazioni quantitative e delinea una realtà sostanzialmente allineata con l'idea *mainstream* dell'intercultura diffusa a livello europeo e nei documenti ministeriali sia italiani che sloveni, non sia sufficiente per analizzare in modo approfondito i processi di integrazione/interazione all'opera nei contesti scolastici. Il discorso interculturale prodotto dalle scuole va infatti articolato con un'analisi delle interazioni tra discorsi e pratiche locali delle singole scuole e degli attori sociali negli specifici contesti territoriali. I processi di globalizzazione, infatti, stanno scardinando la correlazione tra i sistemi scolastici nazionali ed i progetti di *nation-building* consolidatisi in Europa tra il diciannovesimo e il ventesimo secolo. In sostanza si ipotizza che le pratiche di integrazione/interazione possano essere descritte come *boundarying work* (Seddon 2014). In particolare per quanto attiene alla costruzione dell'offerta formativa, alla selezione dei curricula e alle relative pratiche quotidiane agite nelle scuole e dalle scuole con/nel territorio, esse potrebbero essere considerate come pratiche di continua ridefinizione dei confini sia istituzionali che identitari. Autorevoli autori come Seddon (2014) e Appadurai (1996) ridefiniscono la relazione storica tra educazione e territorializzazione del potere statale in termini di networking transnazionale e globale.

6.1 SCUOLA A

La scuola è collocata nel centro di Udine ed è ad alta intensità migratoria. L'attuale profilo della popolazione scolastica (20% di allievi di cittadinanza non italiana) rispecchia le variazioni demografiche nel quartiere in cui la scuola è

inserita la cui popolazione è di origine straniera per il 22,28% contro il 14,30% medio del resto della città. La percezione dell'eterogeneità è condivisa da docenti, genitori e allievi. Il protocollo sembra assicurare un buon inserimento dal punto di vista relazionale: 12/21 docenti ritengono che le relazioni in classe siano positive e, per quanto concerne gli aspetti linguistici, 15/21 docenti ritengono che la diversità linguistica non influenzi negativamente l'andamento didattico. La maggior parte degli insegnanti (13/21), tuttavia, ritiene insufficiente la modalità di insegnamento dell'italiano come L2.

Questa osservazione è in parte contraddetta dalle risposte alle domande successive, in cui 11/21 docenti ritengono che nelle classi eterogenee ci siano problemi di carattere relazionale, 3/21 di carattere didattico e 11/21 di carattere linguistico. La percezione di queste problematiche da parte dei genitori e degli alunni è sostanzialmente omogenea con quella dei docenti, anche se i genitori sembrerebbero più preoccupati riguardo al raggiungimento di buoni livelli di competenza dell'italiano.

Il relativamente repentino cambiamento del profilo demografico della popolazione scolastica dell'istituto sembrerebbe aver obbligato il corpo docente a una revisione del proprio profilo professionale. 18/21 docenti, infatti, ritengono di aver innovato la propria azione professionale in relazione al lavoro con classi eterogenee: 14/21 hanno introdotto elementi di carattere interculturale nella didattica, 17/21 hanno lavorato sulla semplificazione dei testi, 15/21 sulle modalità di verifica, la differenziazione e gli strumenti didattici. Tuttavia solo 8/21 docenti hanno partecipato negli ultimi cinque anni a formazione specifica e 9/21 ritengono la formazione utile, ma non indispensabile mentre 11/21 ritengono che dovrebbe coinvolgere tutti.

Sempre per quanto concerne l'innovazione, la scuola dichiara di realizzare progetti specifici sui temi proposti, ma solo 7/21 docenti dichiarano di aver partecipato a progetti specifici negli ultimi cinque anni.

A fronte di una così alta eterogeneità delle classi e dei problemi individuati ci si aspetterebbe che gli elementi considerati come problematici venissero riproposti in chiave progettuale nei documenti chiave della scuola, e cioè il Piano dell'Offerta Formativa e i curricoli.

Una semplice ricerca per parole chiave (intercultura, plurilinguismo, lingua/lingue, minoritario, friulano) nei due documenti ha dato i risultati schematicamente riportati in Tabella 3.

Tabella 3: Parole chiave nel pof e nei curricoli

OCCORRENZA DELLA PAROLE CHIAVE NEL POF	Contenitore	OCCORRENZA DELLE PAROLE CHIAVE NEI CURRICOLI	Contenitore
Intercultura/Interculturale (5)	Obiettivi educativo didattici	Intercultura/interculturale (o) Cultura (29)	Si riferisce agli aspetti culturali delle discipline (Arte e immagine, lingue straniere, ...)
Plurilinguismo (1) Plurilinguistico (1)	Lingua e cultura friulana Obiettivi didattici e formativi	Plurilinguismo (o) Plurilinguistico (o)	
Plurilingue (o)		Plurilingue (o)	
Lingua/Lingue (15)	Obiettivi didattici e formativi Lingua e cultura friulana Riferimenti normativi Riferimenti normativi Progetto classi aperte Criteri formazione classi	Lingua/Lingue (22)	Curricolo personalizzato allievi stranieri Curricolo inglese Curricolo 2 lingua comunitaria
Friulano (10)	Lingua e cultura friulana	Friulano (o)	
Minoritario (o)		Minoritario (o)	

Mentre il POF riporta in modo ripetuto ed ampio riferimenti all'intercultura, alla pedagogia interculturale e alla didattica interculturale, apparentemente la traccia di questa impostazione si perde nei curricoli disciplinari. Lo stesso vale per il plurilinguismo.

Il riferimento alla lingua minoritaria friulana, molto forte nel POF, è completamente assente nei curricoli benché le attività si svolgano in orario curricolare.

Non c'è traccia né nel POF né nei curricoli della molteplicità linguistica presente nella scuola con le relative competenze non solo linguistiche, ma anche pragmatico-culturali che gli allievi portano con sé.

L'attribuzione relativa al successo scolastico è completamente esterna all'attività didattica ed è attribuita alla condizione familiare, alla motivazione o a elementi connessi al comportamento e alla disciplina.

La prima percezione sulle aree di maggiore insuccesso degli allievi con background migratorio espressa nella scheda scuola metteva in evidenza difficoltà in geografia, storia e scienze, attribuibili al sistema scolastico di provenienza degli allievi.

Anche le aree di successo erano messe in relazione a provenienza scolastica, autonomia linguistica e soprattutto all'area delle attività tecnico-pratiche. È evidente che le risposte rispecchiano un'idea degli allievi che si riferisce ai neoarrivati, numericamente in calo in particolare negli ultimi anni in relazione alla crisi economica, e non ai molti allievi nati in Italia o scolarizzati in Italia.

L'analisi dei voti degli allievi alla fine del primo quadrimestre⁷ mette in evidenza che le materie in cui gli allievi stranieri incontrano maggiori difficoltà sono: storia, matematica e inglese. Le materie in cui hanno maggiore successo sono: musica, inglese e scienze motorie. La curiosa ricorrenza dell'inglese nelle due aree è attribuibile al fatto che agli allievi scolarizzati nei paesi anglofoni vengono riconosciute buone competenze.

Il 57% degli allievi stranieri risulta avere una o più insufficienze alla fine del 1° quadrimestre.

Se da una parte la scuola, in particolare attraverso il POF, esprime in modo simbolicamente molto forte il proprio impegno sul fronte dell'educazione interculturale, dall'altra fallisce nel raggiungere l'unico obiettivo di integrazione che abbia un senso nel medio lungo periodo e cioè creare condizioni che garantiscano il successo scolastico a tutti.

Nonostante questo forte impegno morale sul fronte dell'integrazione, infatti, il 57% degli allievi stranieri frequentanti sembrerebbe a rischio di insuccesso

⁷ I dati sono ricavati dai risultati degli scrutini del primo quadrimestre dell'anno scolastico 2012/2013 forniti dalla scuola per tutte le classi.

scolastico la cui causa viene individuata nella condizione familiare, nella motivazione o in elementi connessi al comportamento e alla disciplina. Tutti elementi su cui la scuola difficilmente potrà intervenire. Conseguentemente, criteri di valutazione morale, di individualizzazione e di categorizzazione degli allievi e degli interventi caratterizzeranno lo spostamento del focus da quelli che sono problemi connessi all'ineguaglianza di classe, genere, condizione economica alla condizione strettamente individuale, alla motivazione, all'educazione alla cittadinanza responsabile dei figli e alla genitorialità responsabile delle famiglie nonché alla professionalità dei docenti e alla *accountability* della scuola (Henriot-van Zanten 2005; Moldenhawer, Øland 2013).

6.2 SCUOLA B

La scuola è collocata nell'area slovena a ridosso del confine ed è una scuola di minoranza con l'italiano come lingua di insegnamento. Il profilo della popolazione scolastica desunto dai questionari attesta una percentuale di allievi con un *background* migratorio intorno al 19%. Nello stesso istituto altri plessi scolastici raggiungono percentuali del 50% con una notevole percentuale di allievi provenienti dall'Italia che esercitano una sorta di transfrontalierità scolastica. Si attesta, quindi, una tendenza della popolazione italiana della zona frontaliere ad iscrivere i figli nelle scuole collocate in Slovenia e con insegnamento dell'italiano come lingua di minoranza.

La prima volta che ci siamo incontrati, gli insegnanti di una delle scuole dell'istituto, collocata giusto a ridosso del confine italiano, ci hanno spiegato la storia e le recenti modifiche nei profili demografici delle classi. Tornando da quell'incontro, ho cercato su Google notizie relative a quello specifico plesso scolastico e ho trovato diversi articoli sui giornali locali riguardanti ciò che è descritto come una fuga dalla riforma del Ministro Gelmini, che ha tagliato drasticamente le risorse e le attività nelle scuole primarie italiane nel 2009.

Potremmo considerare i bambini che abbiamo incontrato in queste scuole collocate a ridosso del confine come esempi di un nuovo profilo emergente di allievi migranti, legato a vincoli contestuali e opportunità connesse alle diverse caratteristiche dei sistemi scolastici transfrontalieri. Questi allievi, infatti, sono parte di un sistema dinamico in cui le aspettative delle famiglie, la mobilità attraverso il confine, la presenza di gruppi di vecchie e nuove minoranze creano un contesto educativo interconnesso che supera le politiche nazionali e le relative strategie organizzative concepite come risposte a una percezione statica delle dinamiche tra gruppi di minoranza e di maggioranza.

Il *background* migratorio di questi alunni è attestato dalle risposte dei genitori: 6,3% delle madri e 15,4% dei padri è nato in Italia; 25% delle madri e 19,2% dei padri è nato in un paese diverso da Italia e Slovenia, tra cui Croazia, Serbia, Ucraina, Uzbekistan, Australia e Turchia.

Possiamo quindi affermare che, nonostante le caratteristiche della scuola che farebbero presupporre una elevata omogeneità etnico linguistica legata all'insegnamento della/nella lingua di minoranza italiana, in realtà le classi oggetto di ricerca si rivelano altamente eterogenee. Sia i dati quantitativi raccolti sia le osservazioni qualitative confermano questa eterogeneità.

Anche le ragioni per cui i genitori scelgono la scuola di minoranza sono articolate e se al primo posto emerge l'insegnamento dell'italiano (69%), è significativo che il 33% scelga la scuola perché è un'ottima scuola e il 24,2% perché è vicina.

I dati raccolti durante la ricerca qualitativa (confronta Altin in questo volume) mostrano come la combinazione tra i luoghi e le lingue emergano in modo inaspettato e non necessariamente connesso con l'appartenenza a gruppi nazionali o etnici. Osservando le pratiche giovanili del tempo libero, come ascoltare il rapper coreano Psy e cantare il suo Gangnam Style o frequentare i centri commerciali e il McDonald, emergono usi linguistici selettivi correlati non tanto all'identità etnica, ma piuttosto all'identità di gruppo, di genere, di età, di classe.

La concettualizzazione che tende a definire semplicisticamente i profili linguistici dei migranti come i due lati di una moneta: la madrelingua definito come L1 su una faccia e la lingua del paese ospitante (L2) sull'altro lato si basa su una descrizione essenzializzata dei gruppi minoritari basata sull'identificazione linguistica ed è parte delle varie pratiche finalizzate ad integrare le comunità di immigrati nella maggioranza nazionale, mentre, al tempo stesso, le comunità linguistiche autoctone utilizzano la lingua minoritaria come una strategia per sfuggire all'omogeneizzazione nazionale (Vertovec, Wessendorf 2005).

L'indagine sui profili linguistici degli allievi in una zona di confine dove nuovi e vecchi gruppi di minoranza condividono spazi e pratiche della vita quotidiana restituisce una mappa degli usi linguistici che rende concetti come comunità linguistica, gruppi etnici, minoranza poco efficaci dal punto di vista euristico e evidenzia la necessità di una rivisitazione dei *framework* teorici e delle metodologie di ricerca utilizzati per analizzare e comprendere i fenomeni del linguaggio e della comunicazione (Blommaert, Rampton 2012) nelle aree ad alta eterogeneità. Si tratterebbe di un cambio di paradigma teorico, sostenuto da non più recenti riflessioni in ambito antropologico sul tema delle identità declinate al plurale (Remotti 1996; Hall, Du Gay 1996; Hall 1997; Clifford 1999).

“La nozione di identità e le sue diverse declinazioni, costituiscono, infatti, un’ottima cartina di tornasole per definire le differenze fra gli orizzonti teorici a cui fanno riferimento le principali tradizioni della ricerca linguistica. Osservando l’evoluzione del concetto è, infatti, possibile cogliere anche l’evoluzione degli orientamenti (se non addirittura, secondo alcuni studiosi —cfr. Blanchet, Calvet, de Robillard (2007) — dei paradigmi) in seno alla linguistica. Da un’identità monolitica e declinata al singolare, strettamente legata, sul piano politico e ideologico, ai concetti di nazione e lingua standard, si è infatti, negli anni, passati a un’identità variabile, declinata al plurale, che muove dalle pratiche discorsive dei parlanti, nelle quali le scelte linguistiche riflettono le identità sociali che essi assumono nel corso dell’interazione” (Paternostro, Pinello 2013: 33-55).

Questo cambio di paradigma teorico implica anche chiedersi che cosa significhi in questa prospettiva insegnare/ apprendere le lingue a scuola e quali lingue insegnare/apprendere per quali allievi/cittadini. Si tratta di riflettere su come i profili degli alunni, de facto plurilingui come rilevato nelle attività di ricerca qualitativa sulle storie linguistiche, trovino corrispondenza e spazio di riflessione in quali curricula e su come le identità linguistiche interagiscano con i processi di costruzione dei futuri cittadini prevista come esito dei processi di educazione formale.

L’area geografica di ricerca è, infatti, caratterizzata dalla storica mobilità del confine e dalla presenza di relativamente nuovi Stati nati dalla dissoluzione della ex Jugoslavia. Questa dinamica di continua ridefinizione dello spazio e delle identità influenza direttamente l’identificazione dei gruppi di maggioranza e di minoranza e ne definisce la fluidità sia a livello storico sia in relazione al processo di allargamento europeo.

Si tratta, in questo senso, di un continuo lavoro di confine e del confine che contribuisce a tessere continuamente sia gli spazi che le identità: individuali, sociali, linguistiche, istituzionali e disciplinari (Seddon 2014).

7 Discussione e conclusioni

L’analisi dei documenti e dei dati quantitativi e le attività di ricerca qualitativa hanno consentito di ipotizzare risposte e possibili piste di lavoro sulle domande di ricerca che hanno guidato il lavoro in questi due anni di progetto.

In primo luogo ci siamo chiesti che cosa comporta l’emergente superdiversità linguistica in termini di insegnamento/apprendimento delle lingue a scuola, sia dal punto di vista dei contenuti che delle procedure. Analizzando i documenti e

i dati raccolti potremmo dire che, mentre sembra non emergere una sostanziale correlazione tra plurilinguismo della/nella scuola e valorizzazione dello stesso nei protocolli, nei POF e nei curricula disciplinari, le pratiche del quotidiano osservate a scuola lasciano emergere una pluralità di usi linguistici che fanno degli istituti osservati ambiti sicuramente eterogenei e di interazione/integrazione.

Meriterebbero un ulteriore approfondimento tutti gli aspetti che consentono di correlare il modo con cui la superdiversità linguistica incrocia altri percorsi: di genere, di classe, di generazione, di migrazione. Alcuni dei dati analizzati ci hanno permesso di individuare il successo scolastico degli allievi con *background* migratorio come un'informazione preziosa da monitorare per misurare come e se i progetti di educazione interculturale raggiungano i propri obiettivi in termini di creazione di condizione di equità nelle opportunità e possibilità di carriera scolastica dei giovani immigrati.

Pur nella estrema coerenza normativa a livello europeo e della legislazione di riferimento sia italiana che slovena, infatti, “la ricerca teorica e empirica ha rivelato come il modello dell'educazione interculturale sia da un lato ambiguo e non adeguatamente fondato teoricamente (Abdallah-Pretceille 1999; Gundara, Jacobs 2000; Gundara, Portera 2008) e, dall'altro, non sia stato in grado di promuovere i cambiamenti auspicati. Appare anzi uno strumento inefficace ad affrontare le sfide dell'integrazione, al punto che alcuni lo hanno ritenuto un orientamento astratto e incapace di produrre delle pratiche coerenti (Coulby 2006; Gorski 2006; Tarozzi 2006; Bhatti et al. 2007; Donati 2008; Gorski 2008; Tarozzi 2012)” (Tarozzi 2013: 11).

Uno degli indicatori di questa supposta inefficacia sarebbe costituito proprio, come da noi ipotizzato anche nel caso della scuola A analizzata in questo contributo, dai dati relativi alla dispersione in ambito europeo che documentano come l'insuccesso scolastico, nonostante la diffusione dell'educazione interculturale, colpisca maggiormente gli allievi con *background* migratorio. Questi giovani, ed in maggiore misura quelli nati all'estero, sembrerebbero essere vittima di una combinazione di svantaggi (rischio di precoce abbandono della scuola, livelli di qualifica bassi, scarsa padronanza della lingua, accesso limitato alle reti sociali), che li renderebbe maggiormente esposti al rischio di disoccupazione futura e a una maggior probabilità di riduzione del reddito totale durante la loro vita lavorativa (il cosiddetto effetto “cicatrice”).

Le conseguenze del profilo demografico degli apprendenti sui curricula, in particolare quando le scuole si autodefiniscono attente all'interculturalità e al plurilinguismo attraverso i propri documenti di identità quali i protocolli e i POF,

dovrebbe condurre a una riconsiderazione critica del modo con cui si selezionano i saperi in funzione della definizione dei curricula.

Nella selezione dei contenuti, infatti, i rischi più evidenti sono di certo quelli relativi a una visione etnocentrica delle discipline scolastiche in cui il canone nazionale e monoculturale dei saperi tradizionali si traduce in una visione settoriale in cui gli aspetti della selezione dei contenuti incrocia il tema delle differenze di genere, di classe, di razza e di potere tra gruppi di maggioranza e di minoranza (Zoletto 2012: 85-112).

Che cosa significa, allora, insegnare la storia della formazione dell'unità d'Italia in un'area di confine quando in classe ci sono allievi provenienti dai gruppi minoritari? E quando nella scuola di minoranza in Slovenia ci sono alunni italiani transfrontalieri? Che ruolo hanno nella costruzione disciplinare gli immaginari trasmessi dai libri di testo e in che relazione stanno questi immaginari con la convivenza degli allievi in classi di fatto sempre più eterogenee (Gabrielli 2011)?

Come affermato in Levinson, Holland (1996), le scuole offrono a ogni nuova generazione dei luoghi simbolici e sociali in cui le relazioni, le rappresentazioni e le conoscenze si sviluppano, a volte confermando e a volte sovvertendo i rapporti di potere nel contesto sia locale che translocale.

Che tipo di scuola è possibile fare, allora, in un'area ad alta specificità in cui la dinamica di costruzione degli stati nazionali continua a dispiegarsi mobilizzando le identità?

La ricerca condotta cercando di confrontare i documenti, le pratiche e le percezioni degli attori sociali su plurilinguismo e intercultura è un tentativo di muoversi verso un modo più articolato e multiforme di indagare l'educazione interculturale e plurilingue, partendo dalla riconsiderazione dei rapporti tra le scuole, i territori e le comunità locali.

L'analisi dei protocolli incrociata con i dati emergenti dai questionari, evidenzia il modo in cui le pratiche situate contribuiscono a modellare i sistemi scolastici nazionali, adattandoli alle condizioni locali (Henriot-van Zanten 1994) attraverso la capacità di *agency* di allievi, genitori, insegnanti, dirigenti scolastici che di fatto dimostrano come le scuole siano più internazionali che interculturali. Infine, offre una nuova prospettiva per pensare le politiche e le pratiche scolastiche in relazione ai gruppi minoritari e mostra come tali politiche e pratiche siano continuamente sfidate dal modo in cui gli stessi sistemi scolastici lavorano come ascensori, setacci, frontiere e barriere (Piasere 2004) nel momento in cui producono, attraverso le pratiche didattiche, modalità di integrazione/iterazione, selezione, esclusione, inclusione modellando le posizioni simboliche di potere (Bourdieu 1991).

Between protocols and practices: intercultural education and multilingualism in heterogeneous classes

Summary

The article analyses the protocols that schools use to regulate entry of foreign students in Italian and Slovenian schools.

The research activities were carried out in twenty-one schools in Italy and Slovenia. The schools involved were chosen on the basis of the percentage of foreign students and considering the presence of minority languages teaching in the formal curriculum. This paper focuses on the research activities carried out by a research group at the University of Udine in two different schools, the first one in Slovenia and the other one in Italy, chosen as case studies.

Starting from the keywords intercultural education and multilingualism, we have identified two research directions related to the following research questions:

- which is the relationship between the formal documents of the school, in particular the protocols, and the results achieved through educational practices in terms of integration/ interaction and social inclusion of foreign students?
- how intercultural education practices are perceived by the different actors involved in school environments?

The theoretical framework refers to intercultural education, anthropology of education and linguistic anthropology.

The research approach adopted is the action research case study (Yin 1994). The cases were identified by their characteristic of extreme cases. In the case of School A, located in the Italian area, the high proportion of foreign students makes it a prime example of how the heterogeneity of classes produce effects not only for teaching, but also in the strategic and organizational field. The case of school B was chosen because it exemplifies the mobile dynamics between majority and minority groups and the related linguistic and educational issues in the cross-border area. The results emerging from the analysis of the cases were discussed with principals and teachers of the schools involved.

The protocol analysis and the data emerging from quantitative and qualitative field research shows how situated educational practices contribute to shape national education systems, adapting them to local conditions (Henriot - van Zanten 1994) through students, parents, teachers, school leaders agency. It offers a new

perspective for thinking about educational policies and practices in relation to minority groups in the border are where local schools seems to be internationalized and shows how these policies and practices are continually challenged by the way in which school systems are working as elevators, screens, borders and barriers (Piasere 2004).

Key words: intercultural education, plurilingualism, reception protocols, school, integration

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Abdallah-Pretceille, Martine (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris: PUF.
- Aime, Marco (2004). *Eccessi di culture*. Torino: Einaudi.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Banks, James A. (2009). Multicultural Education: Dimensions and Paradigms. *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (a cura di James A. Banks). New York, London: Routledge, 9-32.
- Bhatti, Ghazala et al. (a cura di) (2007). *Social Justice and Intercultural Education: an open ended dialogue*. Sterling: Trentham books.
- Blanchet, Philippe, Calvet, Louis-Jean, de Robillard, Didier (2007). *Une siècle après le Cours de Saussure: la Linguistique en question*. Paris: L'Harmattan.
- Blommaert, Jan (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, Jan, Rampton, Ben (2012). *Language and Superdiversity*. Working paper 12-05. Gottingen: Max Planck Institute for the Study of Religious and Ethnic Diversity, [https://www.academia.edu/1496858/Language_and_Superdiversity_Blommaert_and_Rampton_2012_\(24.3.2014\)](https://www.academia.edu/1496858/Language_and_Superdiversity_Blommaert_and_Rampton_2012_(24.3.2014)).
- Bourdieu, Pierre (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Clifford, James (1999). *I frutti puri impazziscono. Etnografia, letteratura e arte nel secolo XX*. Torino, Bollati Boringhieri [1988].
- CoE, Council of Europe (1992). *European Charter for Regional or Minority Languages*. Strasbourg, <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/148.htm> (15.3.2014).
- CoE, Council of Europe (2008). *Libro bianco sul dialogo interculturale*, http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_ItalianVersion.pdf (3.4.2014).
- CoE, Council of Europe (2010). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Language Policy Division. Directorate of Education and Languages.
- Commissione Europea/CE (2004). *Handbook on Integration for Policy Makers and Practitioners*. Bruxelles, http://europa.eu.int/comm/justice_home/doc_centre/immigration/integration/doc/handbook_en.pdf (20.2.2014).
- Commissione Europea/CE (2007). *Handbook on Integration for Policy Makers and Practitioners. Second edition*, Bruxelles, http://ec.europa.eu/justice_home/doc_centre/immigration/integration/doc/2007/handbook_2007_en.pdf (20.2.2014).
- Commissione Europea/CE (2010). *Handbook on Integration for Policy Makers and Practitioners III*. Bruxelles, http://ec.europa.eu/ewsi/en/resources/detail.cfm?ID_ITEMS=12892 (20.2.2014).

- Coulby, David (2006). Intercultural Education: Theory and Practice. *Intercultural Education*, 17/3, 245-257.
- De Mauro, Tullio (2006). Crisi del monolitismo linguistico e lingue meno diffuse. *LIDI. Lingue e idiomi d'Italia* 1/1, 11-37.
- Donati, Pierpaolo (2008). *Oltre il multiculturalismo. La ragione relazionale per un mondo comune*. Roma, Bari: Laterza.
- EU, European Union (2012). *European linguistic policies and the related instruments and tools to promote multilingualism (EU, 1992- 2012)*, http://ec.europa.eu/languages/library/key-documents_type_en.htm (25.2.2014).
- Gabrielli, Gianluca (2011). Razze e colonie nella scuola italiana. *Il postcoloniale in Italia, numero monografico di «aut aut»* 349, gennaio-marzo 2012, 69-89.
- Gal, Susan (2006). Migration, minorities and multilingualism: language ideologies in Europe. (a cura di Clare Mar-Molinero, Patrick Stevenson). *Language Ideologies, Policies and Practices: Language and the future of Europe*. Basingstoke: Palgrave, 13-27.
- Gorski, Paul C. (2006). Complicity with conservatism: The de-politicizing of multicultural and intercultural education. *Intercultural Education* 17/2, 163-77.
- Gorski, Paul C. (2008). Good intentions are not enough: a decolonizing intercultural education. *Intercultural Education* 19/6, 515-525.
- Gundara, Jagdish S., Jacobs, Sidney. (2000). *Intercultural Europe: Diversity and social policy*. Aldershot: Ashgate.
- Gundara, Jagdish S., Portera, Agostino (2008). Theoretical reflections on intercultural education. *Intercultural Education* 19/6, 463-468.
- Hall, Stuart (1997). *Representation: Culture Representation and Signifying Practice*. London: Sage.
- Hall, Stuart, Du Gay, Paul (a cura di) (1996). *Questions of Cultural Identity*: London: Sage.
- Henriot-van Zanten, Agnès (1994). Le relazioni tra scuola e comunità. *International Encyclopedia of Education*. Elsevier Science. It. Transl. Gobbo, Francesca (a cura di) (1996). *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*. Milano: Unicopli, 147-157.
- Henriot-van Zanten, Agnès (2005). New Modes of Reproducing Social Inequality in Education: the changing role of parents, teachers, schools and educational policies. *European Educational Research Journal* 4/3, 155-169.
- Jacquemet, Marco (2005). Transidiomatic practices: Language and power in the age of globalization. *Language & Communication* 25/3, 257-277.
- Levinson, Bradley A., Holland, Dorothy C. (1996). The Cultural Production of the Educated Person. *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practices* (a cura di Bradley A. Levinson, Douglas E. Foley, Dorothy C. Holland). Albany: State University of New York Press, 1-54.

- MIUR, Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2006). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/allegati/cm24_06all.pdf (25.1.2014).
- MIUR, Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf (25.2.2014).
- MPI, Ministero Della Pubblica Istruzione (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale.
- Moldenhawer, Bolette, Øland, Trine (2013). Disturbed by the stranger: state crafting remade through educational interventions and moralisations. *Globalisation, Societies and Education* 11/3, 398-420.
- OECD (2006). *From Immigration to Integration: Local Approaches*. OECD Publishing, <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/8406021e4.pdf> (1.2.2014).
- OECD (2013). *International Migration Outlook 2013*. OECD Publishing, http://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2013-en (21.3.2014).
- Paternostro, Giuseppe, Pinello, Vincenzo (2013). Linguistics as a mediator between identity politics and identity of the speaker. *Ianua. Revista Philologica Romanica* 13/1, 33-55.
- Pennycook, Alastair (2010). *Language as local practice*. New York: Routledge.
- Pennycook, Alastair (2012). *Language and Mobility. Unexpected Places*. Salisbury: Short Run Press.
- Piasere, Leonardo (2004). La sfida di dire qualcosa di antropologico nella scuola. *Antropologia* 4/4, 7-17.
- Remotti, Francesco (1996). *Contro l'identità*. Roma-Bari: Laterza.
- Remotti, Francesco (2008). *Contro natura. Una lettera al Papa*. Roma-Bari: Laterza.
- Seddon, Terri (2014). Making educational spaces through boundary work: territorialisation and "boundarying". *Globalisation, Societies and Education* 12/1, 10-31.
- Tarozzi, Massimiliano (2006). Il modello fantasma e la frustrazione degli insegnanti. *Il senso dell'intercultura. Ricerca sulle pratiche di accoglienza, intercultura e integrazione in Trentino* (a cura di Massimiliano Tarozzi). Trento: IPRASE.
- Tarozzi, Massimiliano (2012). Intercultural or multicultural education in Europe and in the United States. *Languages in a global world: learning for better cultural understanding* (a cura di Bruno Della Chiesa, Jessica Scott & Christina. Hinton). Paris: OECD, 393-405.
- Tarozzi, Massimiliano (a cura di) 2013. *Oltre l'immigrazione per una scuola diversa*. Trento.
- Trinchero, Roberto (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma, Bari: Laterza.
- Van Aken, Mauro I. 2005. Introduzione. *Rifugiati* (a cura di Mauro Ivo Van Aken) in *Annuario di Antropologia* n.5. Roma: Meltemi, 5-14.

- Vertovec, Steven (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30/6, 1024-1054.
- Vertovec, Steven (2009). *Transnationalism*. New York: Routledge.
- Vertovec, Steven (a cura di) (2010). *Anthropology of Migration and Multiculturalism. New Directions*. London, New York: Routledge.
- Vertovec, Steven, Wessendorf, Susanne (2005). *Migration and Cultural, Religious and Linguistic Diversity in Europe: An overview of issues and trends*, Working Paper n.18, University of Oxford, http://www.compas.ox.ac.uk/fileadmin/files/Publications/working_papers/WP_2005/Vertovec%20Wessendorf%20WP0518.pdf (28.8.2013).
- Yin, Robert K. (1994). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo (2012). *Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole*, <http://www.zrss.si/?rub=4493> (9.1.2014).
- Zoletto, Davide (2002). Gli equivoci del multiculturalismo. *Aut aut*, 312, 6-18.
- Zoletto, Davide (2007). *Straniero in classe*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Zoletto, Davide (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei*. Milano: Franco Angeli.

Confini e identità mobili tra vecchie e nuove minoranze

DI ROBERTA ALTIN

Sintesi

In questo articolo si riportano i risultati della ricerca qualitativa condotta all'interno del progetto Eduka applicando vari metodi di indagine, dall'osservazione partecipante e interviste, al social mapping, profili linguistici e tecniche visuali, in diversi contesti scolastici ed extrascolastici di Udine, Trieste, Capodistria caratterizzati da plurilinguismo e da forte presenza di migranti e/o di minoranze storiche. Obiettivo era sondare il livello di integrazione e di relazioni sociali soprattutto negli spazi e tempi informali e extrascolastici in contesti fortemente eterogenei su un campione di età prevalentemente intorno ai 10-12 anni. Parte delle interviste è stata condotta con educatori e genitori per comprendere meglio il contesto educativo e familiare. Emerge uno scenario dinamico e ricco di varie presenze linguistiche in cui si sovrappongono e intersecano minoranze storiche (Sloveni in Italia, Italiani in Slovenia, Friulani) e presenze migranti di prima e seconda generazione con uno spiccato polilinguismo nelle pratiche extrascolastiche, identità mobili e continuo attraversamento dei confini.

Parole chiave: minoranze linguistiche, migranti, luoghi integrazione, polilinguismo, confini

1 Obiettivi e luoghi della ricerca

La ricerca qualitativa intrapresa dal Dipartimento di Scienze Umane dell'Università di Udine come partner del più ampio progetto "Eduka-Educare alla diversità" capitanato dallo SLORI è partita con l'intento di osservare il processo di integrazione fra i giovani nei contesti informali vicini alle pratiche quotidiane per verificare, aldilà dei dati statistici, come si giocano le identità linguistiche e il senso di appartenenza in classi eterogenee e quali funzioni transculturali possa svolgere un territorio condiviso e convissuto. Il punto teorico di partenza si basava sull'idea, ormai consolidata dagli anni '90 da autorevoli fonti interdisciplinari (Bauman 1992; Beck 1992; Giddens 1991) che non si possa dare per scontata l'esistenza di culture coincidenti con lingua e/o territorio e che l'identità «non possa essere che mista, relazionale e inventiva» (Clifford 1999: 23). Il concetto di cultura qui utilizzato si richiama quindi all'approccio antropologico di Hannerz (1992) e di Clifford (1999: 36-37): «Con l'espandersi della comunicazione e delle influenze interculturali, la gente interpreta gli altri, e se stessa, in una sbalorditiva diversità d'idiomi: a livello globale una condizione che Michael Bachtin chiamò "eteroglossia". Questo ambiguo, plurivoco mondo rende sempre più difficile concepire la diversità umana come inscritta in culture indipendenti ben definite». Nel corso della ricerca abbiamo concepito le azioni comunicative come azioni identitarie seguendo le indicazioni teoriche dell'antropologia linguistica di Hymes (1964), Duranti (1997) e Matera (2002) che considerano la lingua come uno tra i tanti elementi importanti della cultura da analizzare in una realtà sociale processuale, in un divenire continuo e infinito, frutto costante di interazioni e negoziazioni fra intenzioni e scopi degli individui con le categorie preesistenti (Giglioli 1976).

Del team scientifico hanno fatto parte Luisa Zinant e Flavia Virgilio come ricercatrici che hanno lavorato sul campo, Davide Zoletto come supervisore dei contenuti pedagogici, chi scrive come coordinatrice e responsabile scientifico. Annunciata Cossetto è stato l'indispensabile riferimento amministrativo sotto la guida del direttore Mauro Pascolini, ai quali devo un sincero ringraziamento per la collaborazione prestata al progetto.

Nelle tre aree da indagare (Udine, Trieste e Capodistria) sono stati selezionati alcuni ambiti scolastici con forte presenza di alunni stranieri oppure coinvolti in dinamiche di intersezione e scambio tra vecchie e nuove minoranze nell'area transfrontaliera. Fin dall'inizio siamo partiti dalla scuola come punto di partenza e 'contenitore' per allargare lo sguardo e la ricerca alle pratiche e ai contesti informali vissuti dagli alunni, nella convinzione che osservare l'integrazione entro le mura scolastiche offra una visuale ridotta e parziale delle dinamiche sociali a

tutto campo, spesso più evidenti proprio nei campi da gioco e nel tempo libero (Zoletto 2011).

Ci siamo perciò concentrati sull'uso comune e diverso di spazi e territori circostanti la scuola, su quali lingue venissero usate, in quali luoghi e con chi, dove e con chi spendessero il tempo libero le ragazze e i ragazzi di queste scuole culturalmente caleidoscopiche.

La ricerca è partita con la collaborazione attiva di tredici classi e il coinvolgimento di circa una ventina di insegnanti; le varie attività hanno interessato oltre duecento alunni in una fascia di età generalmente compresa tra i nove e i tredici anni. Dobbiamo ringraziare in particolare per il coinvolgimento e l'ospitalità i dirigenti, gli insegnanti e gli alunni delle seguenti scuole:

- scuola primaria *Duca d'Aosta* di lingua italiana (due classi quinte) di Trieste;
- scuola primaria *J. Ribičič* di lingua slovena (una classe quinta) di Trieste;
- scuola primaria *P. P. Vergerio il Vecchio* di lingua italiana (una classe quinta), sezione periferica di Crevatini (Slovenia);
- scuola secondaria di I grado di lingua italiana *E.F. Bellavitis* (una classe seconda) di Udine;
- scuola secondaria di I grado di lingua italiana *A. Bergamas* (due classi prime) di Trieste;
- scuola secondaria di I grado di lingua italiana *A. Manzoni* (due classi seconde e una classe terza) di Udine;
- scuola secondaria di I grado di lingua slovena *I. Cankar* (una classe prima) di Trieste;
- scuola secondaria di I grado *P. P. Vergerio il Vecchio* di lingua italiana (due classi prime) di Capodistria (Slovenia).

Nella maggior parte delle scuole sono stati prima contattati e intervistati i dirigenti scolastici e gli insegnanti e in un secondo momento, dopo le attività collettive, la ricerca è stata affinata e approfondita intervistando separatamente alcuni alunni. Parte dell'osservazione partecipante e delle interviste hanno coinvolto invece i contesti educativi e ricreativi, come lo spazio pomeridiano del doposcuola presso l'istituto *Vergerio il Vecchio* di Capodistria dove sono stati intervistati circa 7 ragazzi. Nei corridoi e nelle aule durante le pause di ricreazione della scuola *E.F. Bellavitis* di Udine, nel *Punto di Incontro Giovani* a Udine e nel ricreatorio comunale *Pitteri* a Trieste l'osservazione partecipante e le interviste hanno permesso di delineare un quadro anche comparativo fra i vari contesti. Sono state inoltre analizzate le attività dell'Incubatore culturale di Capodistria, ente per lo scambio e la valorizzazione transculturale (10 interviste ad adulti),

l'Istituto bilingue di San Pietro al Natisone e la sede del periodico in lingua slovena *Slovit*, Cividale del Friuli.

Una parte dell'osservazione ha riguardato i luoghi pubblici di aggregazione e di incontro per giovani, per lo più piazze e parchi delle aree urbane popolari di Trieste (rione San Giacomo) e Udine (quartiere Aurora). Una cinquantina di interviste sono state condotte su un campione di ragazzi tra gli 11 e i 14 anni residenti a Udine (18), Trieste (7), Capodistria (6) e su adulti residenti nelle medesime zone (Udine: 10, Trieste: 2, Capodistria: 6) che ci ha permesso di delineare una quindicina di genealogie migratorie che ricostruiscono le storie di vita familiari dislocate in nuclei familiari provenienti dall'area balcanica, e che stiamo appena analizzando per verificare la diaspora migratoria e le scelte linguistiche nei vari passaggi generazionali e dislocazioni (Vatta 2012).

Sostanzialmente abbiamo cercato di mantenere un adeguato equilibrio di rappresentatività dei tre contesti: quello udinese, triestino e capodistriano che si presentano molto diversi sia territorialmente, sia per la composizione delle minoranze presenti. A Udine le scuole e i doposcuola in cui si è effettuata la ricerca sono stati scelti per l'alto tasso di presenza straniera (variabile dal 50 al 75% sulla componente italiana); qui l'ambiente urbano è caratterizzato da una radicata presenza di migrazioni plurilingui e di plurima provenienza nazionale ormai stabili da svariati anni (Altin e Virgilio 2011), che vanno ad inserirsi in un contesto linguistico che vede il friulano come lingua di minoranza storica tutelata e riconosciuta, ma non molto utilizzata nelle scuole e negli ambiti indagati. A Trieste lo scenario privilegiato è stato il quartiere centrale e popolare di San Giacomo, una delle basi storiche della comunità di minoranza slovena, oggi fra le zone più densamente frequentate e abitate dagli immigrati, soprattutto dalla comunità serba. Le classi che hanno collaborato alla ricerca presentano tutte una percentuale molto alta di alunni stranieri (dal 40 all'80%) con situazioni 'ibride' nella scuola di lingua slovena dove parecchi iscritti provengono da matrimoni misti e vivono in ambiente bi- o anche tri-lingue; una parte di iscritti è invece figlio delle migrazioni dall'area dell'ex Jugoslavia, per lo più dalla Serbia e Bosnia. Una situazione simile ma parzialmente capovolta è stata riscontrata nelle scuole di lingua italiana a Crevatini e a Capodistria, dove quasi metà degli iscritti è cittadino italiano residente in provincia di Trieste; anche in queste classi abbiamo comunque riscontrato un'alta frequenza di matrimoni misti e contesti familiari bilingue e spesso trilingue.

2 Impianto teorico e metodologico

Partendo dalla convinzione che le dinamiche di appartenenza si giochino nelle pratiche quotidiane (de Certau 2001; Hall 1997) calate nei vari contesti, abbiamo usato come strumento interpretativo un concetto antropologico di cultura intesa come “struttura di significato che viaggia su reti di comunicazione non localizzate in singoli territori” (Hannerz 1992). Questo ci ha permesso di tenere in considerazioni i legami identitari e affettivi dislocati, le connessioni familiari transnazionali, soprattutto con i nonni e di sondare in alcuni casi le ‘genealogie migratorie’ evidenziando le connessioni translocali delle famiglie (Vatta 2012). Per inseguire questi obiettivi ci siamo mossi con flessibilità utilizzando vari metodi di indagine a seconda dei diversi contesti, spesso incrociando le tecniche che si sono focalizzate sui nuovi media come strumento di consumo culturale e veicolo di aggregazione fra i giovani, sul patrimonio territoriale comune come strumento di partecipazione alla cittadinanza attiva e sui legami tra lingue e luoghi, soprattutto per le minoranze linguistiche.

Le metodologie scelte e messe in campo in questi diversi contesti sono state ponderate volta per volta dopo una prima fase di analisi e interviste con insegnanti, dirigenti scolastici ed educatori. L’osservazione partecipante è stata applicata in maniera sistematica, affiancata da interviste semi-strutturate in alcuni casi, dalla foto-elicitazione, *social mapping*, profili linguistici e genealogie migratorie.

Se l’indagine antropologica non insegue essenzialismi e categorie etnico-linguistiche, deve dirigere lo sguardo su qualcos’altro che ‘accomuna’. In questo caso la scelta strategica è stata quella di cercare di delineare come venisse percepito e utilizzato il territorio da alunni che frequentano la stessa scuola, ma che provengono da storie personali e familiari molto diverse. Per far emergere le vite locali calate nei contesti concreti dove si giocano le dinamiche integrative ‘dal basso’, dove si incrociano sguardi e processi e dove si costruiscono pratiche di cittadinanza comune, abbiamo sperimentato il *social mapping* (Altin, Guaran, Virgilio 2013) come strumento per una mappatura dei luoghi di incontro e di interesse dei ragazzi nelle aree limitrofe alle scuole, che ha fatto emergere i centri di aggregazione giovanile (ricreatori, dopo-scuola, oratori) e alcuni spazi pubblici che funzionano da punto di ritrovo (piazze, giardini, parchi-giochi ecc.).

Partendo dalla considerazione che l’area circostante la scuola è sicuramente vissuta e percepita in diversi modi dai vari alunni, dalle loro reti di frequentazione e dalle loro famiglie, abbiamo proposto di far realizzare direttamente agli alunni una mappatura del rione, programmando un’uscita muniti di cartina del percorso e di macchine fotografiche per segnalare visivamente i luoghi rilevanti

come spazi di incontro e frequentazione, per esigenze pratiche (cibo, gioco, svago ecc.) ed emotive (ricordi, situazioni piacevoli, sgradevoli o di conflitto).

Il *social mapping* è stato utilizzato come strumento di indagine e parallelamente come stimolo per una partecipazione attiva alla cittadinanza che ha permesso di raccogliere aspetti critici, bisogni, luoghi amati e da valorizzare, confrontando la visione dei ragazzi con quella della scuola e degli insegnanti. La sovrapposizione e la lettura incrociata delle varie mappe ha permesso una lettura sincronica e integrata del territorio utilizzato e vissuto, con il vantaggio di segnalare e far conoscere il patrimonio storico e i punti focali del quartiere agli alunni stranieri, specie se neo-arrivati.

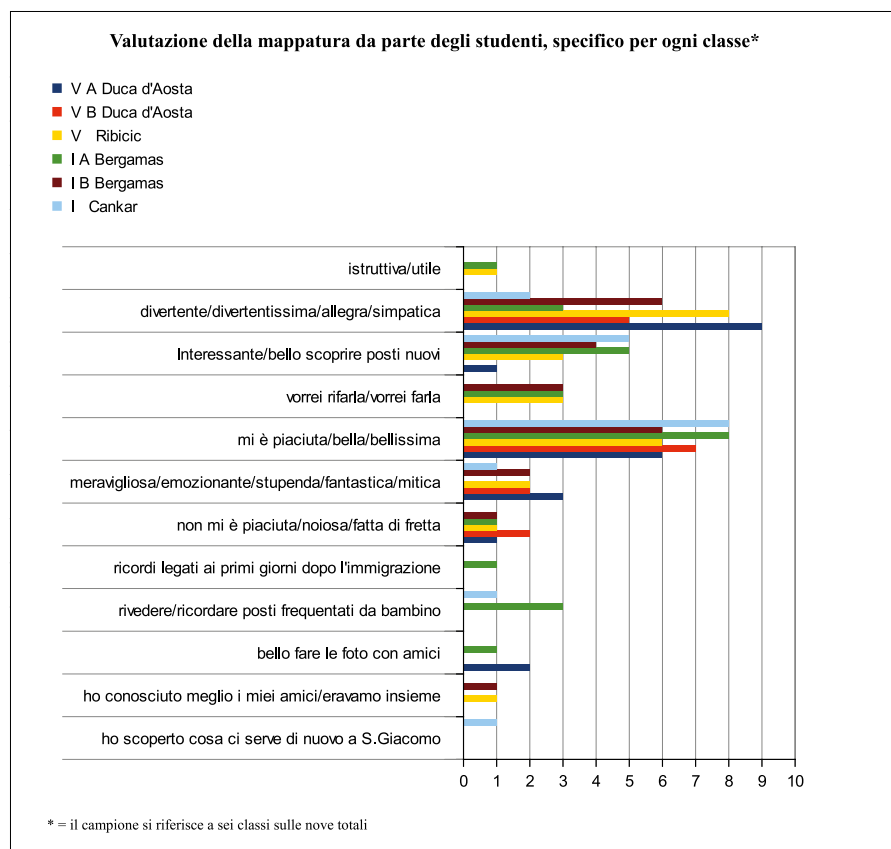
L'utilizzo della fotografia si è rivelato molto meno vantaggioso del previsto: nonostante l'esplicita richiesta di limitare la produzione a solo cinque fotografie ciascuno, è stato difficile arginare la tendenza degli alunni a scattare fotografie in maniera quasi compulsiva. Molto più efficace è stato il lavoro collettivo svolto in classe sui cartelloni-mappe di raccolta delle informazioni dove ciascun partecipante ha potuto inserire commenti, indicazioni, proposte sui luoghi da lui scelti con le fotografie.

3 Mappare le pratiche culturali

Al termine del percorso a ciascuna classe è stata restituita la mappa del 'proprio' territorio, che riportava le percezioni positive, negative e le rappresentazioni biografiche di ciascun alunno e la sintesi di gruppo. In alcune scuole dotate di strumenti multimediali è stato sperimentato l'utilizzo di Google Map al posto della grande mappa comune cartacea; l'esperimento ha funzionato molto bene, sia per il coinvolgimento entusiasta delle scolaresche, sia perché lo strumento ha offerto la possibilità di aggiornare costantemente e in maniera interattiva il sito con i dati su un territorio geograficamente più vasto condiviso dal gruppo. Ecco il feedback di alcuni alunni di Capodistria che hanno partecipato all'esperimento:

- “Mi è piaciuto lavorare in gruppo”;
- “Ho saputo quali posti frequentavano i miei amici”;
- “Mi è piaciuto quando inserivamo i luoghi su Google Maps perché mi piaceva scoprire i posti che frequentano i miei compagni”;
- “Mi è piaciuto quando abbiamo portato le foto perché così vedo cosa fanno gli altri”.

Qui sotto invece la valutazione di un centinaio di alunni del rione di San Giacomo (Trieste) coinvolti nell'attività di mappatura:



Lo strumento è stato valutato positivamente dagli alunni e dagli insegnanti che hanno apprezzato l'apprendimento stimolante non solo come educazione interculturale e alla cittadinanza, ma anche per le potenzialità di incrocio interdisciplinare. Nelle aree slovene di frontiera limitrofe alla provincia di Trieste, dove la presenza di cittadini italiani che frequentano le scuole per la minoranza di lingua italiana a Crevatini e a Capodistria raggiunge il 50% abbiamo scelto di indagare il territorio più ampio della zona a cavallo del confine per conoscere i luoghi frequentati nel tempo libero, visto che metà classe era residente a Trieste o Muggia, e metà a Capodistria o nei piccoli centri tra il confine e il capoluogo sloveno e non potevamo dare per scontata un'area territoriale di riferimento

comune. In effetti il tempo libero si articola a cavallo tra i due confini in maniera molto flessibile e mobile, sia nei giorni feriali che festivi. L'area transfrontaliera presenta numerosi fenomeni di attraversamento di confine dettati più da tattiche di opportunismo che da politiche di identità linguistica (Jagodic 2012). Tali azioni talvolta sono accettate e favorite, altre volte determinano conflitti per le risorse; in ogni caso questi processi aumentano il tasso di plurilinguismo.

Social mapping e fotografia hanno permesso di confrontare la visione dei bambini e ragazzi con quella della scuola, degli insegnanti e dei genitori, non sempre combaciante. La mappatura ha evidenziato ad esempio un'emblematica spaccatura nelle due classi della scuola Duca d'Aosta di Trieste dove la maggior parte dei bambini stranieri ha segnalato sulla mappa un indice di forte apprezzamento per il ricreatorio ('mi piace'), mentre un altro gruppo di alunni per lo più italiani lo ha definito un posto orribile, dove non ci si diverte. Il ricreatorio funziona per le famiglie migranti sicuramente come supporto pomeridiano se entrambi i genitori lavorano, ma funziona anche come incubatore di relazioni sociali e luogo di aggregazione per le seconde generazioni mentre i coetanei italiani, meno sguarniti di capitale sociale, preferiscono spendere il tempo libero a casa, con giochi e dispositivi elettronici. Al ricreatorio Pitteri di Trieste abbiamo riscontrato raggruppamenti diversi per età e genere, ma sostanzialmente non per provenienza nazionale, anche se si sono verificati alcuni episodi in cui la lingua serba è stata usata tra pari come codice non comprensibile agli educatori e agli altri ragazzi. Il ricreatorio risulta quindi un luogo di incontro, svago, apprendimento e socializzazione per quasi tutti i figli dei migranti, meno per gli italiani che, come i loro genitori, tendono a spostare il baricentro sociale sempre più dentro casa, condividendo playstation e videogame con pochi selezionati amici. I luoghi pubblici di aggregazione e tempo libero si confermano fondamentali per integrare stranieri con poche reti familiari e potrebbero forse rivelarsi altrettanto utili per 'salvare' i coetanei italiani dalle reti familiari troppo strette e dalla 'video-dipendenza'.

L'uso del territorio per gli alunni delle scuole italiane indagate in Slovenia è risultato parecchio diverso: il contesto mescola zone urbane e piccolo centri in zone semi-rurali. Il tempo libero è giocato di più in casa con parenti e amici, e con forte impatto dei vicini che in città non compaiono nemmeno come categoria sociale. Forte il richiamo attrattivo verso stili di consumo 'cittadini' come fast food e centri commerciali che sono frequentati sia in Slovenia, che in Italia.

Le considerazioni interpretative che emergono dall'analisi comparativa delle varie mappature nei diversi contesti indicano che le scelte scolastiche non sono più perfettamente aderenti al senso di appartenenza ad una minoranza, ovvero non si può più dare per scontato che gli iscritti nelle scuole di minoranza (sia slovena che

italiana) facciano parte della minoranza storica riconosciuta. Questo può essere in parte imputabile ad un clima familiare 'ibrido', nel caso di genitori provenienti da diversi contesti e parlanti diverse lingue, ma può anche rappresentare l'esito di un'adesione 'opportunistica' alla scuola di minoranza unicamente per motivi pratici di convenienza logistica e strutturale. Va anche considerato che l'ingresso nell'Unione Europea ha modificato in parte la percezione comune verso le lingue straniere, alimentando la convinzione che la cittadinanza europea richieda competenze linguistiche plurime e che una educazione scolastica che usa una lingua diversa da quella della maggioranza aiuti a sviluppare in ogni caso una predisposizione al plurilinguismo, a prescindere da quali lingue concretamente siano insegnate.

Nell'esperimento di mappare territorio e spazi comuni sono emerse diverse funzioni e visioni di genere e di generazione, ma appaiono molto meno evidenti le separazioni per gruppi di appartenenza comunitaria. Non sono emersi conflitti, buono il livello di integrazione e la curiosità reciproca; risulta fondamentale l'uso delle nuove tecnologie per conoscere esperienze, cognizioni e consumo culturale delle nuove generazioni. Da un punto di vista metodologico l'uscita nel quartiere (*social mapping*), la successiva discussione in merito alle lingue parlate nei luoghi indicati dagli alunni (profilo linguistico) e la rielaborazione comune dei luoghi precedentemente indicati (mappa interattiva), sembrano essere, tra tutte le strategie utilizzate, quelle maggiormente in grado di promuovere il dialogo e una relazione efficace e significativa con i giovani per far emergere le loro interpretazioni oltre i contesti formali e istituzionali.





Foto: Attività di social mapping a Trieste e a Crevatini.

4 Lingue e luoghi

Per l'indagine sui rapporti fra lingue e luoghi in aree transfrontaliere abbiamo utilizzato il profilo linguistico, strumento euristico importato dalla griglia dell'ELP (European Portfolio of Languages, Council of Europe 1998-2000) e dalle Indicazioni nazionali per il curricolo (MIUR 2012). A ciascun alunno è stato chiesto di disegnare la propria sagoma umana e di collocarvi le lingue conosciute anche parzialmente, annotando vicino ad ogni lingua la ragione per cui essa si trova abbinata a quella particolare parte del corpo. A ciascuno alunno è stato chiesto di annotare in quali luoghi e con chi usasse le varie lingue; divisi in piccoli gruppi di lavoro hanno dovuto poi spiegare il proprio profilo, le lingue importanti e le relazioni con le parti del corpo rappresentate. Le indicazioni ministeriali vedono il profilo linguistico come strumento che "supporta lo sviluppo dell'autonomia del discente, del plurilinguismo, della consapevolezza e competenza interculturale", nella nostra ricerca è stato fondamentale per fare emergere tutte le plurime conoscenze e i repertori linguistici degli alunni, ma anche per far affiorare storie personali, legami affettivi e rappresentazioni simboliche delle lingue nelle varie situazioni comunicative.

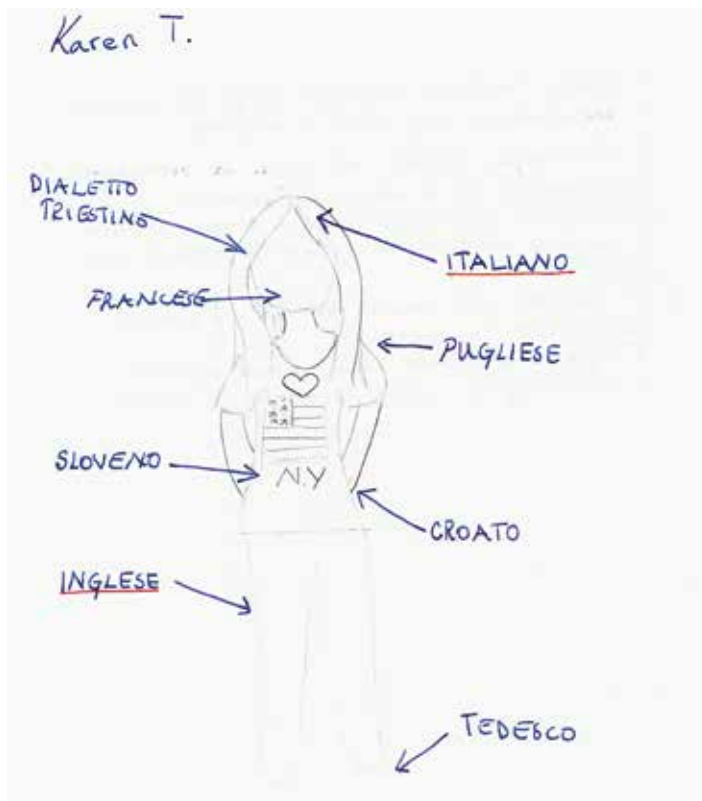
L'attività di auto-rappresentazione e di associazione fra lingue usate e parti del corpo ha fatto emergere un'enorme varietà di risposte che ha coinvolto tutta la classe; molti hanno scoperto repertori linguistici sconosciuti del vicino di banco e ciò ha messo in moto discussioni e scambi utili per noi ricercatori e per la conoscenza della classe al proprio interno.

In base ai contesti nei quali i ragazzi si trovano ad agire e alle persone con le quali si relazionano (scuola, tempo libero, famiglia, parenti, sport, ecc.), in tutte le aree è risultato un uso funzionale e pragmatico delle lingue conosciute, che sono davvero tante. Soprattutto nelle aree di confine, ma anche tra le seconde generazioni di migranti la norma è quella di possedere un patrimonio plurilinguistico, gestito agevolmente con la consapevolezza del valore di saper parlare più lingue e della flessibilità acquisita con ciò.

Nella scuola italiana di Capodistria e in quella slovena in Italia quasi la metà degli alunni afferma di parlare indistintamente tre lingue nei contesti quotidiani. A ciò si aggiunge lo studio scolastico delle lingue straniere (inglese e/o tedesco, francese, spagnolo) e la presenza di molti altri dialetti sloveni o italiani (segnalati triestino, napoletano, romano, pugliese, veneto).

Riportiamo come esempio il caso particolarmente significativo di una alunna della scuola primaria di Crevatini che evidenzia efficacemente le potenzialità euristiche dello strumento di indagine linguistica:

Fig. 1: Lingue conosciute/parlate



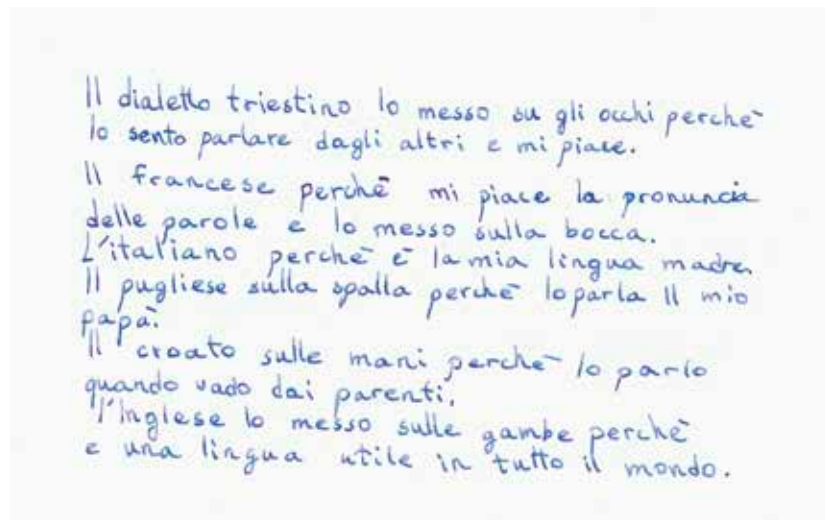
Come si può vedere nella figura n. 1, l'alunna ha inserito molteplici lingue nel suo profilo. Considerando i dati conosciuti, l'alunna vive in Italia e frequenta la classe quinta della scuola italiana in Slovenia (Crevatini); era quindi ipotizzabile che conoscesse la lingua italiana e slovena. Il profilo delineato dall'allieva conferma l'uso di tali lingue ma ne aggiunge altre: il croato, il francese, il tedesco, l'inglese, il pugliese e il triestino. Alla richiesta di esplicitare in quali luoghi e in che modo utilizzasse tali lingue, l'alunna ha dichiarato di utilizzare:

- l'italiano per stare con la sua migliore amica e quando frequenta il centro culturale giovanile;
- l'italiano e lo sloveno durante le lezioni di equitazione;
- l'italiano e il croato quando visita i suoi parenti.

Si nota dalle spiegazioni che la notevole varietà di lingue usate cambia a seconda delle persone e dei luoghi frequentati. Infine, nel terzo e ultimo passaggio

gli allievi dovevano specificare le ragioni per le quali hanno collegato le diverse lingue a specifiche parti del corpo.

Fig. 2: Associazione di lingue e parti del corpo



La spiegazione fornisce informazioni rilevanti sul contesto familiare e sulle pratiche quotidiane: l'alunna vive in Italia (a Trieste o nei dintorni dove si parla il triestino) e i suoi genitori sono originari della Croazia (mamma) e della Puglia (papà). Tuttavia, hanno deciso di iscrivere la loro figlia in una scuola italiana situata in Slovenia. La struttura familiare presenta la tipica complessità contemporanea, dove l'eterogeneità linguistica e culturale si mescola a mobilità legate a migrazioni lavorative, distacchi, separazioni e ricongiungimenti (Hannerz 1992; 1998). Abbiamo incontrato casi di alunni figli di genitori separati di origini italiane e croate, dove la scuola slovena funziona di fatto come spazio liminale di mediazione in una vita transfrontaliera a settimane alterne di affido.

Tornando al caso esemplificativo, si può notare come il tedesco e lo sloveno non siano stati menzionati; non sappiamo se tale omissione dipenda da una mancanza di tempo o da una decisione volontaria della ragazza, ma è comunque un dato da segnalare, considerando che frequenta giornalmente una scuola slovena.

Infine, può essere altrettanto interessante notare come la sua lingua madre, l'italiano, non sia stata collegata al cuore, come hanno fatto molti altri allievi; nessuna lingua è, in effetti, collegata a tale parte del corpo. Si può supporre che l'alunna non senta nessuna lingua come realmente propria, o meglio, percepisca

se stessa come una sorta di miscellanea molto variegata ed equilibrata composta da tutte le caratteristiche culturali, lingue, abitudini, pratiche, ecc. che vive quotidianamente nella sua vita. Il dato conferma che «le affinità di lingua non sono di per sé cemento sufficiente per creare il senso di una comune identità e che, per converso, l'uso di lingue differenti non ha impedito ad altre popolazioni di sentirsi partecipi di una stessa comunità» (Gusmani 1998: 14).

Nell'area di confine, sia nella parte italiana che sulla sponda slovena, si conferma l'uso del dialetto triestino come set ibrido di pratiche di condivisione di un capitale sociale, il cui uso viene appreso in tempi rapidi anche dalle nuove minoranze. Il 'triestino', soprattutto per i nuovi arrivati, funge da strumento di uso comunicativo più leggero fra pari a scuola, di 'mitigazione' in ambienti bilingui, specie quando le scelte di genitori e figli non collimano sull'interpretazione della lingua più utile. Questo emerge soprattutto nella scuola slovena di San Giacomo a Trieste, dove il dialetto sembra svolgere un importante ruolo da mediatore di pratiche comunicative materiali e immateriali condivise. Se è probabile che la diffusione del dialetto disincentivi l'apprendimento della lingua 'alta', insegnata a scuola, italiana o slovena, come si evince dai frequenti e spesso pesanti errori grammaticali presenti nei commenti dei profili linguistici, dal lato sociale invece si conferma un formidabile strumento di integrazione, che si gioca sempre su un piano locale e storico e nei contesti particolari, di città e quartieri.

- “Il dialetto triestino l'ho messo sugli occhi perché lo sento parlare dagli altri e mi piace”.
- “Il dialetto triestino l'ho messo alla testa perché mi viene in mente sempre”;
- “L'ho messo in testa perché l'ho imparato già in asilo”.

In tal senso si riconferma l'uso storico del triestino già sperimentato nell'impero austroungarico come lingua veicolare per smussare i nazionalismi linguistici e le rigide contrapposizioni (Minca 2009). Come tutte le lingue 'del posto', le competenze che veicola e diffonde il dialetto riguardano le pratiche dei luoghi, quelle che non si ritrovano nei testi scolastici, né nei corsi di intercultura. Molto frequentemente le diverse lingue si usano in maniera alternativa e flessibile nei contesti familiari, scolastici e del tempo libero e il dialetto funziona strategicamente come lingua franca nella comunicazione tra pari e alla pari nel tempo libero. Da questo punto di vista la funzione di 'fare comunità' del dialetto risulta più forte ancora della lingua della minoranza friulana che, paradossalmente, proprio ora che ha ottenuto riconoscimenti e politiche culturali di sostegno, sembra pagare lo scotto di non essere considerata più lingua 'informale', quantomeno non nei contesti urbani da noi indagati. Il dialetto si pone come lingua 'alla pari' nel senso che non comporta diversità di registro, competenza linguistica e conseguente

instaurarsi di dislivelli linguistici e di status sociale; crea automaticamente un senso di condivisione *hic et nunc* che attraverso le pratiche linguistiche alimenta un senso di appartenenza alla comunità del luogo. Come ben sanno gli immigrati, la via per l'integrazione passa sempre attraverso il dialetto e la parlata locale, del posto.

Il quadro dei rapporti di potere tra lingue di minoranza/ maggioranza/ immigrate, e le dinamiche fra vecchie e nuove minoranze si rivela quindi molto complesso. Il caleidoscopio linguistico risulta eterogeneo e rompe le usuali contrapposizioni binarie (maggioranza vs. minoranza); in particolare le dinamiche in atto indicano giochi e strategie di potere fra vecchie e nuove minoranze che cercano di superare i rigidi confini di appartenenze etnico-nazionali, sfruttando affinità linguistiche per ottenere vantaggi riservati finora alle 'vecchie' minoranze, come la qualità delle scuole e della didattica.

Si nota una gerarchia di lingue considerate più o meno remunerative in termini di status: la lingua croata non compare fra quelle più quotate, tanto che a Capodistria emerge solo dietro domande e sollecitazioni esplicite da parte nostra. "Il croato nelle mani perché i miei parenti lo sanno, è la mia lingua madre"; "Il croato nelle mani perché lo parlo solo dai nonni".

Sempre più spesso i repertori linguistici cambiano in base ai luoghi in cui essi vengono usati, praticati; scelte inusuali emergono anche da molti figli di coppie miste con almeno uno dei genitori appartenente alla minoranza slovena o italiana, nei diversi contesti. Ad esempio, da un profilo linguistico di un'alunna iscritta nella scuola di lingua slovena a San Giacomo (Trieste) emerge un esplicito conflitto: "lo sloveno l'ho messo sotto i piedi perché lo vorrei calpestare finché non sparisce".

E, viceversa, nelle scuole con lingua di insegnamento italiana in Slovenia: "lo sloveno l'ho scritto nel cuore perché vivo in Slovenia; l'italiano l'ho messo nel cervello perché è la mia lingua madre". "Ho messo l'italiano nella testa perché sono più italiano che sloveno".

Per gli alunni serbi e bosniaci l'inglese è sempre presente e risulta fondamentale: "con i nonni 'a casa' si parla serbo e inglese". Scalzato il ruolo dell'italiano come lingua 'buona' da apprendere per un miglioramento di status sociale, in tutte le interviste e nei profili linguistici emerge con chiarezza l'appel e il ruolo dominante dell'inglese: "perché andrò a Londra"; "l'inglese sugli occhi perché amo vedere in inglese"; "L'inglese l'ho messo sulle gambe perché è una lingua utile in tutto il mondo"; "Ho messo l'inglese sulle braccia perché lo parliamo molto e lo so parlare".

Sono interessanti e poliedrici i profili linguistici delle nuove generazioni, completamente diversi dalla dicotomia (lingua italiana/slava) che storicamente

caratterizzava l'area di confine italo-sloveno e che delineava in maniera rigida le politiche di appartenenza risalenti ancora alla fase del secondo dopoguerra e del periodo jugoslavo. Emerge uno spiccato polilinguismo e una mappatura che lega e collega le lingue conosciute e parlate alle relazioni, alle esperienze e ai vissuti affettivi, non sempre rispettosi delle pertinenze geopolitiche. Va ricordato che la maggior parte del campione di giovani coinvolti nella ricerca sono nati attorno all'anno 2000, a cavallo del nuovo millennio: la seconda guerra mondiale, la separazione dell'Istria e Dalmazia dall'Italia, la repubblica jugoslava, la caduta del Muro con conseguente fine della contrapposizione Est/Ovest è per loro storia non vissuta né ancora studiata, perché alle scuole primarie e secondarie di primo grado di contemporaneità si fa poco o niente. Restano ulteriormente da approfondire le percezioni, rappresentazioni e visioni delle diverse lingue slave (sloveno, croato, serbo, bosniaco, ecc.) in base alla nazionalità e ai contesti di provenienza e di residenza attuale, ma in ogni caso questa è una generazione cresciuta nell'Europa unita dall'euro e dalle politiche comunitarie. Mentre in Italia si continua a discutere retoricamente sulle quote di ingresso, fra le nuove generazioni di migranti già prevale la percezione che l'Italia sia solo una meta di passaggio, per cui la lingua italiana è attualmente in ribasso, perché le scelte linguistiche sono dettate o da motivazioni affettive o da scelte di opportunità molto più razionalistiche che guardano agli scenari economici in prospettiva futura.

Il senso di identità che emerge incrociando le diverse metodologie risulta estremamente mobile con proiezioni sul futuro aperte a varie possibilità, sempre meno radicate e impigliate nei retaggi etnico-nazionali e/o dei confini amministrativi. Le identità linguistiche si giocano molto più sul presente pensando a ipotesi di futuro sostenibile, che non come passiva accettazione di eredità storiche. I confini vengono 'cavalcati' sfruttando abilmente i vantaggi che si possono trarre sotto l'egida delle politiche culturali europee. Ciò non comporta il rifiuto della lingua madre e di un senso di appartenenza, ma lo sviluppo di identità poliedriche e mobili, meno esclusive e più flessili, forse proprio perché nate e cresciute in contesti caratterizzati da estrema eterogeneità, percepibile in famiglia e ovunque attorno a loro. La diversità non è solo linguistica o etnico-nazionale, ma riguarda cause, obiettivi e tempi di migrazione. Diversa la condizione di chi è scappato da guerre, di chi si è ricongiunto a parenti, degli immigranti arrivati venti, dieci oppure due anni fa. Varia la condizione di chi condivideva la stessa lingua storica e che oggi si trova collocato dentro o fuori della comunità europea con ricadute divergenti in termini di diritti e cittadinanza. È un polilinguismo complesso quello che emerge perché le pratiche comunicative restano invischiare in rapporti affettivi, di potere e status, di vecchie ideologie e nuove rappresentazioni mediatiche, mostrando

tutti i limiti e il superamento del vecchio concetto di integrazione, soprattutto perché chi nasce in contesti mobili sembra aver ormai interiorizzato un futuro non spendibile né collocabile in un unico luogo. Il neoliberalismo obbliga infatti i migranti contemporanei a conoscere più lingue per sopravvivere in un circuito di spostamenti continui di manodopera su scala globale.

Analizzare lingue e luoghi oggi significa cercare di comprendere le identità e le plurime appartenenze declinate in contesti plurilinguistici, tenendo conto di quanto ‘vale’ l’adesione alla propria comunità di appartenenza in tempi di forte crisi economica. Questo trend caratterizza il mercato del lavoro da parecchi anni, e risulta quindi assolutamente logico ritrovare nelle famiglie migranti scelte linguistiche compatibili con questo scenario, che cercano di offrire ai propri figli le migliori opportunità, sfruttando gli interstizi offerti dalle politiche europee per le minoranze storiche (come i serbi iscritti nelle scuole slovene di Trieste), ma lasciando anche aperto il canale per un eventuale ritorno e/o ripartenza. Le nuove generazioni di cittadini europei crescono così conoscendo a pezzettini molte lingue, poche bene, usandole in maniera alternativa in diversi contesti, non sempre come le istituzioni e il mondo adulto vorrebbero.

5 Vecchie e nuove minoranze

Lo scenario in cui si è effettuata la ricerca è sede storica di tre comunità di lingua minoritaria, friulana, slovena e italiana che si alternano sulle sponde del confine; tra queste minoranze tutelate con istituzioni scolastiche per lingue minoritarie si inseriscono le ‘nuove minoranze’, ovvero, come recita il sito del Ministero dell’Interno “minoranza un gruppo numericamente inferiore rispetto al resto della popolazione di uno Stato, i cui membri, che pur essendo cittadini di quello Stato, hanno caratteristiche etniche, religiose o linguistiche diverse da quelle del resto della popolazione, e sono animati dalla volontà di salvaguardare la propria cultura, tradizione, religione o lingua e hanno un insediamento relativamente recente”.¹

La situazione locale di confine si complica perché in alcuni casi le nuove minoranze hanno lingue simili o affini alle vecchie minoranze, come nel caso di chi proviene dalle aree dell’ex Jugoslavia e, trovandosi in possibilità di farlo, opta spesso per inserire i figli in istituti scolastici che, proprio in quanto organizzati per le minoranze, presentano numerosi benefici per la qualità degli ambienti, della

¹ Fonte: direzione centrale per i Diritti civili, la cittadinanza e le minoranze (Ministero dell’Interno).

didattica, oltre che al vantaggio di poter accedere a un'educazione bilingue gratuita. In molti casi, come nelle scuole di lingua italiana di Crevatini e Capodistria, ciò ha impedito un progressivo calo fisiologico della popolazione scolastica iscritta, ma ha chiaramente determinato la rottura dell'omogeneità comunitaria. Questo ha suscitato molte perplessità e critiche, sia perché ha sancito di fatto la fine di un 'monopolio' delle scuole di lingue minoritarie riservate solo alle comunità locali, ma soprattutto perché ha introdotto alunni di famiglie miste con seconde generazioni davvero 'mobili' e flessibili in termini di senso di appartenenza. È il problema politico di fondo con cui deve confrontarsi l'Europa contemporanea, finora ancora molto ambigua nelle posizioni 'integrative' tra difesa conservativa di lingue e comunità locali chiuse e i flussi interni e transnazionali dei migranti. Se l'Europa continua ad alimentarsi di un vocabolario comune basato solo su termini economici potrà fronteggiare il pericolo di derive e scissioni? Come e con chi costruire la cittadinanza europea? Sul retaggio del passato o sui patrimoni transculturali del presente, con i nativi o con i cittadini? Dietro questi interrogativi si collocano il problema della *denizenship* come stato intermedio con diritti sospesi a metà rispetto ai 'veri' cittadini europei (Zanfrini 2007) e quello di una politica identitaria europea in fieri che finora ha adottato un vocabolario solo economico.

Nelle pratiche linguistiche un effetto cruciale dell'applicazione della 'superdiversità' (Vertovec 2010) come framework di lettura dei fenomeni è che non possiamo più dare per scontato lingue, biografie culturali, repertori e forme di comunicazione e interazione in base alle categorie di luogo di origine, lingua madre, comunità di appartenenza ecc. Dalle mappature e dai profili linguistici emergono alunni che vivono immersi in ambienti e contesti plurilingue gestiti con estrema flessibilità, sfruttandone le potenzialità. Le scelte comunicative seguono necessità pratiche, strategie economiche, opportunismi e proiezioni di status, progettualità future. A questi atteggiamenti da piccoli camaleonti culturali e linguistici si affiancano propensioni meno razionali a percepire e usare certe lingue come veicoli e vincoli affettivi. Spesso la lingua madre, quando si nasce in un contesto migratorio non è automaticamente quella dei genitori, ma può essere quella dei nonni, che funzionano come punto di riferimento collocati nella 'patria immaginata' (Anderson 2000) delle vacanze estive. Molti legami familiari sono transnazionali e mediati dalla comunicazione via internet e skype che alimenta la comunicazione e, quindi, le competenze linguistiche anche a distanza (Madianou, Miller 2012). Per le seconde generazioni i rapporti mediatici permettono lo sviluppo di un senso di appartenenza a distanze anche notevoli, come nel caso della Cina o del Ghana; nel caso di migrazioni da area balcanica il rapporto con parenti e nonni e la frequentazione durante le vacanze permette un'idealizzazione della zona di origine, con

forte attaccamento affettivo. Emerge una complessità non riconducibile alle solite categorizzazioni etnico-nazionali; pluri-appartenenze e identità mobili confermano la ‘superdiversità’ come caratteristica preminente delle migrazioni contemporanee (Vertovec 2010).

Particolarmente interessante è risultato il confronto fra i diversi contesti scolastici e linguistici, caratterizzati dalle presenze di alunni delle minoranze storiche e di più recente migrazione. I processi di polilinguismo si collegano ai diversi ambiti di fruizione e comunicazione, su diverse scale e per polilinguismo qui intendiamo la capacità di conoscere e parlare più lingue e di esprimersi in diversi modi, alimentando con le pratiche la convivenza di più lingue all’interno di uno stesso ambiente sociale o culturale.

6 Conclusioni

I risultati della ricerca sono stati interpretati utilizzando le più recenti teorie della globalizzazione, della complessità culturale (Appadurai 2001; Hannerz 1992) e della superdiversità (Vertovec 2010) per riuscire a tenere conto dell’eterogeneità processuale, transnazionale e storica, non fermandosi solo al riferimento alle categorie etnico-linguistiche di origine e provenienza (Levitt 2012). Per chiudere con alcune conclusioni sintetiche, possiamo affermare che dalla ricerca sono emersi come spunti: la compresenza di ‘superdiversità’ (Vertovec 2010) nelle tre aree di Udine, Trieste e Capodistria, con caratteristiche storiche, linguistiche e sociologiche molto eterogenee; l’intersezione e la sovrapposizione di vecchie e nuove minoranze che rompono gli storici accorpamenti per lingua di origine; la presenza fra le nuove generazioni sia di migranti che di minoranze transfrontaliere di uno spiccato polilinguismo (Pennycook 2010), con utilizzo di più lingue a seconda dei vari contesti e vari rapporti.

Mentre le disgiunture economiche (Appadurai 2001) si stanno cronicizzando, riportando l’Italia ad saldo migratorio negativo con più flussi in uscita che in entrata, l’Europa oscilla tra tendenze all’autoconservazione difensiva e la necessità di aperture a nuovi cittadini. Come già aveva anticipato il declino della modernità (Ara, Magris 1987), questa regione di confini storici e rinnovati, intersecata da flussi che incrociano vecchie e nuove minoranze sembra essere nuovamente un punto di osservazione privilegiata, un laboratorio sociale dell’Europa postmoderna schiacciata fra il retaggio romantico delle popolazioni native e le spinte globali di un neocapitalismo che richiede forza lavoro facilmente deportabile più che cittadini (Ong 1999; 2005; Sassen 1999).

Borders and mobile identities between old and new minorities

Summary

The Department of Human Sciences of University Udine, as part of the project “Eduka-Educating to diversity” has developed a qualitative methodology in order to investigate question of integration, belonging, identity in informal settings, looking in particular the use of language and the related social practices. The research involved pupils of 10-12 years old in and around schools with a high number of immigrants or minorities based in heterogeneous contexts of three different cities: Udine, Trieste and Capodistria. The methods used were eminently participant observation, interviews, social mapping, linguistic profiles and visual techniques.

The result reveal existence of heterogeneous linguistic condition that put into question binary oppositions like majority vs. minority; in particular, what emerges is a set of strategies of power between old and new minorities seeking to overcome the traditional boundaries of national affiliations, in order to take advantage of their linguistic affinities (for examples between serbs, croats and slovenes), to get access to better schools. Furthermore, many cross-border processes and different linguistic strategies seem to favour a tendency of polylinguism. The survey also reveals a situation that not reflect the more conventional use of national-ethnic categorizations. Extremely mobile forms of identity, often in relation to polilinguism among the students confirm that ‘superdiversity’ is becoming a prominent feature of contemporary transnational migrations. These crossroads of the new minorities is thus presented as laboratory for contemporary Europe, often contended between the romantic heritage of local languages and the different form of pressure and mobilities produced by global capitalism.

Key words: linguistic minorities, migrants, integration regions, polilingualism, borders

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Altin, Roberta, Virgilio, Flavia (a cura di) (2011). *Ordinarie migrazioni. Educazione alla cittadinanza tra ricerca e azione*. Udine: Kappavu.
- Altin, Roberta, Guaran, Andrea, Virgilio, Flavia (2013). *Destini incrociati. Migrazioni tra località e mobilità: spazi e rappresentazioni*. Udine: Forum.
- Anderson, Benedict (2000). *Comunità immaginate*. Roma: Manifestolibri [1991].
- Appadurai, Arjun (2001). *Modernità in polvere*. Roma: Meltemi [1996].
- Ara, Angelo, Magris, Claudio (1987). *Trieste. Un'identità di frontiera*. Torino: Einaudi.
- Bauman, Zygmunt (1992). *Intimations of Postmodernity*. London: Routledge.
- Beck, Ulrich (1992). *Risk Society. Towards a new Modernity*. London: Sage.
- Clifford, James (1999). *I frutti puri impazziscono. Etnografia, letteratura e arte nel secolo XX*. Torino: Bollati Boringhieri [1988].
- De Certeau, Michel (2001). *L'invenzione del quotidiano*. Roma: ed. Lavoro [1980].
- Duranti, Alessandro (1997). *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giddens, Anthony (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polite.
- Giglioli, Pier Paolo (a cura di) (1976). *Linguaggio e società*. Bologna: Il Mulino.
- Gusmani, Roberto (1998). Introduzione al convegno. *Ethnos e comunità linguistica: un confronto metodologico interdisciplinare* (a cura di Bombi, Raffaella e Graffi, Giorgio). Udine: Forum, 3-10.
- Hall, Stuart (1997). *Representation: Culture Representation and Signifying Practice*. London: Sage.
- Hannerz, Ulf (1992). *Esplorare la città. Antropologia della vita urbana*. Bologna: Il Mulino [1980].
- Hannerz, Ulf (1998). *La complessità culturale. L'organizzazione sociale del significato*. Bologna: Il Mulino [1992].
- Hymes, Dell (a cura di) (1964). *Language in Culture and Society*. New York: Harper & Row.
- Jagodic, Devan (2012). Living (beyond) the Border: European Integration Processes and Crossborder Residential Mobility in the Italian-Slovenian Border Area. *The Border Multiple. The Practicing of Borders between public policy and everyday life in re-scaling Europe* (a cura di Dorte Jagetic Andersen, Martin Klatt, Marie Sandberg). Aldershot: Ashgate, 201-218.
- Levitt, Peggy (2012). What's wrong with migration scholarship? A critique and a way forward. *Identities. Global Studies in Culture and Power* 19/4, 493-500.
- Madianou, Mirca, Miller, Daniel (2012). *Migration and New Media. Transnational Families and Polymedia*. London, New York: Routledge.
- Matera, Vincenzo (2002). *Etnografia della comunicazione*. Roma: Carocci.

- Minca, Claudio (2009). *Speaking Triestine. Language, Practice and Social Capital in Trieste. Social Capital and Urban Networks of Trust* (a cura di Jouni Häkli, Claudio Minca). London: Ashgate, 173-204.
- Ong, Aihwa (1999). *Flexible Citizenship. The Cultural Logic of Transnationalism*. Durham (N.C.): Duke University Press.
- Ong, Aihwa (2005). *Da rifugiati a cittadini. Pratiche di governo nella nuova America*. Milano: Cortina.
- Pennycook, Danny (2010). *Language as a Local Practice*. London, New York: Routledge.
- Vatta, Barbara (2012). *Legami mobili. Famiglie migranti nello spazio europeo del Novecento*. Udine: Forum.
- Vertovec, Steven (a cura di) (2010). *Anthropology of Migration and Multiculturalism. New Directions*. London, New York: Routledge.
- Sassen, Saskia (1999). *Migranti, coloni, rifugiati. Dall'emigrazione di massa alla fortezza Europa*. Milano: Feltrinelli.
- Zanfrini, Laura (2007). *Cittadinanze. Appartenenze e diritti nella società dell'immigrazione*. Bari: Laterza.
- Zoletto, Davide (2011). *Il gioco duro dell'intergrazione. L'intercultura sui campi da gioco*. Milano: Cortina.

Formazione degli insegnanti ed educazione interculturale

DI NIVES ZUDIČ ANTONIČ, ANJA ZORMAN

Sintesi

L'eterogeneità linguistica e culturale in evoluzione della popolazione studentesca rappresenta per gli insegnanti una continua sfida professionale. Operare efficacemente in classi culturalmente eterogenee richiede l'uso di strategie e la disamina di contenuti che siano culturalmente sensibili e forniscano pari opportunità di sviluppo personale e successo scolastico per tutti gli allievi. In questo contributo ci chiediamo come siano collegate la formazione degli insegnanti e la loro partecipazione ai progetti di interculturalità e la loro rispondenza ai mutamenti costanti del contesto sociale dell'istruzione, che si riflette nell'introduzione di innovazioni nell'insegnamento, di modo che si possano adeguare agli alunni che provengano da altri ambienti linguistici e culturali. In base alle risposte acquisite dal questionario, la sensibilità interculturale degli insegnanti risulta strettamente correlata sia alla formazione che alla collaborazione a progetti. Gli insegnanti che non vengono formati sul tema del dialogo interculturale e non partecipano a progetti di educazione interculturale, non adeguano il proprio insegnamento alla diversità culturale dei loro alunni.

Parole chiave: insegnanti, formazione e aggiornamento degli insegnanti, progetti, interculturalità

1 Introduzione

La conoscenza delle culture delle comunità coesistenti in un territorio e la capacità di accettare e rispettare i valori di queste è la base di un buon funzionamento di società culturalmente plurali in cui i rapporti tra culture poggiano su dei valori comuni che si elevino oltre i valori etnici o culturali particolari. Si tratta di una sorta di valori culturali generali, come la fede nella libertà, la pace, la non-violenza, l'uguaglianza e la parità dei diritti, il dialogo costruttivo, la capacità d'adattamento, la tolleranza, il sostegno della diversità, l'empatia e la solidarietà, ecc.

Negli ultimi tempi gli insegnanti e gli studiosi, impegnati nel campo dell'educazione interculturale, hanno evidenziato che le esperienze didattiche vengono spesso improvvisate, soprattutto a causa della poca conoscenza o preparazione dei docenti in questo campo. Nella presente ricerca abbiamo cercato di determinare come il coinvolgimento degli insegnanti nella formazione e della ricerca dell'interculturalità e dell'educazione interculturale si rifletta nel loro lavoro con gli alunni. Indubbiamente i fenomeni migratori costanti e crescenti incidono sull'eterogeneità linguistica e culturale delle classi in cui insegnano.

2 Definizione dell'educazione interculturale nella scuola

Nei paesi europei l'educazione multiculturale ed interculturale è nata principalmente sul terreno dell'accoglienza dei figli degli immigrati nelle scuole europee ed è stata "calata dall'alto", ossia promossa dalla riflessione e dalle raccomandazioni del Consiglio d'Europa e dell'Unione Europea.

Nonostante l'impegno delle due istituzioni, l'educazione interculturale ha conosciuto un andamento variabile, a seconda della struttura dei sistemi educativi, della storia dell'immigrazione, del contesto politico. L'educazione interculturale si è generalmente affermata nell'Europa del Nord, soprattutto in Svezia ed in Olanda, mentre ha trovato forti resistenze, anche se per ragioni diverse, in Francia, in Germania, e nella zona di recente immigrazione rappresentata dal Sud dell'Europa.

In Europa sono stati sperimentati diversi modi di intendere le relazioni sociali. Fino agli anni Settanta persisteva nella scolarizzazione dei figli degli immigrati una politica di assimilazione. Tale prospettiva favoriva l'"assimilare" (rendere simili a sé, integrare, ovvero rendere a sé omogenei) gli altri "diversi" da sé.

Essa evoca una visione della storia ove alcuni (siano essi singoli o intere società) ritengono di avere la possibilità di definire a priori per quanti sono coloro che considerano “altri” i percorsi di realizzazione personale e sociale. La prospettiva dell’assimilazione si muove lungo un discutibile universalismo unilineare che tende all’omogeneizzazione e che risulta incapace di comprendere e governare le dinamiche delle società complesse e pluriculturali pervenendo alla sola creazione di contenitori di diversità che non sono chiamate ad interagire attivamente nel territorio in cui abitano ma che possono solo “usare” (più spesso solo “servire”) il territorio pensato da altri e per altri. Visto che la prospettiva di assimilazione si dimostrò fallimentare, si rese necessario passare ad una forma diversa che contemplates l’integrazione¹ delle popolazioni stabilizzate.

A partire dagli anni Settanta, il Consiglio d’Europa e la Comunità Economica Europea si occupano dell’educazione dei figli degli immigrati. A quasi venticinque anni dalla Direttiva CEE, sappiamo però che né l’apprendimento della lingua del paese d’immigrazione attraverso classi d’iniziazione, né i corsi di lingua e cultura d’origine, sono effettivamente in grado di risolvere le difficoltà di scolarizzazione dei figli degli immigrati.

Il problema di fondo risiede piuttosto in sistemi educativi che perpetuano forme di esclusione nei confronti dei gruppi immigrati. A partire dalla fine degli anni Sessanta e nel corso degli anni Ottanta, il Consiglio d’Europa, che ha svolto un ruolo da “pioniere” in questo campo, e la Commissione Europea, suggeriscono e promuovono l’approccio interculturale come strumento di lotta contro le persistenti disuguaglianze. Questo approccio implicherebbe la riforma dei sistemi educativi nel loro insieme. L’educazione interculturale è l’approccio necessario per attenuare il monoculturalismo dei sistemi educativi (Gorski 2008)² e deve diventare educazione per tutti e promuovere un approccio pedagogico innovativo per la riformulazione del curriculum in generale (Zudič Antoniĉ 2010).

Vista l’inadeguatezza dei sistemi educativi di fronte alla società pluralista verificati negli anni Sessanta e Settanta, nella prima metà degli anni Ottanta il Consiglio d’Europa ha proposto che l’opzione interculturale s’indirizzi a tutti gli allievi e non soltanto ad un gruppo specifico: i figli degli immigrati.

Nella prospettiva della valorizzazione della diversità entro la logica interculturale le differenze sono chiamate a convivere, a confrontarsi, a creare uno spazio politico che è continuamente chiamato a ridefinirsi ed a ridefinire le regole

¹ La sociologia delle migrazioni definisce l’integrazione come un processo che, a differenza dell’assimilazione, rispetta la cultura d’origine.

² Gorski (2008) rileva che spesso si riscontra una differenza tra la spiegazione della consapevolezza interculturale degli insegnanti ed il loro funzionamento in contatto con gruppi linguisticamente, culturalmente ed etnicamente eterogenei.

dell'agire e del comunicare. Si tratta certamente di una prospettiva che prende atto del fatto che la diversità è un dato strutturale e non eliminabile della vita sociale del nostro tempo. Apprendere a convivere con le differenze non è tuttavia percorso facile. Da un lato esso implica la presa d'atto delle molteplici differenze che attraversano le nostre città, a partire dalla differenza di genere sino a giungere alla alterità di culture. E più in profondità implica assumere la consapevolezza che la stessa identità di ogni persona nasce e si alimenta nella differenza. Ogni singola persona deve confrontarsi con la differenza e l'alterità ed apprendere a convivere con l'alterità è progetto che implica lo stesso apprendere a convivere con sé.

Per far sì che tale prospettiva venga messa in atto, il Consiglio d'Europa ha cercato di portare avanti varie ricerche sul tema, dando suggerimenti per migliorare la situazione.

Una svolta importante viene data nel 1977-1983 periodo in cui viene costituito un gruppo di lavoro, coordinato dalla ricercatrice svizzera Micheline Rey Von Allmen (1984), al fine di studiare le linee guida della formazione insegnanti. Il gruppo teorizza una formazione basata su questi punti:

- rendere gli insegnanti consapevoli delle pratiche educative nelle società multiculturali;
- far conoscere agli insegnanti dei paesi d'immigrazione e a quelli dei paesi d'origine i reciproci sistemi d'insegnamento;
- introdurre nella formazione di base e nella formazione continua la prospettiva interculturale;
- organizzare seminari sulla pedagogia interculturale, diretti agli insegnanti e ad altri agenti professionali;
- creare corsi di formazione, documentazione e aggiornamento.

Per quello che riguarda le abilità e le attitudini da promuovere, il sistema educativo dovrebbe soprattutto trasmettere dei valori e suscitare delle pratiche e dei comportamenti che mirano a sviluppare l'idoneità:

- alla comunicazione e alla relazione interpersonale e intercomunitaria, alla scoperta dell'alterità in quanto rapporto e non barriera;
- allo spirito critico (padronanza) delle proprie identità particolari (religiose, nazionali, etniche, territoriali...), della loro nazionalizzazione, ossia della loro relativizzazione in rapporto all'universale (l'uomo, i suoi diritti fondamentali, ecc...), del loro carattere storico ed evolutivo nel tempo e nello spazio. E questo, per evitare ogni integralismo totalizzante e per dominare la dinamica particolare/universale;
- alla lettura critica dell'immagine e dell'informazione televisiva.

I sistemi educativi che intendono rispondere alla realtà del pluriculturalismo delle nostre società dovrebbero, secondo il Consiglio d'Europa, caratterizzarsi come sistemi cooperativi, dei quali possano far parte tutte le componenti della comunità educativa (scuola, famiglia, quartiere, associazioni, interlocutori sociali ed economici, ecc...), sistemi integrati in una politica coerente di pari opportunità, dove le differenze non si trasformino in gerarchie. Infine, i sistemi educativi nazionali dovrebbero essere disposti a prendere le distanze da un certo concetto di nazionalità, quello che rifiuta la ricerca di nuovi significati e di nuovi ruoli che l'appartenenza nazionale dovrebbe avere nella società pluriethnica contemporanea (Zudič Antoniĉ 2010).

Questa proposta per una riforma globale del curriculum, pur essendo ben articolata e suggestiva, non è stata sempre ben accolta dai vari sistemi educativi europei. Infatti le resistenze che i sistemi educativi nazionali continuano ad opporre all'approccio interculturale sono di diversa natura: difficoltà ad uscire dall'impostazione nazionale ed eurocentrica, preoccupazione per il mantenimento dei livelli di competitività, difficoltà nella formazione degli insegnanti. Inoltre, le differenze nazionali tra i sistemi educativi, sia a livello di strutture che a livello di ideologie e di valori dominanti, ostacolano la messa a punto di qualsiasi progetto che voglia essere europeo.

3 La ricerca

Gli insegnanti coinvolti nella ricerca hanno compilato un questionario grazie al quale si sono ottenuti dati relativi alla loro partecipazione a corsi di formazione per l'insegnamento in classi eterogenee ed il loro coinvolgimento in progetti di ricerca sul tema dell'educazione interculturale e sulle novità che vengono introdotte nell'insegnamento, al fine di adeguare la didattica al contesto sociale dell'insegnamento. Lo scopo fondamentale di questa ricerca è stato quello di determinare la relazione tra la formazione dell'insegnante e la ricerca nell'ambito dell'educazione interculturale nonché il suo funzionamento a contatto con gruppi linguisticamente, culturalmente ed eticamente eterogenei.

3.1 I METODI DELLA RICERCA

3.1.1 MODELLO ED ANDAMENTO DELLA RICERCA

Alla ricerca hanno partecipato 281 insegnanti (77,9% femmine e 21,4% maschi,³ età media $M = 44,84$), che nell'anno scolastico 2012/13 hanno insegnato nel primo, secondo e terzo anno della scuola secondaria di primo grado⁴ in sei regioni della Slovenia e dell'Italia. Hanno compilato un questionario a domande chiuse, con il quale sono stati ottenuti dati sulla loro partecipazione a corsi di formazione per il lavoro in classi eterogenee, la collaborazione a progetti di ricerca sul tema dell'educazione interculturale, l'adattamento al contesto sociale in continuo mutamento con l'introduzione di novità nell'insegnamento e l'atteggiamento nei confronti del valore della formazione degli insegnanti per l'insegnamento in classi eterogenee.

3.2 RISULTATI CON DISCUSSIONE

3.2.1 RISPOSTE DEGLI INSEGNANTI SUL VALORE DELLA FORMAZIONE PER L'INSEGNAMENTO IN CLASSI ETEROGENEE

La formazione degli insegnanti concernente l'educazione interculturale deve rappresentare una parte integrante della loro formazione sia durante i loro studi che successivamente, se desideriamo che gli insegnanti siano capaci di operare in un contesto sociale in evoluzione continua e che con il proprio lavoro contribuiscano allo sviluppo personale e al successo didattico di tutti gli allievi. La ragione più frequente per cui alla differenza culturale delle proprie classi gli insegnanti non reagiscono adeguatamente è una carente formazione didattica per il lavoro in classi eterogenee. Nonostante l'importanza che gli insegnanti attribuiscono all'educazione interculturale in relazione allo sviluppo degli alunni quali membri fattivi di una società sempre più eterogenea da un punto di vista etnico e linguistico, ed allo stesso tempo pluralistica e democratica, spesso ritengono di non essere adeguatamente preparati per il lavoro in classi linguisticamente ed etnicamente eterogenee (Hagan, McGlynn 2004).

La mancanza di formazione e esperienze limitate con la diversità degli insegnanti, fra le altre cose, influiscono pesantemente sul successo scolastico degli

³ 0,7% degli intervistati non ha indicato il sesso.

⁴ Nel sistema scolastico sloveno corrisponde alla settima, ottava e nona classe della scuola primaria.

alunni provenienti da altri ambienti culturali. Gli insegnanti hanno infatti una grande influenza sul successo scolastico dei propri allievi e particolarmente di quelli che provengono da famiglie socialmente disagiate e da altre culture (Tucker et al. 2005). Questa influenza è evidente nelle aspettative degli insegnanti verso gli allievi e dunque nel loro modo di interagire. Gli insegnanti hanno spesso aspettative minori in riferimento agli allievi che provengono da altri ambienti culturali, e più raramente interagiscono con loro (Tucker et al. 2005), per cui tali alunni raggiungono risultati scolastici più scarsi. Maggiori difficoltà si incontrano nelle scuole con un ampio numero di alunni provenienti da altri ambienti culturali, in quanto le aspettative degli insegnanti sono in buona parte inferiori nei confronti della totalità degli alunni (Olstad, Foster, Wyman 1983). Tale atteggiamento assieme al basso livello di aspettativa degli insegnanti è in gran parte connesso con la mancanza di conoscenza ed esperienza degli insegnanti stessi con la diversità in generale e con i gruppi etnici e sociali dai quali provengono i loro alunni, nonché con il lavoro in gruppi eterogenei (Olstad Foster, Wyman 1983; Hermans 2002; Leeman, Ledoux 2003; Gay, Kirkland 2003; Moliner Garcia, Garcia Lopez 2006).

Il rapporto ovvero l'atteggiamento con il quale affrontano il lavoro in gruppi eterogenei è un importante indicatore della consapevolezza dell'insegnante in riferimento all'interculturalità e con essa del suo impegno verso l'educazione interculturale. Fra gli insegnanti coinvolti nella ricerca, la maggior parte è dell'opinione che la comune formazione per insegnanti non è sufficiente, oltre i due quinti sono dell'opinione che tutti gli insegnanti debbano essere formati alla diversità per la didattica in classi multiculturali. La parte rimanente è dell'opinione che una preparazione mirata per l'attività didattica in classi eterogenee potrebbe essere utile ma non indispensabile (Tabella 1).

Tabella 1: Risposte degli insegnanti per regione sulla necessità di una preparazione mirata per l'attività didattica in classi eterogenee (%)

		Regione								TOTALE
		SLO – Litorale sloveno	SLO – Lubiana	SLO – scuole italiane	Totale SLO	ITA – FVG	ITA – Venezia, Ravenna	ITA – scuole slovene	totale ITA	
Non è necessaria	%	6,0	2,2	9,7	5,5	13,8	1,9	7,1	7,8	6,8
Utile ma non necessaria	%	56,0	34,8	71,0	52,0	25,9	40,7	66,7	42,2	46,6
Necessaria per tutti gli insegnanti	%	36,0	58,7	16,1	39,4	58,6	57,4	19,0	47,4	43,8
Altro	%	2,0	2,2	,0	1,6	1,7	,0	2,4	1,3	1,4
Non risposto	%	,0	2,2	3,2	1,6	,0	,0	4,8	1,3	1,4
TOTALE	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	N	50	46	31	127	58	54	42	154	281

La quota relativamente bassa di intervistati dell'opinione che tutti gli insegnanti dovrebbero essere preparati per svolgere attività didattica in gruppi eterogenei indica che la maggioranza degli insegnanti non è ancora consapevole del ruolo decisivo che ha la formazione di tutti i futuri insegnanti e di tutti gli operatori pedagogici, per un'attività efficace in gruppi culturalmente eterogenei, come manifestatosi in diverse ricerche (Olstad Foster, Wyman 1983, Hermans 2002; Leeman, Ledoux 2003; Gay, Kirkland 2003; Moliner Garcia, Garcia Lopez 2006).

Il confronto tra le regioni evidenzia che i più favorevoli ad una formazione specifica per tutti gli insegnanti, sono gli insegnanti provenienti dalle regioni centrali dei due paesi; i meno favorevoli sono invece i docenti delle scuole della minoranza su entrambi i lati del confine, il che è in parte legato alla lunga tradizione e maggiore esperienza da loro acquisite nel lavorare in classi eterogenee, ad eccezione delle scuole italiane in Italia.

3.2.2 RISPOSTE DEGLI INSEGNANTI SULLA PARTECIPAZIONE A CORSI DI FORMAZIONE PER L'INSEGNAMENTO IN CLASSI ETEROGENEE

Agli insegnanti coinvolti nel sondaggio è stato chiesto se negli ultimi cinque anni hanno partecipato a corsi di formazione sul tema dell'educazione interculturale finalizzati allo svolgimento di attività didattica in classi culturalmente eterogenee. Come risulta dalla Tabella 2, corsi di formazione di questo genere hanno coinvolto un quinto degli insegnanti, ed in merito, l'interesse è stato maggiore nelle regioni centrali della Slovenia, mentre minore interesse hanno

dimostrato gli insegnanti delle scuole con lingua d'insegnamento italiana sul Litorale sloveno.

Tabella 2: Partecipazione degli insegnanti a seminari di educazione interculturale negli ultimi cinque anni per regione (%)

		Regioni								TOTALE
		SLO - Litorale sloveno	SLO - Lubiana	SLO - scuole italiane	Totale SLO	ITA - FVG	ITA - Venezia, Ravenna	ITA - scuole slovene	Totale ITA	
No	%	82,0	47,8	87,1	70,9	74,1	81,5	73,8	76,6	74,0
Sì	%	18,0	52,2	6,5	27,6	24,1	14,8	16,7	18,8	22,8
Non risposto	%	,0	,0	6,5	1,6	1,7	3,7	9,5	4,5	3,2
TOTALE	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	N	50	46	31	127	58	54	42	154	281

Il nostro interesse si è focalizzato sull'età degli insegnanti che più frequentemente hanno partecipato a corsi di formazione sul tema dell'educazione interculturale. Fra gli insegnanti appartenenti al gruppo più giovane (26 – 35 anni), in 7 avevano partecipato ai suddetti seminari, numero che corrisponde al 15,3% della popolazione coinvolta nella ricerca; nel gruppo successivo (36 – 45, 29,5%) 18 avevano partecipato a corsi di formazione, nel gruppo (46 – 55, 31,0%) 27 e tra i più anziani (56 – 65, 13,5%) 9 insegnanti. In percentuale rispetto al gruppo d'età di appartenenza, ai corsi di formazione ha preso parte il 45,8% degli insegnanti del gruppo più giovane, il 61,0% di quelli dai 36 ai 45, l'87,1% di quelli dai 46 ai 55 ed il 66,7% del gruppo più anziano. I risultati indicano che negli ultimi cinque anni, a corsi di formazione sull'educazione interculturale hanno partecipato soprattutto insegnanti tra i 46 ed i 55 anni ed in minima parte quelli del gruppo più giovane. Il coefficiente di Cramer, col quale si misura la forza di collegamento fra le variabili per le tabelle maggiori di 2x2, dimostra che il collegamento tra l'età degli insegnanti e le loro risposte sulla partecipazione ai corsi di formazione sul tema dell'educazione interculturale è medio alta ed è statisticamente rilevante a livello 0,05 ($V=0,466$, $\text{sig}=0,037$).

I corsi di formazione per insegnanti sono dunque seguiti per lo più da insegnanti che hanno grande esperienza con l'attività didattica in generale come pure con l'attività didattica nelle classi eterogenee, pertanto possiedono le competenze e sono motivati per una formazione continua che possa portare a sviluppare ulteriormente la loro professionalità in questo specifico ambito. Tuttavia, la responsabilità per lo sviluppo di una sensibilità interculturale non è propria solamente di un gruppo di insegnanti o di un particolare ambito educativo e formativo ma riguarda la vita e l'attività scolastica in generale. La scuola deve rappresentare

un ambiente che stimola interazioni interculturali positive tra gli allievi, il che costituisce una preconditione per lo sviluppo di una sensibilità interculturale a livelli etnorelativi (Bennett 1993).⁵ Gli insegnanti dovrebbero, tra l'altro, essere a conoscenza delle caratteristiche dello sviluppo degli alunni con i quali operano. Così, per gli insegnanti coinvolti nella ricerca, che operano con alunni giovani nel periodo della prima adolescenza, la cognizione che questi più facilmente stringano amicizia con coetanei appartenenti al medesimo ambiente culturale, pur non avendo un approccio negativo verso la diversità, e che i bambini nel periodo della prima adolescenza abbiano un approccio più autoritario rispetto a quello dei loro compagni di età maggiore (Adelson 1971; Pederson 1997), gioca certamente un ruolo importante nell'attività didattica svolta in classi culturalmente eterogenee e nella formazione delle aspettative degli insegnanti rispetto alla sensibilità interculturale dei propri alunni. Gli insegnanti devono considerare che gli alunni non si sentono sempre a loro agio in compagnia di coetanei appartenenti ad altre culture e che la formazione di gruppi è naturale e cruciale per lo sviluppo della percezione di sé. Lo sviluppo di una sensibilità interculturale anche tramite contatti con altre culture deve essere dunque pensato e pianificato, in quanto il contatto interculturale in sé non contribuisce necessariamente alla sensibilità interculturale. Al contrario, la pianificazione inadeguata e impropria delle attività può rafforzare ulteriormente gli stereotipi ed aumentare le tensioni tra i diversi gruppi etnici (Zudič Antonič 2011).

3.2.3 RISPOSTE DEGLI INSEGNANTI SULLA PARTECIPAZIONE A PROGETTI SUL TEMA DELL'EDUCAZIONE INTERCULTURALE

Oltre alla formazione, la partecipazione a progetti sul tema dell'educazione interculturale rappresenta un'importante esperienza per gli insegnanti e in gran misura influenza la loro attività in classe. Alla domanda se negli ultimi cinque anni avessero preso parte a progetti di educazione interculturale in classi eterogenee, la quota maggiore di quelli hanno risposto positivamente alla domanda proviene dal centro della Slovenia, mentre la quota minore è costituita dagli insegnanti delle scuole italiane del Litorale sloveno (Tabella 3).

⁵ Secondo il modello di sviluppo della sensibilità interculturale di Bennett (1993) si tratta di stadi etnorelativi. L'autore infatti distingue tra due macrogruppi: etnocentrici ed etnorelativi. Il primo gruppo comprende livelli di negazione, difesa e minimizzazione che s'impennano su una particolare visione del mondo, basato sul punto di vista della propria cultura. Il secondo gruppo comprende il livello di accoglienza, adattamento ed integrazione che derivano dalla comprensione del fatto che i caratteri propri di ogni singola cultura non si sovrappongono necessariamente con i tratti caratteristici di altre culture.

Tabella 3: Partecipazione degli insegnanti a progetti di educazione interculturale negli ultimi cinque anni per regione (%)

		Regione								TOTALE
		SLO - Litorale sloveno	SLO - Lubiana	SLO - Scuole Italiane	Totale SLO	ITA - FVG	ITA - Venezia, Ravenna	ITA - Scuole Slovene	Totale ITA	
No	%	80,0	47,8	90,3	70,9	79,3	66,7	73,8	73,4	72,2
Sì	%	18,0	52,2	3,2	26,8	20,7	29,6	16,7	22,7	24,6
Non risposto	%	2,0	,0	6,5	2,4	,0	3,7	9,5	3,9	3,2
TOTALE	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	N	50	46	31	127	58	54	42	154	281

Durante il progetto gli insegnanti vengono a conoscenza dei risultati delle più recenti ricerche sull'interculturalità ed acquisiscono una preziosa esperienza data dalla sperimentazione di nuovi contenuti, metodi e materiali didattici e dall'applicazione dei principi teorici. Oltre alla formazione, la partecipazione degli insegnanti nell'ambito di progetti è un fattore importante nello sviluppo della loro sensibilità personale e professionale nei confronti della diversità e quindi del loro impegno professionale che consideri il pluralismo culturale come un'occasione di sviluppo per tutti gli alunni (Olstad, Foster, Wyman 1983). Abbiamo quindi ipotizzato che le risposte degli insegnanti circa la loro partecipazione a corsi di formazione ed a progetti di educazione interculturale, siano strettamente collegate alle risposte sull'applicazione di modifiche nell'insegnamento, con le quali gli insegnanti rispondono adeguatamente alle continue variazioni della diversità dei gruppi ai quali insegnano. I risultati di questo confronto vengono riportati di seguito.

3.2.4 INTRODUZIONE DI NOVITÀ NELL'INSEGNAMENTO COME ADATTAMENTO AI CAMBIAMENTI NEL CONTESTO FORMATIVO

I mutamenti nel contesto sociale ed educativo portano alla necessità di modificare il processo di apprendimento; così agli insegnanti è stato chiesto se nelle attività che svolgono con gli alunni avessero introdotto novità al fine di adattarsi ai continui mutamenti linguistici e culturali delle classi in cui insegnano. Dai dati contenuti nella Tabella 4 risulta che la maggioranza degli insegnanti intervistati ha dichiarato che la loro esperienza di insegnamento in classi eterogenee ha stimolato l'introduzione di novità.

Tabella 4: Introduzione di novità da parte degli insegnanti nell'insegnamento in classi eterogenee per regione (%)

		Regione								
		SLO - Litorale sloveno	SLO - Lubiana	SLO - Scuole Italiane	Totale SLO	ITA - FVG	ITA - Venezia, Ravenna	ITA - Scuole Slovene	Totale ITA	TOTALE
No	%	40,0	19,6	29,0	29,9	13,8	22,2	31,0	21,4	25,3
Sì	%	60,0	80,4	67,7	69,3	82,8	72,2	57,1	72,1	70,8
Non risposto	%	,0	,0	3,2	,8	3,4	5,6	11,9	6,5	3,9
TOTALE	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	N	50	46	31	127	58	54	42	154	281

In merito è necessario considerare i dati relativi alla percentuale di insegnanti che non adattano il proprio insegnamento alla diversità linguistica e culturale dei loro alunni. Dalla Tabella 4 è evidente che più di un quarto degli insegnanti intervistati non apporta le modifiche richieste per lo svolgimento di attività didattica in classi eterogenee. Data l'eterogeneità culturale in costante aumento nelle scuole e considerato il campione selezionato, si è stimato che la percentuale di insegnanti coinvolti nella ricerca, la cui attività non viene adattata alle specificità linguistiche e culturali degli allievi, sia relativamente alta, addirittura eccessivamente alta. Proprio la fascia di età comprendente gli alunni coinvolti nella ricerca, è quella relativa al periodo più sensibile per lo sviluppo della sensibilità interculturale a livelli più alti. Nell'età compresa tra i nove ed i quindici anni si sviluppa la capacità di vedere la realtà dal punto di vista dell'altro (Selman, Schultz 1990; Pederson 1997), fattore importante per lo sviluppo di competenze interculturali. Nello sviluppo della capacità di vedere la realtà dal punto di vista dell'altro influiscono notevolmente il contatto con la diversità e la scuola. Pederson (1997) nella sua ricerca ha stabilito che il contatto con la diversità è un fattore necessario ma non sufficiente per lo sviluppo di elevati livelli di sensibilità interculturale. Gli alunni provenienti dai centri urbani hanno dimostrato un approccio molto meno tollerante alla diversità culturale rispetto ai loro coetanei provenienti dalla periferia, nonostante fossero in contatto continuo con essa. È quindi necessario creare un ambiente che incoraggi l'interazione interculturale positiva tra i giovani. Così, nella ricerca, solo la scuola in periferia offriva corsi di formazione sul tema della risoluzione dei conflitti e aveva coinvolto nelle attività scolastiche due mediatori culturali assunti a tempo pieno ed uno part-time, che collegavano il personale della scuola, gli alunni appartenenti a comunità minoritarie e le loro famiglie. Alle pareti degli ambienti scolastici erano stati esposti manifesti e citazioni che celebravano le differenze. L'autrice rileva inoltre che l'ethos scolastico, che traspare

sia dal curriculum ufficiale che da quello implicito, ha un'influenza importante nello sviluppo della sensibilità interculturale degli adolescenti.

Il ruolo centrale dell'istruzione e della formazione professionale continua degli insegnanti è stato confermato nella ricerca, attraverso il confronto tra le risposte degli insegnanti sull'adattamento della loro attività didattica con le risposte relative alla loro partecipazione alla formazione e progetti di ricerca in educazione interculturale, dal quale risulta una stretta interdipendenza reciproca tra formazione, partecipazione a progetti e adattamento a gruppi culturalmente eterogenei.

Con il calcolo del coefficiente Phi si è stabilito che il collegamento tra la partecipazione a corsi di formazione e l'introduzione di novità nell'attività didattica sia statisticamente significativo a livello 0,01 ($\varphi = 0,313$, $\text{sig} = 0,000$). Risultati molto simili si sono rilevati anche nella verifica del collegamento tra l'introduzione di novità nell'insegnamento e la partecipazione a progetti sul tema dell'educazione interculturale. Così il calcolo del coefficiente Phi ha nuovamente confermato che tra la partecipazione a progetti e l'introduzione di novità nell'insegnamento ci sia un collegamento medio alto, statisticamente significativo a livello 0,01 ($\varphi = 0,332$, $\text{sig} = 0,000$). Si ritiene che l'intensità medio alta del collegamento fra le variabili sia dovuta, probabilmente alla quota relativamente alta di insegnanti che hanno risposto di aver introdotto modifiche nell'attività didattica, nonostante non avessero partecipato a corsi di formazione sull'educazione interculturale (47,7%).

La formazione dei futuri insegnanti e degli insegnanti dovrebbe includere o essere basata sulla filosofia dell'intercultura. Se si vuole insegnare in modo efficace, operare in classi eterogenee a supporto di allievi provenienti da diversi gruppi e ambienti culturali, di modo che possano sviluppare chiare identificazioni e competenze interculturali, gli insegnanti devono sviluppare le proprie identità culturali personali che riflettano anche le identificazioni nazionali e (Banks 2001) la percezione dei propri atteggiamenti nei confronti della diversità (Middleton, 2002). La formazione degli insegnanti nel campo della competenza e dell'educazione interculturale è dunque un processo che sarà efficace solo se basato su una (auto) riflessione approfondita e svolta con giudizio critico, e se collegata all'esperienza personale dei partecipanti. In tale ambito è necessario sviluppare la coscienza personale e professionale degli insegnanti sulle differenze razziali, etniche e culturali, che rappresenta la base per lo sviluppo di atteggiamenti positivi verso la diversità e l'inclusione e, di conseguenza, verso approcci didattici che sono sempre più connessi con l'interculturalità (Moliner Gracia Garcia Lopez 2006).

4 Conclusioni

La necessità di formazione degli insegnanti finalizzata allo sviluppo efficace delle competenze interculturali degli alunni è oggi un fatto universalmente accettato. Lo scopo fondamentale di questa ricerca è stato quello di determinare la relazione tra la formazione dell'insegnante e la ricerca nell'ambito dell'educazione interculturale rispetto alla sua attività didattica, che coinvolge gruppi linguisticamente, culturalmente ed etnicamente eterogenei. I risultati dimostrano che la formazione degli insegnanti, sia attraverso seminari che progetti, ha un'influenza estremamente importante sulla loro attività di lavoro in classe. Quasi tutti gli insegnanti coinvolti nella ricerca, che hanno partecipato a corsi di formazione e/o a progetti sul tema dell'educazione interculturale, hanno risposto che per adattare l'attività didattica a classi eterogenee introducono novità nell'insegnamento. Circa la metà degli insegnanti ha affermato nel questionario di adattare l'insegnamento alle classi eterogenee, pur non avendo partecipato a corsi di formazione e/o a progetti di educazione interculturale. Crediamo tuttavia che la formazione degli insegnanti e la loro partecipazione a progetti rappresenti una motivazione fondamentale per un adattamento professionalmente adeguato ai contesti in continuo mutamento nei quali operano. La creazione di identificazioni culturali proprie (Banks 2001), della percezione dei propri atteggiamenti nei confronti della diversità (Middleton 2002) e la conoscenza delle caratteristiche di sviluppo degli alunni (Pederson 1997) rappresentano la base per lo sviluppo di atteggiamenti positivi verso la diversità e l'inclusione, e di conseguenza per approcci didattici sempre più connessi con l'interculturalità (Moliner Gracia Garcia Lopez 2006).

Sulla base delle risposte degli insegnanti relative alla partecipazione a corsi di formazione, alla partecipazione a progetti nonché all'introduzione di novità nell'insegnamento osserviamo che una percentuale molto elevata di docenti, quasi un quinto, non partecipano a corsi di formazione e/o a progetti di educazione interculturale e non adattano la propria attività didattica a classi eterogenee. Tenuto conto di una società sempre più culturalmente ed eticamente eterogenea e del campione di scuole incluse nell'indagine, si ritiene che tale percentuale di insegnanti sia troppo alta. L'atteggiamento dell'insegnante verso gli alunni e le aspettative nei loro confronti, influiscono in maniera decisiva sul loro sviluppo personale e sul successo scolastico. Gli insegnanti nutrono spesso basse aspettative verso gli alunni provenienti da ambienti culturali differenti e raramente interagiscono con loro (Tucker et al. 2005). Nelle scuole con un'alta percentuale di alunni provenienti da ambienti culturali diversi, le aspettative degli insegnanti sono più basse rispetto a tutti gli altri alunni (Olstad, Foster Wyman 1983).

Numerosi studi indicano che il basso livello dell'aspettativa degli insegnanti è dovuto proprio alla carente conoscenza ed esperienza della differenza, dei gruppi sociali ed etnici, da cui provengono i loro allievi e quindi dell'attività nell'ambito di gruppi eterogenei (Olstad Foster, Wyman 1983, Hermans 2002; Leeman, Ledoux 2003; Gay, Kirkland 2003; Moliner Garcia, Garcia Lopez 2006).

La responsabilità per lo sviluppo della sensibilità interculturale degli alunni non è quindi dominio del singolo ambito educativo e formativo ma riguarda la vita ed il lavoro nella scuola nel suo complesso. Se nelle scuole si vuole creare un ambiente che promuove un'interazione interculturale positiva tra gli allievi, il che rappresenta un prerequisito per lo sviluppo di una sensibilità interculturale a livelli etnorelativi (Bennett 1993), tutti gli insegnanti dovrebbero essere formati per svolgere attività didattica in classi eterogenee.

Teacher training and intercultural education

Summary

Teachers face a constant challenge in working with culturally heterogeneous students. Effective instruction in such social context requires the use of strategies and contents that are culturally sensitive and ensure equal possibilities for the personal and academic growth of all students. In the paper we examine the relations between teacher training and their participation in projects on interculturality on one side and on the other their responsiveness to the constantly changing social context that shows in the introduction of innovation into instruction as means of adaptation to students from other linguistic and cultural environments.

Results emerging from the our research confirm to a fair extent that teacher training, both in seminars and on projects, has a strong impact on their work. Almost all teachers who reported to have participated in-service training and/or participated on projects on intercultural education also reported to have been adapting to the work in heterogeneous groups by introducing innovation into instruction. The largest percentage of teachers, almost half of them, stated they have been adapting to the work in heterogeneous groups although they have not participated in in-service training or projects on intercultural education, however we are firmly convinced that teacher training and participation in projects are

the major motivation for a professional and sensitive adaptation of teachers' work to constantly culturally changing context of their profession.

The results of our research lead us to the conclusion that the professional intercultural sensitivity of teachers is closely related to both teacher training and project participation. Almost a fifth of teachers who reportedly have not participated in-service training and projects on intercultural education have neither introduced didactic or content innovation into instruction. In our opinion, such a percentage of interculturally insensitive teachers is far too large in society that is increasingly culturally heterogeneous in general, and in particular in the school sample on which this research was conducted.

Clear personal cultural identifications (Banks 2001) and perception of diversity (Middleton 2002) as well as the knowledge of developmental characteristics of students (Pederson 1997) are the basis for the development of a positive attitude towards diversity and inclusion and consequently for the development of didactic approaches that are truly committed to interculturality (Moliner Gracia in Garcia Lopez 2006).

Key words: teachers, pre-service and in-service teacher training, projects, interculturality

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Banks, James A. (2001). Citizenship Education and Diversity: Implications for Teacher Education. *Journal of teacher Education* 52/1. DOI: 10.1177/0022487101052001002 (19.4.2006).
- Bennett, Milton J. (1993). Towards a Developmental Model of Intercultural Sensitivity. *Education for the Intercultural Experience* (a cura di R. Michael Paige). Yarmouth, ME: Intercultural Press, 21-71.
- Gay, Geneva, Kirkland, Kipchoge (2003). Developing Cultural Critical Consciousness and Self-Reflection in Preservice Teacher Education. *Theory Into Practice* 42/3, 181-187. DOI: 10.1207/s15430421tip4203_3 (3.2.2012).
- Gorski, Paul C. (2008). Good intentions are not enough: a decolonizing intercultural education. *Intercultural education* 19/6, 515-525. DOI: 10.1080/14675980802568319 (3.2.2012).
- Hagan, Martin, McGlynn, Claire (2004). Moving barriers: promoting learning for diversity in initial teacher education. *Journal of Intercultural Education* 15/4, 243-252.
- Hermans, Philip (2002). Intercultural Education in Two Teacher-training Courses in the North of the Netherlands. *Intercultural Education* 13/2, 183-199. DOI: 10.1080/14675980220129004 (19.4.2006).
- Leeman, Yvonne, Ledoux, Guuske (2003). Preparing teachers for intercultural education. *Teaching Education* 14/3, 279-291. DOI: 10.1080/1047621032000135186 (3.2.2012).
- Middleton, Valerie A. (2002). Increasing Preservice Teacher's Diversity Beliefs and Commitment. *The Urban Review* 34/4, 343-361. DOI: 10.1023/A:1021372801442 (3.2.2012).
- Moliner Garcia, Odet, Garcia Lopez, Rafaela (2006). Teachers' initial training in cultural diversity in Spain: attitudes and pedagogical strategies. *Intercultural Education* 16/5, 433-442. DOI: 10.1080/14675980500378482 (3.2.2012).
- Olstad, Roger G., Foster, Clifford, D., Wyman, Richard M. (1983). Multicultural education for preservice teachers. *Integrated Education* 21, 137-139.
- Pederson, Patricia V. (1997). Intercultural Sensitivity and the Early Adolescent. *Annual Conference of the National Council for the Social Studies* (77th, Cincinnati, OH, November 22-23). <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED422225.pdf> (15.9.2009).
- Rey-Von Allmen, Micheline (1984). Pièges et défi de l'interculturalisme. *Education Permanente* 75, 11-21.
- Tucker, Carolyn M., Porter, Terrence, Reinke, Wendy M., Herman, Keith C., Ivery, Phyllis D., Mack, Christopher E., Jackson, Erin S. (2005). Promoting Teacher Efficacy for Working With Culturally Diverse Students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth* 50/1, 29-34. DOI: 10.3200/PSFL.50.1.29-34 (18.9.2009).
- Zudič Antonič, Nives (2010). Rojstvo in razvoj medkulturne vzgoje / Nascita e sviluppo dell'educazione interculturale. *Razprave o medkulturnosti* (a cura di Mateja Sedmak, Ernest Ženko). Capodistria: Università del Litorale, Centro di ricerche scientifiche, Editrice universitaria Annales, 201-214.

Zudič Antonič, Nives (2011). L'educazione letteraria in prospettiva interculturale. *Studi interculturali: interferenze linguistiche, didattiche e culturali nel territorio istroquarnerino*. (a cura di Rita Scotti Jurić, Tarita Štokovac). Pula: Università Juraj Dobrila, Dipartimento di studi in lingua italiana, 113-146.

Contenuti interculturali relativi a migranti e a minoranze nei materiali scolastici per lingua e letteratura slovena

DI JANJA ŽITNIK SERAFIN

Sintesi

Questo contributo riassume i risultati dell'analisi di ottanta libri di testo ufficiali delle scuole elementari e medie superiori (secondarie di secondo grado) e dei quaderni attivi per l'insegnamento della lingua e letteratura slovena riguardanti contenuti interculturali relativi ai migranti ed alle minoranze. Lo scopo di questo lavoro è quello di contribuire ad ottimizzare l'inserimento di questi contenuti in futuri materiali didattici della scuola elementare e secondaria per l'insegnamento della lingua e letteratura slovena. Abbiamo raggiunto tale scopo attraverso esempi di buone pratiche e alcuni tentativi non proprio riusciti di inserimento di contenuti relativi all'interculturalità in ambiente sloveno e con la formulazione di linee guida.

Parole chiave: insegnamento della lingua slovena, analisi dei manuali, scuola elementare, scuola media, argomenti interculturali

1 Introduzione

Per lo sviluppo della consapevolezza interculturale e dell'identità nazionale interculturale, che sono un prerequisito primario per una società intrinsecamente sicura e stabile di ogni paese, è particolarmente importante l'integrazione di contenuti culturali propri di minoranze ed immigrati, che sono parte integrante di una cultura nazionale multietnica¹, nei libri di testo e nei materiali didattici. È inoltre indispensabile includere contenuti che trattano gli sloveni di oltre confine e di espatriati, dato che le due parti rientrano nell'ambito dell'interculturalità e sono parte integrante dello spazio culturale di una nazione (cf. Žitnik Serafin 2012). Dal punto di vista dell'educazione multiculturale e dell'educazione interculturale è importante che nei programmi didattici e nei materiali didattici vengano inserite anche prospettive di gruppi emarginati (gli scrittori sloveni d'oltre confine per diversi decenni dopo la Seconda Guerra Mondiale furono in gran parte fatti passare sotto silenzio, quelli espatriati addirittura proibiti), ed anche le minoranze etniche e linguistiche che coesistono con la maggioranza nazionale all'interno dello stesso paese. Sonia Nieto e Patty Bode (2008, in Vrečer 2012: 51), per esempio, ritengono che i programmi di studio debbano comprendere la storia di tutti i gruppi etnici e culture che vivono nel paese, ma si debba anche e soprattutto evidenziare la loro arte, cultura e conoscenza scientifica.

Secondo Skubic Ermenec (2006: 152-153) l'interculturalità è uno dei principi pedagogico-didattici fondamentali che dovrebbe essere preso in considerazione nella progettazione, attuazione e valutazione della didattica e che comprende le seguenti componenti principali: 1) promuovere lo sviluppo di atteggiamenti più equi nei confronti delle altre culture/etnie; 2) incoraggiare un approccio differente nei confronti del diverso, come equivalente e non deficitario; 3) incoraggiare una guida del processo pedagogico che consenta un più realistico successo di gruppi minoritari e 4) promuovere lo sviluppo dei valori delle comunità. Kroflič (2008: 20) nota che la maggior parte degli autori mette in evidenza come particolarmente importanti: 1) assistenza al riconoscimento ed alla eliminazione (decostruzione) di blocchi o discorsi tradizionali di esclusione e pressioni assimilatrici; 2) ricerca di meccanismi interpersonali e relazionali che permettono la costruzione di un ambiente inclusivo.

Io stessa constato che uno dei più efficaci ostacoli (spesso istituzionali) nello sviluppo del dialogo interculturale e nell'educazione alla diversità è rappresentato proprio dall'esclusione dovuta all'ignoranza, silenzio, boicottaggi, assenza

¹ I termini cultura nazionale multietnica e identità nazionale interculturale vengono spiegati in Žitnik Serafin 2008 e 2012.

di qualsiasi menzione di gruppi specifici all'interno del dibattito interculturale. La società maggioritaria slovena che, dopo l'indipendenza slovena vuole, quanto più è possibile, distanziarsi culturalmente dalle ex repubbliche fraterne e dai Balcani, di regola non include il confronto su queste culture nel proprio dibattito interculturale, nonostante queste culture minoritarie in Slovenia siano le più rappresentate. I media tacendo e ignorando la ricca produzione culturale e artistica dei singoli artisti minoritari e delle decine di società culturali croate, serbe, bosniache, macedoni, montenegrine ed albanesi in Slovenia causano ignoranza delle loro tradizioni e valori culturali, il che poi genera stereotipi e pregiudizi. "Il problema fondamentale della comunicazione interculturale è una mancanza di conoscenza su chi è l'Altro; pertanto la caratteristica comune della comunicazione interculturale è *l'attribuzione stereotipata* di caratteristiche delle persone in base al loro gruppo o appartenenza culturale..." (Ule 2008: 45). Ule (2008: 46-48) continua: "Uno dei maggiori ostacoli alla comunicazione interculturale ragionevole sono i pregiudizi culturali, etnici, intercomunitari. [...] L'osservatore presta attenzione solo a quegli aspetti del comportamento di altre persone conformi ai suoi pregiudizi."

Nei processi contemporanei di globalizzazione, scrive Natalija Vrečer (2012: 48), nell'ambiente scolastico in cui sono presenti sempre più gli immigrati, gli insegnanti si trovano a confrontarsi con sempre maggiori differenze. Perché l'insegnante impari a gestire queste differenze, il sistema educativo e formativo deve svilupparsi nell'educazione interculturale, il che crea le condizioni giuste per la gestione delle differenze culturali nell'ambiente scolastico. Anni di esperienza di educazione interculturale nei paesi dell'Europa Occidentale, Stati Uniti d'America, Canada ecc. hanno dimostrato che è necessario includere contenuti di educazione interculturale in tutte le materie scolastiche. Tali contenuti sono più facili da inserire in alcune materie rispetto ad altre; secondo l'esperienza dei ricercatori occidentali a ciò si prestano meglio lingue straniere, storia, geografia, etica ed educazione civica, letterature, musica, arti figurative, ecc.

Secondo l'ultimo censimento in Slovenia (Censimento 2002) il 12,3% della popolazione non è di madrelingua slovena, con gli immigrati provenienti da altre parti della ex Jugoslavia rappresentanti il 90% di tutti gli immigrati di prima generazione. Altri studi e ricerche sul campo (Gosar 2005: 27-28; Josipović 2005; 2006) hanno dimostrato una ben maggiore presenza di altre nazionalità della ex Jugoslavia nella struttura etnica della popolazione della Slovenia di quanto appaia

dai risultati dell'ultimo censimento.² Anton Gosar (2005: 27-28) sulla base di una ricerca sul campo rileva "un'estrema pluri-etnicità", per esempio a Jesenice (32,7% di residenti non sloveni) e a Velenje (22% di "nuovi arrivati"), dove "le evidenze hanno mostrato una prevalenza di etnia bosniaca", ed a Tržič (20,7%). Anche nel sondaggio tra gli adolescenti di Lubiana, circa il 22% dei quindicenni e il 28% dei loro genitori si sono dichiarati di una o dell'altra nazionalità dell'ex Jugoslavia (Dekleva, Razpotnik 2002: 99-100), la percentuale totale di giovani immigrati e discendenti da non sloveni e matrimoni misti era del 34,5%, più di un terzo. In alcuni quartieri di certe città slovene, la quota di immigrati è superiore alla percentuale di coloro che si sono dichiarati sloveni. Sulla minore presenza nel censimento di altre nazionalità e lingue dell'ex Jugoslavia in Slovenia rispetto a quella reale hanno influito le pressioni assimilatrici di allora, la politicizzazione delle questioni relative al censimento (Josipovič 2005: 240-241) e l'atmosfera xenofoba (cfr. Žitnik Serafin 2008: 109-187). Gosar (2005: 23-24) scrive: "L'origine etnica degli immigrati provenienti dell'ex Jugoslavia viene disprezzata dal 1991".

Il programma didattico per lo sloveno è stato aggiornato nel 2011 in linea con le Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio Europeo sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente nel XXI sec. "Ci chiediamo, tuttavia, a che cosa (e a chi) si riferisca lo sviluppo di competenze interculturali. Curricula e libri di testo della scuola primaria sloveni contengono già testi di letteratura mondiale ma non correlati con la multiculturalità slovena" (Vižintin 2013: 294). Questo è il motivo per cui nell'ambito del progetto *EDUKA: Educare alla diversità – Vzgajati k različnosti* è stato redatto il documento: *L'educazione interculturale a scuola: principi e linee guida* (Bogatec, Zudič Antonič 2012: 3), nel quale tra l'altro, è stato scritto: "È necessario inserire nei curricula nuovi contenuti e punti di vista più ampi come, ad esempio, la consapevolezza degli stereotipi, dei pregiudizi e delle proprie abitudini culturali - che non sono naturali; nelle materie come storia e geografia vanno inseriti argomenti sulla storia e le cause di migrazione e sulla cultura dei migranti; nelle materie linguistiche e letterarie inserire opere letterarie di autori stranieri e/o migranti...".

Nello studio qui presentato è stata eseguita un'analisi di libri di testo ufficiali per la scuola elementare e secondaria e di altri materiali didattici per l'insegnamento della lingua e della letteratura slovena in Slovenia. L'analisi è stata effettuata con riguardo all'inserimento di contenuti relativi alle minoranze ed agli immigrati sul territorio nazionale, nonché riguardo l'inclusione di contenuti relativi agli sloveni

² Questo vale anche per l'autodichiarazione nazionale dei rom sloveni. Irena Bačlija (2008: 121) per esempio constata che i Centri per il Lavoro Sociale nel 2003 hanno registrato circa due volte in più rom, di quanti si siano registrati come rom nel censimento della popolazione del 2002.

d'oltreconfine ed espatriati. Parte della ricerca è stata dedicata ad un profilo storico dell'inclusione di questi temi nei libri di testo delle scuole elementari e secondarie di un tempo relativi alla lingua e letteratura slovena, ma in questo contributo a causa dello spazio limitato è stato completamente omissso (compresi bibliografia dei materiali didattici dei periodi precedenti analizzati). Lo scopo dello studio finale, i cui risultati sono sintetizzati in questo documento, è quello di contribuire ad ottimizzare l'inserimento di questi contenuti in futuri materiali didattici della scuola elementare e secondaria per l'insegnamento della lingua e letteratura slovena. Tale scopo è stato raggiunto con la raccolta di esempi di buone pratiche e l'identificazione di alcuni tentativi di inserimento di contenuti relativi all'interculturalità in ambiente sloveno non proprio riusciti, e con le relative proposte finali.

2 Metodologia, criteri e corso della ricerca

In Slovenia, attualmente sono disponibili oltre un centinaio di libri di testo, di lettura e quaderni di lavoro approvati per l'insegnamento della lingua e letteratura slovena nelle scuole elementari e secondarie. I venditori offrono un centinaio di diversi materiali didattici per lo sloveno (libri di testo, di lettura e quaderni attivi) solo per le scuole elementari ordinarie, senza contare il materiale didattico per le scuole secondarie, per le scuole con lingua d'insegnamento italiana, per le scuole per ciechi ed ipovedenti (ad esempio, la casa editrice DZS offre 244 di tali titoli, cfr. *Catalogo di testi scolastici e quaderni attivi 2013/2014*). Lasciando da parte i quaderni attivi e considerando solo i libri di testo e le letture, per le classi slovene nella scuola elementare sono approvati 97 titoli (vedi *Catalogo dei libri di testo per la scuola elementare*, Fondo dei manuali Trubar). Per i programmi dei licei, per lo sloveno, sono approvati attualmente 24 titoli (senza quaderni attivi), per la scuola secondaria professionale e tecnica ne sono approvati 58 (vedi *Catalogo dei libri di testo per la scuola secondaria*, Fondo dei manuali Trubar).

Di questa quantità è sembrato ragionevole includere in questa analisi quei libri di testo e/o quaderni attivi approvati di quegli editori sloveni che pubblicano la maggioranza dei libri di testo approvati per questa materia. Si tratta di libri di testo di sloveno per la scuola elementare delle case editrici di Lubiana Mladinska knjiga, Rokus Klett, Modrijan, DZS e Izolit; per la scuola superiore, in aggiunta alle precedenti anche la casa editrice Obzorje di Maribor. Altri editori hanno pubblicato solo uno o due titoli.

Il criterio di selezione è stato così di considerare alcuni materiali didattici ufficiali pubblicati da ciascuno di questi editori. Inoltre nella ricerca ho incluso

anche due manuali per l'insegnamento dello sloveno nelle scuole con lingua d'insegnamento italiana, edito dall'Istituto dell'Educazione della RS. L'indagine è stata condotta durante il periodo 2012-14, e comprende:

1. una fase di preparazione (verifica della letteratura scientifica, degli studi teorici e metodologici, del catalogo dei manuali, delle analisi dei manuali sloveni finora pubblicate e delle differenti fonti e data base; definizione dei criteri per la scelta dei manuali per l'analisi);
2. analisi degli 80 manuali scelti;
3. la creazione di conoscenze per la pubblicazione conclusive.

Nella seconda fase sono stati analizzati 80 manuali e quaderni attivi approvati dalle sopra citate case editrici.³ Nella disamina dei manuali e dei quaderni di lavoro ho cercato le seguenti informazioni:

1. opere o menzioni di letterati delle minoranze, degli immigrati, degli Sloveni d'oltre confine ed espatriati;
2. attività nei quaderni attivi che forniscono l'occasione ad ogni alunno/a di presentare ai coetanei la propria lingua e cultura a modo suo e dalla sua prospettiva;
3. una discussione diretta di situazioni quotidiane, nella quale si incontrano i bambini con un retroterra migrante, di modo che possa contribuire ad un miglior rapporto tra coetanei;
4. la tendenza verso materiali didattici che, sia riguardo i contenuti che la metodologia, riflettano la multiethnicità, multiculturalità e multilinguismo della società slovena.

Il metodo che ho impiegato è l'analisi qualitativa del contenuto.

3 Risultati e conoscenze chiave

L'analisi qualitativa dei materiali didattici che qui riassumo, ha dimostrato che la letteratura degli sloveni d'oltre confine è stata inserita nei libri di testo sloveni prima dell'indipendenza della Slovenia, mentre quella degli espatriati solo nel nuovo millennio. Il dibattito su entrambe apparve dopo diversi decenni di silenzio nella madrepatria slovena dopo la seconda guerra mondiale dapprima sulla stampa scientifica e nei circoli culturali e mediatici sloveni, e solo in seguito nei contenuti e materiali didattici (cfr. Žitnik Serafin 2008). I rappresentanti della produzione letteraria delle minoranze e degli immigrati in Slovenia non

³ A causa dello spazio limitato e della politica editoriale, di questi 80 titoli vengono discussi nel presente contributo solo i risultati delle analisi di 14, citati esplicitamente nel presente testo.

sono inclusi nei materiali didattici per l'insegnamento della lingua e letteratura slovena della scuola elementare e secondaria qui analizzati, anche se la lettura critica delle loro opere letterarie era già possibile (ad esempio Mugerli 2005a; 2005b; Dimkovska 2005; Žitnik Serafin 2008: 75 -108; Žitnik Serafin 2012: 87-133).

Lo sloveno è la lingua ufficiale della Repubblica di Slovenia, l'unica lingua ufficiale in quasi tutto il territorio della Slovenia e materia scolastica obbligatoria per tutti gli alunni delle scuole primarie e secondarie in Slovenia, che frequentano scuole slovene - e questo, come è stato spiegato nell'introduzione, nonostante non ci siano per nulla solo alunni da famiglie slovene. Proprio per questo motivo i libri di testo per la lingua slovena e la letteratura dovrebbero rispecchiare in termini di contenuti e approcci metodologici la composizione eterogenea dal punto di vista etnico, culturale e linguistico degli alunni ai quali sono destinati.

Moduli tematici specifici relativi a lingue e nazioni, come quelli inclusi per es. nel materiale didattico per la scuola elementare slovena della casa editrice Rokus Klett, sono testi appropriati per informazioni sul multilinguismo e multiculturalismo nella società slovena. Forse qualcuno potrebbe ritenere che informazioni indispensabili su quella parte della popolazione della Slovenia che nell'ultimo censimento non si è dichiarata di nazionalità slovena, su coloro che non hanno indicato lo sloveno come lingua madre, e quali siano le maggiori minoranze linguistiche in Slovenia (a prescindere dal fatto che il loro status giuridico sia riconosciuto o meno) e la spiegazione oggettiva delle principali cause dell'immigrazione in Slovenia (e l'emigrazione da essa) rientrerebbero meglio nell'ambito di un altro campo di studi. Tenuto conto del principio di complementarità dei contenuti in varie materie in ciascun grado della scuola primaria o secondaria, il trattamento parallelo di questi fatti in diverse materie, è senza dubbio ragionevole e consigliabile. Alcuni libri di testo per lo sloveno ne hanno già preso atto.

Dal riesame parziale sull'inserimento di contenuti basati sulla multietnicità, multiculturalismo e multilinguismo della società slovena, nel materiale didattico della scuola primaria e secondaria slovena per l'insegnamento dello sloveno, si può concludere che ci sono diverse possibilità di inserimento di contenuti del genere suddetto:

1. Da un lato c'è la questione dell'inclusione o esclusione dei letterati di minoranze, immigrati, sloveni d'oltre confine ed espatriati nei libri di testo approvati, quaderni attivi e liste di letture consigliate con un contrassegno di riconoscimento. Come risulta dall'analisi effettuata, si può ora parlare del coinvolgimento di alcuni scrittori sloveni d'oltre confine e (in misura minore) di scrittori espatriati in alcuni libri di testo, quaderni attivi ed

elenchi di letture consigliate, mentre nell'ambito dell'integrazione delle minoranze e degli scrittori immigrati che vivono e lavorano in Slovenia non c'è stato ancora alcun movimento significativo.

2. La seconda opzione, che è altrettanto importante per conoscere le diverse culture e lingue madri degli alunni in classe, è l'occasione per ogni alunno/a di presentare ai propri coetanei la propria lingua e cultura a modo suo e dalla sua prospettiva. Queste opzioni sono assai poco presenti nei libri di testo e nei quaderni attivi analizzati. Alcuni esempi di attività che incoraggiano direttamente gli alunni a tali presentazioni, presenti in alcuni libri di testo, potrebbero servire come esempio per gli autori di futuri manuali.
3. Interessante, innovativa e sicuramente degna di essere presa in considerazione è la proposta avanzata da Marijanca Ajša Vižintin (2013: 256): "Nel trattare canti popolari sloveni, fiabe (o testi moderni), i figli di immigrati presentano canzoni popolari, fiabe e simili della loro cultura d'origine - è necessario un accordo preventivo col bambino immigrato perché si possa preparare; proponiamo la collaborazione con gli immigrati, con le associazioni locali di immigrati o delle minoranze e la collaborazione con un insegnante di lingua e cultura materna. Trattare questi testi nell'insegnamento della letteratura fornisce la possibilità di visita nella scuola di un membro della comunità di immigrati o delle minoranza (all'interno dell'insegnamento (di sloveno) o in manifestazioni culturali scolastiche) al fine di promuovere il dialogo interculturale, sviluppare competenze interculturali di tutti i cittadini e, di conseguenza, l'educazione e formazione interculturale."
4. L'opzione successiva è un dibattito diretto sulle situazioni quotidiane nelle quali si imbattono i bambini con un retroterra migrante, di modo che possano contribuire a migliorare le relazioni tra coetanei. Un atteggiamento oggettivo verso la realtà ed una sincerità senza remore nel presentare le proprie esperienze può, come dimostrano alcuni esempi (ad esempio Čekada, Dobnikar 2009), contribuire ad una maggiore apertura della maggioranza della popolazione scolastica. È importante che ogni rappresentazione di esperienze traumatiche da parte degli alunni in questione, sia spontanea, non indotta.
5. La più importante forma di inclusione di tali contenuti in materiali didattici, non solo per l'insegnamento dello sloveno, è la tendenza a rendere i materiali didattici, sia riguardo i contenuti che le metodologie nel loro insieme, uno specchio che rifletta pienamente multietnicità, multicul-

turalismo e multilinguismo della società slovena. Ciò significa che non si tratta solo di inserire dei singoli contenuti di tale genere, di capitoli o esercizi, ma di concordare tutti i materiali didattici (in tutti i segmenti) con l'autentica composizione etnica, linguistica e culturale degli alunni ai quali sono destinati i materiali.

Dall'analisi effettuata risulta che in alcuni libri di testo e quaderni attivi per la lingua e la letteratura slovena sono già evidenti i risultati dell'impegno per l'introduzione di contenuti di questo tipo; tuttavia, fin troppo spesso l'introduzione di un esercizio di tale tipo nel quaderno attivo si effettua con lo scopo esplicito di soddisfare le nuove richieste formali nell'ambito dei moderni indirizzi pedagogici (ad es. Potočnik, Osterman 2012), mentre le altre attività nel quaderno attivo in nessun modo riflettono le diversità etniche e culturali slovene. In quasi tutte le attività dei quaderni attivi esaminati, questo scopo può essere raggiunto già con una serie più appropriata dei nomi di persona e cognomi dei personaggi che vi compaiono. Il fatto che la stragrande maggioranza dei libri di testo e dei quaderni attivi analizzati presentino nelle attività tutti i personaggi solo con nomi sloveni, fa sorgere negli alunni provenienti da un retroterra migrante o nei membri di altre minoranze, la sensazione di esclusione; tali materiali didattici sono alienati dalla loro realtà e dalla vera composizione etnica degli alunni in aula e forniscono l'impressione che essi non siano adatti a tutti gli alunni della scuola.

Un'altra difficoltà in questi quaderni attivi che cercano di considerare la necessità di inserimento di contenuti interculturali (in particolare contenuti che siano rilevanti per la vita quotidiana degli alunni nelle scuole slovene e per le relazioni tra alunni provenienti da diversi retroterra culturali), è l'opinabilità scientifica di alcuni di questi contenuti. Un esempio di involontario ma serio inganno di fatto (Cajhen et al. 2011a: 14; Cajhen et al. 2011b: 8-9; Cajhen et al. 2011c: 17) che ignora l'opinione ampiamente accettata secondo la quale l'appartenenza etnica è una questione di libera scelta personale, e un esempio di approccio pedagogicamente inadeguato all'educazione interculturale (Potočnik, Osterman 2012: 74-75), che dovrebbe essere teso a rispettare (e non a compatire) le diversità e le differenze, indicano una mancata corrispondenza dei contenuti con le conoscenze scientificamente provate nell'ambito dell'educazione interculturale.

4 Esempi di buone pratiche

Nel libro di lettura per la II classe della scuola elementare *Moje branje – svet in sanje* (Grginič et al. 2000) si possono intravedere delle piccole novità: tra i personaggi infantili nella pagina iniziale che con piccoli commenti ci accompagnano lungo tutto il manuale (vengono presentati con una fotografia di un bambino col loro nome di fantasia e con una breve dichiarazione in prima persona singolare), abbiamo tra i nomi “puramente” sloveni come Špela, Barbara, Tina, Gorazd, Jan ecc. pure un bambino di nome Nenad. Sebbene i nomi siano di fantasia, questi evidentemente riflettono la composizione etnica di un vero e proprio gruppo di bambini che appaiono nelle foto, elencati con i nomi veri nel ringraziamento degli autori nell’ultima pagina del libro di testo. L’unico esempio di gruppi di figure infantili che prendono parte agli esercizi e che esprime l’effettiva multietnicità degli alunni sloveni, nasce così da un gruppo reale di bambini nell’ambiente sloveno. Gli artificiosi gruppi di bambini che compaiono nei compiti di altri manuali e quaderni attivi analizzati e che sono solo frutto della fantasia dei loro autori, sono costantemente etnicamente omogenei, cioè esclusivamente sloveni e quindi irrealistici. Questo fatto indica che gli autori dei libri di testo non hanno abbastanza contatto con la realtà delle classi oppure questo aspetto della realtà sembra non valga la pena di essere preso in considerazione.

Tutte le attività nella sezione di contenuti “Lingue e popoli” del manuale come pure dei quaderni attivi *Gradim slovenski jezik 4* (Cajhen et al. 2011a, 2011b, 2011c) – eccetto quelli nel manuale a pag. 14 e simili attività nei relativi quaderni attivi – sono da un punto di vista dell’educazione alla diversità molto idonei e addirittura esemplari. Questo vale anche per tutti i compiti nel modulo tematico “Lingue, popoli, stati” nel manuale interattivo, quaderno attivo e quaderno attivo personale *Gradim slovenski jezik 5* per lo sloveno nella V classe della scuola elementare (Cajhen et al. 2011d, 2011e, 2011f). In quest’ultimo, tra le altre cose, viene evidenziato il fatto che tutti gli alunni sloveni devono imparare lo sloveno letterario ed anche che molti dialetti sloveni non sono compresi da tutti gli alunni sloveni. In questo modo si è istituita una sorta di equilibrio tra la situazione linguistica degli alunni appartenenti alle minoranze linguistiche e a quella degli alunni la cui prima lingua è lo sloveno. Si potrebbe dire che tali metodi promuovono con successo un senso di “uguaglianza nella diversità”, che è indispensabile per lo sviluppo di empatia, rispetto e comprensione reciproca. Ancora una volta, questa enfasi può essere definita come un modello esemplare di buone pratiche nel campo dell’educazione alla diversità.

Molto riuscito è l'inserimento della poesia rom Romnji/Ciganka della poetessa rom Jelenka Kovačič nel libro di lettura *Novi svet iz besed 5: Berilo za 5. razred osnovne šole* (Blažič et al. 2012: 8). Il contenuto della poesia è un ottimo spunto per le attività alla pagina 9, che in modo riflessivo contribuiscono al dialogo interculturale in classe. Il racconto popolare australiano sull'ornitorinco (Blažič et al. 2012: 152-154) in modo discreto (con la domanda nella rubrica Pensiero, aneddoto) offre la possibilità di discussione sul razzismo e sulla segregazione.

Nel libro di testo di sloveno per le scuole secondarie *Na pragu besedila 3* (Križaj Ortar et al. 2011: 5-13) si riscontra un'esemplare cura nel far conoscere cultura, lingua e in parte letteratura slovena d'oltre confine e dell'emigrazione. Lo stesso vale per le attività corrispondenti nel quaderno di lavoro *Na pragu besedila 3* (Križaj Ortar et al. 2012: 15-20), che riguardano materiale riprodotto dal 2001. In questi compiti c'è un po' più di attenzione verso l'opera letteraria degli Sloveni espatriati. Nell'ambito dei contenuti relativi agli appartenenti ai gruppi minoritari (precedenti o recenti) e agli immigrati in Slovenia, nel libro di testo di cui sopra per il III anno a pag. 73 viene discretamente incluso il tema della violenza di matrice etnica tra coetanei.

Già un decennio fa sono stati inseriti alcuni autori espatriati in certi libri di testo per la scuola secondaria che si occupano di letteratura slovena contemporanea. Tra questi, vorrei ricordare il contributo di almeno sei autrici e un autore di un libro di testo per la scuola secondaria *Branja 4* (Ambrož et al. 2003), che contiene testi di letteratura slovena contemporanea dopo il 1945, e il contributo dei cinque autori del libro di testo *Svet književnosti 4* (Kos et al. 2003), che tratta lo stesso periodo. Autori sloveni d'oltre confine (dall'Italia e dall'Austria) presenti nei materiali didattici della scuola primaria e secondaria sono per lo più relativamente ben rappresentati.

In tutti i libri di testo ed eserciziari analizzati, che includono una disamina delle lingue minoritarie, lo status e l'utilizzo dello sloveno d'oltre confine e tra gli espatriati e dell'italiano e ungherese in Slovenia sono ben presentati. D'altra parte, la situazione linguistica delle maggiori minoranze linguistiche in Slovenia, del tutto ignorata o presentata come immigrate in un tono completamente diverso rispetto alla situazione delle cosiddette minoranze "autoctone", è presentata generalmente in modo inadeguato.

5 Conclusione e raccomandazioni

Libri di testo e di lettura per l'insegnamento della lingua slovena contengono testi di autori della letteratura slovena e mondiale. Nel quadro della letteratura slovena sono ora normalmente inclusi gli scrittori sloveni d'oltre confine, in parte anche quelli espatriati. Nella scelta di autori che vengono presentati agli alunni delle scuole elementari e secondarie slovene mancano completamente i rappresentanti dei diversi gruppi etnici in Slovenia e degli autori immigrati. In Slovenia vivono autori immigrati di notevole livello che erano noti già prima di emigrare in questo paese, come pure scrittori che hanno iniziato a scrivere dopo l'arrivo in Slovenia - per lo più nella loro lingua madre, mentre altri più tardi anche in lingua slovena (cfr. Žitnik Serafin 2008: 75-108). Tra loro ci sono anche quelli che scrivono per bambini e ragazzi e in Slovenia sono molto più conosciuti e considerati di alcuni degli autori inclusi nei materiali didattici qui analizzati. Josip Osti, membro onorario del Pen Club Sloveno e destinatario di molti premi letterari bosniaci, sloveni ed internazionali, nei libri di testo oggetto della presente analisi è completamente ignorato, proprio come tutti gli altri scrittori/altre scrittrici di notevole livello, la cui seconda lingua o lingua d'ambiente sia lo sloveno.

Nel materiale didattico è necessario quindi, volendo tener conto del punto di vista professionale indicato nell'introduzione, cercare di inserire in modo equilibrato gli autori sloveni espatriati e d'oltre confine nel quadro della letteratura slovena; nella selezione di altri autori inserire invece in modo equilibrato i rappresentanti finora ignorati dei diversi gruppi etnici che vivono e scrivono in Slovenia in sloveno o in altre lingue. Questi sono infatti discriminati soprattutto a causa della percezione degli autori dei libri di testo per i quali, evidentemente, non rientrano né nella letteratura slovena, né in quella mondiale, anche se sono un elemento di pari valore della cultura nazionale slovena - certamente abbastanza importante di modo che i libri di testo (e di lingua) non dovrebbero più tacere su di loro.

Nella presentazione della lingua slovena come seconda lingua/lingua d'ambiente si riservi uno spazio adeguato alle maggiori minoranze linguistiche in Slovenia, in particolare, l'esame di questi gruppi dovrebbe essere professionalmente più adeguato rispetto a quello finora in vigore. Colui che presenta nel materiale didattico le differenze tra immigrati e le minoranze, deve farlo professionalmente (cioè, con l'assistenza di esperti nel campo degli studi etnici e della migrazione), e non superficialmente ed in modo fuorviante come, per esempio, nel seguente esempio (Kocjan-Barle e Smisl 2013: 11): "ungheresi e italiani per noi sono appartenenti a minoranze etniche, gli altri sono immigrati, i rom sono una comunità."

In generale, come già accennato, nella stragrande maggioranza dei materiali didattici analizzati si riscontra facilmente la tendenza ad ignorare le maggiori minoranze etniche, linguistiche e religiose della Slovenia, in quanto spesso non vengono affatto menzionate o sono superficialmente etichettate come “immigrati”.

Lo stesso vale per la presentazione (non) professionale di altre definizioni di questo campo, per esempio la definizione di emigrante; dal momento che l'espressione ha un significato diverso sia nel contesto letterario, sia tra gli stessi espatriati (espatriati provenienti dalla Slovenia dopo la seconda guerra mondiale) rispetto alla statistica demografica slovena, dove indica un lavoratore temporaneamente all'estero, è bene spiegare agli alunni i diversi significati del termine.

Bisogna evitare di consolidare/riprodurre l'idea stereotipata secondo la quale i bambini che vivono in Slovenia con un retroterra migrante, lo sono perché i loro genitori nella patria d'origine non potevano trovare un posto di lavoro, la Slovenia è invece abbastanza generosa da essere pronta ad aiutarli - come si può notare in un'attività presa in considerazione (Potočnik e Osterman 2012: 74-75). Nel materiale didattico (per diverse materie) dovrebbero essere introdotti contenuti ed informazioni per approfondire la comprensione e promuovere la discussione circa le vere cause dell'immigrazione, i bisogni dei lavoratori migranti e dei professionisti all'interno della gamma di attività economiche e di altro tipo in Slovenia, che senza di loro, sarebbero per così dire fallite, e sull'apporto dei lavoratori immigrati al bilancio nazionale sloveno, ecc. Come specifica Natalia Vrečer (2012), basandosi sull'analisi dei libri di testo sloveni per la geografia, vale anche per i materiali di apprendimento, che sono stati oggetto di questa analisi: i libri di testo dovrebbero prestare maggiore attenzione alla diversità culturale ed etnica quale *valore*. “Bisognerebbe sottolineare che le minoranze costituzionali e gli immigrati sono un capitale sociale e culturale perché consentono uno scambio interculturale fecondo. Va inoltre sottolineato che gli immigrati costituiscono un capitale economico e che il loro contributo all'economia del nostro paese è molto importante. Trascurare o minimizzare le prospettive dei gruppi etnici e culturali emarginati e del diverso capitale che essi rappresentano, da parte degli autori dei programmi didattici e dei libri di testo, promuovono più la loro assimilazione che l'integrazione nel singolo stato” (Vrečer 2012: 56).

È bene anche evitare generalizzazioni e consolidamento/riproduzione di immagini stereotipate dei bambini immigrati degni di pietà, come presentato in un'attività già menzionata in uno dei quaderni attivi per la IV classe della scuola elementare (Potočnik, Osterman 2012: 74-75). Invece di trattare con un approccio paternalistico-protettivo i bambini con un retroterra migrante (anche se giustificato) e come vittime indifese, si potrebbe più felicemente valorizzarlo come

qualcuno degno di ammirazione, per esempio: “Jovo è in grado di comunicare in due lingue: in sloveno e nella sua lingua madre. Anche tu vorresti conoscere più lingue?”

L'insufficiente inclusione nei libri di testo di adeguati contenuti interculturali come anche l'inserimento di contenuti interculturali problematici per contenuto ed approccio metodologico verranno evitati con una collaborazione più stretta tra gli autori e gli editori dei materiali didattici con gli esperti competenti nel campo dei cosiddetti studi etnici e sulle migrazioni, dialogo interculturale ed educazione interculturale. Ad identiche raccomandazioni sono giunte anche altre ricerche. Nella preparazione dei libri di lettura e di testo per la lingua slovena nella scuola elementare, M. A. Vižintin (2013: 290-291) suggerisce “la consultazione di esperti in materia di testi selezionati (consigliamo un approccio interdisciplinare: esperti nel campo della letteratura giovanile di qualità, di studi sulla migrazione, educazione e formazione interculturale, ecc.)”. Una proposta simile proviene dagli autori di un'altra analisi dei libri di testo sloveni (Društvo Afriški center 2010: 86), ritengono infatti che sarebbe sensato integrare le norme relative all'approvazione dei libri di testo con l'aggiunta secondo la quale il “manuale sottoposto all'approvazione dovrebbe contenere anche il parere dei recensori sulla conformità con la conoscenza moderna della professione o le professioni, l'adeguatezza metodico-didattica e psicologica e dello sviluppo, che andrebbero definiti in base all'adeguatezza del dibattito e della rappresentazione attraverso cui sono forniti i contenuti compresi.” Le analisi di materiali didattici per la lingua e letteratura slovena i cui risultati ho cercato di riassumere brevemente in questo contributo, confermano pertanto in tutto le conclusioni di precedenti analisi affini.

Migrant and minority intercultural subject matter in Slovenian language and literature textbooks

Summary

In this paper, the author summarises the results of her analysis of eighty confirmed primary and secondary school textbooks for Slovenian language and literature in terms of the inclusion of migrant and minority intercultural subject matter. The aim of this paper is to present some cases of best practices as well as lapses in recent attempts to include Slovenian multicultural contents, and formulate recommendations for more adequate inclusion of this subject matter in future primary and secondary school textbooks for Slovenian language and literature.

Key words: Slovene language teaching, textbook analysis, elementary school, highschool, intercultural topics

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bačlija, Irena (2008). Romski pomočniki v slovenskem osnovnošolskem sistemu: Prednosti in pomanjkljivosti izredne učne pomoči romskim učencem. *Šolsko polje* 19/5-6, 121-142.
- Čekada Zorn, Špela, Dobnikar, Andreja (2009). *Napredek v znanju SKJ in medkulturni dialog med učenci*, http://www.zrss.si/pdf/120712073744_vkljucevanje_ucencev_z_migrant-skim_ozadjem_-_os_brezovica-1.del.pdf (16.1.2014).
- Dekleva, Bojan, Razpotnik, Špela (a cura di) (2002). *Čefurji so bili rojeni tu: Življenje mladih priseljencev druge generacije v Ljubljani*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta; Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- Dimkowska, Lidija (2005). Književnost priseljencev v Sloveniji – njene značilnosti in položaj v slovenski kulturi. *Dve domovini / Two Homelands* 22, 59-78.
- Društvo Afriški center (2010). *Afrika v slovenskem šolskem sistemu*. [Ljubljana]: Društvo Afriški center.
- Gosar, Anton (2005). Selected demographic impacts of migrations: The case of Slovenia. *Migrants and Education: Challenge for European School Today* (a cura di Dan D. Daatland, Jernej Mlekuž). Ljubljana: Institute for Slovenian Espatriation Studies at ZRC SAZU, 23-30.
- Josipovič, Damir (2005). *Demografski učinki imigracije v Sloveniji po II. svetovni vojni: Doktorsko delo*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za geografijo.
- Josipovič, Damir (2006). *Učinki priseljevanja v Slovenijo po drugi svetovni vojni*. Ljubljana: Založba ZRC.
- Katalog učbenikov za osnovno šolo, Zavod RS za šolstvo, Trubarjev učbeniški sklad, <https://soca1.mss.edus.si/Trubar/Javno/> (3.4.2014).
- Katalog učbenikov za srednjo šolo, Zavod RS za šolstvo, Trubarjev učbeniški sklad, <https://soca1.mss.edus.si/Trubar/Javno/> (5.4.2014).
- Katalog šolskih učbenikov in delovnih zvezkov 2013/2014, DZS, http://icarus.dzs.si/index.php?menu_id=54&content_id=139&par_id=0 (11.4.2014)
- Kroflič, Robi (2008). Induktivni pristop k poučevanju državljske vzgoje na načelu interkulturalnosti. *Šolsko polje* 19/5-6, 7-24.
- Mugerli, Maruša (2005a). Slovenski prevodi literarnih del priseljskih avtorjev po letu 1990. *Dve domovini/Two Homelands* 22, 79-93.
- Mugerli, Maruša (2005b). Pisanje med kulturama (Dvojezično pesništvo Josipa Ostija). *Zbornik predavanj 41. seminarja slovenskega jezika, literature in kulture*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, 190-193.
- Nieto, Sonia, Bode, Patty (2008). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. United States of America: Pearson Education.
- Popis 2002, <http://www.stat.si/popis2002/> (22.1.2014).

- Skubic Ermenc, Klara (2006). Slovenska šola z druge strani. *Sodobna pedagogika* 57, posebna št. *Upoštevanje drugačnosti – korak k šoli enakih možnosti*, 150-167.
- Ule, Mirjana (2008). Socialnopsihološki konteksti interkulturenega komuniciranja. *Šolsko polje* 19/5-6, 39-51.
- Vižintin, Marijanca Ajša (2013). *Vključevanje otrok priseljencev prve generacije in medkulturni dialog v slovenski osnovni šoli: Doktorska disertacija*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Vrečer, Natalija (2012). Vključenost vsebin večkulturnega izobraževanja v učne načrte in učbenike za predmet geografija. *Dve domovini / Two Homelands* 36, 47-57.
- Žitnik Serafin, Janja (2008). *Večkulturna Slovenija*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Žitnik Serafin, Janja (2012). *Bridges and Walls: Slovenian Multiethnic Literature and Culture*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.

MATERIALE DIDATTICO CITATO

- Ambrož, Darinka et al. (2003). *Branja 4: Berilo in učbenik za slovenščino v 4. letniku gimnazij in štiriletnih strokovnih šol*. 1^a ed., 1^a stampa. Ljubljana: DZS.
- Blažić, Milena Mileva et al. (2012). *Novi svet iz besed 5: Berilo za 5. razred osnovne šole*. 2^a ed. Ljubljana: Založba Rokus Klett, <http://www.irokus.si/index.do> (19.1.2014).
- Cajhen, Nana et al. (2011a). *Gradim slovenski jezik 4: Interaktivni učbenik za slovenščino v 4. razredu osnovne šole*. Ljubljana: Založba Rokus Klett, <http://www.irokus.si/index.do> (19.1.2014).
- Cajhen, Nana et al. (2011b). *Gradim slovenski jezik 4: Interaktivni delovni zvezek za slovenščino v 4. razredu osnovne šole*. Ljubljana: Založba Rokus Klett, <http://www.irokus.si/index.do> (19.1.2014).
- Cajhen, Nana et al. (2011c). *Gradim slovenski jezik 4: Interaktivni samostojni delovni zvezek za slovenščino v 4. razredu osnovne šole, 1. del*. Ljubljana: Založba Rokus Klett, <http://www.irokus.si/index.do> (19.1.2014).
- Cajhen, Nana et al. (2011d). *Gradim slovenski jezik 5: Interaktivni učbenik za slovenščino v 5. razredu osnovne šole*. Ljubljana: Založba Rokus Klett, <http://www.irokus.si/index.do> (19.1.2014).
- Cajhen, Nana et al. (2011e). *Gradim slovenski jezik 5: Delovni zvezek za slovenščino v 5. razredu osnovne šole*. Ljubljana: Založba Rokus Klett, <http://www.irokus.si/index.do> (19.1.2014).
- Cajhen, Nana et al. (2011f). *Gradim slovenski jezik 5: Interaktivni samostojni delovni zvezek za slovenščino v 5. razredu osnovne šole, 1. del*. Ljubljana: Založba Rokus Klett, <http://www.irokus.si/index.do> (19.1.2014).
- Grginič, Marija, Medved Udovič, Vida, Saksida, Igor (2000). *Moje branje – svet in sanje: Berilo za 2. razred osnovne šole*. Ljubljana: Izolit.

- Kocjan - Barle, Marta, Smisl, Milena (2013). *Znanka ali uganka 9: Slovenščina za 9. razred osnovne šole*. 1. izdaja. Ljubljana: Modrijan.
- Kos, Janko et al. (2003). *Svet književnosti 4: Učbenik za pouk književnosti pri slovenščini za 4. letnik gimnazij in drugih srednjih šol*. Maribor: Obzorja.
- Križaj Ortar, Martina et al. (2011). *Na pragu besedila 3: Učbenik za slovenski jezik v 3. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol*. Ljubljana: Rokus Klett, <http://www.irokus.si> (20.12.2014).
- Križaj Ortar, Martina et al. (2012). *Na pragu besedila 3: Delovni zvezek za slovenski jezik v 3. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol*. Ljubljana: Rokus Klett, <http://www.irokus.si> (20.2.2014).
- Potočnik, Nataša, Osterman, Sonja (2012). *Slovenščina 4: Samostojni delovni zvezek za slovenščino v četrtem razredu osnovne šole* (1. ponatis), 1. del interaktivne spletne izdaje. Ljubljana: Mladinska knjiga, <http://www.ucimte.com> (19.1.2014).

Presentazione degli autori

ROBERTA ALTIN

Roberta Altin (PhD) è ricercatrice e docente di antropologia culturale presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università di Udine. Si occupa di processi migratori, di antropologia visuale e museale. Tra le sue pubblicazioni: *L'identità mediata* (Forum 2004); *L'intervista con la telecamera* (con P. Parmeggiani, 2008); *Nuove frontiere della rappresentazione digitale* (con P. Parmeggiani 2007); *Ordinarie migrazioni* (con F. Virgilio 2011); *Coricama, lo specchio della comunità* (2012); *Destini incrociati. Migrazioni tra località e mobilità: visioni e rappresentazioni* (con A. Guaran e F. Virgilio, 2013).

CHIARA BECCALLI

Nel 2009 si è laureata in Sociologia delle reti territoriali e organizzative a Trieste, con una tesi dal titolo "Reti Future: previsione nei Futures rivista internazionale". Dal 2011 lavora come assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze Sociali e Politiche all'Università di Trieste, collaborando in diversi progetti transfrontalieri Italia - Slovenia riguardanti: turismo lento, l'educazione interculturale e minoranze linguistiche e culturali. Dal 2012, frequenta la Scuola di Dottorato in Sociologia e Ricerca Sociale presso l'Università di Verona, occupandosi della memoria collettiva della Prima Guerra Mondiale. Collabora con il team di ricerca dell'Istituto J. Maritain per implementare indagini per conto dell'Assessorato alle Politiche Sociali della Provincia di Trieste.

NORINA BOGATEC

Norina Bogatec: laureata presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Trieste con la tesi di laurea in psicologia sociale. Dal 1985 è responsabile per l'elaborazione statistica dei dati presso lo SLORI – Slovenski raziskovalni inštitut / Istituto sloveno di ricerche a Trieste. Come ricercatrice si occupa di formazione in ambienti multiculturali e multilingui e di integrazione sociale e culturale nell'area transfrontaliera tra l'Italia e la Slovenia. Presta particolare attenzione alle dinamiche di sviluppo della comunità slovena in Italia che vengono approfondite con ricerche empiriche e pubblicazioni. Dal 2006 organizza laboratori di ricerca per gli alunni della scuola secondaria di primo e secondo grado.

GIOVANNI DELLI ZOTTI

Giovanni Delli Zotti, dottore di ricerca dell'Istituto Universitario Europeo di Firenze (IUE), è professore ordinario di Sociologia generale presso l'Università di Trieste. Membro del Senato Accademico, è docente dei corsi di Sociologia e Metodologia della ricerca sociale e svolge attività di ricerca, oltre che sulle tecniche di ricerca politica e sociale, anche su giovani, valori e comportamenti devianti. Tra le sue più recenti pubblicazioni: *Introduzione alla ricerca sociale* (FrancoAngeli 2004); *La miniera delle appartenenze* (FrancoAngeli 2005); *Tecniche grafiche di analisi e rappresentazione dei dati* (FrancoAngeli 2010), *Children's Voices: Etnicità e bullismo nella scuola* (a cura di) (Bonanno 2014).

ORNELLA URPIŠ

Ornella Urpiš, PhD in Sociologia generale, è assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali dell'Università di Trieste. Interessi scientifici nel settore dell'identità culturale e degli studi di genere.

FLAVIA VIRGILIO

Flavia Virgilio (PhD) è professore aggregato dell'Università di Udine e docente di antropologia culturale e pedagogia sociale nei corsi delle lauree sanitarie. Si occupa di processi migratori, educazione alla cittadinanza nei contesti informali

e *global education*. Tra le sue pubblicazioni: *Ordinarie migrazioni* (con R. Altin 2011); *Educare cittadini globali* (2012); *Destini incrociati. Migrazioni tra località e mobilità: visioni e rappresentazioni* (con A. Guaran e R. Altin, 2013).

MARIJANCA AJŠA VIŽINTIN

Marijanca Ajša Vižintin (PhD) è impiegata all'Istituto per l'Emigrazione Slovena e le Migrazioni dello ZRC SAZU di Lubiana (Centro per la Ricerca Scientifica-Accademia Slovena delle Scienze e delle Arti) dal 2011. Nel 2013 ha conseguito il dottorato sul tema dell'inclusione dei bambini degli immigrati di prima generazione nel dialogo interculturale nella scuola primaria slovena. Partecipa a progetti che incoraggiano il dialogo interculturale, l'inclusione (dei bambini) degli immigrati, sviluppano la capacità interculturale di tutti gli abitanti come pure l'educazione e la formazione interculturale. Lavora anche nell'ambito dell'insegnamento dello sloveno come seconda lingua/lingua d'ambiente, dell'organizzazione dell'insegnamento della lingua materna dei bambini degli immigrati, della letteratura giovanile e dello sviluppo della lettura. Ha messo in atto diversi corsi, laboratori in facoltà slovene, scuole secondarie e primarie ed ha anche tenuto conferenze in Slovenia e all'estero (Austria, Croazia, Italia, Germania, Ungheria, Svezia). Dal 2013 è corredattrice della rivista scientifica *Dve domovini/Two Homelands*.

ANJA ZORMAN

Anja Zorman, dottoressa di ricerca, è docente di didattica della lingua italiana all'Università del Litorale di Capodistria. Il suo settore di ricerca è l'insegnamento/apprendimento delle lingue, in particolare delle lingue seconde e straniere, nonché l'alfabetizzazione plurilingue, l'educazione interculturale, l'analisi contrastiva della lingua slovena e italiana e la sociolinguistica, soprattutto in riferimento a territori in cui convivono lingue e culture diverse. È autrice di testi scientifici e specialistici, manuali, contributi a convegni scientifici e specialistici, ha pubblicato monografie ed altre opere nell'ambito del proprio campo di ricerca ed è stata visiting professor.

NIVES ZUDIČ ANTONIČ

Nives Zudič Antonič (PhD) Professore associato di Letteratura Italiana e Didattica della Letteratura all'Università del Litorale di Capodistria e membro del Dipartimento di Italianistica della Facoltà di Studi Umanistici. È docente di Letteratura italiana e Didattica della letteratura (laurea triennale) e di Mediazione scritta e Didattica delle microlingue (laurea specialistica). Membro del Centro di Studi Interculturali della Facoltà di Studi Umanistici dell'Università del Litorale.

Dal 2007 è direttrice del Dipartimento di Italianistica della Facoltà di Studi Umanistici e dall'aprile 2013 svolge la funzione di vicepresidente presso la stessa facoltà.

Gli ambiti di interesse sono prevalentemente di tipo letterario e glottodidattico. Si occupa di: letteratura italiana; testo letterario come strumento per un apprendimento interculturale, didattica della letteratura italiana, strategie di lettura del testo letterario, educazione linguistica e didattica della lingua italiana sia come lingua materna sia come lingua straniera.

Collabora e coordina progetti nazionali e internazionali nell'ambito della promozione delle lingue minoritarie e della formazione dei docenti in ambiti plurilingui.

JANJA ŽITNIK SERAFIN

Janja Žitnik Serafin, PhD in Scienze Letterarie, è consigliera scientifica all'Istituto per l'Emigrazione Slovena e le Migrazioni dello ZRC SAZU di Lubiana (Centro per la Ricerca Scientifica-Accademia Slovena delle Scienze e delle Arti). Dal 1985 si occupa di ricerca della letteratura dei migranti e di diverse questioni di multiculturalità e dialogo interculturale. Dal 1993 coordina i progetti di ricerca nel campo della letteratura e della cultura degli emigrati sloveni e degli immigrati in Slovenia. Nel periodo 1996-2000 è stata la redattrice principale della rivista scientifica *Dve domovini/Two Homelands*, nel 2001-2008 redattrice della collana di monografie scientifiche *Migracije* (Casa Editrice ZRC). Collabora ai programmi di studio di postlaurea dell'Università di Lubiana e saltuariamente dell'Università di Nova Gorica. Dal 2008 è presidente del Consiglio Scientifico dell'ISIM (Istituto per l'Emigrazione Slovena e le Migrazioni) e vicepresidente del Consiglio Scientifico dello ZRC SAZU, dal 2013 è anche dirigente del programma di ricerca dell'ISIM. È autrice di sei monografie autonome in questo campo.

Indice dei nomi e dei concetti

A

Abdallah-Pretceille, Martine 176
Aime, Marco 167
Altin, Roberta 12, 174, 188, 189, 243, 245
Ambrož, Darinka 235
Anderson, Benedict 202
Appadurai, Arjun 169, 203
apprendimento 9, 27, 28, 29, 51, 53, 64, 116,
147, 159, 160, 164, 165, 175, 191, 192, 198,
209, 217, 228, 237, 245, 246
Ara, Angelo 203
Augé, Marc 60

B

Balboni, Paolo E. 108
Banks, James A. 108, 112, 113, 115, 119, 121,
155, 156, 166, 219, 220, 222
Bauman, Zygmunt 186
Beccalli, Chiara 10, 243
Beck, Ulrich 186

Bergoč, Simona 147
Bettinelli, Elio Gilberto 64
Bhatti, Ghazala 176
Blanchet, Philippe 175
Blažić Milena Mileva 235
Blommaert, Jan 157, 174
Bode, Patty 226
Bogatec, Norina 10, 26, 29, 51, 228, 244
Bourdieu, Pierre 177
Byram, Michael 64

C

Cajhen, Nana 233, 234
Calvet, Louis-Jean 175
Camilleri, Antonierre Grima 107, 108
cittadinanza 16, 22, 52, 66, 67, 68, 69, 70,
71, 72, 110, 111, 112, 113, 114, 132, 133,
135, 155, 158, 160, 169, 173, 189, 190, 191,
193, 200, 202, 244
classi eterogenee 9, 12, 13, 16, 25, 42, 46,
52, 53, 64, 105, 113, 115, 116, 119, 153, 155,

163, 165, 167, 170, 186, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221

Clifford, James 174, 186

collaborazione transfrontaliera 8, 25

competenza interculturale 7, 11, 118, 125, 126, 128, 129, 140, 143, 147, 148, 195, 218, 219, 220, 228, 232

comunità 7, 10, 50, 52, 53, 54, 61, 62, 65, 66, 91, 92, 106, 119, 125, 126, 127, 133, 134, 136, 146, 156, 157, 174, 177, 188, 198, 200, 201, 202, 208, 211, 218, 226, 232, 236, 243, 244

confine 7, 12, 52, 53, 54, 55, 73, 77, 89, 95, 100, 112, 113, 134, 155, 167, 169, 173, 174, 175, 177, 185, 191, 195, 198, 199, 200, 201, 203, 214, 226, 230, 231, 235, 236

Consiglio d'Europa 64, 107, 208, 209, 210, 211

Consiglio d'Europa 209

Coulby, David 176

Č

Čekada Zorn, Špela 232

D

Dekleva, Bojan 228

Delli Zotti, Giovanni 10, 29, 244

Dèlors, Jaques 63

De Mauro, Tullio 157

Demetrio, Duccio 85

De Toni, Moreno 148

Dimkovska, Lidija 231

diversità 7, 9, 10, 11, 12, 15, 26, 27, 50, 51, 53, 54, 59, 60, 63, 64, 66, 67, 70, 71, 80, 83, 85, 88, 92, 98, 99, 100, 105, 107, 112, 113, 115, 118, 126, 127, 133, 137, 139, 146, 147, 148, 157, 167, 170, 186, 198, 200, 207, 208, 209, 212, 213, 216, 217, 218, 219, 220, 226, 228, 233, 234, 237

Dobnikar, Andreja 232

Donati, Pierpaolo 176

Duca, Valeria 187, 192

Duranti, Alessandro 186

E

educazione interculturale 8, 11, 12, 27, 28, 52, 54, 63, 64, 65, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 118, 119, 127, 138, 146, 147, 149, 153, 156, 160, 163, 166, 172, 176, 177, 191, 207, 208, 209, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 219, 220, 226, 228, 233, 238, 243, 245

Eleta, Paula 65

Erikson, Robert 72

F

Failli, Silvia 107, 108

Favaro, Graziella 28, 64, 85, 91

formazione interculturale 10, 12, 25, 54, 91, 118, 125, 126, 127, 129, 130, 136, 138, 139, 141, 143, 145, 147, 232, 238, 245

Foster, Clifford D. 213, 214, 217, 220

G

Gabrielli, Gianluca 177

Gal, Susan 157

Garcia Lopez, Rafaela 213, 214, 219, 220, 221, 222

Gay, Geneva 213, 214, 221

Giddens, Anthony 186

Giglioli, Pier Paolo 186

Gorski, Paul C. 118, 120, 176, 209

Gosar, Anton 227

Granata, Anna 66

Grange Sergi, Teresa 27

Granovetter, Mark 61

Grginič, Marija 234

Grinter, Roger E. 108

Grossberg, Lawrence 65

Guaran, Andrea 189, 243, 245

Gundara, Jagdish S. 176

Gusmani, Roberto 198

H

Hagan, Martin 212

Hall, Stuart 174, 189
 Hannerz, Ulf 186, 189, 197, 203
 Henriot-van Zanten, Agnès 158, 167, 173,
 177, 178
 Hermans, Philip 213, 214, 221
 Holland, Doroty C. 177
 Honnet, Axel 62, 91
 Hymes, Dell 186

I

identità 10, 12, 25, 27, 28, 29, 38, 39, 42, 45,
 46, 47, 52, 53, 62, 91, 95, 106, 114, 119, 127,
 143, 174, 175, 176, 177, 185, 186, 192, 198,
 200, 201, 203, 210, 219, 226, 243, 244
 insegnamento 9, 10, 12, 13, 15, 16, 21, 25, 27,
 28, 29, 30, 32, 34, 35, 37, 38, 44, 45, 46, 48,
 49, 50, 51, 53, 54, 63, 77, 86, 89, 105, 109,
 110, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 125, 126,
 128, 130, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 143,
 144, 145, 146, 147, 154, 157, 158, 160, 163,
 165, 166, 168, 170, 173, 174, 175, 199, 207,
 210, 211, 212, 215, 217, 218, 219, 220, 225,
 228, 229, 230, 231, 232, 236, 245
 insegnante 9, 11, 12, 13, 15, 22, 53, 54, 64,
 65, 72, 89, 99, 100, 105, 106, 109, 110, 111,
 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 125, 126,
 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 136, 137,
 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146,
 147, 148, 165, 170, 173, 177, 187, 189, 190,
 191, 192, 207, 208, 210, 211, 212, 213, 214,
 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 227, 232
 integrazione 12, 27, 66, 78, 83, 100, 116, 117,
 127, 147, 148, 153, 154, 156, 158, 160, 161,
 163, 164, 166, 167, 169, 172, 176, 177, 185,
 186, 193, 198, 199, 201, 209, 226, 232, 237,
 244
 interculturalità 13, 60, 63, 76, 100, 103, 106,
 108, 111, 116, 119, 127, 144, 176, 207, 208,
 213, 217, 219, 220, 226

J

Jacobs, Sidney 176
 Jagodic, Devan 192
 Jelen Madruša, Mojca 128
 Jokikokko, Katri 116, 118, 121

K

Kaučič Baša, Majda 29
 Kirkland, Kipchoge 213, 214, 221
 Kocjan -Barle, Marta 236
 Kos, Janko 235
 Kožar Rosulnik, Klara 148
 Križaj Ortat, Martina 235
 Kroflič, Robi 226

L

Ledoux, Guuske 213, 214, 221
 Leeman, Yvonne 213, 214, 221
 Leicester, Mercury 108
 Lesar, Irena 147
 Levinson, Brandley A. 177
 Levitt, Peggy 203

M

Madianou, Mirca 202
 Magris, Claudio 203
 Mantovani, Susanna 66
 Matera, Vincenzo 186
 Matteucci, Nicola 60
 Mauviel, Maurice 87
 May, S. 109
 McGlynn, Claire 212
 Mezgec, Maja 29, 53
 Middleton, Valerie A. 219, 220, 222
 migrante 7, 12, 13, 16, 23, 128, 134, 146, 156,
 157, 159, 165, 166, 173, 174, 185, 192, 195,
 200, 201, 202, 203, 225, 228, 230, 232, 233,
 237, 246
 Milharčič Hladnik, Mirjam 127
 Miller, Daniel 202
 Minca, Claudio 198
 minoranza linguistica 23, 28, 155, 169, 185,
 189, 231, 234, 236, 243
 Moldenhawer, Bolette 173
 Moliner Garcia, Odet 173
 Mugerli, Maruša 231

multiculturalità 12, 54, 86, 107, 108, 125,
126, 139, 141, 142, 143, 145, 147, 148, 149,
225, 228, 230, 246

N

Navarini, Gianmarco 61

nazionalità 10, 11, 21, 22, 38, 40, 42, 47, 59,
66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 77, 78, 79,
81, 82, 84, 85, 98, 99, 100, 111, 112, 114,
116, 127, 132, 136, 137, 157, 158, 160, 168,
200, 211, 227, 231

Nelson, Gayle 85

Nieto, Sonia 226

Norberg, Katarina 111, 112

Novak-Lukanovič, Sonja 106

O

Øland, Trine 173

Olstad, Roger G. 213, 214, 217, 220

Ong, Aihwa 203

P

Pannikar, Raimon 60, 62

Paternostro, Giuseppe 175

Peček, Mojca 147

Pederson, Patricia V. 216, 218, 220, 222

Pennycook, Alastir 157, 203

Pertot, Susanna 28, 29, 51

Piasere, Leonardo 177, 179

Pinello, Vincenzo 175

plurilinguismo 12, 16, 25, 28, 54, 143, 153,
154, 160, 164, 165, 170, 172, 176, 177, 185,
192, 193, 195

polilinguismo 12, 185, 200, 203

Popper, Karl 60

Portera, Agostino 27, 176

Portera, Andrea 27, 57, 176

Potočnik, Nataša 233, 237

progetto 7, 9, 12, 13, 15, 17, 18, 26, 27, 51, 54,
62, 64, 65, 66, 71, 72, 91, 92, 107, 119, 126,
127, 129, 140, 144, 148, 158, 165, 169, 170,
175, 176, 185, 186, 207, 210, 211, 212, 216,
217, 219, 220, 228, 243, 245, 246

protocollo accoglienza 12, 20, 153, 154, 158,
160, 161, 163, 164, 165, 166, 168, 176, 177

Q

Queirolo Palmas, Luca 66

R

Rampton, Ben 174

Rawls, John 60

Razpotnik, Špela 228

reciprocità 62, 63, 66

Remotti, Francesco 156, 174

Resman, Metod 27

S

Santerini, Milena 66

Sartori, Giovanni 60

Sassen, Saskia 203

Sciolla, Loredana 27

scuola 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 22,
23, 25, 26, 27, 29, 30, 34, 35, 36, 38, 39, 40,
41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53,
54, 59, 62, 63, 65, 66, 68, 70, 72, 73, 74, 75,
76, 77, 78, 80, 85, 88, 91, 92, 93, 94, 98, 99,
103, 106, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115,
116, 117, 118, 119, 125, 126, 128, 129, 130,
131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140,
142, 143, 145, 146, 147, 148, 153, 154, 155,
156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165,
166, 168, 169, 170, 172, 173, 174, 175, 176,
177, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 195,
196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 208, 211,
213, 214, 215, 216, 218, 220, 221, 225, 228,
229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237,
238, 244, 245

Seddon, Terri 169, 175

sensibilità interculturale 11, 105, 112, 116,
119, 207, 215, 218, 221

Sima Terranova, Concetta 65

Skubic Ermenc, Klara 127, 147, 226

Smisl, Milena 236

Surian, Alessio 64

T

Tarozzi, Massimiliano 176
 Tönnies, Ferdinand 61
 Torre, Andrea 66
 Trinchero, Roberto 155
 Turner, Victor 61

U

Ule, Mirjana 227
 Urpis, Ornella 10, 61, 62, 244

V

Van Aken, Mauro 156
 Varga, Štefan 106
 Vatta, Barbara 188, 189
 Vertovec, Steven 157, 174, 202, 203
 Viola, Francesco 61
 Virgilio, Flavia 12, 186, 188, 189, 243, 244
 Vižintin, Marijanca Ajša 12, 128, 148, 228, 232, 238, 245
 Vrečer, Natalija 147, 226, 227, 237

W

Wyman, Richard, M. 213, 214, 217, 220

Y

Yin, Robert, K. 155, 178

Z

Zanfrini, Laura 202
 Zoletto, Davide 64, 65, 66, 91, 154, 167, 177, 186, 187
 Zorman, Anja 11, 13, 245
 Zudič Antonič, Nives 11, 13, 26, 106, 108, 116, 119, 127, 147, 209, 211, 216, 228, 246

Ž

Žitnik Serafin, Janja 13, 147, 226, 228, 230, 236, 246

ELENCO DELLE PUBBLICAZIONI EDITE NELL'AMBITO DEL PROGETTO
TRANSFRONTALIERO EDUKA EDUCARE ALLA DIVERSITÀ/
VZGAJATI K RAZLIČNOSTI

- Bogatec, Norina (ed.) (2014). *Čezmejne raziskovalne delavnice o medkulturnosti/Laboratori di ricerca transfrontalieri sull'interculturalità*. Trieste/Trst: SLORI.
- Bogatec, Norina, Zudič Antoniĉ, Nives (ed.) (2014). *Vzgajati k razliĉnosti: Interdisciplinarna primerjalna raziskava med Italijo in Slovenijo*. Koper: Univerzitetna zaloŹba Annales, Fakulteta za humanistiĉne študije.
- Bogatec, Norina, Zudiĉ Antoniĉ, Nives (ed.) (2014). *Educare alla diversità: Ricerca comparativa interdisciplinare tra Italia e Slovenia*. Capodistria: Edizioni universitarie Annales, Facoltà di studi umanistici.
- Bonifacio, Roberto, De Sanctis, Elena, Kosiĉ, Marianna, Medeot, Feliciano, Vidali, Zaira (ed.) (2012). *Amici... vicini. Italiani, Sloveni e Friulani si incontrano. Prijatelji... sosedje. Italijani, Slovenci in Furlani se zbliŹujejo. Amicis... vicinis. Talians, Slovens, Furlans si cjatin*. Koper/Capodistria, Trieste/Trst, Udine/Videm: SLORI, Societât Filologjiche Furlane "Graziadio Isaia Ascoli", Unione italiana.
- Kosiĉ, Marianna, Medeot, Feliciano, Vidau, Zaira (ed.) (2013). *Sosedje... prijatelji, ki jih velja spoznati. Italijani, Slovenci in Furlani se predstavljajo*. Koper, Trst, Videm: SLORI, Societât Filologjiche Furlane "Graziadio Isaia Ascoli", Unione italiana.
- Kosiĉ, Marianna, Medeot, Feliciano, Vidau, Zaira (ed.) (2013). *Vicini... amici da scoprire. Italiani, Sloveni e Friulani si presentano*. Capodistria, Trieste, Udine: SLORI, Societât Filologjiche Furlane "Graziadio Isaia Ascoli", Unione italiana.
- Kosiĉ, Marianna, Medeot, Feliciano, Vidau, Zaira (ed.) (2013). *Vicins... amis di scuvierzi. Talians, Slovens e Furlans si presentin*. Cjaudistre, Triest, Udin:: SLORI, Societât Filologjiche Furlane "Graziadio Isaia Ascoli", Unione italiana.
- Kosiĉ, Marianna, Medeot, Feliciano, Vidau, Zaira (ed.) (2013). *Neighbours... friends worth getting to know. Italians, Slovenes and Friulians introduce themselves*. Koper, Trieste, Udine: SLORI, Societât Filologjiche Furlane "Graziadio Isaia Ascoli", Unione italiana.
- Kosiĉ, Marianna, Milharĉiĉ Hladnik, Mirjam (ed.) (2012). *La diversità ci arricchisce/ Raznolikost nas obogati*. Ljubljana/Lubiana, Trieste/Trst.
- Kosiĉ, Marianna, Vidau, Zaira (2014) (ed.). *Dodana vrednost jezikov in kultur: Izkušnje v spodbujanju medkulturnosti./Il valore aggiunto delle lingue e delle culture: Esperienze di promozione dell'interculturalità*. Trieste/Trst: SLORI.
- Milharĉiĉ Hladnik, Mirjam (ed.) (2013). *Razvijanje medkulturne zmoŹnosti pri uĉiteljih in uĉencih*. Ljubljana, Trst: SLORI, ZRC SAZU ISIM.
- Milharĉiĉ Hladnik, Mirjam (ed.) (2013). *Lo sviluppo della competenza interculturale degli insegnanti e degli allievi*. Lubiana, Trieste: SLORI, ZRC SAZU ISIM.
- Zudiĉ Antoniĉ, Nives (2014). *Mednarodni znanstveni sestanek Eduka - Vzgjati k razliĉnosti v ĉezmejnem prostoru. Program in povzetki./Convegno scientifico internazionale Eduka - Educare alla diversità nel contesto transfrontaliero. Programma e sintesi*. Koper/Capodistria: Fakulteta za humanistiĉne študije/ Facoltà di studi umanistici.
- Zudiĉ Antoniĉ, Nives, Zorman, Anja (2014). *Prepletanja. Didaktiĉni priroĉnik za medkulturno vzgojo brez meja*. Koper: Univerzitetna zaloŹba Annales, Fakulteta za humanistiĉne študije.
- Zudiĉ Antoniĉ, Nives, Zorman, Anja (2014). *Attraverso. Guida didattica per un'educazione interculturale senza confini*. Capodistria: Edizioni universitarie Annales, Facoltà di studi umanistici.

UNIVERZITETNA
ZALOŽBA ANNALES





L'oggetto della ricerca è stato affrontato in maniera adeguata e approfondita e analizzato da diversi punti di vista utilizzando diversi approcci metodologici, sia di carattere qualitativo che quantitativo, scelta sicuramente molto adeguata per affrontare fenomeni così complessi come l'interculturalità e numerosi altri aspetti legati a questo argomento.

*dalla recensione del
prof. Emidij Susič*

I diversi contributi presentano un insieme completo e integrato, e propongono in modo interdisciplinare la tematica dell'interculturalità nella scuola. I vari apporti rendono possibile comprendere contenuto e profondità della multiculturalità ed il significato che tali aspetti hanno per il singolo e per la società.

*dalla recensione di
dr. Sonja Novak Lukanovič*



EDUCARE ALLA DIVERSITÀ
VZGAJATI K RAZLIČNOSTI

slori

slovenski raziskovalni inštitut
istituto sloveno di ricerche
slovene research institute



PROVINCIA
DI RAVENNA



DIPARTIMENTO DI
SCIENZE UMANE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI UDINE



Università
Ca' Foscari
Venezia



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI UDINE
CENTRO INTERNAZIONALE
SUL PLURILINGUISMO

Società
Filologiche
Furlane



Società
Filologica
Friulana



UNIONE ITALIANA
ITALIJANSKA UNIJA
ITALIJANSKA UNIJA



ISBN 978-961-6862-96- 7



Progetto finanziato nell'ambito del Programma per la Cooperazione Transfrontaliera Italia-Slovenia 2007-2013, dal Fondo europeo di sviluppo regionale e dai fondi nazionali.

Projekt je sofinanciran v okviru Programa čezmejnega sodelovanja Slovenija-Italija 2007-2013 iz sredstev Evropskega sklada za regionalni razvoj in nacionalnih sredstev



Ministero dell'Economia
e delle Finanze



REPUBLIKA SLOVENIJA
SLUŽBA VLADE REPUBLIKE SLOVENIJE ZA RAZVOJ
IN EVROPSKO KOHEZIJSKO POLITIKO