

- Massey D.S., Arango J., Hugo G., Kouaouci A., Pellegrino A., Taylor J.E. (1998), *World in Motion. Understanding International Migration at the End of the Millennium*, Clarendon Press, Oxford.
- Meringolo P. (2003), *Donne migranti: strategie di empowerment per essere presenti nelle comunità territoriali*, in Cambi F., Campani G., Olivieri S. (2003, a cura di), pp. 325-348.
- Pasquinelli S., Rusmini G. (2013, a cura di), *Badare non basta. Il lavoro di cura: attori, progetti e politiche*, Ediesse, Roma.
- Pasquinelli S. (2013), *Le badanti in Italia: quante sono, chi sono, cosa fanno*, in Pasquinelli S., Rusmini G. (2013, a cura di), pp. 41-55.
- Pinto Minerva F. (2002), *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari.
- Pruna M.L. (2007), *Donne al lavoro. Una rivoluzione incompiuta*, Il Mulino, Bologna.
- Santerini M. (2001), *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma.
- Sarti R. (2013), *Italia domestica. Breve storia del personale di servizio*, in Pasquinelli S., Rusmini G. (2013, a cura di), pp. 19-40.
- Silva C. (2011), *La ridefinizione del genere nell'esperienza delle donne migranti*, in Olivieri S., Biemmi I. (2011, a cura di), pp. 149-159.
- Olivieri S., Biemmi I. (2011, a cura di), *Storie di donne. Autobiografie al femminile e narrazione identitaria*, Guertini, Milano.
- Olivieri S., Pace R. (2012, a cura di), *Il viaggio al femminile come itinerario di formazione identitaria*, FrancoAngeli, Milano.
- Olivieri S. (2003), *Donne migranti e memoria di sé. Genere, etnia e formazione: una ricerca nell'area napoletana*, in Cambi F., Campani G., Olivieri S. (2003, a cura di), pp. 241-277.
- Olivieri S. (2012), *Il viaggio come metafora formativa al femminile*, in Olivieri S., Pace R. (2012, a cura di), pp. 13-48.
- Vicarelli G. (1994, a cura di), *Le mani invisibili*, Ediesse, Roma.
- Zimmerman M.K., Litt J.S., Bose C.E. (2006), *Global dimensions of gender and carework*, Stanford University Press, Stanford, California.

Integrazione. Il concetto di integrazione in ambito pedagogico

Integration. The integration concept in education

Ivana Bolognesi

Abstract: The concept of integration, polysemic term that doesn't allow an univocal definition, is often used in intercultural reflection to describe a reciprocal change among autochthonous and immigrants in which the equal responsibility of all the subjects is underlined in the construction of a democratic cohabitation. The definition of the concept of integration, in educational field, it's particularly necessary in order to identify practices and strategies designed to counteract the various forms of social exclusion and marginalization increasingly in multicultural scholastic contexts.

Keywords: Integration; assimilation; selective acculturation; school.

Parole chiave: Integrazione; assimilazione; acculturazione selettiva; scuola.

Il concetto di *integrazione* è spesso utilizzato nella riflessione interculturale per identificare un processo di reciproco riconoscimento e cambiamento tra individui con appartenenze socio-culturali differenti e ha come scopo la realizzazione di una convivenza democratica fondata sul riconoscimento dei diritti civili per tutte le persone; un processo di integrazione, quindi, caratterizzato da molteplici passaggi che vedono impegnati non solo le persone immigrate di prima, seconda e terza generazione, ma anche la stessa società di accoglienza. Definire il concetto di integrazione, in ambito educativo, rappresenta un passaggio particolarmente necessario per l'individuazione di prassi che possano contrastare anche le svariate forme di esclusione sociale e di marginalizzazione come per esempio la formazione delle classi ghetto e/o dei quartieri etnici in città e paesi (Felouzis *et al.*, 2005; Bolognesi, 2016).

Ma quando utilizziamo il concetto di integrazione in ambito educativo a quale tipologia di dinamiche e di processi facciamo riferimento? È questo lo snodo di maggiore criticità poiché è proprio nella descrizione dei processi di integrazione, precisata da diversi autori in svariati ambiti disciplinari, che il concetto di integrazione diventa sempre più sfumato e la sua distinzione con i processi di assimilazione si fa

sempre meno chiara. L'impegno nella ricerca di una sua definizione il più possibile distintiva dal concetto di assimilazione rappresenta, invece, un approfondimento necessario nella riflessione pedagogica proprio per le ricadute che tale definizione può avere nelle prassi, nelle scelte educative e nelle relazioni tra le persone.

Per proseguire in tale precisazione è indispensabile riprendere, seppur brevemente, il concetto di *assimilazione* per evidenziare le sue differenze dal processo di integrazione. Con il concetto di assimilazione si fa riferimento a un processo di assorbimento che implica, da parte dell'individuo, l'abbandono di alcuni tratti identitari e l'assunzione di altri che non gli appartengono. In relazione alle persone di origine straniera ci si riferisce a tutte quelle scelte, consapevoli o inconsapevoli, che conducono, per esempio, all'abbandono della lingua e delle proprie origine culturali per acquisire abitudini, stili di vita e lingua del paese di accoglienza. Tale processo è molto complesso e connotato da una molteplicità di aspetti non sempre negativi o limitanti per la persona. In genere l'assimilazione alla cultura del paese di accoglienza avviene innanzitutto con l'inserimento lavorativo, ambito in cui gli immigrati svolgono le occupazioni più sgradite dagli autoctoni, e prosegue successivamente con l'apprendimento della lingua del paese di accoglienza e l'acquisizione dei suoi valori e stili di vita. Quindi l'assimilazione implica un processo sociale spesso non intenzionale e invisibile, caratterizzato da una molteplicità di azioni e di scelte individuali che si manifestano a livello intergenerazionale in particolare tra le seconde e terze generazioni; non è un processo omogeneo, ma contrassegnato da molteplici aspetti e peculiarità che possono variare nel corso del tempo e che porta l'individuo a fare propri abitudini e stili di vita prevalenti nella popolazione autoctona (Ambrosini, 2007). Alcuni aspetti che caratterizzano il processo di assimilazione sono auspicabili, come l'apprendimento della lingua del paese di accoglienza o l'acquisizione di strumenti e competenze che permettono l'inserimento in ambito socio-economico, mentre risultano negativi e, addirittura, mortificanti e spaesanti tutte quelle trasformazioni che portano ad abbandonare la lingua materna, a rinnegare i legami con la propria comunità con gravi ricadute sull'autostima e sulla costruzione di un'identità aperta, flessibile e dialogante con l'alterità (Pinto Minerva, 2002; Portera, 1997). In ambito educativo il processo di assimilazione si manifesta attraverso tutte quelle prassi e strategie rivolte a colmare carenze e bisogni degli alunni di origine straniera, come per esempio i gruppi specifici per l'apprendimento della lingua italiana, con il fine di offrire loro le stesse opportunità date agli alunni autoct-

toni e di renderli sempre più simili al gruppo maggioritario; tali metodi compensativi, tuttavia, non hanno ottenuto i risultati desiderati poiché i percorsi formativi dei figli di genitori immigrati sono spesso caratterizzati dalla dispersione e dall'insuccesso scolastico con ricadute negative nei processi di costruzione identitaria (Ravecca, 2009).

Il concetto di *integrazione*, concetto polisemico che non permette una definizione univoca, se affrancato dalla sua interpretazione più assimilationista consente di sottolineare un processo co-evolutivo caratterizzato da relazioni di reciprocità tra chi accoglie e chi viene accolto in cui è presente una pari responsabilità tra autoctoni ed immigrati entrambi impegnati nella realizzazione di una convivenza democratica che tenga conto dell'apporto di tutti, definita da Portera come integrazione interazionistica (Portera, 2006) Il concetto di integrazione:

sembra più adatto a cogliere il duplice movimento di apertura e reciproca interpenetrazione a cui sono chiamati sia la società ricevente, sia chi arriva dall'esterno [...] e può servire a dare rilievo sia alla responsabilità della società ospitante, con le sue istituzioni nel trattare come simili i cittadini stranieri, sia all'autonomia di questi ultimi (come individui anzitutto, ed eventualmente come gruppi liberamente scelti) nel decidere i modi e le forme del proprio inserimento. Si può allora riprendere la definizione di integrazione a suo tempo proposta dall'apposita Commissione ministeriale: un'interazione positiva basata sulla parità di trattamento e sull'apertura reciproca, tra società ricevente e cittadini immigrati (Commissione per le politiche di integrazione degli immigrati) (Ambrosini, 2007, p. 91).

In altre parole, il processo di integrazione esige un cambiamento di forme di pensiero e di comportamenti da parte di colui che accoglie e allo stesso tempo è richiesto a colui che è accolto di adattarsi e di fare proprie le condizioni di convivenza, dei diritti e dei doveri presenti nella società accogliente¹.

È utile affiancare al concetto di integrazione anche il concetto di *acculturazione selettiva* che interessa più la dimensione identitaria che ogni soggetto si trova rielaborare quando cresce e si forma in contesti socio-culturali differenti tra loro. L'acculturazione selettiva consiste

¹ I sociologi parlano anche di "integrazione subalterna", indicando un processo di integrazione in cui gli immigrati sono accolti come forza lavoro dal gruppo maggioritario spesso per occupazioni dequalificanti, ma senza aspirare a posizioni più qualificate. Inoltre le forme di attaccamento alla cultura di origine sono tollerate, ma solo all'interno dell'ambito familiare. Si veda: M. Ambrosini, S. Molina (a cura di), *Secondo generazioni. Un'indagine al futuro dell'immigrazione in Italia*, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli Torino 2004.

364 *Gli alfabeti dell'intercultura*

nella conservazione di tratti identitari appartenenti alla cultura di origine che sono rielaborati dal soggetto in modo personale e adattati in maniera originale al nuovo contesto, come quello familiare e quello della società di accoglienza (Granata, 2009; Filippini, Genovese, Zanoni, 2012).

Tale rielaborazione può rappresentare una grande risorsa per l'individuo, per la sua crescita personale, per la sua riuscita scolastica e professionale diventando uno snodo cruciale per la propria mobilità sociale e quindi per l'attivazione di importanti processi di integrazione.

Nello schema dell'acculturazione selettiva, le reti etniche possono dunque essere considerate come una forma di capitale sociale che influenza l'integrazione dei propri figli nella società ricevente con azioni di sostegno quanto di controllo. [...] I legami etnici e le identificazioni minoritarie, convenzionalmente giudicati come ostacoli nei processi di integrazione, possono essere rielaborati, all'interno di reti migratorie dotate di determinati requisiti, non in termini di retaggio da superare, e neppure di identificazione oppostiva verso la società ospitante, ma di costruzione identitaria in grado di ricomporre riferimenti tradizionali e capacità spendibili nel nuovo contesto. [...] La coltivazione di identità culturali distinte e la partecipazione a circuiti sociali connotati etnicamente possono rappresentare una strada per un'integrazione positiva nella società ricevente ed essere di fatto preferite all'assimilazione intesa come perdita di legami e riferimenti alla propria storia, in nome di una pretesa adesione ai valori e agli stili di vita della maggioranza autoctona, peraltro sempre e più difficili da individuare, con assunti condivisi e praticati nel quotidiano (Ambrosini, Molina, 2004: 86-88).

Il concetto di acculturazione selettiva rappresenta, quindi, una dimensione essenziale nella realizzazione dei processi di integrazione anche in ambito educativo poiché permette di individuare percorsi, luoghi di confronto e di dialogo tra individui con origini e storie diverse, come è esemplificato successivamente in questo contributo.

Per Massimo Catarci, i percorsi di integrazione non possono essere connotati da avvenimenti casuali o da improvvisazioni, ma da una progettualità intenzionale che pensa e realizza prassi e strategie consapevolmente, all'interno di "luoghi dell'integrazione", ovvero luoghi, come la scuola, che oggi rappresentano dei contesti privilegiati in cui sperimentare specifici percorsi volti al riconoscimento e al cambiamento reciproco (Catarci, 2015).

Di seguito sono esaminate alcune prassi educative in cui possono essere rintracciati processi di *acculturazione selettiva*, di *assimilazione* e di *integrazione*; tali esempi sono ripresi da alcune ricerche empiriche svolte in nidi, scuole dell'infanzia e scuole primarie (Bolognesi, 2007;

Bolognesi, 2013; Bolognesi, 2016).

In ambito scolastico il processo dell'*acculturazione selettiva* è rintracciabile in tutte quelle scelte educative e didattiche volte al riconoscimento e alla valorizzazione di differenze e somiglianze che appartengono a ogni singolo bambino e al suo nucleo familiare. In particolare la realizzazione di momenti dedicati al dialogo, come le conversazioni tra bambini o tra genitori, attivano interessanti processi di riflessione sul sé e sulla pluralità di appartenenze che caratterizzano l'identità di ogni soggetto. La testimonianza riportata di seguito è rappresentativa di un processo di acculturazione selettiva poiché evidenzia come una donna, di origine cinese, sia capace di interrogarsi rispetto al proprio modo educare e di essere genitore in seguito al confronto con lo stile educativo adottato nel nido d'infanzia frequentato dalla figlia: le diverse appartenenze caratterizzano la sua identità, quella di madre e di donna cinese, sembrano modificarsi reciprocamente in seguito al dialogo intrapreso con le educatrici e con gli altri genitori.

[...] Non ho pensato sistematicamente a quali settori sono differenti più che altro, diciamo, nel comportamento dei genitori verso i bambini, per esempio tendenzialmente i genitori cinesi sono autoritari, diciamo, vogliono porre delle regole ai bambini, fare questo, non fare l'altro, cioè ti inquadano subito, non lasciano molto spazio libero ai bambini. Io istintivamente reagisco in questo modo, nelle parole viene spontaneo: "non fare questo, non fare questo". [...] Io ho cercato di frenarmi un po', ma ogni tanto mi scappa perché è una cosa molto più semplice [...] allora ho cercato più che altro di lavorare su di me, poi vedere come fare. [...] Allora ho trovato un modo ad esempio, quando ci sono degli scontri forti di lasciare passare la rabbia per tutte e due, e dopo ne parliamo (Bolognesi, 2007: 405).

Va precisato, tuttavia, che talvolta le scelte didattiche compiute dalle insegnanti, riguardo alla valorizzazione delle differenze, in realtà interpretano la pluralità di appartenenze di ogni soggetto adottando esclusivamente una prospettiva culturalista per cui ogni bambino, o genitore, è ricondotto unicamente alla sua cultura di origine, spesso rappresentata in modo stereotipato e folklorico. È presente, quindi, il paradigma della pedagogia multiculturale in cui le differenze sono riconosciute, ma mantenute divise, all'interno di un'istituzione scolastica fortemente etnocentrica. Quindi manca una riflessione più attenta e puntuale su quanto la flessibilità, la plasticità e l'apertura al cambiamento caratterizzino la pluralità delle appartenenze identitarie di ogni soggetto, anche definita da alcuni autori come "identità cosmopolita" (Granata, 2011; Leonini, 2005).

Il secondo processo, di segno opposto, è caratterizzato dal *processo di assimilazione* per cui è richiesto ai soggetti di accettare e di adattarsi alle regole e ai principi educativi proposti dai servizi educativi e dall'istituzione scolastica. Nelle prassi questo processo può essere caratterizzato da una certa ambivalenza: se da un lato si accolgono certe differenze appartenenti ai bambini e alle loro famiglie nel tentativo di una loro accettazione, come per esempio riguardo alle diverse abitudini alimentari e/o le scelte educative e religiose delle famiglie, dall'altro si preferisce riportare (assimilare) le famiglie immigrate, e i loro figli, alle regole proprie della cultura della scuola e ai principi educativi impliciti sottesi a tali regole che connotano lo stile relazionale di educatrici e insegnanti.

L'intento assimilatorio da parte dell'istituzione scolastica è vissuto da alcuni genitori con un certo malessere, poiché è presente la preoccupazione che il proprio figlio non riesca ad adattarsi alle nuove richieste, spesso sentite come molto diverse dalle abitudini familiari oppure che smarrisca completamente le proprie radici culturali. Di seguito sono riportate due testimonianze: la prima di una madre di origine bengalese che evidenzia una particolare situazione in cui il confronto culturale con il nido d'infanzia frequentato dalla figlia produce incomprensioni reciproche tra lei e le educatrici; la seconda di un'insegnante che racconta la frustrazione di una madre immigrata che osserva il proprio figlio apprendere sempre di più la lingua italiana e nello stesso tempo perdere la propria madre lingua.

Ad esempio nella nostra cultura i bambini, tutti quanti noi, mangiamo in un piatto unico, perciò per lei (la figlia, n.d.r) quando ha mangiato il primo, le cambiano il piatto per lei è già finito il mangiare, perciò il primo piatto non le piaceva [...] perché lei a casa non mangiava in questo modo, perché [...] noi mangiamo un piatto unico, con il riso combinato le altre cose, oppure con il pane, ma sempre in un piatto unico. [...] Sì, la pasta quando siamo venute non la mangiava, poi piano pianino si è abituata, [...] è una fatica grossa per il bambino che non mangia, rifiuta il cibo; anche questo gli insegnanti non si devono neanche preoccupare per questo perché è una cultura nuova. Anche i bambini italiani, la mamma gli prepara un tipo di cibo a casa, non è lo stesso che trovano all'asilo nido [...] (Bolognesi, 2007: 396-397).

Se vi ricordate Fasan, è rimasto con noi a tre e a quattro e poi è ritornato nel Bangladesh. E a me aveva molto colpito questa mamma, perché il bimbo era carinissimo, una famiglia molto carina, ben seguito, niente da dire. C'era una cosa che però mandava in crisi la mamma e mi fece piacere che lei ce ne parlò a un colloquio: lei ci disse che era contenta che il bambino partecipava, parlava bene la lingua, ecc., però la sua paura era quella che non parlasse più

la lingua di casa. Ma piangeva dicendo: lui non si ricorderà molto presto delle nostre tradizioni per quanto io glielo dica, non gli appartengono, non parla la lingua, mi risponde addirittura in italiano quando si arrabbia (Bolognesi, 2013: 112).

In ambito scolastico i *processi di integrazione* sono rintracciabili all'interno di tutti quei cambiamenti introdotti nel modello organizzativo della scuola per rispondere ai bisogni delle famiglie o per risolvere delle criticità rilevate dalle stesse insegnanti. La realizzazione di tali cambiamenti ha comportato, da parte dei docenti, l'attivazione di processi di ascolto e di mediazione che hanno implicato la rivisitazione degli stessi principi educativi presenti nelle prassi adottate in tali momenti.

In alcune scuole dell'infanzia durante la fase dell'inserimento dei nuovi iscritti, periodo particolarmente delicato per il bambino a causa del distacco dai genitori e dell'ambientamento in un nuovo contesto, le insegnanti hanno apportato dei cambiamenti al loro modello organizzativo e, quindi anche educativo, prevedendo la presenza di un familiare (nonni, genitori, ecc.) a scuola fino a quando il bambino non si è abituato al nuovo ambiente. Di seguito la testimonianza di due insegnanti di scuola dell'infanzia che descrivono le trasformazioni adottate.

Nei giorni successivi mentre le mamme dei bambini italiani li lasciavano nel giro di dieci minuti, un quarto d'ora, poi salutavano e andavano, le mamme straniere si soffermavano di più con il bambino anche su nostra richiesta, effettivamente la comprensione linguistica era zero nei bambini quindi ci serviva proprio delle mamme da tramite. [...] quindi dare un po' di tempo a questi bambini che non capiscono la lingua e hanno proprio bisogno di un rapporto affettivo, fisico, individuale, quindi, insomma, ci siamo date queste opportunità (Bolognesi, 2013: 86-87).

Noi, guarda, tutto sommato, si lavora meglio senza la presenza di tanta gente in classe perché si devono mettere seduti, fare le attività, quindi, in qualche modo, ci si capisce con dei bambini, però francamente per tranquillizzarli un po' noi si son lasciati questi nonni e queste mamme e le nonne, indifferentemente perché i nonni lavorano di meno e quindi hanno più tempo. [...] Allora i genitori italiani non li abbiamo tenuti all'inserimento, abbiamo lasciato rimanere, invece, quei genitori cinesi che volevano trattenerci; e si sono trattenuti le mamme o i nonni, in genere, un po' di tempo a inserire questi bambini, a tranquillizzarli, perché era un incubo. [...] Le madri cercano di parlare sottovoce, di stare un po' mimmettizzate, perché effettivamente l'attività della classe doveva andare avanti, quindi stavano lì accanto al bimbo, gli parlavano, gli dicevano vai dalla maestra; cioè, l'importante era spingerli verso di noi a lavorare, a far le cose; io mi ricordo la mamma di Antonio, c'è stata tanto (Bolognesi, 2013: 87).

un luogo in cui i genitori hanno preso la parola, e si sono scambiati pensieri e aspettative rispetto all'educazione del proprio figlio, hanno raccontato il loro modo di essere genitori e il loro rapporto con l'istituzione scolastica. A partire da questa esperienza, si è fatta strada l'idea che la partecipazione dei genitori possa diventare sempre più attiva e collaborativa verso l'istituzione scolastica anche grazie alla buona riuscita di attività di gruppo svolte dagli stessi genitori durante la stessa assemblea. Le insegnanti hanno ridefinito il proprio modo di organizzare l'assemblea, non più centrato unicamente sul passaggio di informazioni, ma sulla costruzione di un dialogo e di un ascolto attivo tra tutti i partecipanti, in cui il loro ruolo consisteva nel facilitare la comunicazione e la relazione tra i genitori.

Molte sono state le implicazioni rispetto all'introduzione di un cambiamento come questo che ha modificato il modello di partecipazione dei genitori da sempre adottato nella scuola. In questo contributo preme sottolineare, in particolare, l'intenzionalità pedagogica direzionata verso la costruzione di un processo di integrazione tra scuola e famiglie che ha visto da un lato la scuola modificare le proprie prassi fondate sui principi educativi della pedagogia interculturale attraverso l'adozione di una riflessività ricorsiva su quanto intrapreso in relazione ai bisogni e alle richieste delle famiglie, e dall'altro le famiglie diventare interlocutori attivi e propositivi verso l'istituzione scolastica e soggetti coinvolti nel processo formativo dei loro figli.

Per la pedagogia interculturale il concetto di integrazione fa per tanto riferimento a un processo che coinvolge tutti i soggetti attraverso la ricerca di quelle azioni educative ritenute più idonee non solo per il migrante, ma anche per l'autoctono. La persona immigrata o di origine straniera, perché nata in Italia, per integrarsi può avere la necessità

da un lato di rinunciare a parti di sé, dall'altro di poter fruire di mezzi di accoglienza adeguati. La scuola e le altre strutture educative – tanto per gli adulti che per i bambini e i giovani immigrati della prima e della seconda generazione – sono un formidabile dispositivo pedagogico per l'inserimento, poiché nel momento in cui il soggetto perde qualcosa, inevitabilmente, è posto nelle condizioni di acquisire ciò che gli è indispensabile per essere, non solo accettato, ma riconosciuto come neo-autoctono in grado di comunicare, organizzare la propria vita, muoversi (con una cultura in più, oltre alla propria) con più autonomia (Demetrio, 1992: 29).

Allo stesso tempo anche l'autoctono va abituato ad integrarsi ai nuovi arrivati, va condotto a conoscere se stesso in relazione alla di-

Questa fase transitoria, che prevede appunto la frequenza scolastica dei genitori o dei nonni insieme al bambino, è caratterizzata dall'introduzione di una certa flessibilità da parte dell'istituzione scolastica che, nell'accogliere i bisogni di alcuni nuclei familiari, introduce nuove regole e stili comunicativi differenti che, a loro volta, generano le condizioni per superare una pratica di assimilazione caratterizzata dall'adattamento a un modello di inserimento che mette fortemente in crisi non solo i bambini, ma anche le stesse insegnanti, per andare verso forme di integrazione caratterizzate dall'apertura, dall'ascolto e dalla costruzione di un possibile dialogo. Con le famiglie interessate, infatti, sono state concordate nuove modalità che hanno permesso la presenza di un familiare a scuola per un periodo prolungato, una presenza non prevista nel modello di inserimento di queste scuole.

Tuttavia, va sottolineato che queste prassi non sono supportate da una adeguata riflessione pedagogica capace di introdurre questi cambiamenti nello stile educativo e nel modello di inserimento della scuola dell'infanzia, che in questo modo potrebbe diventare un luogo capace di accogliere non solo le necessità dei bambini di origine straniera e delle loro famiglie, avvertiti come particolarmente problematici, ma anche quelle di tutti gli altri bambini.

Un altro esempio utile per la comprensione dei processi di integrazione, in una prospettiva educativa, riguarda i cambiamenti apportati alle forme di partecipazione dei genitori alla vita della scuola, come le assemblee. Tali cambiamenti sono stati attuati grazie a un percorso di ricerca azione che ha avuto lo scopo di incentivare il coinvolgimento di genitori, italiani e immigrati, alla vita della scuola per migliorare gli apprendimenti e la formazione dei loro figli frequentanti la scuola primaria (Bolognesi, 2016). Le modifiche hanno riguardato, in specifico, l'organizzazione delle assemblee poiché, negli ultimi anni, questi momenti dedicati all'incontro e al confronto tra genitori e insegnanti sono sempre meno frequentati. La cultura della partecipazione alla vita della scuola da parte delle famiglie risulta fortemente in crisi e così le assemblee hanno perso la loro valenza dialogica e il loro ruolo propositivo svuotandosi così del significato originario ribadito anche dalle tante circolari e indicazioni ministeriali (Miur, 2007; Miur, 2014). Ciò si verifica, in modo particolare, in tutte quelle realtà scolastiche fortemente multiculturali caratterizzate dalla presenza di famiglie con status sociale medio-basso.

I cambiamenti apportati, quindi, hanno trasformato l'assemblea non solo in un momento di comunicazione delle informazioni riguardanti le scelte educative e progettuali della scuola, ma anche in

versità culturale e quindi alla presa di consapevolezza dei pregiudizi reciproci, e va accompagnato a comprendere le ragioni strutturali che producono le migrazioni, insieme alla consapevolezza di quanto gli studi, la filosofia, la religione e l'arte appartenenti alle altre culture rappresentino una grande opportunità di crescita per le nostre menti, per i nostri sistemi di relazione e per il nostro sistema scolastico, come lo sono state nel passato (Fiorucci, Catarci, 2015).

Quindi la scuola può diventare un contesto di integrazione sociale promotore di cambiamento e di confronto? La riflessione tratta dalla ricerca empirica, riportata in questo tributo, ci spinge a sostenere che i contesti scolastici sono già dei luoghi di integrazione in cui l'intenzionalità pedagogica delle insegnanti rappresenta uno snodo cruciale propulsore del cambiamento, anche se non ancora pienamente strutturata negli stili educativi di tali scuole (Bolognesi, 2013; Catarci, 2015).

Per queste ragioni è possibile affermare che l'orizzonte teorico-offerto dalla pedagogia interculturale, rappresenta l'ambito disciplinare privilegiato attraverso cui promuovere le condizioni e le modalità più consoni all'integrazione sociale fra persone con appartenenze socio-culturali diverse, e realizzare prassi volte alla conoscenza e alla costruzione di un dialogo nell'ottica di un arricchimento reciproco.

Bibliografia

- Ambrosini A. (2007), *Integrazione e multiculturalismo: una falsa alternativa*, in M. Santerini, P. Reggio (2007, a cura di), *Formazione interculturale: teoria e pratica*, Unicopli, Milano, 77-98.
- Ambrosini M., Molina S. (2004, a cura di), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Edizioni della fondazione Agnelli, Torino.
- Bolognesi I. (2007), *Il nido come luogo di mediazione interculturale. Come i modelli educativi e le culture familiari si trasformano nel confronto con i servizi per la prima infanzia*, in «Ricerche di Pedagogia e didattica», n. 2, 383-415.
- Bolognesi I. (2013), *Insieme per crescere. Scuola dell'infanzia e dialogo interculturale*, FrancoAngeli, Milano.
- Bolognesi I. (2016), *Classi "etniche". Scuole ad alta incidenza di alunni figli di immigrati*, in «Sesamo didattica», <http://www.giuntiscuola.it/sesamo/cultura-e-societa/punti-di-vista/>

Bolognesi I. (2016), *Coinvolgere i genitori nella scuola multiculturale. Un progetto di ricerca azione per la costruzione di una cultura della partecipazione*, in «Rivista di educazione familiare», n. 2, pp. 81-93.

Catarci M. (2015), *Integrazione. Una nozione multidimensionale e interazionista*, in M. Catarci, E. Macinai (2015, a cura di), *Le parole-chiave della Pedagogia interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, ETS, Pisa.

Demetrio D., Favaro G. (1992), *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*, La Nuova Italia, Firenze.

Filippini F., Genovese A., Zannoni F. (2010), *Voci fuori dal silenzio. Volti e pensieri dei figli dell'immigrazione*, Club, Bologna.

Felouzis G. et al. (2005), *L'aprtheid scolaire*, Edition du Seuil, Paris.

Fiorucci M., Catarci M. (2015), *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*, Edizioni Conoscenza, Roma.

Granata A. (2011), *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*, Carocci, Roma.

Leonini L., *Introduzione*, in R. Bosisio et al. (2005, a cura di), *Stranieri & italiani. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*, Donzelli, Roma.

Miur (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*.

Miur (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.

Portera A. (1997), *Tesori sommersi. Emigrazione, identità, bisogni educativi interculturali*, FrancoAngeli, Milano.

Portera A. (2006), *Globalizzazione e pedagogia interculturale*, Erickson, Trento.

Ravecca A. (2009), *Studiare nonostante. Capitale sociale e successo scolastico degli studenti di origine immigrata nella scuola superiore*, FrancoAngeli, Milano.

Zoletto D. (2012), *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, FrancoAngeli, Milano.