

Scuole a elevata presenza di alunni di origine straniera tra discriminazione e razzismi. Alcune proposte educative in prospettiva interculturale

Ivana Bolognesi¹

¹*Professoressa Associata in Pedagogia interculturale, Università degli Studi di Bologna*

Abstract: The article analyses certain processes of social discrimination, such as segregation and systemic racism, which contribute to the formation of schools, sometimes entire institutions, consisting mostly of pupils of foreign origin. Reflections and didactic proposals from the analysis of some research can be used to address the complexity present in these contexts.

Keywords: Pupils of foreign origin, school, segregation, cultural racism, system racism

Riassunto: Nell'articolo sono analizzati alcuni processi di discriminazione sociale, come la segregazione e il razzismo di sistema, che contribuiscono alla formazione di scuole, talvolta di interi istituti, costituite per la maggior parte da alunni di origine straniera. Dall'analisi di alcune ricerche, sono enunciate riflessioni e proposte didattiche che possono essere adottate per affrontare la complessità presente in questi contesti.

Parole Chiave: Alunni di origine straniera, scuola, segregazione, razzismo culturale, razzismo di sistema

1. Introduzione

La scuola rappresenta un luogo tra i più significativi, e tra i pochi rimasti, in cui è possibile realizzare un processo di confronto e di dialogo tra persone, adulti e bambini, con appartenenze sociali e culturali diverse (Bolognesi, Lorenzini 2017; Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2017). Nel corso degli ultimi venti anni la pedagogia interculturale ha proposto una pluralità di riflessioni e di percorsi didattici volti proprio alla costruzione di questo dialogo e all'individuazione di attività e pratiche volte allo sviluppo delle capacità e potenzialità di tutti gli alunni a partire, per esempio, da una didattica capace di accogliere le individualità di ciascuno nell'ottica della valorizzazione delle somiglianze e delle differenze di tutti (Nigris, 2015; Bolognesi 2022). Questo articolo intende soffermarsi, in particolare, su quei contesti scolastici che, essendo caratterizzati da una elevata presenza di alunni di origine straniera, affrontano specifiche difficoltà di integrazione, ma che nonostante ciò sono comunque riusciti ad intraprendere interessanti riflessioni ed interventi educativi e didattici utili al contrasto del fenomeno della segregazione. Prima di descrivere questo tipo di interventi, proviamo a comprendere quali sono i fattori che

determinano la concentrazione degli alunni di origine straniera, generando la loro conseguente segregazione.

2. La formazione di scuole ad alta presenza di alunni di origine straniera: analisi di alcuni processi

Il fenomeno delle scuole ad alta presenza di alunni di origine straniera risulta essere di particolare complessità poiché è costituito da una pluralità di variabili che proveremo, in questa sede, a sintetizzare per comprenderne le ricadute in ambito educativo. Alcuni autori parlano di un vero e proprio processo di segregazione scolastica che «si riferisce al fatto che nelle scuole si costituiscono gruppi relativamente omogenei di allievi, che si concentrano sulla base di affinità sociali, culturali o territoriali. In sé questo fenomeno potrebbe non essere negativo, se ad esso non si associassero marcate disuguaglianze sociali ed etniche, tali per cui si tendono a separare le scuole dei privilegiati da quelle dei soggetti svantaggiati» (Pacchi, Ranci, 2017). Ma andiamo con gradualità nell'analisi, poiché per addentrarci nella comprensione di questa segregazione, in cui si rintracciamo anche forme di razzismo più o meno esplicite, è necessario capire quali sono i fattori che entrano in gioco.

Innanzitutto per capire la dimensione del fenomeno è utile fare riferimento ai dati riguardanti agli alunni di origine straniera presenti nelle scuole di ogni ordine e grado. L'ultimo rapporto del Ministero dell'Istruzione (2022) conferma un rallentamento nell'incremento della numerosità di questi alunni. In particolare nell'anno scolastico 2020/21 si è riscontrata una diminuzione che si attesta intorno a 865 mila iscritti con una flessione pari a 11.431 in meno rispetto all'anno precedente. Tuttavia, visto anche il costante declino della popolazione scolastica italiana, la percentuale degli alunni stranieri continua a mantenersi intorno al 10,3% sul totale degli iscritti.

Se proviamo ad analizzare in specifico le scuole con alta presenza di alunni di origine straniera, la situazione è la seguente: il 74,6% delle scuole si colloca nella fascia con meno del 30%, mentre il 6,9% riguarda quelle con una presenza oltre il 30%, e solo il 18,5% sono quelle con nessun alunno di origine straniera (ISMU, 2023). Le scuole di ogni ordine e grado con un alto numero di iscritti sono collocate per la maggior parte nel nord Italia, a conferma del fatto che le famiglie migranti continuano a preferire queste zone non solo per la loro produttività economica, ma anche per la presenza di servizi sociali e sanitari volti al sostegno delle famiglie e dei bambini (Ismu, 2022).

Possiamo ricondurre la formazione di queste scuole sostanzialmente a due tipi di fattori: *fattori economico-sociali e fattori educativo-familiari*.

I *fattori economico-sociali* sono afferenti a tutti quegli aspetti che riguardano le scelte lavorative e abitative delle famiglie immigrate, e che in specifico possono essere riferiti a: occupazione lavorativa dei genitori; abitazione; qualità del tessuto urbano. Tutti questi fattori contribuiscono alla stabilizzazione delle famiglie in un preciso territorio e, di conseguenza, all'iscrizione dei figli nelle scuole presenti in quello stesso territorio.

L'occupazione lavorativa dei genitori talvolta si concentra in particolari zone dell'Italia caratterizzate da specifiche attività produttive che, per le loro caratteristiche, richiamano certi gruppi di immigrati; un esempio può essere la città di Prato che per la sua attività tessile è da molti decenni caratterizzata dalla presenza della comunità cinese, mentre in altre aree geografiche della pianura padana sono presenti altre comunità, come quella indiana, dedite all'allevamento del bestiame e alla produzione del latte (Becucci, 2014; Bonifazi e Papparuso, 2021).

Anche la scelta di certi tipi di abitazione può causare l'aumento di iscrizioni di alunni di origine straniera. In genere le famiglie immigrate scelgono case, acquistate o in affitto, di edilizia popolare oppure di vecchia costruzione per cui il loro costo risulta essere vantaggioso. In particolare nelle città questo comporta la formazione di quartieri o specifiche zone caratterizzate dalla presenza di particolari comunità etniche e di ceti sociali medio-bassi. Possiamo fare l'esempio di zone a caratterizzazione etnica presenti in grandi città come la ChinaTown di via Sarpi a Milano che, nel corso del tempo, ha acquistato una propria tradizione storica oltre a diventare una meta turistica, descritta anche dalle guide (Urbanlife, 2016; Milanotour, 2019).

L'ultimo fattore riguarda la qualità del tessuto urbano e delle sue infrastrutture e cioè la presenza di varie forme di degrado come una scarsa cura delle strade, dei giardini pubblici o delle case stesse, oppure una carenza di servizi sociali, scolastici, ricreativi e sportivi. A seguito di ciò, come descritto nella ricerca di Pastore e Ponzio (2012), le famiglie, italiane e immigrate, preferiscono spostarsi in altre parti della stessa città, perché ritenute più vivibili per chi ha figli, e quindi in seguito a tali scelte in queste zone restano solo nuclei appartenenti a classi socio-culturali svantaggiate che non hanno risorse economiche, e culturali, per cambiare il loro domicilio e rivendicare i loro diritti di cittadini nei confronti dell'amministrazione comunale.

I *fattori educativo-familiari* sono invece riconducibili alle scelte dei genitori, immigrati ed

italiani, che in modo indiretto contribuiscono alla segregazione sociale ed etnica.

Le famiglie immigrate concorrono a questa segregazione per due principali motivi: il primo collegato al ricongiungimento familiare; il secondo, che interessa anche le famiglie italiane, allo spostamento dei propri figli in scuole con una scarsa presenza di alunni di origine straniera.

Se il ricongiungimento del nucleo familiare avviene all'inizio o durante l'anno scolastico, la scuola, accogliendo la richiesta di iscrizione delle famiglie, è costretta a formare nuove classi o sezioni che risulteranno composte unicamente da alunni di origine straniera. In altre parole se i nuovi iscritti di origine straniera, spesso definiti con l'acronimo NAI (Neo Arrivati in Italia), sono un numero consistente vengono istituite delle nuove classi/sezioni in cui la totalità dei bambini non parla l'italiano. Questa concentrazione, non desiderata né tantomeno voluta da alcuno, costituisce un ostacolo rilevante non solo per l'integrazione dei nuovi iscritti, ma anche per il loro percorso formativo poiché sono fortemente limitati nell'apprendimento della lingua, essendo tutti stranieri, e di tutti gli altri apprendimenti ad essa collegati. In questa particolare situazione, dettata dai tempi del ricongiungimento familiare, l'istituzione scolastica ha certamente rispettato e applicato il diritto alla frequenza scolastica, come sancito dai tutte le legislazioni che riguardano i diritti dell'infanzia, ma allo stesso tempo si è formata una «classe/sezione etnica» di fatto separata dalle altre con particolari caratteristiche che limitano i processi di integrazione e generano ritardi di apprendimento negli alunni.

Un'altra scelta educativa dipende dalla preferenza da parte dei genitori, italiani e immigrati, di scuole percepite come “migliori” nella loro proposta formativa in cui vi è una limitata presenza di alunni di origine straniera e per questo si ritiene che gli alunni possano raggiungere buoni, se non ottimi, risultati nella loro formazione. In particolare per i genitori immigrati questa scelta è dovuta anche alla necessità, e desiderio, che i loro figli apprendano bene la lingua italiana e siano adeguatamente istruiti. Tutto questo in una prospettiva di integrazione e acculturazione nella società italiana (Bolognesi, 2013). In altre parole è presente tra una parte dei genitori il timore che le scuole con un'elevata presenza di alunni di origine straniera siano contesti difficili e problematici, contesti in cui gli insegnanti siano occupati ad affrontare questioni riguardanti la gestione della classe, i ritardi linguistici degli alunni e il recupero di competenze di base, anziché essere impegnati a perseguire gli apprendimenti previsti dalle indicazioni ministeriali. Vedremo nei paragrafi successivi se sono solo pregiudizi oppure esistono reali difficoltà.

Per l'elevata presenza di studenti di origine straniera nelle scuole secondarie di secondo grado, valgono altri criteri. La scelta di questo ordine di scuola dipende da una pluralità di aspetti e tra questi indichiamo il tipo di orientamento attuato dalla scuola precedente e le necessità espresse dalle famiglie. Possiamo sintetizzare che, in genere, gli insegnanti possono indirizzare gli studenti verso scuole professionali quando sono presenti difficoltà nella conoscenza della lingua italiana da parte degli alunni di origine straniera, specialmente per quelli arrivati da pochi anni in Italia. I genitori, invece, preferiscono questi tipi di scuole poiché si ritiene che permettano un inserimento nel mondo del lavoro più repentino (Romito, 2016). Tuttavia è bene precisare che negli ultimi 10 anni la presenza di studenti di origine straniera negli istituti professionali ha subito una riduzione, mentre è cresciuta nei licei in cui rappresenta il 31,5% (quasi 69 mila) superando di quasi 10 mila unità quelli iscritti ai professionali (59 mila). Comunque i dati confermano ancora il ritardo scolastico degli alunni di origine straniera rispetto agli italiani, un ritardo che si evidenzia maggiormente nella secondaria di secondo grado, purtroppo spesso collegato all'abbandono precoce degli studi (Ismu, 2023).

3. Segregazione e razzismi: un ostacolo per l'integrazione di bambini e adolescenti di origine straniera

A partire dalle testimonianze di alcuni di insegnanti e genitori raccolte in una precedente ricerca pedagogica proveremo ad analizzare come questo tipo di concentrazione si trasformi in una forma di discriminazione su base razzista (Bolognesi, 2013).

Le parole di un'insegnante di scuola dell'infanzia, che riporta il pensiero di un genitore, evidenziano aspetti di discriminazione relativi all'appartenenza culturale degli alunni e delle famiglie di origine straniera: «Discorsi tipo: allora, quanti negri abbiamo quest'anno? Brutalmente io ho avuto degli anni che (i genitori) me l'hanno chiesto. È molto cruda la realtà. Poi si fanno le differenze perché se sentono che vengono dalla Cina è un discorso, sono più tranquilli, se sentono che vengono dal Marocco, dalla Tunisia è un altro, sono un po' più in allarme, se tu vieni da un paese, diciamo, tipo Francia, benissimo [...] c'è lo straniero di serie A e quello di serie B» (Bolognesi, 2013, p. 148).

Innanzitutto, è bene introdurre una riflessione preliminare a queste testimonianze, e alle altre riportate qui di seguito, che riguarda la presenza strisciante della paura che può emergere in un individuo, o in un gruppo, quando si sente minacciato per qualche motivo

e, a seguito di ciò, attiva delle strategie di difesa. Nel caso delle classi o sezioni con un'elevata presenza di bambini figli di genitori immigrati, la minaccia potrebbe essere ricondotta alla percezione di sentirsi invasi da estranei (lo straniero), avvertiti come profondamente diversi dagli autoctoni poiché hanno stili di vita e lingue non solo sconosciute, ma sentite come aggressive e destrutturanti per la propria appartenenza culturale. È questa una paura che, seppur espressa con frasi discriminatorie, è comprensibile perché del tutto umana: nasce dallo spaesamento e dalla difficoltà di riconoscere la propria città, le strade e i negozi presenti a causa di un cambiamento sociale e culturale profondo, carico di contraddizioni e di conflitti. E la scuola ne è lo specchio. Se proviamo ad approfondire lo stato emotivo della paura, osserviamo che oltre a produrre forme di difesa, strettamente collegate all'etnocentrismo di ogni gruppo umano, porta con sé anche rabbia e aggressività verso lo straniero, e questo può condurre alla manifestazione di alcune forme di razzismo¹.

Nella testimonianza sopra riportata traspare un certo razzismo culturale, cioè quel razzismo che opera senza un diretto riferimento alla razza in senso biologico, intesa come varietà di una specie, ma che invece rimanda a tratti culturali (costumi, lingua, religione, ecc.) appartenenti alle minoranze collegati a giudizi di valore: esistono le culture più avanzate e progredite mentre altre restano arcaiche, associate a tradizioni poco rispettose dell'evoluzione umana (Taguieff, 1999). In questo caso, si rileva un razzismo che utilizza gli stereotipi culturali e una certa gerarchia tra le culture (i cinesi, i marocchini, i francesi, ecc.) come principale motivazione a iscrivere i propri figli nelle scuole in cui la percentuale degli alunni stranieri è esigua; di seguito la testimonianza di un'insegnante di scuola dell'infanzia: «Un papà di un bambino nuovo che si è iscritto quest'anno ha detto: io sono contento di aver spostato mio figlio perché l'altra scuola non mi piaceva perché c'erano troppi stranieri. Ho risposto: non vorrei deluderla, ma più della metà della nostra sezione sono stranieri. Lui non mi ha risposto più, non si era informato» (Bolognesi, 2013, p. 148).

Per il sociologo Michel Wieviorka il razzismo culturale è usato solo verso certi gruppi di

¹ Per il sociologo Albert Memmi il razzismo consiste in una «valorizzazione, generalizzata e definitiva, di differenze, reali o immaginarie, a vantaggio dell'accusatore e ai danni della vittima, al fine di giustificare una aggressione o un privilegio» (Memmi, 1989, p. 123). Si individua quindi il legame tra tre elementi: l'evidenziazione e la categorizzazione delle differenze; la valorizzazione di alcune rispetto a delle altre e la loro conseguente gerarchizzazione; l'uso della differenza tra presunte razze in opposizione a quelle degli altri per trarne un vantaggio.

immigrati, accusati di voler mantenere rigidamente le proprie usanze comunitarie, come quelli provenienti dal Nord Africa o dall'Asia, mentre non viene rivolto ad altri gruppi (ebrei, latino americani) che sono percepiti come più flessibili e assimilabili (Wieviorka, 2000, p. 23).

Oltre ad un razzismo culturale, si può verificare anche una forma di *razzismo di sistema*, o *razzismo istituzionale*, definito anche come un razzismo senza attori poiché si genera attraverso processi apparentemente estranei al razzismo stesso, che non sembrano essere direttamente implicati nella discriminazione, ma che in realtà la creano con i loro effetti. Alcuni esempi sono quelli riferiti alle scelte educative delle famiglie che preferiscono scuole di qualità con pochi alunni di origine straniera, oppure a fattori di contesto collegati all'occupazione dei genitori o alle abitazioni a basso costo.

I primi a utilizzare la definizione di *razzismo istituzionale* sono stati Stokely Carmichael e Charles Hamilton nel libro-manifesto *Black Power* (1968). L'analisi condotta da questi due autori parte proprio da una distinzione tra *razzismo individuale* e *razzismo istituzionale* o *razzismo di sistema*.

Il *razzismo individuale* è manifesto e riconducibile ad un singolo individuo o ad un preciso gruppo, mentre il *razzismo istituzionale* (o *razzismo di sistema*) non è così distinguibile e con difficoltà può essere collegato a dei responsabili, quindi non essendo evidente diventa complesso da identificare e condannare. In altre parole non esiste un preciso colpevole della discriminazione in atto poiché la responsabilità si diluisce tra una pluralità di fattori e di processi come quelli che portano alla costituzione di scuole ad alta presenza di alunni di origine straniera, ma allo stesso tempo è complesso individuare la vittima poiché gli effetti di questa discriminazione sistemica e duratura sono diluiti nel tempo e in modo diverso tra tutti gli attori coinvolti (famiglie, impiegati, circolari ministeriali, dirigenti, ecc.) (Bartoli, 2012).

Tuttavia, limitare l'analisi unicamente all'appartenenza culturale ci sembra riduttivo, specie in questo particolare momento storico. Per capire la complessità dei processi socio-economici in atto oggi, come del resto nel passato, sarebbe opportuno considerare anche lo status sociale di un individuo, o di una famiglia, e cioè il tipo di lavoro svolto e il reddito percepito.

Quindi appartenere ad una minoranza (cinese, bengalese o nigeriana), ma possedere le risorse finanziarie per acquistare o affittare una casa nella zona residenziale di una città e di conseguenza iscrivere i figli nelle scuole di quella zona, non è certamente la stessa cosa

per chi, pur appartenendo a quella stessa minoranza, svolge un lavoro saltuario o poco retribuito e per questo costretto a vivere in luoghi degradati, dove le abitazioni costano poco.

Pertanto, se adottiamo come chiave di lettura lo status sociale ed economico di una famiglia, indipendentemente dalla sua appartenenza etnica, osserviamo che anche la dialettica minoranze e maggioranza si modifica: le minoranze diventano tutti coloro che appartengono a ceti sociali benestanti con redditi alti, che sono stati scarsamente toccati dalle crisi finanziarie di questi ultimi anni, mentre la maggioranza è costituita da tutti coloro che hanno lavori precari oppure scarsamente retribuiti, che faticano a sopravvivere di fronte all'inasprirsi dei mutamenti economici. In sintesi la società è sempre più caratterizzata da minoranze economicamente ricche e benestanti e da una maggioranza sempre più povere con una classe media in grande difficoltà (Istat, 2022).

4. Prospettive educative per contrastare razzismi e discriminazioni: criticità e punti di forza

Lo spunto, per approfondire alcuni aspetti più strettamente educativi, ci viene dato dalla testimonianza di una mamma italiana che con le sue parole esprime perplessità riguardo alla qualità dell'insegnamento che, a suo parere, verrebbe a mancare nelle scuole con una elevata presenza di alunni di origine straniera: «Io se ho il bambino extracomunitario di fianco a me che parla italiano, a me non me ne frega niente che sia giallo, verde, blu o rosa, il discorso è che hanno comunque un'alfabetizzazione diversa e quindi, secondo me, è come trainare indietro» (Bolognesi, 2013, p. 152).

Come abbiamo precedentemente descritto, l'immagine di «scuole di stranieri» è spesso associata all'idea di una scuola in cui si impartisce un'istruzione scadente che non prepara in modo adeguato all'accesso ai gradi successivi degli altri ordini di scuola. Come conseguenza di questo tipo di percezione, le scuole che hanno invece la maggioranza di alunni italiani sono ritenute migliori per la loro didattica e offerta formativa.

Una ricerca sociologica svolta in alcune scuole secondarie collocate nelle periferie di due città francesi (Parigi e Bordeaux), sembrerebbe confermare questo tipo di percezione. I dati della ricerca descrivono come la segregazione etnica, rilevata nelle scuole ad elevata presenza di alunni di seconda e terza generazione, contribuisca non solo a perpetuare le disuguaglianze e la separazione tra classi sociali (Bourdieu, Passeron, 1970), ma peggiori anche la qualità dell'insegnamento per le minori aspettative degli stessi insegnanti

riguardo alle capacità e al rendimento degli alunni (Felouzis, Liot, Perroton, 2005). Inoltre le disuguaglianze educative, particolarmente evidenti in questi contesti, come afferma Felouzis (2020), dipendono anche da un diverso accesso da parte di ogni individuo e delle stesse famiglie ai beni educativi (scuole di qualità, diplomi, percorsi formativi di eccellenza, borse di studio, ecc.) e ciò può derivare non solo dall'origine sociale, appartenere a un ceto più o meno benestante, ma anche dal genere, dal percorso migratorio e dall'origine etnica.

Anche in Italia, all'interno di un progetto di ricerca volto all'integrazione di alunni rom e sinti iscritti in un gruppo di scuole secondarie di primo grado caratterizzate da complessità socio-culturale, le insegnanti coinvolte hanno rilevato difficoltà nel perseguire livelli di insegnamento adeguati all'età degli alunni e nel mantenere dei criteri di valutazione che corrispondano alle competenze reali degli alunni: si tende ad alzare giudizi e voti a fronte di prestazioni scarse o insufficienti (Bolognesi, 2020).

Altre ricerche, sempre svolte in Italia, confermano la complessità di questi contesti, ma ne sottolineano anche le elevate potenzialità didattiche ed educative. In questo tipo di scuole, in genere, gli insegnanti optano per una didattica caratterizzata da una maggiore flessibilità metodologica costituita da laboratori, da gruppi di apprendimento cooperativo e/o per livello di apprendimento. Va inoltre sottolineato che, solitamente, i docenti di queste scuole sono disponibili a sperimentare una didattica innovativa e ad alternare la classica lezione frontale con modalità e contenuti più vicini agli interessi, ai tempi di attenzione e di studio degli studenti, introducendo cambiamenti nella comunicazione ovvero nel modo di dialogare e di ascoltare il gruppo classe (Zinat, Zoletto, 2018; Zoletto, 2019; Cerantola e Tagliaventi, 2020).

In particolare, all'interno di un progetto di ricerca azione, sempre svolto in contesti scolastici multiculturali ad alta complessità (scuola dell'infanzia e scuola primaria), è stata rivolta particolare attenzione al coinvolgimento dei genitori ritenuto un punto cruciale per poter migliorare gli apprendimenti degli alunni. Tra le diverse attività attuate ci preme segnalare tre ai fini di questo contributo: il cambiamento dell'assemblea con i genitori; particolari compiti da svolgere insieme bambini e genitori a casa; partecipazione della scuola ad iniziative del quartiere per la presentazione di progetti e dell'offerta formativa (Bolognesi, 2016).

L'assemblea, che la stessa ricerca ha evidenziato essere un momento di scarso dialogo tra insegnanti e famiglie, è stata modificata introducendo attività che i genitori potevano

svolgere insieme in piccoli sottogruppi, come: costruzioni di oggetti per i loro figli (maschere per il carnevale, animali di carta, ecc.) o assemblaggio di immagini e disegni per presentare le loro aspettative riguardo alla scuola. Tale cambiamento ha permesso di facilitare la conoscenza e il dialogo tra adulti rendendo lo scambio con l'insegnante più attivo.

La seconda attività ha riguardato compiti da realizzare a casa tra genitori e figli come: preparare una torta o ricercare per le strade del quartiere i numeri appena studiati (nei numeri civici, nelle pubblicità, alle fermate degli autobus) o ancora partecipare insieme ad altri genitori e compagni di classe alle iniziative cittadine (spettacoli per bambini, letture per famiglie, ecc.). Anche queste attività hanno permesso non solo di rendere le famiglie maggiormente coinvolti nei progetti delle insegnanti, ma anche di agevolare la conoscenza tra gli stessi genitori.

L'ultima attività, di particolare interesse per decostruire la percezione negativa della «scuola di stranieri», ha riguardato la partecipazione delle insegnanti alle iniziative di quartiere (feste, eventi, dibattiti, ecc.) con l'obiettivo di presentare i progetti e l'offerta formativa della scuola. Diventare visibili alla cittadinanza, e quindi anche alle famiglie, ha permesso di far conoscere la qualità dei progetti scolastici, il modo di insegnare e di intendere l'educazione e l'istruzione. Questa acquisita visibilità ha avuto degli effetti positivi rispetto all'immagine stessa della scuola (Bolognesi, 2016).

Tuttavia, siamo dell'avviso che le attività delle scuole vadano supportate da politiche sociali e scolastiche che, per esempio, regolino l'arrivo di nuovi iscritti ad anno scolastico avviato in modo da evitare la costituzione di classi composte solo da alunni neo-arrivati. Inoltre, come afferma la giurista Clelia Bartoli (2012), è necessario intervenire sulle molteplici sfaccettature del contesto, e cioè su tutto ciò che circonda la scuola e che ricade inevitabilmente su di essa, affrontando alla radice quelle che sono le matrici del degrado come il disagio abitativo, la povertà, la dispersione scolastica e la conseguente stigmatizzazione delle minoranze.

Le scuole a elevata presenza di alunni di origine straniera sono realtà che andrebbero maggiormente indagate, specialmente dalla ricerca pedagogica, per capire e individuare quali sono i processi in atto, a volte ricchi di innovazioni e proposte didattiche, che potrebbero così diventare contenuti per la formazione iniziale e in quella in itinere degli insegnanti.

Bibliografia

- Bartoli C. (2012). *Razzisti per legge. L'Italia che discrimina*. Editori Laterza, Roma-Bari.
- Becucci S. (2014). *Etnografia del pronto moda. I laboratori cinesi nel distretto di Prato*. Quaderni di sociologia, 65, 1-18.
- Bolognesi I. (2013). *Insieme per crescere. Scuola dell'infanzia e dialogo interculturale*. FrancoAngeli, Milano.
- Bolognesi I. (2016). *Coinvolgere i genitori nella scuola multiculturale. Un progetto di ricerca azione per la costruzione di una cultura della partecipazione*. Rivista Italiana di Educazione Familiare, 2, 81-93.
- Bolognesi I., Lorenzini S. (2017). *Pedagogia interculturale. Pregiudizi, razzismi, impegno educativo*. Bononia University Press, Bologna.
- Bolognesi I. (2020). *Formare gli insegnanti a una prospettiva inclusiva. Il progetto RISE per l'integrazione scolastica degli alunni rom e sinti*. Ricerche pedagogiche, 2, 75-99.
- Bolognesi I. (2022). *Percorsi interculturali per la scuola dell'infanzia e per la scuola primaria. Costruire dialogo e relazioni a partire dai bambini*. FrancoAngeli, Milano.
- Bonifazi C., Papparuso A. (2021). *Gli immigrati nell'economia italiana: tra necessità e opportunità*. www.laboratoriofuturo.it/ricerche/
- Bourdieu P., Passeron J.C. (2006). *La riproduzione*. Guaraldi, Rimini.
- Carmichael S., Hamilton C. V. (1968). *Strategia del potere negro*. Editori Laterza, Roma-Bari.
- Cerantolo L., Tagliaventi M.T. (a cura di) (2020). *Per una scuola inclusiva. Proposte di buone pratiche*. Edizioni Junior, Parma.
- Felouzis G., Liot F., Perrotton J. (2005). *L'apartheid scolaire*. Édition du seuil: Paris.
- Felouzis G. (2020). *Les inégalités scolaires*. Puf, Paris.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Edizioni ETS, Pisa.
- Ismu (2023). *Ventottesimo rapporto sulle immigrazioni 2022*. FrancoAngeli, Milano.
- Istat (2022). *Condizioni di vita e reddito delle famiglie anni 2020 e 2021*. www.istat.it/archivio/275630
- Memmi A. (1989). *Il razzismo. Paura dell'altro e diritti della differenza*. Costa & Noland, Genova.
- Nigrisi E. (a cura di) (2015). *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti, linguaggi*. Pearson, Milano-Torino.

Pacchi C., Ranci C. (2017). *White Flight a Milano. La segregazione social ed etnica nelle scuole dell'obbligo*. FrancoAngeli, Milano.

Romito M. (2016). *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*. Guerini, Milano.

Taguieff P. A. (1999). *Il razzismo. Pregiudizi, teorie, comportamenti*. Cortina, Milano.

Wieviorka M. (2000). *Il razzismo*. Editori Laterza. Roma-Bari.

Zinat L., Zoletto D. (2016). *Quale prospettiva nelle scuole dell'infanzia ad alta presenza migratoria? Prospettive di ricerca con gli insegnanti*. *Pedagogia oggi*, 16, 171-186.

Zoletto D. (2019). *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*. FrancoAngeli, Milano.

Sitografia

<https://blog.urbanfile.org/2016/11/03/milano-chinatown-oltre-centanni-del-quartiere-cinese/>

<https://www.milanointour.it/curiosita-chinatown-milano/>