

Educazione scolastica e pratiche di esclusione sociale: la prospettiva dei giovani migranti

Una ricerca nelle scuole superiori della Provincia di Modena

Federico Farini

Università di Modena e Reggio Emilia

Dipartimento di Scienze del Linguaggio e della Cultura

federico.farini@unimore.it

Abstract

L'educazione presuppone la distinzione tra comportamenti corretti o sbagliati, che diventa il riferimento di una distribuzione ineguale di rimproveri o elogi che ha effetti selettivi. Ogni azione selettiva è elemento di una costruzione autoportante che dà fiducia e credito, creando aspettative differenziate verso gli studenti che inevitabilmente ne condizionano il percorso educativo. A fronte di scuole ampiamente multiculturali, si crede opportuno interrogarsi se, come ed in che misura la selezione educativa abbia specifiche conseguenze sul più ampio processo di integrazione sociale degli studenti migranti. Cercheremo di rispondere a questi interrogativi da una prospettiva *bottom down*, a partire dalle parole di studenti migranti che frequentano scuole medie di grado superiore nella città di Modena.

Parole chiave: adolescenti migranti; esclusione sociale

Il sistema educativo: promesse di inclusione, creazione di emarginazione

Non vi è dubbio che l'educazione sia osservata nella società moderna quale sistema sociale tra i più delicati. Quando, all'alba della modernità, l'educazione è ancora affare delle famiglie, essa appare come processo naturale, conseguente alle predisposizioni dei bambini; la natura provvede poi, nella gran parte dei casi, a dirigere le predisposizioni sui binari suggeriti dalla stratificazione sociale. Si parla di "selezione naturale", interpretata come specchio della diversità di rango: ogni ceto deve avere un'educazione adatta alla sua "natura".

La modernità comporta un aumento delle pretese nei confronti dell'educazione: ambiti sociali sempre più specializzati richiedono agli individui la capacità di rivestire diversi ruoli sociali (Qvortrup, 2005). L'educazione si evolve come sistema sociale specializzato nella formazione degli esseri umani in vista dell'adempimento dei ruoli sociali fondamentali (Luhmann&Schorr, 1989). L'educazione forma ruoli, il cui significato socioculturale è costruito in base ad aspettative generalizzate e standardizzate. Definiamo i ruoli come "forme generalizzate dei contributi"; i ruoli devono poter essere ricoperti da ciascun individuo in modo da rendere i soggetti intercambiabili.

La comunicazione educativa è segnata da asimmetria tra "educatore" ed "educando", poiché l'azione dell'educatore mira a trasformare l'esperienza degli educandi, mentre l'azione dell'educando è chiamata a confermare l'azione dell'educatore, ossia le sue aspettative. L'educazione, generalizzando aspettative cognitive e normative, valuta gli educandi come ruoli in base a criteri standardizzati ed impersonali, annullando l'espressione personalizzata, che rientra solo come opzione tra "normalità", ossia adeguamento alle aspettative generalizzate e "devianza".

La modernità comporta il cambiamento del modo di intendere la selezione, che non è più demandata alla "naturale predisposizione" degli educandi. E' il sistema educativo, producendo carriere scolastiche che sono riferimento per valutare il valore della persona nel momento dell'accesso ad altri sistemi sociali, a creare buona parte delle chance di partecipazione sociale per cui esso prepara.

La selezione diventa una responsabilità dell'educazione, che non può demandarla all'esterno, e viene esercitata decidendo su elogi e biasimo, voti e pagelle, sulle promozioni e sulle conclusioni della carriera educativa.

Il comportamento degli insegnanti è necessariamente selettivo, perché l'educazione presuppone delle distinzioni, quantomeno tra comportamenti corretti o sbagliati, che devono essere concretizzate in rimproveri o elogi, con inevitabili effetti selettivi. L'insegnante si comporta in modo selettivo, provocando nell'allievo anticipazioni della selezione e reazioni alla selezione, a cui l'insegnante reagisce nuovamente con effetto selettivo, che quindi è in parte basato su quello che egli stesso ha creato.

Conseguentemente all'intrasparenza dei sistemi psichici, è improbabile che educando ed insegnante comprendano senza fraintendimenti le rispettive intenzioni e le forme di schematizzazione. E' quindi possibile che si producano discrepanze tra valutazione espressa nell'interazione, o anche percepita (elogi che appaiono eccessivi, ad esempio, possono essere presi come sintomo di scarsa considerazione del talento) e valutazione di sé da parte degli educandi. Questa discrepanza può condurre anche al rifiuto dell'insegnamento.

Gli effetti di lodi e biasimo sono incontrollabili: l'insegnante non può accertare se, e come, l'elogio o il biasimo motivino oppure demotivino; tuttavia le valutazioni delle singole prestazioni rappresentano contributi basilari per ogni selezione.

Ogni selezione è elemento di una costruzione autoportante che dà fiducia e credito: il singolo atto del giudicare, premiare, respingere non ha significato. Il significato è dato dal fatto che una lode (biasimo) implica sempre la promessa di altra lode (biasimo) a fronte della ripetizione dello stesso comportamento.

Ogni comunicazione sulle prestazioni educative produce discriminazioni, in primo luogo orientando gli allievi nell'auto-attribuzione di capacità; la questione è se, e quanto, l'insegnante sarà in grado di controllare gli effetti di tali auto-attribuzioni. Conseguenze negative della selezione educativa possono essere:

1. polarizzazione degli allievi in rapporto a successi/insuccessi educativi; la polarizzazione produce gruppi di allievi marginali, verso l'alto e verso il basso. In base ad un meccanismo di "*self-fulfilling prophecy*" (Merton, 1968) le deviazioni si auto-rafforzano;
2. discrepanza tra accertamento e diagnosi; l'accertamento si basa su valutazioni non adatte a diagnosticare lo status cognitivo degli allievi.

A fronte di un sistema educativo organizzato in scuole sempre più ampiamente multiculturali, si crede opportuno interrogarsi se, come ed in che misura la selettività dell'educazione influisca sul processo di integrazione dei giovani migranti che accedono all'educazione scolastica.

Questo è l'obiettivo dell'articolo, che cercherà di rispondere a questi interrogativi da una prospettiva *bottom down*, ossia a partire dalle parole di studenti migranti che si è avuto occasione di contattare nell'ambito di una ricerca valutativa di un intervento sociale nelle scuole medie di grado superiore della città di Modena.

Pratiche di emarginazione nella scuola. Il caso delle scuole secondarie superiori nel Comune di Modena

I dati empirici commentati in questo articolo sono stati raccolti durante interviste di gruppo ai 48 ragazzi di cittadinanza straniera, di età compresa tra i 15 ed i 18 anni, coinvolti nell'anno scolastico 2005-2006 nel progetto COMICS¹. Il progetto

¹ Il progetto COMICS (Children Of Migrants Inclusion Creative Systems), nato su iniziativa del Comune di Modena, Assessorato alle politiche sociali, per la casa e l'integrazione - Centro Stranieri e gestito in partenariato con associazioni ed enti europei, ha l'obiettivo di promuovere l'integrazione dei CIM (Children of international migrants – figli di migranti internazionali), aiutandoli a divenire cittadini attivi e prevenendo la loro marginalizzazione dalla vita sociale e politica. Il progetto COMICS è stato co-finanziato dalla Commissione Europea (DG Giustizia, Libertà e Sicurezza), tramite il bando 2004 del programma INTI, il programma comunitario che promuove l'integrazione dei cittadini di Paesi terzi. I partner del Centro Stranieri del Comune di Modena sono RAA (Ufficio per le Politiche Interculturali sul Lavoro) di Essen, Ger-

prevedeva, accanto a laboratori di promozione della partecipazione attiva di ragazzi di origine straniera, una ricerca articolata per diverse fasi e con tecniche eterogenee finalizzata ad approfondire i significati e le forme della cittadinanza degli adolescenti stranieri residenti a Modena. Questo articolo riporta i risultati di una fase di questa ricerca, quella qualitativa basata su interviste di gruppo, concentrandosi sull'aspetto della relazione tra esperienza scolastica ed integrazione nella società ospite.

I gruppi contattati hanno visto una sensibile prevalenza dei maschi (59%), mentre estremamente diversificata era l'origine dei partecipanti: il gruppo maggioritario è stato quello degli studenti di origine maghrebina (15 ragazzi tra tunisini e marocchini), seguito da quello albanese (6 ragazzi), ghanese e filippino (5 ragazzi), ucraino (4 ragazzi), turco e nigeriano (3 ragazzi) poi senegalese, indiano, angolano, cinese, ivoriano, peruviano e portoghese.

Un dato estremamente rilevante che si ritiene opportuno esplicitare da subito, in quanto influente sull'andamento delle interviste di gruppo, riguarda il livello di competenza linguistica dei partecipanti. Tutti le interviste, a parte sporadici casi individuali connessi ad un breve periodo di permanenza in Italia, sono state caratterizzate da un diffuso ed elevato livello di competenza linguistica. Alcuni ragazzi hanno persino manifestato una competenza linguistica che, per ricchezza lessicale e fluidità, potrebbe definirsi superiore a quella di numerosi loro coetanei di origine italiana.

L'articolo ricalca la struttura della traccia tematica sulla quale si sono basate le interviste di gruppo e riporta stralci di conversazione ritenuti particolarmente significativi e rappresentativi della discussione emersa. Per il rispetto della privacy dei ragazzi intervistati, i nomi riportati nelle trascrizioni sono stati modificati in modo da nascondere l'identità ma di permettere, per quanto possibile, di ricostruirne la provenienza. Le interviste di gruppo sono codificate a seconda delle scuole in cui si sono svolte².

Per necessità di sintesi e di pertinenza privilegiamo in questo articolo, piuttosto che quelli di valutazione, gli aspetti della ricerca che riguardano la relazione tra partecipazione al sistema educativo, pratiche sociali di cittadinanza e costruzione delle identità dei giovani stranieri.

Le difficoltà nell'offrire performance adeguate nel contesto educativo, dovute a limitate competenze linguistiche e/o alla provenienza da sistemi educativi diversi, è

mania, ARSIS ONG (Associazione per il Supporto della Gioventù) di Salonico, Grecia, ADICE (Associazione per lo Sviluppo delle Iniziative di Integrazione e Mobilità Europee) di Roubaix, Francia ed Abelda College (Scuola Secondaria Professionale) di Maassluis, Olanda

² I FG sono indicati con un codice corrispondente ai luoghi in cui si sono svolti, come segue: CO (Istituto Tecnico Industriale CORNI), CA (Istituto Professionale per il Commercio Cattaneo), CDR (Scuola Professionale Città Dei Ragazzi), CTP (Scuola di italiano per stranieri Centro Territoriale Professionale).

stato osservato dagli intervistati come l'aspetto gli aspetti più delicati della loro quotidianità. Alle difficoltà nella carriera scolastica, come vedremo, sono infatti collegate esperienze di emarginazione, sulla base a stereotipizzazioni negative, che rendono in molti casi improbabile l'integrazione dei giovani migranti nonostante il loro coinvolgimento nell'educazione organizzata.

Aspettative standardizzate dell'educazione e difficoltà di adattamento

Le difficoltà nell'offrire adeguate performance di ruolo nel contesto educativo sono osservate come un problema estremamente rilevante, soprattutto dagli intervistati il cui arrivo in Italia è più recente. Alla scuola si rimprovera in primo luogo l'insensibilità e l'impreparazione nel trattare le difficoltà di adattamento linguistico, richiedendo agli studenti migranti di soddisfare aspettative cognitive che fanno riferimento a performance di ruolo standardizzate, costruite nel passato in un contesto ancora monoculturale, senza offrire loro alcuna forma di sostegno.

1. JOSIE: però, ad esempio, io l'anno scorso andavo al Barozzi e dopo un mese mi hanno detto di stare a casa, cioè se volevo andare per ascoltare così va bene, ma che mi bocciavano. Però come fai se non capisci niente quando parlano?
2. MAGDALENE: e poi qua al Cattaneo c'è la prof che ci aiuta ma è una prof e vedi che non sei più stupida...
3. JOSIE: forse... (risate)
4. MAGDALENE: (...) degli altri ma ti bocciano
5. RIC.: per il fatto che non capisci
6. MAGDALENE: ma insomma ti mettono in classe con bambini di tre anni meno di te poi ti bocciano lo stesso, però non ti sei fatta degli amici
7. RIC.: quindi fuori dalla scuola stai, non dico te, in generale, con ragazzi della tua età, ma in classe con bambini, quindi non ti trovi
8. MAGDALENE: no, adesso mi trovo, al Cattaneo, perché se impari l'italiano poi ti passano.

(FG CA2)

Un'eccezione, che non è possibile far risalire con certezza a specifici orientamenti culturali, è prodotta dai partecipanti provenienti da Cina, India e Filippine, i quali affermano di accettare che il sistema educativo italiano continui a riprodursi sulla base di aspettative collaudate, assegnando agli stranieri il compito di adattarsi. Questa prospettiva non è condivisa dagli altri ragazzi che invece sottolineano la delusione di vedersi considerati poco capaci, magari in contrasto a quello che è il loro concetto di sé.

1. VICENTE: eh, un problema è quello dell'italiano, che tu arrivi e non parli italiano, però devi fare le cose come gli altri.
2. GUTI: infatti, magari a casa sei molto bravo, ottimo, eccellente, poi qua diventi il peggiore della classe perché non capisci
3. RIC.: ma non vi hanno aiutato?
4. GUTI: ma, un po', però non puoi nella classe, ogni secondo dire non ho capito, o dire "parla inglese", che non lo parla nessuno!
5. RIC.: o parla filippino; ma fate la scuola di italiano, no?
6. GUTI: proprio questo, sei tu che devi imparare, è giusto così
(FG CTP)

Con il prolungarsi della permanenza in Italia, l'osservazione di problemi scolastici riferiti dai partecipanti alla diversità culturale è sempre più rara, fino a scomparire, in quella che può essere costruita come una *proporzione inversa*: gli intervistati che da almeno tre anni risiedono in Italia non percepiscono alcuna maggiore difficoltà cognitiva rispetto ai propri compagni di classe di origine italiana.

Nessun intervistato ha invece osservato problemi dovuti a differenze tra il sistema educativo del paese di origine e quello italiano per quanto riguarda i contenuti dell'educazione, sia sul piano dei valori trasmessi che su quello più strettamente cognitivo, cioè negli aspetti che possono essere riferiti alla diversità culturale.

Solo alcuni intervistati, tutti provenienti da paesi dell'Africa occidentale, hanno descritto una maggiore pressione cognitiva della scuola in Italia, sospendendo però ogni giudizio sulle cause di questa differenza, non sapendo se collegarla al loro avanzamento nel cammino formativo o al superiore standard qualitativo atteso dal sistema educativo italiano.

1. ANNETTE: mah, la differenza è che in Senegal studiavo meno
2. RIC.: cioè era più facile la scuola?
3. ANNETTE: molto più facile
4. MICHELLE: però eri più piccola, la scuola non era come il Deledda
5. ANNETTE: eh, forse (risate)
(FG CA1)

Stereotipi, identità sociale ed emarginazione su base cognitiva

L'emarginazione in base a stereotipizzazioni negative connesse alla diversità etnica³, che si può definire anche come chiusura etnocentrica della società ospite e-

³ Si utilizza questa espressione per comodità espositiva, nella consapevolezza che è incompleta e controversa tanto più per ragazzi il cui percorso di socializzazione è soltanto in parte svolto

sperita nella quotidianità, è testimoniata da molti intervistati, senza differenze riconducibili a nazionalità e/o religione, con l'eccezione degli intervistati ucraini e turchi che hanno affermato di non aver mai fatto esperienza di alcuna discriminazione.

Il dato più rilevante è che non è osservabile alcuna differenza, sul piano dell'esperienza di discriminazioni, tra i partecipanti di più lunga permanenza in Italia e quelli stabilitesi da minor tempo. Anche quei ragazzi che vivono da oltre dieci anni in Italia collocano nel recente passato episodi di discriminazione su base etnica. La forma di chiusura etnocentrica più rilevante si delinea come *esclusione* dai diversi contesti di partecipazione.

I motivi dell'esclusione possono essere diversi, ma i ragazzi hanno insistito sulle richieste di performance di ruolo che non tengono conto della diversità culturale, soprattutto della limitata competenza linguistica dello straniero nella prima fase di socializzazione nella cultura ospite. L'insensibilità verso la diversità culturale si traduce in valutazioni negative delle performance individuali che, ricorrendo sistematicamente, possono essere selezionate come aspettative generalizzate nei confronti degli stranieri (Baraldi, 2005).

In particolare, per quanto riguarda le relazioni all'interno delle classi scolastiche, sembra che le aspettative cognitive del sistema educativo, selezionate dagli studenti italiani come metro di valutazione della qualità dei compagni stranieri, rivestano una influenza non secondaria nel livello di agio degli intervistati.

L'emarginazione degli allievi dalle scarse performance di ruolo sono collegabili a processi di costruzione di una forma di identità sociale (Smyth, 2004) all'interno della classe, che si configurano come combinazione di:

- 1) richieste di adeguamento ad aspettative cognitive e normative (Baraldi, 2003a);
- 2) pratiche di esclusione ai danni dei partecipanti che deludono tali aspettative. I processi comunicativi combinano la costruzione di un'identità riconosciuta alla categorizzazione negativa dei partecipanti i cui contributi sono osservati come inadeguati rispetto a tale identità. Ciò si produce in relazione sia a prestazioni individuali, sia a differenze etnocentriche tra gruppi.

E' possibile, sulla base delle testimonianze degli intervistati, costruire un "modello della categorizzazione negativa degli stranieri": lo straniero non è in grado di produrre performance comunicative adeguate e viene valutato come incompetente alla luce di aspettative che non riconoscono la diversità culturale; la ricorsività di questa valutazione negativa può produrre aspettative generalizzate di inadeguatezza

nei paesi di provenienza. Va, però, fatto notare che tale espressione si riferisce all'utilizzo che quotidianamente si fa della "etnicità" a prescindere dalla sua effettiva ed "oggettiva" identificazione.

sociale degli stranieri. In questo senso, l'esclusione e il mancato riconoscimento personale viene giustificato e motivato da ragioni etnico-culturali. Utilizzando termini oramai classici della negoziazione dei conflitti (Fisher et al. 1991), gli *interessi* espressi dai ragazzi sono di riconoscimento personale, le *posizioni* sono etnocentriche e sfruttano le presunte differenze culturali di gruppo⁴.

1. GUTI: il problema è che tu non capisci niente, intendo all'inizio, vai male anche se studi, ed allora ti prendono per scemo, nel senso di handicappato, e chiedi una cosa che per te è difficile, egli altri ti prendono in giro perché magari è cosa facile
2. RAUL: sì è così, ti prendono in giro, ma io non mi arrabbio, e dicevo "ti ringrazio di prendermi in giro", perché così imparo delle parole nuove
3. GUTI: ah sì, dicevi così? Io no, mi arrabbio perché scusa, se non sai chi sono, come puoi prendermi in giro?
4. MARIA: è vero
5. GUTI: e poi quando c'è inglese, perché noi inglese lo parliamo bene, è proprio la nostra lingua come il filippino, tu mi chiedi, "scusa Guti, cosa dice la prof?" eh, no!, prima mi prendi in giro poi mi chiedi di inglese? Io dico: "ti arrangi, bello!"
6. RAUL: io invece li aiuto, perché bisogna sempre aiutare gli altri, anche se ti prendevano in giro
7. GUTI: tu, io no?
8. RAUL: bé, io ti invito alla domenica, a venire alla Santa Messa
9. RIC.: e per te è importante andare a Messa?
10. RAUL: certo
11. RIC.: e per gli altri di voi?
12. JANE: per me sì, ci vado
13. MARIA: io no
14. GUTI: io non ci vado più perché sono un peccatore: sono un cantante famoso e avevo troppe fidanzate a casa.
15. RIC.: scusa, ma non ti dà fastidio, cioè sei uno famoso e a scuola ti prendono in giro per l'italiano
16. GUTI: sì ma adesso non capita più, se capita mi arrabbio, non come lui (Raul) che dice "grazie, mi hai preso in giro, grazie"
17. RAUL: comunque ti ripeto il mio invito...
(FG CTP)

⁴ In un conflitto, gli *interessi* sono ciò che si intende ottenere, la *posizione* ciò che le parti hanno deciso di rivendicare. La differenza tra questi due aspetti rende spesso complesso ed intricato il lavoro di mediazione dei conflitti e di negoziazione tra le parti.

Si precisa così un modello di etnocentrismo su base cognitiva esperito in forma generalizzata dagli intervistati; naturalmente emerge una netta differenza tra i partecipanti il cui coinvolgimento nei processi sociali ospiti (in primo luogo al sistema scolastico) è avvenuto nell'infanzia e quelli in cui è avvenuto più tardi: i primi non riconoscono la forma di chiusura etnocentrica su base cognitiva descritta sistematicamente da chi è giunto in Italia già nell'adolescenza.

L'intensità e la rilevanza (cioè l'importanza per l'accesso a risorse fondamentali, materiali e simboliche) delle relazioni con persone non appartenenti al gruppo etnico dello straniero sono indicatori importanti del suo grado di adattamento alla società ospite. A questo proposito sono necessarie due precisazioni: innanzi tutto per "adattamento" si intende l'acquisizione della capacità di accedere ai processi comunicativi più rilevanti della società ospite, dalla quale dipende l'accesso a risorse fondamentali (servizi sociali, lavoro ecc) e non l'adeguamento ad una cultura ospite riconosciuta come "superiore" (Kim, 2001; 2005). La seconda precisazione è che l'adattamento non può avvenire che attraverso la partecipazione ai processi comunicativi della società ospite, al di fuori del proprio gruppo etnico. Attraverso la partecipazione alla comunicazione, infatti, si incrementa l'abilità comunicativa che è presupposto dell'agio sociale. Alla luce delle testimonianze dai partecipanti alle interviste di gruppo emerge la rilevanza dell'inserimento nel sistema educativo ai fini dell'adattamento sociale: la scuola, infatti, è un sistema comunicativo sostanzialmente indifferente verso la diversità culturale, per via della centralità di aspettative cognitive standardizzate.

La rilevanza dell'inserimento nel sistema educativo è tanto maggiore in quanto la maggioranza degli intervistati afferma di mantenere relazioni intense esclusivamente con persone del proprio gruppo etnico, in primo luogo per quanto riguarda la frequentazione all'interno di gruppi informali.

La frequentazione etnica è preferita in quanto permette di utilizzare la lingua madre e presuppone una condivisione di valori fondamentali che rende probabile il positivo esito dei processi comunicativi. Nelle interviste di gruppo gli intervistati precisano solo in alcuni casi i valori fondamentali che la frequentazione di persone del proprio gruppo etnico permetterebbe di preservare. Si tratta in gran parte di ragazze provenienti dall'Africa settentrionale, che hanno fatto riferimento alla religione, affermando che la frequentazione di persone di religione diversa possa essere un pericolo per la propria.

Solo pochi intervistati affermano di frequentare gruppi informali composti in maggioranza da ragazzi italiani; molto più frequentemente è testimoniata la frequenza di gruppi multietnici, nei quali non è esclusa, ma nemmeno frequente, la presenza di italiani.

Sono comunque osservabili alcune differenze relative alla provenienza degli intervistati: mentre ucraini e turchi affermano di frequentare gruppi informali multietnici, a volte anche italiani, mai esclusivamente etnici, albanesi e maghrebini affermano di frequentare gruppi multietnici ma soprattutto etnici; gli intervistati provenienti dall'Africa occidentale, infine, esprimono la propria preferenza per la frequentazione di gruppi etnici, così come i filippini.

1. RIC.: quindi tu, fuori dalla scuola, frequenti anche ragazzi italiani o solo del tuo paese
 2. IRINA: italiani, italiani, io esco con italiani
 3. RIC.: ah, ma hai anche il fidanzato italiano?
 4. IRINA: fidanzato no, amici
 5. RIC.: però preferisci uscire con italiani?
 6. IRINA: sì
- (FG CO1)

1. HAKAN: io esco con turchi, ma ci sono anche italiani, e marocchini, senza problema
 2. FAROUK: sì, anch'io, senza problemi,
 3. RIC.: scusate, ma uscite insieme?
 4. HAKAN: eh sì
 5. RIC.: ah, ecco
- (FG CO2)

1. FATIMA: io non ho nessun problema, ho tanti amici italiani
2. ERIN: io ho amici italiani, però quando esci da scuola, e vai in stazione delle corriere, vedi che gli albanesi salutano gli altri, ciao, ciao, poi vanno tra di loro, e così i marocchini, non c'è niente da fare
3. LINA: io sono d'accordo con lei, nel senso che non ho problemi, però capita che alla fine stai sempre con albanesi
4. RIC.: perché vi trovate meglio
5. LINA: mah, non so, forse per la lingua, però ho anche amici italiani
6. RIC.: e tu?
7. MICHAIL: io solo amici italiani
8. RIC.: nessun ucraino
9. MICHAIL: no
10. RIC.: e non vorresti parlare la tua lingua?
11. MICHAIL: non me la ricordo bene, viene mia nonna che si arrabbia perché dice che dimentico ucraino, ad esempio non so

leggere, però non mi interessa
(FG CO3)

1. GUTI: noi usciamo insieme, intendo tra filippini, ci troviamo meglio, posso andare a trovare uno, lui viene a casa mia, ad esempio io gli do lezioni di canto
2. RAUL: sì, è vero, usciamo insieme
3. MARIA: sì
4. RIC.: ma uscite anche con italiani?
5. RAUL: italiani no, cioè posso fare delle cose con loro ma non usciamo
6. GUTI: perché vedi, gli italiani parlano solo di calcio, e vogliono fare calcio, e allora gli dico, ma non volete fare volley? oppure basket? Andiamo! ma loro vogliono solo il calcio
(FG CTP)

Interessante è che la preferenza per la frequentazione di gruppi etnici viene espressa non solo da intervistati giunti da poco in Italia, ma anche da quelli stabilitisi da molti anni, che rivelano una piena competenza linguistica. L'adattamento alla società ospite, e questo è un dato rilevante anche se da esplorare attraverso ricerche più approfondite, può convivere con una persistente preferenza per la frequentazione di gruppi etnici.

Come si è osservato precedentemente si possono creare forme di esclusione basate sull'inadeguatezza cognitiva. Questa prima forma è confermata dal fatto che si avverte una sensibile differenza tra i ragazzi di recente immigrazione e quelli arrivati da diversi anni. I primi confessano di sentire in modo intenso questo problema, soprattutto in ambito scolastico; i secondi stemperano questa difficoltà grazie soprattutto ad una maggiore dimestichezza con la lingua. Dall'altra parte, nei contesti in cui non è richiesta una prestazione cognitiva appaiono centrali le reti affettive basate sull'appartenenza di gruppo. Più che per espliciti motivi culturali ed etnocentrici, paradossalmente, il riferimento al gruppo viene ribadito per ottenere una conferma personale. Il gruppo su base etnico-culturale sarebbe quindi privilegiato perché in grado di fornire garanzie di riconoscimento e maggiori rassicurazioni personali. Il gruppo è uno strumento per il riconoscimento personale. Non sempre, però, gli orientamenti di gruppo lasciano spazio all'espressione personale e questo crea disorientamento e delusione nei ragazzi, costretti ad oscillare tra le richieste di adeguamento da una parte e i vincoli di gruppo dall'altra.

Prospettive future

La teoria dell'adattamento interculturale (Kim, 2001), per cui l'agio sociale dello straniero è direttamente proporzionale alla competenza comunicativa nella cultura

ospite, trova conferma nelle testimonianze degli intervistati. Nonostante osservino fattori in grado di influenzarne negativamente l'esperienza sociale, come l'incremento dei prezzi, la riforma della normativa sull'immigrazione, la persistenza di chiusura etnocentrica nei loro confronti in base a stereotipizzazioni negative della diversità etnica, tutti gli intervistati che risiedono in Italia da almeno tre anni affermano di avvertire un continuo miglioramento delle proprie condizioni, alla base del quale riconoscono l'incremento della competenza comunicativa, in primo luogo linguistica.

L'acquisizione della possibilità di partecipare attivamente ai processi comunicativi nella società ospite sembra essere un processo le cui conseguenze positive fanno passare in secondo piano i fattori di disagio sopra elencati. Le aspettative per il futuro sono quindi di miglioramento delle proprie condizioni, soprattutto negli intervistati che sono arrivati in Italia già nel corso dell'adolescenza o della tarda infanzia, e che quindi hanno sperimentato, o stanno sperimentando, l'implementazione delle proprie capacità comunicative nella società ospite. A conferma di questa osservazione vi è il dato che riguarda la minore fiducia verso il futuro espressa dagli intervistati di più lunga permanenza in Italia.

1. MIRIAM: io mi aspetto che le cose migliorino sempre
2. RIC.: ma rispetto a quando sei arrivata, come ti vanno le cose, nel senso di come ti trovi
3. MIRIAM: bene, perché prima non conoscevo nessuno, poi ho iniziato ad uscire con italiani e poi la scuola, e riesco sempre meglio, adesso con turchi o italiani o russi mi trovo bene perché riesco a capire quello che succede
(FG CO1)

1. ANNA: io credo che le cose andranno meglio per me, perché ho imparato molte cose nuove e adesso mi trovo bene, ad esempio riesco a capire quando scherzano e quando sono arrabbiati, e a scuola capisco tutto quello che dicono
2. GUTI: anche per me le cose andranno meglio, adesso sono meglio che due anni fa
3. RIC.: per il fatto dell'italiano
4. GUTI: sì, e della scuola dove vado meglio, anche di italiani. Mi manca cantare, ma penso che posso anche formare un gruppo
5. ANNA: anch'io suonavo, al conservatorio, e adesso non suono più, ma non è colpa dell'Italia, anche se restavo in Ucraina forse non suonavo più
(FC CTP)

Il grado di fiducia verso il futuro è generalmente elevato per quanto riguarda le proprie collocazioni professionali; la maggioranza degli intervistati maschi afferma di essere fiducioso sulla possibilità di trovare un impiego attinente alla formazione ricevuta, anche se si prevede di dover passare attraverso l'esperienza del precariato.

1. MOURAD: io credo di trovare lavoro in officina, dove ho fatto lo stage hanno detto di essere contenti, non solo di me, di noi tutti.
2. JOSHUA: penso di trovare lavoro dopo la scuola, magari subito prendi 600 euro, che vanno bene se non sei sposato, perché devi imparare, poi ne prendi 1000, 1200, anche 1800 mi hanno detto, se fai le notti
(FG CDR)

Esclusivamente maschile appare essere l'interesse per la partecipazione politica attiva, anche se è diffuso lo scetticismo sia nei confronti della disponibilità all'inclusione nel corpus politico che della sensibilità dei movimenti politici nei confronti degli stranieri. Gli intervistati affermano che lo straniero può essere oggetto di azioni politiche che ne favoriscono o ne rendono più difficoltoso l'inserimento, ma non ha possibilità di trasformarsi in soggetto politico attivo, anche perché si ritiene improbabile che riesca a conquistare il necessario consenso nella società ospite. È necessario precisare come ad osservare la partecipazione politica attiva come problema d'inclusione sociale sono esclusivamente gli intervistati maschi, soprattutto turchi e maghrebini, i quali rivelano in molti casi di essere pienamente al corrente dell'attualità politica sia italiana che del loro paese di origine, della quale parlano senza apparenti reticenze.

1. HAKAN: perché a me piace la politica, anche l'economia, ma se resto qui non posso fare niente, perché sono straniero
2. MIGUEL: infatti, vero che il comune saprà queste cose? Perché nessuno si interessa a quello che abbiamo da dire?
3. RIC.: scusate, ma non avete fatto l'attività con i problemi di Modena?
4. MIGUEL: sì, ma poi chi ci ascolta?
5. RIC.: ma non vi ascoltano perché non ascoltano i giovani o gli stranieri in particolare?
6. HAKAN: no, gli stranieri
7. RIC.: ma ci sono degli stranieri eletti in comune
8. HAKAN: saranno degli stranieri con dei soldi, se vado io mica mi fanno candidare
(FG CO2)

1. AZIZ: sì, a me piace guardare il telegiornale, cosa fa Berlusconi, e le leggi sull'immigrazione⁵
2. RIC.: quindi ti interessi di politica
3. AZIZ: no, perché non serve a niente (FG CDR)

Abbiamo prima osservato come gli intervistati maschi il cui destino professionale appare essere l'industria meccanica non credono che la propria appartenenza etnica potrà rappresentare un ostacolo al proprio accesso al mondo del lavoro. Molto diversa è la percezione delle femmine, soprattutto quelle di origine africana che frequentano l'istituto professionale per il commercio, che non condividono la stessa fiducia in merito al proprio inserimento nel mondo del lavoro.

Per quanto riguarda le posizioni professionali di carattere amministrativo, di segretariato, ad elevato grado di specializzazione è sistematico il riferimento ad una condizione di svantaggio nell'accesso al mondo del lavoro, rispetto a "colleghe" di origine italiana, accompagnato dalla narrazione di fallimenti professionali di persone di loro conoscenza, che vengono attribuiti senz'altro a discriminazioni etniche.

1. STELLA: una mia amica, che ha fatto la modellista a Carpi, è andata a chiedere lavoro con il curriculum, hanno detto "bene, bene" poi hanno preso una sua amica italiana, che se guardi il voto dell'esame era più basso del suo
2. RIC.: e c'entra il colore della pelle, secondo te?
3. STELLA: certo che centra, se vedi quante impiegate africane ci sono?
4. JOSIE: e poi anche, ad esempio in Coop, se vedi delle africane fanno le pulizie
5. MARION: no, ne ho vista una anche alla cassa
6. JOSIE: mah, sarà una, allora ne ho viste anche a fare le commesse, ma sono poche, ne vedi di più a fare le pulizie
7. MARION: eh sì
8. RIC.: e per voi la provenienza, intendo da un altro paese, è un problema per trovare un lavoro
9. YUEN: secondo me no, credo di no
10. AMINA: no, dipende il voto
11. SUSANA: ma se il voto non lo guardano neanche se sei nera, cioè: per fare l'impiegata. Invece nei servizi sociali è meglio ed

⁵ L'intervista si è svolta nel Marzo 2006, quando Presidente del Consiglio in carica era Silvio Berlusconi

infatti io faccio il Deledda, che mi prendono in giro e dicono, “ah bene...fai il Deledda...”, anche mio padre mi dice, “ma studi per pulire i vecchi?” invece si possono fare anche altre cose, non solo i vecchi, è impiegata che è difficile
(FG CA2)

E' quindi interessante, per quanto riguarda la componente femminile di origine africana, la costruzione di un “*paradosso etnocentrico nel rapporto scuola-lavoro*”. Il sistema scolastico è indifferente alla diversità culturale e rigido nelle sue aspettative standardizzate, imponendo allo studente straniero grandi sforzi per raggiungere, in breve tempo, gli standard di performance che il sistema ritiene adeguati. Conclusi gli studi si accede ad un sistema economico ancora condizionato da pregiudizi etnici, a sua volta indifferente verso il livello di formazione certificato dallo stesso sistema scolastico.

Non si tratta però di una costruzione di significato condivisa da tutte le femmine: durante l'intervista di gruppo denominata “CA2” la maggioranza delle partecipanti, provenienti dall'Africa occidentale, denuncia lo scollamento tra scuola e mondo del lavoro, mentre una partecipante di origine indiana ed una di origine cinese affermavano di non condividere queste prospettive, ritenendo che l'appartenza etnica non sia un fattore rilevante nell'accesso al lavoro, dal momento che il sistema economico deve osservare le performance professionali esclusivamente per i risultati, appunto, economici.

Molto rari sono stati gli intervistati che non hanno escluso la possibilità di proseguire gli studi accedendo all'istruzione universitaria, esprimendo piuttosto l'intenzione di impegnarsi, non appena ottenuto il diploma, nella ricerca di occupazione. Solo una intervistata ucraina, che peraltro frequenta il liceo classico, ha espresso l'intenzione di proseguire gli studi all'università. Una maggiore apertura verso la prospettiva di proseguire gli studi è comunque osservabile negli intervistati di origine asiatica ed est-europea (cinesi, indiani, iraniani, ucraini).

Il proseguimento degli studi all'università viene ritenuto da molti intervistati, la maggioranza di quelli giunti in Italia più di recente, improbabile perché troppo impegnativo sul piano cognitivo, mentre altri, soprattutto gli intervistati di origine albanese e maghrebina, affermano di sentire il bisogno di raggiungere una piena indipendenza economica. Solo pochi intervistati affermano che sia la famiglia ad imporre l'accesso al mondo del lavoro dopo il diploma, non potendo sostenerne ulteriormente il mantenimento in condizioni di studenti: si tratta di famiglie numerose, nelle quali l'intervistato rappresenta spesso il figlio più grande.

1. ERIN: io preferisco cercare da lavorare, mi piacerebbe anche fare il dentista, è chiaro, ma voglio iniziare a guadagnare dei soldi lavorando

2. MICHAÏL: anch'io vorrei guadagnare, ma prima devo finire la scuola, che ho quattro materie sotto
 3. ERIN: e se gli chiedi che so, "che dente è questo?" mica lo sa, e che protesi fai se non sai che denti ti dice il dottore?
 4. RIC.: eh, forse è meglio che studi...
 5. MICHAÏL: ma i denti li so anch'io, e poi sono solo in prima e lui in terza, però devo migliorare altrimenti non posso fare l'odontotecnico
(FG CO3)
1. JOSHUA: io spero di trovare lavoro presto, per poter portare i soldi a casa
 2. RIC.: ah, tu porterai i soldi a casa?
 3. AZIZ: io no. Anche se subito ti danno pochi soldi, va bene, però non è che devi spendere poi tanto subito, devi imparare ad essere indipendente, poi se viene mio padre e mi dice, "Aziz, aiutami" è chiaro che gli do dei soldi, perché non è che voglio dimenticare la mia famiglia, però non posso dare i soldi in casa se non ce n'è bisogno, perché poi non imparo mai a stare da solo
 4. JOSHUA: ma fino a quando non sei un uomo sposato abiti con tuo padre, che paga l'affitto, la Telecom, gli devo dare i soldi, poi se mi sposo no, non ne do più
(FG CDR)

Conclusioni

Un problema tradizionale per la sociologia è quello delle forme in cui si può produrre integrazione sociale; nelle società complesse si è rivolto lo sguardo verso l'educazione, ossia la socializzazione intenzionale, tecnologizzata e standardizzata degli esseri umani (Heyting, Kruithof & Mulder, 2002).

L'educazione coinvolge individui che collegano, per conto loro, il mondo esterno con il mondo interno, che riferiscono quindi anche a loro stessi il fatto di essere valutati selettivamente, ed il modo in cui questo avviene (Vanderstraeten&Biesta, 2006) senza che sia necessario che loro lo accettino.

La scuola, in quanto sistema sociale organizzato, distingue tra membri e non membri (Luhmann, 2005). La selezione è il medium che motiva la partecipazione degli allievi alla comunicazione educativa, e permette alla scuola di riprodurre le proprie strutture, attraverso la regolamentazione di entrata ed uscita dall'organizzazione, in modo di stabilizzare nel tempo comportamenti artificiali (ad esempio rispondere sistematicamente alle domande dell'insegnante, almeno ammettendo di non saper rispondere).

La scuola, come tutti i sistemi sociali, cerca di ridurre la contingenza dell'azione sociale sul piano temporale (quando si entra nell'organizzazione? quando se ne esce?), materiale, tramite la differenziazione dei ruoli, e simbolicamente, definendo regole e tipi comunicativi, ossia una *grammatica dell'educazione* (Lawy&Biesta, 2006).

Una caratteristica della modernità è la tendenza verso l'inclusione generalizzata (Luhmann, 1977), dove "inclusione" indica l'accesso di ogni individuo nei diversi ambiti sociali, almeno nella forma di ruolo complementare (non si può essere tutti medici, ma si deve poter essere tutti pazienti, non si può essere tutti insegnanti, ma si deve poter essere, almeno per un certo periodo, tutti allievi).

Nella prospettiva del sistema educativo questo significa inclusione generalizzata nel processo educativo. L'inclusione generalizzata nell'educazione comporta che ogni individuo debba essere preparato a partecipare attivamente ai processi sociali più rilevanti (Vanderstraeten, 2000).

Abbiamo però osservato come l'educazione possa avere conseguenze paradossali: le interviste che abbiamo analizzato testimoniano forme di esclusione a danno di studenti migranti che hanno proprio nella loro partecipazione al sistema educativo il fondamento primario.

Il problema centrale è individuabile nelle strutture sociali dell'educazione, ossia nelle aspettative cognitive e normative che creano le condizioni per la valutazione degli educandi facendo riferimento a standard di ruolo generalizzati, i quali sono fondamentalmente etnocentrici.

Nel momento in cui le aspettative di ruolo dell'educazione si riproducono indifferentemente alla diversità culturale, in primo luogo linguistica, la scuola, tradendo la propria funzione non produce i presupposti della partecipazione alla società complessiva, ma al contrario i presupposti dell'esclusione degli studenti migranti.

Le interviste effettuate suggeriscono come la ridondanza di valutazioni negative sostiene la creazione di categorizzazioni pregiudiziali, che sono il presupposto per l'emarginazione dalla vita della classe. L'emarginazione esperita in classe non favorisce certo l'integrazione nella società complessiva, anche perché la divergenza tra valutazione educativa e concetto di sé può condurre al rifiuto dell'educazione, compresa l'esperienza interculturale nella classe, in favore della frequentazione etnica.

Questi processi di emarginazione sono percepiti dagli intervistati come fattori che influiscono negativamente sul loro benessere. Un ulteriore fattore di disagio, percepito acutamente soprattutto dalle femmine che ambiscono a posizioni lavorative di carattere amministrativo-commerciale, è l'osservazione di una forma di emarginazione pregiudiziale "inversa", rispetto a quella scolastica.

Il mondo del lavoro appare alle intervistate ancora iper-sensibile alla differenza etnica, ed altrettanto indifferente alla carriera scolastica, tanto i diplomati giovani ita-

liani sono sistematicamente preferiti a quelli migranti, a prescindere dalla qualità del curriculum educativo.

Nonostante questi fattori di disagio, negli intervistati è diffuso un elevato grado di fiducia verso il futuro, direttamente proporzionale all'acquisizione della capacità di partecipare attivamente alla società ospita sulla base di crescenti competenze comunicative. Per "competenze comunicative" intendiamo non solo competenze linguistiche, pur fondamentali, ma anche apprendimento delle aspettative sociali e della gestione comunicativa delle emozioni.

E' possibile riconoscere un "circolo virtuoso" dove la partecipazione sociale rafforza le competenze comunicative, e le competenze comunicative facilitano la partecipazione sociale. Per questo motivo la partecipazione sociale appare quale aspetto fondamentale nel processo di adattamento dei giovani migranti (Baraldi, 2003b).

La partecipazione è *sociale* quando indica il prendere parte non solo e non tanto alle decisioni della vita personale e privata, ma a quelle della sfera pubblica, dei processi civili, della vita della comunità (Tonucci, 2006). Per essere osservata, la partecipazione deve essere *visibile*, acquisire una dimensione pubblica. A tal fine, essa non può che essere *attiva*, ossia deve poter essere osservata nella comunicazione come azione, e non come mera esperienza di quanto accade (Baraldi&Ramella, 1999). Dal punto di vista dell'educazione, promuovere la partecipazione sociale vuol dire attivare forme di comunicazione che creino le condizioni dell'autonomia e della visibilità dell'azione degli educandi (Christensen&O'Brien, 2003) La promozione della partecipazione sociale deve essere quindi intesa come processo comunicativo e socioculturale (Ansaloni&Baraldi, 1996).

La promozione della partecipazione sociale era l'obiettivo del progetto COMICS⁶; l'esplorazione delle forme dei processi comunicativi in cui si è concretizzato il progetto (Farini, 2008) richiama all'importanza di comprendere, in fase di progettazione sociale, un'attenta riflessione sulle forme di comunicazione in cui gli interventi dovranno concretizzarsi.

L'analisi dello sviluppo del progetto COMICS, confermando i risultati di precedenti ricerche inerenti altri progetti di promozione della partecipazione sociale (Iervese, 2006; Rossi, 2007) ha messo in evidenza come, nel momento in cui

⁶ L'intervento sociale consisteva nella creazione di un fumetto da parte degli studenti migranti, attraverso il quale narrare l'esperienza di migrazione e di integrazione nella società ospite. La natura europea del progetto, a cui partecipano cinque città Modena, Roubaix, Thessaloniki, Rotterdam and Essen, permette di confrontare storie di migrazione attraverso l'Europa rese facilmente accessibili da medium che le veicola, il fumetto. Per una descrizione approfondita del progetto si rimanda al report di ricerca. Questa la versione italiana: Pezzotta, B et alii. *Children of Migrants Inclusion Creative Systems Project, rapporto internazionale di ricerca. Comune di Modena, Ufficio Stranieri & Ufficio Ricerca*

L'educazione riconosce nella promozione della partecipazione uno scopo dell'educazione, si producono le condizioni di quello che è il "paradosso promozionale". L'educazione non può fare a meno della valutazione come forma del medium della selezione, che permette il concatenarsi di azioni sociali in modo (relativamente) prevedibile, producendo allo stesso tempo riferimenti per la decisione in merito all'avanzamento dell'educando all'interno delle organizzazioni educative. La valutazione, quanto meno nella forma basilare lode-biasimo, è necessaria alla comunicazione educativa, perché fornisce orientamenti all'azione ed alla comprensione dell'azione. In prospettiva promozionale, però, l'azione deve essere sostenuta, e non valutata in base a criteri esterni rispetto a quelli dell'attore.

Questo è stato il problema dell'intervento COMICS, che per quanto riguarda la promozione della partecipazione non ha avuto risultati pienamente soddisfacenti, proprio a causa della forma educativa che ha assunto la comunicazione, dove la partecipazione sociale è oggetto di aspettative performance standardizzate, che ricalcano gli obiettivi dell'intervento.

La forma educativa della comunicazione, concretizzata nel riprodursi di asimmetrie di ruolo tra educatore ed educandi, ha indotto i destinatari dell'intervento a perdere la fiducia nella concretezza della loro possibilità di partecipazione attiva.

Un intervento sociale che cerca di creare le condizioni per l'esperienza di partecipazione attiva ha bisogno di una forma di comunicazione specializzata nel promuovere l'autoespressione dei partecipanti, che crei mutua fiducia e continuità di vedute tra gli interlocutori (Prout, 2000).

La forma di comunicazione maggiormente compatibile con i presupposti epistemologici della promozione della partecipazione sociale appare essere il *dialogo*.

Il dialogo e la promozione della partecipazione sociale si pongono in una relazione circolare: il dialogo sostiene ed attua la promozione della partecipazione, perché riconosce ed apprezza l'espressione delle specificità personali, attributi i quali richiedono che le strutture generali della comunicazione siano promozionali.

Il dialogo richiede espressione e riconoscimento della diversità personale, ossia l'osservazione di ciascun partecipante come soggetto in grado di esprimersi e di cui è opportuno prendere in considerazione le prospettive (Todd, 1994); già a partire dalla sue premesse, quindi, il dialogo appare pienamente integrabile nella forma promozionale.

Non può esistere dialogo, nel senso di forma di comunicazione volta all'apprezzamento ed al sostegno dell'espressione delle specificità personali, se non si verificano le seguenti condizioni comunicative (Baraldi 2003a):

1. distribuzione equa tra tutti i partecipanti della possibilità di partecipare attivamente alla comunicazione: non parla sempre e soltanto lo stesso partecipante, e nemmeno si verifica una prevalenza di turni e/o una l'imposizione di una particolare traiettoria all'interazione da parte di un partecipante. Ogni partecipante

- all'interazione ha l'opportunità di esporre la propria prospettiva, al riparo da valutazioni su base cognitiva o valoriale;
2. empatia, cioè una sistematica manifestazione di sensibilità nei confronti dell'interlocutore, in termini di accettazione e interesse delle sue prospettive; l'empatia nei confronti dell'interlocutore è il presupposto dell'assunzione del suo punto di vista, decentrando la propria prospettiva.

E' possibile descrivere le azioni dialogiche trattate più frequentemente in letteratura (Tang, 1994; Ting Toomey, 1999; Isajiw, 2000; Littlejohn, 2004). Queste azioni sono volte ad evitare fraintendimenti nella comunicazione ed allo stesso tempo a costruire simboli condivisi, ossia accettabili:

1. la verifica dell'esperienza (*perception checking*), "una forma di partecipazione attiva che consente di comprendere se e come stia avvenendo la comprensione dell'altro e quali sue reazioni stia producendo" (Baraldi 2003a: 171);
2. *ascolto attivo ed efficace*, ossia un'attenzione sistematica a ciò che accade nella comunicazione, manifestata attraverso segnali anche corporali che indicano coinvolgimento (gesti, postura, sorrisi);
3. retroazione rispetto alle azioni altrui, cioè una risposta mirata a chiarire gli effetti dell'azione dell'altro, definita anche *reframing*, riformulazione dei significati. La retroazione è considerata efficace solo se non produce valutazione sulle azioni altrui.
4. conferma dell'altro (nell'accettazione della sua incommensurabile diversità), azione volta a creare un'informazione inclusiva dell'altro, in quanto segnalano che si sta tenendo conto della diversità dell'altro e che se ne ha una considerazione positiva.

Grazie a sempre più frequenti sperimentazioni nell'ambito dell'intervento sociale a sostegno della promozione della partecipazione (Baraldi, Maggioni, Mittica, 2003; Iervese, 2006), il dialogo non è solo una forma di comunicazione "sulla carta". Nel contesto della provincia di Modena alcuni di questi progetti sono stati monitorati da ricerche sociologiche (Rossi, 2007) che hanno rilevato l'efficacia della comunicazione dialogica nel promuovere la partecipazione sociale degli adolescenti anche in contesti interculturali.

Per questo motivo, ed alla luce dei limiti della forma educativa, si ritiene che il dialogo rappresenti un'opportunità da non trascurare per gli operatori sociali coinvolti in progetti di promozione della partecipazione. Il dialogo, però è una forma di comunicazione le cui componenti fondamentali, sopra descritte, appaiono del tutto eccentriche rispetto alla forma educativa; questo pone il problema della formazione degli operatori all'adozione della forma dialogica, ed è per questo motivo che si crede auspicabile una più stretta collaborazione tra istituzioni universitarie ed organizzazioni coinvolte nella progettazione degli interventi sociali (Osler, 2006).

Questo sembra suggerire l'analisi valutativa di alcune sperimentazioni di formazione all'adozione del dialogo che hanno coinvolto operatori sociali destinati ad animare interventi di promozione della partecipazione sociale sia per quanto riguarda gli adolescenti in gruppi monoculturali (Giordani&Noro, 2004; Barbieri, Farini&Rossi, 2006) che interculturali (Farini, 2008), analisi valutativa che evidenzia non solo la soddisfazione di formatori e destinatari ma anche un maggior grado di efficienza degli interventi sociali nel perseguire l'obiettivo della promozione della partecipazione sociale, un obiettivo che appare tanto più rilevante quanto coinvolge giovani migranti che non trovano nella scuola l'occasione di una integrazione soddisfacente nella società ospite.

Bibliografia

Ansaloni, S & C. Baraldi (a cura di). 1996. Gruppi giovanili e intervento sociale. Angeli, Milano

Baraldi C. 1999. Il disagio della società. Milano, FrancoAngeli

Baraldi, C. 2003a. Comunicazione interculturale e diversità. Carocci, Roma

Baraldi, C. 2003b. Planning Childhood: Children's Social Participation in the Town of Adults. In Christensen. P., M. O'Brien (Eds.), Children in the Cities. Falmer Press, London

Baraldi, C. 2005. Forms of communication in multicultural classrooms: A way of exploring dialogue. In Herrlitz, W., R. Maier (eds). Dialogues in and around multicultural schools. Niemeyer, Tubingen

Baraldi, C. (a cura di) 2007. Dialogare in classe. La relazione tra insegnanti e studenti. Donzelli, Roma

Baraldi, C., G.Maggioni & M.P.Mittica (a cura di). 2003. Pratiche di partecipazione, Teorie e metodi di intervento con bambini ed adolescenti. Donzelli Editore, Roma

Baraldi, C. & F.Ramella. 1999. Politiche per i giovani, l'esperienza delle Marche. Donzelli, Roma

Barbieri, V., F. Farini & E. Rossi. 2006. Progetto di Ricerca-Intervento rivolto ai giovani nel Distretto 1 della Provincia di Modena, Rapporto finale di ricerca <federico.farini@unimore.it per richiedere il report>

Christensen. P. , M. O'Brien (eds.). 2003. Children in the Cities. Falmer Press, London

Farini, F. 2008. Citizenship as practice: critical evaluation of educational communication as means of young migrants' social participation. Journal of Social Work/Socialno Delo, University of Ljubljana (*in stampa*)

Fisher, R., W.Ury & B.Patton. 1991. Getting to YES: negotiation agreement without giving in. Penguin Books, New York

Giordani, M. & A.Noro. 2004. Nautibus. Esperienze e strumenti di intervento sociale con gli adolescenti. FrancoAngeli, Milano

Iervese, V. 2006. La gestione dialogica del conflitto. Mandragola, Imola

Isajiw, W.W. 2000. Approaches to ethnic conflict resolution: paradigms and principles. International Journal of Intercultural Relations, 24: 105-124

Kim, Y.Y. 2001. Becoming intercultural. An integrative theory of communication and cross-cultural adaptation. Sage, London

Kim Y. Y. 2005. Adapting to a new culture: an integrative communication theory, pp. 375-400. In: Gudykunst W. B. (ed.). Theorizing about intercultural communication. Sage, Thousand Oaks

Lawy, R. & G.Biesta. 2006. Citizenship-as-practice: the educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. British Journal of Educational Studies, 54, 1: 34-50

Littlejohn, S.W. 2004. The Transcendent Communication Project: Searching for a praxis of dialogue. Conflict Resolution Quarterly, 21, 3: 327-359

Luhmann, N. 1977. The differentiation of society. The Canadian Journal of Sociology II: 29-54

Luhmann, N. 1990. Sistemi Sociali. Il Mulino, Bologna

- Luhmann, N. 2005. *Organizzazione e decisione*, Mondadori, Milano
- Luhmann, N., K.E. Schorr.1999. *Il sistema educativo, problemi di riflessività*, Armando, Roma
- Merton, R. K. 1968. *Social theory and social structure*. Free Press, New York
- Osler, A. 2006. Multicultural schools and classrooms: using the voices of children and young people to inform policy and practice, pp.34-48. In: Baraldi, C (ed). *Education and intercultural narratives in multicultural classrooms*. Officina Edizioni, Roma
- Prout, A. 2000. Children's participation: Control and Self-realisation in British Late Modernity. *Children & Society*, 14: 304-15.
- Qvortrup, L. 2005. Society's Educational System. An introduction to Niklas Luhmann's pedagogical theory. *Seminar. International Journal*: 1-18
- Rossi, E. 2007. *Adolescenti, promozione e prevenzione. Un modello di analisi valutativa*. FrancoAngeli, Milano
- Smyth, L.F. 2004. Identity-based conflicts: a systemic approach. *Negotiation Journal* 18,2: 147-162
- Tang Y. 1994. Comunicando attraverso i confini culturali tra oriente ed occidente. In: *Teoria sociologica*, II, 3: 78-93
- Ting-Toomey, S. 1999. *Communication across cultures*. The Guilford press, New York
- Todd F. 1994. Gruppi interculturali, apprendimento e dialogo polizia-comunità: un piano di lavoro teorico. *Teoria sociologica*, II, 3: pp. 176-92.
- Tonucci, F. 1996. *La città dei bambini*. Laterza, Roma/Bari
- Vanderstraeten, R. 2000. Luhmann on socialization and education. *Educational theory*, 50,1: 1-23
- Vanderstraeten, R. & G.Biesta. 2006. How is education possible? Pragmatism, communication and the social organisation of education. *British journal of education studies*, 54,2: 160-174