

INDICE

Introduzione

Capitolo I I Tunisini a Mazara del Vallo

1.1. L'immigrazione tunisina a Mazara del Vallo: dal pendolarismo all'immigrazione stanziale

1.2. Abitare la stessa città e vivere spazi diversi

1.3. I giovani tunisini e l'inserimento scolastico

1.4. La lingua per comunicare e la lingua per studiare

Capitolo II La ricerca sul campo

2.1. I dati inerenti alla ricerca

2.2. Gli obiettivi e le fasi

2.3. Il luogo della ricerca

2.4. Il campione e gli strumenti

Capitolo III L'integrazione come processo di rinnovamento dell'identità della persona

3.1. Identità e inserimento sociale dei giovani tunisini

3.2. Gli adolescenti tunisini e i coetanei mazaresi

3.3. Le lingue e i giovani tunisini

3.4. Valutazione delle prove linguistiche

Capitolo IV Le strategie di *cooperative learning*

4.1. Un'ipotesi risolutiva durante le attività al Centro di aggregazione

4.2. Il *cooperative*, un'opportunità educativa formalizzata

4.3. Possibili aspettative di integrazione culturale

Conclusione

Bibliografia

INTRODUZIONE

Il modo di “vivere” un luogo - sia in una dimensione collettiva che in una più strettamente individuale - può comportare che si nutra per esso un senso di appartenenza, in virtù del quale non solo si arriva a conoscere profondamente il luogo in questione, ma ci si preoccupa anche di averne cura.

Il senso di attaccamento al luogo diventa strumento d'identità, grazie al quale individui e gruppi sociali trovano il loro posto nel mondo.

E' questa una considerazione che è affermata da più autori, i quali dagli anni settanta a oggi, si sono soffermati ad analizzare le molteplici sfaccettature che ineriscono allo studio concernente l'attaccamento al luogo.

Il senso di appartenenza ai luoghi della nostra vita ha grande importanza, anche se non ne siamo sempre pienamente consapevoli: si tratta di un legame complesso, che si nutre di paesaggi e di persone, di esperienze e di ricordi che perdurano nel tempo.

L'attaccamento al luogo è un essenziale bisogno umano in grado di nutrire il senso dell'identità di individui e collettività, a prescindere dai cambiamenti della società.

Gli psicologi sociali affermano che l'attaccamento ai luoghi nella società contemporanea possa nascere anche molto rapidamente, sia perché i nuovi luoghi possono presentare paesaggi simili a quelli lasciati alle spalle, sia perché semplicemente le persone sono aperte alle esperienze e, quindi, pronte a mettere velocemente nuove radici.

Ogni luogo è vissuto attraverso il filtro delle esperienze e delle emozioni individuali: ognuno attribuisce agli elementi del paesaggio valori e significati propri, per quanto comunque influenzati in qualche misura dalla situazione culturale di appartenenza.

In questo lavoro, intendo rilevare un aspetto che ritengo fondamentale, quello dell'integrazione, legato al fenomeno dell'intercultura.

Oggi, infatti, nuove forme di relazioni interagiscono in virtù delle dinamiche agite laddove il processo di dialogo e d'incontro tra le culture è un'esigenza ineludibile.

Il mio studio è riferito nello specifico alla città di Mazara del Vallo, centro nevralgico di incontro di culture, luogo di grande emozione e di straordinaria densità antropologica, il cui porto canale custodisce come in un palinsesto la storia e la cultura della città.

A Mazara del Vallo il recupero del passato e la riappropriazione della memoria lungi da essere antistorici rifiuti del progresso sociale, sono momenti irrinunciabili della stessa identità storica e culturale dei suoi cittadini.

L'idea della cittadinanza non va associata ai legami culturali rivendicati dalla discendenza etnica, quanto piuttosto alla coscienza e al sentimento civile dell'appartenenza a una comune città, a un insieme bilanciato d'impegni e di opportunità, di doveri e di diritti indissolubilmente correlati, definiti e garantiti.

Questo vuol dire che gli abitanti di una stessa polis sono uniti da ragioni fondanti più forti di quelle formalmente intese a dividere o a escludere come le ragioni religiose o linguistiche.

Un vero percorso d'integrazione sociale e culturale è garantito da diritto di cittadinanza acquisito e dal rispetto dell'altro.

Ho scelto di indagare la percezione del luogo da parte della popolazione immigrata, coinvolgendo in particolare gli adolescenti che costituiscono la cosiddetta "seconda generazione", e confrontandone le opinioni con quelle espresse dai coetanei autoctoni.

Nell'età dell'adolescenza il processo di costruzione dell'identità personale giunge ad una fase cruciale;

È più difficile da affrontare per i giovani di origine straniera, che l'emigrazione ha spinto lontano dai propri riferimenti, territoriali e non solo.

In un contesto così complesso, diventa ancora più interessante indagare la conoscenza della lingua italiana della maggior parte dei giovani tunisini residenti per comprendere come il repertorio linguistico entri nelle dinamiche di costruzione dell'identità dei giovani e quale ruolo abbia nella creazione del senso di appartenenza ai luoghi.

L'italiano – a scuola soprattutto – stabilisce un doppio legame con le dinamiche d'inserimento sociale poiché indica il rapporto che i giovani tunisini instaurano con la società mazarese.

L'aspetto più propriamente statistico, mi ha visto impegnata nella rilevazione delle proiezioni sociali e geografiche dei ragazzi e ragazze tunisini in corrispondenza con i coetanei mazaresi. Alcuni dati sono particolarmente indicativi. Il repertorio linguistico dei giovani tunisini che hanno frequentato per gli anni della primaria, la scuola tunisina, è costituito da due percorsi di apprendimento a metà: non hanno avuto il tempo per imparare bene l'arabo e, nello stesso tempo, non conoscono la lingua italiana nella variante colta. Pertanto, nel repertorio linguistico dei giovani tunisini confluiscono il tunisino e l'italiano colloquiale e il loro uso alterno e complementare serve a fondare la loro identità sia in opposizione ai coetanei italiani, sia ai tunisini adulti.

Ho svolto l'indagine nel Centro di unione "Voci del Mediterraneo", che accoglie circa sessanta ragazzi e ragazze, nello specifico quarantasette tunisini e tredici mazaresi, frequentanti la scuola media e superiore. Tutti i ragazzi sono coinvolti in attività di manipolazione, danza e sport: lavorano e interagiscono in uno spazio comune, condividendo scelte e opinioni.

Quanto alle dinamiche linguistiche, il Centro svolge un ruolo importante. Infatti, al contrario di quanto avviene a scuola, dove le difficoltà poste dalla lingua colta e la superficialità dei rapporti con i compagni autoctoni fanno diminuire la motivazione all'apprendimento all'italiano, il Centro di unione è il luogo in cui i ragazzi, grazie agli operatori che li assistono, fanno esperienza di un italiano comprensibile e confidenziale, che è modulato in rapporto alle loro effettive conoscenze.

Il lavoro consta di tre parti:

- L'analisi dei dati sulla presenza tunisina nella città e sull'inserimento dei giovani tunisini nel tessuto locale;
- La lettura eziologica della ricerca i cui dati seguono un ordine preciso sulla base della dipendenza tra lingua per comunicare ed inserimento sociale e lingua per studiare ed inserimento scolastico;
- Le possibili strategie di integrazione culturale al fine di riconsiderare le forme del rapporto tra i giovani tunisini e i giovani mazaresi.

Nel primo capitolo è tracciato un quadro generale del fenomeno dell'immigrazione tunisina a Mazara del Vallo. Puntualizzo sulla progressiva integrazione a Mazara degli Arabi, grazie ad una politica di convivenza pacifica e di educazione interculturale.

La ricerca sul campo è illustrata nel capitolo secondo in tutti i suoi aspetti: gli obiettivi e le fasi, il luogo della ricerca, il campione e gli strumenti.

In particolare, nel III capitolo si procede all'analisi della collocazione identitaria dei giovani tunisini rispetto alla cultura tunisina e a quella italiana e alla verifica delle loro proiezioni geografiche.

A tal proposito, viene preso in considerazione il rapporto tra i giovani tunisini e i giovani mazaesi e il ruolo dell'italiano all'interno dell'universo linguistico dei tunisini nelle conversazioni in contesto familiare e tra pari.

La classe, il gruppo, o il "sito educativo", il Centro per l'appunto, diventano la zona di mediazione tra le culture, il contesto comune in cui si rende possibile il dialogo.

E' questo il punto focale della ricerca, ovvero il luogo ideale in cui realizzare l'intervento strategico, atto a determinare nei ragazzi del centro l'abitus formativo della pari interazione sociale anche oltre l'opportunità educativa formalizzata.

La zona di mediazione diventa formalmente lo spazio condiviso. In questo senso, sono state sperimentate le strategie di *cooperative learning*, che in un contesto di pluralismo possono favorire la partecipazione di tutti ai processi di costruzione della conoscenza di sé, delle proprie realtà, delle culture.

Capitolo I

I Tunisini a Mazara del Vallo

Le tracce profonde della dominazione araba a Mazara del vallo permettono ai tunisini di oggi di trovarsi come a casa propria, sia per l'aspetto urbanistico della città, sia per il non difficile ricrearsi dei modi di vivere. E in questo contesto, la nuova comunità tunisina non tarda ad organizzarsi contando sulla solidarietà di chi li ha preceduti e sullo spirito di fratellanza che li accomuna. Spesso il processo di confronto e di dialogo con la cultura locale è aperto dall'immigrato che aspira a farsi riconoscere dagli altri. Così giorno dopo giorno, egli favorisce con i suoi gesti e le sue azioni il lento sgretolarsi delle resistenze delle antiche abitudini. I suoi modi di comportamento assumono una forma nuova, che è la sintesi di ciò che è sopravvissuto delle sue tradizioni passate.

Nasce così un atteggiamento aperto in cui il tunisino mette in atto quel processo di assimilazione che precede la sua futura integrazione. In questo modo i rapporti sociali tra le due realtà si intersecano in una rete di legami sempre più vincolanti e finiscono per arricchirsi di nuove idee e di valori.

La figura di Ulisse, l'eroe di Itaca, è emblematica: egli si affida alla legge del mare, sfidando i limiti ai quali era costretto dai confini di un'isola sperduta. Il senso del suo viaggio sembra esaurirsi nel viaggio stesso, nell'essere continuamente sulla strada, in una continua e incessante partenza: "Di molti uomini vide la città e conobbe i pensieri"¹.

Il travagliato periplo degli immigrati tunisini è paradigma dell'incontro con l'Altro, con le meraviglie, le seduzioni, le paure, le minacce che evocano l'ignoto e il diverso.

¹ OMERO, *Odissea*, Traduzione di G.A. Privitera, Mondadori, Milano 2005

1.1 L'immigrazione tunisina a Mazara del Vallo: dal pendolarismo all'immigrazione stanziale

Sono passati undici secoli dal primo ingresso della gente araba a mazara del vallo.

Il glorioso passato non è più che un ricordo per emigranti, espulsi dal loro paese o spinti dalle tristi condizioni di vita. Per tutti gli immigrati, giovani e meno giovani, l'amara e annichilente realtà del presente soverchia e vanifica l'energia del ricordo nostalgico e l'invasione di allora è oggi la diaspora di diseredati: Mazara non è più un fortilizio da conquistare e civilizzare ma l'estrema spiaggia di una minima fonte di guadagno.

Distante circa centoquaranta chilometri dalla Tunisia, Mazara del vallo rappresenta simbolicamente il ponte tra il Nord e il Sud del mondo, tra l'Europa e l'Africa, tra l'Oriente e l'Occidente.

La genesi dell'immigrazione tunisina in Sicilia è databile dal 1968, quando decine di tunisini sbarcarono a Mazara del Vallo, rifugiandosi a bordo delle stive dei motopescherecci o nei casolari sparsi dalle tenute agricole della città.

Paradossalmente, proprio in quegli anni, mentre i tunisini sbarcano sulla costa mazarese, i lavoratori siciliani si spostano in massa verso le città settentrionali in cerca di lavoro, evidenziando così lo squilibrio economico tra l'Italia del Nord e l'Italia del Sud.

Gli anni tra il 1961- 1971 saranno ricordati dai mazaresi per l'esodo di 4.359 persone (su un totale di 37.000 abitanti circa) e per la chiusura di numerose aziende agricole².

² A. Cusumano, *Il ritorno infelice*, Sellerio, Palermo 1976, pp. 35-37

Ed allora, perché proprio Mazara del Vallo ha attratto per prima i Tunisini?

Innanzitutto, una risposta va ricercata nel vuoto di manodopera venutosi a creare, proprio in quel decennio, nei settori tradizionali quali la pesca e l'agricoltura.

Cusumano definisce il processo migratorio dei Tunisini come un *ritorno infelice*, un ritorno a distanza di mille anni. Questa volta, però, i Tunisini arrivano non in veste di conquistatori, ma di persone in cerca di lavoro.

A ciò bisogna aggiungere che tra gli abitanti delle due sponde del Mediterraneo è sempre esistito un antico legame che non è stato mai interrotto del tutto. Un legame fatto di scambi e ostilità in entrambe le direzioni, all'interno del quale un momento fondamentale è quello dell'emigrazione dei siciliani in Tunisia.

Infatti, furono proprio i siciliani a spostarsi per prima in massa verso la Tunisia, fra il XIX e il XX secolo, attirati dalle prospettive di lavoro legate a specifiche attività marinare e portuali.

Tale rapporto di amicizia continua anche quando il fenomeno migratorio inverte la sua direzione. I primi Tunisini sbarcati a Mazara si sentono rassicurati dalla presenza di qualche amico mazarese rientrato dalla Tunisia.

Impegnato nelle lunghe battute di pesca, l'immigrato tunisino ha un doppio guadagno, quello di percepire una buona paga e quello di disporre di vitto e alloggio gratuiti durante i giorni trascorsi in mare.

In questo modo ha la possibilità di mettere da parte quasi tutto il denaro guadagnato. Inoltre, se si considera la notevole differenza del costo di vita tra Tunisia e Sicilia, la scelta di lasciare la propria famiglia in patria risulta più vantaggiosa economicamente. Alla moglie, dunque, oltre al compito di accudire i figli e custodire la casa spetta anche quello di amministrare i beni.

Fatta eccezione per qualche visita di tanto in tanto al marito/padre, la famiglia rimane divisa da quel tratto di mare che intercorre la costa tunisina e quella siciliana. Ma non è soltanto la vicinanza geografica(appena 150 Km. Di mare) che fa di Mazara la meta naturale di tale fenomeno; c'è chi parla piuttosto di una vera e propria "tratta" di manodopera tunisina.

Stando al “si dice” di quegli anni, il fenomeno era controllato inizialmente da un accordo più o meno tacito tra la classe armatoriale mazarese e “chi comandava” in Tunisia, e riguardava un numero limitato di lavoratori tunisini che avrebbe permesso alla marina mazarese di usufruire di manodopera a basso costo per continuare a produrre. Ma tale accordo, limitato ad un numero preciso di persone, a quanto pare sfuggiva di mano: i Tunisini trovavano a Mazara un lavoro sicuro, che per quanto massacrante e precario, permetteva loro almeno di vivere.

A poco a poco i primi arrivati trovata una sistemazione ed un alloggio, chiamavano i compagni, i fratelli, i parenti disoccupati... la presenza Tunisina a Mazara esplodeva con la costituzione di una vera e propria colonia.

Il Tunisino non aveva inoltre pretese sindacali: qualsiasi occupazione gli avrebbe fruttato di più dei 60 dollari di reddito annuo di cui poteva disporre in patria³.

Questa sua docilità, la disponibilità a qualsiasi lavoro diventa nelle mani degli armatori un potente mezzo per far fronte alle richieste crescenti dei pescatori mazaresi.

Purtroppo la situazione precipita: anni di sconsiderata pesca a strascico hanno decimato la fauna ittica nella zona di mare costiera; il pescatore Mazarese è costretto ad andare a pescare in un mare non suo, superando il limite consentito con il rischio di essere sequestrato o addirittura mitragliato dalle motovedette tunisine.

Il Governo tunisino in seguito all'incrinarsi dei rapporti Tunisia - Sicilia impone il divieto d'imbarco per le coste siciliane.

Negli anni '70, iniziano però gli spostamenti a catena che oltre a regolare il mercato del lavoro e ad alimentare la stessa comunità tunisina, creano una fitta rete di relazioni familiari.

³ E. Reyneri, *La catena migratoria. Il ruolo del mercato del lavoro di arrivo e di esodo*, Il Mulino, Bologna 1979.

L'omogeneità della provenienza e gli spostamenti a catena di parenti o amici determinano lo sviluppo di una comunità chiusa su se stessa e autosufficiente.

Nel corso degli anni '80 iniziano i primi ricongiungimenti familiari e si presume quindi uno stanziamento definito nella città d'immigrazione.

Una ricerca condotta nel 1982 dal Centro Regionale Immigrati Siciliani (Guardasi, 1983) nel territorio Mazarese, stimava rispettivamente in 123 e in 1028 i nuclei familiari e gli individui di origine tunisina presenti quell'anno in città.

Nel 1995 il numero dei Tunisini presenti sul territorio mazarese è pari a 3.050 unità e l'elevata percentuale di donne straniere, il 40% su un totale di 3295 stranieri, evidenzia la stabilità degli insediamenti⁴.

Così il fenomeno migratorio dei Tunisini a Mazara perde il suo carattere individuale e maschile e si configura come una migrazione familiare. Dunque, all'idea di un breve allontanamento della propria terra di origine si sostituisce quella di un progetto migratorio di lungo periodo.

Questa inversione di tendenza è stata colta da Cusumano nell'idea che l'arrivo dei figli potesse garantire l'insediamento definitivo delle famiglie a Mazara: < Non ci sono ancora bambini tunisini che frequentino le scuole; tuttavia i genitori hanno espresso la volontà di mandarli negli istituti del luogo, appena avranno compiuto l'età consentita >⁵.

L'indagine realizzata dieci anni più tardi dalla prof.ssa Chiara Amoroso evidenzia, invece, come l'idea del ritorno in Tunisia continui a condizionare le scelte dei Tunisini immigrati a Mazara.

⁴ A. Cusumano, *Cittadini senza cittadinanza, rapporto duemila sulla presenza degli stranieri a Mazara del vallo*, CRESM, Palermo 2000, p. 33.

⁵ A. Cusumano, *Il ritorno infelice*, op. cit., p.59.

La riunione delle famiglie a Mazara, infatti, non corrisponde a una rinuncia del progetto di ritorno che anzi continua a nutrirsi di scelte anche molto impegnative, prima fra tutte quella di mandare i figli a studiare nella città di origine, per lo più accompagnati dalla madre⁶.

La prospettiva di uno stanziamento a lungo termine nella città d' accoglienza non pregiudica l'idea del ritorno, e al pendolarismo dei padri degli anni 60-70, si sostituisce quello familiare degli anni '80. Le famiglie che si sono riunite da poco si sottopongono così ad una nuova separazione.

Questa volta, però, è la madre a doversi spostare da una sponda all'altra del Mediterraneo in quanto deve seguire il percorso scolastico dei figli. Alcuni genitori decidono di affidare i propri figli a dei parenti che si trovano in Tunisia, fino a quando il loro percorso scolastico non sarà concluso. In ogni caso l'unità familiare è smembrata.

Quando l'immigrazione non coinvolge l'intero nucleo familiare, a soffrire maggiormente sono senz'altro i figli lasciati a casa ma anche le donne sole, come risulta da ricerche che riguardano in particolare l'immigrazione tunisina.

Nel 1981 il governo tunisino decide di istituire una scuola tunisina proprio nella città di Mazara del Vallo per risolvere il problema dei continui spostamenti dei ragazzi da un paese all'altro. Ciò che potrebbe sembrare il presupposto per un ricongiungimento familiare definitivo, in realtà non lo è, in quanto i genitori continuano a preferire la scuola della Tunisia.

Nonostante ci sia una scuola tunisina nella città d'immigrazione, si continua a mandare i figli a studiare in Tunisia, nella convinzione che crescendo a Mazara i ragazzi possono assorbire i modelli culturali del luogo ed opporsi così al progetto di ritorno. Un progetto che assume più che altro le sembianze di un miraggio.

⁶ C. Amoruso, *In parole semplici*, Palumbo, Palermo 2010.

Con il passare del tempo, infatti, iniziano a cambiare gli atteggiamenti e i progetti degli immigrati⁷.

Come Socrate secondo Platone, l'immigrato è *atopos*, senza luogo, fuori luogo, inclassificabile. Né cittadino, né straniero, né veramente dalla parte dello Stesso, né totalmente dalla parte dell'Altro, l'immigrato si situa in quel luogo "bastardo" di cui parla anche Platone, alla frontiera dell'essere e del non essere sociali. Fuori luogo, nel senso di incongruo e di inopportuno, egli suscita imbarazzo. E la difficoltà che si ha nel pensarlo non fa altro che riprodurre l'imbarazzo creato dalla sua inesistenza ingombrante.

Ormai ovunque di troppo, sia nella sua società di origine sia nella società di accoglienza.

Dall'analisi comparata condotta dalla prof. Amoruso⁸ sui dati raccolti da Piazza - Bello⁹ e da Cusumano¹⁰, emerge un cambiamento evidente nello sviluppo dell'esperienza migratoria dei tunisini di Mazara. (Tabella 1.1).

⁷ A. Sayad, *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Raffaello Cortina Editore, Milano 2002.

⁸ C. Amoruso, *In parole semplici*, op. cit.

⁹ M. Piazza - V. Bello, *Gli immigrati tunisini a Mazara del vallo. Un'indagine socio-psicologica*, Cresm, Gibellina 1994, pp. 85-128.

¹⁰ A. Cusumano, *Cittadini senza cittadinanza. Rapporto 2000 sulla presenza tunisina degli stranieri a Mazara del Vallo*. Cresm, Perugia 2000.

Tabella 1.1 Progetti migratori dei Tunisini di Mazara del Vallo.

Inchieste a confronto

	Piazza- Bello	Cusumano	Variazione
	1994	2000	
Pensano di tornare in Tunisia	60%	16%	- 44%
Pensano di restare in Italia	2%	26%	+ 24%
Non hanno progetti	38%	58%	+ 20%
Sentono la mancanza delle usanze del loro paese	83%	25%	- 50%

Nel 1994 il 60% dei Tunisini pensa di tornare in Tunisia, mentre a distanza di solo sei anni tale percentuale scende vertiginosamente di 44 punti. Bisogna considerare che a questo calo non corrisponde, però, un aumento decisivo di coloro che pensano di rimanere a Mazara.

Inoltre, nel 2000 soltanto il 25% degli stranieri dichiara di sentire la mancanza del loro paese, mentre sei anni prima l'85% dei Tunisini dichiarava di sentire la mancanza del proprio paese d'origine.

Alla decisione di non tornare in Tunisia, paradossalmente, non si sostituisce quella di rimanere in Italia, ma si pensa ad "un periodo più o meno lungo di sospensione che può essere letto come il tratto distintivo della comunità tunisina di Mazara del Vallo¹¹.

¹¹ C. Amoruso, *In parole semplici*, op. cit.

Infatti nel 2000 il 58% degli immigrati dichiara di non avere progetti e di trovarsi in una situazione di stallo.

Non riuscendo a collocarsi in maniera precisa tra terra d'origine e terra d'accoglienza, "gli individui possono continuare a sperimentare per molto tempo una illusione di ubiquità, senza trovarsi in realtà mai davvero *qui* né realmente *là*. Quella vissuta da molti diventa allora una condizione "di sospensione", che induce ad aspettare momenti migliori e a transigere sul tempo che passa e sul mancato conseguimento degli obiettivi prefissati"¹².

Oggi la seconda generazione sta aprendo un altro varco all'interno della comunità tunisina, e cioè quello di chi decide di lasciare Mazara in quanto inadeguata a soddisfare le proprie esigenze e migrare verso il Nord Italia o altri Paesi.

I giovani tunisini si rifiutano di andare in mare con i pescherecci Mazaresi, proprio con quei pescherecci che un tempo lontano avevano spinto i loro genitori ad immigrare a Mazara del Vallo.

Il primo dato che salta agli occhi di quegli anni è senza dubbio l'aumentare consistente della presenza tunisina che assume nuovi elementi e nuove caratteristiche.

L'abbassamento dell'età media dei nuovi arrivati in questo periodo è il primo elemento che si evince. Ad emigrare non sono più solo i capi di famiglia, ma i giovani dai venti anni in su, e non è più il solo bisogno economico la spinta causale di tale immigrazione¹³.

¹² C. Dallavalle, *Mondi Migranti*, Franco Angeli, Milano 2008.

¹³ K. Hannacki, *Horizon immigrazione. Il caso di Mazara del Vallo*, Cresm, Gibellina 2004.

Nella seconda metà degli anni settanta, il governo Bourguiba ha aumentato il controllo della vita economica, politica e sociale; è più forte la censura e lo stesso servizio militare è stato reso più lungo ed opprimente.

Molti giovani tunisini che arrivano a Mazara si considerano veri e propri rifugiati politici; la loro fuga è spesso motivata dal rifiuto di assolvere agli obblighi di leva.

A fermarli non bastano i divieti d'imbarco per l'Italia; molti riescono ad arrivare a Malta, in Francia o in Spagna e da qui raggiungere Mazara che rimane ancora il centro della consistente presenza Araba in Sicilia.

Alcuni dei nuovi arrivati sono in possesso di un titolo di studio, o di una specializzazione, conoscono più di una lingua (in genere oltre al tunisino e al francese, parlano abbastanza bene anche l'inglese) e sono abituati all'indipendenza e al dialogo.

Ma per i nuovi arrivati, ed è questa un'altra caratteristica di quegli anni, trovare lavoro diventa difficile se non impossibile.

Gli scompensi e gli squilibri della Marina di Mazara vengono prepotentemente fuori: la crescita rigogliosa di motopescherecci, di posti di lavoro, di guadagni si avvia ad una fase di stasi e di declino.

Pochi dirigenti politici hanno valutato con intelligenza ed obiettività i problemi della marina mazarese; in Consiglio Comunale si affronta tale argomento parlando di ristrutturazione, di programmazione, di analisi, ma in pratica nessun lavoro di indagine seria, di studio competente e disinteressato viene portato avanti.

Il lavoratore straniero può ora acquisire la residenza nella città in cui lavora ed "essere messo in regola" attraverso il controllo di un sindacato da lui scelto e dalla Marina Mercantile.

Questo compito abbastanza difficile e complicato- vista la serie di pratiche e di controlli che richiedeva – venne assolto dalla F.I.L.M. – C.G.I.L. mazarese (Federazione Italiana Lavoratori del Mare), unico sindacato presente in modo consistente nella marineria, costituitosi nel Febbraio del 1976. Oltre cento lavoratori tunisini vengono regolarmente imbarcati sui motopescherecci mazaresi e oltre duecento, comprese le donne e i bambini, risultano iscritti all’Ufficio Anagrafe.

A determinare maggiormente la frattura e il distacco fra la prima e la seconda generazione di immigrati è senz’altro la diversa mentalità.

Non c’è nessun tentativo da parte dei giovani immigrati di resistere alle mode occidentali, non mostrano l’atteggiamento conservatore, non portano con loro il bagaglio di riti e costumi che si riscontrano negli anziani. In loro prevale forte il bisogno di essere accettati rinunciando anche alla propria identità.

I giovani tunisini spendono i loro risparmi non certo per il biglietto di ritorno in Patria, ma per la motoretta, per i jeans, per la patente di guida; essi tendono, inoltre, ad imparare correttamente l’italiano piuttosto che il dialetto locale.

Una nuova presenza nella comunità tunisina di quegli anni è data dai bambini.

I dati anagrafici dimostrano un graduale aumento delle nascite da coppie tunisine residenti a Mazara. Accanto a quella dei bambini aumenta considerevolmente la presenza delle donne, che contribuisce a dare un’immagine meno inquietante agli occhi della popolazione locale.

“Con l’avvento delle donne, infatti, in primo luogo si passa dallo spazio maschile all’organizzazione domestica familiare. La vita degli immigrati diviene così più riconoscibile nei termini della cultura ospitante, e dunque meno minacciosa, per gli evidenti punti di contatto fra le culture tradizionali delle popolazioni della Sicilia e del Nord-Africa”¹⁴.

¹⁴ V. Guarrasi, *Studio della presenza dei lavoratori stranieri in Sicilia*, Cris, Palermo 1983.

Gli immigrati a Mazara del Vallo crescono progressivamente di numero e molti di loro si trapiantano definitivamente con le famiglie mentre altri esprimono la volontà di insediarsi stabilmente.

Nell'anno 2010 gli stranieri residenti a Mazara ammontano a 2.757 e rappresentano il 5,3% della popolazione complessiva (tab. 1.2).

Tabella 1.2. Serie storica della popolazione complessiva della popolazione straniera residente a Mazara del Vallo

	Popolazione totale	Numero stranieri	% stranieri su popolazione totale	Numero Slavi	Numero Rumeni	Numero Tunisini	% Tunisini su totale stranieri
2006	51.369	2.395	4,6%	113	12	2.087	87%
2007	51.436	2.452	4,7%	115	59	2.055	83,8%
2008	51.385	2.642	5,1%	118	86	2.170	82%
2009	51.407	2.663	5,1%	125	110	2.162	81%
2010	51.492	2.757	5,3%	132	132	2.181	79%

*Elaborazione dati forniti dall'Ufficio Statistica e Toponomastica di Mazara del Vallo
Prot. N. 24883.*

Confrontando la diminuzione della popolazione complessiva nel 2008 (51 unità in meno rispetto al 2007), con l'aumento della popolazione straniera nello stesso anno (190 unità in più rispetto al 2007), si evince come la popolazione straniera contribuisca in maniera non indifferente sul totale della popolazione.

Questo fattore è riscontrabile anche se si prende in considerazione l'intero periodo qui considerato. Infatti, tra il 2006 ed il 2010, la percentuale degli stranieri sulla popolazione complessiva aumenta progressivamente.

La progressiva diminuzione della percentuale dei Tunisini sulla popolazione straniera (dall'87% nel 2006 scende a /9% nel 2010) confrontata con l'aumento della percentuale degli stranieri sulla popolazione totale dimostra, invece, che la popolazione straniera presente a Mazara tende a diversificarsi.

In ogni caso , l'incidenza degli Slavi sulla popolazione complessiva rispetto a quella dei Tunisini è minima. Nel 2010 gli Slavi presenti sul territorio Mazarese ammontano a 132 unità e rappresentano lo 0,25% del totale della popolazione.

La comunità tunisina continua ad avere un vantaggio numerico indiscusso sul resto della popolazione straniera e rappresenta, ormai da anni, una presenza stabile nella città di Mazara del Vallo.

Oggi il Tunisino che si aggira per la “casbah” Mazarese, non è un estraneo: egli respira un'atmosfera familiare, può camminare con passo sicuro tra il labirinto dei vicoli e viuzze strette che si snodano a serpentina, tra i “curtigghi” e le piazzole, può sentire l'odore del tipico “cuscus” e le voci caratteristiche del porto.

1.2 Abitare la stessa città e vivere spazi diversi

Ospitati in una città che non può fare a meno delle loro braccia per riempire i vuoti nel settore della pesca e dell'agricoltura, i Tunisini fanno ormai parte dell'economia Mazarese. Nonostante la presenza dei Tunisini a Mazara sia stabile ormai da tempo, i rapporti tra le due comunità, specie nella relazione tra adulti, sono regolati da una semplice tolleranza e da una silenziosa indifferenza reciproca; i Tunisini abitano in Mazara, ma vivono in un universo a sé stante: la Casbah.

Situata in corrispondenza dell'antico centro storico della città, la Casbah è un labirinto tortuoso fatto di antiche case e cortili in cui ci si perde facilmente.

Percorrendo le sue stradine tortuose si è avvolti tra gli odori della cucina tunisina e in ogni suo angolo si sente parlare in tunisino, tanto che si ha l'impressione di trovarsi in Tunisia.

Questa scelta abitativa da parte della popolazione immigrata sembra rimanere una costante nel tempo, come dimostra l'elaborazione grafica (Figura 1.3).

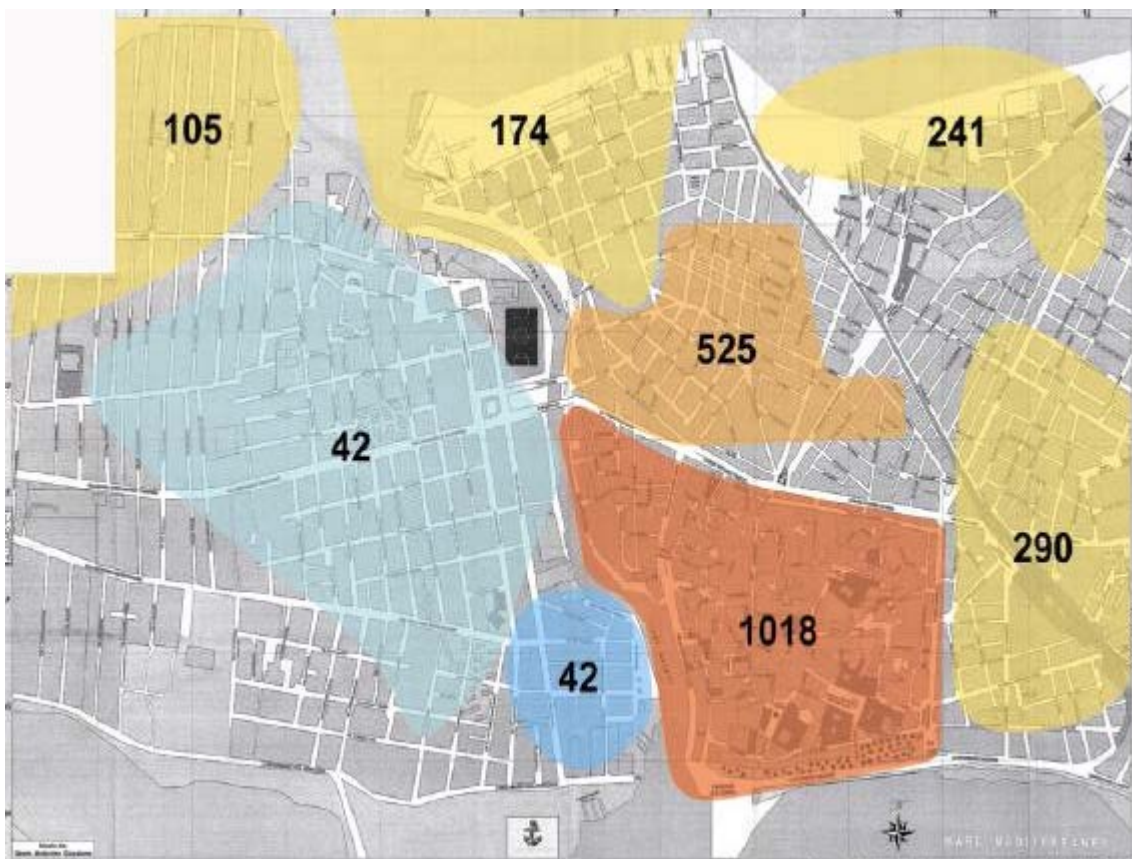


Figura 1.3 Carta topografica relativa alla densità abitativa degli immigrati a Mazara del Vallo. La figura è stata elaborata sulla base dei dati forniti dall'Ufficio Anagrafe del Comune di Mazara del Vallo relativi all'anno 2001.

Su un totale di 2.633 stranieri registrati a Mazara nel 2001, il 38% vive nella Casbah (zona in rosso) che rappresenta il centro storico della città. I restanti 196 cittadini extracomunitari, che non rientrano nel conteggio dell'elaborazione grafica, abitano invece nelle zone più periferiche del Comune e, in particolare, nelle campagne.

La concentrazione dei Tunisini all'interno di questo quartiere ha favorito la creazione di una comunità chiusa e autosufficiente, completamente separata dalla comunità locale. L'antico centro storico "funge da barriera urbanistica che inibisce ogni "intrusione" esterna"¹⁵. La Casbah non rappresenta soltanto una barriera tra gli spazi fisici dei Tunisini e quelli Mazaresi, ma è anche una frontiera sociale fra le due comunità.

La separazione dalla società Mazarese ha portato così a dei ritardi nel processo d'integrazione tra le due comunità.

Oltre alla creazione di un mondo chiuso e impermeabile, la persistenza dell'idea del ritorno ha ostacolato l'inserimento dei Tunisini nella città d'immigrazione. L'unità di gruppo oltre a creare una fitta rete di solidarietà esercita forme di controllo e pressioni sociali che condizionano le scelte del gruppo stesso. Così se un individuo o una famiglia decide di trasferire la propria abitazione al di fuori della Casbah o di allontanarsi dalla fitta rete di relazioni con i propri connazionali, si tratta di un esempio di integrazione che "non funge in alcun modo da fattore di avvicinamento fra le due comunità"¹⁶.

¹⁵ R. Maniscalco, *L'immigrazione araba a Mazara del Vallo in una prospettiva europea*, Capponi, Firenze 2003, p. 50.

¹⁶ C. Amoruso, *In parole semplici*, op. cit.

Basta leggere l'intervista a Don Luciano Mazzocchi del gennaio 1991 per capire che a distanza di venti anni il rapporto tra tunisini e mazaresi sembra essersi cristallizzato nel tempo: "La presenza extracomunitaria nella città è indispensabile per l'economia di Mazara.

Si è instaurato un "modus vivendi" per cui i tunisini svolgono varie attività per procurarsi denaro e i mazaresi cercano manodopera che non trovano nei giovani locali. La città si accontenta di questo "do ut des" economico. Non coglie la sfida culturale contenuta nel fenomeno, la capacità di condividere culture diverse. Si fa di tutto perché la cultura tunisina non invada la nostra "monocultura"¹⁷.

Non c'è contatto tra le due culture neanche quando tunisini e mazaresi sono costretti a condividere, per circa 20 giorni al mese, i pochi metri quadrati di un peschereccio. Sul peschereccio, mazaresi e tunisini condividono il mal tempo del mare d'inverno e l'ardore del sole estivo. E' uno spazio vitale in cui si lavora fianco a fianco, incessantemente, per guadagnarsi il pane quotidiano, e dove si scherza tutti insieme a tavola tra i cannoli siciliani e la carne insaporita con un po' di harissa.

Nonostante tutto però, dopo la lunga battuta di pesca si ritorna a casa dalla propria famiglia, dai propri amici e alle proprie abitudini. Malgrado il tempo trascorso in mare insieme sia maggiore rispetto a quello che li divide in terra, tra i pescatori tunisini e quelli mazaresi non vi è integrazione né culturale né sociale.

La condivisione dello stesso luogo di lavoro non porta dunque a degli scambi profondi, in quanto ciascuna delle due etnie continua a custodire gelosamente la propria identità. Non è così per la giovane generazione, nata a Mazara del Vallo la quale in virtù della scuola comincia a caratterizzarsi delle usanze locali.

¹⁷ L. Caiazza, *La Mazara dei poveri, dei drogati, degli immigrati*, in "L' Arco periodico del Centro Internazionale studi e ricerche Gaspare Morello e dell'Associazione Culturale" L'Arco, Castel Maggiore 2002, pp. 94-95.

Nel giro di pochi anni anche in Italia si è passati da una pedagogia culturale eurocentrica dove il problema principale era quello dell'integrazione culturale dei cittadini della Comunità Europea, ad una pedagogia interculturale che si muove in un'ottica mondiale. Per costruire una pedagogia interculturale, bisognava mettere a fuoco un'educazione interculturale particolare che si avvalsesse di una metodologia educativa valida in una società sempre più caratterizzata dal pluralismo culturale, dal multilinguismo e dalla varietà delle razze e delle religioni.

I primi studi di pedagogia interculturale in Italia hanno preso le mosse dai risultati delle ricerche condotte sulle condizioni di vita dei figli dei lavoratori all'estero. Successivamente si sono visti i limiti della estendibilità dei risultati di queste ricerche ai figli dei lavoratori extracomunitari. Coloro che si spostano per motivi di lavoro dal luogo in cui sono nati arrivano nel nuovo Paese in una condizione di subalternità nei confronti della popolazione locale.

L'emigrazione pone dei problemi nella crescita formativa dei minori specie se piccoli perché avviene in un momento della loro vita in cui essi hanno bisogno di molto affetto da parte dei genitori e di esperienze serene basate su regole di vita chiare, univoche e sicure. L'emigrazione scompone la famiglia e costringe i bambini a subire l'impatto con una nuova cultura quando non hanno ancora strutturato sufficientemente il proprio sistema valoriale: le carenze affettive, i conflitti d'identità, la rottura della rete amicale e spesso le emarginazioni, se non sono recuperati all'interno di una trama di rapporti educativi, lasciano delle ferite difficili da rimarginarsi.

I problemi di scolarizzazione dei bambini migranti sono stati studiati, all'inizio per lo più a livello di scuola dell'infanzia primaria e media.

Con il passare degli anni, essendo cresciuto il numero degli adolescenti che vivono in un paese diverso da quello di origine, il problema dell'educazione interculturale ha incominciato a farsi sentire anche nella scuola secondaria.

L'elevato grado di eterogeneità culturale all'interno delle classi pone una scuola sempre più contrassegnata dalla pluralità di origini e di culture dei propri studenti; apportando situazioni innovative al contesto socio – scolastico e creando specifiche esigenze.

Se sul piano normativo la legge 40 del 1998 (art. 36) ha stabilito l'obbligo di garantire a tutti i minori stranieri il diritto all'istruzione, l'accesso ai servizi educativi e la partecipazione alla vita della comunità scolastica, è tuttavia necessario soprattutto un impegno di sensibilizzazione che coinvolga l'intero territorio e che si prefigga, in primo luogo, l'obiettivo di vincere gli atteggiamenti di chiusura e di resistenza a questa dimensione sociale, affinché la convivenza a scuola non si riduca a una compresenza nella separatezza tra studenti italiani, studenti stranieri e rispettive famiglie.

L'anno scolastico 2011 – 2012, l'ultimo rilevato dal Ministero dell'istruzione, università e ricerca M.I.U.R., si è chiuso con una percentuale dell' 8,4 % dei bambini e dei ragazzi di cittadinanza estera iscritti nelle scuole italiane.

Se accanto all'informazione sulla cittadinanza si prende in considerazione anche quella relativa al paese di nascita, si rileva subito come a crescere in misura più significativa sono soprattutto gli stranieri di seconda generazione.

Questo inquadramento più preciso degli studenti di origine straniera è reso possibile dal fatto che il Ministero della Pubblica Istruzione, a partire dall'anno – scolastico 2008 – 2009 , rileva anche il Paese di nascita, si rileva subito come a crescere in misura più significativa sono soprattutto gli stranieri di seconda generazione.

Si può sostenere che, se in Italia vigesse lo *Jus soli*, ossia il riconoscimento automatico della cittadinanza italiana a tutti i bambini nati sul territorio nazionale, l'incidenza degli alunni stranieri sul totale degli studenti risulterebbe molto più bassa e, conseguentemente, perderebbero senso e centralità anche i tanti timori che monopolizzano le riflessioni attorno alla convivenza tra italiani e stranieri a scuola.

Se si abbandonano i pregiudizi e si prova a immedesimarsi nella condizione in cui si trova a vivere un migrante, si può forse riuscire a immaginare lo sforzo che richiede il passaggio, anche solo "mentale", dal proprio Paese ad un Paese nuovo. E' una sorta di decollo che impegna tutte le energie, tanto più quando coinvolga un minore e quando la persona che si sposta non conosca la lingua del nuovo posto in cui ci si trasferisce. Se poi l'ambiente è ostile, tutto diventa più difficile.

Da diversi anni l'inserimento a scuola di bambini e adolescenti stranieri è divenuto oggetto di studi e approfondimenti che, da più parti, hanno rilevato l'esistenza di alcuni aspetti problematici e la necessità di un approccio integrato, che prenda in considerazione non soltanto lo studente di origine immigrata, ma anche il ruolo di tutti gli altri attori coinvolti: docenti, genitori stranieri, genitori italiani, alunni italiani, programmazione scolastica, didattica e metodologie di insegnamento; come anche ulteriori fattori quali l'età dell'alunno, la condizione socio – economica della famiglia, le condizioni abitative, le relazioni extra-scolastiche con i coetanei, ecc

Nella realtà , ci si attiene generalmente alle disposizioni emanate a livello nazionale per regolare l'inserimento scolastico degli studenti stranieri: iscrizione in una classe corrispondente all'età dell'alunno, accoglienza delle domande di iscrizione durante l'intero anno scolastico, rispetto di un tetto massimo di alunni stranieri per classe.

E' anche previsto che la scuola istituisca una commissione di accoglienza per i nuovi arrivati di cittadinanza non italiana, che si doti di un protocollo di accoglienza e che predisponga fogli e materiali informativi plurilingue.

Il protocollo di accoglienza solitamente viene realizzato dai docenti con il supporto dei genitori e del mediatore culturale, ulteriore attore fondamentale dell'integrazione a scuola.

Quella del mediatore è, infatti, una figura professionale preziosa, anche se ancora non compiutamente regolata, per la funzione di ponte che svolge tra chi è nato sul posto e chi viene da lontano o è stato educato in un'altra cultura o ha appreso per prima una lingua diversa da quella italiana. Suggestivamente è stato detto che il mediatore ha la capacità di mostrare i punti di contatto di ciò che a prima vista sembra distante e di riuscire a comporre in armonia le diversità, portando all'integrazione o, meglio ancora, all'interazione.

A loro volta gli incontri con i genitori sono mirati a una prima conoscenza e allo scambio sugli stili educativi, sulle esperienze pregresse degli alunni e sulle aspettative.

Naturalmente i docenti restano il vero collante del cammino formativo perché ne garantiscono la sedimentazione e la continuità.

La costruzione di una scuola interculturale può davvero dirsi compiuta solo quando l'apertura verso gli studenti immigrati si estende ai loro genitori e al mondo degli adulti, allargandosi dalla scuola al territorio, fino a fare dell'accoglienza una caratteristica propria dell'intera società e a portare la società e la scuola a lavorare insieme.

Dal punto di vista relazionale, i rapporti tra gli alunni stranieri e gli alunni italiani sono per lo più soddisfacenti, soprattutto nei gradi più bassi del sistema scolastico, mentre destano maggiori preoccupazioni i contatti tra i genitori, spesso inibiti da pregiudizi e timori infondati, frequenti soprattutto da parte delle famiglie italiane, seppure non manchino visioni pregiudiziali anche da parte delle famiglie straniere.

Un'altra questione complessa riguarda il rapporto che i bambini e gli adolescenti di origine straniera continuano a mantenere con il Paese d'origine e con la cultura di provenienza.

Il fatto di esservi vissuti per un certo tempo può infatti generare un atteggiamento nostalgico, che rischia di ostacolare l'inserimento nel nuovo contesto.

In questi casi, le difficoltà di adattamento possono essere più o meno forti a seconda dello stadio di sviluppo in cui è avvenuto il trasferimento dall'estero e delle relazioni affettive di cui ha potuto godere il minore, sul quale può avere influito la perdurante mancanza affettiva (a seguito dell'emigrazione del padre o della madre o di entrambi) e il fatto di avere vissuto presso altri parenti nel paese di origine (nonni, fratelli o altri), quando non addirittura in collegi.

In molti casi una parte della famiglia vive in Italia e un'altra nel Paese estero di provenienza.

E' il cosiddetto modello di *famiglia transnazionale*, che vede gli adulti vivere in Paesi diversi rispetto ai figli e relazionarsi ad essi a distanza, con conseguenze affettive spesso preoccupanti, specialmente per i minori.

I dati relativi ai ritardi e agli insuccessi scolastici pubblicati dal Miur, rilevano una più alta esposizione dei figli degli immigrati a questi rischi, a causa di una serie di fattori concomitanti: dalla conoscenza della lingua italiana alla regolarità della frequenza scolastica, dalle relazioni amicali con i compagni di classe alle metodologie di insegnamento, dall'arrivo in Italia ad anno inoltrato alla carenza di risorse finanziarie, dalle condizioni materiali a quelle culturali della famiglia.

Senza dimenticare che troppo spesso il ritardo è indotto dallo stesso sistema che, per risolvere a priori le difficoltà di inserimento in classe di ragazzi già adolescenti, ricorre in misura eccessiva alla loro iscrizione in classi inferiori all'età dello studente, rendendo così, quella che la normativa prospetta come una soluzione residuale, una procedura quasi ordinaria.

Se ne ricava che soltanto una maggiore attenzione al percorso scolastico nella sua complessità e interezza può contrastare la dispersione o l'insuccesso registrati tra gli studenti stranieri, anche attraverso un migliore orientamento al momento della scelta dell'indirizzo da seguire nelle scuole superiori.

Uno dei momenti cruciali del percorso scolastico degli alunni di origine immigrata è rappresentato, infatti, dalla fine del ciclo della scuola media e dal passaggio alla scuola secondaria. La mancata ammissione all'esame finale della scuola secondaria di primo grado, dopo lo scrutinio di fine anno, può diventare un contraccolpo in grado di ripercuotersi in modo particolarmente negativo sulla carriera formativa dei ragazzi e, in generale, sul loro futuro socio-occupazionale. Ma altrettanto preoccupante è l'eccessiva canalizzazione di questi studenti verso gli istituti professionali e tecnici, che ricorda tristemente l'esperienza negativa vissuta in passato dai figli degli italiani in Germania.

Infine, tenuto conto che crisi economica e politiche eccessivamente restrittive stanno determinando il mancato rinnovo di migliaia di permessi di soggiorno scaduti, è senz'altro auspicabile un rafforzamento della stabilità dell'inserimento in Italia degli adulti immigrati, affinché la loro precarietà giuridica, sociale ed economica non si ripercuota negativamente sul percorso scolastico ed esistenziale dei figli.

In positivo, va rilevato che l'anno scolastico 2011/2012 si è chiuso con una riduzione del divario tra stranieri e italiani agli esami di terza media, passato negli ultimi tre anni da 8,3 a 6,5 punti percentuali, per quanto concerne i tassi di ammissione, da 0,7 a 0,5 per quelli di successo.

Come pure che, se nell'accesso alle scuole superiori gli studenti stranieri frequentano in quasi 8 casi su 10 un istituto professionale o tecnico, tra gli stranieri di seconda generazione, nati e scolarizzati esclusivamente in Italia, la quota di iscritti agli istituti tecnici e professionali risulta leggermente ridimensionata a favore della quota di iscritti al liceo scientifico.

La scuola ricopre un compito fondamentale per la formazione delle nuove generazioni, sia italiane che di origine immigrata, ma per farlo e per risultare efficace in tale compito abbisogna di sostegni forti.

Nell'inserimento scolastico degli alunni immigrati o di origine straniera, ma anche nella capacità di risposta della scuola italiana, si riscontrano diversi nodi problematici, alcuni più direttamente attinenti agli studenti e al loro inserimento, altri decisamente a carico del nostro sistema scolastico e dell'intera società. In entrambi i casi, la risposta richiede investimenti adeguati, sia in termini di mezzi, risorse finanziarie e personale a disposizione delle scuole, sia a livello culturale e politico.

La scuola non può essere pensata e gestita come il luogo dell'assimilazione e della omologazione, deve piuttosto saper essere il luogo della mediazione e della socializzazione, capace di rafforzare l'identità individuale e/o di gruppo non in contrapposizione all'identità altrui, ma in comunicazione con gli altri. E' quanto richiesto, in particolare, alla scuola dell'infanzia, i cui educatori sono chiamati a essere consapevoli, anche previa partecipazione a specifici corsi di aggiornamento e facendosi carico di coinvolgere i genitori dei bambini, della necessità di un approccio rispettoso delle diversità e dei vissuti di ciascun minore, creando un ambiente in cui tutti, indipendentemente dalla provenienza, possano incontrarsi ad interagire in un clima improntato a valori di solidarietà, cura, pace, gioco e felicità, conferendo meno peso alle diversità economiche, culturali, religiose o etniche.

Se a quanto fino ad ora esposto si aggiunge che i figli degli immigrati che frequentano le nostre scuole sono in circa 4 casi su 10 nati in Italia (8 su 10 nella scuola dell'infanzia) e che di questo Paese si considerano cittadini, da una parte risulta fortemente ridimensionato il problema della lingua, relativo solo ai figli ricongiunti nel corso dell'anno cui vanno dedicate apposite misure di sostegno per l'apprendimento dell'italiano, ma irrilevante nel caso dei bambini e dei ragazzi di seconda generazione, per i quali l'italiano è la lingua madre di fatto; dall'altro emerge l'urgenza di una revisione della normativa sulla cittadinanza che ponga fine alla loro immotivata esclusione della cittadinanza italiana e da tutti i diritti che ne derivano.

Questi giovani condividono quasi tutto con i coetanei italiani, dai comportamenti ai gusti, dai consumi alle incertezze esistenziali.

L'obiettivo finale, perseguito da più legislazioni ma tuttora non raggiunto, resta quindi quello di prevedere, almeno per chi è nato in Italia o vi abbia seguito l'intero ciclo scolastico, un accesso automatico, o comunque, decisamente agevolato, alla cittadinanza italiana.

Un'altra riflessione riguarda il possibile effetto della crisi economica globale sulla permanenza degli immigrati in Italia e, conseguentemente, dei loro figli a scuola. Ci si interroga, infatti, se il rallentamento del ritmo di crescita di questi alunni, registrato negli ultimi quattro anni, non sia dovuto a una migrazione di ritorno delle loro famiglie. In effetti, i dati statistici registrano un ridimensionamento degli incrementi, ma mai a una loro inversione, per cui si potrebbe anche pensare a una stabilizzazione del fenomeno rispetto agli anni della "grande crescita", da una parte, e a un calo dei nuovi arrivi all'estero, dall'altra.

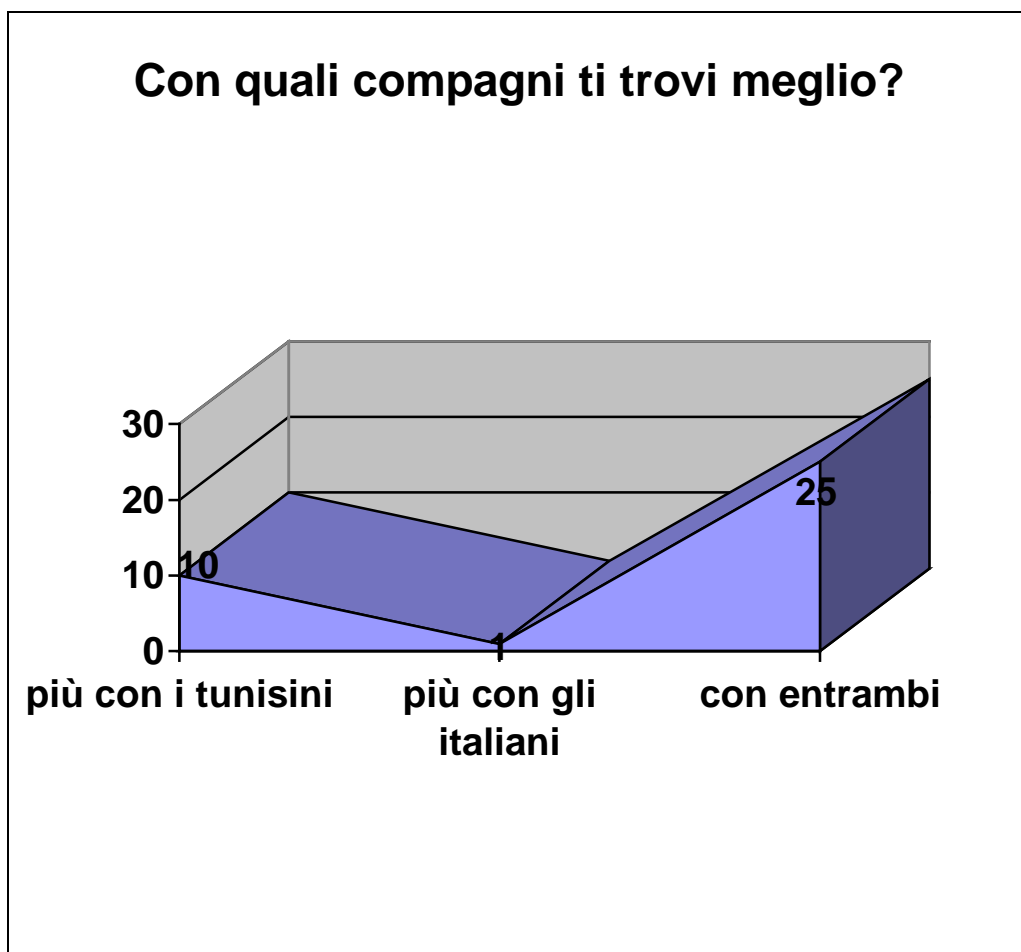
Al momento, non sembrerebbe che siano gli immigrati già presenti in Italia ad andar via, piuttosto che vi sia una minore pressione di nuovi arrivi, sia per le restrizioni delle politiche di ingresso sia per una maggiore difficoltà nel mantenere i requisiti –economici e occupazionali– indispensabili a ottenere il ricongiungimento dei figli. Ad ogni modo, si tratta di un ulteriore fattore da tenere sotto attenta osservazione, affinché ancora una volta la marginalità e le difficoltà di vita dei genitori non si riversino negativamente sui figli.

1.3 I giovani tunisini e l'inserimento scolastico

I giovani tunisini sono consapevoli del fatto che le loro difficoltà a scuola dipendono principalmente dai loro percorsi a metà. La decisione di quei genitori di fare frequentare la scuola tunisina di base ai figli scaturisce principalmente dalla volontà di contenere la dispersione della propria lingua in un contesto straniero. Tale scelta ha ostacolato l'inserimento dei ragazzi nella scuola media e superiore italiana, divenendo la causa principale di insuccesso scolastico.

Il grafico 1.4 esprime il rapporto tra i ragazzi del Centro intervistati e i compagni di classe.

Grafico 1.4



Osservando il grafico prevalgono le risposte di coloro che dichiarano di stare bene con entrambi.

Alla domanda di controllo “*Durante la ricreazione ti fermi a parlare...*”

- a) *di più con i compagni tunisini;*
- b) *anche con i compagni italiani”,* smentisce la metà delle risposte confluite nel versante *con entrambi*.

Infatti, 12 informatori dei 25 che avevano affermato di trovarsi bene con i compagni di entrambe le nazionalità, affermano che durante la ricreazione si fermano a parlare di più con i compagni tunisini.

In realtà, a scuola, nel momento di aggregazione spontanea, i ragazzi preferiscono formare dei gruppi distinti.

Un’ulteriore prova arriva dalle risposte relative alla domanda “*Ti incontri con i tuoi compagni di scuola al di fuori della classe?*”

Grafico 1.5

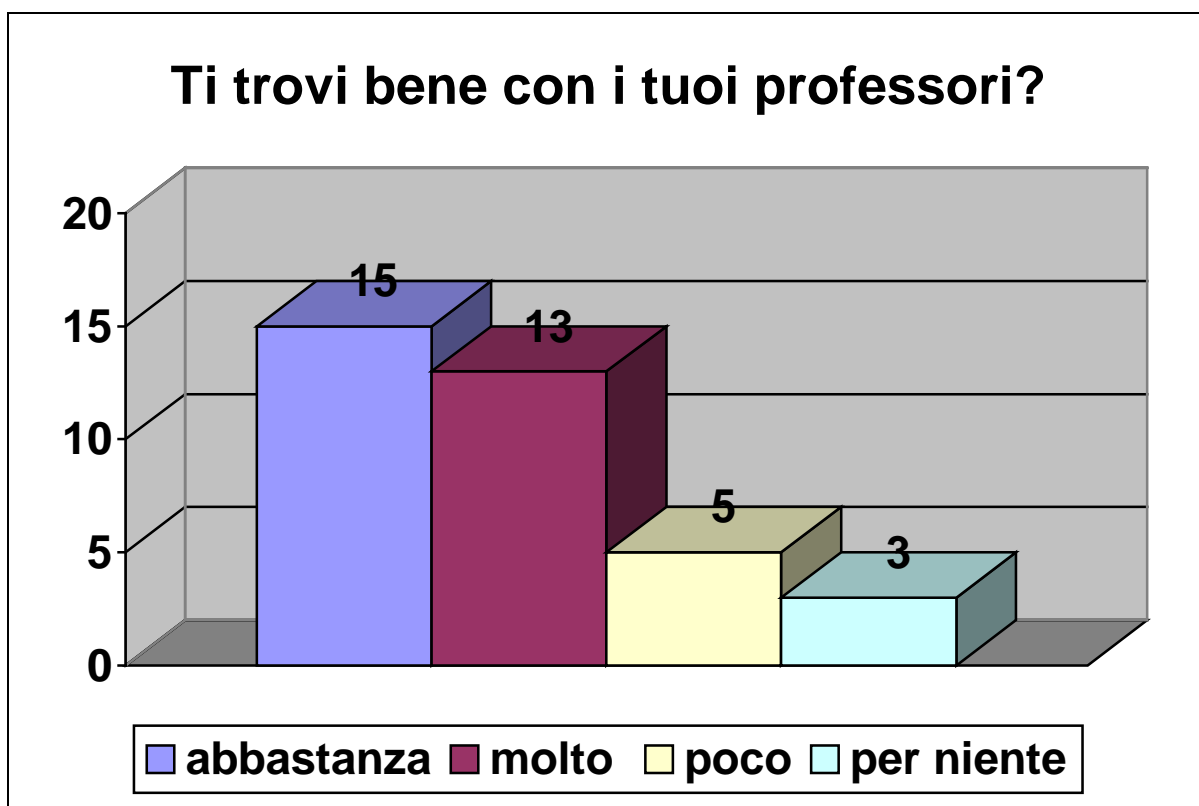


Più della metà dei ragazzi esaminati afferma di incontrarsi ogni tanto con i compagni di scuola. La maggior parte di loro si riferisce a degli incontri casuali mentre gli incontri quotidiani sono quelli del Centro di aggregazione.

Da un'analisi trasversale dei dati emerge, dunque, un quadro ben definito e comunque congruente con la realtà osservata e cioè che di fuori dall'ambito scolastico questi ragazzi non si frequentano affatto. Non accade mai, ad esempio, che un ragazzo o una ragazza tunisina vada a studiare a casa di un compagno italiano e viceversa.

Per quanto riguarda i giudizi sul rapporto con i propri professori, la maggior parte dei ragazzi esprime delle valutazioni positive al riguardo (Grafico 1.6).

Grafico 1.6



Il giudizio complessivamente positivo è giustificato soprattutto dalla disponibilità da parte dei professori ad aiutare i ragazzi nei momenti di difficoltà incontrati durante lo studio.

L'esposizione continua agli stimoli provenienti dalla società di accoglienza, il contatto con i compagni italiani, con gli insegnanti, permettono ai ragazzi tunisini di imparare più in fretta l'italiano, ma ciò non basta a far migliorare il loro livello di apprendimento scolastico. Ogni giorno i ragazzi arrivano al Centro di aggregazione dovendo occupare buona parte del loro tempo di permanenza eseguendo i compiti non sempre adeguati alla loro conoscenza della lingua italiana.

Molti di loro hanno notevoli difficoltà a comprendere le spiegazioni oltre che a esprimere il contenuto di un testo scolastico con parole proprie. Così il più delle volte preferiscono imparare a memoria quelle poche frasi spiegate dai volontari che li assistono senza aver capito il significato di quello che stanno dicendo.

Una procedura usata dai ragazzi è quella di associare le parole sconosciute ad altre simili per assonanza, allontanandosi così dal vero significato del termine.

Citazione

R: la parola "norme" cosa significa?

I1: per esempio norme sociali, norme giuridiche, < legge sul libro >

R: sì, e cosa significa la parola norma?

I1: una persona norma è normale.

Habib, dopo aver cercato di svincolarsi dalla situazione leggendo nel libro, associa la parola sconosciuta, in questo caso *norma*, ad una parola simile per assonanza come *normale* allontanandosi dal significato del termine.

Lo svolgimento dei compiti scolastici si rivela un'esperienza frustrante sia per i ragazzi sia per chi cerca di aiutarli. Il numero di parole non conosciute è talmente elevato che spesso, nel fornire il significato di un termine, mi sono ritrovata a dover spiegare un'infinità di altre parole, innescando così un meccanismo a catena che allontanava sia me che i ragazzi dal punto iniziale della spiegazione.

E' sempre più forte la richiesta che i dirigenti scolastici avanzano al Centro di aggregazione per interventi di sostegno linguistico agli alunni stranieri. I dati di questo comparto sono allarmistici, con un 30% annuo di bocciati e livelli elevati di abbandoni. Anche qui il Centro ha risposto con efficacia, ma è impensabile che si resti in una dimensione di occasionalità e di emergenza. E' una situazione che richiede interventi di sistema.

1.4 La lingua per comunicare e la lingua per studiare

Per molti bambini e ragazzi stranieri la scuola è il contesto principale di contatto con la lingua seconda. Si tratta di un contesto di apprendimento misto, in quanto l'italiano funge da veicolo all'interno di scambi comunicativi autentici e, al contempo, è oggetto di un insegnamento formalizzato. In altre parole, gli alunni da un lato usano l'italiano per interagire tra loro e con gli insegnanti, in classe come durante le pause, dall'altro studiano la lingua italiana in orari ad essa dedicati. Nella scuola, inoltre, i giovani apprendenti entrano in contatto simultaneamente con due varietà di lingua molto differenti, il cui uso implica livelli diversi di padronanza linguistica oltre che di impegno cognitivo: la lingua per comunicare e la lingua per studiare.

La lingua italiana che si studia a scuola è formale e complessa rispetto al modo corrente e quotidiano in cui si parla.

Cummins¹⁸ ha introdotto a tal proposito un'importante distinzione terminologica tra BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*, abilità comunicative interpersonali di base) e CALP (*Cognitive –Academic Language Proficiency* abilità linguistico - accademica).

Tra le BICS rientrano la capacità di salutare qualcuno, di coordinarsi durante un gioco, di disputare un oggetto, mentre tra le CALP ritroviamo le abilità di sintetizzare, di schematizzare, raccontare un avvenimento rispettando l'ordine degli eventi ed esprimendo tutte le relazioni casuali¹⁹.

¹⁸ J. Cummins, *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon, England 2000.

¹⁹ Ellerio – Favaro – Mastromarco – Pallotti – Russomando, *Imparare l'italiano, imparare in italiano. Alunni stranieri e apprendimento della seconda lingua*, Angelo Guerini e Associati, Milano 1999.

Le BICS servono principalmente ad interagire con gli altri nelle situazioni di vita quotidiana, sono strettamente legate al contesto e poco esigenti dal punto di vista cognitivo. Le CALP sono indipendenti dal contesto ed esigenti dal punto di vista cognitivo e sono quelle richieste dalla scuola²⁰.

La lingua per lo studio impone a tutti i bambini un notevole salto di qualità rispetto alla lingua che utilizzano in famiglia e nelle interazioni fra pari.

Ogni bambino non appena arriva a scuola deve confrontarsi con una lingua che in molte parti è profondamente differente da quella appresa in età prescolare.

I bambini immigrati impiegano circa due anni per sviluppare le abilità necessarie per la comunicazione nella lingua seconda, ma la loro capacità di usare la lingua scolastica continua ad essere parecchio limitata e le abilità linguistiche vengono compiutamente acquisite in un periodo di tempo che va da 5 a 7 anni. Quando in una classe viene inserito un alunno non italofono, le attenzioni didattiche e le risorse della scuola vengono indirizzate, in genere, a cercare di sviluppare in fretta le capacità di ascoltare/comprendere e di comunicare, talvolta enfatizzando le difficoltà tipiche del primo periodo. Scarsa attenzione e risorse limitate vengono invece dedicate a sviluppare le competenze per lo studio.

Non appena gli alunni stranieri sono esposti al curriculum comune incontrano una serie di difficoltà in quanto si chiede loro di saper ascoltare e leggere per acquisire nuove informazioni, di saper parlare e scrivere per esprimere concetti, di elaborare confronti e sintesi²¹.

²⁰ M. C. Luise, *Conflitti culturali in una classe con studenti immigrati, in Italiano Lingua seconda: Fondamenti e metodi. Cordinate*, vol. 1, Guerra Edizioni, Perugia 2003.

²¹ M. C. Luise, *Conflitti culturali in una classe con studenti immigrati, in Italiano Lingua seconda: Fondamenti e metodi. Cordinate*, vol. 2, Guerra Edizioni, Perugia 2003.

A metà degli anni '70 è stata realizzata in Svezia una ricerca su ragazzi di madrelingua finlandese che frequentavano la scuola svedese. Gli studiosi scoprirono che esisteva una correlazione positiva tra lo sviluppo della madrelingua prima del contatto con la L2 e la competenza raggiunta successivamente in L2. Infatti i ragazzi che avevano abbandonato troppo presto la lingua materna rivelavano una competenza linguistica sia in L1 che in L2 inferiore ai coetanei monolingui. Questa condizione di sviluppo incompleto fu definita semilinguismo²².

Cummins ha elaborato due ipotesi che permettono di spiegare il complesso legame tra sviluppo della lingua materna e della lingua seconda e tra padronanza linguistica e abilità cognitive: l'ipotesi del livello soglia e l'ipotesi dell'interdipendenza; esse hanno importanti ricadute sul percorso scolastico degli allievi stranieri²³.

Cummins ipotizza un livello di padronanza che va raggiunto sia in L1 che in L2 per permettere ai bilingui di massimizzare gli stimoli cognitivi e linguistici che ricevono dall'ambiente e dalla scuola; al contrario, uno studente straniero al quale è stato permesso di raggiungere solo un basso livello di alfabetizzazione in una delle due lingue vede diminuire la sua capacità di ottenere risultati soddisfacenti dall'istruzione: uno sviluppo costante di entrambe le lingue è dunque alla base della crescita linguistica e cognitiva.

L'ipotesi dell'interdipendenza presuppone invece che, data una sufficiente competenza in entrambe le lingue (livello soglia), ciò che viene appreso attraverso una lingua è trasferibile nell'altra lingua.

²² I bambini che interrompono il loro percorso di scolarità e di apprendimento linguistico nel paese d'origine e arrivano in Italia tra gli 8 e i 12-13 anni corrono i rischi maggiori di subire o attraversare situazioni di semilinguismo. Chi arriva dopo i 12-13 anni, invece, ha avuto modo di sviluppare una buona competenza in L1 e di approfondire gli usi diversi della lingua, imparando a rispondere a compiti cognitivi e linguistici complessi, (sintetizzare, argomentare, ricercare).

²³ Ellero – Favaro – Mastromarco – Pallotti – Russomando, *Imparare l'italiano, imparare in italiano: Alunni stranieri e apprendimento della seconda lingua*, op. cit.

Cummins visualizza questo principio nell'immagine del doppio *iceberg*: sono gli aspetti di superficie delle due lingue ad essere differenziati, ma a entrambe le lingue sono comuni gli aspetti più profondi, legati allo sviluppo cognitivo e al successo scolastico, che possono essere travasati da una lingua all'altra, conservati in un magazzino comune che le fa funzionare tutte e due.

Se ad esempio un bambino ha imparato a raccontare degli eventi accuratamente, a compiere ragionamenti astratti o a dare descrizioni complete nella L1, non dovrà imparare di nuovo queste abilità nella L2, ma basterà che le trasferisca.

Nella maggior parte dei casi, però il bambino raggiunge il livello soglia nella sua madrelingua ma non lo possiede ancora nella lingua seconda in cui gli viene chiesto di affrontare le operazioni mentali difficili.

Alla luce di ciò, si rivela indispensabile un'azione di semplificazione testuale in modo tale da introdurre gradualmente l'allievo straniero nella lingua dello studio.

Negli stadi iniziali del percorso didattico, lo scopo linguistico riveste un ruolo nettamente prioritario mentre le finalità contenutistiche diventeranno preponderanti man mano che la conoscenza della lingua aumenta. Di conseguenza, il livello di semplificazione può essere molto alto nella fase iniziale per poi diminuire gradualmente in relazione al progredire delle competenze. In questo modo i deficit linguistici degli alunni stranieri verranno colmati nel rispetto dell'ordine naturale di apprendimento.

Capitolo II

La ricerca sul campo

I problemi di scolarizzazione dei bambini migranti sono stati studiati per lo più a livello di scuola dell'infanzia, primaria e media. Con il passare degli anni, essendo cresciuto il numero degli adolescenti, i quali vivono in un paese diverso da quello di origine, il problema dell'educazione interculturale ha incominciato a farsi sentire anche nella scuola secondaria.

E' quella dell'adolescenza una condizione problematica rilevante poiché riemergono conflitti di identità irrisolti che rendono più acuti i normali conflitti generazionali tra genitori e figli, questi ultimi combattuti nelle loro scelte quotidiane tra l'adesione ai modelli socio culturali della famiglia e a quelli dei loro coetanei del paese ospitante.

I conflitti negli adolescenti che vivono tra due culture riguardano: la religione, il lavoro e gli ideali di impegno sociale e condizionano inevitabilmente l'andamento sociale e gli stessi risultati scolastici.

Il problema della lingua rimane tutto ora un ostacolo per la conoscenza e per la comprensione tra popoli e gruppi con diverse tradizioni culturali. Il desiderio di uno strumento linguistico che possa favorire la comunicazione tra gli abitanti del villaggio globale creato dai mass media e dai veloci mezzi di trasporto e oggi dall'informatica, è quanto mai vivo in vasti strati della società.

Attualmente nella pratica scolastica si cerca di ottenere che gli allievi conoscano due o tre lingue in cui ufficialmente si esprime la maggior parte della comunità umana, tuttavia ogni lingua veicola una certa cultura che prevale su quella dei popoli che parlano una lingua meno diffusa.

Attraverso la struttura e il patrimonio lessicale della lingua appresa, il soggetto acquisisce anche dei modelli percettivi, degli orientamenti intellettuali e delle strategie di soluzione dei problemi. Di questo la scuola dovrà farsi carico se vuole rendere possibile il confronto tra le culture.

2.1. I dati inerenti alla ricerca

Il progetto d'integrazione realizzato nel Centro di aggregazione "Voci dal Mediterraneo" nasce dalla necessità di intervenire sul territorio a favore degli immigrati di seconda generazione.

L'obiettivo prioritario è quello di promuovere l'integrazione tra tunisini e italiani attraverso l'offerta di spazi comuni e la condivisione di attività interculturali e ricreative. Nella normale quotidianità, tutti i ragazzi vivono le medesime esperienze di apprendimento partecipando alle diverse attività didattiche, sociali, ludiche, sul piano del dialogo, del confronto, dello scambio e dell'armonizzazione dei rapporti.

L'integrazione diventa così realtà quotidiana vissuta da tutti: alunni e adulti.

Ho vissuto l'esperienza formativa del progetto lavorando con i ragazzi, fornendo loro supporto scolastico.

I presupposti pedagogici e didattici dell'azione esperita riguardavano:

1. Garantire un' effettiva integrazione degli alunni extracomunitari (Tunisini).
2. Garantire il diritto allo studio.
3. Agevolare la formazione della persona.
4. Favorire lo sviluppo cognitivo, emotivo, affettivo e relazionale degli alunni promuovendo la comunicazione e l'interazione tra individui appartenenti a culture diverse.
5. Promuovere lo sviluppo dell'idea "interculturale" come ricchezza che nasce dalle diversità.
6. Garantire lo studio della lingua e cultura italiana e della lingua e cultura araba.
7. Offrire una valida condizione per il proseguo degli studi in Italia o in Tunisia o in qualsiasi luogo.

Queste finalità proprie del progetto costituivano le ipotesi ideative verso cui è protesa l'intesa formativa di un contesto educativo, (il Centro di aggregazione), che non discrimina, né seleziona ma vuole creare condizioni ottimali di convivenza tra gli utenti pur nella caratterizzazione della propria identità.

La ricerca è volta all'analisi quantitativa e qualitativa dei dati inerenti la conoscenza della lingua italiana come elemento fondamentale di comunicazione.

Si è partiti dal presupposto che per i ragazzi tunisini frequentanti il Centro, la loro lingua madre competesse sempre più con l'italiano in quanto lingua di comunicazione ordinaria.

Il dato più significativo in tal senso è che si va diffondendo l'abitudine a parlare anche in italiano con i fratelli e con i pari tunisini in contesti frequentati anche dagli italofoni. In più si registra una volontà di evitare l'uso del tunisino a scuola, motivata probabilmente dal desiderio di ridurre la differenza culturale.

Le percezioni sull'italiano sono molto positive in termini di gradimento e anche i giudizi di competenza sono alti sebbene ancora inferiori a quelli del tunisino.

L'arabo al-fusha è quasi del tutto scomparso dal repertorio linguistico dei giovani Tunisini. Il breve percorso nella scuola tunisina non è stato sufficiente per imparare l'arabo letterario, soprattutto in relazione alla competenza scritta.

E' certo che gli studenti tunisini non dispongono delle competenze necessarie alla comprensione dei testi scolastici. Alla scarsa capacità di rielaborare concetti, sintetizzare ed effettuare tutte quelle inferenze richieste dal testo si aggiungono le difficoltà relative al lessico settoriale di ogni disciplina e ai termini di stile elevato. Da ciò scaturisce un senso di frustrazione che il più delle volte scoraggia anche i soggetti più determinati ed induce alla rinuncia dei compiti scolastici.

Lo scarto tra le competenze richieste dalla scuola e quelle realmente possedute dai giovani tunisini è talmente significativo che, man mano che si avanza nei gradi di scuola, il numero di coloro che riescono a concludere con successo l'anno scolastico si riduce notevolmente.

Nel 2009/2010 la percentuale degli alunni tunisini bocciati e ritirati è stata pari al 23,2% nelle scuole secondarie di I grado, mentre si è registrato un 35,8% nelle scuole secondarie di II grado.

Allo sbarramento della scuola si aggiunge quello del lavoro qualificato.

Gli adolescenti tunisini proiettano il loro futuro verso il nord dell'Italia perché consapevoli delle scarse opportunità di lavoro offerte da una città come Mazara.

2.1 Gli obiettivi e le fasi

Prima fase

La prima fase della ricerca si è concentrata sulla valutazione del grado di inserimento sociale dei giovani tunisini a Mazara del Vallo e sulla verifica della competenza relativa alla lingua per comunicare.

In riferimento alla competenza, mi sono soffermata sul ruolo che la lingua seconda possiede all'interno del repertorio linguistico dei ragazzi tunisini, sia rispetto al parametro dell'uso che a quello del gradimento. Percezioni e sentimenti influiscono enormemente sull'esito e sulle forme del processo d'apprendimento.

Per quanto riguarda l'inserimento sociale, l'indagine ha riguardato la collocazione identitaria, gli atteggiamenti e i valori di riferimento, la proiezione geografica, l'articolazione delle reti sociali dei singoli soggetti.

Seconda fase

Nella seconda fase sono state verificate le competenze relative alla lingua italiana, non trascurando di indagare una serie di fattori complementari all'inserimento scolastico.

In particolare ho analizzato i percorsi scolastici, i rapporti con i compagni e con i professori, le difficoltà incontrate nello studio e le aspettative dopo la scuola. Per quanto riguarda la verifica della competenza della lingua italiana, ho constatato quanto influisca in positivo sulla comprensione la proposta di un testo semplificato.

I contenuti argomentati e monitorati sono riferiti nel capitolo successivo.

2.3 Il luogo della ricerca

Il Centro di aggregazione “Voci dal Mediterraneo” mi ha fornito l’opportunità di stare a contatto con i ragazzi tunisini di Mazara del Vallo frequentanti la scuola media e superiore.

Il Centro istituito dalla “Fondazione San Vito Onlus” vanta ad oggi un’utenza di ben 60 ragazzi e ragazze di cui 47 Tunisini e 13 Mazaresi.

Il progetto per la costituzione del centro è nato dalla necessità di intervenire sul territorio a favore degli immigrati di seconda generazione, i quali pur essendo nati e cresciuti in Italia si trovano in forte ritardo rispetto al percorso d’integrazione, per fattori dovuti alla specificità storica del fenomeno migratorio di Mazara del Vallo.

L’obiettivo principale inizialmente era quello di promuovere l’integrazione tra adolescenti tunisini e italiani attraverso l’offerta di spazi comuni e la condivisione di attività inter-culturali e ricreative.

Tuttavia, in seguito alla numerosa presenza nelle scuole mazaresi di ragazzi Tunisini con scarsa conoscenza dell’italiano, questo obiettivo è passato in secondo piano tanto che fino al 2006 la principale attività svolta dal Centro è stata quella di fornire supporto scolastico.

Oggi il Centro di Aggregazione sembra aver ripreso il suo obiettivo iniziale: vanta la presenza di ragazzi italiani anche se bisogna precisare che si tratta di ragazzi con situazioni familiari difficili, quindi a loro volta caratterizzati da problemi di marginalità sociale.

I ragazzi vengono coinvolti in attività di manipolazione, danza e sport che consentono agli appartenenti delle due etnie di interagire e divertirsi insieme.

All'interno del Centro vengono promossi momenti di condivisione in occasione non solo delle ricorrenze interne ma anche delle feste nazionali dei rispettivi paesi.

Ogni anno i ragazzi tunisini e mazaresi sono impegnati a preparare le cartelle per la tombola, i vestiti per il Carnevale e i cibi e le danze in occasione della festa dell' Ajid.

I ragazzi stanno bene quando imparano e si realizzano in un ambiente adeguato, in uno spazio²⁴ e in un clima caldo e confortevole, quando interagiscono positivamente con gli altri ragazzi e, quando vivono in uno spazio e in un tempo dove non c'è differenza di provenienza, di cultura e di religione, come anche quando vengono messi nella condizione di fidarsi dagli "adulti".

Un ragazzo sta bene quando una comunità lo include e non lo ignora.

Lo sguardo dei ragazzi sui luoghi dove vivono è uno sguardo corporeo, ancorato alla terra, concreto.

E' uno sguardo per sua natura orientato al benessere ambientale e al bene.

E' una sguardo immaginifico, desiderante, aperto al possibile e alla sperimentazione coraggiosa. E' uno sguardo integrante, relazionale, carico di fiducia e speranza, che non possiede logiche di profitti.

Gli strumenti democratici di cui gli adolescenti vanno dotati per affermare il loro diritto di cittadinanza, l'ascolto da parte degli adulti, il protagonismo attivo, la partecipazione attraverso per l'individuazione e l'attuazione dei loro bisogni.

²⁴ I. Vanna, *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, La Nuova Italia, Firenze 1996.

Nell'ambito del dialogo interculturale l'azione del Centro si è fatta fortemente strategica

I ragazzi tendevano a socializzare in gruppi etnicamente separati. In virtù dell'indagine promossa, sono state sperimentate opportunità di incontro/scambio fra le due culture attraverso momenti di gioco- lavoro, incoraggiando nei giovani ospiti atteggiamenti di condivisione dello spazio comune, di ascolto, di responsabilità degli impegni assunti, di ricerca di soluzione alle problematiche inerenti al loro percorso di vita adolescenziale.

Quanto alle dinamiche linguistiche, questa struttura riveste un ruolo importante.

Al contrario di quanto avviene a scuola, dove le difficoltà poste dalla lingua colta e la superficialità dei rapporti con i compagni autoctoni fanno diminuire la motivazione all'apprendimento dell'italiano, il Centro di aggregazione è il luogo in cui i ragazzi tramite gli operatori che li assistono, fanno un'esperienza continuativa e reiterata di un italiano comprensibile e confidenziale, che viene modulato in rapporto alle loro effettive conoscenze.

2.4 Il campione e gli strumenti

Per la raccolta dei dati relativi al campione della ricerca, mi sono avvalsa di un questionario identificativo somministrato ai ragazzi tunisini del Centro. E' stata successivamente compilata una tabella, di cui riporto un esempio:

Dove hai abitato e per quanto tempo? Che scuola Hai frequentato in quel periodo? (Se hai fatto la scuola elementare a Mazara specifica se era quella tunisina o italiana).

Anni	La città dove hai abitato	Le scuole che hai frequentato
1	MAZARA	
2	MAZARA	
3	MAZARA	
4	MAZARA	
5	MAZARA	
6	MAZARA	Tunisina- elementare
7	MAZARA	
8	MAZARA	
9	MAZARA	
10	MAZARA	
11	MAZARA	
12	MAZARA	Media- italiano
13	MAZARA	
14	MAZARA	Superiori
15	MAZARA	Superiori
16	MAZARA	Superiori
17	MAZARA	

Il campione è costituito da 36 soggetti, di cui 19 di scuola superiore e 17 di scuola media. Dei 36 soggetti, 23 hanno sempre vissuto a Mazara, ma di questi, soltanto 9 hanno frequentato la scuola elementare italiana sin dall'inizio, 26 ragazzi hanno seguito dei percorsi scolastici misti: 16 sono passati alla scuola italiana nel corso degli studi primari, 9 hanno frequentato interamente la scuola tunisina prima di iscriversi alla scuola media e 1 ha frequentato la scuola tunisina fino al secondo anno di scuola media per poi passare alla scuola italiana. Infine, 1 ragazzo ha trascorso l'infanzia in Tunisia e poi si è trasferito a Mazara per frequentare la scuola italiana sin dall'inizio.

Da questo campione sono stati selezionati 10 ragazzi dall'età compresa tra 14 e 15 anni, ai quali è stato proposto un test sulla comprensione della lingua italiana, che prevedeva una distinzione del campione in due gruppi, distinguendo tra percorso scolastico misto e percorso scolastico italiano.

Primo gruppo	Percorso scolastico	Secondo gruppo
Mohamed	Percorso scolastico misto	Tarek
Ines	Percorso scolastico misto	Yasmina
Samir	Percorso scolastico misto	Taoukif
Karim	Percorso scolastico italiano	Habib
Dalila	Percorso scolastico misto	Karima

I parlanti citati, i cui nomi sono diversi da quelli originali, sono ragazzi e ragazze che frequentano abitualmente il Centro trovando in quel luogo un valido supporto per lo svolgimento dei compiti al fine del recupero scolastico. Di essi 8 sono nati a Mazara del Vallo; 2 soltanto hanno frequentato la scuola italiana sin dall'inizio, gli altri o hanno frequentato la scuola di base in Tunisia o almeno i primi tre anni della scuola tunisina in Mazara del Vallo. Tutti frequentano la scuola media con esito non positivo.

Capitolo III

L'integrazione come processo di rinnovamento dell'identità della persona

Formare in senso interculturale significa riconoscere l'altro nella sua diversità senza alcun pregiudizio. L'incontro fra individui crea una tensione, positiva di scambio, o negativa di incomprensione o addirittura di conflitto. Il sito educativo - il Centro di aggregazione - costituisce la zona di mediazione tra le culture, il contesto comune in cui si rende possibile il dialogo.

Una comunicazione centrata soltanto sui contenuti, i "fatti", potrebbe non trovare alcun intento propositivo tra gli interlocutori, e di conseguenza, irrigidisce lo scambio. Al contrario, le strategie centrate sulle relazioni facilitano la comprensione.

La zona di mediazione diventa idealmente quello spazio che deve percorrere ogni persona partendo dal sé verso la società in cui vive per sfociare un sentimento di appartenenza alla stessa e poter pensare in modo critico e affettivo insieme "è la mia società".

Il gruppo interculturale diventa uno spazio di costruzione identitaria di tutti i componenti.

3.1 Identità e inserimento sociale dei giovani tunisini

Per i giovani tunisini, nati a Mazara del vallo, il modello culturale d'origine rimane un punto di riferimento costante nel processo di costruzione della propria identità.

La scelta di vivere a Mazara non comporta una rinuncia alla Tunisia, piuttosto si verifica un'alternanza tra i due luoghi in relazione ai loro diversi significati.

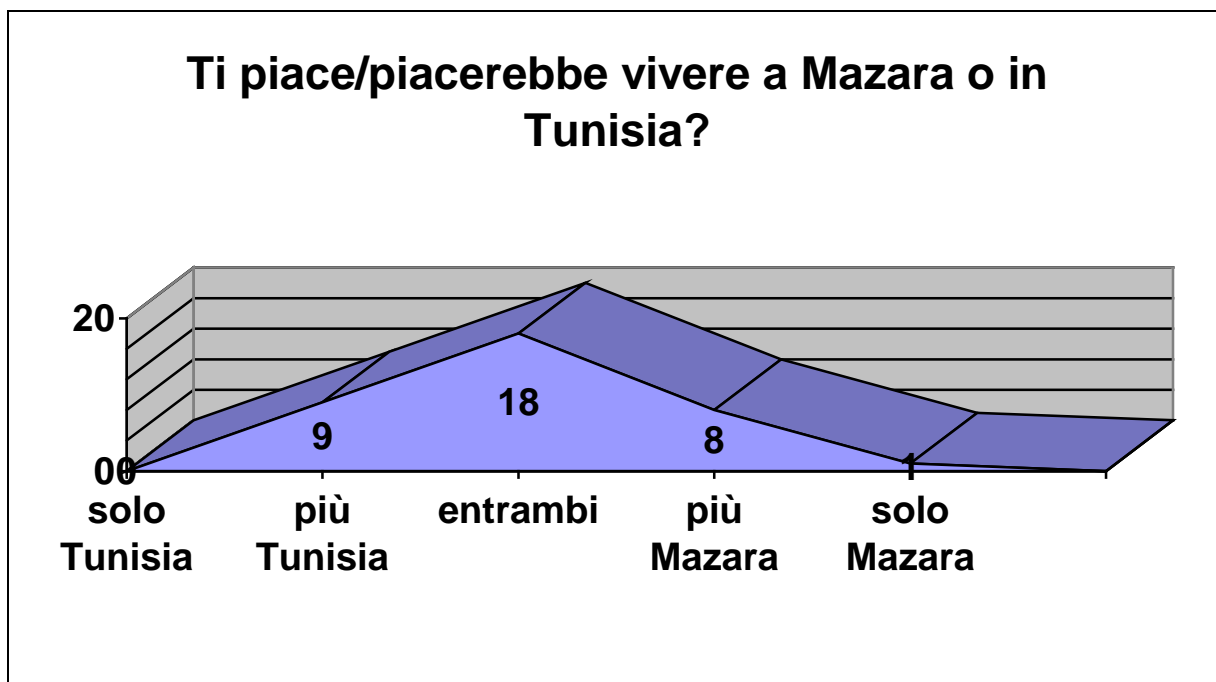
Mazara si configura come spazio del lavoro e della scuola, mentre la Tunisia è la meta delle vacanze estive e il luogo in cui andare ogni volta che si sente la mancanza dei propri cari.

I ragazzi del Centro hanno dichiarato di tornare in Tunisia una volta all'anno proprio in occasione delle vacanze estive.

Alla domanda “ *Per quale motivo vai in Tunisia?* ”, nove ragazzi su trentasei dichiarano di andare in Tunisia per trascorrere le vacanze estive, diciannove rispondono esclusivamente *vedere i nonni/parenti*, mettendo in evidenza il legame affettivo; cinque ragazzi mettono insieme le due motivazioni mentre altri tre dichiarano che non solo ci vanno per rivedere i parenti ma anche perché la Tunisia è il loro paese d'origine.

Gli atteggiamenti identitari di questi adolescenti possono essere ricostruiti a partire dalle domande “ *Ti piace vivere a Mazara?* ” e “ *Ti piacerebbe vivere in Tunisia?* ”.

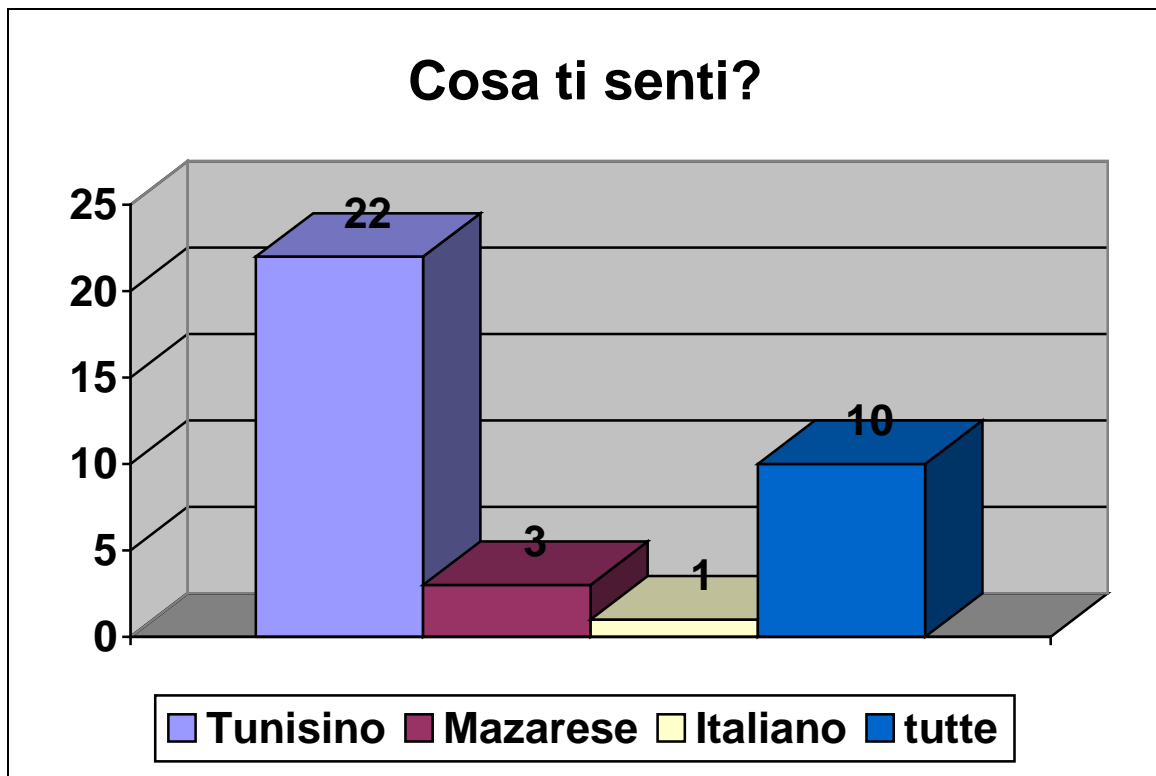
Grafico 3.1



Come si può notare dal Grafico 3.1, la metà del campione sceglie entrambi i luoghi. Ciò è dovuto principalmente al fatto che Mazara rappresenta una seconda patria a tutti gli effetti. Il gruppo di coloro che preferiscono la Tunisia supera di una sola unità il gruppo di chi si sbilancia a favore di Mazara. E' significativo notare che soltanto un ragazzo preferisce Mazara alla Tunisia, mentre nessuno è a favore della sola Tunisia.

Riguardo alle risposte relative a una domanda più diretta: “ *Cosa ti senti?* “

Grafico 3.2



Si registra un netto vantaggio delle risposte a favore del tratto tunisino: 22 ragazzi si ritengono esclusivamente Tunisini, 3 dichiarano di sentirsi Mazaresi e 1 Italiano. Più composito è il gruppo di ragazzi che includono più di un'identità.

Accorpare le opzioni Tunisino/Arabo e Mazarese/Italiano, dai dati che si ricavano 10 ragazzi su 36 dichiarano di sentirsi sia Tunisini sia Mazaresi, ciò vuol dire che nel 27,7 % dei casi la costruzione identitaria di questi giovani risente di entrambi le componenti.

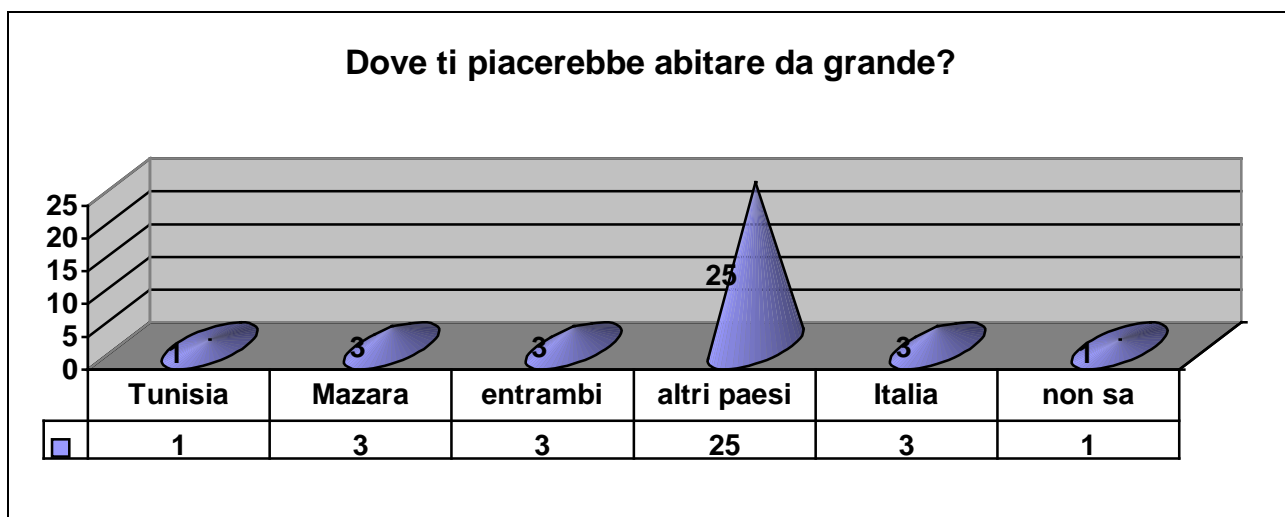
Da un'analisi trasversale dei dati emerge che dei 22 ragazzi che si ritengono Tunisini, soltanto 6 ragazzi preferirebbero vivere in Tunisia, mentre le risposte dei restanti sedici tradiscono le aspettative. Tra questi, 9 esprimono gradimento per entrambi i luoghi, 5 preferirebbero vivere a Mazara, 1 sceglie soltanto Mazara, 1 esclude entrambi i luoghi.

Due dei ragazzi che dichiarano di sentirsi Mazaresi esprimono gradimento per entrambi i luoghi, 1 ragazzo si dichiara mazarese e vorrebbe vivere a Mazara.

Tra i 9 ragazzi che affermano di sentirsi sia Tunisini sia Mazaresi, 6 di loro sono coerenti in quanto esprimono gradimento per entrambi i luoghi, 2 dichiarano di preferire la Tunisia e 1 preferisce Mazara. Sentirsi Tunisino o Italiano nella maggior parte dei casi non è strettamente associato al luogo di residenza.

Le risposte alla domanda “ *Dove ti piacerebbe abitare da grande?* ”, rendono più chiara l'idea che il legame con la propria identità non risente della collocazione geografica.

Grafico 3.3

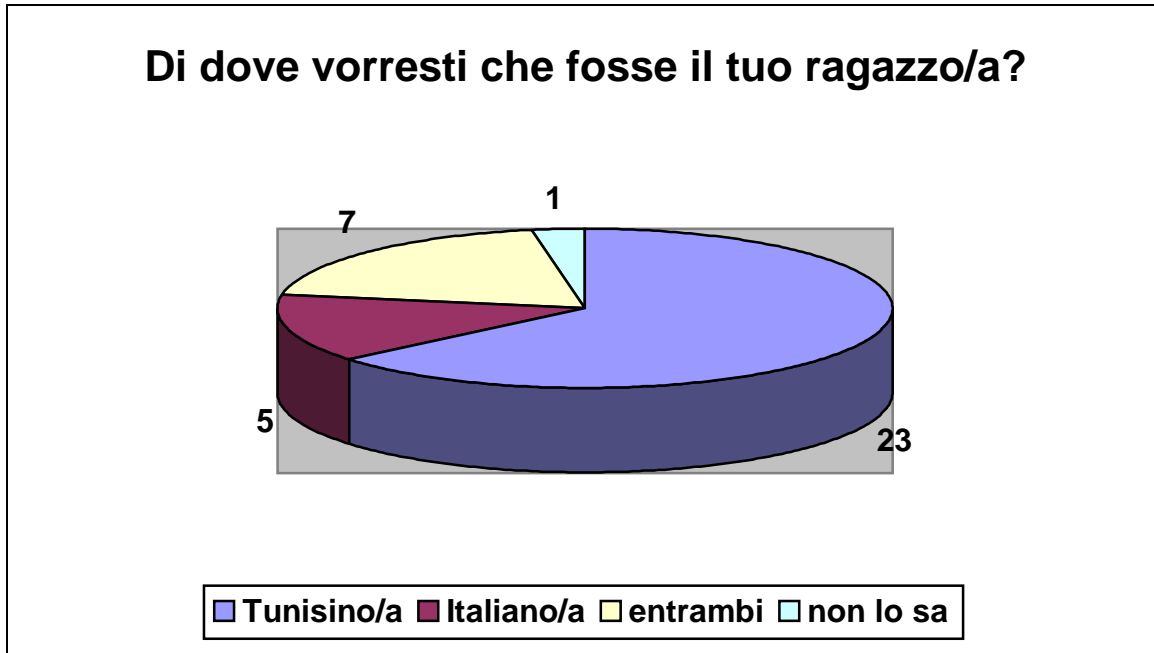


La maggior parte dei ragazzi non solo non considera la possibilità di andare a vivere in Tunisia, ma scarta decisamente anche quella di rimanere in Italia. I paesi preferiti sono soprattutto la Francia e la Germania, anche se tra i ragazzi che hanno risposto, c'è chi vorrebbe trasferirsi in America o in Canada.

La Tunisia rimane così il luogo degli affetti e delle vacanze estive e soltanto 1 ragazzo su 36 vorrebbe andare a vivere lì da grande. Del resto anche una città come Mazara del Vallo si dimostra inadatta a soddisfare le esigenze dei giovani tunisini e soltanto 3 ragazzi su 36 vorrebbero rimanere in questa città.

Con la domanda “ *Di dove vorresti che fosse il tuo ragazzo/a ?* ” viene verificato un altro aspetto degli atteggiamenti identitari dei giovani tunisini (Grafico 3.4).

Grafico 3.4



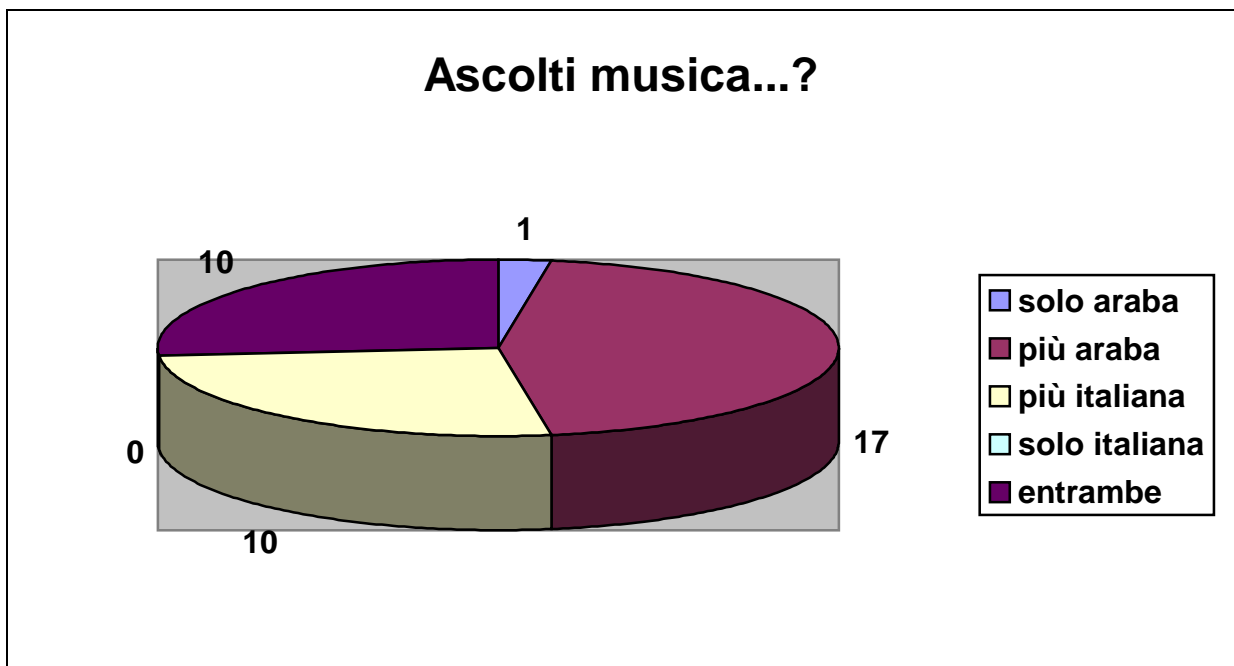
L'insieme delle risposte traccia un quadro abbastanza prevedibile.

La maggior parte dei ragazzi (23 su 36) preferirebbe avere un partner tunisino, dimostrando il forte legame con la propria cultura. Questo dato viene in parte smentito dalla domanda di controllo “ *Com' è il tuo ragazzo/a ideale ?* “. E' curioso scoprire che 7 dei 23 ragazzi preferirebbero un partner tunisino rispondono che il loro ragazzo/a ideale ha i capelli biondi e gli occhi azzurri.

La divergenza tra le risposte più sorvegliate e quelle più spontanee rispecchia, una certa incoerenza tra una posizione consapevolmente assunta e i desideri meno espliciti dei ragazzi.

In ordine ai dati sui consumi culturali, la forbice tra le due culture si restringe a favore di una scelta che le include entrambe.

Grafico 3.5

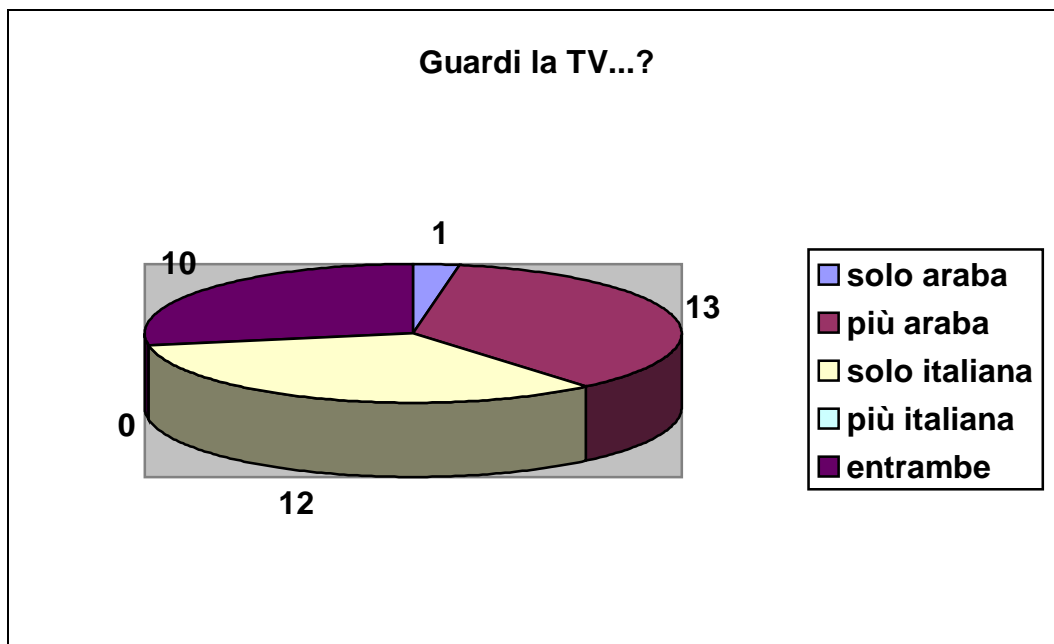


Come si può osservare dal Grafico 3.5, 17 ragazzi intervistati su 36 preferiscono ascoltare musica araba rispetto a quella italiana; 10 scelgono entrambe le opzioni, mentre nessun ragazzo ascolta musica esclusivamente italiana.

Una fetta molto importante di questa elaborazione grafica è quella relativa alla scelta *più italiana* (8 ragazzi) che tra l'altro acquista un'importanza maggiore se si considera che soltanto 1 ragazzo si sbilancia a favore dell'opzione *solo araba*.

Passando alla domanda successiva "*Guardi la Tv... ?*" anche in questo caso nessun ragazzo segna l'opzione *solo italiana*, mentre il solo intervistato che dichiara di guardare esclusivamente programmi arabi è lo stesso di quello che precedentemente aveva dichiarato di ascoltare soltanto musica araba.

Grafico 3.6



In riferimento alle altre tre opzioni (*più araba, più italiana, entrambe*), si registrano degli scarti quantitativi abbastanza contenuti. Il numero di coloro che guardano di più la tv tunisina è pari a 13 unità; 12 preferiscono guardare programmi televisivi italiani e 10 guardano sia la tv tunisina sia quella italiana.

In base ai dati sui consumi culturali, si può affermare che la scelta di entrambe le opzioni è sintomo della crisi delle scelte identitarie escludenti a favore di una doppia appartenenza culturale.

In conclusione, i dati accennano a un positivo cambiamento rispetto al legame esclusivista con la cultura tunisina.

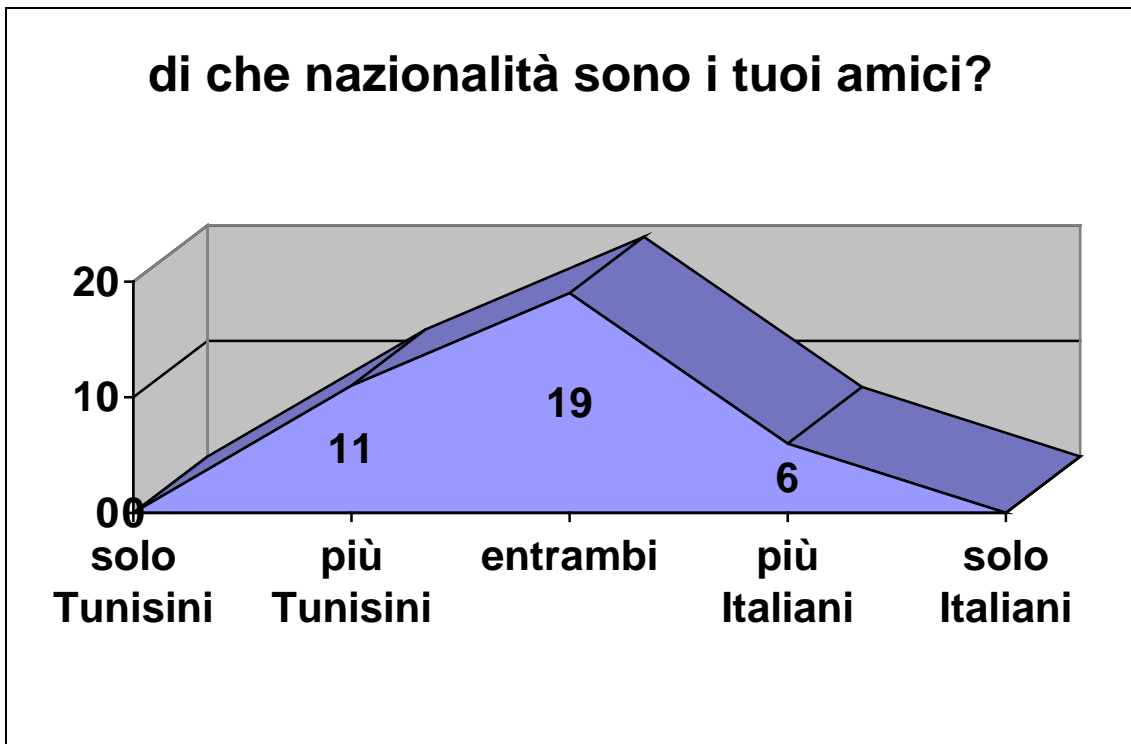
La crisi identitaria e il senso di doppia appartenenza dei giovani tunisini e tunisine intervistati e abitualmente presenti al Centro si manifestano in tutte quelle risposte, che si collocano a metà tra il tratto esclusivamente tunisino e quello esclusivamente italiano.

3.2 Gli adolescenti tunisini e i coetanei mazzaresi

I dati sui rapporti di amicizia tra i ragazzi tunisini e quelli italiani, forniscono un quadro privo di valori in corrispondenza di entrambe le opzioni esclusive.

Il Grafico 3.7 ritrae, infatti, una composizione decisamente mista delle reti sociali in quanto nessuno dei 36 intervistati dichiara di avere amici soltanto tunisini o soltanto italiani. Se il numero di coloro che affermano di avere amici di entrambe le nazionalità è pari a 19 unità, quindi poco più della metà del campione, l'altra parte del campione si divide in 11 ragazzi il cui gruppo di amici è formato principalmente da ragazzi di nazionalità tunisina, in 6 ragazzi che invece hanno più amici italiani.

Grafico 3.7



I ragazzi tunisini dichiarano di avere amici di entrambe le nazionalità. Di fatto gli amici italiani a cui si riferiscono sono per lo più compagni di scuola o ragazzi che frequentano il Centro di aggregazione con i quali hanno instaurato un rapporto di simpatia.

Nella tabella che segue vengono riportate le risposte alla domanda “ *Cosa ti piace fare nel tempo libero ? e con chi lo passi?* “.

Tabella 3.1

Numero di casi	Attività svolte nel tempo libero	Con chi?
8	Giocare a calcio	Con gli amici tunisini
5	uscire	Con gli amici italiani e tunisini
4	Chat su facebook	Con gli amici italiani e tunisini
4	giocare	Con gli amici tunisini
3	uscire	Con gli amici tunisini
4	giocare a calcio	Con gli amici tunisini e italiani
2	Guardare la televisione	Con un'amica tunisina
1	studiare	Con gli amici tunisini e italiani
1	ballare	Con gli amici tunisini e italiani
1	Fare ricerche su internet e leggere libri	sola
1	lavoro	
1	Ascoltare musica ed usare il computer	sola
1	nuotare	solo

Verde: ragazzi con amici tunisini

Rosso: ragazzi con amici tunisini e italiani

Sommando i casi evidenziati nello stesso colore risulta che 17 ragazzi tunisini dichiarano di trascorrere il loro tempo libero in compagnia di amici della stessa nazionalità, mentre 15 affermano di svolgere varie attività anche in compagnia di amici Italiani. Lo sbilanciamento a favore del solo versante tunisino appare minimo.

Tuttavia i 4 ragazzi affermano di giocare a calcio con amici tunisini e italiani si riferiscono alle partite organizzate all'interno del Centro di aggregazione, così come il solo informatore che dice di studiare con gli amici Tunisini e Italiani si riferisce alle ore di doposcuola svolte al Centro.

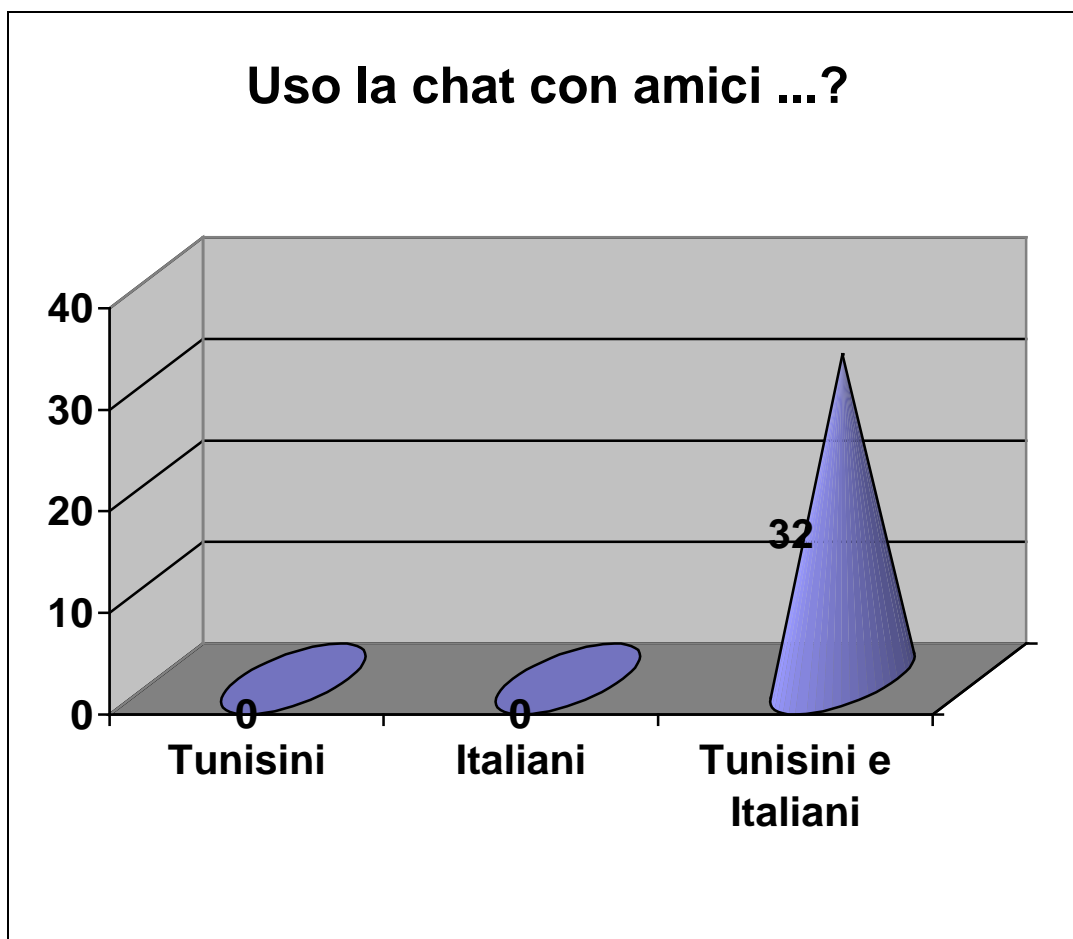
Il numero di ragazzi tunisini che trascorre il tempo libero in compagnia di ragazzi italiani si riduce a 11. Inoltre, l'intervistato che afferma di ballare con amici tunisini e italiani è lo stesso informatore che aveva dichiarato precedentemente di non essere mai uscito con dei ragazzi/e mazaresi e comunque di trovarsi a suo agio soltanto con gli amici tunisini.

Pertanto, il numero di coloro che hanno amici italiani si riduce a 10.

Un dato atteso è quello relativo ai ragazzi che dichiarano di trascorrere il tempo libero chattando. Facebook in particolare rappresenta per questi adolescenti un mondo differente da quello reale.

Questo strumento offre ai giovani tunisini la possibilità di instaurare delle amicizie, almeno virtuali, con i coetanei italiani. Un' ulteriore conferma del ruolo di Facebook arriva dall'elaborazione grafica relativa alla domanda "*Uso la chat con amici...?*".

Grafico 3.8



Di fatto i ragazzi chattando con amici di entrambe le nazionalità.

La risposta corale dei ragazzi mi ha condotto ad un'ulteriore verifica dei dati.

Durante una conversazione in lingua inglese, un ragazzo afferma di trascorrere i pomeriggi a navigare su Internet e a chattare su Facebook con amici di entrambe le nazionalità. Alla fine, però, si smentisce in quanto non appena gli viene chiesto di fare il nome di qualche amico di chat, fornisce una lista di contatti formata da soli nomi tunisini.

I dati fin qui riportati mi inducevano a constatare che i contatti tra ragazzi tunisini e coetanei mazaresi erano per lo più favoriti dalla condivisione dello spazio comune all'interno del Centro di aggregazione. Fuori, i rapporti si attenuano parecchio e non si presume alcuna connotazione amicale tra le giovani generazioni di entrambe le culture.

3.3 Le lingue e i giovani tunisini

L'utilizzo della lingua costituisce per i ragazzi tunisini uno spartiacque tra lo spazio pubblico e quello privato. Il tunisino, in particolare, è la lingua dell'affettività e dei ricordi, oltre che essere il segno principale della loro differenza. Dall'indagine condotta risulta evidente il ruolo predominante della lingua araba anche nei ragazzi nati e residenti da sempre in Mazara del vallo.

Il tunisino rappresenta la prima lingua, quella di tutti i componenti della famiglia ed è per questo definita dai giovani intervistati la loro lingua preferita. Tuttavia, se nelle conversazioni con i propri genitori il primato del tunisino è indiscusso, non si può dire lo stesso nelle conversazioni tra fratelli/sorelle ed amici durante le quali si usa anche l'italiano.

L'italiano è la lingua della comunicazione con l'esterno e permette l'inserimento nella società locale. Dopo il tunisino, l'italiano è la lingua preferita dai giovani tunisini e si classifica al penultimo posto secondo il parametro di difficoltà.

Il primato di lingua più difficile spetta all'arabo al-fusha che occupa il quarto posto in quanto al giudizio sul gradimento. La maggior parte dei ragazzi dichiara di avere una scarsa competenza orale dell'arabo letterario, mentre il numero di coloro che riesce a scrivere bene non raggiunge neanche una decina di unità.

L'arabo letterario all'interno del repertorio linguistico dei ragazzi è quasi del tutto scomparso.

Il ruolo del siciliano nel repertorio linguistico dei giovani tunisini è marginale, il suo utilizzo è vincolato più che altro a singole espressioni tra amici a fini ludici o espressivi. Nonostante il dialetto venga considerato dalla maggior parte dei ragazzi una lingua difficile e poco gradita, i risultati dell'indagine dimostrano una discreta conoscenza di questo codice.

Ho potuto constatare che il tunisino, l'italiano e il siciliano assumono dei ruoli precisi in relazione alle diverse situazioni comunicative.

Il tunisino viene usato non solo nelle comunicazioni con i pari tunisini ma anche ai fini criptici per escludere dall'ascolto gli operatori italiani. L'italiano è la lingua con cui i ragazzi si rivolgono ai volontari del Centro e inoltre, viene usata negli scambi intra-comunitari in presenza di un interlocutore italiano.

Il dialetto viene usato occasionalmente con precise funzioni ludiche o espressive, seguendo così l'esempio degli operatori del Centro.

I grafici presentati di seguito sono stati elaborati sulla base delle risposte alla domanda *“Che lingua usi per parlare con i tuoi genitori, fratelli/sorelle, compagni di classe e amici?”*.

La metà del campione afferma di parlare con i genitori principalmente in tunisino e spesso anche in italiano, mentre 15 intervistati dichiarano di parlare con i propri genitori esclusivamente in tunisino. Lo scarto tra questi due gruppi è minimo anche se tende verso il repertorio linguistico misto. Soltanto 3 ragazzi affermano di usare entrambe le lingue con la stessa frequenza.

Il siciliano non viene riportato all'interno del grafico in quanto i ragazzi dichiarano di ricorrere raramente all'uso del dialetto con i propri genitori.

Considerando il Grafico 3.10 si evince quanto il repertorio linguistico degli intervistati risulti più vasto in relazione alle conversazioni con i propri fratelli e le proprie sorelle.

Grafico 3.9

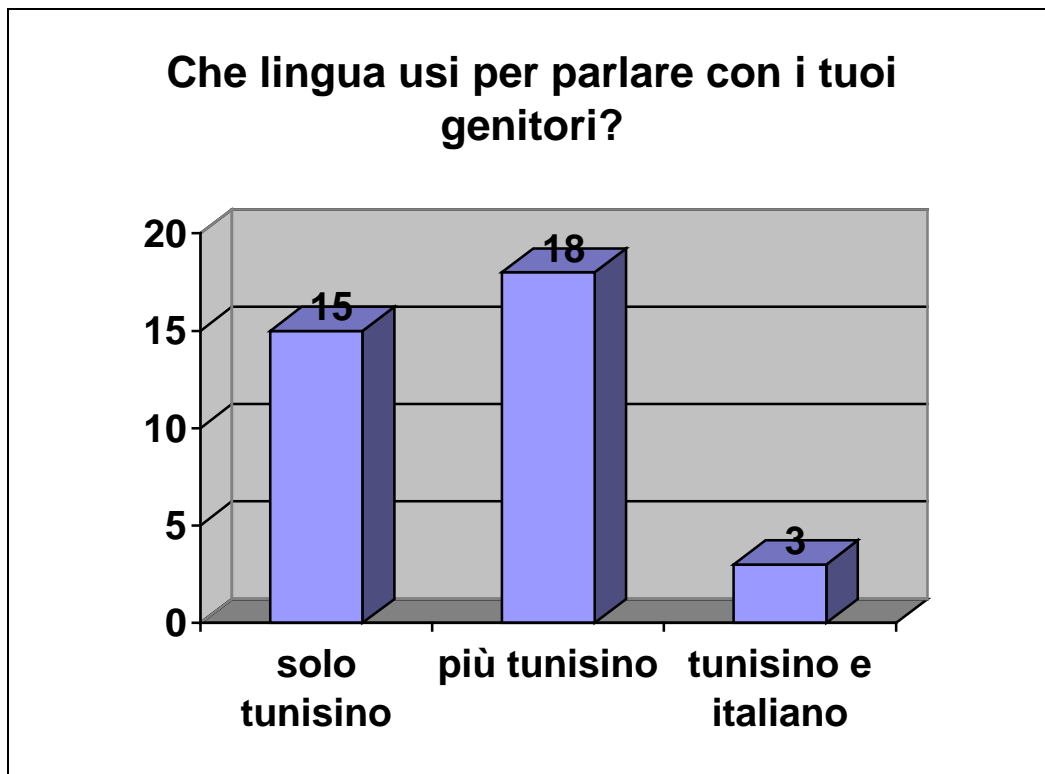
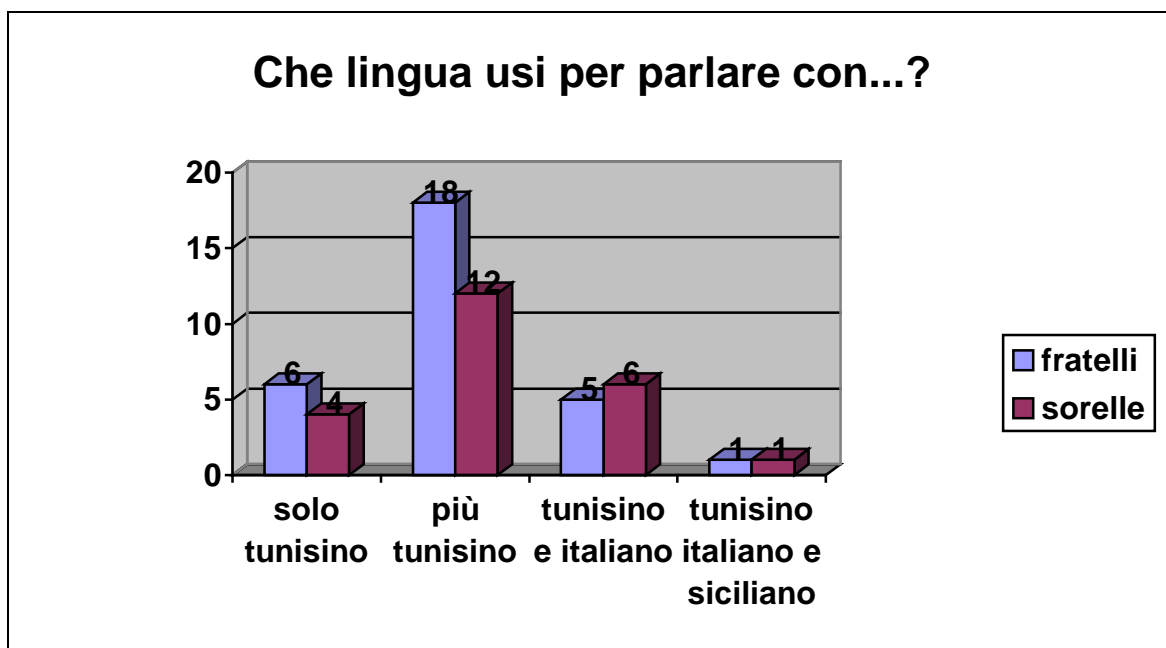


Grafico 3.10



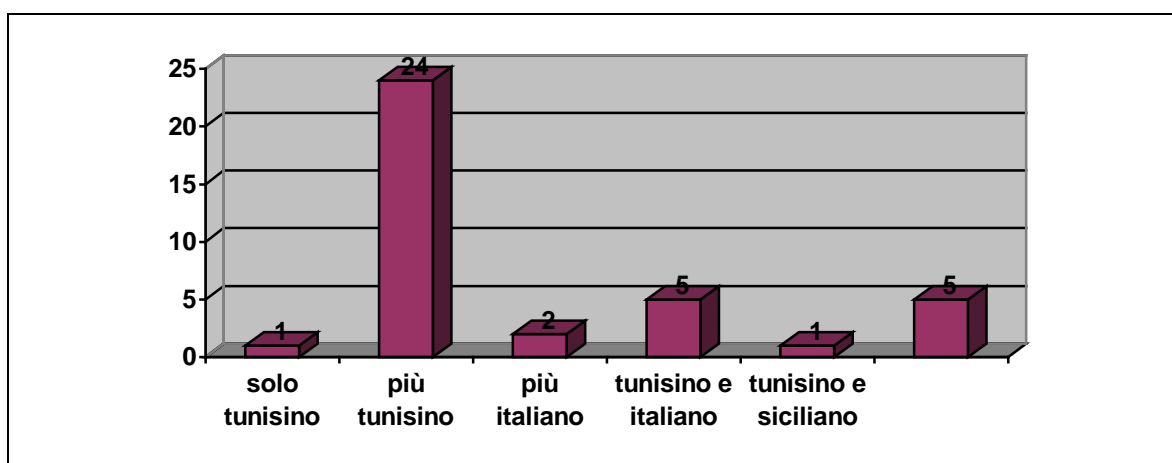
La distanza è più significativa: i ragazzi utilizzano i codici in relazione sia alla situazione comunicativa sia all'interlocutore.

Il fatto che 6 informatori dichiarino di usare sia il tunisino sia l'italiano in presenza delle sorelle assume un valore significativo se paragonato ai 4 intervistati che ricorrono al solo tunisino. L'italiano guadagna dei punti in relazione alle conversazioni tra fratelli e sorelle. Soltanto 1 caso su 36 dichiara di parlare con i propri fratelli/sorelle in tunisino, italiano e siciliano con la stessa frequenza.

Nel contesto familiare predomina il tunisino rispetto all'italiano, anche se il ruolo preponderante della lingua d'origine sembra sfumare in relazione alle conversazioni con i fratelli e le sorelle.

Nel grafico 3.11, ancora una volta il blocco *più tunisino* sovrasta indiscusso rispetto alle altre opzioni, mentre gli scarti quantitativi tra le altre scelte sono alquanto minimi.

Grafico 3.11

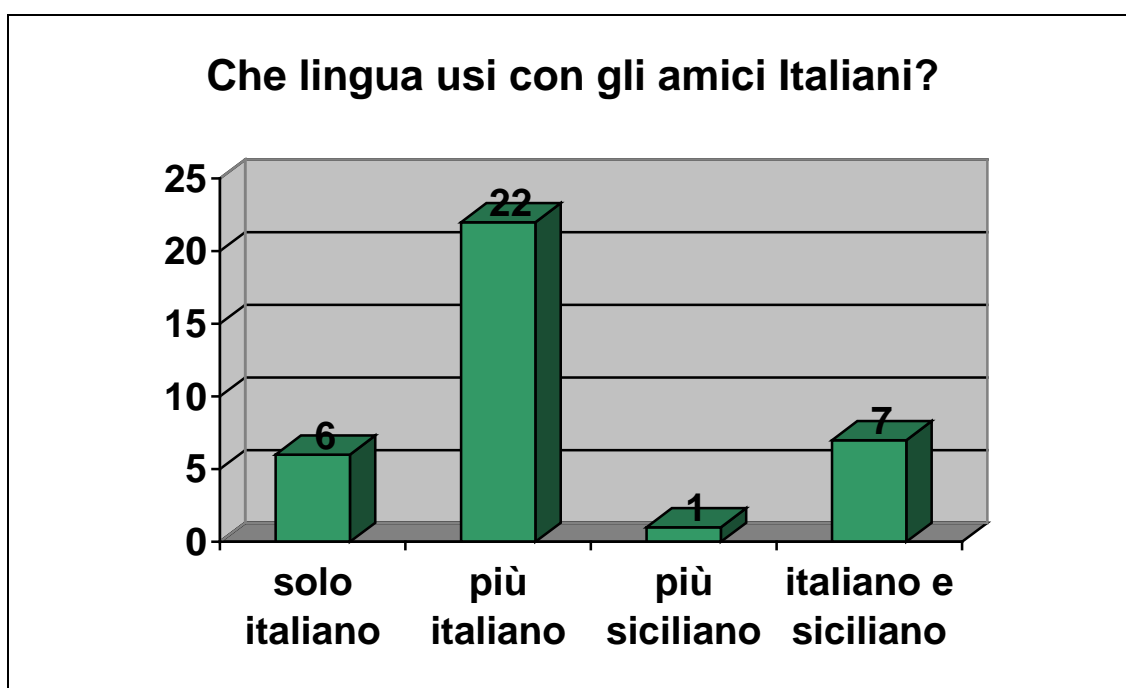


In questo contesto il versante *solo tunisino* è scelto soltanto da 1 ragazzo, mentre 2 ragazzi dichiarano di parlare più in italiano che in tunisino.

Il ruolo dell'italiano risulta preponderante all'interno delle conversazioni con gli amici italiani a discapito del siciliano (Grafico 3.12).

Ventidue ragazzi intervistati affermano di parlare più in italiano che in siciliano, sette dichiarano di usare entrambe le lingue durante le conversazioni, mentre 6 parlano esclusivamente in italiano.

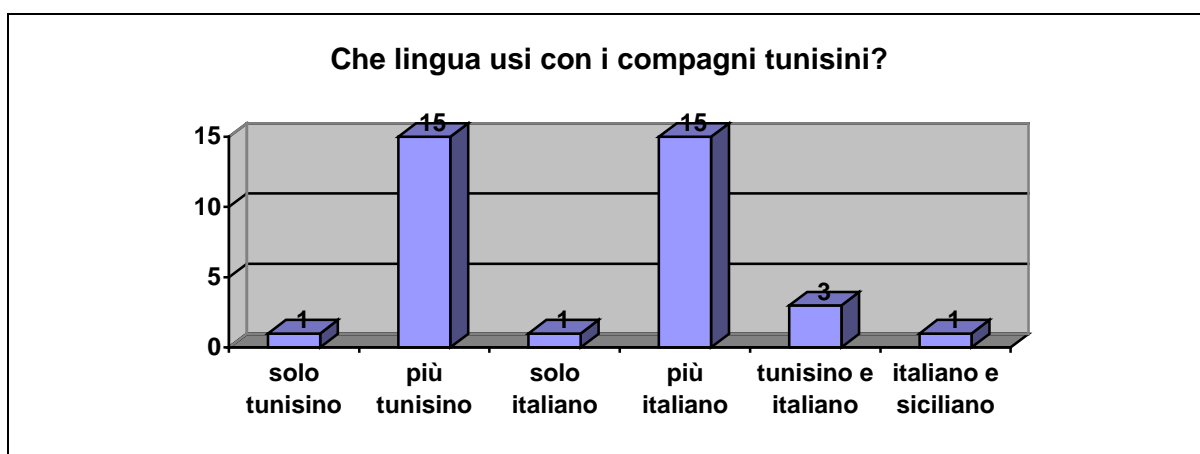
Grafico 3.12



La situazione appare più variegata in corrispondenza delle conversazioni con i compagni di scuola tunisini.

Questa volta il numero di coloro che dichiarano di parlare più in tunisino che in italiano è pari al numero di quelli che dichiarano il contrario.

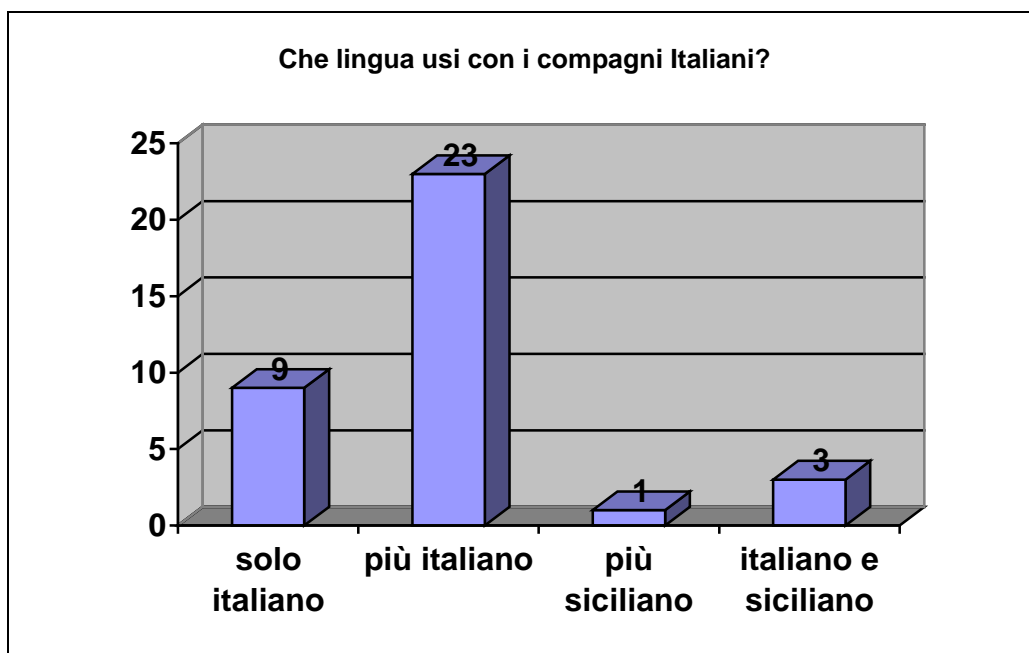
Grafico 3.13



Soltanto tre intervistati affermano di parlare sia in tunisino sia in italiano, un ragazzo afferma di parlare esclusivamente in tunisino, uno in italiano e uno esclude il tunisino e inserisce il siciliano accanto all'italiano.

Infine il Grafico 3.14 dimostra il ruolo marginale del siciliano nelle conversazioni con i ragazzi Italiani.

Grafico 3.14



Sulla base dei dati analizzati si può affermare che le lingue utilizzate dai ragazzi tunisini rivestono dei ruoli differenti in relazione agli interlocutori.

In un rapporto di amicizia con dei ragazzi tunisini gli informatori affermano di parlare più in tunisino che in italiano.

A scuola nelle conversazioni tra compagni è usata la lingua italiana. La volontà della maggior parte dei ragazzi di evitare l'uso del tunisino è motivata probabilmente dal desiderio di ridurre la differenza culturale.

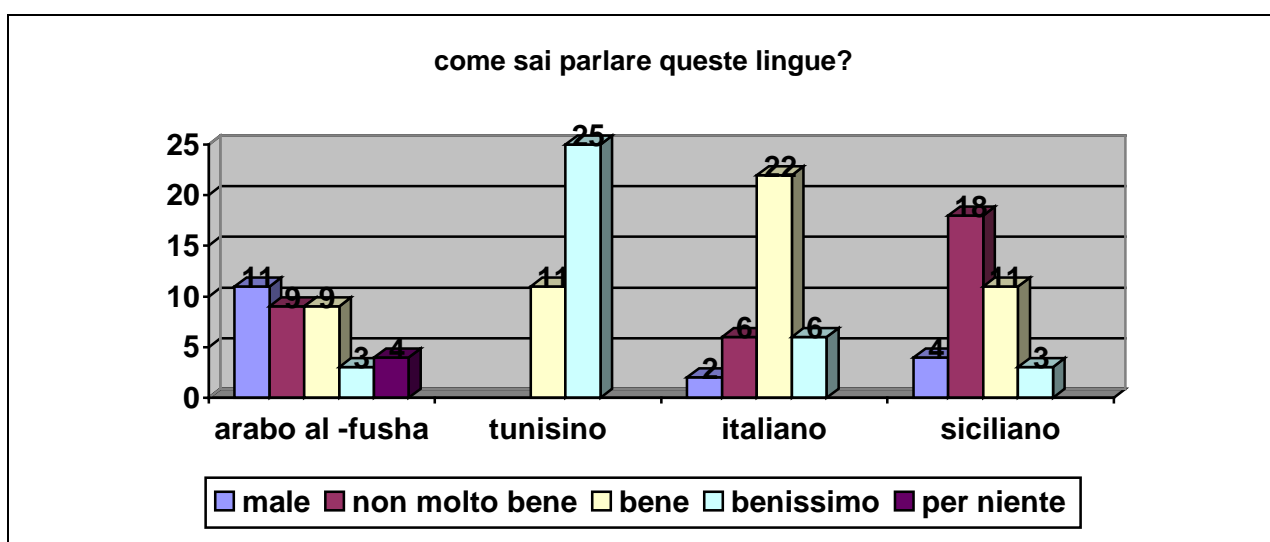
Le espressioni dialettali vengono usate poco e in funzione ludica dai ragazzi piuttosto che dalle ragazze.

3.4 Valutazione delle prove linguistiche

Il quesito “*Quante lingue conosci e come le sai parlare?*” prevede la possibilità di esprimere ben cinque giudizi sulla propria competenza rispetto alle quattro lingue: arabo al-fusha, tunisino, italiano, siciliano.

Nel Grafico 3.15 vengono rielaborati i giudizi relativi alla competenza orale rispetto alle lingue considerate.

Grafico 3.15



Per quanto riguarda l'arabo al-fusha, i giudizi sulla competenza orale sono per lo più negativi. La maggior parte dei ragazzi afferma di parlare *male*, nove *non molto bene* e quattro dichiarano di non saperlo parlare affatto.

Soltanto dodici intervistati esprimono un giudizio positivo sulla propria competenza orale: tre affermano di parlarlo *benissimo* e nove di parlarlo *bene*.

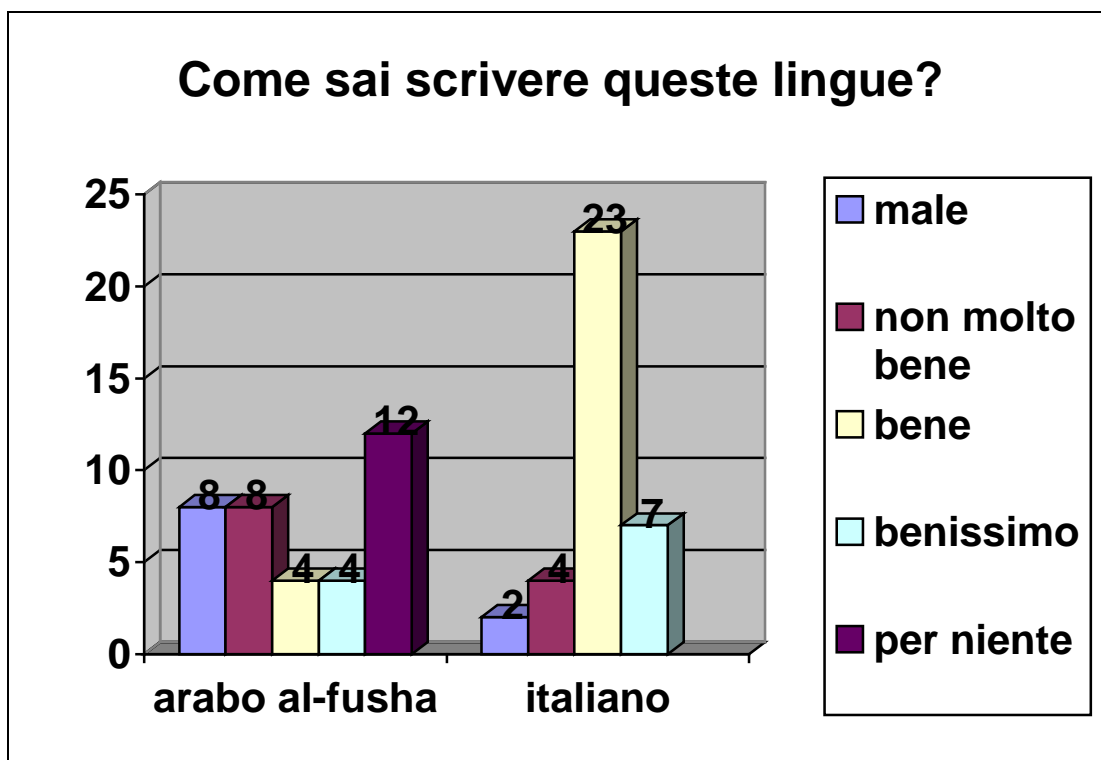
Osservando la parte relativa al tunisino, si nota che il numero dei giudizi si è ridotto notevolmente a favore, come era prevedibile, dei soli giudizi positivi: *bene* undici ragazzi e *benissimo* venticinque ragazzi. Per quanto riguarda la lingua italiana, ventidue ragazzi dichiarano di parlare *bene* e sei *benissimo*.

Soltanto otto intervistati esprimono un giudizio negativo sulla propria competenza orale relativa all'italiano: sei ammettono di non parlarlo *molto bene* e due di parlarlo *male*.

Il siciliano, la metà degli intervistati afferma di non parlarlo *molto bene* a fronte di undici che ammettono di avere una buona competenza. Il numero di coloro che dichiarano di avere una competenza più che buona è pari a tre, mentre nel lato opposto troviamo quattro informatori che ammettono di parlarlo *male*.

Il Grafico 3.16 mostra le valutazioni relative alla competenza scritta dell'italiano e dell'arabo. Anche in questo caso i giudizi di competenza sulla lingua araba sono negativi, e addirittura si registra un aumento dei giudizi negativi. Il numero di coloro che non sa scrivere in arabo è pari a dodici unità. Soltanto 8 ragazzi esprimono un giudizio positivo: 4 affermano di saper scrivere *bene* in arabo mentre gli altri 4 dichiarano di saperlo scrivere *benissimo*.

Grafico 3.16

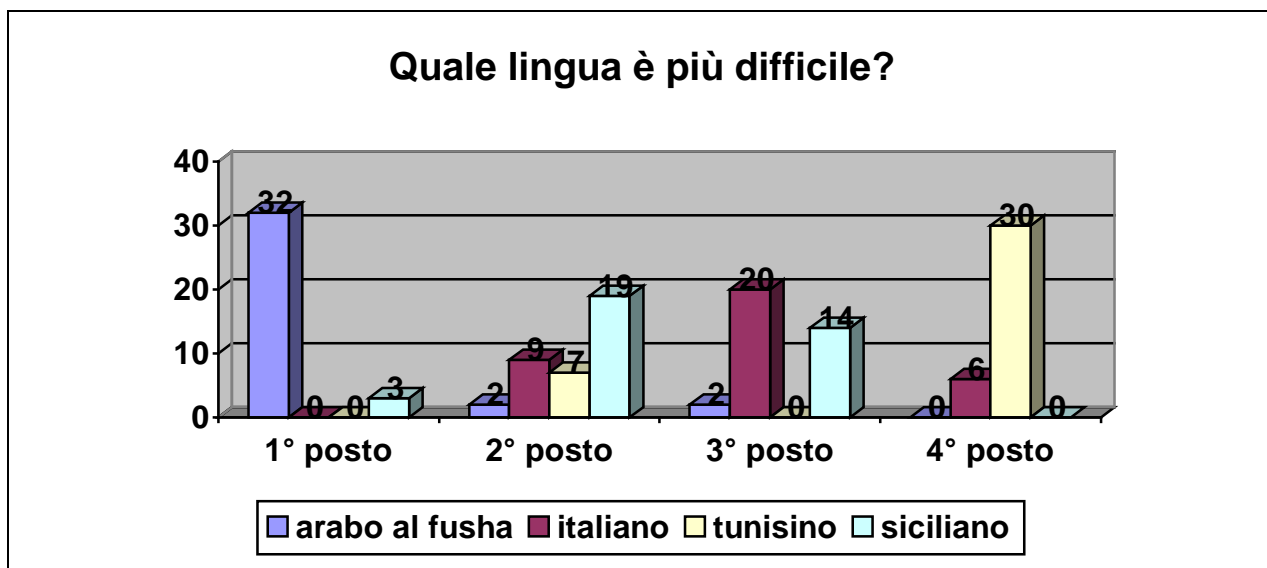


A fronte dei dati riportati nei due grafici si può affermare che i ragazzi del Centro hanno una scarsa competenza dell'arabo al-fusha soprattutto in relazione alla composizione scritta. Per quanto riguarda l'italiano, la maggior parte dei ragazzi giudica positivamente la propria conoscenza. Si tratta di una valutazione che si riferisce alla sola varietà colloquiale in cui i ragazzi mostrano un buon grado di disinvoltura.

Il giudizio risulta di gran lunga sovrastimato se applicato alle competenze linguistiche richieste dalla scuola con cui i ragazzi devono confrontarsi quotidianamente.

Dall'analisi dei giudizi di difficoltà al primo posto troviamo l'arabo, poi il siciliano, al terzo posto l'italiano e infine il tunisino.

Grafico 3.17



Gli scarti più significativi si registrano in relazione al primo e all'ultimo posto, mentre la competizione tra il secondo e il terzo oscilla tra l'italiano e il siciliano con degli scarti più contenuti.

Le valutazioni sulle competenze linguistiche dei ragazzi intervistati i giudizi di gradimento e difficoltà forniscono un quadro ben delineato.

L'arabo al-fusha è una lingua di cui si ha una scarsa competenza ed è considerata una lingua difficile e poco apprezzata. Il tunisino raggiunge dei punteggi alti rispetto alla competenza e al gradimento e ovviamente viene collocato all'ultimo posto secondo il giudizio di difficoltà.

L'italiano è considerato, invece, una lingua facile e molto apprezzata e la maggior parte dei ragazzi dichiara di avere una buona conoscenza di questa lingua. Il siciliano è considerato una lingua difficile e circa la metà dei ragazzi esaminati dichiara di non conoscerlo molto bene anche se comunque viene preferito all'arabo letterario.

Nella prova “ *Queste parole e frasi sono in italiano o in siciliano?* “ viene valutata la capacità di assegnazione e traduzione di alcuni segmenti di lingua. In particolare, viene chiesto di segnare il codice di riferimento di sette termini/espressioni e riportare accanto la traduzione nell'altro codice. (vedi Tabella 3.2).

Tabella 3.2

Termine	Codice di attribuzione italiano	Codice di attribuzione siciliano	Tradotto correttamente nell'altro codice	Non tradotto	
Vieni qua		36	28	7	
Amunì!			36	32	4
Tutta sta cunfirenza		7	29	20	7
Chi dicisti?		1	35	27	1
Guardami		36		24	10
Minni vaiu			36	29	3
Non ti arrabbiare		36		6	12

Rosso: unici 2 casi di attribuzione di codice errato.

I dati riportati nella Tabella 3.2 confermano quanto detto precedente a proposito della capacità degli informatori di distinguere il siciliano dall'italiano. Infatti tutti i ragazzi ad eccezione di due casi (evidenziati in rosso) hanno attribuito a ciascun termine il codice appropriato.

Per quanto riguarda le traduzioni riportate dagli informatori, soltanto un caso cattura l'attenzione per il numero esiguo di traduzioni corrette: *non ti arrabbiare*.

Nonostante tutti gli intervistati attribuiscono il codice corretto, soltanto sei di loro traducono correttamente l'espressione in siciliano dimostrando di conoscere il termine. I restanti 30 non conoscono l'espressione dialettale corrispondente, in particolare 12 non la traducono affatto mentre 18 non la traducono correttamente.

Per i soli due casi in cui è stato attribuito un codice errato: l'espressione dialettale *tutta sta cunfirenza*, 6 informatori non conoscono tale espressione in quanto sbagliano ad attribuire il codice e di conseguenza non riportano alcuna traduzione;

l'espressione dialettale *Chi dicisti?*, è solo un informatore ad attribuire un codice sbagliato.

Questo errore di attribuzione può essere giustificato sia dal fatto che i ragazzi non conoscono affatto tali espressioni dialettali, sia che non sono consapevoli che si tratti di espressioni siciliane.

I dati fin qui raccolti dimostrano che i giovani tunisini del Centro di aggregazione sono predisposti a condividere gli spazi sociali circoscritti ai momenti di incontro nella struttura con i coetanei mazaresi. I loro contatti non continuano fuori dal contesto in quanto tra gli adolescenti tunisini vige sempre il principio dell'unità di gruppo, un principio che rinforza i legami intracomunitari e inibisce quelli con i coetanei dell'altra etnia.

In questo senso, la nuova impostazione del Centro di Aggregazione "Voci dal Mediterraneo" che include anche ragazzi italiani ha portato un vero vantaggio dal momento che attraverso i suoi educatori si lavora per creare i presupposti di riconoscere nella diversità dei comportamenti culturali, l'arricchimento e la condizione di coesione fra loro.

Capitolo IV

Le strategie di *cooperative learning*

4.1 Un'ipotesi risolutiva durante le attività al Centro di aggregazione

In un progetto educativo atto a favorire delle relazioni positive tra gruppi di pari, indipendentemente dalla cultura di provenienza, è necessario programmare interventi metodologici che favoriscano due condizioni fondamentali per riconoscersi: l'ascolto e l'empatia.

Una relazione si avvia a diventare empatica quando ci si accetta profondamente per quello che si è, quando l'altro è accolto al di là delle sue capacità e non ha valore solo se cambia secondo le aspettative proprie, quando ci si sente ascoltati e compresi profondamente anche negli aspetti emotivi in un progetto di azioni coerentemente orientate ad un obiettivo comune.

In altre parole, bisogna far diventare il gruppo un contesto ideale di relazioni, di pensieri, di azioni dove tutti i partecipanti possono aver successo in ambito emozionale, cognitivo ed interpersonale, dove ci si aiuta a migliorare continuamente se stessi.

La probabilità di successo di questa metodologia è legata alla modalità con la quale si propone l'adulto che deve, più con le azioni che con le parole, mostrare un atteggiamento positivo, fornire un modello di accoglienza e di valorizzazione reale della diversità; promuovere lo sviluppo di un senso positivo nel gruppo.

L'*apprendimento cooperativo* è, quindi, un insieme di tecniche di insegnamento – apprendimento che si basa sul *lavoro di gruppo* e che ha come componente fondamentale la funzione della *mediazione sociale* fra i componenti.

Mi sono predisposta per formare tra i ragazzi del Centro sei gruppi di sei partecipanti, gruppi eterogenei per etnia, sesso, abilità cognitive e sociali, in modo da formare una realtà diversificata dove ognuno portasse il proprio contributo in relazione alle proprie peculiarità.

E' stato importante avviare il discorso sulla opportunità per tutti di lavorare in gruppo, in modo che ciascuno imparasse ad assumere le proprie responsabilità e impegni senza bisogno di una continua supervisione.

I ragazzi sono stati responsabili non solo per il loro comportamento, ma per il comportamento di tutto il gruppo e di ciò che veniva prodotto grazie agli sforzi del gruppo.

L'altro passo importante è stato di attivare l'*equità* della partecipazione, ovvero il rispetto di alcune regole dalle quali non si può prescindere, come la possibilità, per tutti i componenti, di esprimere le proprie idee, confrontandole con quelle degli altri, di motivare le proprie convinzioni, rimanendo comunque aperti a idee diverse dalle proprie. In tal senso è stato necessario gestire le tensioni a causa di idee diverse e ruoli non accettati all'interno del gruppo.

Nel lavoro di cooperazione tutti apprendono in funzione del lavoro dell'altro.

Varie ricerche dimostrano come l'apprendimento cooperativo permetta risultati migliori sotto diversi punti di vista: tutti gli allievi ottengono migliori risultati scolastici; si sviluppano relazioni più positive e un maggiore benessere psicologico.

Da queste note introduttive si evidenzia come il *cooperative learning* sia una metodologia didattica altamente efficace ma che non può essere improvvisata e che necessita di una programmazione ben strutturata.

Al fine di scendere più nello specifico nei confronti *dell'apprendimento cooperativo*, è opportuno porre l'attenzione su precise componenti, tecniche e strategie da tenere presenti per la sua applicazione.

Per la durata dell'intervento strategico, sono stati costituiti gruppi di base in cui i ragazzi erano consapevoli che il loro successo dipendeva dallo sforzo comune.

Affidando di volta in volta una consegna relativamente ad un compito specifico che puntualmente il gruppo doveva adempiere, ogni gruppo si predispondeva per sviluppare la consegna e raggiungere un risultato apprezzabile mediante l'azione concreta, la ricerca e la condivisione delle strategie di soluzione dei problemi, la discussione dei concetti studiati, la condivisione delle proprie conoscenze con quelle dei compagni.

Ultima competenza essenziale da sviluppare è stata *la valutazione del grado di cooperazione del gruppo*: i membri verificano e discutono dei progressi compiuti verso il raggiungimento degli obiettivi e l'efficacia dei loro rapporti di lavoro.

I ragazzi per ogni unità di lavoro, definivano gli obiettivi prefissi per il raggiungimento dello scopo, valutavano risorse potenzialità del gruppo, si distribuivano i compiti, si confrontavano sui risultati parziali e definitivi.

Successivamente definivano le fasi di lavoro, i tempi di esecuzione e infine passavano alla revisione degli esiti conseguiti e dei vantaggi fruiti.

Sono state predisposte delle rubriche di valutazione con fogli di osservazione sintetiche sia per l'operatore, sia per i ragazzi al fine di monitorare, in maniera schematica, l'andamento del lavoro.

I contenuti riguardavano le scelte tematiche di studio come ad esempio: i verbi e le favole di Esopo in italiano; i mammiferi in scienze...

4.2 Il *cooperative*, un'opportunità educativa formalizzata

Il *Cooperative Learning* è una modalità di gestione democratica della classe; è caratterizzato da una forte interdipendenza e contribuisce alla creazione di un contesto educativo non competitivo, altamente responsabile e collaborativo, produttivo di processi cognitivi di ordine superiore.

La chiave di differenziazione tra il tradizionale lavoro di gruppo e quello cooperativo sta nella modalità con cui viene stimolata la cooperazione.

Nell'organizzazione tradizionale del lavoro di gruppo, la cooperazione e il rispetto tra pari vengono consigliati dall'insegnante e lasciati alla disposizione naturale degli studenti, nell'organizzazione della lezione in termini cooperativi, questi comportamenti sono stimolati mediante un'opportuna pianificazione del lavoro dei gruppi. Ricerche effettuate attestano che il *cooperative learning* è in grado di apportare risultati nel processo di insegnamento – apprendimento riguardanti:

- Il rendimento scolastico. Johnson & Johnson²⁵ affermano che la *modalità cooperativa* promuove un livello superiore di prestazioni pari ad un miglioramento di circa due terzi rispetto all'apprendimento tradizionale in termini di quantità e di qualità delle competenze;
- La motivazione allo studio. Johnson & Johnson²⁶ affermano che la motivazione è il risultato di un'interazione caratterizzata da sostegno, incoraggiamento reciproco, clima positivo in classe;
- Il benessere psicologico, ossia la valorizzazione di aspetti quali l'autostima legata alla percezione che una persona ha di sé stesso;

²⁵D. W. Johnson & R. T. Johnson & E. J. Holubec, *L'apprendimento Cooperativo*, Erickson, Trento 1997.

²⁶ D. W. Johnson & R. T. Johnson, *Cooperative Learning and social interdependence theory* in R. S. Tindale, L. Heath, J. Edwards, E. J. Posavac, F. B. Bryant, Y. Suarez – Balcazar, E. Henderson – King, & J. Myers, *Theory and research on small groups*, Plenum, New York 1998, pp. 9-35.

- La costruzione di un clima positivo. La presenza di un clima socio- affettivo positivo nel contesto scolastico è un elemento di sostegno per il lavoro degli allievi e degli insegnanti. Il *Cooperative Learning* promuove tale clima creando uno spazio emotivo accogliente attraverso la promozione di principi democratici quali la partecipazione, il rispetto, la fiducia e l'uguaglianza;
- Il recupero di ragazzi isolati. L'isolamento e il ritiro sociale possono essere associati a crisi di sviluppo, disturbi di personalità, diversità culturale. Il lavoro in piccolo gruppo cooperativo permette di tenere sotto controllo il fenomeno dell'emarginazione di individui e di recuperarli con l'aiuto dei compagni.

Tali risultati possono essere raggruppati in quattro aree: risultati sociali, risultati affettivi, risultati cognitivi e risultati meta-cognitivi (sviluppo di processi cognitivi di ordine superiore)²⁷.

Gli alunni imparano a lavorare realmente insieme, a promuovere reciprocamente la loro riuscita condividendo le risorse, aiutandosi, incoraggiandosi, sostenendosi in vista del raggiungimento degli obiettivi del gruppo.

L'interazione promozionale si realizza attraverso un'efficace comunicazione verbale tra i membri. Per realizzare questo processo occorre che la persona si senta a proprio agio all'interno del gruppo, libero di dire ciò che prova e che pensa di fronte agli altri: occorre un contesto comunicativo attento all'altro e privo di pregiudizi.

Il gruppo è responsabile del raggiungimento dei suoi obiettivi e ogni membro lo è nel contribuire con la sua parte di lavoro.

²⁷ D. W. Johnson & R. T. Johnson, E. J. Holubec (1985), *Apprendimento cooperative in classe, migliorare il clima emotivo e il rendimento*, trad. it, Erickson, Trento 2000.

La responsabilità individuale comprende la realizzazione della propria parte di lavoro e la facilitazione del lavoro degli altri membri del gruppo.

Il Cooperative Learning prevede a questo proposito la distribuzione di funzioni diverse all'interno del gruppo, ognuna delle quali contribuisce al raggiungimento di uno scopo comune. Gli alunni imparano a conoscersi e fidarsi gli uni degli altri, comunicare con chiarezza e precisione, accertarsi e sostenersi a vicenda, risolvere i conflitti in maniera costruttiva.

L'apprendimento cooperativo prevede due tipi di valutazione tra loro complementari: la valutazione individuale in cui ogni componente del gruppo è valutato in base ai risultati didattici, sviluppo delle abilità sociali, responsabilità rispetto al compito assegnato, la valutazione di gruppo secondo la quale il gruppo è valutato in base al risultato complessivo raggiunto dal gruppo. La formazione di un gruppo varia in relazione al tempo ed è di fondamentale importanza che tutti gli alunni si sentano "membri attivi" e partecipanti proprio perché ogni studente con la sua esperienza più o meno ampia, è una risorsa ed una ricchezza per tutto il gruppo.

Il compito dell'insegnante, oltre a definire gli obiettivi del lavoro di gruppo, è di spiegare come si lavora in maniera cooperativa e, a seconda del gruppo, dovrà decidere se formare gruppi omogenei o eterogenei.

Un altro elemento che influenza notevolmente il gruppo di studenti ha a che fare con l'organizzazione dell'aula. Le questioni riguardanti lo spazio, l'arredamento e la dimensione sono infatti determinati, in grado di ostacolare l'apprendimento o facilitarlo. Una disposizione di banchi in fila, a "ferro di cavallo" o in cerchio: comunica un'indicazione completamente differente a seconda del tipo di disposizione.

E' proprio la disposizione in cerchio che trasmette immediatamente i comportamenti appropriati e consentiti in quella situazione.

Uno dei principi fondamentale del lavoro produttivo in gruppo suggerisce la disposizione ottimale del gruppo di studenti nel termine del “faccia a faccia, ginocchio contro ginocchio”, in modo tale da:

- Poter mantenere il contatto visivo membro a membro;
- Consentire la comunicazione a voce bassa, senza disturbare gli altri gruppi;
- Scambiarsi comodamente idee e materiali.

Ruolo fondamentale dell'insegnante è quello di ascoltare, osservare gli interventi in modo da partecipare al lavoro di gruppo degli studenti, acquisendo informazioni sul grado di capacità e conoscenze apprese e sulle difficoltà incontrate dalla classe. Egli, in tal senso rinforza e riconosce le abilità sociali osservate nelle interazioni di gruppo, dando un riscontro positivo a chi si rende soggetto attivo e facilitatore della partecipazione dei compagni. Viceversa, dopo aver individuato tra gli alunni si rivela meno abile ad interagire con gli altri membri della squadra, può dare loro fiducia e coinvolgerli più direttamente nelle varie attività di cooperazione. Ogni alunno può venire inviato a verificare da sé quali abilità egli abbia utilizzato più spesso e in che modo se ne sia servito.

Le valutazioni possono comprendere anche le prestazioni richieste dai propri compagni e i comportamenti più o meno efficaci tenuti da loro stessi: tutte queste informazioni vengono sfruttate ai fini del conseguimento di un giudizio conclusivo sul lavoro compiuto dal gruppo.

Giudizio non fine a se stesso ma funzionale al raggiungimento di un livello superiore di competenze e abilità sociali.

Così si arriva alla conclusione della lezione cooperativa. Questo compito viene svolto dagli studenti e coincide con la rielaborazione concettuale di quanto si è appreso.

Gli aspetti chiave della spiegazione vengono fatti oggetto di discussione del gruppo e in un secondo tempo sintetizzati da coppie di compagni per iscritto o oralmente tra di loro. Questo tipo di lavoro favorisce l'apprendimento degli argomenti trattati e chiarisce tutto ciò che può essere risultato poco comprensibile.

4.3 Possibili aspettative di integrazione culturale

Alcune ricerche hanno evidenziato che la modalità cooperativa ha effetti positivi sulle interazioni interetniche. Sharan²⁸ da uno studio registrava un miglioramento significativo nella percezione dei bambini bianchi verso gli studenti messicani della loro classe, che sentivano come loro compagni e con una percezione maggiormente positiva delle loro abilità²⁹.

Nell'integrazione etnica la competenza della lingua è un problema fondamentale: i gruppi maggioritari padroneggiano generalmente l'uso della lingua dominante più efficace dei gruppi minoritari³⁰.

Questo fatto oltre a creare differenze di status, influisce anche sul rendimento scolastico.

L'approccio didattico basato sulla modalità di lavoro individualistica o competitiva non agevola i ragazzi con difficoltà di lingua, perché si trovano ad esprimersi nell'interazione con l'insegnante, con meno capacità lessicale dei propri compagni. Al contrario, nel lavoro cooperativo, le difficoltà linguistiche sono attenuate perché la cooperazione tra gli studenti crea un contesto con maggiori opportunità di interscambio e con la possibilità di un aiuto maggiormente diffuso da parte dei compagni³¹.

Il lavoro condotto nel Centro, a tal riguardo, ha favorito degli effetti positivi sul piano del benessere personale dei ragazzi e sulla qualità delle loro relazioni.

²⁸ Y. Sharan, *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi*, Erickson, Trento 1998.

²⁹ S. Cacciamani, *Imparare cooperando. Dal Cooperative Learning alle comunità di ricerca*, Carocci Editore, Roma 2008, p. 124.

³⁰ M. Comoglio, M. Cardoso, *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning.*, LAS, Roma 1996.

³¹ S. Cacciamani, *Imparare cooperando. Dal Cooperative Learning alle comunità di ricerca*, op. cit. p. 126.

I gruppi di lavoro si sono interessati di vari argomenti attraverso delle pratiche metodologiche finalizzate all'apprendimento dei contenuti trattati ma soprattutto all'uso funzionale della lingua italiana. Una prima condizione che ho sperimentato è stata la produzione delle idee rispetto per esempio allo studio della cellula. Alcuni ragazzi si sono procurati fonti informative aggiornate (giornali, riviste specializzate, siti web). Durante la condivisione del materiale in gruppo, due di loro registravano su un cartellone murale le parole chiave, controllando l'effettiva pertinenza dell'informazione. I dati assunti non costituivano i punti di arrivo definitivo della conoscenza sulla cellula, ma la condizione perché ognuno di loro desse il loro contributo sviluppando l'idea e formulando una propria affermazione. La conferma della conoscenza acquisita era gestita dai ragazzi stessi, valutata solo in seguito all'insegnante (quando ciascuno di loro è stato interrogato a scuola). Alla realizzazione degli obiettivi del gruppo erano legittimati tutti i partecipanti; la conoscenza non veniva valutata in base a un principio di autorità, ma sulla base di evidenze che ne attestavano il valore.

Schema di lavoro del gruppo in Cooperative esaminato

Interdipendenza positiva
Il docente osserva ed interviene solo al bisogno
Si dà a tutti la possibilità di esprimere se stessi
Le competenze sociali vengono direttamente insegnate
Si crea una leadership positiva
Conta anche la qualità dei rapporti all'interno dei gruppi oltre il compito
I gruppi controllano costantemente la loro efficacia
Si valuta l'individuo ed il gruppo, facendo sempre riferimento al gruppo

ARRICCHIMENTO LESSICALE

Livello	4 gruppi di 6 ragazzi di cui 2 italofoni
Obiettivi didattici	<ol style="list-style-type: none">1) essere in grado di riferire il significato di un termine dato (esempio: <i>norma</i>), controllare il significato dato sul dizionario, correggere, se necessario, il riferimento dato;2) essere in grado di utilizzare termini dati per formulare delle frasi corrette (es. la norma è una regola sociale; noi qui rispettiamo la norma di non litigare); arricchimento lessicale
Obiettivi di cooperazione	<ol style="list-style-type: none">1) saper comunicare e ascoltare ipotesi/idee proprie e altrui;2) accettare punti di vista diversi dal proprio;3) accettare le correzioni di un compagno;4) aiutare un compagno in difficoltà;5) rispettare le regole organizzative/consegne di lavoro date.

Materiali	4 fogli contenente ciascuno un termine diverso dagli altri; 2 dizionari; 4 cartelloni.
Tempi	2 ore Casuale la formazione del gruppo in un primo momento. In un secondo momento vengono formati gruppi eterogenei per competenza.
Ruoli	All'interno del gruppo, a turno, due alunni ricercano il significato del termine affidato sul dizionario; altri due scrivono completando le parti del cartellone relative ad ogni termine; gli altri due allievi controllano la correttezza ortografica.
Interdipendenza positiva	Ogni partecipante spiega il significato del termine analizzato dal gruppo. Alla fine del lavoro ognuno firma il cartellone.
Responsabilità individuale	La responsabilità della correttezza del lavoro individuale è condivisa con il compagno che corregge il lavoro dell'altro.

<p>Criteri di successo</p>	<p>Lo scopo di questa fase individuale è quello di recuperare le conoscenze personali (o presunte conoscenze) sul significato del termine proposto.</p> <p>Gli alunni dovranno essere in grado di utilizzare i termini presentati: <i>norma, legge, sociale, diritto</i>.</p> <p>Viene ai ragazzi fornito un feedback positivo sul lavoro fatto e con esempi vengono proposti conferme e ampliamenti utili alle conoscenze dei significati appresi.</p> <p>Gli alunni scrivono frasi corrette utilizzando i termini presentati.</p> <p>Vengono appesi i 4 cartelloni alle pareti della stanza.</p>
<p>Fase di controllo</p>	<p>Vengono formati nuovi gruppi di sei unità numerando i gruppi precedenti da uno a sei e mettendo insieme tutti i numeri 1, tutti i numeri 2, tutti i numeri 3,4,5 e 6.</p> <p>I nuovi gruppi sono così formativa 6 partecipanti provenienti ognuno da uno dei gruppi precedenti.</p>

	<p>Lo scopo è quello di responsabilizzare tutti del lavoro fatto e nello stesso tempo esercitare abilità comunicative e di ascolto facendo accedere tutti al lavoro di tutti.</p> <p>I nuovi gruppi formati venono fatti avvicinare ad ogni cartellone. Chi ha partecipato al lavoro del cartellone appeso illustra il lavoro fatto. A turno i gruppi girano tra i cartelloni e ognuno espone i contenuti del lavoro a cui ha partecipato precedentemente. Quando il tempo a disposizione è terminato, si cambia cartellone.</p>
<p>Esito atteso</p>	<p>I ragazzi sono stati tutti attivi e responsabili dell'esposizione del lavoro fatto. Ascoltando il lavoro fatto dagli altri gruppi c'è la possibilità di accedere al significato di tutti i termini.</p>

LO STUDIO E LA CONIUGAZIONE DEI VERBI

Livello	6 gruppi di 5 ragazzi 2 ragazzi italofoni esprimono il ruolo di esperti facilitatori.
Obiettivi didattici	<ol style="list-style-type: none"> 1) essere in grado di usare la temporalità delle azioni verbali 2) essere in grado di utilizzare i modi e i tempi principali dei verbi (modo indicativo tempi presente, passato, futuro).
Obiettivi di cooperazione	<ol style="list-style-type: none"> 1) saper comunicare e ascoltare ipotesi/idee proprie e altrui; 2) accettare punti di vista diversi dal proprio; 3) accettare le correzioni di un compagno; 4) aiutare un compagno in difficoltà; 5) rispettare le regole organizzative/consegne di lavoro date.
Materiali	6 fogli contenenti le desinenze delle quattro coniugazioni al modo indicativo.

Tempi	3 ore.
Ruoli	<p>Gli alunni di ogni gruppo devono elencare ognuno nel proprio foglio, tutte le azioni che stanno compiendo (all'infinito o al presente).</p> <p>Intanto i facilitatori girano tra i gruppi per aiutare chi ne ha bisogno; poi raccolgono i fogli di ogni singolo partecipante firmato con il proprio nome.</p>
Interdipendenza positiva	<p>La responsabilità della correttezza del lavoro individuale è condivisa con il compagno che corregge il lavoro dell'altro (esperto).</p> <p>Lo scopo di questa fase individuale è quello di recuperare le conoscenze personali (o presunte conoscenze) sulla temporalità delle azioni coniugate.</p>
Responsabilità individuale	<p>Gli alunni dovranno essere in grado di utilizzare le desinenze delle tre coniugazioni e applicarle ai verbi indicati nel proprio foglio.</p>

	<p>Viene ai ragazzi fornito un feedback positivo sul lavoro fatto e con esempi vengono proposti conferme e ampliamenti utili alle conoscenze dei significati appresi</p>
Criteri di successo	<p>Gli alunni scrivono i verbi rispettando la temporalità delle azioni presente, passato, futuro e le desinenze.</p> <p>Ogni ragazzo è invitato a ripetere il verbo che ha coniugato secondo l'indicazione, chiama il portavoce della squadra a cui appartiene e gli fa ripetere il verbo che ha memorizzato.</p> <p>Il facilitatore dà un voto complessivo di 5 punti se la coniugazione è riferita senza alcun errore.</p> <p>Vincerà la squadra che ha totalizzato più punti.</p>
Fase di controllo	<p>Ad ogni componente del gruppo, viene distribuito un foglio dove sono inserite delle domande a cui deve rispondere, relativamente all'attività svolta. Autovalutazione.</p> <p>Report finale come messa a punto del prodotto dell'indagine.</p>

	Lo scopo è quello di responsabilizzare tutti del lavoro fatto e nello stesso tempo esercitare abilità comunicative e di ascolto facendo accedere tutti al lavoro di tutti.
--	--

Il lavoro cooperativo ha ridotto l'ansia di prestazione e alimentato l'autostima.

Per ogni errore o risposta non corretta, diventava impegno di tutti i componenti del gruppo recuperarla e riproporla nel termine più appropriato. Il potenziamento individuale era sostenuto dalle interazioni interpersonali. L'autostima nasce dal coinvolgimento attivo del partecipante nell'espletamento delle diverse fasi operative.

Interessante è stata la stesura del report finale che rappresenta un riepilogo conclusivo del percorso, al fine di favorire la consapevolezza ai partecipanti di quanto appreso e fatto.

Conclusion

In ogni attività cooperativa svolta gli esiti si sono rivelati sempre positivi. L'interpretazione di tali esiti è rintracciata innanzitutto nella modalità di collaborazione veicolata nel gruppo, la cui caratteristica è propria dell'apprendimento cooperativo. Inoltre, si tiene conto delle caratteristiche personali legate alla particolare identità culturale dei partecipanti, per cui si è lavorato per promuovere l'integrazione tra i ragazzi del Centro.

Il Cooperative Learning ha favorito lo sviluppo delle competenze sociali. Chiedendo ai ragazzi del gruppo di identificare quali comportamenti permettano meglio di lavorare insieme e invitando ognuno a riflettere sul proprio contributo, positivo o negativo, dato al gruppo, i ragazzi hanno dimostrato di aver acquisito la consapevolezza di quanto sia utile e importante sviluppare interazioni di aiuto.

I ragazzi hanno via via allentato le tensioni e le paure, aumentando tra di loro l'amicizia e l'approvazione.

Johnson & Johnson³² evidenziano che c'è un circolo virtuoso della cooperazione che promuove la fiducia, che a sua volta promuove una più ampia cooperazione. Ciò accade perché le persone tendono a fidarsi di coloro con cui collaborano e cercare maggiori occasioni di cooperazione con coloro di cui si fidano. Al contrario, le situazioni competitive tendono ad introdurre il desiderio di vincere sugli altri e a esasperare le differenze di spazio e di affermazione di potere.

Anche nelle attività ricreative, ho notato che i ragazzi mettevano in pratica alcune delle modalità agite quali prendere decisioni consultandosi, offrire aiuto al compagno.

Il lavoro cooperativo sviluppa competenze nella comunicazione.

Un partecipante del gruppo ad esempio verbalizza la propria idea mentre l'altro ascolta, che a sua volta rimanda la propria idea.

³² D. W. Johnson & R. T. Johnson & E. J. Holubec, *L'apprendimento Cooperativo*, op. cit.

La chiarificazione dell'idea e la spiegazione dell'idea sono momenti molto importanti del processo cooperativo e favoriscono le competenze cognitive (Johnson & Johnson, 1985). Inoltre, il Cooperative Learning permette l'interazione tra studenti anche con diversi livelli di competenza: tutti traggono vantaggio poiché tutti provvedono a procedere nella ricerca della soluzione più ottimale, modellata da pari.

Il Cooperative Learning ha costituito un punto di riferimento importante per potere sviluppare l'idea che un percorso di formazione mirato e disciplinato da strategie adeguate possa indurre alla facilitazione dell'interazione comunicativa oltrechè personale tra soggetti di culture differenti. Non si tratta solo di favorire l'apprendimento in maniera facilitata ma di favorire la costruzione di conoscenza utile alla comunità.

Se i ragazzi non sono messi nella condizione di sperimentare le competenze relazionali di base e quelle cooperative necessarie per collaborare non potranno condurre a termine il loro lavoro oppure questo risulterà di qualità inferiore agli standard richiesti.