



PROGRAMA DE DOCTORADO INTERUNIVERSITARIO EN ESTUDIOS MIGRATORIOS
INSTITUTO DE MIGRACIONES
UNIVERSIDAD DE GRANADA, UNIVERSIDAD DE JAÉN Y
UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE

TESIS DOCTORAL

**LA INTEGRACIÓN DEL ALUMNADO IMPLICADO EN
PROCESOS MIGRATORIOS EN LAS ESCUELAS
PRIMARIAS Y SECUNDARIAS DE PRIMER GRADO DE
LA PROVINCIA DE AGRIGENTO**

AUTORA

FRANCESCA LICATA

DIRECTORA

SILVINA MONTEROS OBELAR

GRANADA, 2021

JAÉN, 2021

SEVILLA, 2021

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Francesca Licata
ISBN: 978-84-1117-310-0
URI: <http://hdl.handle.net/10481/74578>

Dedico esta tesis a mis hijos, Enzo y Pietro, para que crezcan en una sociedad intercultural y respeten a la persona y su identidad.

Gracias a mi esposo e hijos por el amor, el ánimo y la paciencia.

Gracias a mi madre por las amables palabras, a mi padre y a mi hermana por el apoyo.

Gracias a mi profesora por estar siempre disponible y atenta a mis peticiones. Gracias por todos los consejos, aportes y ánimos brindado.

Cuando aprendí a hablar italiano,
a mi compañero de escuela que siempre me llamaba china,
le dije: "Si vas a China y te llaman italiano, ¿qué haces?"
Me miró y permaneció en silencio.
(Tomado de una entrevista)

ÍNDICE DE CONTENIDO

ÍNDICE DE CONTENIDO	3
INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I: ALCANCE Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	11
1.1. Contexto de la investigación e importancia en el tema	11
1.2. Hipótesis de partida	15
1.3. Objetivos de la investigación.....	17
CAPÍTULO II. MARCO SOCIOLÓGICO: MIGRACIONES Y POLÍTICAS DE INTEGRACIÓN EN ITALIA Y SICILIA.....	19
2.1. Las migraciones en el sur de Europa	19
2.2. Alumnado de origen extranjero en Italia	20
2.3. Normativa italiana en materia de educación e interculturalidad	27
CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO: MIGRACIONES Y RELACIONES INTERCULTURALES.....	34
3.1. Complejidad del término Integración	35
3.2. La interculturalidad como perspectiva y práctica para la integración.....	44
CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	53
4.1. El interpretativismo como paradigma científico.....	53
4.2. La investigación cualitativa en migraciones e interculturalidad en Italia	54
4.3. Técnicas específicas de investigación: la triangulación.....	58
CAPÍTULO V. EL ANÁLISIS DE LAS FUENTES DOCUMENTALES	70
5.1 La población extranjera en Sambuca di Sicilia y Santa Margherita di Belice	70
5.2. Análisis documental de las fuentes provenientes del sistema educativo de la región: planes y programas	71
5.3. El alumnado de origen migrante en cifras	81
5.4. Protocolo de acogida e inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales de la escuela de Sambuca di Sicilia y de Santa Margherita di Belice	84
CAPÍTULO VI: ANÁLISIS DE LOS PROYECTOS DE INTERCULTURALIDAD.....	95
6.1. Los proyectos interculturales	95
6.2. Conciertos de las Orquestas Escolares.....	101
6.3. Reflexiones en torno a los proyectos de intercambio o interculturalidad	102
Capítulo VII: LA VOZ DE LOS AGENTES IMPLICADOS.....	103
7.1. La voz de los chicos y chicas de origen migrante	103

7.2. La voz de los chicos y chicas italianas.....	156
7.3. La voz de padres y madres migrantes.....	174
7.4. La voz del personal docente de los centros educativos.....	199
CONCLUSIONES.....	236
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	250
ANEXOS	283

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Secciones del PTOF en la plataforma online.	72
Tabla 2. Datos de alumnado en Santa margherita di Belice, por origen.....	81
Tabla 3. Datos sobre alumnado de Sambuca di Sicilia, por origen.	83
Tabla 4. Relación de entrevistas, según edad, país de origen, curso, grado y ciudad.	105
Tabla 5. Relación de entrevistas a alumnado italiano, según edad, país de origen, curso, grado y ciudad.	156
Tabla 6. Relación de entrevistas a familiares de origen migrante, según rol familiar, edad, tipo de escuela de sus hijos/as, ciudad y país de origen.	174
Tabla 7. Relación de docentes entrevistados por nombre, edad, clase, materias impartidas y ciudad.	200

INTRODUCCIÓN

El incremento de los flujos migratorios hacia Italia comenzó en la década de 1990, y si bien continúa creciendo, es posible plantear la realidad del asentamiento de una parte importante de sus protagonistas, las personas migrantes (Favell, 2011; Melotti, 1992; Melotti, 2004; Solé, et al. 2000). Esto se ha visto reflejado en la cada vez mayor presencia de familias migrantes y de niños y niñas, no solo migrados, sino también nacidos en el seno de estas. El Estado italiano, de acuerdo con su Constitución, garantiza el derecho a la educación de todos los niños y las niñas, con independencia de su procedencia o situación administrativa. En esta línea, desde hace varios años, ha adoptado una política de integración educativa, basada en la perspectiva de la diversidad social y cultural, así como en el derecho a la identidad (Abdallah-Preteuille, 1996; Antolínez Domínguez, 2011b; Bosisio, 2005; Calabresi, 2011b; Cellini & Fideli, 2002; García Castaño & Carrasco Pons, 2011; García Castaño & Rubio Gómez, 2019; Gundara, 2000; López López 2004; Martínez & Castaño, 1998; Monteros Obelar, 2019b; Omodeo, 2002; Sayad, 2002; Valtolina & Marazzi, 2006). En el marco de esta política, las administraciones públicas del ámbito educativo han promovido la llamada educación intercultural, dirigida al alumnado en general, cuyos objetivos son promover el respeto mutuo y el intercambio cultural en las escuelas en todos sus niveles (Álvarez de Sotomayor & Martínez-Cousinou 2020; Cambi, 2014; Díe, 2012; Favaro 2011; García Castaño & Capellán, 2002; García Castaño et al. 2015; Geertz, Bona & Gaion, 1987; Giusti, 2012; Giusti 2020; Jiménez Vargas, 2014; Leiva Olivencia, 2017; Mantovani, 2004; Ortiz Cobo, 2020; Portera, 2006; Zoletto, 2012). La región de Sicilia y, en concreto, la provincia de Agrigento, es una de las principales regiones de llegada de la migración que procede del Norte del Mediterráneo y del Este de Europa (Mercatanti, 2011). Agrigento se ha convertido en destino notable para trabajadores migrantes y sus familias, desarrollándose con el tiempo una importante comunidad foránea asentada y estable (Melotti 2000; Zolberg, 1997). La multiculturalidad resultante ha pasado a integrar el paisaje de Agrigento, contribuyendo demográfica, laboral y económicamente. La región cuenta con una economía basada fundamentalmente en el sector agrícola y del turismo. No obstante, la llegada de niños y niñas procedentes de otros países, con otros idiomas y, en algunos casos, con trayectorias migratorias complejas o difíciles, ha planteado retos al sistema educativo público, poco preparado para la diversidad. A raíz de esto, surgen voces que plantean la

existencia de problemas de integración escolar debido a factores culturales. Opiniones que precisan ser contrastadas teórica y empíricamente para prevenir discursos etnocéntricos o racistas, que alteran la convivencia pacífica que en general tiene lugar en Agrigento. De ello surgen preguntas: ¿Están los niños y niñas de origen migrante integrados en el sistema educativo? ¿Cómo son las relaciones interculturales en este contexto? ¿Qué hacen las escuelas para promover los intercambios interculturales? ¿Qué efectos tienen los esfuerzos de integración escolar en las relaciones interculturales en el ámbito comunitario? ¿Qué factores podrían estar actuando para que exista una cierta distancia social entre migrantes y autóctonos?

Mi interés en este tema deriva de mi profesión como docente, a través de la cual he observado que los factores culturales, si bien están presentes en la interacción social entre personas migrantes y autóctonas, no explican por sí solos cierta distancia social, que parece verse influida también por cuestiones de etnicidad, clase social y género, que se hace preciso desentrañar para una mejor aplicación de las políticas públicas en materia de integración e interculturalidad, tanto en dentro como fuera de la escuela. Así, me planteé como **objetivo principal de investigación, analizar el proceso de integración escolar y extraescolar de los niños, niñas y adolescentes, con el fin de evaluar de manera cualitativa el papel que cumple la escuela y las políticas públicas educativas en dicho proceso de integración.** Esta mirada más amplia de las relaciones interculturales exigía un análisis más profundo de los factores estructurales (legales, políticos, económicos, sociales) que brindan el marco en el cual se desarrollan y tienen lugar. El ámbito educativo es un ámbito privilegiado para llevar a cabo este análisis. De este modo, opté por estudiar un espacio geográfico muy localizado, en concreto, las dos ciudades más importantes de la provincia de Agrigento, Sambuca di Sicilia y Santa Margherita, por contar con una comunidad migrante importante y porque en ellas se encuentran los principales centros educativos de la región. Dado que el período vital en el que los niños, niñas y adolescentes cursan sus estudios formales e informales es largo, también he decidido limitar mi análisis de las relaciones interculturales al comprendido entre la escuela primaria (principalmente en los últimos años) y la secundaria de primer grado. Con esto me aseguraba contar con sus propias voces (por su disposición y capacidad para narrar sus puntos de vista), así como observar el paso entre la primaria y la secundaria, que normalmente supone cambios y nuevos retos adaptativos. El acceso a este campo: escuelas primarias y secundarias de

primer grado de dos ciudades, me permitió extraer datos de diversas fuentes y mediante diversas técnicas de recogida, entre las que se encuentran las documentales, las narrativas y la observación. Entre las técnicas documentales, he optado por analizar los datos estadísticos sobre alumnado de origen migrante en las escuelas elegidas, así como los informes de evaluación de los programas interculturales desarrollados por éstas. Para implicar a los agentes en el terreno, elegí la técnica de entrevista semiestructurada, aplicada tanto a los y las propias alumnas (migrantes y autóctonas), como a progenitores y docentes. El objetivo de estas entrevistas fue el de recabar la opinión de las personas, incluidos los niños y las niñas, sobre las relaciones interculturales que mantienen entre sí tanto dentro como fuera del ámbito escolar, así como para indagar sobre las condiciones de vida de las familias migrantes. La observación completó el cuadro de triangulación, en el sentido que, a través de ella, se hizo posible recoger las dinámicas de interacción que tienen lugar, por ejemplo, durante las sesiones escolares de los programas de interculturalidad. Con estas técnicas se pretendió también conocer el desempeño escolar de los niños y niñas de origen migrante, así como sus propias estrategias de integración escolar. El número total de personas que han participado en este estudio ha sido de 55 (entre alumnado de origen migrante, alumnado italiano, progenitores y docentes). Durante la realización de la técnica de observación de los programas interculturales, he tenido el acercamiento a más de 200 personas.

Para dar sentido a las preguntas de investigación y para explicar lo hallado en el campo, me he visto en la necesidad de definir qué se entiende por *integración*, lo que me ha acercado a la *perspectiva de la interculturalidad* y, más concretamente, a la interculturalidad en el ámbito escolar. De este modo, me he acercado al tema de la mano de autores que hemos estudiado en el marco del Programa de Doctorado en Migraciones de la Universidad de Granada, como García-Castaño (1993), García-Castaño et al (2008) y García Castaño et al. (2018), Gimenez-Romero (2008), Díez Gutiérrez (2014), López (2012) Alonso (2006), Ortiz Cobo, M. (2008), Ortiz Cobo, M. (2014), así como autores de ámbito italiano, que desde la década de 1990 vienen abordando dicha perspectiva, entre los que destacan Catarci y Macinai (2015), di Giacinto (2009), Zanfrini (2017), Cambi (2014), Giusti (2007, 2020), Santerini (2003, 2017, 2010), Bosisio (2005), Anolli (2011), Zoletto (2010), Odina (2011) o Tarozzi (2005). La perspectiva de la interculturalidad matiza el concepto de integración para transformarlo en un proceso dinámico y complejo, alejándolo de perspectivas etnocéntricas, que son el

caldo de cultivo para la xenofobia o el racismo (Aguado, Gil-Jaurena y Mata-Benito 2008; Álvarez De Sotomayor Posadillo & Martínez-Cousinou, 2016; Antolínez Domínguez, 2011a; Dalla Zuanna, Farina y Strozza 2009; Calabresi, 2013; García Castaño y Olmos Alcaraz 2012; García Castaño y Rubio Gómez 2019; Leiva Olivencia et al. 2021; Nanni, 2001). Por eso es importante que la educación intercultural en la escuela, como destacó el Observatorio Nacional MIUR en 2007, tenga “entre sus tareas el desarrollo de estrategias contra el racismo, el antisemitismo, la islamofobia, el antigitanismo, en un marco global de encuentro entre personas de diferentes culturas” (2007:3). Otros de los conceptos clave que se hacía necesario definir eran los de “extranjeros” e “inmigrantes”. Si bien los documentos oficiales suelen utilizar de manera generalizada estos términos, la perspectiva de la interculturalidad me llevó a procurar evitarlos en la medida de lo posible (a excepto de la defición legal dada por la normativa italiana o como variable en el análisis de los datos estadísticos). En esta tesis doctoral, se opta por utilizar conceptos como los de “migrantes”, “de origen migrante” o, cuando se refiere a los niños y niñas en el ámbito escolar, “alumnado inmerso o implicado en procesos migratorios”. Esta elección pretende tener una comprensión de las migraciones como prácticas dinámicas, que aluden más a una acción (migrar), que a una esencia (inmigrante). En segundo lugar, procuran evitar las percepciones excluyentes de sus protagonistas en relación a la sociedad de destino. En tercer lugar, se debe destacar que muchos de los chicos y chicas que estudian en las escuelas de Agrigento han nacido en Italia y no han experimentado el proceso migratorio, -aunque sí sus efectos en sus condiciones de vida-. Por ello, desde la perspectiva elegida, se trataría de niños y niñas inmersos en procesos migratorios, independientemente de su lugar de nacimiento. Lo que sí es necesario destacar es que, en Italia, el hecho de haber nacido en el país no otorga la nacionalidad, por lo que todos los niños y niñas participantes en este estudio siguen siendo “extranjeros” según la Ley, lo cual tiene sus efectos en sus vidas, no por cuanto a su acceso al derecho a la educación, la salud o el trabajo en el futuro, sino por cuanto a su consideración por parte de la población autóctona, siendo éste uno de los hallazgos de esta tesis. Las personas migrantes en Italia experimentan procesos de segregación jurídica, laboral y económica, discriminación o racismo, que dificulta sus posibilidades de movilidad social ascendente y de incrementar su capital social y cultural en el futuro. En este sentido, el origen extranjero podría funcionar como operador de segregación, que es preciso analizar

(Coin, 2004; García Castaño et al. 2001; López López 2017; Mignella Calvosa 2013; Monteros Obelar & Vega, 2004; Ortiz Cobo, 2014; Perrotta, 2011).

La presente tesis doctoral se desarrolla en nueve apartados. En el capítulo I, se exponen las cuestiones que llevan a plantear el tema de la investigación, como los antecedentes y el contexto en la que se lleva a cabo, así como las hipótesis de partida y los objetivos. El capítulo II ahonda en el contexto, a través de un amplio desarrollo de la historia inmigratoria de Italia y los factores de atracción que la promueven, la importancia creciente del asentamiento de las familias migrantes en el sur del país y la cada vez mayor importancia numérica del alumnado de origen migrante en el sistema público educativo, así como la normativa que regula el derecho a la educación y las políticas públicas en materia de enseñanza intercultural. En el capítulo III se presenta el marco teórico, centrado en analizar los conceptos de integración, cultura, interculturalidad y migraciones. El capítulo IV desarrolla de manera detallada la metodología de recogida de datos, basada en una triangulación de técnicas fundamentalmente cualitativas (Areni & Sensales, 2006; Rossi, 2015; Polit & Beckgue, 2012). En el capítulo V se presenta el análisis de las fuentes secundarias recabadas, tales como las estadísticas sobre alumnado de origen migrante en las escuelas de Agrigento y los planes educativos, de los que derivan los proyectos de acogida e interculturalidad. Para dar mayor profundidad al análisis documental, en el capítulo VI pone en diálogo lo hallado en el análisis documental de los proyectos interculturales y la observación participantes durante el desarrollo de algunos de estos, entre los años 2017/2018. El capítulo VII es un amplio compendio de opiniones, reflexiones y realidades narradas, a través de las entrevistas semiestructuradas, llevadas a cabo con el alumnado migrante y autóctono, progenitores y docentes. Estas personas exponen en ellas su situación, sus historias migratorias, la relación con la escuela y sus interacciones fuera del ámbito escolar, para dar cuenta del impacto positivo que éste tiene dentro de los recintos educativos, pero sin embargo, el débil efecto de replicación en el ámbito comunitario: familias migrantes y autóctonas no suelen interactuar más allá de la escuela. Este y otros resultados se presentan en el último apartado dedicado a las conclusiones.

CAPÍTULO I: ALCANCE Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Contexto de la investigación e importancia en el tema

El objetivo general de la investigación es analizar la integración escolar y extraescolar del alumnado implicado en procesos migratorios en las escuelas primarias y secundarias de primer grado de Santa Margherita di Belice y Sambuca de Sicilia, provincia de Agrigento. La integración de los alumnos y alumnas involucradas en procesos migratorios, en el ámbito escolar y extraescolar, es un fenómeno complejo de analizar, tanto porque involucra a múltiples actores en el escenario, como porque concierne a diversas disciplinas científicas, entre las que se encuentra la psicología, la sociología, la antropología o la educación social. Por esta razón, he limitado mi campo de estudio a un objeto concreto, que se resumen en: la relación entre los niños y las niñas de origen migrante, sus familias y la escuela. Analizo esta tríada relacional bajo el enfoque de la pedagogía intercultural y planteo como fin último la mejora de los procesos de integración de estos niños y niñas, tanto en el ámbito escolar como extraescolar, mediante la formulación de recomendaciones dirigidas a los poderes públicos y a las instituciones escolares.

El ciclo vital y educativo analizado es de suma importancia en los procesos de integración social (Álvarez-Sotomayor et al. 2015; Besozzi, Colombo & Santagati, 2009; Calabresi, 2014a; Colombo, 2004; Donadio, Gabrielli & Massari, 2014; García Castaño et al., 2000; Monteros Obelar, 2019b; Riva, 2015). Durante este período de vida, el alumnado experimenta una activa interacción con el entorno y las instituciones de la sociedad en la que vive, lo que será decisivo para su desarrollo personal y educativo. La escuela es, junto con la familia, un ámbito de capacitación humana y desarrollo personal, pero también es una de las principales instituciones de inmersión cultural y adaptación al medio (García et al., 2009; Calabresi, G. 2013; Leiva Olivencia, 2011; Ortiz Cobo, 2007; Pattaro, 2010; Pérez, 2010). En ella, las personas no sólo desarrollan habilidades académicas, sino también sociales y culturales, lo que influye de manera directa en la construcción de su identidad y personalidad (Bastianoni, 2001; Calabresi 2014; Casacchia, 2008; Colombo & Avigo, 2012; García Castaño et al., 1993; Lagomarsino & Erminio, 2019; López López, 2017; Portera, 2001; Valtolina & Marazzi, 2006). Por otro lado, la experiencia de la escolarización en los ciclos de

primaria y secundaria está repleta de cambios y retos para los niños y niñas en general, pero lo es aún más para quienes migran de un país a otro -u otros-, debiendo relacionarse con entornos culturales diversos, en ocasiones muy diferentes entre sí (Ambrosini, 2004; Caneva, 2011; Cappuccio & Sidoti, 2019; García Castaño & Kressova, 2013; Favaro, 2003; Haba, 2011). El contexto que analizo incluye a familias migrantes de varias nacionalidades, cuyos hijos e hijas asisten a los centros educativos. No obstante, para concretar aún más mi campo de análisis, he optado por centrarme en niños, niñas y adolescentes cuyos países de origen son los mayoritarios en la región, como Rumania, China, Marruecos y Túnez. Por otro lado, dado que las dinámicas interculturales son complejas, para recabar datos sobre estas, incluyo en mi exploración de campo no solo las voces de estos niños y niñas, sino también de sus padres y madres, de docentes de los centros educativos y de las y los niños autóctonos italianos, pero fundamentalmente cómo se relacionan entre sí estos diferentes agentes, cómo son sus interacciones y qué tipo de vínculos establecen. En este sentido, me sitúo en una perspectiva de la interacción social (Antolínez Domínguez, 2013; García Castaño & Granados, 2000b; Heider & Baccianini, 1990; Polito, 2000; Siegel, 2001), en clave intercultural.

La provincia de Agrigento, se sitúa en la región de Sicilia. Esta región reviste particularidades respecto a otras regiones italianas en cuanto a los flujos migratorios. En palabras de Consoli (2009: 7), se presenta como “un territorio especial”, “un puesto avanzado de Europa en el Mediterráneo”. Debido a su posición en el centro del Mediterráneo, se perfila como la puerta de entrada a Europa, especialmente para migrantes del norte de África que representaron los primeros flujos inmigratorios. Esta ubicación geográfica ha convertido a toda la región de Sicilia en un territorio de paso hacia el norte de Italia y Europa. Sin embargo, recientemente, también se ha postulado como un lugar de atracción de migrantes que tienen la intención de establecerse (Consoli, 2009; Mercatanti, 2011; Todaro, 2017). Desde una perspectiva histórica, inicialmente, los flujos migratorios involucraron, por lo general, a personas adultas solas, en muchos casos padres o madres que llegaban con el proyecto de trabajar y mantener a sus familias en origen. Estas dinámicas dieron lugar al establecimiento de flujos de remesas, es decir, al envío de dinero por parte de los y las migrantes hacia sus países de origen (Arrighetti y Lasagni, 2011; Bonora, 2011). Con el tiempo, muchas de estas personas llevaron a cabo procesos de reagrupación familiar, lo que permitió que

podiesen asentarse en Sicilia, lo cual trajo aparejado nuevos retos para familias migrantes, así como para las comunidades italianas residentes. Sin embargo, no todos los procesos migratorios experimentaron esta trayectoria de reagrupación familiar. En algunos casos, se trató de familias que desde el origen iniciaron procesos migratorios conjuntos y que han tenido que asumir los retos de la integración en diversos ámbitos desde el mismo momento de su llegada (Cavallo, 2010; Todaro 2016; Rizzo, 2012). En el ámbito de la integración, la escuela jugó -y continúa jugando- un papel fundamental para las familias migrantes, ya que a través de la formación y la cualificación, esperan ofrecer a sus hijos e hijas oportunidades de inserción futuras (Ambrosini, 2003; Ambrosini, 2004; Miceli, 2014). A inicios de la década del 2000, los principales flujos migratorios provenían de Europa del Este, en particular de Rumania (Di Liberto, Mazza & Mercatanti, 2012; Mercatanti, 2006). No obstante, acorde con los procesos de globalización, estos flujos se fueron diversificando, encontrándose en la actualidad una gran variedad de nacionalidades presentes en la región (Mignella Calvosa 2013; Informe de Migración en Sicilia 2019). Conscientes de la multiculturalidad presente en la región y en las escuelas de Sicilia, las autoridades públicas aprobaron la Ley 20 de junio de 2019, n. 10 “Disposiciones relativas al derecho a estudiar” (DO N° 50 de 14-12-2019), que en el artículo 17 regula las “Acciones de apoyo a favor de las relaciones interculturales”, exponiendo que estas acciones deben desarrollarse para garantizar la formación de estudiantes extranjeros y para “la mejora de la calidad de las relaciones interculturales, con referencia específica a las características permanentes o de tránsito de los estudiantes migrantes” (2019: 14).

Sambuca de Sicilia y Santa Margherita di Belice son dos pequeños pueblos del sur de Italia, pertenecientes a la provincia de Agrigento, región de Sicilia. En estos territorios, la presencia de alumnas y alumnos implicados en procesos migratorios en todas las escuelas suponen un fenómeno reciente. Según el documento de la Oficina Escolar Regional de Sicilia (2018), *La escuela en Sicilia para el curso escolar 2018/19*, el alumnado extranjero ha tenido un aumento progresivo, que ha transcurrido en paralelo a la disminución del alumnado italiano. Además, este documento señala que los niños y niñas de origen extranjero nacidos en Italia se incrementan, al tiempo que merman quienes nacen en el extranjero. Esto se interpreta como un signo de que los flujos migratorios en la región se están asentando. No obstante, en líneas generales, el informe da cuenta de una ligera disminución del alumnado tanto extranjero como italiano. Según

el documento de la Oficina Escolar Regional de Sicilia (2019), *Resumen de los datos de las escuelas en Sicilia para el curso escolar 2019-2020*, el alumnado con ciudadanía no italiana supuso el 5% del total de alumnado, de todos los ciclos educativos (35,624 en números absolutos), mostrando un crecimiento importante sobre los cursos anteriores (con 34,415 durante el curso 2018-2019). Específicamente en Agrigento, el alumnado extranjero mostró patrones similares, en tanto supuso el 4,2% sobre el total de alumnado durante el curso 2019-2020 (2,639 entre 62.158 respectivamente en números absolutos). Según Colombo et al. (2014), en las regiones en las que hay mayor afluencia migratoria, suele darse también una concentración de alumnado migrante en algunas escuelas públicas, lo cual supone un reto añadido para la integración, ya que exige adaptaciones curriculares por parte de diversos agentes (poderes públicos, equipos directivos de los centros educativos, personal docente, así como del propio alumnado y sus familias). También pueden tener lugar dinámicas que dificultan la integración, como el desequilibrio de género, la inscripción escolar en cualquier momento del curso lectivo, el desfase entre curso lectivo y edad del alumnado incorporado, alta incidencia de alumnos y alumnas con desventajas familiares socioeconómicas, independientemente de si son nativos o extranjeros, entre otras. Por esta razón, en estos contextos se hace necesario analizar dichas dinámicas, así como sus efectos en términos de integración escolar y extraescolar. Desde el punto de vista teórico, estudios de estas características deben partir de un necesario análisis del concepto de integración, en tanto concepto construido desde la perspectiva de la sociedad de llegada (García Castaño & Gómez, 2011a; Elia, 2014; Milione, 2017; Monteros Obelar, 2019b; Pérez, 2010; Santagati & Ongini, 2016).

En esta tesis doctoral, me interesa especialmente abordar el concepto de integración desde una perspectiva crítica, incluyendo en el análisis la interacción que existe entre las condiciones de vida de las familias migrantes, su relación con el ámbito escolar en el que se insertan sus hijos e hijas, así como la relación de estos/as con la escuela, el personal docente y sus compañeros y compañeras de clase. Esto me lleva a indagar no sólo los aspectos relacionados con el rendimiento académico, sino también las expectativas familiares y las estrategias adoptadas por los propios niños, niñas y adolescentes para integrarse al sistema educativo de la región. En este sentido, incluyo en mis análisis tanto los aspectos relacionados con la escuela, como también los extra escolares, y dentro de estos incorporo tanto la voz de los propios agentes implicados,

como los documentos relativos a la política de integración escolar promovida por los poderes públicos y vehiculada por los centros educativos. En relación a esta última, desde 1990, se ha regulado la llamada *pedagogía intercultural* en todo el territorio del Estado italiano. Esta pedagogía fue incorporada mediante dos circulares ministeriales: la Circular Ministerial de 26 de julio de 1990, n. 205, llamada *Escuela obligatoria y alumnos extranjeros. Educación intercultural* y la Circular Ministerial de 2 de marzo de 1994, n. 73, denominada *Diálogo intercultural y convivencia democrática: el compromiso de planificación de la escuela* (Artículo 36 de la Ley 40/98, no modificada por la Ley 189/02). Respecto a la pedagogía oficialmente establecida, analizaré cómo define la acción educativa en función de la idea de integración y de interculturalidad que lleva explícita o implícitamente, qué medidas propone y qué alcance tiene esta política entre la población diana. Finalmente, presentaré una serie de propuestas para una pedagogía intercultural más adaptada a la realidad analizada.

1.2. Hipótesis de partida

Los indicadores académicos de la región estudiada muestran indicios de que podría ocurrir una mayor propensión al abandono escolar, en relación a lo que sucede en otras regiones italianas para todos los grados escolares. El porcentaje aumenta entre los niños, niñas y adolescentes inmersos en procesos migratorios en las escuelas primarias y secundarias (MIUR, 2017). Además, existe una disminución progresiva de adolescentes de origen migrante en el sistema educativo obligatorio (MIUR, 2017) que podría estar indicando factores de exclusión. Podría pensarse que esta tendencia descendente se debe a la novedad del fenómeno migratorio de familias en la región. Sin embargo, esta idea no estaría incluyendo a niños, niñas y adolescentes que han nacido en Italia y tienen la nacionalidad italiana. Numerosos autores sostienen que los procesos de integración de la población migrante no finalizan con la obtención de la nacionalidad, ya que existen otros factores de clase, etnia, género, que podrían actuar como operadores que reproducen procesos de exclusión o jerarquización (Dal Lago, 2006; Campani, 2000; Lotto, 2015; Mantovan, 2007; Monteros Obelar, 2019b). Las escuelas también pueden generar desigualdades, como señalan García Castaño, & Rubio Gómez (2013) “la inmigración [...] representa para la escuela el *summum* de la diferencia, y es en ella en la que se concentran todos los esfuerzos por gestionarla llegando, sin mucha dificultad, a

producir desigualdades, es decir, orden social. Y este lo produce la escuela para el caso de la inmigración al representar, en su dimensión de extranjería, el magnífico ejemplo de alteridad que las sociedades occidentales siguen manteniendo en su propia construcción. El otro, el extranjero, el «no nosotros», juega un papel determinante en los procesos de identificación para la construcción del «nosotros» y por ello la producción de orden social es igualmente determinante en este asunto (2013: 28)”. En Italia, esto se ve agravado por el hecho de que la ciudadanía no se otorga fácilmente a los extranjeros, de acuerdo con la Ley de Nueva Ley de Ciudadanía de 5 de febrero de 1992, n. 91 (DO n. 38 de 15-2-1992), que entró en vigor el 16 de agosto de 1992, y que aplica el principio de *iure sanguinis* y no el de *iure solis*, es decir, por nacimiento en territorio italiano. De acuerdo con el Decreto del Presidente de la República, 18 de abril de 1994, n. 362, *Reglamento que regula los procedimientos para adquirir la ciudadanía italiana*. (GUn. 136 de 13-6-1994 - Suplemento ordinario n. 91), en vigor desde el 12 de diciembre de 1994, para solicitar la ciudadanía los extranjeros deben haber residido durante diez años en Italia, deben tener ingresos suficientes, que les permita ser autosuficientes, no deben tener condenas penales u otras situaciones que amenacen la seguridad pública. Un niño o niña nacido de padres extranjeros en Italia, habiendo residido de manera continuada en este país, podrá obtener la ciudadanía italiana después de cumplir los 18 años. Los ciudadanos extranjeros de la Unión Europea disfrutan de la libertad de movimiento y residencia en Italia, en virtud del Tratado de Maastricht (TUE), y pueden solicitar la ciudadanía italiana después de 4 años de residencia. Además, con el Decreto Ley n. 113 de 4 de octubre de 2018, convertido por la ley no. 132 de 2018, que entró en vigor el 5 de octubre de 2018, se requiere un conocimiento del idioma italiano, al menos en el nivel B1, del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (QCER).

Teniendo en cuenta este contexto social y normativo, planteo las siguientes hipótesis de partida: existen factores estructurales que dificultan la integración escolar de niños, niñas y adolescentes inmersos en procesos migratorios. No obstante, la adopción de una pedagogía intercultural facilita dicha integración y mejora las relaciones entre el alumnado de primaria y secundaria de primer grado en las escuelas.

Con el fin de validar o, por el contrario, refutar las hipótesis planteadas, considero necesario analizar diversos elementos interactuantes en este fenómeno complejo: 1) Las

dinámicas de integración de los niños, niñas y adolescentes migrantes, 2) Los proyectos interculturales promovidos por la escuela, 3) las condiciones sociales y económicas de las familias migrantes de Sambuca de Sicilia y Santa Margherita de Belice, 4) la legislación europea, nacional y regional en materia de educación intercultural, para comprender si estos factores ayudan o dificultan la integración de estos alumnos y alumnas tanto en el ámbito escolar como extraescolar, 5) Las estrategias que despliegan los y las estudiantes de origen extranjero para integrarse dentro y fuera de la escuela. Estos elementos serán estudiados en el contexto específico los siguientes centros educativos: el Instituto “Fra Felice da Sambuca” de Sambuca de Sicilia, el centro de primaria “Don Bosco” y la escuela secundaria de primer grado “G. Tomasi di Lampedusa” de Santa Margherita de Belice.

1.3. Objetivos de la investigación

El objetivo principal de esta tesis doctoral es **analizar el proceso de integración escolar y extraescolar de los niños, niñas y adolescentes de origen migrante en las escuelas primarias y secundarias de primer grado, de la provincia de Agrigento, Sicilia, con el fin de evaluar de manera cualitativa el papel que cumple la escuela y las políticas públicas educativas en dicho proceso de integración. En este sentido, dicho objetivo obliga a analizar los programas de interculturalidad desarrollados por las escuelas seleccionadas, así como la opinión sobre los mismos, por parte de los agentes implicados (que forman parte de la comunidad educativa: alumnado, docentes, familias).**

El objetivo general se desglosa en objetivos específicos, para facilitar su operatividad en la recogida de datos de campo, así como el análisis de dichos datos. Los objetivos específicos son los siguientes:

- Recoger y analizar las políticas públicas educativas en materia de integración social e interculturalidad.
- Conocer los programas de interculturalidad llevados a cabo por las escuelas estudiadas y analizar la opinión que sobre estos tienen los diferentes agentes implicados (alumnado, familias, docentes).

- Conocer las condiciones familiares, sociales y económicas que facilitan o dificultan la integración escolar del alumnado de origen migrante, perteneciente a familias asentadas en dos municipios de la provincia de Agrigento.
- Describir las estrategias adoptadas por el alumnado de origen migrante para integrarse en el sistema educativo de las escuelas de primaria y secundaria de primer grado de los centros educativos de dos municipios de la provincia de Agrigento.
- Describir y analizar la tríada docentes, familias y alumnado, tanto de origen migrante como autóctono, para determinar la presencia o, en su caso, ausencia de relaciones interculturales.

La operatividad de estos objetivos dependerá, en gran parte, de definir adecuadamente los conceptos clave, teniendo en cuenta su indeterminación. Estos conceptos son:

- Alumnado de origen migrante o inmerso en procesos migratorios
- Integración escolar y extraescolar
- Educación intercultural

CAPÍTULO II. MARCO SOCIOLÓGICO: MIGRACIONES Y POLÍTICAS DE INTEGRACIÓN EN ITALIA Y SICILIA

La indagación de la realidad social no puede estar ajena a los contextos en los que tienen lugar las relaciones humanas. Analizar las interacciones sociales exige una descripción lo más ajustada posible sobre dichos contextos, tarea en la que centra este capítulo de la tesis. A continuación, se hará un breve recorrido por la historia inmigratoria en la región, haciendo especial énfasis a la presencia de alumnado de origen extranjero en Sicilia y Agrigento. También se desarrollará el marco normativo que regula las políticas de educación intercultural, implementadas en los centros educativos que son objeto de estudio en la tesis.

2.1. Las migraciones en el sur de Europa

El Mediterráneo ha sido un campo geográfico privilegiado de intercambios de personas, bienes y servicios a nivel internacional (Mercatanti, 2011). Sin embargo, durante los siglos XIX y XX, una parte importante de las poblaciones mediterráneas del sur de Europa, especialmente de Italia, España, Portugal y Grecia, migraron hacia América o el Norte de Europa (Bade y Grillo, 2001; Gallego-Noche, Goenechea, Antolínez-Domínguez, 2021; Judt, 2005; Romero, 1991). En este período, la integración de las personas migradas en los países emergentes se circunscribió al ámbito de los sectores laborales en los que se insertaban, generalmente, en los puestos de baja cualificación, pudiendo optar por asimilarse o bien regresar a sus países de origen una vez sus condiciones económicas se lo permitieran. La constitución del Espacio Económico Europeo y la firma del Trabajo de la Unión Europea, posibilitaron el desarrollo económico de las zonas desfavorecidas del sur de Europa, movilizandoo nuevos movimientos migratorios, en este caso de atracción (Consoli, 2009). En la década de 1990, Italia, España, Portugal y Grecia se convirtieron en países de inmigración, orientada fundamentalmente a la búsqueda de oportunidades laborales (Melotti, 1997; Melotti, 2004; Solé, et al. 2000). Como señalan García Castaño & Gómez (2011a) “Tras dos décadas redundando en la idea de que España ha pasado de ser un país emisor de población a ser un país deacogida, y que ello ha supuesto cambios en todos los niveles de la organización social, hoy en día la población española cohabita con población proveniente de todos los rincones del mundo (2011: 32-33)”. En el caso específico de

Italia, una de las zonas de procedencia mayoritaria de estas migraciones de carácter laboral, fue la constituida por países de Europa del Este (Favell, 2011; Melotti, 1992; Melotti 2003). A diferencia de lo que ocurre en otros países europeos, la política de ciudadanía italiana estipula que la nacionalización de las personas migradas se realiza, fundamentalmente, sobre la base del concepto jurídico del *ius sanguinis* (Melotti, 2000), lo que implica que quienes deciden asentarse y vivir en Italia pueden obtener la nacionalidad si cuentan con familiares directos que son italianos. Esta circunstancia es fundamental para pensar los procesos de integración de las personas extranjeras en el país, afectando no solo a las primeras generaciones, sino también a sus hijos/as e incluso nietos/as (Miceli, 2014). Como sostiene Zolberg (1997), “*El movimiento migratorio, por tanto, implica no solo el traslado, sino también el cambio de jurisdicción de un estado a otro; además, si el traslado se vuelve definitivo, implica el posible cambio de pertenencia de una comunidad política a otra*” (1997: 19). Indagar en las migraciones supone abordar de una manera crítica la idea de la ciudadanía, en el marco de un mundo globalizado y en permanente movimiento, así como sus efectos en las vidas de las personas que deciden traspasar fronteras (Haba, 2011).

2.2. Alumnado de origen extranjero en Italia

Según los Indicadores demográficos del Instituto Nacional de Estadística italiano (ISTAT, 2019), la población en Italia, al 1 de enero de 2019, fue de 60.391.000 residentes. En números absolutos, la población italiana descendió un 3,3 por mil habitantes, en relación al año anterior, siendo un total de 55.157.000; mientras que la población extranjera aumentó un 17,4 por mil, situándose en 5.234.000. Actualmente, la población extranjera representa el 8,7% de la población total residente en el país. Los flujos entrantes son los más altos en los últimos seis años. La población extranjera en Sicilia alcanzaba las 189.713 personas, a 31 de diciembre de 2019 (ISTAT, 2019), representando un 3,9% de la población total. En la provincia de Agrigento, en esta misma fecha, alcanzaban las 15.151 personas, sobre una población total de 423.488 habitantes (ISTAT, 2019).

Respecto del alumnado extranjero, el documento publicado en marzo de 2018, “*Estudiantes con ciudadanía no italiana año escolar 2016/2017*” (datos actualizados al

31 de agosto de 2017) (MIUR, 2018) los estudiantes con ciudadanía no italiana, presentes desde 1980 en proporciones limitadas, crecieron en 1990 en más de 100.000. Desde el curso lectivo 2000/2001 hasta el de 2012/2013, casi 670.000 estudiantes con ciudadanía no italiana ingresaron a las escuelas italianas y desde 2013/2014 hasta 2016/2017 su crecimiento fue de 39.000 en número absolutos. Según expresa el propio documento citado: *“Se puede deducir que los estudiantes de ciudadanía no italiana son el factor dinámico del sistema escolar italiano”*. El documento publicado en julio de 2019, *“Estudiantes con ciudadanía no italiana año escolar 2017/2018”* (datos actualizados al 31 de agosto de 2018) (MIUR, 2019), arroja el dato de 8.664.000 estudiantes en total en los centros educación obligatoria de todo el país, de los cuales 842.000 no tienen nacionalidad italiana. En comparación con el año escolar 2016/2017, se aprecia una disminución de 77.000 estudiantes (el 0,9%), que afecta fundamentalmente al alumnado italiano. Éste alumnado descendió en torno a los 93.000 (-1,2%); mientras que el alumnado sin ciudadanía italiana se incrementó en 16.000 estudiantes (+ 1,9%). Su incidencia sobre el total del alumnado aumentó de un 9,4% a un 9,7%.

En el curso escolar 2017/2018, el alumnado sin ciudadanía italiana, en las escuelas de primaria, ascendieron al 11,2% sobre el total y un 1,9% en comparación con el año escolar anterior (5.700 en números absolutos). Durante este mismo curso lectivo, en las escuelas de secundaria, el alumnado no italiano alcanzó una población de 195.000, con un crecimiento de 3.308 personas (1,7%), respecto del curso anterior (MIUR 2018). La distribución de estudiantes con ciudadanía no italiana refleja el aumento del asentamiento de familias migradas, en las zonas en las que existen oportunidades laborales derivadas de procesos de desarrollo regional. La región con mayor número de estudiantes con ciudadanía no italiana es Lombardía, con un 25,3% sobre el total del alumnado. Un dato revelador de las dinámicas de asentamiento de las poblaciones migrantes en Italia es el relativo al alumnado nacido en el país, que no cuenta con la nacionalidad italiana. Durante el curso lectivo 2017/2018 este alumnado superó el 63% sobre el total de estudiantes extranjeros en las escuelas de primaria y secundaria. El porcentaje de este perfil de alumnado (nacidos en Italia sin ciudadanía italiana) representó el 6,1% del total de alumnado del país. Desde 2013/2014 hasta 2017/2018, este perfil de estudiantes aumentó de 415.000 a 531.000, lo que supuso un incremento del 28%; y en 2018, se incrementó en un 5,7% (28.000 en números absolutos). Por otra

parte, el alumnado de origen extranjero nacido en Italia, que se encuentra en las escuelas infantiles, representó el 84,4% sobre el total de estudiantes con antecedentes migrante en este ciclo educativo, dando cuenta no solo del proceso de asentamiento de sus familias, sino también de que se trata de un fenómeno en alza (MIUR, 2018). Además, se puede afirmar que la población estudiantil de origen extranjero (tanto la que es nacida en el país como fuera de éste), es un factor relevante, que revierte el que parece ser un continuado proceso de decrecimiento del número de estudiantes en Italia, desde la década de los 2000 (MIUR, 2018). Debido a esto, la caída en el total de población estudiante se limitó a 77.000 alumnos y alumnas durante 2018 (Ibídem).

Otro dato interesante de mencionar se refiere al alumnado de origen migrante egresado del nivel secundario. En el curso escolar 2017/2018, el 82% de este alumnado, egresado del primer ciclo de secundario, se matriculó en el segundo ciclo. Este alumnado alcanza los 195.000 estudiantes (el 7,3% sobre el total). El sistema educativo italiano permite que una vez superada la escuela secundaria de primer grado, las y los alumnos puedan optar por continuar en la escuela secundaria de segundo grado, o bien pasar a institutos profesionales y técnicos. La primera opción va dirigida a trayectorias universitarias y las segundas van dirigidas a una inserción laboral profesional más rápida, aunque también permiten la convalidación para el acceso a la Universidad. Según las investigaciones sobre el tema, el alumnado de origen migrante nacido en Italia suele mostrar trayectorias formativas más orientadas a la formación profesional o técnica, que luego convalidan para acceder a la Universidad, mientras que el alumnado nacido en el extranjero muestra una tendencia hacia la formación profesional con rápida salida laboral.

Por último, en cuanto a la procedencia del alumnado de origen migrante o la procedencia de sus familias, los datos indican que la mayoría está representada por diez nacionalidades: Rumania con 158.044 estudiantes, Albania con 114.240, Marruecos con 103.216, República Popular de China con 53.339, Filipinas con 27.062, India con 26.473, Moldavia con 25.546, Egipto con 22.895, Pakistán con 20.424 y Ucrania con 19.887 (MIUR, 2018).

2.2.1. Alumnado de origen migrante en Sicilia y Agrigento

Según el documento “*La escuela en Sicilia. Curso escolar 2018/19*”, publicado por la Oficina Regional de la Educación de Sicilia, en la región estaban matriculados 730.199 estudiantes en la educación obligatoria. Respecto al curso escolar anterior, se pone de manifiesto un descenso importante de 12.326 alumnos y alumnas. Del total de alumnado de la región, 224.704 asistieron a la primaria, 152.772 a la escuela secundaria de primer grado y 246.806 a la escuela secundaria de segundo grado. El alumnado de origen extranjero en Sicilia alcanzó 21.235 estudiantes, de los cuales 12.854 no nacieron en Italia y 8.381 nacieron en el país. El porcentaje de alumnado de origen extranjero en Sicilia representa el 3,35% del total del alumnado matriculado, lo que puede considerarse una cifra baja en relación a otras regiones de Italia. En la provincia de Agrigento, había 19.016 alumnos y alumnas matriculados en la escuela primaria, 13.328 en la escuela secundaria de primer grado y 22.175 en la escuela secundaria de segundo grado, durante el curso lectivo 2018/2019. El alumnado extranjero en la provincia alcanzó los 1.748 estudiantes, de los cuales 1.199 no nacieron en Italia y 549 si lo hicieron (Oficina Escolar Regional de Sicilia, 2018). También en esta provincia, el alumnado extranjero supone tan solo el 3% sobre el total de matriculados. La distribución de este alumnado, en número absolutos, según ciclo lectivo es: 712 en la escuela primaria, 465 en la escuela secundaria de primer grado, 571 en la escuela secundaria de segundo grado (Ibídem). Los datos presentados muestran una tendencia diferente a la presentada para el conjunto del país. Según las cifras estatales, en Italia se estaría dando un descenso de la población estudiantil en los niveles de primaria y secundaria, desacelerado por la presencia de alumnado de origen migrante. Además, entre el alumnado de origen migrante el perfil que se incrementa cada año responde a aquellos que nacen en Italia (aunque siguen siendo extranjeros y extranjeras, debido a la normativa sobre ciudadanía, que no les permite nacionalizarse). Sin embargo, en el caso de Sicilia y también de Agrigento, si bien también se da, en general, un descenso del alumnado, la reposición no procede tanto de alumnado de origen migrante nacido en Italia, sino de alumnado extranjero que cuenta con una experiencia propia de migración derivada de una migración familiar (lo que comúnmente se llama *migrante de primera generación*). Esto se debe a las características de la región, que actualmente, continúa recibiendo flujos migratorios debido a su emplazamiento.

La tendencia de la población extranjera en Sicilia, después de un crecimiento sustancial desde 2003, tiende a estabilizarse a partir de 2016, con una población con ciudadanía

extranjera de 189.713 personas, a 31 de diciembre de 2019 (ISTAT, 2019), lo que suponen el 3,9% de la población residente.

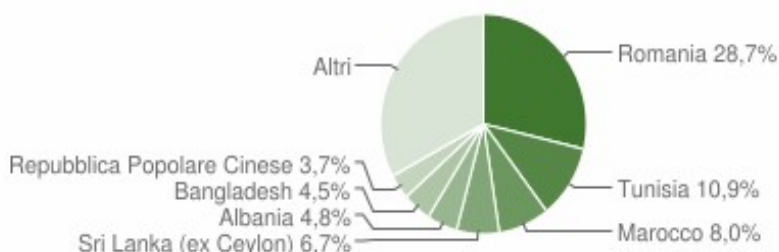
Figura 1. Población extranjera en Sicilia. 2019



Fuente: Sicilia. Datos ISTAT 31 de diciembre de 2019 - Elaborado por TUTTITALIA.IT

Las nacionalidades extranjeras preponderantes en Sicilia (ISTAT, 2019) son Rumania, Túnez, Marruecos, Sri Lanka, Albania, Bangladesh y la República Popular China. La población rumana representa el 28,7% de los extranjeros, la proveniente de Túnez el 10,9%, la marroquí el 8%, la procedente de Sri Lanka el 6,7%, la de Albania el 4,8%, la de Bangladesh el 4,5% y la de República Popular China el 3,7%.

Figura 2. Principales nacionalidades extranjeras en Sicilia. 2019.



Fuente: Sicilia. Datos ISTAT 31 de diciembre de 2019 - Elaborado por TUTTITALIA.IT

2.2.2. Situación educativa y necesidades del alumnado de origen migrante

Según diagnósticos realizados sobre la población migrante en Italia, suele tratarse de migraciones con proyectos individuales o familiares orientados a la búsqueda de oportunidades laborales (XXVIII Rapporto Immigrazione Caritas-Migrantes, 2018/2019). Una parte importante de estos flujos se relaciona con factores de expulsión en los países de origen, como dificultades económicas, falta de oportunidades, inseguridad, conflictos, violencia, guerras, persecución o desastres medioambientales (Dalla Zuanna & Allievi, 2016). También se relacionan con factores de atracción en el

país de llegada o en Europa, que derivan fundamentalmente de una demanda de mano de obra en sectores de baja cualificación, como la construcción, la agricultura o los servicios domésticos y de cuidado (Monteros & Vega, 2004; Coin, 2004; Reyneri, 2007; Perrotta, 2011). Las migraciones familiares y los procesos de reagrupación familiar, traen aparejados la llegada de niños, niñas y adolescentes, que se insertan en el sistema educativo italiano (Blangiardo, 2015; Caneva, 2010; Della Puppa, 2015). Esta inserción suele entrañar una serie de retos para ellos y ellas a los cuales deben hacer frente, como las dificultades idiomáticas, el choque cultural, la segregación, el rechazo social, unas condiciones económicas deficitarias en el ámbito familiar, debido a la precariedad laboral de sus progenitores, entre otros (Ambrosini, 2003; Bordogna, 2004; Bricchese, 2015; García Castaño & Olmos Alcaraz, 2012; Marini et al., 2019; Prats et al., 2017). Como consecuencia, algunos chicos y chicas experimentan interrupciones en su trayectoria educativa en Italia, tales como desfase entre su edad y el curso lectivo, bajo rendimiento escolar e incluso abandono de los estudios en la etapa secundaria o al finalizar ésta (García Castaño & Rubio Gómez 2011b; Favaro, 2003; Nanni, & Vecchiato, 2000; Rosenbaum, 2019). También Álvarez Sotomayor Posadillo, Rubio & Martínez-Cousinou (2018) “La literatura internacional da amplia muestra de que el rendimiento académico de los hijos de inmigrantes suele ser, de media, inferior al de los hijos con ambos padres nativos (2018:84)”. Como dice De Sotomayor Posadillo (2015) “la discriminación y los estereotipos que frecuentemente reproducen y despliegan los profesores podrían también afectar de manera directa en los resultados educativos en caso de que dichos estereotipos se materialicen en sesgos en las evaluaciones académicas de este alumnado (2015: 381)”. También García Cano-Torrico, Antolínez-Domínguez & Márquez-Lepe (2015) destacan la importancia de la relación escuela-familia en el contexto del desempeño académico. En este sentido, consideran necesario acciones políticas capaces de garantizar ante todo una justicia social.

El informe, “*Abandono escolar. Curso lectivo 2015/2016*” (MIUR, 2017) arroja una tasa de deserción escolar del 0,6% para el alumnado italiano matriculado en el primer ciclo del secundario. Estas tasas se incrementan en el caso del alumnado de origen migrante, con un porcentaje del 3,3%. En el segundo ciclo, la tasa de deserción escolar para el alumnado italiano es de 3,8%, mientras que para el de origen migrante alcanza el 11,6%. El propio informe MIUR concluye que el alumnado extranjero presenta “una

situación de mayor dificultad”, aunque menor entre quienes nacen en Italia “indudablemente más integrados” (MIUR, 2017:21). Entre el alumnado de origen migrante, que abandona la escuela secundaria de primer nivel, los nacidos en el extranjero representan el 68%.

La propensión a abandonar la escuela es mayor en el sur de Italia para todos los grados escolares. El documento, “*Abandono escolar en el año escolar 2016/2017*” (MIUR, 2017) informa que la tasa de deserción escolar es del 1,17%, en el primer nivel secundario y de 3,82% en el segundo nivel secundario. El alumnado de origen migrante nacido en Italia presenta una tasa de deserción de 1,84%, ligeramente mayor que para el caso de los autóctonos italianos, pero muy inferior a la presentada por quienes nacen en el extranjero, que se sitúa en el 4,11%. Respecto a los desfases escolares (edad que no se corresponde con el curso lectivo), el alumnado de origen migrante, principalmente el nacido en el extranjero, tiene unas tasas mayores de presencia en cursos inferiores a su edad cronológica. En muchos casos, estos retrasos se deben a la incorporación del alumnado extranjero en cualquier momento del curso lectivo, lo que puede producir que repitan de curso o que sean directamente matriculados en un curso inferior. También pueden deberse a faltas sin justificar, que dan lugar a la repetición y, en todo caso, responden a dificultades idiomáticas o diferencias en el *curriculum* en los sistemas escolares del país de origen y de Italia (Raccanello, 2017). Según el documento “*Estudiantes con ciudadanía no italiana. Curso escolar 2017/2018*”, el 80,9% del alumnado de origen migrante de la escuela primaria, fue matriculado en quinto grado a la edad cronológica de 10 años; el 13,4% se retrasó un año y el 1,6% tenía dos años y más de desfase. A los 14 años, la concordancia entre edad cronológica y curso lectivo en el segundo ciclo de secundaria fue de tan solo el 57,4% para el caso del alumnado de origen migrante (MIUR, 2019). Entre este alumnado, el 31,6% tuvo un año de retraso, el 7,7% dos años y 1,4% tres años. A los 18 años, el porcentaje de desfase en la educación formal ascendió al 66%.

En cuando al abandono escolar, según el documento “*La escuela en Sicilia. Curso escolar 2017/18*” (Oficina Escolar Regional de Sicilia, 2017) es de 0,57% en la escuela primaria, 3,73% en la escuela secundaria de primer grado y 11,12% en la escuela secundaria de segundo grado para el conjunto del alumnado. Para el caso del alumnado de origen migrante se incrementan considerablemente, situándose en el 5,51% en la

escuela primaria, el 13,63% en la escuela secundaria de primer grado y el 32,13% en la escuela secundaria de segundo grado. También en Sicilia la tendencia a presentar tasas más altas de desfase educativo y abandono escolar, en relación a la totalidad del alumnado, son mayores entre el alumnado de origen migrante nacido en el extranjero, que entre el nacido en Italia. La extranjería parece ser un factor importante en el trazado de trayectorias educativas fluctuantes o disruptivas, lo cual podría indicar dificultades en la educación, que precisan ser estudiadas. Esta conclusión lleva a plantear una revisión de los itinerarios educativos y de los programas de integración intercultural presentes en el sistema educativo italiano. Arrojando una hipótesis sobre estas cuestiones, Bottani (2011), plantea que las dificultades educativas en el alumnado de origen migrante no derivan tanto de su acceso al sistema educativo, que en el caso de Italia está garantizado por la normativa de educación, no existiendo discriminaciones por motivo de procedencia. Para este autor (Ibídem) el éxito escolar no está determinado por la ciudadanía extranjera sino por cuestiones de clase social. En este planteamiento coinciden Colombo et al. (2014), para quienes el estatus social es crucial en el rendimiento y en las trayectorias educativas del alumnado implicado en procesos migratorios. También según Álvarez-Sotomayor & Martínez-Cousinou (2016) “el origen social del alumnado inmigrante no solo le condiciona académicamente por la vía de los recursos económicos, sino también por la vía de los estilos, los hábitos, los recursos y las disposiciones culturales que les son transmitidos en su familia (2016:549)”.

2.3. Normativa italiana en materia de educación e interculturalidad

La norma italiana en materia de derecho a la educación está fundamentada en los principios de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, concretamente en el artículo 2, que garantiza dichos derechos a todo ser humano sin distinción alguna. Estos principios son los que también se dictan en la Convención Internacional sobre los Derechos de la Niñez y la Adolescencia (ONU, 20.11.1989), ratificada por el Estado italiano mediante la Ley 27/5/1991, N° 176. La legislación italiana relativa a la integración educativa del alumnado extranjero y a la educación intercultural es variada y compleja porque, partiendo de la Ley citada, se vehiculiza y amplía en una serie de circulares ministeriales, que se han ido sucediendo a partir de 1989.

La primera de ellas es la número 301, del 8 de septiembre de 1989, y tuvo por objeto *“La inclusión de los extranjeros en la educación obligatoria: promoción y coordinación de iniciativas para el ejercicio del derecho a la educación”*. La exposición de motivos de esta circular se expresa de la siguiente manera:

“La inmigración es un fenómeno que existe desde hace algún tiempo pero que, en los últimos años, ha asumido dimensiones cuantitativas y connotaciones cualitativas que hacen necesaria, por parte de la escuela, una cuidadosa consideración y una serie de intervenciones dirigidas a garantizar a la generalidad de los inmigrantes el ejercicio del derecho a estudiar y potenciar los recursos derivados del aporte de las diferentes culturas en la perspectiva de la cooperación entre los pueblos en el pleno respeto de las etnias de origen. La condición principal para lograr las condiciones adecuadas de protección jurídica y dignidad personal del trabajador inmigrante y su familia solo puede basarse en la igualdad de oportunidades de formación: el punto de partida fundamental es, por tanto, la escolarización obligatoria de sus hijos”. (Circular Ministerial N° 301:1) (Traducción propia)

La circular habla de *“actividades educativas encaminadas a potenciar las peculiaridades de los diferentes grupos étnicos”* en la medida en que *“instar a los alumnos a aceptar y comprender esas peculiaridades ayuda a promover una conciencia cultural abierta”* (Ibídem: 1). Desde el punto de vista normativo, esta circular planteó trascender la idea de integración, ya que no se trata solo de que el alumnado extranjero estudie, sino de que se promueva una conciencia cultural abierta por parte de la propia sociedad italiana. En este sentido, podemos decir que la idea de interculturalidad se ha planteado como una perspectiva desde muy temprano en la historia inmigratoria del país. En 1994, se reguló la Circular Ministerial N° 73 de 2 de marzo, que se expresa en los siguientes términos:

“La educación intercultural se basa en la conciencia de que los valores que dan sentido a la vida no están todos en nuestra cultura, pero ni siquiera en las culturas de otras; no todos en el pasado, pero tampoco todos en el presente o futuro. Educar en la interculturalidad significa construir la voluntad de conocerse y darse a conocer respetando la identidad de cada uno en un clima de diálogo y solidaridad”. (Circular Ministerial N° 73: 1) (Traducción y subrayado propio)

La política de extranjería se expresa en términos similares. La Ley de inmigración N° 40, del 6 de marzo de 1998, dedica un artículo específico al tema, titulado “Educación y extranjeros. Educación intercultural” (art. 36) y prevé el ejercicio del derecho a estudiar, la enseñanza del italiano como segunda lengua, la preservación de la lengua y la cultura de origen, la formación del personal docente y la integración social. Este mandato se completa con el Decreto legislativo N° 286, de 25 de julio de 1998, sobre la condición jurídica de los extranjeros; el Decreto del Presidente de la República N° 275/1999 sobre autonomía escolar; la Ley de inmigración de 30 de julio de 2002, N° 189, que modifica la legislación sobre inmigración y asilo, pero no los procedimientos de matriculación y acogida de estudiantes extranjeros en las escuelas; el Reglamento de la Ley de inmigración, aprobado en 1999, con N° 394; la Ley N. 53/2003, de reforma de los sistemas educativos y adaptación de los *curriculums* escolares. La más reciente, es la Ley 107/2015 (GU N° 162 del 15 de julio de 2015), en cuyo artículo 1, párrafo 7, letra r, prevé *“la alfabetización y la mejora del italiano como segunda lengua a través de cursos y talleres para estudiantes con ciudadanía o lengua no italiana, que se organizará también en colaboración con las autoridades locales y el tercer sector, con la contribución de las comunidades de origen, familias y mediadores culturales”*. En la misma ley, art. 1, párrafo 32, se establece que la orientación escolar se realiza teniendo en cuenta las necesidades del alumnado involucrado en procesos migratorios. Se puede afirmar que la política italiana en materia de derecho a la educación del alumnado extranjero garantiza el acceso de éste hasta los 18 años de edad a través de la normativa vigente. Además, garantiza la educación intercultural bidireccional en cuanto a sus beneficiarios (tanto extranjeros como autóctonos) y la obligatoriedad por parte de los poderes públicos de tomar en consideración las necesidades específicas de los niños, niñas y adolescentes migrantes en materia de educación e inmersión en la lengua italiana, la cual es calificada como “segunda lengua” (De Azevedo & Paparusso, 2018; García Castaño et al. 1999; Melero Rodríguez, 2019; Milione, 2017; Tarzia, 2018).

En cuanto a la operatividad de las leyes sobre educación e inmigración, también existe una gran diversidad de decretos y circulares ministeriales, necesarias de citar, por su relevancia en la práctica escolar. Por ejemplo, la Circular Ministerial N° 4233, *“Líneas guía para la acogida y la integración de los alumnos extranjeros”*, de febrero de 2014 (MIUR, 2014), describe las prácticas escolares que los centros educativos deben llevar a cabo para promover la integración del alumnado de origen migrante, y subraya la

diversidad presente en las aulas, así como las necesidades que este alumnado podría presentar. Este tema ya había sido tratado en una circular anterior, titulada *“Líneas guía para la acogida e integración de los estudiantes extranjeros”* N° 24, del 1 de marzo de 2006 (MIUR, 2006). La Circular Ministerial N° 2, de 8 enero 2010, *“Indicaciones y recomendaciones para la integración de los estudiantes no italianos”* (MIUR, 2010), regula el porcentaje límite de alumnado extranjero que puede haber en las aulas de los centros educativos del país, estipulándolo en un 30% por clase. También son importantes los documentos: *“El camino italiano hacia la escuela intercultural y la integración de los estudiantes extranjeros”* (Observatorio Nacional Nacional para la Integración de los Estudiantes Extranjeros y la Interculturalidad creado por el MIUR, 2007); *“Indicaciones nacionales para el plan de estudios del jardín de infancia y para el primer ciclo”*, de 2012, sobre la educación intercultural (MIUR, 2012). Por su parte, el documento *“¿Diferente de quién? Recomendaciones para la integración de los estudiantes extranjeros y para la interculturalidad”*, elaboradas por el Observatorio Nacional para la Integración de los Estudiantes Extranjeros y la Interculturalidad (creado por el MIUR en 2014), regula recomendaciones en materia de alfabetización y mejora del italiano como segunda lengua, así como de educación intercultural. Por primera vez, este documento no utiliza el término “alumnos extranjeros”, considerado segregacionista (MIUR, 2014), y lo sustituye por “alumnado de origen migratorio” o “hijos de migrantes”. El Observatorio Nacional actualizará sus funciones mediante el Decreto Ministerial del 31 de agosto de 2017, N° 643 (complementado mediante Decreto Ministerial 20 de septiembre de 2017 N° 685) y pasará a estar integrado por los siguientes grupos de trabajo: Revisión de los planes de estudio en una perspectiva intercultural, Escuela en suburbios urbanos multiculturales, Ciudadanía y nuevas generaciones italianas, Formación del personal escolar y educación continua de adultos, Enseñanza del italiano como segunda lengua (L2) y plurilingüismo. Por primera vez, el Observatorio incluirá en los grupos de trabajo a las asociaciones de jóvenes con ciudadanía no italiana.

La normativa más reciente ahonda aún más en la mejora del sistema educativo en materia de acceso e integración del alumnado extranjero, porque precisamente plantea ir más allá de ésta ampliando la idea de ciudadanía y presentando el abordaje de las migraciones desde la ciudadanía global. En este sentido, se pronuncia el Decreto Ministerial 197/2016, de acuerdo con la Ley 107/2015, artículo 1, párrafo 124-125, que

adopta el Plan Nacional 2016/2019 para la formación de todo el personal escolar, para la adquisición y mejora de habilidades interculturales y para la integración de estudiantes extranjeros en la escuela. Este Decreto tiene entre sus principales objetivos generar “*competencias de integración, ciudadanía y ciudadanía global*”. Este Decreto, junto con el Decreto del Presidente de la República de 14 de febrero de 2016, n. 19 (GU N° 43 de 22-02-2016) regulan que la matriculación del alumnado extranjero requiere la traducción de los formularios a sus idiomas de origen; la Junta de Profesores puede establecer la matrícula en cursos lectivos en función de la edad del niño o niña o de la documentación escolar que porte del país de origen; a la familia se le pedirá la documentación relativa a la autorización de residencia, pero después de formulada la solicitud de matriculación escolar y, en todo caso, la irregularidad documental no afectará a su derecho a la educación hasta los 18 años; los menores no acompañados deben ser matriculados por las autoridades competentes que les tutelan, aunque se prevé la repatriación asistida (artículo 32 del Decreto Legislativo N° 286/1998). Los centros educativos exigen también información sanitaria en materia de vacunación obligatoria; en caso de que las familias no cuenten con esta documentación o los niños y niñas no estén vacunados, los propios centros deben notificar a las autoridades sanitarias para que las provean. Si los centros educativos lo consideran oportuno, en casos específicos, cuentan con protocolos para la elaboración de un Plan de Estudios Personalizado (PDP), de acuerdo con la normativa de Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (BES). Para los exámenes finales del primer y segundo ciclo, no se realizan excepciones en las pruebas por motivo del idioma, pero si existen dificultades idiomáticas, tanto el centro como las familias, pueden solicitar un mediador lingüístico cultural. El estudio en la lengua materna de alumnos y alumnas de origen extranjero, puede representar créditos para el examen de segundo ciclo. El multilingüismo es un elemento decisivo en las directrices nacionales para las estrategias de enseñanza y, por ello, Italia está invirtiendo en la formación de profesores (Fusco, 2020; Grosso, 2017; Cavagnoli & Passarella, 2020; Licata & Sciara, 2020).

Las condiciones sociales, culturales y económicas de origen y llegada a Italia de las familias migrantes y de sus hijos e hijas influyen en el rendimiento académico de estos, como se destaca en el *Informe sobre las políticas contra la pobreza y la exclusión social*, del 15 de diciembre de 2003 (Comisión de Investigación sobre Exclusión Social, 2003). Además, tras la finalización del primer ciclo de secundaria, se observan altas

tasas de alumnado de origen migrante, que se matricula en ciclos formativos profesionales, abandonando el segundo ciclo de secundaria o los institutos técnicos (MIUR, 2018). Precisamente para orientar la trayectoria educativa evitando la segregación educativa de alumnado de origen migrante hacia la formación profesional y menos hacia la universitaria, el sistema educativo ha asumido una función estratégica a partir de las “*Directrices sobre orientación en todo el arco de vida*”, reguladas en la Circular Ministerial N° 43, de 15 de abril de 2009 y el Decreto Ley de 12 de septiembre de 2013, N° 104 (modificado por la Ley del 8 de noviembre de 2013, N° 128, artículos 8 y 8bis), que procuran fortalecer las actividades de orientación en las escuelas secundarias de primer y segundo grado para ayudar al alumnado en la preparación de proyectos de capacitación y/o profesionales adecuados a sus capacidades y expectativas. Las “*Directrices nacionales de orientación permanente*” (Nota MIUR, del 19 de febrero de 2014, Prot. N° 4232) también van en esta línea, procurando prevenir la incertidumbre en el alumnado, en relación a sus expectativas u oportunidades. El objetivo es regular una correcta orientación educativa y profesional del alumnado, centrada en sus necesidades y capacidades.

El recorrido histórico por la política y la normativa en materia de educación y migraciones, iniciada a finales de la década de 1980, muestra el interés de las autoridades públicas en garantizar el acceso pleno a la educación, independientemente de su origen y condición jurídica. La legislación italiana favorece la integración educativa de niños, niñas y adolescentes de origen migrante, posibilitando su acceso en igualdad de condiciones con la población menor de 18 años autóctona (Brunelli, 2010; Sani, 2020; Santagati, 2013; Zincone, 2000). Pese a ello, continúan existiendo diferencias en las trayectorias educativas entre el alumnado italiano y el extranjero. Estas diferencias no se deben tanto al acceso como al rendimiento y a la permanencia en el sistema. Además, hay que tener en cuenta que la primera diferencia existente es que, pese al reconocimiento de los derechos fundamentales de las personas migrantes en Italia, la mayoría no tiene acceso a la ciudadanía italiana, y sus hijos e hijas, nacidos en el país, reproducen la condición de extranjería, lo cual puede entrañar riesgos en su plena integración social, como la exclusión del derecho al sufragio. Las dinámicas relacionadas con la integración social de los niños, niñas y adolescentes de origen migrante precisan ser analizadas con mayor detenimiento.

CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO: MIGRACIONES Y RELACIONES INTERCULTURALES

El término “stranero”, según el diccionario Treccani (Italia), es usado como adjetivo y como sustantivo, deriva del latín extraneus y significa externo. Se utiliza con distintas connotaciones: 1. “De otros países, de otras naciones [...]. En particular, se refiere a una persona, que pertenece por ciudadanía a un estado extranjero, pero que disfruta de los derechos civiles atribuidos a los ciudadanos del estado, a condición de reciprocidad y en cumplimiento de las reglas contenidas en leyes especiales. [...] 2. Con connotaciones hostiles, en alusión a poblaciones enemigas o poblaciones adversas y odiadas. En este sentido, la palabra extranjero enfatiza la exterioridad, la pertenencia a otra nación, que en ocasiones, puede ser enemiga. En el lenguaje popular, a veces, se utiliza de modo despectivo y para establecer una diferencia, que en muchos casos, se convierte en una jerarquía social. Por este motivo, en esta tesis doctoral, se opta por dar prioridad al uso del concepto “alumnado inmerso o implicado en procesos migratorios”. En primer lugar, para evitar una percepción excluyente de este alumnado. En segundo lugar, porque una parte importante del alumnado de origen extranjero ha nacido en Italia o ha migrado siendo muy pequeños. Sin embargo, esto no les asegura la ciudadanía italiana, por los motivos ya comentados, pudiendo experimentar procesos de segregación jurídica, laboral y económica, discriminación o racismo, que les impida tener posibilidades de movilidad social ascendente e incrementar su capital social en el futuro. En este sentido, el origen extranjero podría funcionar como operador de segregación, que es preciso analizar. En tercer lugar, el alumnado de origen extranjero o migrante suele estar implicado en decisiones migratorias tomadas por sus progenitores y, en muchos casos, los niños y las niñas, no han participado en estas decisiones. Sin embargo, los numerosos cambios que viven y las respuestas dadas por la sociedad italiana son experimentados por ellos y ellas en primera persona. Por último, las familias migradas, tanto si sus hijos o hijas han nacido o no en Italia, suelen vivir en espacios transnacionales de intercambio, que incluyen relaciones tanto en Italia como en sus comunidades de origen, por permanencia en estos de la familia extensa. Por todo ello, consideramos que la idea “involucrados en procesos migratorios” abarca todos estos aspectos y evita el uso de términos excluyentes.

3.1. Complejidad del término Integración

El término integración es un concepto que tiene múltiples significados que cambian como resultado del contexto y el tiempo histórico (Brubaker 2001; Chiurco & Criscuolo, 2019; Heysel, 1992; Favell, 2003; Favell, 2008; Moro, Jacobonen & Scardigno, 2012; Sciortino, 2015). En este mismo sentido, se expresa Pattaro, cuando advierte que el concepto “es polisémico”, “por tanto, existen considerables dificultades para proporcionar una formulación precisa y sin ambigüedades del término” (2011: 11). El término integración se popularizó en la década de 1990, como efecto de las críticas vertidas sobre las dinámicas de asimilación prevalentes en las políticas públicas hasta el momento. Según Sciortino, la perspectiva de la asimilación entiende que las personas migradas, así como sus descendientes, están destinadas “a asumir actitudes y comportamientos cada vez más similares a las de las personas autóctonas, hasta volverse progresivamente indistinguibles por ubicación social y perfil cultural” (2015: 12). Por el contrario, la perspectiva de la integración tiene en cuenta la identidad de origen de las personas migradas y sus familias, respetando sus raíces culturales, y teniendo en cuenta que muchas se ven obligadas a dejar su tierra para migrar a entornos, en ocasiones, muy alejados geográfica, social y culturalmente (Sayad, 2002). Para García Castaño & Capellán (2002) “Un tratamiento en igualdad puede hacerse con el reconocimiento de la diversidad, pero no necesita ni será justo ni adecuado que para ello diseñemos políticas específicas que terminan incidiendo en la exclusividad que se traduce en exclusión. [...]Ya nadie defenderá, aunque no tengamos todo el éxito deseado en tales programas «especiales» de educación, que el alumnado diverso debe ser tratado diferencialmente hasta que se «adapte» a la norma (2002:192)”. Según Ortiz Cobo (2008)“El término «integración» es utilizado habitualmente para referirse a una situación ideal en la que debe encontrarse toda persona en general, y especialmente cuando se habla de personas en situaciones de migración. Al referirnos al alumnado inmigrante extranjero, su «integración» en los centros escolares suele ser una cuestión recurrente en el discurso de los profesionales de la educación (2008: 259). Según Cellini & Fideli, “la integración a menudo se basa en el precario y difícil equilibrio entre la necesidad de reconocimiento de la diversidad cultural, y el deseo de asimilación, que está motivado por la legítima aspiración a la igualdad de oportunidades de promoción social y laboral” (2002: 60). Cama, Rubio & García Castaño (2020) creen que “Visibilizar las necesidades de la población migrante a través de iniciativas que

le aseguren, entre otros, también el derecho a ver reconocido su patrimonio lingüístico y cultural de origen, es un reto urgente para una sociedad que quiera ser realmente inclusiva y que pretenda garantizar a toda su ciudadanía el reconocimiento de los derechos humanos fundamentales (2020:65)”. Según García Castaño et al. (2000) “Habría que preguntarse, en definitiva, si es realmente la inmigración (sin adjetivo alguno) la que plantea la necesidad de un tratamiento específico en la escuela o, por el contrario, si se plantea la educación multicultural en clave de atención a la marginación, de atención compensadora que esconde realmente toda una estrategia asimiladora y, con ello, etnocéntrica (2000: 9)”. Para Di Bartolomeo, Bonifazi y Strozza, un elemento importante en las cuestiones que atañen a la integración, tiene que ver con “el entorno socioeconómico, que influye en el acceso a las oportunidades y, por tanto, se encuentra entre los factores predominantes en la determinación de los procesos de movilidad social. El hecho de que estos mecanismos actúen de manera tan importante para los hijos de inmigrantes es un signo que no debe subestimarse. De ahí la necesidad de acción por parte de las políticas públicas” (2017: 179). Es decir, que la integración no es un proceso de cambio que deban efectuar de manera unilateral las personas que migran y sus familias, como si la responsabilidad absoluta por la integración dependiera de ellas, sino que deben acontecer cambios en la propia sociedad de llegada, y estos cambios deben ser promovidos por los poderes públicos, mediante políticas que posibiliten un entorno inclusivo. Según Ortiz Cobo “El término «integración» es utilizado habitualmente para referirse a una situación ideal en la que debe encontrarse toda persona en general, y especialmente cuando se habla de personas en situaciones de migración. Al referirnos al alumnado inmigrante extranjero, su «integración» en los centros escolares suele ser una cuestión recurrente en el discurso de los profesionales de la educación (2008: 259). Según Queirolo Palmas “La integración, palabra ambigua y polisémica, queda de todas formas en el interior de las lógicas funcionales de la sociedad receptora, [...] nos interrogamos sobre cómo el individuo es capaz de integrarse, pero no sobre cómo las instituciones son capaces de transformarse a sí mismas fagocitando nuevas biografías individuales y colectivas para la constitución de un espacio social y público” (2012:133).

Los Estados involucrados en los procesos migratorios asumen, a menudo, objetivos y políticas que muchas veces tienden a controlar el fenómeno migratorio en función de los intereses y necesidades del país receptor (Favell, 2001; Favell 2016; García Castaño &

Rubio Gómez 2013; Golini & Strozza 2006; Ortiz Cobo, 2012). Siempre según Queirolo Palmas “En el caso italiano, resulta paradójico el esfuerzo vertido en la educación para la ciudadanía de los hijos e hijas de migrantes, que se ve contrarrestada por la imposibilidad, o casi imposibilidad, del acceso a la ciudadanía legal. [...] La elección, en la legislación italiana, de la primacía de la sangre, como principio de ciudadanía, se configura como el dispositivo crucial que pauta una inclusión diferencial para un segmento mayoritario de la juventud de origen inmigrante (2012:133)”. En este sentido, hablar de integración es hablar de ámbitos diferenciados pero interrelacionados, entre los cuales se encuentran la integración económica, laboral, política, social, cultural, educativa, administrativa o legal, como los prevalentes; y dentro de cada uno de ellos, existen niveles de integración (Ambrosini, 2003; Ambrosini, 2020; Benhabib, 2002). Algunas personas migradas pueden estar integradas laboral y económicamente, pero no legalmente; en el ámbito laboral la integración de estas personas puede ser prevalentemente en sectores de baja cualificación, pudiendo existir un techo de cristal que no les permita la movilidad laboral (Coin, 2004; Mignella Calvosa 2013; Monteros & Vega, 2004; Perrotta, 2011). Como señalan Monteros Obelar & Longo (2012) “Los migrantes se emplean en puestos subsidiarios, caracterizados por trabajo a veces desregulado (2012:1)”. Los hijos e hijas de personas migrantes, nacidos en Italia pueden experimentar una integración educativa plena, pero no contar con la ciudadanía italiana, lo que podría afectar a su futura integración política en Italia (Besozzi, et al., 2009; Borsellino, 2019; Chiurco & Criscuolo, 2019; Colombo, et.al., 2009). De ahí la importancia de que los cambios acontezcan en todos los ámbitos de integración existentes en una sociedad implicada en procesos migratorios o de movilidad geográfica, de modo que se transforme en una sociedad plural (Dalla Zuanna, et al. 2009; García Castaño & Kressova 2013; García, M. et al. 2009; Haba, 2011; López López 2004; Lotto, 2015; Monteros, 2019). Para Donadio, Gabrielli & Massaro (2014) y Zincone (2000) la integración es un proceso bidireccional que enriquece a tanto a la población migrante como a la autóctona.

Según la Comisión Europea, la integración debe garantizar la igualdad de oportunidades a todas las personas residentes en un territorio, sin que quienes son foráneas tengan que renunciar a su identidad, en cumplimiento de las leyes y principios de los Estados miembros (COM / 2003/336). Daher, Leonora & Gamuzza (2019) consideran que las políticas europeas de integración requieren decisiones conjuntas, que trasciendan las

tomadas por cada país miembro. Dado que la integración se juega en ámbitos diferentes, estas políticas deben ser tomadas en todos y cada uno de ellos. En el *“Libro Blanco del Diálogo Intercultural. Vivir juntos en igualdad de dignidad”*, redactado por los Ministros de Asuntos Exteriores del Consejo de Europa, durante su ciento dieciocho período de sesiones sesión ministerial (Estrasburgo, 7 de Mayo de 2008), la voluntad de los cuarenta y siete Estados miembros se centra en promover la integración y la cohesión social de todos y todas: “La idea planteada es que el enfoque intercultural ofrece un modelo de gestión de la diversidad cultural abierto al futuro, proponiendo un concepto basado en la dignidad humana de cada persona (y en la idea de una humanidad común y un destino común). Si queremos construir una identidad europea, esta identidad debe basarse en valores fundamentales compartidos, el respeto por nuestro patrimonio común, la diversidad cultural y el respeto por la dignidad de todos y todas” (2008:5). Además, en la última década, la legislación de la Unión Europea ha planteado, en diversos documentos, que se debe promover el aprendizaje de las lenguas locales y de la constitución y leyes del país de residencia, con el fin de facilitar su “integración cívica” (Goodman, 2012). Joppke (2010) mantiene cierta reserva en relación a la idea de integración que se plantea en la Unión Europea, que se presenta como ideal y alejada de conflictos; reclama que en muchos casos, las personas migrantes acaban residiendo en países en los que no deseaban vivir, a causa de las propias políticas migratorias y debido a esto experimentan o bien una asimilación forzosa, o bien procesos de segregación. Por otra parte, no hay que olvidar, según Zanfrini (2017), la presencia de “movimientos anti inmigrantes” según los cuales las migraciones suponen una “amenaza” cultural y económica para las sociedades europeas. Estos movimientos se expanden por varios países europeos y encuentran argumentos en ataques terroristas, que atentan contra la seguridad pública. Los “sentimientos xenófobos” suponen un menoscabo hacia el propio concepto de Unión Europea. “Una especie de némesis histórica para un plan político que se basaba en la demolición de las fronteras internas y la protección de las externas, y en la distinción entre ciudadanos europeos, por definición incluidos en el espacio europeo e “integrados” en su proyecto político y culturales, y no europeos, sujetos a reglas de admisión selectivas, objetivos de políticas de integración y cada vez más sujetos a la obligación de cumplir con ciertos “requisitos de integración” (Ibídem, 2017: 36).

En concreto, en Italia, las “*Directrices para la elaboración de programas regionales*” de 1998, relativas a las políticas de inmigración y extranjería en el territorio del Estado (Anexo 1, artículo 1), manifiestan que la “integración significa un proceso de no discriminación e inclusión de las diferencias, en el intento constante y cotidiano de mantener unidos principios y particularidades universales, que previenen situaciones de marginación, fragmentación y guetización, que amenazan el equilibrio y la cohesión social y afirman principios universales como el valor de la vida humana, la dignidad de la persona, el reconocimiento de la libertad de la mujer, la mejora y protección de la infancia, sobre los cuales no pueden otorgar excepciones, ni siquiera en nombre del valor de la diferencia” (1998:1). Sin embargo, Colombo, Domaneschi & Marchetti (2009), argumentan que la integración de las personas de origen migrante en Italia no será plena si no se modifican las leyes y normativas relacionadas con el estatuto de ciudadanía, en la medida en que éste las excluye políticamente. En Italia, los niños y niñas de origen migrante nacidos en el país heredan el estatuto foráneo de sus padres y madres, lo que determina para ellos y ellas procesos inclusivos parciales o incluso la segregación (Ibídem, 2009). Esto tiene efectos en el sentido de pertenencia que las personas de origen extranjero puedan tener, ya que pueden sentirse excluidas por parte del Estado en el que nacieron y en el que residen. Para Caneva (2011), en Italia tiene lugar “una clase de semi-pertenencia” que no promueve la integración de las personas migrantes y sus familias, ni la cohesión de una sociedad italiana ya multiétnica. “La presencia en Italia de jóvenes inmigrantes e hijos de inmigrantes deja claro cómo el fenómeno migratorio se ha vuelto estructural, y cómo las familias extranjeras son ahora un componente fundamental de la población. La investigación social ha comenzado a prestar atención a los jóvenes de origen extranjero sólo en los últimos años, dedicando especial interés a sus trayectorias de integración dentro de la escuela. Luego se amplió al estudio de otros aspectos, como las relaciones familiares y de amigos, el tiempo libre, el papel de las comunidades, etc. pero quedan muchas lagunas por colmar y el campo de investigación sigue abierto” (Caneva, 2009: 63).

3.1.1. Integración escolar e interculturalidad

La multiculturalidad es un hecho en el sistema educativo italiano (Omodeo, 2002; Orefice, et al., 2019; Santagati & Ongini, 2016), y la complejidad presente en general en los movimientos migratorios, también se observa en las historias y trayectorias de los

niños y las niñas de origen migrante. Sus procesos de integración dependerán de múltiples factores, entre los que destacan las políticas públicas educativas, las leyes y la normativa, la idiosincrasia cultural de las distintas partes implicadas, la situación socioeconómica del lugar de destino y de las personas que se asientan en éste, el empleo en las familias, etc (Santerini, 2017; Sciortino, 2015; Tarzia, 2018; Todaro, 2016; Todaro, 2017). Según Antolínez (2011) la interculturalidad debe abordarse como: “un concepto complejo, dinámico y multilocal, que desde sus propios orígenes demanda ser observado desde múltiples lentes (2011: 33)”. Además, en el caso de niños, niñas y adolescentes de origen migrante, residentes en Italia, hay que distinguir diferentes situaciones en función de si se trata nacidos en el exterior, nacidos en Italia o incluso de segundas y terceras generaciones dentro de estos últimos (Palmas, 2006; Pattaro, 2010; Riniolo, 2020). Las políticas públicas en materia de educación e integración deben perfilarse en función de esta diversidad y no entender las migraciones como si se tratara de un bloque homogéneo, perspectiva que parece haber impregnado parte de estas políticas (Milione, 2017). Según Milione, la normativa escolar italiana, pese a una fuerte inversión de recursos económicos para la integración del alumnado extranjero, actualmente “reproduce patrones asimilacionistas en una versión reduccionista de la integración centrada en la necesidad de seguridad de la población autóctona y en el mantenimiento del orden social más que en las expectativas de inclusión equitativa de los migrantes y en la mejora de la comprensión de las diferentes identidades culturales presentes” (2017: 183). Como afirman Daher, Leonora y Gamuzza, “Lo que está claro es que un proceso de inclusión efectivo, que involucra a estudiantes de origen migrante, es una interacción multifacética entre aspectos personales, privados e institucionales. Los principales actores sociales involucrados en este proceso (docentes, equipos directivos de los centros, personal administrativo, alumnado y sus familias) son relevantes *hic et nunc*, incidiendo e influyendo en este proceso multifacético de diferentes formas y grados. Hay que tener en cuenta la forma en que estos elementos se influyen entre sí y sus interrelaciones. Además, las opiniones y experiencias de los actores anteriores son factores fundamentales” (2019: 286-287). Además para De Barros Camargo, Hernández Fernández, & Ortiz Cobo (2021) “las prácticas de enseñanza y aprendizaje son buenas cuando son inclusivas y tienen en cuenta la interculturalidad (2021:98)”. Según Dalla Zuanna, Farina & Strozza (2009) en la escuela y también en el ámbito extraescolar no siempre se logra la integración del alumnado extranjero, aconteciendo dinámicas de segregación. Además, los autores citados destacan cómo,

casos de dispersión, fracasos y bajos resultados escolares mayores para el alumnado extranjero que para los italianos, podrían conducir a la dificultad por parte de las nuevas generaciones foráneas de mejorar su situación socioeconómica de partida. Según García-Cano Torrico, Márquez Lepe & Antolínez Domínguez (2016) “El enfoque intercultural en el que nos posicionamos parte precisamente de reflexionar sobre la relación entre diversidad, diferentes categorías sociales y desigualdad, dirigiendo su mirada hacia las diversas formas de construir la diferencia por parte de las instituciones (entre ellas, la propia escuela) y de reproducir, por tanto, la situación de desigualdad de determinados grupos culturales categorizados como diferentes (2016: 255)”. Santagati & Ongini (2016) destacan cómo las personas migradas se concentran en algunas zonas del país, según patrones étnicos, por ello, estos autores consideran importante aplicar las políticas de integración en el contexto local, poniendo especial énfasis en los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, tanto autóctonos como de origen extranjero. Entre las estrategias adoptadas se encuentra la educación intercultural, que promueve el respeto mutuo por la diversidad en el ámbito educativo, considerando dicha diversidad como un valor añadido (Banks, 2007). Como pone de manifiesto Assenza, “Italia, como otros países europeos, vive este milenio en un clima de creciente migración de personas que se ven obligadas a abandonar su país de origen debido a la persecución, las guerras y la pobreza. En el marco social actual, no hay duda de que estamos ante una transición trascendental para las generaciones más jóvenes que asisten a nuestras aulas, una suerte de mutación antropológica que cuestiona a las escuelas italianas y su capacidad de acoger e integrar” (2017: 32). Fiorucci también considera que la integración escolar debe ir de la mano de la integración social “Existe, por tanto, una inmigración “estructural” estable y consolidada con segundas y terceras generaciones que requiere elecciones claras en términos de integración. Por ello, el papel de la educación es estratégico, indispensable e insustituible” (2018: 122-123). Este autor enfatiza que “la inclusión social es una meta aún lejos de ser alcanzada, como lo evidencian los fenómenos de racismo nunca superados, documentados por las noticias y la política del último período, con la falta de aprobación de la reforma a la Ley de Ciudadanía basada en el principio *Ius soli*, a pesar de que las investigaciones cualitativas y cuantitativas realizadas en las escuelas en los últimos años han destacado la necesidad y sobre todo la urgencia de éste” (2018: 117-118). Nuevamente como señala Fiorucci, “es claro que el fenómeno migratorio es a menudo “tratado” como una emergencia, descrita con representaciones erróneas y canalizada a través de una integración subordinada por

ausencias incomprensibles e injustificadas por parte de las instituciones; todo ello pese a que las escuelas han tratado de apostar por la inclusión e integración, soportando en ocasiones esfuerzos extraordinarios, apoyándose en el compromiso y la militancia de muchos docentes que han logrado, dentro de las aulas, proyectos de excelencia” (2018: 120). “Los [niños y niñas de origen extranjero] nacidos en Italia representan una mayoría entre la población menor de edad extranjera en el país; pese a que la legislación sobre ciudadanía no los reconoce como italianos de iure, la escuela y la sociedad no pueden dejar de considerarlos italianos de facto. En los últimos años se han emprendido algunas iniciativas interesantes en este sentido, desde la campaña por la ley de iniciativa popular, que en Italia está promovida por veintidós organizaciones a las acciones de la Red G2, que representa el actor más activo en este campo” (Fiorucci, 2018: 119). Según Ambrosini (2020), los flujos migratorios no se han estabilizado actualmente debido a las políticas del gobierno Conte-Salvini-Di Maio contra la inmigración irregular, que desembarca mayoritariamente en el Mediterráneo, ni por “los polémicos acuerdos” con Libia del gobierno Gentiloni-Minniti, así como debido a la crisis económica de Italia y los niveles de desempleo resultantes. De hecho, como señala Ambrosini, en Italia también están disminuyendo las llegadas de ciudadanos de los Estados miembros de la Unión Europea, que pueden moverse libremente y no necesitan permisos de entrada (Ibidem). Además, las niñas y los niños que nacieron y asistieron a la escuela en Italia no pueden ser considerados extranjeros, simplemente porque lo imponga una voluntad política (Ambrosini, 2020). Según Gálvez, Pérez, Cousinou, Azkona, & Antolínez-Domínguez, (2020) “A partir de la crisis financiera de 2008, ha habido un auge de partidos nacionalistas en Europa que incluyen medidas antinmigración en sus programas (2020: 298)”. Como predijo Zolberg en 1989, “Es probable que la dinámica que ha impulsado los movimientos de población internacional a la vanguardia de las preocupaciones humanitarias y políticas durante el último cuarto de siglo, se amplifique en el próximo. Dada la persistencia de enormes disparidades de condiciones entre los países ricos y pobres, el grupo de potenciales migrantes internacionales continuará creciendo; y dado que los países ricos han erigido un muro protector colectivo, debemos anticipar un aumento de las tensiones “norte-sur” sobre el tema de la migración, lo que lleva a demandas para la inclusión de arreglos más equitativos dentro del “nuevo orden internacional” (1989: 423). De Sotomayor Posadillo & Gómez-Parra, (2020) afirman que una de las mayores preocupaciones en España, en el ámbito político, ha sido la relativa al aprendizaje de la lengua española en las escuelas. Además según De

Sotomayor Posadillo & Martínez-Cousinou (2020) “si el dominio de la lengua escolar es esencial para el desarrollo educativo de todo niño, será entonces un elemento diferencial en el caso de chicos con padres que no son nativos de esa lengua. Pero, más allá de esto, podemos encontrar distintas consideraciones con respecto al factor lingüístico. Las hallamos, por una parte, en las distintas perspectivas que, desde las ciencias sociales, han teorizado sobre los procesos de integración económica y social de los hijos de inmigrantes (2020: 3)”. Según Elia (2014) “La escuela italiana tiene un gran reto, que no puede afrontar por si sola, sino que necesita redes de colaboración entre escuelas y otras agencias educativas para mejorar el servicio de acompañamiento y orientación del alumnado extranjero. También es necesario profundizar en el conocimiento de las características, necesidades y expectativas de estos niños y niñas. Para ellos y ellas las dificultades no son solo lingüísticas sino también de definición identitaria, de gestión de las distintas filiaciones culturales y religiosas, de acceso como titulares de derechos y, por tanto, de acceso a oportunidades. Si se cae en el error de descuidar todos estos aspectos, los riesgos son elevados. En primer lugar, el de la creación de guetos en el ámbito escolar, seguido de dinámicas de creación de aulas diferenciales y, finalmente, el riesgo de abandonar la escuela e iniciar trayectorias de precariedad y exclusión. Para evitar estos riesgos, sería útil aceptar que el alumnado extranjero se encuentra asentado a largo plazo y que necesita programas adecuados y herramientas metodológicas capaces de potenciar sus competencias previas” (2014: 90). Como señalan Castaño, Gómez y Bouachra (2015), a veces las dificultades en los procesos de integración pueden ser del sistema educativo y no de alumnos de origen extranjero “Aquí, señalamos que algunos de los supuestos problemas atribuidos a la educación de las poblaciones inmigrantes son en realidad problemas que siempre han estado presentes en las escuelas, y que es demasiado fácil culpar errónea e injustamente a los nuevos estudiantes por las dificultades que surgen de la falta de disposiciones adecuadas para integración dentro de las instituciones educativas y el sistema educativo (2015:42)”. Fiorucci (2018) propone crear un Centro Nacional de Documentación e Investigación sobre Educación Intercultural, recopilar y dar a conocer las “buenas prácticas” que se han implementado en Italia y compararlas con las realizadas fuera del contexto nacional. Además, en Italia, la investigación y la oferta educativa en materia de integración e interculturalidad son realizadas por la Sociedad Italiana de Pedagogía (SIPED) y por el Centro de Investigación en Educación Intercultural y Formación para el Desarrollo (CREIFOS).

3.2. La interculturalidad como perspectiva y práctica para la integración

En cuanto a las políticas educativas, que son las que atañen a esta tesis doctoral, la Unión Europea se ha pronunciado ampliamente en relación a la llamada *educación intercultural*, como perspectiva y práctica al mismo tiempo, que puede facilitar la integración de las nuevas generaciones, respondiendo a sus necesidades educativas específicas, al mismo tiempo que produciendo cambios en el propio sistema educativo, que benefician a todo el alumnado (Paino, 2010; Spagnuolo, 2009; Zanfrini, 2017). La educación intercultural en la escuela ha demostrado ser eficaz en un mundo globalizado, en la medida en que promueve la convivencia pacífica de diversas perspectivas culturales en las aulas (Cambi, 2014; García Castaño et al. 2000a; Giusti 2020; Jiménez Vargas, 2014; Portera, 2006; Ranocchiari, & Calabresi, 2016; Zoletto, 2012), haciendo especial énfasis en la diversidad como un valor fundamental y en el reconocimiento de las distintas identidades (Abdallah-Preteuille, 1996; Bosisio, 2005; García Castaño & Kressova, 2013; Gundara, 2000; Omodeo, 2002; Valtolina & Marazzi, 2006). El encuentro y el diálogo entre culturas permiten el enriquecimiento mutuo, ya que abre nuevas visiones de la vida y del mundo (Benhabib, 2002; Díe, 2012; Favaro 2011; Geertz, Bona & Gaion, 1987; Mantovani, 2004). Según García Castaño y Granados, (2000) la interculturalidad es un término complejo que incluye tanto factores históricos, económicos y políticos como antropológicas y sociales. La interculturalidad educa en valores y facilita la apertura, suponiendo un gran aliado en la lucha contra el racismo y la xenofobia (Alonso, 2006; Anolli, 2011; Auernheimer, 2003; Esteban Guitart & Bastiani Gómez, 2010; Zoletto, 2010; Walzer, 2015). Además, permite, promueve y facilita el establecimiento de un marco de igualdad de oportunidades para todo el alumnado, no solo para quienes tienen un origen migrante (Díez Gutiérrez, 2014; López, 2012; Odina, 2011). El informe EURYDICE “La integración escolar de los niños inmigrantes en Europa” (2004) se expresa en los siguientes términos al referirse a la interculturalidad: “La educación intercultural propone un enfoque pedagógico que favorece la interacción entre culturas que difieren enormemente. Está dirigido a todos los alumnos y acentúa el papel de las escuelas en el desarrollo de los valores de respeto y tolerancia hacia la diversidad cultural” (2004: 72). Es preciso tener en cuenta que el alumnado extranjero constituye un universo variado y diverso en términos culturales,

económicos y familiares; en muchos casos, experimentan de manera diferencial los contenidos de las políticas educativas italianas. En este sentido, es necesaria una didáctica intercultural del currículo escolar centrada en la persona y no de manera exclusiva en “la cultura” (Cambi, 2017; Damiano, 1998; Fiorucci 2011; González, 2017; Portera 2003; Sedano, 2003). En la educación intercultural, el encuentro con el otro es visto como una posibilidad de reflexión sobre las reglas, valores y prácticas, que pueden pasar a integrar las didácticas pedagógicas (Agostinetti, 2016; Bolognesi & Di Rienzo, 2007). La interculturalidad es contraria a cualquier forma de prejuicio y etnocentrismo y apunta a respetar y valorar las diferencias (Nanni, 2001). También para Ortiz Cobo & Bianco (2019) “Los datos recogidos ponen de manifiesto la necesidad de formación en resolución de conflictos en contextos escolares para la comunidad educativa al completo y de una educación intercultural que permita luchar contra los estereotipos, prejuicios y discriminación, que como en cualquier espacio social también están presentes (2019:171)”. Para la puesta en práctica de la educación intercultural, el profesorado debe estar formado y abierto a la esta perspectiva y forma de trabajo y deben aprender a cuestionar y reflexionar sobre sus propios prejuicios ante lo diferente (Aguado, Gil-Jaurena & Mata-Benito, 2008). La interculturalidad promueve la interacción sociocultural para resolver los conflictos que se pueden generar en una sociedad compleja y dinámica como la actual (Gimenez Romero, 2008). Según López López (2011) “los estudios interculturales, [...] se vienen ocupando fundamentalmente de la alteridad, del “otro etnificado”, ya sea definido como migrante, indígena o minoría (2011: 1899)”. Damini también plantea que: “En general, se puede decir que la educación intercultural es un enfoque destinado a facilitar las relaciones a partir del reconocimiento de las diferencias, para que luego podamos alentar la promoción del diálogo y el intercambio” (2014: 25). Entonces, ¿Qué es la educación intercultural? Según Catarci (2019), ofreciendo una definición general, agumenta que “constituye un proyecto político intencional a ser implementado a través de la educación para la promoción del diálogo y el encuentro cultural dirigido a todos, nativos y extranjeros” (2019: 59). En este sentido, podemos decir que la educación intercultural es al mismo tiempo una perspectiva teórica y una práctica. Para Romero (2012) “la perspectiva intercultural sitúa la convivencia entre diferentes en el centro de su programa, por lo que incorpora un mensaje de regulación pacífica de las diferencias, [...] el interculturalismo trata de ver cómo construir la unidad en la diversidad. [...] En el ámbito educativo se trata, no solo de superar la exclusión y el asimilacionismo, sino más bien de respetar las

culturas e identidades presentes en la escuela [...], así como de potenciar lo que hay común entre todos los niños y niñas (y entre padres y madres, ya sean estos autóctonos o extranjeros), enfocando la educación de tal forma que las relaciones entre ellos sean de intercambio y aprendizaje, y a que sean formados en la diversidad y para la diversidad, pero también en la cohesión social y en la convivencia democrática” (2012:57-58). También Antolínez (2013) “Si además dichas preconcepciones se forjan en el seno de sociedades estratificadas y desiguales que establecen jerarquías entre grupos culturales tenemos que, además de diferentes, las minorías entran en el terreno de la desigualdad (2013:340)”. También Castaño, Ruiz-Matas & Martínez (1999) señalan cómo “Por ello, es útil definir la intervención intercultural como el proceso a través del cual se logra que los individuos beneficiados de tales intervenciones desarrollen competencias en múltiples sistemas de esquemas de percepción, pensamiento y acción, es decir, en múltiples culturas.[...] La intervención intercultural abarca muchos más espacios que los puramente escolares formales y debe hacerse notar en esos otros espacios como muestra de una aceptación recíproca de influencia de todas las culturas en situación de convivencia (1999: 213)”. Además García Castaño, Rubio Gómez y Fernández Echeverría, (2018) creen que “en la escuela, la retórica igualitaria lleva a decir que se promueve la diversidad, pero las practicas, incluidas las discursivas y normativas, de lo que hablan es de construir y organizar las diferencias. La trampa estaría en que cuando se habla de diversidad a lo que en realidad se está haciendo alusión es a las diferencias que se deben establecer entre los diferentes grupos humanos que permiten sistemas clasificatorios, que a su vez son antesala de la construcción de desigualdades (2018:63)”. García Castaño y Rubio Gómez (2019) piensan que las diferencias culturales destacadas en la escuela pueden ser la base para construir desigualdades.

En la “Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural” (adoptada por la 31ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO, París, 2 de noviembre de 2001), el artículo 1, titulado “Diversidad cultural: patrimonio común de la humanidad”, expresa: “La cultura adquiere diferentes formas a través de tiempo y espacio. Esta diversidad se materializa en la singularidad y pluralidad de las identidades de los grupos y sociedades que componen la humanidad. Como fuente de intercambio, innovación y creatividad, la diversidad cultural es tan necesaria para la humanidad como la biodiversidad para la naturaleza. En este sentido, es patrimonio común de la humanidad y debe ser

reconocido y afirmado por el bien de las generaciones presentes y futuras”. Además, en el Artículo 2, “De la diversidad cultural al pluralismo cultural”, pone de manifiesto que “En nuestras sociedades cada vez más diferenciadas, es fundamental asegurar la interacción armoniosa y el deseo de convivencia de personas y grupos con identidades culturales múltiples, variadas y dinámicas. [...] Indisociable de un marco democrático, el pluralismo cultural favorece el intercambio cultural y el desarrollo de capacidades creativas que sustentan la vida pública”.

Para García Castaño (1993), la escuela es un ámbito privilegiado de puesta en práctica de la perspectiva intercultural. Estas deben mostrar una mayor sensibilidad, modificando sus currículums escolares para responder a las necesidades y peculiaridades de todo el alumnado. García Castaño también pone de manifiesto que el propio concepto de *cultura* es complejo, porque: “Cada miembro tiene una versión personal de cómo funcionan las cosas en un determinado grupo y, por lo tanto, de su cultura. Una confrontación realista entre lo que la gente hace y lo que dice nos pondría sobre la pista de lo que queremos exponer: oímos un discurso homogeneizador y observamos una pluralidad de conductas heterogéneas” (1993:97). También Martínez & Castaño (1998) señalan “Las culturas se diferencian, entre otras razones, por su particular manera de adaptarse a contextos igualmente diferentes, y es precisamente sobre esa diferencia, que no desigualdad, sobre la que deben compararse y encontrarse unas y otras” (1998: 207). El documento “*¿Diferentes de quién? Recomendaciones para la Integración de Estudiantes Extranjeros y para la Educación Intercultural*”, elaborado por el Observatorio Nacional para la Integración de Estudiantes Extranjeros y la Educación Intercultural (MIUR, 2014:2), expone que: “Los jóvenes de hoy necesitan experiencias relacionales y herramientas culturales para aprender a interactuar sin miedo y con la mente abierta con un entorno en el que cada vez hay más información y una economía cada vez más marcada por la doble dimensión de lo global y lo local. Las aulas multiculturales son un contexto valioso para dar cuenta de la diversidad desde los primeros años de vida, así como para reconocerse y apreciarse como iguales y diferentes al mismo tiempo. La presencia de estudiantes de origen inmigrante, si se ve reforzada por un enfoque educativo intercultural, que ofrece importantes oportunidades para la modernización y el enriquecimiento del perfil cultural de la propia escuela italiana.”

Para Dusi: “El marco institucional, la normativa regulatoria y el comportamiento del país anfitrión juegan un papel esencial en la determinación de las perspectivas de integración social de los migrantes, orientando sus condiciones de vida y su relación con la población autóctona” (Dusi, 2000:56). Como proponen García Castaño, Rubio Gómez y Ouafa Bouachra para el caso de España: “El flujo de población trabajadora procedente de otros países ha generado cambios importantes en las organizaciones de las sociedades receptoras. Es así como han llegado a las escuelas niños y niñas inmigrantes extranjeros. Aunque estos “nuevos escolares” no constituyen el objetivo único de la “integración escolar” en términos de diversidad cultural, la verdad es que sólo en torno a ellos ha nacido y crecido el discurso de la interculturalidad. En ese contexto se ha desarrollado en España desde 1990 una creciente producción científica pretendiendo explicar qué pasa con estos “nuevos escolares” cuando se incorporan a los centros educativos” (García Castaño et al., 2008: 23). Como señalan García Castaño & Gómez (2011a) “La diversidad que caracterizaba a la sociedad española se ha visto incrementada con la llegada de personas que, aun cuando no son siempre considerados como ciudadanos o ciudadanas, contribuyen al crecimiento económico e indudablemente al enriquecimiento cultural de la sociedad española (2011:33)”. Según Ortiz Cobo (2014) “Si la finalidad de la educación es formar ciudadanos responsables y activos en principios y reglas de convivencia democrática, especialmente en la tolerancia y pluralismo requiere ineludiblemente de una formación común (2014:76)”. También Portera y Dusi (2017), ponen de manifiesto que, en la era de la globalización, se requiere una acción social, para hacer de la convivencia humana un ambiente acogedor y hospitalario, que requiere tanto la construcción como la reconstrucción de los vínculos interpersonales y la voluntad y la capacidad de comprometerse con los demás. Las mujeres y los hombres deben cooperar de manera constructiva y deben esforzarse por desarrollar su potencial y aumentar su autoestima. Como afirma Susi (1999), la escuela juega un papel importante en la construcción de la interculturalidad, por lo que debe ser no sólo un espacio para enriquecer el potencial cognitivo del alumnado, sino también un espacio para la orientación de la emocionalidad y la afectividad. Un lugar de mediación entre la experiencia personal de los estudiantes y el mundo globalizado de hoy. Fiorucci, Minerva, & Portera señalan que: “La pedagogía intercultural, situándose entre el universalismo y el relativismo, tiene en cuenta las oportunidades y se relaciona tanto con la pedagogía transcultural (consideración de los aspectos comunes) como con la pedagogía multicultural (reconocimiento y respeto de las diferencias), pero va más allá

de ambas, agregando la posibilidad de diálogo, comparación y interacción” (2017:6). Para Catarci y Macinai (2015), la cultura es un proceso dinámico, en constante evolución, que no puede describirse de manera estática, así como tampoco las diferencias culturales. En este contexto, es necesaria una “pedagogía intercultural”, un proyecto educativo intencional destinado a forjar relaciones entre personas de procedencia cultural diferente (Besalú, 1994; Dietz, 2012).

En el documento *“El camino italiano para la educación intercultural y la integración de estudiantes extranjeros”* se destaca que: “Elegir la perspectiva intercultural significa [...] asumir la diversidad como paradigma de la identidad misma de la escuela en el pluralismo, como una oportunidad para abrir todo el sistema a todas las diferencias (de origen, género, nivel social, historia escolar). [...] Las estrategias interculturales evitan separar a los individuos en mundos culturales autónomos e impermeables, promoviendo en cambio el encuentro, el diálogo e incluso la transformación mutua, para hacer posible la convivencia y enfrentar los conflictos que de ella se derivan” (MPI, 2007:8-9). Santelli Beccegato (2003) también aborda el tema de las diferencias y la igualdad, enfatizando que “En esta dirección nos enfrentamos a lo que podemos distinguir como una igualdad ontológica y una diferencia histórico-psicológica, y ambas deben salvaguardarse. Cuando se dé una convicción generalizada, un principio común, que cada uno de nosotros sea igual al otro y cada uno de nosotros es diferente del otro, la calidad de vida mejorará para todos y para cada uno” (Santelli Beccegato, 2003:22). Según Giusti (2007) en las conversaciones con las familias migrantes también surgen factores de desequilibrio, depresión y desorientación en la migración. En su opinión, sería deseable que las escuelas promuevan proyectos de educación intercultural que faciliten relaciones positivas entre personas de diferentes orígenes culturales, religiosos y lingüísticos. La pedagogía intercultural debe asumir responsabilidades hacia la sociedad, constituida por historias que se encuentran, lugares públicos de los que disfrutan las comunidades multiétnica, tecnologías generalizadas. Para Genovese (2007), es necesario intervenir a nivel educativo para desarrollar la interculturalidad, y la democracia. También es necesario superar el etnocentrismo, comenzando desde la educación hasta la ciudadanía, como una forma de vivir con personas de otras culturas, dada la perspectiva de ciudadanía planetaria (Biagioli, 2008; Cambi 2006; Jabbar, 2002; Morin, 2000; Pinto Minerva, 2007). El intercambio fortalece la identidad del individuo que se identifica, se pone en su lugar y reconoce su punto de vista (Santerini 2003;

Santerini 2010). También en España Arroyo González destaca “La importancia de desarrollar políticas educativas que aseguren no sólo la escolarización de los niños extranjeros, sino que les garanticen una educación de calidad, basada en la equidad” (2013:150). La escuela es un lugar de reunión donde cada niño tiene el derecho de formar su identidad, de ser al mismo tiempo igual y diferente, sin sentirse nunca un extranjero (Portera, 2001; Santerini 2017). Para Di Giacinto: “La heterogeneidad representa, aún más hoy, la condición en la que las historias de cada uno de nosotros están entretejadas y entrelazadas con otras historias” (Di Giacinto, 2009: 66). Este autor continúa expresando: “Y, como dispositivo de entrenamiento, la descentralización se convierte en el paradigma con el que descartar el etnocentrismo, con el cual liquidar nuestra “centralidad”, deconstruir nuestra imaginación, reflexionar sobre nuestros prejuicios y modificar nuestras representaciones. Nos ayuda a salir de las construcciones binarias que hasta ahora han guiado nuestro “ser en el mundo”, a reformular las relaciones, a renegociar las relaciones sin renunciar a nuestra pertenencia y a nuestra capacidad de cambio y nuestra complejidad. La descentralización se convierte, por lo tanto, en una herramienta estratégica, una pasantía democrática, una capacitación para aprender a aceptar la parcialidad de nuestras verdades, nunca totalizando, nunca absoluta, nunca exclusiva, nunca definitiva. Es necesario aprovechar la oportunidad para experimentar, a través de diferentes formas y contenidos, un “en otro lugar” y, de este modo, nuestra disponibilidad para la descentralización cultural, intelectual y emocional; profundizar el concepto de competencia relacional entendida como una metodología de transitividad y movilidad cognitiva, de la capacidad de “emigrar”; entrenar la mente para viajar, los pasajes, las transiciones; construir la propia identidad en plural. Las nuevas ciudadanías, las nuevas antropologías, los nuevos nomadismos deben situarse en el centro de la reflexión pedagógica” (Di Giacinto, 2009: 68). Es necesario comenzar desde la conciencia de que hay muchas culturas y que a veces son similares y con puntos de contacto fuertes, otras veces diferentes. Cada uno adopta los valores y actitudes de su cultura y con ellos se orienta en el mundo (Secco 2003). La pedagogía intercultural, como afirma Tarozzi, debe consistir en “actividades educativas que deberían sacudir las profundidades del aprendizaje, afectar el clima relacional, cuestionar nuestra centralidad cultural, explicar los mecanismos de exclusión, hacer que las personas reflexionen sobre las formas de dominación” (Tarozzi, 2005: 54). También según Leiva Olivencia (2011) “La interculturalidad no tiene por qué centrarse exclusivamente en conocer al otro, sino en emplear esa diferencia cultural y

aprovecharla educativamente para enriquecer la convivencia y el aprendizaje para hacer de nuestras escuelas espacios vivos de humanidad. Desde nuestro punto de vista, las actividades interculturales serán realmente tales en la medida en que respondan a un intento consciente y planificado de aprender a convivir en la diversidad como algo absolutamente ineludible (2011:12-13)". También Leiva Olivencia (2017) señala que "Es decir, aunque los estudiantes vivan y convivan en un contexto cultural común, las personas tenemos el talento y la creatividad de poder traducir de forma íntima e irreplicable los significados culturales, de tal forma que no podemos limitarnos a decir que un estudiante esté limitado por su cultural, o que esté absolutamente determinado por su cultural (2017:32)". Como dice Walsh, "Desde los años 90 existe en América Latina una nueva atención a la diversidad étnico-cultural; una atención que parte de reconocimientos jurídicos y una necesidad cada vez mayor, de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales; de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión; de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural. La interculturalidad se inscribe en este esfuerzo" (Walsh, 2009: 6). Según Abdallah-Pretceille la interculturalidad se encuentra presente en todas las sociedades, "las riega, mezclando discontinuidades y apropiaciones, avanzando como agua corriente que se extiende [...]. Nadie puede, de ahora en adelante, pretender que el fenómeno no existe" (Abdallah-Petceille, 1999: 1). No obstante, Baroni llama la atención sobre el hecho otorgar demasiada responsabilidad a las poblaciones migradas respecto de su pontencial para "enriquecer culturalmente a las regiones de llegada, enseñándonos una idea más amplia de la humanidad. Tal punto de vista tiene la desafortunada consecuencia de que, si los y las migrantes no realizan esta función, ya no hay una razón para que migren. La idea de que un individuo debe dar cuenta, incluso en términos educativos, de su presencia fuera de su país de origen, por lo tanto, no es el requisito previo para su integración, sino para su discriminación" (Baroni, 2013: 148). Según el académico: "La riqueza simbólica del extranjero intercultural es solo la eufemización pálida del valor económico de la mano de obra inmigrante sin derechos" (Baroni, 2013: 149). También para Antolínez Domínguez, (2011) "Respecto a las medidas vemos que dentro del discurso institucional, la educación intercultural aparecía como un principio educativo destinado a la totalidad de la población; en cambio, podemos comprobar cómo en las prácticas las acciones institucionales se han acabado reduciendo a la atención educativa específica a las minorías por origen étnico y/o

nacional (2020:656)”. Además según Calabresi, (2011b) “la interculturalidad ha sido percibida como algo que pertenece solamente a los pueblos indígenas y ligada a la lengua como lema de reconocimiento, de etnificación (2011b: 664)”. En este sentido, se plantea la necesidad de entender la interculturalidad y la educación intercultural como una perspectiva que pone el acento en el encuentro con la alteridad y en el conocimiento mutuo, pero sin forzar procesos ni desequilibrar las responsabilidades. Además, para que este encuentro tenga lugar, es preciso que las poblaciones que cohabitan o conviven en un mismo territorio lo hagan sobre la base de una igualdad de derechos y oportunidades. El hecho de, por ejemplo, no contar con la posibilidad de obtener la ciudadanía italiana, incluso cuando se nace en el país o se ha vivido toda la vida en éste, es una barrera importante no solo para la integración de las poblaciones de origen migrante, sino también para el encuentro intercultural, lo cual debe ser revisado por parte de los poderes públicos.

CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo se expondrá el diseño metodológico de la investigación. Las técnicas cualitativas utilizadas fueron, entrevistas en profundidad y observación participante, combinadas con fuentes secundarias, generando una triangulación (Areni & Sensales, 2006; Rossi, 2015; Polit & Beckgue, 2012). Las entrevistas fueron 55 y se referían tanto a alumnos implicados en procesos migratorios como a italianos, padres y madres de alumnos de origen extranjero y profesores. El análisis de las entrevistas se realizó mediante un análisis crítico del discurso. La observación participante se refirió a algunos proyectos interculturales llevados a cabo por los dos institutos de Santa Margherita di Belice y Sambuca di Sicilia. Los proyectos interculturales involucraron a escuelas primarias y secundarias de primer grado.

4.1. El interpretativismo como paradigma científico

La investigación social no está exenta de los marcos ideológicos, que determinan su enfoque, procedimientos de recogida de datos y análisis. Estos marcos son los paradigmas científicos, definidos por Corbetta como “aquello más amplio que una teoría, es una visión del mundo, una ventana mental, una cuadrícula de lectura que precede a la elaboración teórica” (1999: 3). Cada uno de los dos paradigmas ofrece diferentes respuestas a las cuestiones ontológicas, epistemológicas y metodológicas propias de la sociología. Según para Valles, “La clasificación más simple de la variedad de paradigmas la proporciona la versión de dos paradigmas contrapuestos. A ellos se refieren las expresiones: el paradigma “prevaliente”, “clásico”, “racionalista”, “positivista”, de un lado, y el paradigma “emergente”, “alternativo”, “naturalista”, “constructivista”, “interpretativista”, de otro” (2000:28). En cuanto al positivismo, como afirma Corbetta “su ontología afirma que la realidad social tiene una existencia efectiva y es cognoscible, como si fuera una “cosa”. Desde el punto de vista epistemológico, se basa en el dualismo entre investigador y objeto de estudio (que no se influyen de ninguna manera entre sí), presume de obtener resultados verdaderos y ciertos, su objetivo es explicar y formular leyes naturales y generales inmutable. La metodología positivista, por tanto, prevé experimentos y manipulaciones de la realidad, con observaciones y desapego entre el observador y lo observado; su forma de proceder es principalmente inductiva (de particular a general). Las técnicas utilizadas son

cuantitativas (experimentos, estadística) y se utilizan variables” (1999: 3). Para Erlandson el paradigma positivista, “asume la existencia de una sola realidad objetiva averiguable a través de los cinco sentidos, sujeta a las leyes universales de la ciencia, y manipulable mediante procesos lógicos” (1993: 14). Su mayor exponente es Durkheim. Para Corbetta, en lo que respecta al interpretativismo, “su ontología prevé el constructivismo y el relativismo (realidades múltiples), es decir, que no existe una realidad objetiva, cada individuo produce su propia realidad, y sólo esta realidad es cognoscible; además, incluye tanto las realidades individuales como compartidas entre grupos sociales. Sin embargo, [estas realidades] varían entre diferentes culturas y, por lo tanto, no existe una realidad social universal válida para todos. [...] La investigación social [...] busca de significado en lugar de una ciencia experimental en busca de leyes. Al perseguir su propósito, que es el de comprender el comportamiento social, la investigación social puede hacer uso de abstracciones y generalizaciones como tipos ideales y enunciados de posibilidades. La metodología prevé la interacción entre grupos, porque solo así es posible comprender el significado que el sujeto atribuye a su acción. Las técnicas son, por tanto, cualitativas y subjetivas y el método utilizado es el de inducción: de lo particular a lo general” (1999: 4). Para Elderson el paradigma interpretativista, considera “realidades múltiples, con diferencias entre ellas que no pueden resolverse a través de procesos racionales o aumentando los tamaños muestrales” (1993: 14). Su principal representante es Weber. En cuanto a la relación con el contexto, Corbetta (1999) dice que el investigador cuantitativo utiliza una “manipulación controlada” y utiliza las técnicas del experimento, mientras que el investigador cualitativo “no manipula de ninguna manera” y para ello utiliza, entre otras, la técnica de la observación participante. Además, el punto de vista del investigador cuantitativo es “externo al sujeto estudiado, de manera neutral y distante”. El investigador cualitativo, en cambio, “se sumerge” en la realidad del sujeto y busca con los sujetos “una relación de identificación empática” (1999: 5).

4.2. La investigación cualitativa en migraciones e interculturalidad en Italia

La palabra “etnografía” proviene del griego antiguo y significa “ethnos”, grupo de personas y “graphos”, escritura. La etnografía nació en el campo de la antropología cultural y “sus peculiaridades, de hecho, consisten en la importancia atribuida a la

técnica de observación participativa: investigación *in situ*, interacción con los informantes, carácter analítico-descriptivo de las reflexiones” (Ronzon, 2008: 8). Para conocer y comprender el objeto de la investigación, el etnógrafo trabaja en el campo de forma sistematizada, durante un período determinado. En el texto *Argonauts of the Western Pacific* (2004), Malinowski subraya la importancia de convivir con las personas que integran un sistema de convivencia, para recopilar datos sobre su universo cultural. En este sentido, la etnografía es una exploración de aspectos cualitativos de las relaciones humanas y de éstas con el entorno. En el caso de Italia, como señala Gobo (2008), la investigación cualitativa comenzó a ser utilizada en la década de 1940, replicada por sociólogos como Danilo Dolci (2013) y etnólogos como Vittorio Lanternani y tuvo un gran apogeo hasta la década de 1990. Sin embargo, a partir de este momento pasará a tener un papel secundario en el ámbito de la investigación, al ser considerada escasamente científica. Para Martins (2004) “Esto se debe a que la sociología siempre se ha presentado con una base científica frágil, debido a las dificultades para tratar un objeto como el ser humano, tan sujeto a modificaciones, complejo y que, principalmente, reacciona ante cualquier intento de caracterizar y predecir. Además, el análisis del comportamiento humano lo realiza un observador humano falible y que tiende a distorsionar los hechos” (2004: 291). El enfoque cualitativo recuperará su prestigio científico en Italia a finales del siglo XX, con el advenimiento del nuevo milenio, acaparando la atención de diversos académicos (Agnoli, 2004; Bove, & Borghi, 2009; Del Corno & Rizzi, 2010; Guba, y Lincoln, 1994; Seale et al., 2004; Silverman 2016; Silverman 2019). Los métodos cualitativos se centran en el conocimiento subjetivo e ideográfico (Della Porta & Keating, 2008) y hacen un uso extensivo de la interpretación (Corbetta, 2003), a diferencia de los métodos cuantitativos que se basan en números y mediciones (Berg, 1998; Odifreddi, 2004), requiriendo, por lo general, el uso de estadísticas (Ricolfi, 1997). Fenómenos complejos e impredecibles como las emociones o las categorías conceptuales son difíciles de recopilar y analizar por medio de métodos cuantitativos, requiriendo una comprensión más holística a través de métodos cualitativos. “La preocupación básica del científico social es la aproximación cercana de los datos, hacerlo hablar de la manera más completa posible, abriéndose a la realidad social para poder aprehenderla y comprenderla mejor. Si hay una característica que constituye los métodos cualitativos marcados, es la flexibilidad, principalmente en cuanto a las técnicas de recolección de datos, incorporando aquellas que son más adecuadas a la observación que se está

realizando” (Martins, 2004: 292). Para Dovigo (2005), la indagación cualitativa permite prestar atención a “la propia perspectiva de los sujetos, su visión del mundo. Es precisamente esta voluntad de “escuchar” a los sujetos y su interpretación de la realidad lo que hace que el diseño de una investigación cualitativa sea menos predecible y predeterminada, y más orientada hacia una predisposición flexible y fortuita hacia los contextos estudiados: más que la recolección de datos, el investigador cualitativo va a su encuentro. De esta forma, surge un camino de investigación que rara vez es lineal y sin sorpresas y que se desarrolla según modelos dinámicos de equilibrio, particularmente sensibles para captar la variedad de experiencias sensibles [...] en el que el contexto estudiado es siempre parte constitutiva y fundacional” (2008: 17). Esto no significa que los métodos cualitativos carezcan de rigor (Cappelletto 2009; Olivier de Sardan 2012); como expresa Gobo: “Sin embargo, definir claramente las unidades de muestreo antes de elegir los casos es esencial para evitar una investigación desordenada y empíricamente superficial” (2004: 435). Della Porta (2014) destaca cómo en la investigación cualitativa la realidad social es vista como procesual y construida por los actores, poniendo especial énfasis en las interacciones sociales. Estos métodos de investigaciones se enfocan en los vínculos entre individuos y grupos, describiéndolos e interpretándolos para comprender la realidad social (Besozzi & Colombo, 2020). Además “Los métodos cualitativos son bastante útiles para construir o desarrollar teorías o marcos conceptuales o, para decirlo de otra manera, para generar hipótesis” (Sofaer 1999: 1104). Para Coser, la investigación social aclara las “estructuras sociales en las que estamos enredados y que condicionan en gran medida el curso de nuestra vida” (1975: 698).

El estudio de fenómenos relacionados con temáticas de inmigración, integración e interculturalidad, en el marco de las actuales sociedades globalizadas y multiculturales, requiere la utilización de métodos cualitativos. Estos son ampliamente utilizados por investigadores italianos en las últimas décadas, interesados en dichas temáticas, como apuntan Boccagni y Riccio (2014). Aunque continúan existiendo ciertas dificultades para el acceso al campo, que tienen que ver con los marcos culturales de los que parten las y los propios investigadores y su interpretación de los hallazgos que realizan en entornos o grupos culturalmente diversos (Taliani, 2010). En el campo de estudio centrado en la educación formal e informal de niños, niñas y adolescentes implicados en contextos migratorios, la investigación en Italia es muy reciente. Los primeros estudios

datan de mediados de la década de 1990 y son fundamentalmente cualitativos (Cardano 2011; Cipolla, & De Lillo, 1996; Corbetta, 1999; Mantovani 1995; Silverman 2013; Statera, 1990). Inicialmente se centraron en cuestiones relacionadas con el rendimiento escolar, lo que en cierto sentido propicio resultados que ahondaban en las diferencias entre migrantes y autóctonos, al considerar de manera casi unilateral sus dificultades de integración (Gobo, 2002; Richards & Morse, 2009). Solo recientemente, y de manera aún deficitaria, se comienza a plantear una mirada puesta en las interacciones sociales y menos en los grupos específicos. En este sentido, se comienza a abordar las relaciones entre el alumnado, tanto autóctono como migrante, los equipos docentes y las familias, así como las relaciones sociales que ocurren fuera del ámbito escolar, igualmente de importantes que las que ocurren dentro de éste (Amado, 2017). Esto es posible precisamente por la perspectiva intercultural, que de alguna manera completa y complejiza las preguntas en torno a la integración educativa (Besalú, 1994; Beshiri, 2011; Cambi, 2014; Walsh, 2009).

Mi proyecto de investigación comenzó en 2016 e inicialmente se iba a centrar en el análisis de las políticas públicas educativas, enfocadas en la integración de niñas, niños y adolescentes de origen migrante, mediante metodologías de análisis textual. Entre los primeros hallazgos me llamó la atención el alto porcentaje de niñas y niños con nacionalidad no italiana nacidos en Italia, que se encontraban cursando estudios en las escuelas secundarias, lo que me estaba dando la pauta de procesos de asentamiento de cierta estabilidad en las familias migradas. Esto me llevó a considerar la importancia de la escuela primaria como espacio de integración e incorporar aspectos relacionados con dicho proceso. Además, pude comprobar la escasez de estudios similares en Italia, donde durante mucho tiempo se consideró el fenómeno inmigratorio como temporal y de paso (Melotti, 2004). En el caso concreto de la provincia de Agrigento, donde centro mi mirada, no había apenas investigaciones sobre la materia, lo que me llevó a tomar la decisión de enfocarme en este contexto. Mi interés por el tema y el contexto deriva de mi propia experiencia como docente en esta región. Mi pregunta inicial se relacionaba con la integración del alumnado de origen extranjero, basada en mi observación acerca de sus pautas de estudio y rendimiento, pero la búsqueda bibliográfica me acercó a la perspectiva de la interculturalidad, que planteó un giro importante en mis objetivos: antes que preguntarme por la integración debía preguntarme por las dinámicas relacionales que estaban teniendo lugar en la tríada sistema educativo, alumnado (tanto

migrante como autóctono) y las familias, con el fin de determinar factores de riesgo y factores de protección que estuvieran teniendo lugar en dicha relación y no solo en el alumnado de origen migrante. La escuela es una institución social, que al igual que la familia, ejerce funciones de domesticación de la infancia, con el fin de integrarla en el cuerpo social, para lo cual pone en práctica dispositivos de control, disciplinamiento y jerarquización (Palma, 2017; Palmas, 2005; Pattaro, 2010). La escuela pública cuenta con un marco normativo, que regula el derecho a la educación, procurando remover las barreras de acceso de determinados grupos vulnerables (Accorinti, 2018; Aglieri, & Augelli, 2020; Tarozzi, 2015; Tarzia, 2018; Sani, 2020). Sin embargo, existen barreras que no son perceptibles a simple vista y no se pueden medir, cuestión que me lleva a completar mi proceso de recogida de datos, inicialmente centrado en el análisis de los textos normativos, contando con la voz de las propias personas implicadas en el proceso educativo (alumnado, equipos docentes, familias). Esto me lleva a preguntarme qué efectos tienen las políticas educativas sobre los procesos de integración del alumnado de origen migrante, poniendo especial énfasis en las normas y prácticas interculturales. Para ello me he visto en la necesidad de abordar dichos procesos no solo en el ámbito escolar, sino también extraescolar.

4.3. Técnicas específicas de investigación: la triangulación

Con el marco paradigmático interpretativista como enfoque y la investigación cualitativa como método, tanto de recogida de datos como de análisis, planteo acercarme al abordaje de los procesos, dinámicas y prácticas que tienen lugar en el contexto muy preciso de las relaciones interculturales en escuelas de primaria y secundaria de primer grado de Agrigento. La complejidad de la realidad que pretendo estudiar me obliga a hacer uso de una triangulación metodológica de técnicas en la fase de recogida de datos (Rossi, 2015; Polit & Beck, 2012). La triangulación metodológica permite hacer una comprensión holística de dicha realidad, incluyendo aspectos descriptivos, históricos, normativos, relacionales y subjetivos (Areni & Sensales, 2006; Denzin & Lincoln, 1994; Rodríguez Cabrero 1988). Como señala Trobia (2005), las técnicas de triangulación son capaces de “salvar la fractura calidad-cantidad” (2005: 42). Para Valles (2000) la triangulación es una “estrategia de estrategias. [...] “En la práctica investigadora se da siempre un cierto solapamiento entre las estrategias [...].

De hecho, las circunstancias de cada estudio empujan al investigador a practicar una mínima combinación de ellas. [...] Además de ello, siempre se acabará recurriendo a todos o una parte de los ingredientes básicos: documentación, observación (incluida la auto-observación) y entrevistas. De la fórmula cualitativa que se emplee para su combinación resultará un producto que tendrá un sello personal” (Valles, 2000:58). Por su parte, Erlandson considera que “El investigador [que hace uso de la triangulación en la investigación cualitativa], más que adquirir poder o soportar estructuras de poder existentes, busca facultar [empower] a todos los que participan en el estudio. La participación en un estudio debería ser también educativa. Las oportunidades de compartir, confrontar, criticar y aprender de las construcciones de unos y otros son un rasgo central de la indagación interpretativista. Cada participante emerge con más información y un mejor entendimiento del que tenía inicialmente” (1993: 158). Dado que “El proceso de investigación y la forma en que la investigación se desarrolla y procede: tanto en un sentido físico, leyendo o entrevistando, como en un sentido más amplio, el cambio de pensamientos, ideas, creencias y valores de los investigadores mientras el trabajo continúa” (Carey, 2013: 11). Considerando la importancia de la triangulación en las investigaciones cualitativas en el estudio de procesos migratorios, integración e interculturalidad, he optado por una recogida de datos que incluya las técnicas de: exploración y análisis de fuentes secundarias; la observación y la entrevista semiestructurada.

4.3.1. Exploración de fuentes de datos secundarios

Como señala Valles “Tal como ocurre en la metodología cuantitativa, donde resulta obligado hacer un uso mínimo (al menos) de las fuentes documentales y estadísticas. De modo similar, en los estudios cualitativos cabe plantear un uso mínimo (o complementario) de documentos de todo tipo, incluso de fuentes estadísticas. Por ejemplo, para dar perspectiva histórica a un estudio o contrastarlo con los datos cuantitativos existentes.” (2000:58). La exploración de fuentes secundarias resultó de gran utilidad para el objetivo específico de mi investigación relativo al análisis de los programas de educación intercultural, derivados de políticas públicas en materia de educación, que se llevan a cabo en los centros educativos estudiados. Recopilé dichos documentos y realicé un análisis textual de sus principales contenidos partiendo del

enfoque teórico planteado. Los principales documentos recopilados fueron los siguientes:

- Protocolos de acogida de alumnado recién llegado, de las escuelas estudiadas.
- Documentos sobre cursos L2 para uso del italiano.
- Documentos sobre intervenciones de recuperación para evitar casos de fracaso escolar.
- Contenidos de los cursos de orientación que se realizan en el tercer año de Bachillerato inferior, para evitar una “segregación” escolar en el Bachillerato.
- Informes de evaluación de los proyectos de interculturalidad, llevados a cabo en las escuelas estudiadas, que contienen objetivos y el nivel de cumplimiento alcanzado.

Además, la exploración de fuentes secundarias me permitió completar el marco sociológico de la tesis, describiendo el contexto de las migraciones en Italia, Sicilia y Agrigento, para lo cual resultaron fundamentales las investigaciones llevadas a cabo hasta el momento sobre estos temas, así como las fuentes estadísticas sobre migraciones y educación. Entre éstas últimas, hice especial hincapié en datos sobre:

- Número y porcentaje de alumnado y de alumando extranjero, procedencias y lugar de nacimiento.
- Alumnado de origen migrante en las escuelas de primaria y secundaria de primer grado elegidas para el estudio.
- Rendimiento escolar, fracasos, abandono escolar prematuro.

4.3.2. La observación participante

La observación participante, como técnica de recogida de datos, se utilizó en recabar datos directos de las actividades de los proyectos interculturales llevados a cabo por los centros educativos estudiados y se realizó durante los cursos 2017/2018 y 2018/2019. En concreto, se participó en los proyectos interculturales del Instituto “Giuseppe Tomasi di Lampedusa” en Santa Margherita di Belice y del Instituto “Fra Felice da Sambuca” en Sambuca di Sicilia. La participación fue directa en las actividades de dichos proyectos, recogiendo información sobre sus objetivos, duración, espacios e

interacciones entre el estudiantado, recogidos en un cuaderno de campo. Además, se incorporó en el análisis la memoria final de actividades, elaborada por los equipos docentes encargados de llevarlos a cabo. El análisis de estos documentos se centró en su contenido. Los proyectos interculturales observados fueron: “Cocinando en intercambio”, “Un viaje entre la realidad y el prejuicio”, desarrollado durante el curso escolar 2017/2018 y “Amnistía Kid school. Educación en derechos humanos”, “Erasmus+1”, desarrollados durante el curso escolar 2018-2019.

4.3.3. Las entrevistas semiestructuradas

La entrevista permite acercarnos a la cosmología de las personas, no solo en sus aspectos descriptivos, sino también relacionados con las percepciones, las vivencias y las emociones en interacción con otras personas y con el entorno (Rubio y Varas 1997; Patton, 2002). “La entrevista es una herramienta que juega un papel decisivo en la construcción de información, debido a la alta capacidad y potencial que tiene para la investigación” (Ciucci, 2012: 12); “puede conducir al descubrimiento del significado de las acciones y caminos de los actores sociales, [...] aporta significados importantes y cruciales, tanto para la investigación como para la decisión: en las palabras de los entrevistados reside el significado de sus acciones y el peso de las consecuencias de las acciones de los tomadores de decisiones (programas y proyectos)” (Ciucci, 2012: 19). En este sentido, suponen una herramienta útil para evaluar, de manera cualitativa, las políticas públicas (Gianturco, 2005; Montesperelli, 1998; Montesperelli, 2007).

La entrevista, como técnica, tiene cualidades que la hacen oportuna para el estudio de muy diversas realidades, como pueden ser su adaptabilidad y flexibilidad, lo que Ciucci califica como “virtudes especialmente en el caso de que la investigación se lleve a cabo en contextos donde hay actores y sujetos portadores de “culturas” y “experiencias” distantes de las de los investigadores” (Ciucci, 2012: 14). Según Ciucci, la entrevista también está dotada de “permeabilidad”: permite adentrarse en contextos y situaciones, que pueden resultar de difícil acceso si se utilizan otras técnicas de investigación, y posibilitan interactuar con los actores sociales, tratando de reconstruir el significado (entendido de forma universal) de sus acciones, partiendo directamente de sus narrativas, explicaciones e historias (Ciucci, 2012).

“La entrevista recoge las propias palabras de los entrevistados, los términos que utilizan y que son la primera manifestación de sus pensamientos y conceptos sobre los temas que la investigación pretende investigar. Tener acceso a las *palabras* es [...] un privilegio que también hay que gestionar: la palabra que llega libremente al investigador / entrevistador, requiere codificación, pide ser interpretada y, por tanto, siempre corre el riesgo de ser mal entendida. Pero es portadora de una riqueza de significados profunda e inagotable” (Ciucci, 2012: 18-19). Addeo & Montesperelli, definen “la entrevista como una forma especializada de comunicación en la que varias personas se involucran en una interacción verbal y no verbal para lograr un objetivo esencialmente cognitivo. Por tanto, incluye no solo aspectos verbales, sino también aspectos paralingüísticos (la entonación y volumen de la voz, los acentos, el ritmo y velocidad del habla, las inflexiones que el sujeto da al habla, el uso de pausas, alargamiento de vocales, etc.); cinética e mímica (posturas, movimientos corporales, gestos, expresiones faciales, asentimientos, etc.) y proxémica (la ubicación del entrevistado en el espacio, [...]). Incluso la ropa puede tener cierta importancia: vestirse de determinada manera puede significar pertenecer a una determinada cultura, religión o categoría social, lo cual puede parecer trivial y superfluo, pero, en realidad, a veces puede ser fundamental para el éxito de una entrevista” (2007: 32 - 33). Todos estos aspectos pueden ser tenidos en cuenta en la entrevista para su posterior análisis.

Se distinguen tres tipos de entrevista: directividad, estandarización y estructuración (Addeo y Montesperelli, 2007). “En la entrevista semiestructurada, los niveles de estructuración, estandarización y directividad son menores. La única herramienta de que dispone el entrevistador es una traza detallada de la entrevista, o una lista de temas, organizada en una serie de preguntas abiertas, sobre las que debe recoger toda la información” (Addeo y Montesperelli, 2007: 38). De esta forma, “entrevistador y entrevistado son libres de interactuar y comunicarse, aunque dentro de una lista de temas predefinida” (Addeo & Montesperelli, 2007: 39). Palumbo (2006), destaca cómo los cuestionarios tienen una alta directividad y estandarización, las entrevistas una baja directividad y estandarización, y las historias de vida directividad y estandarización muy bajas.

En cuanto a la relación entre entrevistador/a y entrevistado/a, el primero “busca información para validar o no sus hipótesis, para eventualmente encontrar otras”

(Ciuccio 2012: 27). “Se trata del encuentro hablado entre dos personas pero, a diferencia de la conversación, esas dos personas no son iguales sino que cumplen roles distintos: una conduce la conversación hacia sus puntos de interés y la otra aporta información” (Monteros, 2007:93). Para Monteros, en la entrevista se pretende reproducir el discurso consciente o inconsciente de un sujeto, en una situación determinada, que aparece como representante típico de una clase de referencia (2007). Por lo que entrevistando a un grupo menor de personas es posible comprender la cosmología del grupo, así como el contexto en el que sus interacciones tienen lugar.

Para completar la triangulación de técnicas de recogida de datos, en esta tesis he optado por llevar a cabo entrevistas semiestructuradas a los agentes clave sobre el terreno, con el fin de que aporten información sobre las interacciones que mantienen, sus opiniones sobre los entornos en los que se mueven y sus percepciones sobre los programas de interculturalidad desarrollados en los centros educativos estudiados. Los agentes clave seleccionados han sido los siguientes:

- Alumnado de origen migrante. Con este grupo se busca conocer sus historias migratorias o la de sus padres y madres para comprender su contexto socioeconómico; conocer sus percepciones sobre el sistema educativo italiano y los programas de integración e interculturalidad escolares; conocer sus interrelaciones tanto en el ámbito escolar como extraescolar para determinar su opinión sobre sus procesos de integración.
- Alumnado italiano. Se pretende conocer sus opiniones sobre los programas de interculturalidad en los que participan y sobre sus interacciones con el alumnado de origen migrante; comprender sus actitudes hacia este alumnado y el fenómeno migratorio.
- Docentes de los centros educativos participantes en el estudio. Se busca conocer sus opiniones e ideas sobre las migraciones y la normativa italiana en materia de educación e interculturalidad, incluyendo los programas desarrollados en sus propios centros.
- Padres y madres de alumnado de origen migrante. Se pretende explorar acerca de su situación socioeconómica y laboral, su opinión sobre el sistema educativo italiano y los diferentes programas de integración, así como sus relaciones con el entorno y la población autóctona.

Los agentes clave participantes en las entrevistas fueron los siguientes: 20 alumnos y alumnas de origen migrante; 10 alumnos y alumnas italianos; 15 docentes y 10 padres y madres migrantes. En total, se llevaron a cabo 55 entrevistas semiestructuradas. Todas las personas fueron contactadas en las escuelas seleccionadas por el estudio. El proceso seguido para realizarlas fue el siguiente:

- Reunión con el Director General de los centros educativos estudiados en Santa Margherita y Sambuca di Sicilia, que es la misma persona para todos ellos. En esta reunión se le dio a conocer el proyecto de investigación y sus objetivos, obteniendo su interés en colaborar en todo lo relativo a la recogida de datos.
- Presentación ante el Director General y los equipos directivos de cada centro educativo de la documentación relativa a los consentimientos informados (un modelo para cada perfil: alumnado, docentes y familias) y aprobación de estos por parte de dicho personal. Los consentimientos informados se realizaron de acuerdo a la Ley Italiana de Protección de Datos¹.
- Contactación con los y las docentes para solicitar su apoyo como posibles entrevistados/as, y en la búsqueda y selección del alumnado a entrevistar.
- Selección del alumnado a entrevistar, en función de su voluntad de participar en el estudio y de la heterogeneidad de perfiles (procedencias, edades, sexo, nacionalidad).
- Contactación con los padres y madres del alumnado seleccionado para solicitar su consentimiento y la firma de la documentación, al mismo tiempo que se les ha invitado a ser entrevistados/as.
- Recopilación de los consentimientos informados firmados por todas las personas participantes.
- Realización de las entrevistas.

Además, se desarrollaron los guiones de las entrevistas, uno para cada perfil, teniendo como base los objetivos de la investigación, en particular los objetivos específicos 1, 2 y

¹ Decreto Legislativo 30 de junio de 2003, n. 196. "Código de protección de datos personales" publicado en el Boletín Oficial núm. 174 de 29 de julio de 2003 - Suplemento ordinario n. 123 D. Disponible en: <https://www.camera.it/parlam/leggi/deleghe/Testi/03196dl.htm> (Consultado el 20/03/2021)

3 (ver anexos). Las preguntas fueron muy concretas, pero dejando margen para que la persona entrevistada las respondiera desde su propio punto de vista (Bichi, 2000; Della Porta, 2014).

Las entrevistas se llevaron a cabo en los espacios cedidos por los centros educativos (como aulas o salas). Se procuró en todo momento preservar la intimidad y la privacidad, y se cuidaron los aspectos ambientales, como la ventilación, la luz y el nivel de ruido. Algunas de las entrevistas realizadas a familias se llevaron a cabo en sus propios hogares. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio y se transcribieron literalmente, pasando a ser material de análisis textual.

Inicialmente, mi proyecto de investigación consideraba realizar 30 entrevistas a alumnado de origen migrante y 15 a padres y madres, pero el acceso al campo revistió algunas dificultades, que tuvieron que ver con las reticencias de algunas personas a ser entrevistadas, especialmente en el caso de las familias. Por otro lado, las entrevistas a alumnado de origen migrante habían llegado a un punto de saturación cuando fue realizada la número 20, por lo que opté por incluir al alumnado italiano como grupo participante. Esto me permitió ampliar la información sobre el campo, en la medida en que este alumando es un actor más en el terreno.

Como elemento clave para permitir sacar el mayor provecho de las entrevistas a las personas seleccionadas, he puesto especial cuidado en la estrategia de la empatía, fundamental en la interacción en el marco de la investigación y de la intervención social (Tusini, 2006). “Para que la investigación se lleve a cabo es necesario que el investigado acepte al investigador, esté dispuesto a hablar de su vida, presentar al investigador a su grupo y darle libertad de observación. Esta inmersión en la vida de grupos y culturas a los que no pertenece el investigador, requiere un enfoque basado en la simpatía, la confianza, el cariño, la amistad, la empatía, etc.” (Martins, 2004: 294).

En cuanto a la metodología de análisis de las entrevistas, he optado por el análisis de contenido (Bardin, 2008; Cardano, 1999; Cardano 2003; Guidicini, 1995; Guidicini, & Altieri, 1987; Sorzio, 2006), destacando entre estos los relacionados con: las condiciones familiares, sociales e institucionales que facilitan u obstaculizan la integración escolar, las estrategias adoptadas por alumnos y alumnas implicados en

procesos migratorios para relacionarse con el sistema educativo de la escuela y la opinión vertida sobre los programas de interculturalidad llevados a cabo por los centros educativos seleccionados. La sistematización de los contenidos la he realizado en 4 tablas, una para cada perfil, que sirven de base para la discusión teórica de estos en los capítulos siguientes.

4.3.4. El campo de la investigación

Las técnicas de recogida de datos, como la observación participante y las entrevistas semiestructuradas se llevaron a cabo en los siguientes centros educativos: escuela primaria “A. Gramsci” y el Instituto “Fra Felice da Sambuca” de Sambuca di Sicilia; Escuela primaria “Giovanni Bosco” e Instituto integral “G. Tomasi di Lampedusa” de Santa Margherita di Belice.



Escuela primaria “A. Gramsci” de Sambuca di Sicilia.



Escuela secundaria de primer grado "Fra Felice da Sambuca" de Sambuca di Sicilia.



Escuela primaria "G. Tomasi di Lampedusa" de Santa Margherita di Belice.



Escuela secundaria de primer grado “G. Tomasi di Lampedusa” de Santa Margherita di Belice.

4.3.5. Los espacios de la investigación

La observación participante realizada durante las actividades de los proyectos interculturales en ambos centros educativos (entre 2016 y 2019), permitió recoger datos sobre los espacios de interacción entre el alumnado de origen migrante y el italiano. Se trataba de comprender si estas actividades promovían la interacción y la motivación hacia la escuela, así como el respeto mutuo. La escuela secundaria de primer grado “G. Tomasi di Lampedusa” tiene su sede en via Pordenone, una calle céntrica de Santa Margherita di Belice, donde hay bares, papelerías y la sede de los bomberos. Las aulas se distribuyen en dos plantas, en la planta baja están la sala de Dirección, las oficinas de la secretaria y la sala de docencia con puestos de ordenadores. Dentro del edificio hay un laboratorio de idiomas, un laboratorio multimedia, un laboratorio de música, un gimnasio. Cada aula tiene una pizarra interactiva multimedia y una computadora portátil para que los y las docentes utilicen el registro electrónico. En 2016, cuando comencé mi investigación, se estaba instalando una biblioteca escolar, que fue inaugurada en 2019, ésta tiene estanterías, mesas de lectura con ordenadores, estaciones de trabajo multimedia y tabletas. En las actividades de la biblioteca se prioriza el uso de la tecnología. El edificio de la escuela primaria “San Giovanni Bosco” se encuentra en Via Libertà, una calle del centro histórico. La escuela tiene un área amplia al aire libre, cerrado al tráfico. En la planta baja se encuentran las aulas y despachos de docentes, una

biblioteca, una sala multimedia y una sala para el comedor del alumnado. El primer y segundo piso están ocupados íntegramente por aulas y servicios. Cada aula tiene una pizarra interactiva multimedia y una computadora portátil para el registro electrónico. Las entrevistas realizadas para el primer ciclo de secundaria se llevaron a cabo en una gran sala destinada al comedor de estudiantes. Las entrevistas realizadas para la escuela primaria se realizaron en la sala de servicio del profesorado. Ambos espacios me permitieron realizar y grabar las entrevistas de forma tranquila y silenciosa, con el fin de brindar confianza y seguridad al entrevistado o entrevistada, sin factores perturbadores, ya que las aulas estaban vacías en esos horarios puntuales y apartadas de los lugares de tránsito. El personal de la ATA recibió instrucciones de la dirección de que acudiera a llamar a los alumnos y alumnas a las aulas, debido a que en mi caso, se trataba de una persona externa autorizada para el ingreso a las aulas. Las entrevistas con el personal docente se acordaron previamente con cada uno/a en horarios libres de compromisos escolares. Las entrevistas con padres y madres de alumnos/as se llevaron a cabo en horario de tarde, por cuestiones laborales o de trabajo reproductivo de estos/as. El Instituto “Fra Felice da Sambuca” de Sambuca di Sicilia está ubicado en via Enrico Berlinguer e incluye un jardín de infancia, primaria y secundaria de primer grado. Los dos complejos tienen dos plantas, donde se encuentran aulas amplias y luminosas. La escuela primaria está equipada con una sala de enseñanza, un laboratorio de computación, una biblioteca y una sala de conferencias. La escuela secundaria inferior cuenta con una sala de enseñanza, un laboratorio de idiomas, un laboratorio de computación, una biblioteca, un laboratorio científico, laboratorios de instrumentos, un laboratorio de música, un gimnasio y espacios recreativos al aire libre. Muchas de las aulas están equipadas con pizarra interactiva multimedia, computadoras portátiles y tabletas. Las entrevistas se llevaron a cabo en la sala de informática de la escuela primaria, tranquila y apartada, y en el área de profesorado de secundaria de primer grado.

CAPÍTULO V. EL ANÁLISIS DE LAS FUENTES DOCUMENTALES

5.1 La población extranjera en Sambuca di Sicilia y Santa Margherita di Belice

Sambuca di Sicilia y Santa Margherita di Belice, las dos ciudades donde se realizó mi investigación, se encuentran en el Valle del Belice, en la provincia de Agrigento. Sambuca di Sicilia está situada en una colina a 350 metros sobre el nivel del mar. La ciudad fue fundada en 1572, por el barón Antonio Corbera, bajo la licencia del rey Felipe II de España. A principios de 1900, en el Palacio principal de la ciudad residió el escritor Giuseppe Tomasi di Lampedusa, autor de la novela “Il Gattopardo”. La región en la que se emplaza la ciudad es un polo económico agrícola conocido por la producción de vinos, aceites, tunas y productos lácteos. El vino típico de Sambuca di Sicilia tiene Denominación de Origen Controlada (DOC) y se exporta a Europa, América y Asia. Se trata de un sector que demanda gran cantidad de mano de obra, que suele actuar como potente atractor de trabajadores de origen extranjero. Demográficamente, la población residente viene experimentando un paulatino descenso. A 1 enero de 2020 contaba con 5.641 habitantes, mientras que el año anterior fueron 5.736 (según los datos de ISTAT para ambos años). En cuanto a la población de origen extranjero, en enero de 2020, suponía el 5,4% de la población residente (307 en números absolutos). El ascenso demográfico de la población extranjera en la región sigue una progresión continua desde 2004, y transcurre de manera paralela al descenso de la población autóctona. En este sentido, la población extranjera mantiene estables las cifras de población en la región. Según el origen, las nacionalidades con mayor número de residentes en la región, en relación a la población extranjera total son: Rumania (con un 68,4% de habitantes), Gambia (con 6,2%), Senegal (con 3,9%), Albania (con 2,28%) Nigeria (con 2,28%), Mali (con 1,95%), Marruecos (con 1,63%), Polonia, Costa de Marfil, Túnez y República Popular de China (con 1,30% respectivamente) (según los datos de ISTAT).

En Santa Margherita di Belice, la población residente, a 1 de enero de 2020 era de 6.216 habitantes. La población extranjera supuso el 2,3% sobre el total (146 habitantes en números absolutos). Esta población muestra una curva ascendente desde 2014. Rumanía es la nacionalidad con mayor presencia en la ciudad, con un porcentaje del 32,2% en relación a la población extranjera total, que además va en aumento si se tiene en cuenta

que en 2018 suponía el 30,4% y en 2019 el 31,1%. Le sigue Marruecos (con 10,3%) Gambia (con un 8,9%), Túnez (con 8,2%), Mali (con 8,2%), Polonia (con 6,85%), Nigeria con (4,79%), República Popular de China (con 4,79%), Senegal (con 2,05%), Pakistán (con 2,05%), Bangladesh (con 1,37%), Costa de Marfil (con 1,37%) y República Democrática del Congo (con 1,37%), (según los datos de ISTAT).

5.2. Análisis documental de las fuentes provenientes del sistema educativo de la región: planes y programas

En el transcurso de cuatro años, de 2016 a 2019, recopilé y analicé información y documentación relativa a la estructura y programación de los dos institutos implicados en la investigación. En particular, centré la exploración en datos y documentos relacionados con el alumnado extranjero, las actividades que realizan las escuelas orientadas a la igualdad de oportunidades de este alumnado, las iniciativas puestas en marcha para afrontar sus posibles dificultades lingüísticas y las medidas tomadas para promover su integración en la escuela y fuera de la escuela. El objetivo de esta exploración ha sido el de analizar si los centros educativos han activado y desarrollado todas las medidas y recursos disponibles por el sistema para facilitar la integración de este alumnado, dando respuesta al objetivo específico número 4 de mi tesis doctoral. Entre los documentos analizados, se encuentran el Plan Trienal de la Oferta Educativa (PTOF), los protocolos de acogida de estudiantes extranjeros, los planes de enseñanza personalizados para alumnos con dificultades lingüísticas, los cursos L2, las intervenciones de recuperación motivacional y habilidades disciplinarias y las orientaciones para la matriculación en escuela secundaria de segundo grado. También se recopilaron cifras de alumnado, desagregadas por origen, con información sobre actividades extraescolares, participación en el comedor escolar, tipo de menús personalizados por motivos religiosos o culturales y opciones en la asignatura de religiones.

5.2.1. Plan Trienal de la Oferta Educativa (PTOF)

El PTOF es un documento importante de la escuela ya que explicita su identidad cultural y su planificación, dando información sobre la planificación curricular, extraescolar, didáctica y organizativa. En el PTOF se explican las estrategias del

instituto, sus fines educativos y formativos o sus recursos humanos y profesionales. EL PTOF indica las metas establecidas y las direcciones necesarias para lograrlas. Este documento contiene información de diversa índole sobre edificios escolares, el número de horas de las disciplinas, los cursos activados, los servicios prestados, los conocimientos y habilidades que se motivan en el alumnado, los objetivos formativos, los proyectos con realidades locales, la formación del profesorado y del personal laboral administrativo, técnico y auxiliar (ATA), la planificación didáctica, la orientación del alumnado, la planificación de viajes educativos y diversas salidas y las actividades extraescolares previstas. Además, para las escuelas secundarias superiores, el PTOF también prevé la planificación de actividades de alternancia entre el trabajo y la escuela. El PTOF es elaborado por el profesorado, siguiendo la ley 107/2015, más precisamente el punto 4 del apartado 14, en relación con las direcciones de la escuela y las opciones del equipo directivo, en lo que respecta a la administración de la escuela. Posteriormente es aprobado por el Consejo del Instituto. El PTOF es diferente para cada escuela, ya que se basa en las necesidades que se considera prioritarias a nivel local, en los recursos humanos, económicos y territoriales que tiene cada escuela. En el documento se destacan las criticidades y fortalezas, por ello, el PTOF tiene una duración de tres años, ya que la realidad de la escuela está en constante evolución y sus necesidades pueden cambiar y en consecuencia también su programación. El PTOF también puede ser modificado anualmente, a más tardar en octubre, de acuerdo con el párrafo 12 del artículo único de la ley 107 o de Buena Escuela, si así se considerase necesario debido a cambios importantes en la administración y planificación del Instituto. El MIUR (Ministerio de Educación, Universidad e Investigación), con nota 17832 de 16 de octubre de 2018, creó una plataforma online, integrada en el sistema SIDI (Sistema de Información Educativa), con indicaciones para la redacción del PTOF y para su renovación. Pueden acceder los administradores de la escuela y el personal docente autorizado por el o la directora. En la plataforma, el PTOF se divide en 5 secciones según el siguiente esquema:

Tabla 1. Secciones del PTOF en la plataforma online.

Secciones	Contenido
1 - La escuela y su contexto	Análisis del contexto y las necesidades del territorio; Principales características de la escuela; Reconocimiento de equipos y recursos estructurales;

	Recursos profesionales;
2 - Opciones estratégicas	Prioridades derivadas del RAV (Informe de Autoevaluación); Objetivos de formación prioritarios; Plan de mejora; Principales elementos de innovación.
3 - La oferta formativa	Goles esperados a la salida; Enseñanzas y marcos de horarios; Currículum escolar; Alternancia escuela-trabajo; Iniciativas de expansión curricular; Actividades previstas en relación con el Plan Nacional de Escuela Digital; Evaluación del aprendizaje; Acciones escolares para la inclusión escolar.
4 - La organización	Modelo organizacional; Organización de Oficinas y formas de relacionarse con los usuarios; Redes y convenciones activadas; Plan de formación del personal docente; Plan de formación del personal de ATA.
5 - Seguimiento, verificación e informes	

Fuente: MIUR (2018:4-5). El plan trienal de oferta formativa (PTOF) 2019/2022 y el Informe Social (RS).

Dada la importancia y complejidad de este documento de organización, política y logística de los centros educativo, se considera oportuno analizar el PTOF de ambos institutos objeto de esta investigación, tomando como referencia los relativos al trienio 2016/2019. El acceso es libre para la comunidad educativa, mediante conexión online al sitio web de cada centro. Es un documento que las familias también pueden consultar para decidir dónde inscribir a sus hijos si hay varias escuelas en la zona, ya que les permite ver los programas educativos, una especie de tarjeta de identidad de la escuela. Resulta particularmente útil también para la elección de la escuela secundaria, al incluir posibilidades de la alternancia escuela-trabajo que la institución pretende activar y fomentar.

5.2.2. El PTOF del Instituto “G. Tomasi di Lampedusa” de Santa Margherita di Belice

El Instituto Integral “G. Tomasi di Lampedusa” tiene su sede en Via Pordenone, en Santa Margherita di Belice, con tramos asociados a Montevago. Incluye todos los niveles escolares, desde la infancia hasta la primaria y la secundaria inferior. La exploración de esta investigación se centró en las escuelas primarias y secundarias, dejando de lado el ciclo infantil, cuya edad está entre los 3 y 5 años, al considerarse demasiado pequeños a los efectos de este estudio.

El PTOF de Santa Margherita, disponible en el sitio web de la escuela, tiene entre sus finalidades, inspiradas en la ley 107 de 15/07/2015 (PTOF G. Tomasi di Lampedusa, 2016/2019: 4):

- Contraste con las desigualdades socioculturales y territoriales.
- Enriquecimiento de la calidad de la integración escolar y el nivel de inclusión.
- Prevención y recuperación del abandono escolar temprano y del abandono escolar temprano
- Garantía del derecho al estudio, igualdad de oportunidades para el éxito educativo y formación permanente de la ciudadanía.

En el PTOF se destaca que en la perspectiva de la integración, las escuelas de Santa Margherita han puesto en un primer plano la educación a la diversidad, tratando de promover el éxito académico de todo el alumnado, mediante el diseño de un seguimiento individualizado de cada estudiante sobre la base de sus particularidades personales. El documento se expresa en los siguientes términos en relación al alumando de origen extranjero:

(...) “en los últimos años, el Istituto Comprensivo “G. Tomasi di Lampedusa” experimentó un aumento significativo en el número de estudiantes extranjeros, por lo que son necesarias intervenciones sistemáticas, compartidas y coordinadas entre los dos niveles escolares para asumir una línea común capaz de abordar eficazmente la cuestiones culturales y organizativas. La inclusión de estos estudiantes es el objetivo primordial de nuestro instituto e incluye tres momentos fundamentales: acogida, intervención lingüística y atención específica a la dimensión intercultural dentro de las diversas disciplinas; todo ello en la perspectiva de una continuidad didáctica entre los dos niveles escolares. Las

diferentes culturas de las que son portadores los estudiantes extranjeros deben ser consideradas como recursos positivos para los procesos de crecimiento de la sociedad y las personas, en una perspectiva de enriquecimiento mutuo. El alumno extranjero, por tanto, no debe ser vivido como un problema para delegar en alguna “figura concreta”, sino que debe ser acogido como reto y como estímulo para una forma diferente de enseñar” (PTOF G. Tomasi di Lampedusa, 2016/2019: 22).

El documento destaca la presencia de estudiantes extranjeros de diversos orígenes, heterogéneos en cuanto al conocimiento de la lengua italiana. En algunos casos, el conocimiento de la lengua italiana es parcial, vinculado a las necesidades de la vida diaria. En otros, existen lagunas en las habilidades léxicas, gramaticales y sintácticas. Por esta razón, la escuela organiza talleres L2 para estudiantes de origen extranjero, promueve la formación y actualización del profesorado, realiza proyectos interculturales en colaboración con asociaciones y expertos. En este sentido, el PTOF asume la diversidad en su idiosincrasia, expresada de la siguiente manera: “La educación en la diversidad es uno de los primeros valores que nos hubiera gustado connotarnos. Por eso, la escuela está abierta a compartir experiencias de vida y culturas diferentes: las coloca en el centro de su reflexión pedagógica y curricular” (PTOF G. Tomasi di Lampedusa, 2016/2017: 14). No obstante, el PTOF también menciona que existen aspectos críticos en la integración del alumnado implicado en procesos migratorios, como una baja motivación para estudiar que dificulta el aprendizaje. Por tanto, considerando la variedad de culturas y situaciones concretas de cada alumno o alumna, el Instituto se ha marcado los siguientes objetivos, que son la base de la intervención de los equipos docentes implicados” (PTOF G. Tomasi di Lampedusa, 2016/2017: 23):

- Heterogeneidad como principio educativo, igualdad de acceso y trato,
- Socialización e integración aceptadas y compartidas,
- Participación y cooperación con otras agencias extracurriculares (mediadores culturales) para promover la integración sociocultural,
- Puesta en marcha de proyectos en los que se potencien las diferentes competencias de los estudiantes extranjeros y sus familias,
- Proporcionar al alumnado las herramientas lingüísticas, alfabetización,

- El éxito educativo y la integración escolar positiva ayudan a los niños y niñas a desarrollar conocimientos, actitudes y habilidades importantes para vivir en una sociedad multiétnica y multicultural,
- Promover la integración social de estudiantes extranjeros a través de actividades específicas

Por ello, la escuela ha elaborado un Protocolo de Bienvenida que muestra a las familias involucradas en los procesos migratorios el pacto formativo que caracterizará la educación de sus hijos e hijas desde el inicio. Además, el PTOF señala que el Instituto “siempre ha dedicado mucho espacio a la educación para la diversidad y la lucha contra la discriminación. La educación en el respeto a los demás, la celebración de la diversidad como valor y oportunidad de enriquecimiento cultural y cívico son compromisos primordiales y prioritarios de la escuela, un lugar dedicado a la formación de los ciudadanos del mañana” (PTOF G. Tomasi di Lampedusa, 2016/2019: 23). Por esta razón, la escuela lleva a cabo proyectos e iniciativas que promueven la tolerancia hacia la diversidad y la lucha contra la discriminación. En el PTOF se afirma que “las intervenciones se estructuran teniendo en cuenta los siguientes objetivos (PTOF G. Tomasi di Lampedusa, 2016/2019: 24):

- Mejorar el conocimiento de culturas diferentes y lejanas a la nuestra,
- Aprovechar la “memoria” como forma de prevención de la propagación del racismo y la discriminación,
- Formar una conciencia “activa” en los niños contra el racismo y la discriminación cultural y de género,
- Fomentar oportunidades para encuentros e intercambios entre alumnos,
- Promover la superación de los estereotipos de género,
- Desarrollar las habilidades empáticas de los alumnos.

En este sentido, el Instituto ha llevado a cabo diversos proyectos tanto a nivel de primaria como de primer ciclo de secundaria, que se basan en los temas de legalidad, ciudadanía activa, respeto y lucha contra la discriminación social y cultural, proyectos como “Shoah”, “Conversaciones sobre la Constitución”, “Legalmente” o “Mundos distantes, historias cercanas”. La orientación es otra de las necesidades prioritarias de la institución. Para los estudiantes de tercer grado de Bachillerato se activan cursos, a partir de noviembre, para dar a conocer las instituciones de educación superior de su

área, donde pueden continuar sus estudios. Estos se discutirán en detalle más adelante. La orientación y la formación no solo conciernen a alumnos y alumnas, sino a todo el personal del centro docente y no docente. De hecho, las “Directrices de orientación permanente” (MC 43 de 15 de abril de 2009) y las posteriores “Directrices nacionales de orientación permanente” (nota MIUR de 19 de febrero de 2014), acogiendo las reflexiones sobre orientación de la Unión Europea (Lisboa 2010, UE 2020), subrayan la necesidad de una formación permanente. El aprendizaje a lo largo de la vida, como se desprende de las directrices, garantiza el desarrollo en el ámbito del empleo, permitiendo la plena realización individual. Por esta razón, el Instituto planifica e implementa anualmente cursos de capacitación para el personal docente y ATA, también con la ayuda de expertos externos. En cuanto a los cursos activados por el Instituto, está el musical en la escuela secundaria de primer grado. Los alumnos y alumnas pueden estudiar un instrumento musical que incluye guitarra, flauta, piano y violín, o pueden unirse a una orquesta y participan en eventos organizados por la escuela durante las vacaciones. También participan en concursos provinciales y regionales. Debido a la inclusión de estas actividades, el alumnado retorna al centro educativo por las tardes, durante tres horas a la semana, una se dedica a estudiar el instrumento elegido y dos horas ensayar con la orquesta. En el PTOF se expone que “la enseñanza instrumental constituye una integración interdisciplinar y un enriquecimiento de la enseñanza obligatoria de la educación musical en el marco más amplio de los objetivos de la escuela media y del proyecto de formación personal en general” (PTOF G. Tomasi di Lampedusa, 2016/2019: 8). La escuela también ofrece instrumentos musicales, libros de texto y préstamos gratuitos a familias que atraviesan dificultades socioeconómicas. De la experiencia de los últimos años, se recoge que la dirección de la orquesta ha estado en manos de alumnado de origen extranjero, que han tenido un manejo de excelencia en instrumentos musicales.

5.2.3. El PTOF del Instituto “Fra Felice da Sambuca da Sicilia”, de Sambuca di Sicilia

El Instituto Integral “Fra Felice da Sambuca” está ubicado en via Enrico Berlinguer e incluye ciclos infantil, primaria y secundaria inferior. La exploración de esta investigación se realizó en los ciclos de primaria y secundaria inferior, con la exclusión del ciclo infantil. El PTOF de este centro educativo, disponible en su sitio web pone de

manifiesto una preocupación por la situación económica y social de una parte de su alumnado:

“La situación socioeconómica familiar de origen de los estudiantes es en general baja. La residencia de familias comunitarias y extracomunitarias registra la presencia de estudiantes con pluralismo cultural y religioso, lo cual es positivo, ya que determina un acercamiento dinámico a la cultura, favorece el encuentro, el diálogo y el intercambio necesarios para la convivencia ciudadana. Hay estudiantes de Rumania, Polonia, Marruecos, Túnez, China. La escuela tiene el reto de abordar problemáticas que surgen de la presencia de alumnado extranjero y local procedentes de contextos desfavorecidos, con necesidades económicas y culturales generacionales, que delegan en la acción formativa la necesidad de integración. Ante las necesidades de este alumnado se hace necesario intensificar la relación de colaboración con los servicios sociales del territorio para asegurar la eliminación de obstáculos, el contacto con los progenitores y la mediación con la escuela, el conocimiento de causas del absentismo escolar, en particular en la escuela primaria y empezar a definir intervenciones adecuadas” (PTOF Fra Felice da Sambuca da Sicilia, 2016/2019: 8).

En este sentido, el PTOF destaca en primer lugar cuestiones que considera críticas a nivel local, como las dificultades socioeconómicas de una parte importante de su alumnado y se plantea como objetivo la intervenir de manera directa para asegurar su acceso al sistema educativo. Para ello, plantea los siguientes objetivos institucionales (PTOF Fra Felice da Sambuca da Sicilia, 2016/2019: 9):

- Elevar los niveles de educación y las habilidades clave del alumnado.
- La lucha contra las desigualdades socioculturales y territoriales para prevenir el abandono escolar prematuro.
- La lucha contra todas las formas de discriminación, acoso y ciberacoso.
- Participación y educación para la ciudadanía activa para garantizar el derecho al estudio, la igualdad de oportunidades y el éxito educativo.

De modo explícito, el PTOF tiene en cuenta la relación escuela-familia al expresar:

“Las familias muestran diferentes actitudes hacia la escuela como agencia educativa, hay familias presentes y conscientes de que la colaboración entre Escuela y Familia es un factor determinante para el éxito educativo de sus hijos, experimentado por el hecho de que las actividades llevadas a cabo por la escuela en sinergia con los progenitores representan un valioso apoyo para ellos mismos, en su tarea educativa, cada vez más difícil y exigente; hay padres que por el contexto familiar difícil y / o desfavorecido desde el punto de vista sociocultural y económico, tienden a delegar la educación de sus hijos solo en la escuela, por lo que su cooperación es marginal. Por lo tanto, la responsabilidad es conjunta, de los equipos docentes y la institución” (PTOF Fra Felice da Sambuca da Sicilia, 2016/2019: 9).

El horario escolar es de 27 horas semanales: de lunes a viernes. Además, el alumnado puede participar en clases abiertas dos horas a la semana por la tarde. No se puede realizar una jornada completa porque el Instituto no cuenta con comedor escolar. El horario escolar de la secundaria de primer grado es de 30 horas semanales, de lunes a sábado. Si se incluyen las clases de música de la tarde, el horario asciende a 33 horas semanales (una hora para estudiar un instrumento, que puede ser guitarra, flauta travesera, piano o violín, y otras dos horas de ensayo para la orquesta del centro). Todas las aulas están equipadas con pizarras interactivas multimedia (IWB), computadoras portátiles y tabletas, tanto para alumnado como para docentes. Además, el alumnado tiene la posibilidad de acceder a un refuerzo extracurricular de italiano, matemáticas, inglés e informática, en clases abiertas, de tres horas por la tarde. Para el Instituto de Sambuca di Sicilia “El propósito general de la Escuela es el desarrollo armonioso de la persona, dentro de los principios de la Constitución italiana y la tradición cultural europea, en la promoción del conocimiento y en el respeto y mejora de la diversidad individual, con la implicación activa de estudiantes y familias” (PTOF Fra Felice da Sambuca da Sicilia, 2016/2019:9). En cuanto a la orientación, el documento afirma que la escuela promueve en los estudiantes “un buen conocimiento de sí mismos, factor determinante para cualquier elección futura”. Las actividades de orientación tienen como objetivo desarrollar las habilidades y habilidades del alumnado, que son funcionales para saber elegir a trayectoria formativa; formular y resolver problemas; reconocer sus propias actitudes; reconocer las habilidades básicas adquiridas y motivar nuevas investigaciones; proporcionar conocimientos y herramientas

adecuados para la interpretación crítica de la realidad” (PTOF Fra Felice da Sambuca da Sicilia, 2016/2019: 33). Por ello, durante el último año de secundaria inferior, el Instituto acuerda reuniones de información con los centros educativos locales, como institutos profesionales e institutos técnicos. En el área del PTOF dedicada a la desventaja socio-económica, lingüística y cultural, leemos: “El Instituto Integral Fra Felice da Sambuca se inserta en un área geográfica de fuerte migración con fuerte disparidad social, económica y cultural, quiere reforzar su atención en esa área de BES (Necesidades Educativas Especiales), afectadas por desventajas socioeconómicas, lingüísticas y culturales. Para estos alumnos, y en particular para aquellos que experimentan dificultades derivadas de la falta de conocimiento del idioma italiano -por ejemplo, alumnos de origen inmigrante reciente y, en particular, aquellos que han ingresado a nuestro sistema escolar en el último año-, es igualmente posible activar caminos individualizados y personalizados, así como adoptar instrumentos compensatorios y medidas dispensadoras” (PTOF Fra Felice da Sambuca da Sicilia, 2016/2019: 38). El itinerario especializado consiste en la elaboración de un Plan Educativo Personalizado (PDP), que es un documento de programación individualizado, en el que participan todos los docentes de la clase. Además, para la prevención del abandono escolar temprano y la promoción del éxito educativo, leemos en la PTOF, “Nuestra Institución Escolar para solucionar el problema, cuando surge, toma acciones para reconocer las situaciones que provocan fracasos, negatividad y pequeñas derrotas que para un niño pueden ser grandes obstáculos. De esta forma, se puede ayudar a los alumnos con dificultades a:

- Incrementar la autoestima.
- Desarrollar su potencial.
- Mejorar tu rendimiento académico.

Las acciones para prevenir el abandono escolar prematuro implementadas por la Escuela son las siguientes:

- Permitir el seguimiento de la asistencia de los alumnos.
- Investigar las variables personales de los alumnos en riesgo de deserción.
- Analizar variables contextuales (problemas registrados en la escuela, cultura familiar del valor de la escuela, red de familiares y amigos).
- Promover la confianza en uno mismo.
- Mejorar su potencial.

- Apunte al éxito educativo” (PTOF Fra Felice da Sambuca da Sicilia, 2016/2019: 39)

Las Indicaciones y directrices para la definición del plan trienal de formación de personal, emitidas por MIUR (nota no 35 de 7 de enero de 2016), en desarrollo de la ley 107/2015, establecen que la formación del personal docente y ATA es obligatorio, permanente y estructural. Por ello, la PTOF destaca que la escuela promueve cursos de formación para todo el personal en servicio, a lo largo del curso escolar, con el objetivo de “mejorar la oferta formativa y promover el éxito educativo de los alumnos” (PTOF Fra Felice da Sambuca da Sicilia, 2016/2019: 44).

5.3. El alumnado de origen migrante en cifras

5.3.1. El alumnado de Santa Margherita de Belice

El total de alumnos que asistieron a la escuela primaria en Santa Margherita en el año escolar 2016-2017 fue de 326, de los cuales 5 fueron de origen extranjero. En el curso lectivo 2017-2018 el total de estudiantes de este ciclo fue 292, de los cuales 4 eran extranjeros y en 2018-2019 hubo 274 estudiantes, entre los que se encontraban 5 de origen extranjero. Los datos muestran un descenso importante de alumnado autóctono, al igual que ocurre en todo el país, aunque en el caso de Santa Margherita de Belice el número de estudiantes de origen extranjero se muestra estable en los últimos años. En cuanto a los datos de secundaria de primer ciclo, encontramos que durante el curso lectivo 2016-2017, hubo 218 alumnos y alumnas, de los cuales 5 fueron de origen extranjero. En 2017-2018 el alumnado ascendió a 223, incluidos 4 estudiantes de origen extranjero y en 2018-2019, 227 incluyendo a 4 extranjeros.

Tabla 2. Datos de alumnado en Santa margherita di Belice, por origen.

Año escolar	2016-2017		2017-2018		2018-2019	
ESTUDIANTES DE PRIMARIA “S. G. BOSCO”	Número total de estudiantes	Estudiantes extranjeros	Número total de estudiantes	Estudiantes extranjeros	Número total de estudiantes	Estudiantes extranjeros
	326	5	292	4	274	5
ESTUDIANTES SECUNDARIA	Número total de	Estudiantes extranjeros	Número total de	Estudiantes extranjeros	Número total de	Estudiantes extranjeros

DE I GRADO “G.T. DE LAMPEDUSA”	estudiantes		estudiantes		estudiantes	
	218	5	223	4	227	4

Fuente: elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la oficina de la escuela de Santa Margherita di Belice.

En 2016, la escuela primaria “San Giovanni Bosco” estuvo compuesta por catorce clases, de las cuales diez con horario extendido y cuatro con horario normal. El tiempo extendido incluye actividades por la tarde, con servicio de comedor. La escuela secundaria de primer grado “G. Tomasi di Lampedusa” tiene once clases todas con horario extendido, que suman 36 horas semanales, dos por la tarde y servicio de comedor. La opción de tiempo extendido o tiempo normal es una elección de las familias y los y las estudiantes. Los cursos con dirección musical incluyen otras dos horas semanales de clases vespertinas. Los orígenes de los estudiantes extranjeros son: Marruecos, República Popular China, Rumanía y Túnez. Durante el período de tres años, de 2016 a 2019, se observa un declive paulatino de alumnado italiano en la escuela primaria, mientras que el alumnado extranjero tiende a estabilizarse. En la escuela secundaria de primer grado, el alumnado italiano parece aumentar ligeramente, mientras que el alumnado de origen extranjero también muestra un patrón de estabilización. Esto sucede porque el fenómeno migratorio es reciente y las familias que han llegado tienen la intención de quedarse. Mientras tanto, el número de nacimientos y, por tanto, el número de alumnos y alumnas italianas disminuye porque las parejas procrean a una edad cada vez más avanzada –debido a factores laborales y económicos, que afectan especialmente a las mujeres-. Este fenómeno coincide con patrones que se observan en todo el país. Además, en el caso del territorio siciliano, el descenso de población infantil se debe también a la emigración de población joven cualificada, generalmente universitaria, que busca oportunidades laborales especialmente en el norte de Italia o en otros países europeos (Schilirò, 2010; Zurla, 2014).

5.3.2. Alumnado de Sambuca di Sicilia

El Instituto “Fra Felice da Sambuca” está integrado por el “A. Gramsci” con doce clases con veintisiete horas semanales y la Escuela Secundaria “Fra Felice da Sambuca” con nueve clases, seis con 30 horas semanales y tres con orientación musical con 33 horas semanales. La escuela integral se dedica a la música, con la enseñanza de guitarra, flauta, piano y violín durante tres horas semanales. La escuela primaria y la escuela secundaria de primer grado se encuentran en via Berlinguer, una calle a la entrada de la ciudad, atravesada por peatones y medios de transporte. El edificio de la escuela está dotado de espacios luminosos y se distribuye en dos plantas, con un área central donde se ubican la sala de la Presidencia, las secretarías, un laboratorio de informática y de idiomas. También hay un gimnasio y un aula para horas de música. Los horarios curriculares son flexibles, los sábados son gratuitos para la escuela primaria. El número total de estudiantes y estudiantes extranjeros, para el trienio 2016-2019, se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 3. Datos sobre alumnado de Sambuca di Sicilia, por origen.

Año escolar	2016-2017		2017-2018		2018-2019	
ESTUDIANTES DE PRIMARIA “A. GRAMSCI”	Número total de estudiantes	Estudiantes extranjeros	Número total de estudiantes	Estudiantes extranjeros	Número total de estudiantes	Estudiantes extranjeros
	268	25	264	23	240	21
ESTUDIANTES SECUNDARIA DE I GRADO “FRA’ FELICE DA SAMBUCA”	Número total de estudiantes	Estudiantes extranjeros	Número total de estudiantes	Estudiantes extranjeros	Número total de estudiantes	Estudiantes extranjeros
	178	14	173	11	177	14

Fuente: elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la oficina de la escuela de Sambuca di Sicilia.

En Sambuca di Sicilia, la mayoría de los y las estudiantes de origen extranjero provienen principalmente de Rumanía, seguidos por orden de importancia de los provenientes de Polonia, Suiza, China, Marruecos y Túnez. En la escuela primaria, el número de alumnos y alumnas está disminuyendo considerablemente, mientras que el

alumnado de origen extranjero se muestra estable, aunque en este caso estos sí parecen compensar numéricamente el descenso de los y las italianas. En la educación secundaria de primer grado, el número de estudiantes italianos y extranjeros parece haberse estabilizado, aunque en el curso 2017-2018 ambos grupos sufrieron un ligero descenso. Las cifras analizadas muestran que muchas familias extranjeras se han asentado en Sambuca di Sicilia y envían regularmente a sus hijos a la escuela.

5.4. Protocolo de acogida e inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales de la escuela de Sambuca di Sicilia y de Santa Margherita di Belice

En el documento “Protocolo de acogida e inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales”, del curso 2018/2019, de la institución “G. Tomasi di Lampedusa” de Santa Margherita di Belice, aparece inicialmente una frase de Gregory Bateson “La sabiduría es saber quedarse con la diferencia sin querer eliminar la diferencia” (2018/2019:1). El documento aprobado por la Junta Académica y anexo al PTOF es “una síntesis de las intervenciones implementadas por el instituto para promover una verdadera cultura de acogida e inclusión. La intención es proporcionar puntos de referencia contrastados a los profesores, las familias y todos los operadores sociales y educativos con los que la escuela interactúa” (2018: 2). Las Necesidades Educativas Especiales se basan en una visión global de la persona “Cada alumno, con continuidad o por determinados períodos, puede manifestar Necesidades Educativas Especiales (BES): ya sea por motivos físicos, biológicos, fisiológicos o incluso por motivos psicológicos, sociales, respecto de los cuales es necesario que las escuelas ofrezcan una respuesta adecuada y personalizada” (Directiva Ministerial relativa a BES de 27 de diciembre de 2012 y Circular Ministerial 8 de marzo de 2013). Según el esquema mostrado, en el Protocolo de acogida e inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales (BES) forman parte de:

Otro tipo de alteraciones no previstas en la ley 170/2010
Alumnos con un diagnóstico de trastornos específicos del aprendizaje aún no completado
Alumnos con desventaja socioeconómica

En el caso de alumnado que tenga una o más de estas condiciones, El Consejo de Clase, elabora un Plan Didáctico Personalizado (PDP) que es un programa adaptado a la situación particular de cada alumno o alumna, con medidas compensatorias, para acompañarle en el aprendizaje de las disciplinas curriculares. El PDP es válido solo para el año en curso, ya que las necesidades educativas pueden afectar a un período de tiempo limitado. Por “desventaja lingüística y cultural” nos referimos a aquellas cuestiones críticas relacionadas con la adaptación del alumnado extranjero, especialmente los de inmigración reciente y con dificultades relacionadas con la comprensión de la lengua italiana. En particular, para estos estudiantes, se utilizará el “Protocolo de recepción de estudiantes extranjeros” en lo que respecta a la matrícula, la recepción, la inclusión en las clases y la alfabetización temprana. En el documento “Protocolo de acogida e inclusión de alumnos de BES” se informa que:

“La presencia de un número de alumnos extranjeros en la escuela es ahora un hecho estructural y concierne a todos los niveles del sistema escolar. Para los estudiantes extranjeros, el obstáculo del idioma es uno de los mayores problemas para ingresar a una clase o para el camino de aprendizaje de los primeros años. Para los alumnos de origen extranjero que acaban de llegar a Italia y para aquellos que aún no han adquirido las habilidades lingüísticas adecuadas, es posible, sobre la base de consideraciones psicopedagógicas y didácticas bien fundamentadas del equipo docente, formular un PDP. El Plan Didáctico Personalizado BES (PDP BES) para alumnos con desventajas lingüísticas y culturales debe formularse a través de las indicaciones obtenidas del protocolo de acogida de alumnos extranjeros” (Protocolo de acogida e inclusión de alumnos de BES, 2018:37).

Las referencias normativas del Instituto son las “Directrices para la recepción e integración de estudiantes extranjeros” del 19 de febrero de 2014 y el documento “¿Diferente de quién? Recomendaciones para la integración de estudiantes extranjeros y para la interculturalidad” del 9 de septiembre de 2015. En el anexo se adjuntará una copia del modelo PDP (Anexos n.1), por motivos relacionados con la legislación italiana sobre privacidad, los modelos no aparecerán rellenos.

También en el PTOF de 2016/2019 del Instituto de Sambuca di Sicilia, leemos que de acuerdo con la “Circular Ministerial n. 8 de 6 de marzo de 2013 sobre necesidades educativas especiales pretende ofrecer a las escuelas una herramienta operativa de considerable importancia en materia de inclusión escolar, documento que completa el marco de ampliación de la legislación sobre integración escolar basada en la certificación de discapacidad, ampliando el ámbito de la intervención y responsabilidad de toda la comunidad educativa en toda el área de Necesidades Educativas Especiales (BES), incluyendo: desventaja social y cultural, trastornos específicos del aprendizaje y / o trastornos específicos del desarrollo, dificultades derivadas de la falta de conocimiento de la cultura y el idioma italianos porque pertenecen a culturas diferentes” (PTOF del Instituto de Sambuca di Sicilia, 2016/2019: 34). En el ámbito de la desventaja socioeconómica, lingüística y cultural del documento se dice que “El Instituto “Fra Felice da Sambuca”, por estar inserto en un área geográfica de fuerte migración con fuerte disparidad social, económica y cultural, quiere incidir en el área de la BES que afecta a las desventajas socioeconómicas, lingüísticas y culturales. Para estos alumnos, y en particular para aquellos que experimentan dificultades derivadas de la falta de conocimiento del idioma italiano, por ejemplo, los alumnos de origen inmigrante reciente y, en particular, los que han ingresado en nuestro sistema escolar en el último año, es igualmente posible activar caminos individualizados y personalizados, así como adoptar instrumentos compensatorios y medidas dispensadoras” (PTOF Fra Felice da Sambuca, 2016/2019:38).

5.4.1. Protocolos de acogida para alumnado recién llegado

Los protocolos de acogida para alumnas y alumnos recién llegados son aportados a las familias en el momento de la matrícula y adjuntados a la documentación de sus hijos o hijas en el momento de ingresar en la escuela. En sus diversos ítems te permite tener una imagen de la situación inicial del alumno, como calificaciones y escuelas anteriores, nivel de conocimiento del idioma italiano, país de origen. Estos datos serán utilizados por el personal docente y el consejo escolar para colocar al alumno en la clase más adecuada para comenzar la escuela en Italia. Los datos recopilados también se utilizarán para cualquier programación individualizada. Además, el documento es útil para fomentar las relaciones escolares y la comunicación con la familia de quienes han llegado a Italia recientemente.

5.4.2. El servicio de comedor escolar

El servicio de comedor escolar está presente en las escuelas primarias y secundarias del Instituto “G. Tomasi di Lampedusa” en Santa Margherita di Belice, para permitir que el alumnado participe en las actividades escolares, en caso de que el horario semanal se extienda a la tarde. En el instituto “Fra Felice da Sambuca” en Sambuca di Sicilia, el horario escolar solo incluye el horario de la mañana, por lo que los alumnos no tienen servicio de comedor. En Santa Margherita di Belice el servicio es brindado por la administración municipal pero también la institución educativa y la Autoridad Local de Salud (ASL), conectando el servicio y las solicitudes de las familias. En el documento “Normativa interna relativa al servicio de comedor escolar” del 15/11/2019, se indica: “El entorno escolar, como comunidad educativa, debe ser un lugar donde cada alumno pueda aprovechar al máximo todas las oportunidades de crecimiento y desarrollo personal que se le ofrecen, aprendiendo a interactuar con los demás en una relación positiva y con pleno respeto de las reglas de la vida civil. El comedor constituye una parte del camino educativo en sentido general y, más concretamente, una oportunidad para que los alumnos hagan uso de una educación nutricional adecuada [...]” (2019: 1). Los alimentos del almuerzo son establecidos por un dietista, que tiene en cuenta las pautas nacionales. Es posible que el alumno disponga de un menú diferente y adaptado a condiciones particulares por problemas de salud, motivos religiosos u opciones personales o familiares (como el veganismo o vegetarianismo). Bastará que, al registrarse, los progenitores especifiquen que quieren disfrutar de una comida diferenciada con la motivación relativa. Por tanto, el alumnado de origen extranjero que no consuman determinados alimentos, por motivos relacionados con la religión y su cultura, pueden solicitar un menú personalizado. De las entrevistas se desprende que las familias de los alumnos de la religión musulmana han solicitado un menú que no incluya carne de cerdo, lo cual está prohibido para ellos; alternativamente, consumen carne de otras fuentes, como pollo, pescado, etc.

5.4.3. Cursos L2 para alumnos y alumnas extranjeras

La escuela “Fra Felice de Sambuca” de Sambuca di Sicilia y la escuela “G. Tomasi di Lampedusa” de Santa Margherita di Belice, ofrecen cursos de L2 para extranjeros, en el caso de alumnos que tienen dificultades lingüísticas en el idioma italiano, debido a su origen extranjero. Algunos alumnos o alumnas que han llegado recientemente tienen dificultades de comprensión y expresión oral de la lengua italiana, por lo que la comunicación se ve fuertemente comprometida. Por otro lado, estudiantes que emigraron hace mucho tiempo o nacieron en Italia, aunque no tuvieran dificultades para entender y hablar, pueden presentar dificultades de lectura y escritura. En concreto, en el curso 2017/2018, el alumnado de origen extranjero, tanto de primaria como de secundaria de primero nivel del Instituto “G. Tomasi di Lampedusa” y “Fra Felice de Sambuca”, fueron beneficiarios de un laboratorio L2 para extranjeros. Del análisis de los cursos L2 se desprende que el personal docente facilitador, interno o externo a la escuela, lleva a cabo un diseño formativo adaptado a las necesidades de cada uno o una, exclusivo de ese curso lectivo. Por ejemplo, en el curso L2 realizado en 2017/2018 en el “G. Tomasi di Lampedusa”, el profesor de L2, contratado ex profeso, realizó sesenta horas de clases, treinta horas para la escuela primaria y treinta horas para la secundaria, así como una reunión introductoria. Los espacios utilizados fueron el laboratorio de idiomas y el aula multifuncional del Instituto. En esta ocasión, se realizó una evaluación previa de cada alumno y alumna, sobre sus habilidades lingüísticas en italiano. Los encuentros se desarrollaron durante tres días, una hora a la semana, teniendo en cuenta las necesidades y horarios escolares de cada alumno o alumna, ya que proceden de diferentes clases. En la situación inicial, el profesor observó que un alumno, que llegó a Italia hace menos de un año, solo entiende palabras y frases cortas de uso diario, pero a menudo permanece en silencio porque no comprende. Los otros alumnos, en cambio, tienen buenas habilidades de comunicación y comprensión oral, pero muestran dificultades y lagunas en la gramática y la ortografía. El informe final del curso L2, sobre acciones realizadas y resultados obtenidos para el alumnado con dificultades de comprensión lingüística, pone de manifiesto las siguientes conclusiones:

Para el alumno recién llegado:

- Supera las barreras de comunicación iniciales y la "fase de silencio" comprensión y uso de la lengua italiana del "aquí y ahora"
- Aprende nuevos contenidos relacionados con el vocabulario básico.
- Mejora en el uso de la lengua italiana para expresar experiencias cotidianas, solicitar y proporcionar información, escribir bajo dictado de

oraciones cortas, producir de manera autónoma oraciones simples y cortas, leer textos cortos.

Para el resto de alumnos y alumnas, con dificultades gramaticales y ortográficas, las acciones realizadas y los resultados obtenidos fueron:

- Consolidación de las habilidades instrumentales de lectura y escritura para comunicarse en experiencias de escritura.
- Comprensión de un texto leído o escuchado y presentación del mismo.
- Adquisición de suficiente precisión ortográfica.
- Consolidación en el uso de las principales estructuras gramaticales y sintácticas.
- Capacidad para leer textos breves y muy comprensibles relacionados con las disciplinas de estudio (apropiación de los conceptos y lenguaje sectorial de la disciplina).
- Inicio del uso del lenguaje descontextualizado.

Entre las fortalezas, reportadas por el docente, la continuidad de la ruta L2 que ya se había completado el año escolar anterior, la enseñanza personalizada, el seguimiento constante de los niveles de competencia alcanzados en L2. Además, el docente destaca “el aspecto relacional como una oportunidad para la educación en la interculturalidad, la convivencia civil (dinámica de grupo) y el desarraigo de los prejuicios arraigados”. En la evaluación final, el docente apunta:

“El Instituto se ha mostrado abierto y sensible a apoyar el proceso de inserción e integración de los alumnos no italianos en la escuela y en la sociedad de acogida a través de este laboratorio que tenía la tarea de hacer el alumnos capaces de apropiarse de su Segunda Lengua. El objetivo principal es la consecución del nivel A1 de la cartera de lenguas europeas y tiene como objetivos específicos la comprensión y producción de la lengua oral, la comprensión y producción de la lengua escrita y el uso de la lengua en una función intercultural. Con respecto a este objetivo, se prevé la construcción de glosarios bilingües sencillos para potenciar la lengua de origen. Para el Bachillerato el nivel a alcanzar es A2 / B1, del marco común europeo de lenguas, los objetivos en este caso son la producción de la lengua escrita y la correcta aplicación de las reglas

gramaticales. Todos los alumnos, salvo uno de ellos, siguieron las lecciones con continuidad, consistencia y participación, mostrándose muy interesados en aprender y manteniendo siempre un buen nivel de atención que les permitiera alcanzar los objetivos marcados” (2017/2018: 3).

5.4.4. Orientación

Cada año escolar, la escuela secundaria de Santa Margherita de Belice “G. Tomasi di Lampedusa” y el de Sambuca di Sicilia “Fra felice da Sambuca”, prevén para el tercer grado, una serie de reuniones con escuelas secundarias de segundo grado, para garantizar que el alumnado reciba información adecuada sobre la institución donde desean inscribirse el siguiente año. El calendario de cada año escolar incluye reuniones en la escuela secundaria de primer grado. Presentamos como ejemplo el calendario de planificación de orientación de Santa Margherita de Belice, para el año escolar 2017/2018, en el mes de enero. Las citas incluyen diversas reuniones con instituciones locales, más precisamente, son:

- ✓ Martes 16 de enero de 2018: Institutos técnicos y profesionales de la provincia de Agrigento
- ✓ Miércoles 17 de enero de 2018: Escuelas secundarias de la provincia de Agrigento
- ✓ Jueves 18 de enero de 2018: Escuelas secundarias de la provincia de Trapani
- ✓ Viernes 19 de enero de 2018: Institutos técnicos y profesionales de la provincia de Trapani

La orientación sobre todas las opciones educativas, una vez finalizado el primer ciclo de secundaria, permite al alumnado decisiones de manera informada. Ninguna de las dos ciudades cuenta con escuelas secundarias, por lo que el alumnado debe necesariamente trasladarse a ciudades cercanas o la misma provincia de Agrigento o la otra provincia vecina de Trapani. El transporte está garantizado por la administración municipal donde reside cada alumno o alumna. Toda orientación está vinculada por un docente de referencia que se relaciona con las instituciones de educación superior. Durante cada cita, el profesorado designado por las instituciones de educación superior individuales junto con grupos de alumnos y alumnas presentan al alumnado de tercer grado cómo se

estructurada su escuela, las disciplinas que se enseñan, los espacios y las oportunidades profesionales para el futuro. Además, grupos de alumnos de tercer grado, habiendo identificado la posible institución a la que inscribirse, son recibidos por los institutos para visitar los lugares en persona, gracias a viajes organizados como parte de la orientación. Como puede verse en la planificación de la orientación para el año escolar 2017/2018, la escuela tiene los siguientes objetivos en este servicio:

- Brindar a los estudiantes y las familias una orientación que tenga en cuenta sus características y deseos personales, sus habilidades y actitudes y su formación académica.
- Informar a los profesores, alumnos de tercer grado y familias de las iniciativas propuestas por las escuelas secundarias en las provincias de Agrigento y Trapani para ofrecer una visión completa de las oportunidades educativas en la zona.
- Informar a familias y alumnos sobre las Jornadas de Puertas Abiertas organizadas por las escuelas secundarias para conocer los entornos y planes de estudio de los estudios.
- Activación por parte de las escuelas secundarias de escritorios y laboratorios de información en los que pueden participar estudiantes de tercer grado.

Una vez finalizada la orientación, en el mes de febrero se realiza la matriculación para la continuidad de los estudios. De esta forma, todo alumno o alumna que quiera seguir estudiando podrá asistir al instituto que mejor se adapte a sus necesidades y con las mismas oportunidades que el resto. La información brindada por los institutos arrojó los siguientes datos, como se pone de manifiesto en el informe final de orientación para el curso académico 2017-2018: en bachilleratos, el 40%; en institutos técnicos, el 27%; en institutos de formación profesional, el 23%; en instituciones de formación profesional, el 10%. **El alumnado extranjero de tercer año, presente entre los cursos lectivos de 2016 a 2019, se matriculó, en su mayoría, en escuelas técnicas y profesionales y una minoría en bachillerato.**

También en la escuela secundaria de primer grado de Sambuca di Sicilia, “las actividades de orientación tienen como objetivo desarrollar las habilidades y habilidades funcionales del alumno para saber elegir; formular y resolver problemas; reconocer sus

propias actitudes; reconocer las habilidades básicas adquiridas y motivar nuevas investigaciones; proporcionar conocimientos y herramientas adecuados para la interpretación crítica de la realidad” (PTOF de Sambuca di Sicilia, 2016/19: 33). Por ello, el Instituto, a través de encuentros en la escuela y visitas a instituciones de educación secundaria de segundo grado, da a conocer a los alumnos la oferta educativa de la zona. Esta oferta está compuesta por seis escuelas secundarias, institutos profesionales e institutos técnicos. El Consejo de la Clase de tercer año, para ayudar a los alumnos a elegir, elabora un Consejo de Orientación, en el que se propone la institución que se considera más adecuada para cada alumno y alumna, en función de sus inclinaciones. En el documento de la escuela "Intervenciones y Servicios para el alumnado" del curso 2017/18, del Instituto integral “Fra Felice da Sambuca”, en relación a la Orientación del Bachillerato, leemos: “siguió un curso educativo y formativo para promover y fortalecer la capacidad de los estudiantes para el autoconocimiento y la autoevaluación, orientado a favorecer tanto el mejor rendimiento académico como la competencia crítica de elección”. La mayoría de los alumnos y alumnas se matriculó en institutos técnicos y profesionales, seguidos de escuelas secundarias y escuelas de formación. **El alumnado extranjero también registró esta tendencia, en los años escolares de 2016 a 2019, en general, se matricularon en escuelas técnicas y profesionales y una minoría en bachillerato.**

5.4.5. Intervenciones de recuperación motivacional

Las intervenciones de recuperación motivacional incluyeron actividades de

- Fortalecimiento
- Proyectos derivados del Programa Operacional Nacional (PON) “Inclusión y lucha contra el malestar”

El PON del MIUR, cuyo título es “Para la Escuela. Competencias y entornos para el aprendizaje”, se compone de una serie de intervenciones encaminadas a garantizar una educación y formación de alta calidad, para todos los alumnos de la escuela italiana. El programa operativo tendrá una duración de 2014 a 2020 y está financiado por los Fondos Estructurales Europeos. El proyecto PON llevado a cabo por el Instituto Integral para la Inclusión y la Lucha contra el malestar “G. Tomasi di Lampedusa” de Santa Margherita di Belice y “Fra Felice da Sambuca” de Sambuca di Sicilia tienen como

principales objetivos los de afrontar situaciones de desventaja socioeconómica y el de elevar los niveles de competencia en las distintas disciplinas. Para lograr los objetivos, se llevaron a cabo intervenciones focalizadas en grupos de alumnos con dificultades específicas y en riesgo de deserción escolar. Se involucraron asociaciones, organizaciones, expertos locales para ampliar la oferta formativa. Los institutos permanecen abiertos por la tarde, para reforzar las habilidades básicas. Los destinatarios son alumnos con deficiencias disciplinarias, en situaciones de desventaja socioeconómica y / o lingüístico-cultural.

5.4.6. Asignaturas de religión

El tiempo alternativo a la religión católica para alumnos o alumnos de diferentes religiones o en el caso de ateísmo se proporciona en el momento de la inscripción en el año escolar o incluso durante el año. Las familias simplemente tienen que poner una marca de verificación en la opción que deseen. Alternativamente, las escuelas proporcionan un docente que se ocupará de esta disciplina curricular, llamada “Alternativa a la religión”. El programa que se llevará a cabo con los estudiantes que asistan a la clase alternativa a la religión católica varía según la organización docente y el curso lectivo. La programación está vinculada al número de alumnos y alumnas cuyas familias han elegido esta opción y sus necesidades específicas. En estas alternativas se trabajan temas relacionados con la educación cívica, la educación ambiental, la actualidad, pero también se puede utilizar para reforzar el uso del idioma italiano. Por lo general, el alumnado presente en la alternativa a la religión católica es de origen extranjero, aunque puede haber también alumnos y alumnas italianos de familias ateas. La existencia de esta elección es importante para los alumnos y alumnas extranjeras así como para sus familias, en la medida en que respeta otras creencias o posiciones ideológicas.

5.4.7. Reflexiones sobre las acciones de la escuela

Analizando los documentos de las escuelas, sus objetivos y sus acciones, podemos detectar los esfuerzos realizados por los centros educativos para integrar al estudiantado de origen extranjero. Los protocolos de acogida se ponen en funcionamiento desde el mismo momento de su matriculación. Los cursos de L2 se activan tanto en horario

escolar, por ejemplo, como alternativa a la religión católica o en horario de tarde, como clases de habilidades en lengua italiana. Como en los centros educativos italianos se llevan a cabo diversas actividades extraescolares en horario de tarde y, en algunos centros también se realizan actividades escolares, la enseñanza de la lengua italiana no aparece como una enseñanza segregada, sino integrada en el propio sistema. Por otra parte, los servicios de comedor ofrecen la posibilidad de solicitar menús alternativos, que dan respuesta a necesidades de diversa índole, como las de salud (por enfermedades), las de opción familiar (como las veganas) o las culturales o religiosas (como la musulmana). Varios proyectos interculturales escolares o extraescolares se han puesto en marcha en los últimos años y su evaluación concluye que están siendo positivos para la integración social, aunque también recomienda que se refuercen actividades orientadas hacia la motivación educativa para retener al alumnado de origen migrante durante más tiempo en el sistema educativo. En este sentido, se ha mejorado el servicio de orientación educativa, que se realiza durante el tercer año en las escuelas de segundo ciclo, ampliando sus funciones de conocimiento del entorno y de las actividades formativas de la región. Pese a estas acciones, los resultados muestran que el estudiantado de origen migrante se orienta, en mayor proporción, hacia la formación en institutos técnicos, probablemente debido a su mayor necesidad de acceder de forma más rápida al mercado laboral. Solo una minoría elige trayectorias de continuidad universitaria. En este sentido, el sistema educativo, en etapas de primer y segundo ciclo, debe reforzar sus sinergias con las familias migrantes y los agentes locales o comunitarios, con el fin de mejorar la integración de estas en los ámbitos comunitarios, laborales, jurídicos y económicos, contribuyendo en el incremento de su capital social y, por tanto, de sus posibilidades de movilidad social ascendente.

CAPÍTULO VI: ANÁLISIS DE LOS PROYECTOS DE INTERCULTURALIDAD

Los proyectos interculturales se llevaron a cabo en los años escolares 2017/2018 y 2018/2019, en el Instituto "Giuseppe Tomasi di Lampedusa" en Santa Margherita di Belice y en el Instituto "Fra Felice da Sambuca" en Sambuca di Sicilia. A continuación, se detallan los objetivos y resultados esperados, comparándolos con los informes finales de los representantes del proyecto o memorias. Esta información se complementará con mis propias conclusiones derivadas de la observación, a modo de análisis.

6.1. Los proyectos interculturales

6.1. 1. Proyecto intercultural "Cocinando en intercambio"

Durante el curso escolar 2017/2018, se llevó a cabo el proyecto "Cocinando en intercambio", diseñado en colaboración con el SPRAR (Sistema de protección de solicitantes de asilo y refugiados). SPRAR, que promueve una cultura de acogida, introduce a las personas refugiadas y solicitantes de asilo en el mundo del trabajo, gracias a cursos y actividades de formación. Los objetivos de este proyecto fueron:

- Acogida
- Conocimiento y respeto por la diversidad
- Diálogo
- Intercambio e integración intercultural

Los destinatarios fueron:

- Estudiantes de las clases II de la escuela secundaria inferior del Instituto incluyendo "G. Tomasi di Lampedusa" de Santa Margherita di Belice y el Instituto "Fra 'Felice da Sambuca" de Sambuca di Sicilia.
- Grupo de solicitantes de asilo pertenecientes a los Proyectos SPRAR de Santa Margherita di Belice, Montevago y Sambuca di Sicilia, gestionados por la Cooperativa Social "Quadrifoglio". En concreto, personas de las siguientes nacionalidades: Marruecos, Nigeria, Ghana, Malí, Gambia, Bangladesh y Pakistán.

Horarios y lugares:

Se llevaron a cabo cuatro reuniones de dos horas cada una en espacios dentro y fuera de la escuela. Los objetivos específicos fueron:

- Comprender el estado y el significado de los términos migrante, refugiado, solicitante de asilo.
- Promover la apertura al diálogo para conocer y superar conflictos y barreras culturales.
- Promover la creación de una red para implementar el intercambio y la comparación de experiencias y experiencias, desarrollando la educación en el respeto a los demás.
- Conocer y valorar la historia personal, social y cultural de cada uno de los participantes en el proyecto para descubrir los aspectos positivos de diferentes experiencias y culturas, en comparación.

En el informe de la escuela y del SPRAR se desprende que, durante las reuniones, hubo: “un intercambio de pensamientos, opiniones, emociones, vivencias y temores respecto a la diversidad recíproca y el concepto de integración”. Durante la realización de las actividades del proyecto, padres y madres de las clases involucradas en el proyecto intercultural y el equipo docente elaboraron recetas típicas saladas y dulces, mientras que las invitadas de la SPRAR, especialmente las mujeres, prepararon sus recetas típicas, para ser ofrecidas a alumnado y docentes el último día de la actividad. De mis observaciones, deduzco que el clima de convivencia es expectante al inicio y fluido y alegre al final. Las personas de origen migrante acuden a las reuniones con vestimenta típica y festiva, como si de un acontecimiento se tratara. El alumnado se muestra relajado e incluso un tanto excitado. Los platos incluidos en el recetario y preparados durante la fiesta incluyen comidas como el “akara” típico de Nigeria, el plátano frito, típico de las zonas tropicales, el tajine de ternera con almendras y ciruelas, típico de Marruecos. Las comidas típicas sicilianas, son los arancini, hechos con arroz y carne, la caponata de berenjena y como postre, los cannoli rellenos de ricotta. Por lo general, las personas participantes, antes de probar un plato nuevo, pide información a las personas que lo han realizado, creándose una conversación espontánea. Se percibe un ambiente de socialización, apertura e intercambio, así como cierta prudencia hacia lo desconocido, que luego se disipa en cuanto se produce una interacción. La prudencia de padres y madres, contrasta con la espontaneidad del alumnado, tanto migrante como italiano, más dados a la interacción mutua. Los encuentros finalizaron en la publicación de un recetario titulado “Libro de cocina, alimentación, integración y solidaridad, migrantes y estudiantes en la escuela de cocina”, en el que se incluyen fotografías de los platos. Finalmente, se entregaron certificados de participación tanto a los beneficiarios del SPRAR como a todo el alumnado participante.

6.1.2. Proyecto intercultural “Un viaje entre la realidad y el prejuicio”

En el año escolar 2017/2018, se llevó a cabo en “G. Tomasi di Lampedusa”, el proyecto intercultural “Un viaje entre la realidad y el prejuicio”. Se trató de un proyecto en colaboración con la Sociedad Cooperativa Social SPRAR “Quadrifoglio”, dirigido a escuelas primarias y secundarias de primer grado en Santa Margherita di Belice. Este proyecto tuvo una duración de cuatro reuniones realizadas durante los meses de marzo, abril y mayo de 2018. El objetivo principal fue resaltar el carácter universal de la movilidad humana y su vinculación con los desequilibrios que caracterizan al sistema mundial, conocer y profundizar el fenómeno migratorio, favorecer en los niños italianos y extranjeros la percepción de ser parte de una historia común.

Destinatarios:

- Alumnos/as de tercer grado de primaria
- Alumnos/as de las primeras clases de la escuela secundaria de primer grado

Objetivos específicos para alumnos de primaria:

- Sensibilizar a los alumnos en relación al diálogo con diferentes culturas.
- Apertura a la diversidad y la socialización.
- Capacidad empática y compartir emocional.

Objetivos específicos para estudiantes de secundaria de primer grado

- Hacer que los niños comprendan la importancia de la memoria histórica.
- Deconstruir estereotipos sacando a relucir los mecanismos que los determinan.
- Transmitir elementos de reflexión para comprender la diferencia cultural.
- Adquirir conciencia de uno mismo y del otro en una perspectiva intercultural

En mis encuentros con el equipo dinamizador del proyecto y con el alumnado, observo un clima de confianza, seguridad y expectativa, que va creciendo con cada nueva sesión, hasta llegar a concretarse amistades al final del proyecto. Me llama la atención una niña nigeriana, a la cual otros alumnos y alumnas acuden para que les haga trenzas. Inicialmente, mi presencia suscita timidez, pero pronto se olvidan de que estoy presente.

En los encuentros se trabajan temas diversos a través de la metodología narrativa, mediante la cual se comparten historias migratorias, tanto de ciudadanos italianos a otros países, como de extranjeros en Italia, que luego se publican en folletos. Según lo informado en el informe final de la escuela en colaboración con SPRAR “el folleto representa la unión e integración de historias de vida de inmigrantes italianos e historias de inmigrantes extranjeros”. Las historias hablan de dificultades que entrañan las migraciones y el refugio, pero también de valentía y perseverancia. Al leer las historias en voz alta, el aula se impregna de emoción y empatía. El alumnado italiano cuenta historias de sus antecesores, que migraron a América, durante la década de 1950, así como de algunas personas que retornaron a Italia y cómo fue este retorno, que revistió ciertas dificultades. El alumnado de origen migrante cuenta sus propias historias o la de sus progenitores. Personas solicitantes de asilo, beneficiarias del SPRAR e invitadas a en algunos de los encuentros del proyecto, cuentan sobre las causas que motivaron su exilio, sus trayectos y viajes y su proceso de llegada a Italia. Se concluye que la historia de la humanidad está atravesada por los movimientos migratorios, gracias a los cuales el ser humano ha podido evolucionar. El informe final del proyecto evalúa muy positivamente las acciones: “El nivel de participación de los destinatarios fue muy cuidadoso y concentrado. Los profesores también participaron con entusiasmo y espíritu colaborativo en el proyecto intercultural involucrando a los alumnos en las actividades del proyecto. [...] En general, el avance del proyecto estuvo lleno de momentos de crecimiento individual y grupal. Los distintos encuentros facilitaron espacios de integración entre los destinatarios de la intervención que se espera tenga continuidad fuera del contexto escolar. Se han cumplido los objetivos marcados, pretendemos mejorar positivamente las actividades esperando la continuidad en los siguientes años”. Mientras los estudiantes extranjeros conocen bien las dificultades del proceso migratorio, los estudiantes italianos han aprendido a comprender sus causas, motivaciones e ilusiones, poniéndose en su lugar y siendo más cercano a sus realidades. El cierre es ameno, festivo y ruidoso, dando cuenta de la excitación por el compañerismo. Mi presencia como investigadora no influyó en la dinámica del grupo, pero sí tuvo efectos directos en mí misma, ya que las historias consiguieron movilizarme emocionalmente, dando cuenta de su gran potencialidad para acercar mundos.

6.1.3. Proyecto intercultural “Amnesty Kid scuola. Educación y Derechos Humanos”

El proyecto intercultural “Amnesty Kid scuola. Educación y Derechos Humanos”, se llevó a cabo en colaboración con la Sociedad Cooperativa Social SPRAR “Quadrifoglio”, durante el curso escolar 2018-2019. Este proyecto contó con tres encuentros desarrollados en el Instituto “Fra Felice” de Sambuca. El primer encuentro se tituló “Ahora yo presente” y finalizó con la proyección de un video sobre “Derechos Humanos”. El segundo encuentro se tituló “Los colores de mis palabras”, en el que se trabajó con dinámicas de grupo focus, partiendo de preguntas de estímulo y escribiendo las respuestas en posit, que se colocaron en dos cartulinas grandes. Posteriormente, se dio paso a una reflexión colectiva a partir sobre las respuestas. El objetivo era debatir sobre el uso de determinadas palabras en relación a las migraciones y los efectos que podían tener si se usaban de manera despectiva. El encuentro concluyó apartando las palabras que causan dolor o exclusión social, de las que promueven la apertura, interacción y solidaridad. Al finalizar el taller, se invitó a los destinatarios a realizar dos tarjetas en un cuaderno operativo: “Los colores de las palabras” y “Mi mar de palabras”. El tercer encuentro se tituló "Sigma: libertad de expresión" se realizó un taller con el fin de que el alumnado reflexionara sobre los efectos del lenguaje ofensivo y la libertad de expresión.

Los objetivos de la formación fueron:

- Profundizar en el conocimiento de los Derechos Humanos.
- Comprender la importancia de los derechos humanos para mejorar la vida de uno y los demás.

La competencia esperada fue:

- Desarrollar el pensamiento crítico en el estudiantado para promover la reflexión sobre las consecuencias de palabras impregnadas de odio, marginación y discriminación múltiple. Los y las destinatarias fueron las clases de Primaria e invitados de la Sociedad Cooperativa Social SPRAR “Quadrifoglio”.

De mi participación en estos encuentros, puedo resaltar que una de las cuestiones que más movilizaron a los y las presentes fue el relato de un chico de Senegal, beneficiario del SPRAR, que explicó todo lo que sentía cuando le decían la palabra “negro” y cuáles eran los motivos por los cuales esta palabra resultaba insultante. Los niños y niñas le preguntaron cómo quería ser llamado y él dijo que por su nombre propio. La actitud de

estos niños/as fue de una gran empatía hacia él a lo largo de todos los encuentros del proyecto, incluso llegaron a expresarle abiertamente palabras de afecto. El clima de los encuentros fue, en general, de compañerismo, trabajo, cuidado mutuo e intercambio. Los resultados de este proyecto, básicamente las cartulinas de palabras, se presentaron a las familias de los y las alumnas, tanto migrantes como italianas en una jornada abierta, siendo recibidos con gran entusiasmo. Una de las alumnas participantes me comentó en un momento dado: “Estoy dibujando lo importante que es no ofender a los demás y lo importante que es decir una palabra amable. Las palabras del árbol seco y oscuro no deben decirse, porque duelen. Las del árbol verde, en cambio, deberíamos decir siempre, porque hacen sentir bien a los demás”. Según el informe final del equipo docente dinamizador y de los representantes de la SPRAR, concluyen que han logrado los objetivos formativos y las competencias esperadas del proyecto intercultural.

6.1.4. Proyecto intercultural “Erasmus+1”

El Erasmus+1 tiene financiación europea y se enmarca en el sistema educativo incluyendo actividades que implican alianzas e intercambios entre comunidades educativas. En este caso, son cinco los centros educativos participantes de este proyecto a nivel Europeo, incluyendo países como Croacia, Italia, Países Bajos, Polonia y Rumania. En el caso de Italia, participa la escuela secundaria de primer grado de Sambuca di Sicilia. El objetivo de este proyecto es desarrollar una mayor conciencia europea y promover la importancia de los entornos del patrimonio cultural europeo de la UNESCO. En concreto, se trata de promover un mayor conocimiento de las culturas mediante la creación e intercambio de materiales basados en el tema del patrimonio cultural. Metodológicamente, el proyecto fomenta la implementación de prácticas innovadoras e intercambios de experiencias. El informe final del proyecto y el PTOF 2019/2022 informan sobre los siguientes objetivos y resultados esperados en los centros participantes:

Objetivos específicos

- Promover el valor social y educativo del patrimonio cultural europeo.
- Promover la adquisición de habilidades y competencias en la escuela.
- Promover la educación abierta y las prácticas innovadoras en la era digital.

Los resultados esperados son:

- Adquirir mayor respeto por el patrimonio cultural de la UNESCO y un mayor conocimiento de las culturas de los países socios.
- Conseguir mayor motivación en el ámbito educativo de las matemáticas, la tecnología e el inglés.
- Adquirir habilidades lingüísticas, interpersonales, sociales y civiles.
- Tomar conciencia de la importancia de ser ciudadano o ciudadana europea.
- Publicar y compartir sus experiencias.

Los destinatarios fueron:

- Grupos de clases
- Grupos de clases abiertas verticales
- Grupos de clases abiertas paralelas

La participación del alumnado en este proyecto fue amplia, contando con varias clases. No hubo distinción entre alumnado italiano y alumnado migrante. El ambiente general fue expectación, entusiasmo, respeto y compañerismo. Las actividades incluyeron visitas al entorno para conocer el patrimonio cultural. El informe final del proyecto concluye en que se han alcanzado los objetivos previstos y resultados esperados.

6.2. Conciertos de las Orquestas Escolares

Por último, participé en los conciertos de las Orquestas Escolares del Instituto “Giuseppe Tomasi di Lampedusa” de Santa Margherita di Belice y del Instituto “Fra Felice da Sambuca” de Sambuca di Sicilia, celebrados durante el curso lectivo 2018-2019. Estos eventos que se realizan con motivo de las fiestas navideñas o de fin de año. En ellos tuve la oportunidad de observar la asistencia de las familias migrantes, así como la emoción de algunas de ellas de presenciar las actuaciones de sus hijos e hijas, muy atentas a recoger cada instante con fotografías. Entre los y las progenitoras pude distinguir a quienes había entrevistado. En ambas Orquestas hay estudiantes de origen extranjero que son consideradas promesas en el campo musical. La emoción también se percibió entre el alumnado, tanto de origen migrante como italiano. En muchos casos, fue difícil distinguirlos debido a que todos y todas vestían el uniforme de la Orquesta y el logo de sus institutos.

6.3. Reflexiones en torno a los proyectos de intercambio o interculturalidad

Como conclusión de la observación directa en los proyectos interculturales llevados a cabo en los centros educativos estudiados, se deduce que, en general, son positivos en términos de promover la interculturalidad, el intercambio, la convivencia y la participación entre el alumnado, ya sea italiano o de origen migrante. También se valora positivamente que algunos de los proyectos se desarrollen en horario escolar, por las mañanas, lo que implica que entran dentro de los contenidos curriculares y educativos. Otros, sin embargo, se llevan a cabo por las tardes, en el horario ampliado. Esta opción es positiva en la medida en que permite que el alumnado italiano y migrante socialice también en horarios en los que no suele interactuar, pero, por otra parte, hace que se trate de actividades extraescolares con una participación más limitada. También existen diferencias entre los proyectos que no se centran exclusivamente en la cuestión migratoria, sino en el aprendizaje conjunto de contenidos diversos, como el de la Orquesta o el Erasmus, y los proyectos más centrados en comprender las migraciones que, en general, muestran las motivaciones para migrar y las dificultades de las personas migrantes. En este sentido, tienen por objetivo integrar a través de la apertura hacia la solidaridad, pero precisamente por esto podrían redundar en mostrar a sus protagonistas, las personas migrantes, como diferentes, cuestión que se analizará a través de la opinión de los propios chicos y chicas que participaron en ellos.

Capítulo VII: LA VOZ DE LOS AGENTES IMPLICADOS

En este capítulo se analizan los datos obtenidos a partir de las entrevistas semiestructuradas, llevadas a cabo entre 2017 y 2019, que involucraron a 55 personas. En concreto, se entrevistó a 20 alumnos y alumnas de origen migrante, 10 alumnos y alumnas italianas, 15 progenitores migrantes y 10 profesores y profesoras de las escuelas estudiadas.

7.1. La voz de los chicos y chicas de origen migrante

7.1.1. *Contenidos del análisis de los datos cualitativos*

El análisis de contenido de las entrevistas se realizó por temas, dividiéndolo en tres grandes apartados. **En la primera parte** se analizaron los datos biográficos y los datos de la unidad familiar, como la composición, el trabajo de sus miembros, las relaciones familiares con los padres y madres y los hermanos y hermanas. En esta parte, se incluyeron temas como la percepción de los hijos e hijas sobre sus progenitores migrantes, así como sobre la cultura y la práctica de la religión. Además, se extrajeron datos sobre los países de origen, cuándo y por qué se produjo la migración, el lugar de nacimiento y qué relación se mantiene con éste habiendo migrado o nacido en Italia. En caso de haber nacido en Italia, se indagó sobre la separación de la familia y los cambios. Se recogió información sobre el proceso migratorio y el proyecto de vida. Finalmente, se obtuvieron datos sobre cómo se sienten, cuál consideran que es su hogar y qué opinan sobre el barrio en el que viven. El análisis de estos datos fue importante para conocer las condiciones familiares y sociales que facilitan o dificultan la integración de este alumnado. **En la segunda parte** se analizan las relaciones de los y las estudiantes de origen migrante con sus compañeros y compañeras dentro y fuera de la escuela. Cómo y con quiénes pasan su tiempo libre, así como la nacionalidad de sus amistades en Italia. Se abordan las relaciones entre familias migrantes e italianas, el ocio en familia durante el tiempo libre, la opinión del alumnado sobre la escuela y el profesorado. En este apartado se analizan también las estrategias que adoptan para integrarse en la escuela italiana, cómo perciben su conocimiento del idioma italiano y cómo han vivido y viven el bilingüismo. De igual modo, se tuvo en cuenta la relación entre los progenitores y el equipo docente de los centros estudiados desde el punto de

vista del alumnado de origen migrante. Finalmente, se aborda el seguimiento de las tareas escolares en los hogares y el papel de los progenitores en estas. En esta parte, se trataba de comprender la integración del alumnado de origen migrante en la comunidad educativa, que incluye actividades dentro y fuera de los centros educativos. **En la tercera parte** se analizan datos sobre el consentimiento dado por los progenitores para participar en diversas iniciativas escolares, como salidas, conciertos, actividades de laboratorio y proyectos interculturales. En particular, se aborda el valor que los proyectos interculturales ha tenido para el alumnado involucrado en procesos migratorios, cómo fueron vividos por estos y qué recuerdos guardan. Se procura analizar si estos proyectos favorecen la integración, a través de formas de socialización, intercambio cultural y respeto mutuo. Por último, se realiza un sondeo sobre las perspectivas de futuro del alumnado de origen migrante, tanto social como profesional, así como sus expectativas. Se trataba de evaluar los programas y proyectos de integración e interculturalidad de los centros educativos, en las experiencias de sus propios protagonistas y de plantear mejoras en caso de ser necesarias. El análisis de todos estos temas permite dar respuesta al objetivo general de esta investigación, a saber, el de *Analizar la integración escolar y extraescolar del alumnado implicado en procesos migratorios en las escuelas primarias y secundarias de primer grado de Santa Margherita di Belice y Sambuca di Sicilia en provincia de Agrigento*.

7.1.2. Primera parte: ¿Quiénes son los alumnos y las alumnas de origen migrante en las escuelas de la provincia de Agrigento?

Perfil de los entrevistados

Los y las alumnos entrevistados tienen entre 6 y 14 años y asisten a escuelas primarias o secundarias de primer grado de Santa Margherita di Belice y Sambuca di Sicilia. Los y las entrevistados en Sambuca di Sicilia proceden mayoritariamente de Rumanía, China, Polonia, Túnez y Suiza. En Santa Margherita los países de origen son Túnez, Marruecos, Rumania y China. La mayoría nació en Italia (Ceravolo & Molina, 2013), más concretamente en centros cercanos a los habitados, como Sciacca, Palermo, Castelvetrano. Se detectan casos de niños y niñas nacidos en Italia, cuyos progenitores llevaron a los países de origen durante la primera crianza y, posteriormente regresaron a Italia en edad escolar. En Sambuca se entrevistó a 11 niños y niñas (de los cuales 7

estudiaban primaria y 4 en secundaria de primer grado) y en Santa Margherita se entrevistó a 9 (de los cuales 5 eran de primaria y 4 de secundaria de primer grado. En cuanto al género, 11 fueron mujeres y 9 hombres. A continuación se muestra la tabla con los nombres ficticios de las y los entrevistados, con sus respectivas edades, la procedencia, la clase a la que asisten, el grado y la ciudad del centro educativo.

Tabla 4. Relación de entrevistas, según edad, país de origen, curso, grado y ciudad.

N°	Nombre	Edad	País de origen	Clase de la escuela	Grado de la escuela	Ciudad de la escuela
1	Pietro	8	Rumania	Clase II	Escuela primaria	Sambuca di Sicilia
2	Marika	7	Rumania	Clase II	Escuela primaria	Sambuca di Sicilia
3	Marco	8	Suiza	Clase II	Escuela primaria	Sambuca di Sicilia
4	Pamela	10	Polonia	Clase IV	Escuela primaria	Sambuca di Sicilia
5	Elisa	10	Suiza	Clase IV	Escuela primaria	Sambuca di Sicilia
6	Gabriele	9	Rumania	Clase IV	Escuela primaria	Sambuca di Sicilia
7	Federica	11	Rumania	Clase V	Escuela primaria	Sambuca di Sicilia
8	Ada	10	República Popular de China	Clase V	Escuela primaria	Sambuca di Sicilia
9	Sonia	12	Rumania	Clase I	Escuela secundaria de primer grado	Sambuca di Sicilia
10	Carla	13	Rumania	Clase I	Escuela secundaria de primer grado	Sambuca di Sicilia
11	Marina	14	Rumania	Clase I	Escuela secundaria de primer grado	Sambuca di Sicilia
12	Francesco	14	Rumania	Clase I	Escuela secundaria de primer grado	Sambuca di Sicilia
13	Tina	6	República Popular de China	Clase I	Escuela primaria	Santa Margherita di Belice
14	Giovanni	8	Rumania	Clase III	Escuela primaria	Santa Margherita di Belice
15	Enzo	10	República	Clase IV	Escuela primaria	Santa Margherita di

			Popular de China			Belice
16	Salvatore	11	Túnez	Clase V	Escuela primaria	Santa Margherita di Belice
17	Mario	10	Marruecos	Clase I	Escuela secundaria de primer grado	Santa Margherita di Belice
18	Sabrina	11	Túnez	Clase II	Escuela secundaria de primer grado	Santa Margherita di Belice
19	Michele	14	Marruecos	Clase III	Escuela secundaria de primer grado	Santa Margherita di Belice
20	Maria	14	Túnez	Clase III	Escuela secundaria de primer grado	Santa Margherita di Belice

Fuente: elaboración propia.

La unidad familiar

La mayoría de los alumnos y alumnas extranjeros pertenecen a familias que están integradas por un número de miembros que van desde los tres a los diez, con un promedio de seis. Se trata de familias con mayor tasa de fecundidad que las italianas (Decimo, 2008). Según la OCDE de 2017 (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), el número de niños nacidos de progenitores extranjeros en Italia y Europa está aumentando. Algunos de los alumnos o alumnas entrevistadas tienen hermanos y hermanas nacidos de matrimonios anteriores, que tras un divorcio se han quedado con uno de los progenitores en el país de origen; o bien, integran familias reconfiguradas en Italia, en las que las parejas adultas portan hijos o hijas de matrimonios anteriores, además de los que tienen en común. También hay casos en los que la diferencia de edad entre hermanos/as es tal, que algunos/as están casados y tienen hijos a su vez, que pueden ser de la misma edad que el hermano/a pequeño/a, conformando familias extensas, que tienen un alto grado de cohesión, aunque no vivan en la misma ciudad o país. Estas configuraciones familiares atravesadas por procesos migratorios, dan lugar a lo que se denomina *familias transnacionales*, cuyas experiencias relacionales tienen lugar en una escena internacional, en más de un país,

pero que, sin embargo, no se rompe sino que se reconfigura y extiende. Es el caso, por ejemplo, de Salvatore, un alumno tunecino de 11 años, cuyos progenitores migraron a Italia con dos hijos, dejando a dos hijas en Túnez. En Italia nació Salvatore, pero al poco tiempo los progenitores se separaron y la madre regresó a Túnez con él y las hijas que residían allí, mientras el padre permaneció en Italia con sus otros dos hijos. Al cabo del tiempo, la pareja se reconcilió y la madre volvió a migrar a Italia con Salvatore. Nuevamente, las hijas permanecieron en Túnez, una de ellas se casó y su marido reside actualmente en Francia. La familia suele ir los veranos a Túnez donde se reencuentran.

Tengo 11 años, asisto al quinto grado de la escuela primaria y vengo de Túnez. Nos fuimos porque papá, una hermana y un hermano ya estaban aquí y mamá dijo que vayamos todos a Italia porque la mitad de una familia en Túnez y la otra mitad en Italia no es buena, así que estamos todos juntos. Mi familia está formada por mamá, papá, yo, tres hermanas y dos hermanos. Aquí en Italia somos tres, mi hermano asiste a la escuela del hotel y mi hermana a la escuela secundaria superior. Luego tengo una hermana mayor que se quedó en Túnez y otra que está casada pero su esposo está en Francia y ella está en Túnez. Papá trabaja en el campo y mamá es ama de casa. Somos musulmanes y frecuentamos lugares de culto. Nací en Italia, en Partinico. Luego volví a Túnez y llegué a Italia, en segundo grado, porque hice el jardín de infancia y el primer grado en Túnez. Extraño a mi abuela, tíos, primos que dejé de mi país de origen. Regreso a Túnez en julio (Salvatore, 11 años, Túnez, clase V, escuela primaria Santa Margherita di Belice).

Separaciones de hermanos o hermanas también ha habido en el caso de Pietro, que migró con sus progenitores, una hermana más pequeña y un hermano adolescente a Italia, habiendo quedado una hermana de diez años en Rumanía con su abuela.

Tengo ocho años, asisto al segundo grado de Sambuca di Sicilia y vengo de Rumanía. Mi familia [...] está formada por mamá, papá, tres hermanas, una de diecisiete y una de tres y yo. Llegamos a Italia al mismo tiempo. El de diecisiete años fue a diez clases, el de tres al jardín de infancia. Mamá trabaja fuera de casa, no recuerdo dónde, papá en el campo. [...] Voy a Rumanía unos días y luego regreso, porque está la otra hermana de diez años que se quedó con su abuela. Mamá y papá están bien, les hablo de lo que hago en la escuela. Le digo a mi hermana que escuche a la maestra y ella me escucha a mí, en lugar de eso, la maestra no la escucha. El valor que tiene la familia para mí es que me quieren. (Pietro, 8 años, Rumanía, clase II de la escuela primaria en Sambuca di Sicilia).

La idea de familias en estos niños y niñas es más amplia que la existente en la sociedad italiana en general. En la unidad familiar se suele incluir a los abuelos y abuelas, que cumplen funciones directas tanto productivas (realizando trabajos para completar ingresos familiares), como reproductivas (de cuidado y crianza). Por ejemplo, Ada, cuyos abuelos maternos reagruparon a su madre, al padre y a una hermana, pasando a compartir vivienda y trabajo en Italia.

Tengo 10 años, estoy en quinto grado, vengo de China. Mi familia dejó su país de origen, porque la mamá y el papá de mi mamá ya estaban en Italia. Mi familia está formada por mamá, papá, abuelo, abuela, mi hermana y yo. Mamá, papá y mi hermana llegaron juntos a Italia. Nací en Italia, [...]. Mis padres tienen una pequeña tienda donde se vende de todo. No sé cuál es nuestra religión. No voy a rezar. Mi casa es bonita. Está ubicado en un hermoso patio con muchas flores, soy muy feliz en esta ciudad, [...] me gusta vivir en Italia. (Ada, 10 años, República Popular China, clase V, escuela primaria, Sambuca di Sicilia).

O de Marika, cuya llegada a Italia se produce junto a sus abuelos, con quienes convive:

Estoy en segundo grado, tengo siete años y mi país de origen es Rumania. Mi familia está formada por abuelo, abuela, mamá, papá, yo, mi hermana que va al jardín de infancia y mi hermano pequeño. No sé por qué mi familia se fue de Rumania. Llegamos a Italia todos juntos. Papá trabaja en una bodega, mamá en casa. Para ir a rezar, el domingo antes de ir a Palermo ahora vamos a Sciacca (ciudad de la provincia de Agrigento). Mi casa es alta y me gusta el barrio donde está ubicada. Me siento bien en Sambuca di Sicilia y también en mi familia. Nací en Italia, en Sciacca. Nunca fui a Rumania, tengo parientes allí y creo que es hermoso. Me llevo bien con mis padres, les cuento lo que hago en la escuela. También me llevo bien con mi hermano y mi hermana. Para mí, la familia tiene un valor importante. (Marika, 7 años, Rumanía, clase II, escuela primaria, Sambuca di Sicilia).

Cabe resaltar también la juventud de los y las progenitoras, que, en general, suelen tener edades inferiores a las que hombres y mujeres italianos se plantean tener hijos e hijas. Es decir, la edad de la primera maternidad o paternidad es inferior en el caso de las personas migrantes. Además, a los hijos o hijas que se portan desde el país de origen se suelen sumar otros nacidos en Italia, lo que se ve favorecido por esta juventud. Esto hace que la diferencia de edad entre hermanos/as, en ocasiones, sea grande. Por ejemplo, teniendo hijos/as mayores de edad, adolescentes o púberes, junto con bebés. Federica tiene 11 años y uno de sus hermanos tiene seis meses.

Tengo 11 años, asisto a la clase de quinto grado y vengo de Rumanía. Mi familia abandonó su país de origen porque no había trabajo en Rumania. Mi familia está formada por mamá, papá y dos hermanitos, uno tiene seis meses y el otro siete años. Primero llegó a Italia papá y luego nosotros con mamá. El hermano de siete años está en esta escuela. Mamá se queda en casa con el hermano pequeño y papá trabaja en el campo. Nuestra religión es cristiana ortodoxa. No voy a lugares de culto. Mi casa es espaciosa con patio y está ubicada en un hermoso barrio. (Federica, 11 años, Rumanía, clase V, escuela primaria, Sambuca di Sicilia).

Dos estudiantes rumanos de Sambuca di Sicilia aluden a la situación de embarazo de sus respectivas madres, para explicar que no se sienten bien y, por tanto, no desean firmar el consentimiento para la entrevista. Algunos de los chicos y chicas entrevistados tienen hermanos matriculados en la escuela secundaria, Sabrina, por ejemplo, tiene un hermano mayor de edad, ambos son nacidos en Italia.

Tengo doce años y asisto al segundo año de la escuela secundaria inferior en Santa Margherita di Belice. Mi país de origen es Túnez. [...] Mi familia está formada por mamá, papá, yo y mi hermano. Mi hermano es mayor y primero asistió a las escuelas de Santa Margherita y luego se matriculó en el bachillerato, el instituto agrícola y actualmente está en el segundo año. Mi padre trabaja en el campo, mi madre en casa. Nuestra religión es musulmana, pero no voy a lugares de culto. Mi casa, me gusta. Está en una zona de campo. Mi hermano mayor y yo nacimos en Italia. (Sabrina, 12 años, Túnez, clase II, escuela secundaria de primer grado, Santa Margherita di Belice).

Varias familias han experimentado *movilidad migratoria circular*: migrando a Italia en un momento de sus vidas, luego regresando al país de origen y nuevamente volviendo a Italia. En esta movilidad se van seleccionado los miembros que migran y los que se quedan y se observa una inserción escolar de los hijos e hijas en ambos países, con cambios frecuentes de centro. Es el caso, por ejemplo, de Marina.

Vengo de Rumanía, tengo catorce años y asisto a la primera promoción de la escuela secundaria inferior de Sambuca di Sicilia. Por problemas laborales, mis padres se fueron de Rumanía. En la familia somos cuatro hermanas y dos niños, además de mamá y papá. Mis hermanos y hermanas asisten a la escuela en Italia, la escuela primaria y secundaria, el mayor está matriculado en la escuela secundaria en una escuela profesional para peluqueros. Mamá es ama de casa y papá trabaja en el campo. Somos cristianos ortodoxos, pero no voy a la iglesia. Mi casa es grande. [...] Nací en Rumania, donde estuve hasta los seis años. Estuve primero en Camporeale en

Sicilia y luego en Rumania y luego aquí en Sambuca di Sicilia. De mi país, pienso en mis abuelos y mis tíos. A veces iba a verlos. Mi relación con mamá y papá es buena. Diálogo con ellos también sobre la escuela. Quedarme en Italia ha cambiado nuestra relación, ahora es mejor, porque me cuidan mejor, me preguntan qué hice en la escuela, pero ahí no. Mi madre y mi padre no hacen ninguna diferencia de género entre los niños. Va bien con mis hermanos y hermanas. El valor que la familia tiene para mí es muchísimo. (Marina, 14 años, Rumanía, clase I, escuela secundaria de primer grado, Sambuca di Sicilia).

Esta movilidad circular se debe a la estacionalidad de los sectores laborales en los que muchas de las personas migrantes se insertan, por ejemplo, el caso de la agricultura, en la que gran parte de los padres de los chicos y chicas entrevistados trabajan. La estacionalidad de este sector no permite una estabilidad residencial ni familiar, por lo que las familias a veces experimentan cambios importantes, que afectan a los hijos y las hijas en cuanto a su inserción escolar (Ambrosini, 2007). La inestabilidad laboral provoca estrés en los progenitores, que puede llevar a priorizar necesidades de tipo material sobre las necesidades emocionales y educativas de sus hijos e hijas. La mayoría de los chicos y chicas entrevistados opina que sus padres y madres han prestado más atención a sus tareas escolares y a la relación con los centros educativos, a partir del momento en que han tenido cierta estabilidad residencial, laboral y económica.

Respecto a la práctica de la religión en la familia, existe gran diversidad también. Esta suele ser ortodoxa para los rumanos, musulmana para los tunecinos y marroquíes y católica y budista para los chinos, lo que coincide con lo hallado en otras investigaciones (Ciocca, 2018; Guolo, 2005; Ranocchiarì & Calabresi, 2016; Valtolina, 2019). La mayoría de los ortodoxos van a lugares de culto ubicados en sus ciudades de residencia. Los niños y adolescentes musulmanes y budistas dicen que se ven obligados a trasladarse a ciudades más grandes cercanas porque no hay lugares de culto para sus religiones en la ciudad. Los alumnos de la religión budista dicen que van a Palermo a rezar a sus lugares de culto. Los ortodoxos y católicos van a las iglesias de la ciudad de residencia. Los musulmanes van a Mazara del Vallo, una ciudad de la provincia de Trapani, conocida por una fuerte emigración de Túnez, ahora arraigada desde hace mucho tiempo, entre las primeras de Sicilia. Por eso la ciudad cuenta con una mezquita. Como destaca María, perteneciente a una familia numerosa:

Mi país de origen es Túnez, tengo catorce años y asisto al tercer grado de la escuela secundaria inferior en Santa Margherita di Belice. Salimos de Túnez porque mi papá trabaja aquí. En la familia somos cinco hijos e hijas, más mi papá y mi mamá, por lo tanto siete. Tengo dos hermanos y somos tres hermanas. Asistimos a la escuela italiana, mi hermano pequeño va al jardín de infancia. Ahora los mayores van a la escuela secundaria, una hermana mía asiste a la escuela para convertirse en esteticista en Euroform (Escuela Profesional de Oficios) y mi hermano mayor asiste a la escuela de hotelería. Otra hermana mayor que yo se quedó en Túnez. En Italia, llegaron primero papá y luego mamá y hermanos. Mi padre trabaja en el campo y mi madre no trabaja. Nuestra religión es musulmana. Yo no voy a los lugares de culto, mamá y papá a veces van a Mazara del Vallo, aquí no hay mezquitas. (María, 14 años, Túnez, clase III, escuela secundaria de primer grado, Santa Margherita di Belice).

Procesos migratorios

Las familias, como se señala en las entrevistas, migraron por motivos relacionados con la falta de trabajo y problemas económicos. En la mayoría de los casos, el padre llegó primero en busca de trabajo y un hogar adecuado para efectuar la reagrupación familiar, lo que aparece en diversas investigaciones de contexto italiano (Blangiardo, 2015; Dalla Zuanna y Allievi, 2016). En palabras de una de las chicas entrevistadas, Michele:

Tengo catorce años, asisto al tercer grado de la escuela secundaria inferior en Santa Margherita di Belice y vengo de Marruecos. Salimos de Marruecos porque papá ya estaba aquí por trabajo. Somos seis personas en la familia. Papá es vendedor ambulante. Mi madre no trabaja y Mis hermanas estudian. Mis tres hermanas van a la escuela en Italia, en la escuela secundaria. Somos musulmanes y frecuentamos lugares de culto. Mi casa es hermosa, me gusta, también el barrio. Nací en Marruecos y llegué a Italia a los cinco años. (Michele, 14, Marruecos, clase III de la escuela secundaria inferior, Santa Margherita di Belice).

En menos casos, es la madre la que migra primero y reagrupa al cónyuge y a los hijos/as, lo que se pone de manifiesto en la investigación de Tognetti (2012), como ha sucedido en la historia de Sonia:

Tengo 12 años, asisto al primer grado de la escuela secundaria inferior y mi país de origen es Rumania. Mi familia se fue de su país de origen, porque como allí no había muchos trabajos, vinieron aquí a trabajar. Mi familia está formada por mamá, papá, cuatro hermanos y tres hermanas. Primero vino mi madre, luego mi padre y luego nosotros. Una hermana está en la escuela secundaria, pero no recuerdo cómo se llama esta escuela. Mi padre trabaja en el campo y mi madre trabaja unas horas con una señora. No recuerdo cuál es nuestra religión, pero vayamos

a Castelvetro para el lugar de culto. Mi casa es grande y vivo en un barrio muy tranquilo y muy grande. (Sonia, 12 años, Rumanía, clase I, escuela secundaria de primer grado, Sambuca di Sicilia).

Una de las chicas entrevistadas es hija de una pareja mixta, de padre italiano y madre polaca. Ambos vivían en Polonia y migraron a Italia con el apoyo de la familia paterna. La niña, Pamela, nació en Italia e incluye a los abuelos paternos en la unidad familiar y siente la nostalgia por sus abuelos maternos, tíos y primos, quienes permanecen en Polonia:

Tengo 10 años, asisto a la clase V de la escuela primaria en Sambuca di Sicilia. Por qué mi familia abandonó su país de origen, no lo sé. Está formado por abuelos, mamá, papá y yo. Mis padres llegaron a Italia al mismo tiempo. Mi papá trabaja con la excavadora, mi mamá no trabaja porque le duele la espalda. Somos de religión cristiana. Frecuentaba la iglesia de la ciudad como lugar de culto. Mi casa es bella y el barrio en el que vivo, bello, grande. Nací en Italia. El país de origen de la madre es Polonia. En mi país de origen vuelvo para las vacaciones, están mis abuelos, tíos, primos. Extraño mucho a mis primos. Tengo una linda relación con mis padres, los amo. Le cuento lo que hacemos en clase. (Pamela, 10 años, Italia-Polonia, clase V, escuela primaria, Sambuca di Sicilia).

Una vez que los padres o madres encuentran estabilidad laboral y residencial, aparecen proyectos de vida más orientados hacia el asentamiento de larga duración, expectativa que varía respecto a etapas anteriores en las que la migración de uno o varios de los miembros de la familia parecían ser de tipo más experimental, para ver qué sucede. Además, en las últimas décadas se observa mayor prevalencia de migraciones familiares, en comparación con las migraciones anteriores a 1990, en la que, por lo general, migraba uno de los miembros para enviar remesas al resto que permanecía en el país de origen. Este cambio puede deberse al endurecimiento de las leyes de extranjería de los países Europeos, así como al blindaje y control de las fronteras, que son menos permeables a la migración circular (Ambrosini, 2020; Castles & Miller, 2018; García Castaño & Kressova, 2013). Las actuales migraciones familiares se caracterizan por incluir hijos e hijas traídos de origen y nacidos en Italia. Como señala Casacchia, “la temporalidad de la estancia, que en el pasado parecía una de las señas de identidad de la inmigración, parece hoy menos relevante. Aumenta la duración de la estancia en Italia, el asentamiento se vuelve duradero y en muchos casos definitivo” (Casacchia, 2008: 11). Lo que lleva a Ricucci a decir que “los proyectos de migración se han convertido

rápida­mente en horizontes de vida permanentes a largo plazo en Italia” (2005: 233). Como confirman varios estudios, Italia ha entrado de hecho en una nueva fase en lo que respecta a los procesos migratorios, con un crecimiento constante de la reunificación familiar y de la ciudadanía italiana vinculada a una estabilización definitiva en el país (Aurilia, 2019; Blangiardo, 2015; di Belgiojoso y Ortensi, 2017; Ricucci, 2005).

Algunas familias, antes de llegar a estas dos ciudades, habían residido en otras ciudades sicilianas. Por ejemplo, en esta tesis se ha hallado que uno de los entrevistados, un chico rumano, alumno de la escuela primaria de Santa Margherita, había sido alumno de la escuela de Sambuca di Sicilia dos años antes, donde había residido con su familia. Aunque se hubiera tratado de centros educativos en Sicilia, los cambios obligan al alumnado a readaptarse a nuevos entornos educativos, cambios que podrían dar lugar a alteraciones en su desempeño escolar. Mayor es la necesidad de readaptación cuando los cambios se producen entre centros educativos de países diferentes o en los procesos de migración-retorno-regreso a Italia, circunstancia que han experimentado varios de los chicos y chicas entrevistadas, como Carla:

Tengo 13 años y mi país de origen es Rumanía. Mi familia dejó nuestro país de origen porque aquí estaban mejor para trabajar. En la familia somos mamá y papá, cuatro niñas y dos niños. [...] Mi casa es grande y me gusta allí. El barrio en el que vivo es hermoso porque vivo en un barrio donde hay una familia rumana de un lado, una en el medio y otra del otro. Nací en mi país de origen en Rumanía. Allí estuve, hasta los tres o cuatro años, cuando llegué a Italia, fui a la guardería en Camporeale (una ciudad de Sicilia, en la provincia de Palermo), luego volví a Rumanía y luego vine aquí, a Sambuca di Sicilia. (Carla, 13 años, Rumanía, escuela secundaria de primer grado, Sambuca di Sicilia).

Y también el de María:

Mi país de origen es Túnez, tengo catorce años y asisto al tercer grado de la escuela secundaria inferior en Santa Margherita di Belice. Nací en Italia, pero luego regresé a Túnez donde viví hasta los nueve años y luego volví a Italia y asistí al quinto grado. Fue un poco malo dejar mi país. Me iba bien en la escuela. Regreso a Túnez, en determinadas épocas del año. Lo que más extraño es a mi abuela, a mi tía y a algunos amigos. En la escuela, en la escuela primaria, cuando llegué hicieron una fiesta, todavía no hablaba italiano. La relación con los padres es buena. Hablemos de las actividades que hago en la escuela. Estando en Italia, todo cambió para mí, pero mi relación con ellos, no. Mis padres no hacen diferencias de género al educar e instruir a sus

hijos. Con mis hermanos y hermanas, la relación está bien. La familia es muy importante para mí. (Maria, 14 años, Túnez, clase III, escuela secundaria de primer grado, Santa Margherita di Belice).

Para los niños y las niñas, la movilidad geográfica implica cambios profundos en sus relaciones y en su entorno. Además de separarles de vínculos con familiares y amistades, experimentan cambios agudos en su proceso de aprendizaje, debido a diferencias en los métodos pedagógicos y en los contenidos que hay en los sistemas educativos de cada país. También se ven obligados a cambiar la lengua de una forma más radical que sus progenitores, porque del manejo del lenguaje depende su desempeño escolar. Algunos/as viven estos procesos como separaciones y abandonos, no comprendiendo por qué se ven implicados en decisiones tomadas por parte de los adultos (Guarnizo et al., 2003), lo cual depende de la edad que tengan para comprender o no estas decisiones. Por su parte, durante los primeros años de migración de sus progenitores, la búsqueda de oportunidades hace que muchas familias deban moverse de ciudad hasta encontrar estabilidad, a lo que puede añadirse el deseo irrefrenable de regresar aunque sea temporalmente al país de origen por cuestiones emocionales o para resolver problemas inesperados. En algunos casos depende de la crisis económica del país donde residen, por lo que regresan al país de origen (García Castaño, Olmos Alcaraz, y Bouachra Outmani, 2015). En otros casos, retornan porque ven oportunidades laborales en el país de origen (Gibson & McKenzie, 2011; Herm & Poulain, 2012), pero también puede suceder que estas no sean como pensaban, lo cual motive una nueva migración (Bastia, 2011). Es el caso de Enzo, quien acaba de regresar de China, después de permanecer unos tres meses fuera. Enzo fue entrevistado a los pocos días de regresar de China, entrevista que se hizo en presencia de su profesora, debido a que aún se sentía tímido y vergonzoso con el manejo del italiano, pese a haberlo adquirido desde muy pequeño por haber nacido en Italia. La profesora puntualiza que no comprende cómo Enzo tiene tantas dificultades lingüísticas habiendo permanecido tan solo tres meses fuera del país.

Tengo 10 años, asisto a la clase IV, de la escuela primaria en Santa Margherita di Belice. Soy de China. Mi familia dejó su país de origen para trabajar. En la familia somos yo, papá, mamá y una hermana de veintisiete años. Ella también asistió a la escuela italiana. Mi familia tiene un restaurante chino. No sé cuál es nuestra religión. El barrio en el que vivo es regular, pero me gusta esta ciudad. Nací en Italia. Me gustan tanto Italia como China. Estuve en China durante

tres meses. Está bien con los padres, pero no hablo mucho de lo que hago en la escuela, está bien con mi hermana. (Enzo, 10 años, República Popular China, clase IV de la escuela primaria en Santa Margherita di Belice).

Una trayectoria diferente y compleja la trazan Elisa y Marco, hermana y hermano, hijos de padre italiano y madre suiza, pero de raíces italianas. La niña y el niño nacieron en Suiza y vivieron allí su primera infancia, pero migran a Sambuca di Sicilia por la oferta del abuelo paterno que les ha construido una casa. La madre de estos niños alude a experiencias de discriminación y racismo en Suiza, donde eran tildados como “los italianos. En la ciudad en la que vivían había una importante migración italiana e incluso se hablaba el italiano de forma corriente, por lo que no tuvieron dificultad de integración en este aspecto, pero la comunidad italiana asentada pertenecía mayoritariamente a la región Norte de Italia, por lo que las experiencias de discriminación también procedían de dicha comunidad, que se refería a ellos como “los sureños”. El término “sureño” es despectivo en Italia y hace referencia a las personas que trabajan la tierra, como una labor subdesarrollada, a diferencia de las actividades económicas que se realizan en el Norte de Italia, supuestamente de mayor cualificación. Pese a estas negativas experiencias, su hija y su hijo se sentían integrados en el ámbito escolar y la decisión de migrar al Sur de Italia parece estar teniendo dificultad. Ambos hacen refieren nostalgia al hablar de Suiza, de su escuela, de sus profesores/as, de sus vecinos/as, de la piscina, entre otras cuestiones. Al preguntarles cuál es su país, no dudan en decir que son suizos. Sin embargo, a diferencia de otros niños y niñas migrantes, Elisa nunca regresó a Suiza y Marco lo hizo solo una vez, ambos tuvieron que romper su vínculo con el territorio y su gente de forma repentina y definitiva. En sus propias palabras:

Tengo 10 años, asisto al cuarto grado de Sambuca di Sicilia. Mi país de origen es Suiza. Nos fuimos porque la familia de mi padre estaba aquí y mis abuelos ya tenían la casa que habían construido. En la familia somos mamá, papá, dos hermanos y mi hermana pequeña. Llegamos en diferentes momentos, primero papá, luego mamá, mis hermanos y yo. Todos asistimos a la escuela italiana, incluso el más joven que tiene tres años y asiste al jardín de infancia. El trabajo que hacen mis padres es, mamá ayuda a los ancianos y papá trabaja en el campo. Somos católicos y vamos a la iglesia en Sambuca di Sicilia. Mi casa es grande, espaciosa, hermosa. Está en un carril privado. Nací en Suiza y me quedé allí unos años y llegué a Italia en el último año de jardín de infancia. Lamenté dejar a mis amigos ya mi maestra de infancia. La guardería era un castillo donde había clases, una para los pequeños y otra para los mayores y decían que había un

fantasma. Extraño a mi maestra de jardín de infantes. Nunca volví a Suiza. Con mis padres tengo una buena relación, diálogo. En Italia la relación ha cambiado, porque en Suiza la casa era pequeña y todos dormíamos juntos aquí la casa es grande y todos tienen su propio dormitorio. Entre niños y niñas, mis padres no hacen ninguna diferencia a la hora de criarnos. Con hermanos y hermanas, la relación también es hermosa, a veces peleamos. Para mí, la familia tiene el valor del amor. Me siento de nacionalidad suiza. (Elisa, 10 años, Italia-Suiza, Clase IV, escuela primaria, Sambuca di Sicilia).

Tengo ocho años, estoy en segundo grado y vengo de Suiza. No recuerdo por qué partimos de Suiza. Todos llegamos juntos a Italia. Mi familia está formada por abuela, abuelo, mamá, papá, yo y tres hijos, dos niños y dos niñas. También van a la escuela, en la ciudad. Mamá trabaja en el lago (es el lago Arancio que está cerca de Sambuca di Sicilia), limpia, papá trabaja con el tractor. Somos cristianos católicos y vamos a misa en la iglesia del centro. Me gusta mi casa, el barrio donde vivo y en general esta ciudad. Nací en Suiza pero no recuerdo a qué edad llegué a Italia. En Suiza, recuerdo que estaba la piscina y luego estaba el ascensor que iba a mi vecino. La escuela suiza fue buena, mi hermana fue allí, el primer grado. Con mi abuelo y mi abuela volví a Suiza. Echo de menos la piscina y el ascensor. A veces, les cuento a mis padres lo que hago en la escuela. Con mi hermano y mi hermana peleamos. Tengo una hermana mayor y una pequeña, no la beso porque es demasiado pequeña. Primero fuimos amigos de un compañero, luego le pregunté si me llevaría de la mano, para salir de la escuela y me dijo que como es de Palermo, iría con otro amigo, que es de Palermo. Siento que pertenezco a la nacionalidad suiza. (Girolamo: Marco, 8 años, Italia-Suiza, clase II, escuela primaria, Sambuca di Sicilia).

Paradójicamente, Elisa manifiesta a su madre que en el cole en Sambuca di Sicilia le dicen constantemente “la suiza”, algo que a la niña no le gusta. En la entrevista, Marco también relata que uno de sus compañeros se negó a tomarse de la mano y en línea con él, como suelen hacer cuando salen de la escuela, y cree que es porque dicho “compañero es de Palermo y prefiere dar la mano a otro que también es de Palermo y no a mí por haber nacido en Suiza”. La historia de Elisa y Marco recuerda a historias de niñas y niños rumanos, tunecinos y chinos, cuyas familias han tenido que regresar a sus países de origen por algún motivo, pero nuevamente han tenido que migrar. Para Boccagni (2009) las personas migrantes “Es una vida que se vive cada vez más a escala transnacional -o mejor dicho, translocal- en el contexto de espacios y relaciones sociales que conectan los lugares de origen y destino de los migrantes” (Boccagni, 2009: 9). En esta línea, Pittau (2008) refiere que “La familia inmigrante, al situarse entre dos sociedades, no debe hacerse referencia a los modelos de origen y de la sociedad de acogida. Este estar “entre-diferentes-culturas” implica dificultades adicionales en las

distintas fases del ciclo de vida familiar y no se da por sentado que sea posible, sin inconvenientes, pasar de una a otra, no solo a nivel lingüístico sino también en términos de valores y de comportamientos” (Pittau, 2008: 140).

Los lazos y vínculos que mantienen la transnacionalidad de las personas migrantes parecen ser principalmente los familiares. Todos los niños y niñas entrevistadas hacen referencia a abuelos/as, tíos/as, primos/as e incluso hermanos/as que residen en sus respectivos países de origen. Las familias preservan la comunicación por diversas vías y son muy frecuentes los viajes de visita, en los que puede haber cambios de residencia (reagrupar a un nuevo miembro, retorno de otros). Si bien los lazos se mantienen y preservan, los niños y las niñas manifiestan signos de nostalgia y tristeza al referirse a las separaciones y los traslados. Signos que se pueden apreciar tanto en el lenguaje verbal como no verbal durante las entrevistas. El nivel de afectación de los niños y las niñas parece tener que ver con la edad en la que experimentaron los procesos migratorios, aunque es posible que en realidad se perciba en los más mayores o adolescentes debido a que lo expresan abiertamente. Según Pittau, “Las personas que nacieron en el extranjero y vivieron el primer proceso de socialización allí, cuando emigran, no importa si lo hacen junto a sus padres o en una etapa posterior, están sujetas a una especie de “choque transcultural” en el país de asentamiento, con aspectos de mayor gravedad según la etapa de desarrollo del niño y el estado de sus relaciones afectivas” (Pittau 2008: 140). Como le pasa a Federica:

“Tengo 11 años, estoy en la clase de quinto grado y vengo de Rumania. Nací en mi país de origen, Rumania. Me quedé allí hasta seis años. Mis abuelos y tíos permanecieron en Rumania. Sentí una gran tristeza que me dieron ganas de llorar cuando salí de Rumanía. Extraño más a mis abuelos y tíos. Fui a la escuela de un año en mi país. Era grande pero no espacioso. Tenía muchos niños, era hermosa. Regreso a mi país de origen en determinadas épocas del año. En Italia, repetí el primer grado. Hicieron una fiesta con dulces para darme la bienvenida. Con mis padres, está bien, les hablo de la escuela italiana. En Rumanía estábamos más unidos, pero la relación no ha cambiado. Con mis hermanos está bien. Para mí, la familia lo es todo” (Federica, 11 años, Rumanía, clase V, escuela primaria en Sambuca di Sicilia).

A Sonia:

Nací en Rumania y permanecí en mi país durante unos cuatro años y fui a la guardería allí. Y luego fui al primer grado. En Rumanía estaba nevando, era muy bonito. La guardería en Rumania era muy grande, luego cuando entraste era tan grande como aquí y luego se adjuntó a la escuela secundaria. Las escuelas primarias estaban en otro lugar. Hicimos una tarea de pintura facial, fue muy bueno. Regreso en verano a mi país de origen. Extraño más a Rumania, mis amigos y mi abuela. Cuando llegué a la escuela en Italia, cuando tenía que hacer algo, todos vinieron a ayudarme. (Sonia, 12 años, Rumanía, primer grado de la escuela secundaria inferior en Sambuca di Sicilia).

O a Carla:

En Rumania. Me quedé allí, Hasta tres o cuatro años, cuando llegué a Italia, fui a la guardería en Camporeale (una ciudad de Sicilia, en la provincia de Palermo), luego volví a Rumania y luego vine aquí, a Sambuca di Sicilia. Mamá es ama de casa y papá trabaja en el campo. Cuando salí de mi país de origen, comencé a llorar porque dejaba a mis abuelos y amigos. En Rumania asistí al primer grado. La escuela rumana fue agradable pero fue más difícil. Regreso por las vacaciones, a mi país de origen. Extraño mucho a Rumanía. Mis amigos y mis abuelos. A Italia llegué por segunda vez a los ocho años y me matricularon en segundo grado. (Carla, 13 años, Rumanía, escuela secundaria de primer grado, Sambuca di Belice).

En segundo lugar, los niños y niñas hacen referencia a las amistades que han dejado en origen y a la pena de separarse de estas. Por todo ello, describen el proceso de adaptación al nuevo entorno como difícil, que ha requerido mucho tiempo.

Tengo 14 años y asisto a la clase I de la escuela secundaria inferior en Sambuca di Sicilia. Mi país de origen es Rumania. Mi familia dejó su país de origen porque allí no había trabajo y vinimos aquí. Estuve en mi país de origen hasta ocho años. Mis emociones hacia el país que dejé son malas, porque dejé amigos y familiares y cuando llegué a Italia no conocía a nadie. Lo hice en Rumania hasta el cuarto grado, fue hermoso, por ejemplo cuando había recreo nos traían leche y croissants. También me gustó como didáctica. Cuando llegué a Italia a los ocho años me matricularon en primer grado, porque no sabía el idioma, me pusieron en primer grado y comencé de nuevo. En resumen, fue un poco difícil la primera vez, no sabía el idioma aquí. El primer día que vine aquí a la escuela, en clase estaba toda asustada, no sabía qué hacer, estaba llorando. Por el momento no, nunca he vuelto a mi país de origen. A estas alturas siento que pertenezco más a la nacionalidad italiana, porque crecí más aquí. Pero extraño más a mi país, a mis amigos, a mis primos. (Francesco, 14 años, Rumanía, primer grado, secundaria superior, Sambuca di Sicilia).

El lazo familiar y social con el país de origen es tal, que incluso implica a los niños y niñas nacidos en Italia, para quienes abuelos/as, tíos/as y primos/as en origen son sus referentes, pese a haberles visitado en pocas ocasiones o en solo una, como sucede a Tina y a Sabrina, ambas nacidas en Italia:

Tengo seis años y medio. Asisto al primer grado. Mi país de origen es China. No lo sé por qué la familia abandonó su país de origen, está formada por mamá, papá, hermana y yo. Mi hermana fue a la escuela italiana. Mis padres tienen una tienda de artículos para el hogar. Rezo a Dios, en un lugar de culto, en Palermo. [...] Nací en Italia. Me gustaría ir a China, he estado allí dos veces. Extraño a mi país más a mis abuelos y mi tía y luego a mis primos. Hablo con mis padres, les pido consejo, la relación con ellos está bien. En mi cultura de origen, los niños se comportan con padres regulares. Mi primo mayor se porta bien, el pequeño, dos años, mal. (Tina, 6 años, República Popular China, clase I, escuela primaria, Santa Margherita di Belice).

Tengo doce años [...] Mi país de origen es Túnez. No sé por qué mi familia abandonó su país de origen. Mi familia está formada por mamá, papá, mi hermano y yo. [...] Mi padre trabaja en el campo, mi madre en casa. [...] Mi hermano mayor y yo nacimos en Italia. Regreso a mi país de origen en verano. Cuando pienso en mi país tengo hermosos sentimientos, los extraño más que mi país, mi familia, mis abuelos. Hablo con mis padres sobre lo que hago en la escuela y les pido consejo. En mi cultura no hay diferencias de género en la crianza y educación de los niños. Me llevo bien con mi hermano. Para mí la familia es importante. (Sabrina, 12 años, Túnez, clase II, escuela secundaria de primer grado, Santa Margherita di Belice).

O el de Mario, un niño marroquí que migró a Italia con tan solo tres meses de edad, que pese a afirmar que no echa de menos Marruecos, todos los veranos viaja de vacaciones a este país para visitar a su familia extensa:

Tengo 10 años, asisto al primer grado de la escuela secundaria inferior de Santa Margherita di Belice. Mi país de origen es Marruecos y no sé por qué dejamos mi país de origen. Mi familia está formada por cinco personas, mamá, papá, yo, una hermana y un hermano. También asisten a la escuela italiana. El vendedor ambulante es el trabajo de papá, mamá es ama de casa. Somos musulmanes y frecuentamos lugares de culto en Mazara del Vallo. Desde Marruecos, nos reunimos todos. Tengo una buena relación con mi hermana y mi hermano. Lo mismo con mis padres, les cuento lo que hago en la escuela. En la crianza y educación de sus hijos, mis padres no hacen ninguna diferencia entre niños y niñas. La familia es tan importante para mí. Nací en Marruecos y luego llegué a Italia a los tres meses. El barrio donde vivo y mi casa son hermosos. Vuelvo a Marruecos en verano, pero me gusta estar en Italia y no echo de menos nada de mi país. (Mario, Marruecos, escuela secundaria de primer grado, Santa Margherita di Belice).

Situación laboral y económica de las familias en Italia

La mayoría de los y las alumnas entrevistadas comentan que sus progenitores migraron por razones económicas y laborales. Como ha sido el caso de la familia de Gabriele:

Tengo nueve años, estoy en cuarto grado y vengo de Rumanía, mi familia dejó su país de origen, porque tenían que buscar trabajo aquí. Mi familia está formada por mamá, papá, cuatro hermanas, mi hermano y yo. En Italia, primero llegó papá y luego mamá con nosotros. Mis hermanos y hermanas asisten o han asistido a la escuela italiana, excepto mi hermano pequeño que tiene siete meses. Mamá se queda en casa porque tiene un niño pequeño, papá trabaja en el campo. Somos de religión ortodoxa, frecuentamos lugares de culto en Sambuca di Sicilia. Mi casa y mi barrio son hermosos. Nací en Italia, en Partinico (ubicado en la provincia de Palermo, la capital provincial de Sicilia), con mis padres va bien. Dialoga con ellos y no hagan diferencias de género al educarnos. Incluso con mis hermanos y hermanas, la relación está bien. El valor que tiene la familia para mí es que todos somos iguales. (Gabriele, 9 años, Rumania, clase IV, escuela primaria, Sambuca di Sicilia).

Para algunos de estos chicos y chicas no resulta fácil reconocer que la decisión migratoria estuvo ligada a dificultades económicas de sus familias. En las entrevistas se percibe incomodidad, silencios y respuestas evasivas cuando se pregunta por este tema. Por mi parte, procuro no insistir para evitar que la conversación acabe en este tema, como he percibido en el caso de un alumno tunecino. En otros casos, los niños y niñas no saben realmente el motivo de la migración porque ésta se efectuó hace varios años, han nacido en Italia y su familia se encuentra asentada. La mayoría de los padres tiene trabajo estable y, en el caso de las madres existe más variedad entre quienes trabajan fuera del hogar y quienes se dedican a las tareas reproductivas. El sector por excelencia en el que se insertan los padres es la agricultura, fundamentalmente vitivinícola propia de la región y del aceite de oliva. Entre las madres que trabajan fuera de la casa, el sector principal es el del empleo de hogar y de los cuidados, aunque algunas también se emplean en el campo.

Tengo ocho años, asisto al tercer grado de la escuela primaria de Santa Margherita di Belice, mi país de origen es Rumania. No sé por qué mamá y papá se fueron de Rumania. El mío está compuesto por mamá y papá y dos hijos, mi hermana y yo, somos cuatro en total. Todos llegamos juntos a Italia. Mi hermana asistió a la escuela de italiano y ahora está en el Liceo de

Sciacca (una ciudad cercana en la provincia de Agrigento). Mamá y papá trabajan en el campo. No sé cuál es nuestra religión y no voy a lugares de culto. Vivo en un barrio que me gusta, donde hay muchos edificios coloridos, pero no recuerdo cómo se llama este barrio. Mi casa es bonita. [...] Nací en Italia en Palermo. Pero volviendo a Rumanía este año, en el verano hemos planeado ir a otro lugar. Como lugar me gusta más aquí en Italia que en Rumanía. La relación con mamá y papá es buena y cómo se relacionan los niños y los padres en la cultura rumana, no lo sé. Para mí mi familia es muy importante. (Giovanni, Rumanía, 8 años, clase III, escuela primaria, Santa Margherita di Belice).

Se aprecia segmentación laboral en función de las nacionalidades. Por lo general, los padres de origen rumano se insertan en mayor medida en la agricultura y las madres en el sector de limpieza y cuidados o en hoteles; ambos progenitores de origen chino gestionan comercios al por mayor o al por menor de artículos varios o restaurantes. Los padres de origen marroquí suelen desempeñarse como vendedores ambulantes, mientras que sus madres suelen dedicarse al hogar familiar. El empleo de hogar y de los cuidados presenta una alta demanda de mano de obra en Italia, que está siendo cubierta por mujeres migrantes (Monteros & Vega, 2004; Sambo, 2017; Vietti, 2019).

Tengo 10 años, asisto al cuarto grado de Sambuca di Sicilia. Mi país de origen es Suiza. [...] En la familia somos mamá, papá, dos hermanos y mi hermanita. [...] Todos asistimos a la escuela italiana, incluso el más joven que tiene tres años y asiste al jardín de infancia. El trabajo que hacen mis padres es, mamá ayuda a los ancianos y papá trabaja en el campo. Somos católicos y vamos a la iglesia en Sambuca di Sicilia. Mi casa es grande, espaciosa, hermosa. Está en un carril privado. [...] Con mis padres tengo una buena relación, diálogo. En Italia la relación ha cambiado, porque en Suiza la casa era pequeña y todos dormíamos juntos aquí la casa es grande y todos tienen su propio dormitorio. Entre niños y niñas, mis padres no hacen ninguna diferencia a la hora de criarnos. Con hermanos y hermanas, la relación también es hermosa, a veces peleamos. Para mí, la familia tiene el valor del amor. (Elisa, 10 años, Suiza, Clase IV de la Primaria de Sambuca di Sicilia).

En este sentido, los trabajos que realizan padres y madres migrantes en Italia suelen ser de baja cualificación, independientemente del nivel formativo de estos. En general, se trata de personas que han estudiado primaria o secundaria de primer grado, pero también hay casos de personas con títulos de bachiller o universitarios. De alguna manera, el mercado laboral italiano equipara a la baja el nivel de cualificación. No obstante, en general, parece existir estabilidad laboral, que permite a las familias una estabilidad residencial. Además, los propios niños y niñas hacen referencia a la mejora

de sus condiciones de vida en Italia: la mayoría dice sentirse bien en el hogar que tienen, les gusta la casa y el vecindario. Algunos incluso mencionan que la casa es de su propiedad, como refiere Pietro:

Tengo ocho años, asisto al segundo grado de Sambuca di Sicilia y vengo de Rumanía. Mi familia abandonó su país de origen, porque construyeron una casa en Sambuca, está formada por mamá, papá, tres hermanas [...]. Mamá trabaja fuera de casa, no recuerdo dónde, papá en el campo. Nuestra religión es cristiana ortodoxa. Asisto a la iglesia aquí en Sambuca. Mi casa tiene tres pisos, vivo en el primer piso. Vivo en un hermoso patio. Nací en Italia. Hace frío en Rumanía y también nevó en Sambuca. Echo de menos la casa que tenía, pero era de dos pisos. (Pietro, 8 años, Rumanía, clase II de la escuela primaria en Sambuca di Sicilia).

En relación a las condiciones de la vivienda, los niños y niñas mencionan que son bonitas y espaciosas. Muchos dicen tener patio o estar emplazada en el campo, con amplios espacios verdes. También refieren contar con tiendas y servicios cercanos. Varios chicos y chicas dicen tener como vecinas a familias del mismo origen que sus progenitores, con los que se llevan bien, por ejemplo, en el caso de quienes proceden de Rumanía, como comenta Carla:

Mi casa es grande y me siento bien allí. El barrio en el que vivo es hermoso porque vivo en un barrio donde hay una familia rumana de un lado, una en el medio y otra del otro. Nací en mi país de origen en Rumani. (Carla, 13 años, Rumanía, escuela secundaria de primer grado, Sambuca di Belice).

Tina, de Santa Margherita di Belice, informa que durante el período navideño su barrio se vuelve hermoso porque los vecinos lo hacen brillar con muchas luces.

Tengo seis años y medio. Asisto al primer grado. Mi país de origen es China. [...] la familia está formada por mamá, papá, hermana y yo [...] Mi casa está Con la puerta verde, ahí está la escalera, luego sube, abre la puerta y ahí está mi casa con la pared estupendo. Me gusta el barrio en el que vivo. Cuando llega la Navidad la encienden y la hacen brillar. (Tina, 6 años, República Popular China, clase I, escuela primaria de Santa Margherita di Belice).

Las condiciones de vida de las familias de los y las alumnas entrevistadas parecen ser aceptables, según la mirada de los niños y niñas. No se han hallado situaciones de

desempleo ni de desempleo de larga duración, así como tampoco de hacinamiento o malas condiciones de habitabilidad.

Relaciones intrafamiliares

Todos los y las estudiantes entrevistados afirmaron tener una buena relación con sus padres, hablar con ellos sobre lo que hacen en la escuela y pedirles apoyo. Informan en entrevistas que los hermanos o hermanas mayores, a menudo, les ayudan con las tareas escolares y las de la vida diaria, ya que, en algunos casos, ambos progenitores trabajan; y en los casos en los que las madres se dedican a las tareas reproductivas, al ser familias numerosas en su mayoría, también son los o las hermanas mayores las que ayudan en el hogar. En general, al tratarse de familias cuyas redes de apoyo las tenían en el país de origen, muchos/as no suelen contar con abuelos/as o tíos/as que les ayuden en el cuidado de los y las niñas pequeñas, lo cual coincide con lo hallado por Pittau, para quien estas familias “no cuentan con el apoyo de la red parental formada por abuelos, hermanos y otros familiares, la mayoría de los cuales permanecen en sus países de origen” (Pittau, 2008: 40). En este sentido, se trata de familias muy cohesionadas en las que cada miembro cumple funciones en su organización. A diferencia de lo que ocurre en muchas familias italianas, los hijos e hijas, a partir de cierta edad, asumen responsabilidades de cuidado de sus hermanos o hermanas pequeñas. Además, muchos niños y niñas son el enlace social de sus progenitores en Italia, por cuestiones lingüísticas. Ellos suelen aprender con más facilidad el italiano y servir como traductores familiares ante comercios, servicios públicos e incluso la escuela. Cuando se les pregunta sobre el tipo de relación que tienen con sus padres y madres, varios mencionan la palabra “respeto”, aludiendo al trato que dicen tener con estos y, en cierto sentido, utilizan este término para diferenciarse de otras familias, en las que consideran que se ha perdido el respeto por las personas adultas, como refiere Salvatore:

Tengo 11 años, asisto al quinto grado de la escuela primaria y vengo de Túnez. En mi opinión, los niños con padres se relacionan mal. En general, los niños se portan mal y las madres empiezan a gritar. Tanto en Italia como en Túnez. Quedarnos en Italia no cambió nuestra relación. Mis padres no hacen diferencias de género. Las relaciones con los hermanos y hermanas están bien, son respetuosos. Para mí mi familia vale mucho, mucho. Mi casa es bonita. Me gusta el barrio, siempre vienen a visitarme algunos amigos. (Salvatore, 11 años, Túnez, clase V de la escuela primaria en Santa Margherita di Belice).

Algunos alumnos o alumnas comentan que durante el proceso migratorio han experimentado dificultades de relación o comunicación con sus padres y madres, mostrando que ha sido una etapa en la que no lo han pasado bien. Sin embargo, afirman que, con el tiempo y el asentamiento en Italia, han mejorado la relación, siendo más fluida la comunicación. En general, piensan que padres y madres no hacen diferencia entre hermanos/as y que tratan por igual a las chicas que a los chicos, salvo en el caso de una alumna rumana, que manifiesta que su madre es más severa con ella que con su hermano, quien por ser niño tiene más libertad.

Tengo una relación muy abierta con mis hermanos y hermanas, muy abierta también con mis padres, hablemos de la escuela italiana. Quedarse en Italia no ha cambiado la forma en que nos relacionamos. En mi opinión, en mi cultura de origen, hay diferencias de género en la crianza y educación de los niños, sí, un poquito sí, si la hembra hace algo serio, la regañan un poco, pero si lo hace el macho, él es el macho y las hembras son diferentes. Por ejemplo, si hago algo grave, mi madre me perdona, pero me regaña, si mi hermano hace algo grave, mi madre lo regaña pero no lo castiga, a veces sí, a veces no. Para mí, la familia es un valor muy agradable. (Sonia, 12 años, Rumanía, clase I de la escuela secundaria inferior en Sambuca di Sicilia).

Para todos y todas, sin excepción, la familia es su mayor valor, como expresa abiertamente Francesco:

Mi familia está formada por mamá y papá, cuatro hermanas, tres hermanos y yo. La familia está formada por diez personas. Solo tengo una hermana que va a la escuela conmigo, las demás son mayores, mayores de edad. Solo una hermana terminó la escuela en Italia. Mamá es una señora de la limpieza, papá trabaja en el campo. Nuestra religión es ortodoxa. A veces voy a una iglesia en la ciudad. Mi casa es grande, tiene dos plantas. Hay cuatro casas en mi barrio y un médico también vive al lado. Me gusta. Tengo una buena relación con mis padres, les hablo de la escuela, de todo, les pido consejo. Quedarme en Italia cambió nuestra relación, cuando vine aquí, no tenía relación con mis padres, no hablaba y luego comencé a hablar con ellos. Porque cuando salí de Rumanía estaba triste y no hablaba, luego poco a poco comencé a hacerlo de nuevo. Para mí la familia tiene un gran valor, sin la familia no se hace nada. (Francesco, 14 años, Rumanía, clase I, bachillerato, Sambuca di Sicilia).

O para Michele, para quien la familia es un punto de referencia, teniendo en cuenta que en Italia no puede contar de manera cercana con sus abuelos/as y tíos/as.

Tengo catorce años, asisto a la tercera clase de la escuela secundaria inferior en Santa Margherita di Belice y vengo de Marruecos. [...] Somos seis personas en la familia. [...] Nací en Marruecos y llegué a Italia a los cinco años. De Marruecos, recuerdo a mi familia y amigos. Era pequeño y todavía no iba a la escuela. A veces, una vez al año, regreso a mi país. Extraño a los abuelos. Y un poco de todo. La relación con mis padres es buena, me relaciono con respeto. En mi opinión, las mujeres son más corteses, más respetuosas de lo que dicen sus padres. Las relaciones con mis hermanas están bien. Le pido consejo a mi familia, para mí es un punto de referencia. (Michele, 14 años, Marruecos, clase III de la escuela secundaria inferior, Santa Margherita di Belice).

Para Ada, su familia está en la cima de todo:

Tengo 10 años, estoy en quinto grado, vengo de China. [...] Mi familia está formada por mamá, papá, abuelo, abuela, mi hermana y yo. [...]. Nací en Italia pero vuelvo a China en determinadas épocas del año para tomarme unas vacaciones, extraño a mis tías y tíos. Me gusta volver a China para irme de vacaciones pero me gusta vivir en Italia. Con mis padres está bien. En mi cultura de origen, los niños se relacionan con sus padres, ya que aquí y no hay diferencias de género entre hombres y mujeres, en la educación. Incluso con mi hermana, que está en la escuela secundaria, está bien. La familia para mí es lo primero. (Ada, 10 años, República Popular China, clase V de la escuela primaria en Sambuca di Sicilia).

En conclusión, los principales aspectos que surgen de las entrevistas son que los padres y madres emigran por motivos económicos. Una vez que llegan a Italia, se insertan en trabajos de baja cualificación aunque con estabilidad por lo visto, su estatus socioeconómico es medio-bajo y las condiciones residenciales y de vivienda parecen ser adecuadas. En el caso de una familia china, las condiciones de vida también han mejorado desde el punto de vista ambiental, ya que había mucha contaminación en su ciudad debido a las numerosas industrias. Los niños y niñas viven la migración en función de la edad, los que más echan de menos al país de origen son los que han migrado a partir de los 8 o 10 años. Los nacidos en Italia o que han migrado siendo pequeños, no extrañan tanto el país de origen, pero sí a la familia de origen, que la conocen por los viajes que hacen en vacaciones y las relaciones transnacionales que mantienen sus padres y madres. Paradójicamente, estos últimos no se sienten italianos sino del país de origen, esto puede tener que ver también con la dificultad jurídica para que obtengan la nacionalidad y con el hecho de identificarse con sus progenitores, al ser pequeños/as. De hecho, los progenitores casi siempre hablan la lengua materna en la familia y continúan con las costumbres y tradiciones del país de origen. Las familias

migrantes son muy unidas y los hermanos y hermanas mayores cuidan a los más pequeños. Alumnos y estudiantes involucrados en procesos migratorios reportan dificultades durante el proceso migratorio y en los primeros años de migración: traslados a la ciudad, regreso al país de origen y regreso a Italia, compañeros y nuevos profesores. En algunos casos en el país de origen, los problemas económicos y la búsqueda de trabajo han creado inquietud y problemas de comunicación entre progenitores e hijos/as. A menudo, los niños y niñas no querían emigrar y cambiar de país de residencia. Se trata, en la mayoría de los casos, de procesos migratorios en los que no se tiene en cuenta la opinión de los niños y las niñas y son más bien “portados”. Sin embargo, con el tiempo, una vez asentada la familia y cubiertas las necesidades básicas, la comunicación parece mejorar y los padres y madres implicarse más en la vida cotidiana y en la escuela. Algunos alumnos y alumnas ingresan en cursos inferiores al que les tocaría por edad, por desconocimiento del idioma italiano, de esta forma establecen relaciones con compañeros y compañeras más jóvenes.

7.1.3 Segunda parte: relaciones de convivencia escolar y extraescolar

Relaciones entre pares en el ámbito escolar y extraescolar

En los centros educativos analizados, dentro del horario escolar se suelen realizar actividades de aprendizaje en grupo y colaborativas. En general, el alumnado entrevistado se muestra satisfecho con esta metodología de trabajo y dicen sentirse partícipes de las actividades organizadas por la escuela. Algunos de origen migrante mencionan que en el momento de ingresar por primera vez a los centros han sido recibidos con una bienvenida por parte de toda la clase y que posteriormente han recibido apoyo en su integración por parte de sus compañeros y compañeras. Sin embargo, fuera de los espacios escolares, solo unos pocos alumnos y alumnas entrevistadas aludieron a contactos con compañeros/as italianos, hallazgo que también encontraron otras investigaciones sobre el tema (Besozzi y Tiana, 2005; Contini, 2012). Una minoría refiere que sus compañeros/as italianos/as les invitan a sus casa para realizar las tareas escolares o que tienen amigos/as son de nacionalidad italiana, como es el caso de Sonia:

La relación con los compañeros italianos es una relación, como se puede decir, vale. En mi clase hay otros compañeros extranjeros, uno que viene de Reggio Calabria (una ciudad en Calabria,

otra región italiana) y mi hermano. Me relaciono bien, incluso con alumnos y alumnas de otras clases. Participo en actividades grupales y en actividades escolares en general con gusto. Durante el recreo, a veces salgo a hablar de muchas cosas con mis amigos de nacionalidad rumana. También tengo amigos italianos. Mis compañeros y mis compañeros italianos también tienen una buena relación conmigo. Me invitan por la tarde a jugar. Para la tarea a veces, sí. Para encontrarnos, nos vemos en la ciudad en la villa o en la plaza. Salgo con mis compañeros de clase después de la escuela. La tarea a veces la hago con mi hermano y otras veces con mis compañeros italianos. No hago actividades particulares por la tarde. En mi tiempo libre me gusta jugar con mi teléfono móvil y salir con mis compañeros y amigos. Mis lugares de entretenimiento son ir a una pizzería, a veces a Sciacca (una ciudad cercana en la provincia de Agrigento), a veces para ir de compras. Mis amigos y mis amigos son de nacionalidad italiana y también rumana. El primer día que entré a la escuela, en clase, extrañaba a mi madre y comencé a llorar, estaba un poco triste. Luego en la escuela cuando llegué, para darme la bienvenida, cuando tenía que hacer algo, todos vinieron a ayudarme. Siento que pertenezco a la nacionalidad italiana, porque desde que salí de Rumanía ahora me siento mejor con los amigos que tengo aquí. (Sonia, 12 años, Rumanía, clase I, escuela secundaria de primer grado, Sambuca di Sicilia).

En los casos en los que el alumnado de origen extranjero siente que forma comunidad en el entorno escolar, incluyendo el barrio y las amistades autóctonas, aparece de forma explícita el sentido de pertenencia a Italia. Alumnas como Pamela, de origen polaco, dice abiertamente que se siente italiana.

Tengo una hermosa relación con mis compañeros italianos. Mis compañeros italianos también tienen una buena relación conmigo. En el aula hay un compañero extranjero, es rumano, y con él también la relación está bien. Me gusta participar en actividades grupales que se realizan en la escuela. Durante el recreo como, juego y hablo con mis compañeros. Por la tarde, para hacer los deberes o jugar, mis compañeros italianos me invitan. En la ciudad hay espacios para jugar y después de la escuela salgo con mis compañeros y mis compañeros. Por la tarde, hago los deberes solo y voy al gimnasio. En el tiempo que tengo tiempo libre juego con mis amigos. Con mamá y papá voy a una pizzería, a mi tía. Mis amigos como países de origen son italianos y rumanos. El primer día que entré a clase, estaba emocionada, comencé a llorar aunque quería irme a casa. La nacionalidad a la que siento que pertenezco es la italiana. Me gusta mucho Italia y me gusta mucho Sicilia. (Pamela, 10 años, Polonia, clase V, escuela primaria, Sambuca di Sicilia).

O Federica, de origen polaco:

Tengo una buena relación con mis compañeros italianos. En el aula hay un amigo chino y otro de Europa. Con los compañeros extranjeros la relación va muy bien. Disfruto participando en

actividades escolares con mi clase. Durante el recreo juego en la pizarra. Los compañeros y acompañantes italianos se relacionan conmigo Bueno, bueno. Me invitan por la tarde a hacer los deberes o jugar. Salgo con mis compañeros de clase y mis compañeros de clase después de la escuela, para jugar nos encontramos en la villa y también nos vemos en la iglesia. Hago los deberes sola y en mi tiempo libre me gusta salir a jugar. Mis amigos son italianos. La relación con los compañeros de escuela también es excelente fuera. También tengo amigos rumanos. El primer día que llegué a la escuela me sentí bien, porque en Rumanía no me recibieron tan bien como en Italia. Me siento de nacionalidad italiana. (Federica, 11 años, Rumanía, clase V, escuela primaria en Sambuca di Sicilia).

Sin embargo, otros alumnos de origen migrante coinciden en señalar dificultades de relación con sus pares italianos. Es el caso, por ejemplo, de Pietro, que refiere que “no siempre se portan bien” y que no le devuelven las cosas que él presta.

Los compañeros italianos se portan un poco bien y un poco mal en clase y el profesor dice que se callen pero no siempre escuchan. Comparten bien conmigo. En mi clase hay otros compañeros extranjeros y les va bien también. El primer día que entré al aula, fue genial con el profesor y los compañeros. Me sentí bienvenido en la escuela. Disfruto participando en actividades escolares con mis compañeros de clase. Después de la escuela hablamos, jugamos. Por la tarde, primero hago los deberes con mi hermana y luego cuando terminamos salgo a jugar con mis compañeros. Y ellos también hacen lo mismo. Mis amigos son italianos y rumanos. No hago ninguna actividad especial por la tarde y en mi tiempo libre me gusta ver televisión y jugar al aire libre. [...] Me gustaría que mis compañeros no se perdieran los útiles que yo presto y luego se los prestan a otros y se pierden. [...] Siento que pertenezco a una nacionalidad rumana. (Pietro, 8 años, Rumanía, clase II, escuela primaria, Sambuca di Sicilia).

El caso de Salvatore va un poco más allá. Él refiere tener peleas con algunos compañeros de clase, pero luego reconciliarse. También dice tener algunos vecinos italianos con los que juega por las tardes, pero que no asisten a su colegio. No obstante, cuenta que le han excluido del grupo de WhatsApp del alumnado y no entiende por qué. Habló con la profesora para que se resolviera y le incluyeran, ya que formar parte de este grupo permite a los y las alumnas estar actualizados/as de las tareas y las actividades grupales. La profesora ha insistido a la clase para que lo hagan pero sin lograr resultado. Salvatore lamenta esta situación, no la relaciona con una discriminación por su procedencia, pero a la hora de preguntarle cuál es su país responde sin dudar que es Túnez. Como señala Mascheroni (2010) para los niños y adolescentes de hoy, el uso de herramientas de la tecnología está fuertemente conectado

con interacciones amistosas en presencia. Por tanto, estar excluido de un grupo Whatsapp equivale a estar excluido de un entorno.

Con los compañeros de clase italianos, la relación está bien. En clase hacemos actividades grupales que me gustan. Durante el recreo como, hablo con los compañeros. Mis compañeros italianos se relacionan conmigo, a veces bien, a veces mal. También comienzan a jurar a los demás, por eso siempre luchamos y luego hacemos las paces. Por la tarde a veces salimos, vamos a Fanaletto (es una pizzería), la de Manuele (nombre ficticio). No nos vemos para hacer los deberes. Tengo el número de algunos compañeros pero en el grupo de WhatsApp no los hay. No me pusieron en el de la clase. No sé por qué. Tengo un teléfono móvil pero no me deja cargar WhatsApp, así que le di el número de mi hermana. Me metieron en el de las madres pero se equivocaron. En el de la clase, faltamos yo y otra chica que despegó sola. Dicen que no tienen número, pero lo tienen. Al final, no estoy ni en el grupo de madres ni en el grupo de clase. Me informan si hay fiestas en el aula, tengo el número de algunos compañeros, pero no me ponen en el grupo, no sé por qué. Le dije a la maestra y ella les dijo que me incluyeran. Pero no me incluyen. Me metieron en el de las madres pero luego ya no sé, me sacaron porque se equivocaron. Para hacer mi tarea, mi hermana o hermano mayor me ayuda. Después de la escuela, no voy con mis compañeros pero con vecinos italianos, vamos a un pequeño campo. Si salgo con papá, los veo. Por la tarde voy al fútbol. En mi tiempo libre juego al aire libre o juego en casa con la playstation, siempre con vecinos italianos. Salgo todos los días, voy a la casa de los vecinos. Mis amigos son italianos, hay otro chico de Marruecos pero no hablo mucho con él, entonces no tengo su número, solo vamos a la escuela de fútbol juntos. El primer día que fui a la escuela, estaba bien. La nacionalidad a la que siento que pertenezco, digo tunecina, es la verdad. Mis compañeros me invitan por su cumpleaños y yo voy a todos los cumpleaños. No, no los invito a la mía, porque lo hago en agosto y siempre estoy en Túnez. Quizás este año cuando regrese, los invite al campo. (Salvatore, 11 años, Túnez, clase V, escuela primaria, Santa Margherita di Belice).

Por su parte, Carla, comenta que en general tiene una relación buena con sus compañeros y compañeras italianas, más con los chicos que con las chicas, pero suelen burlarse de ella por su acento. Ella lo interpreta como bromas, pero también dice que le afectan psicológicamente. Por otra parte, comenta que los y las compañeras italianas no la invitan a hacer las tareas escolares en sus casas ni a salir por las tardes. Solo se reúne con estos/as cuando tienen que hacer algún trabajo grupal. Por tanto, sus relaciones de amistad las mantiene con chicos y chicas de otras nacionalidades.

Con compañeros italianos digamos que la relación es buena. Pero si a veces cuando me pierdo una palabra o algo se burlan de mí. Con otras compañeras extranjeras está bien, por ejemplo, hay

una chica rumana que también es mi vecina y me siento bien allí. Disfruto participando en actividades grupales y escolares con mis compañeros. Durante el recreo salgo (se refiere a un parque frente a la escuela) y hablo con la rumana y con mi hermana. A veces también voy con mis compañeros italianos. Los compañeros italianos se relacionan conmigo, bueno aunque, es decir, honestamente, me llevo mejor con los hombres que con las mujeres. Cuando se burlan de mí, son tanto mujeres como hombres. Es una broma, porque una vez a un amigo mío le dije una palabra equivocada en italiano y aún ahora me hace recordarla, es decir, me hace sentir estúpido. Esto me pesa. Mis compañeros italianos no me invitan por la tarde a hacer los deberes o salir, porque soy rumana y ellos creen, no sé. Por la tarde para reunirse en la ciudad está la villa y la plaza. A veces me veo con mis compañeros, con los italianos solo para los proyectos escolares de la tarde. Luego salgo con mis amigos rumanos. Sí, porque el sábado nunca me han invitado a salir, salgo con mis amigos rumanos. No sé por qué, tal vez porque marcan la diferencia para nosotros y otras cosas. Hago los deberes yo sola, a veces con mi vecino rumano. Por la tarde no realizo actividades particulares, En mi tiempo libre practico con la flauta. Con mi familia cuando podemos vamos a Cattolica porque hay una prima nuestra y vamos a visitarla. El primer día que entré a la escuela, me sentí avergonzada en el aula porque no conocía a los compañeros que estaba en la escuela. Me siento tanto rumana como italiana. (Carla, 13 años, Rumanía, secundaria de primer grado, Sambuca di Belice).

Existen casos más evidentes de discriminación en el ámbito escolar, como el relatado por Ada, que refiere burlas por su procedencia, que siendo de China, la confunden con Japón. Tampoco la invitan a sus casas ni a jugar, por lo que experimenta una red de relación con pares muy acotada, que incluye a un amigo rumano y a otro inglés. Para Ada, su país de pertenencia es China. En la red de amistades que se crean dentro y fuera de la escuela, se generan espacios de exclusión y soledad en los que el niño o la niña termina encerrándose sobre sí mismo/a (García Castaño & Rubio Gómez 2013; Pérez, Santinello & Sciortino, 2017). También según Leiva Olivencia, Sodis & Terrón (2021) la violencia verbal compromete los procesos de integración de todos los alumnos, generando cierres y conflictos.

La relación con los compañeros italianos, no, no es tan buena. Dicen que soy china y no quieren jugar conmigo. Con los demás compañeros extranjeros hay uno rumano y otro inglés, con ellos es mejor. Soy amiga de ellos. Con estos compañeros extranjeros, los compañeros italianos no se portan bien, no solo conmigo. Solo unos pocos amiguitos juegan conmigo, la mayoría no. Me gusta participar en actividades grupales con compañeros. Durante el recreo como y juego. Mis amigos italianos a veces me dicen que soy japonesa porque me gusta comer sushi. Por la tarde para hacer los deberes o jugar, mis compañeros italianos no me invitan. Hay espacios en la ciudad para jugar, pero no salgo con mis compañeros de clase después de la escuela. Por la tarde

voy a la escuela de baile. El fin de semana vamos a comer algo fuera de la ciudad, como en Sciacca, mi papá me lleva a jugar a lugares más bonitos. El país de origen de mis amigos es Rumania. El primer día de clases en Italia estaba asustada porque todo era nuevo. Siento que soy ciudadana chino. (Ada, 10 años, República Popular China, clase V, escuela primaria, Sambuca di Sicilia).

María también cuenta haber experimentado actitudes racistas por parte de sus compañeros/as de la escuela, con quienes la relación se restringe a lo estrictamente escolar, provocando que se sienta aislada. En el barrio juega con algunos vecinos italianos, pero no son sus compañeros/as de clase.

La relación con los compañeros italianos no es buena. No me dicen cosas bonitas. A veces me dicen tunecina, me llenan de palabras. Por qué, no lo sé, solo para ofenderme. No hay otros compañeros extranjeros en mi clase. Me gusta participar en actividades grupales con mis compañeros. Durante la merienda estoy con algunos compañeros. Mis compañeros y mis compañeros italianos se relacionan conmigo, unos buenos, otros no. No me invitan por la tarde a hacer los deberes o jugar. Me gusta la escuela italiana, sí, pero me gustó más la escuela tunecina, porque allí me sentía más libre, aquí no, porque tenía muchos amigos y siempre me buscaban, aceptaban. Los espacios de la escuela, me gustan, a veces pienso que sí, a veces no. Me gustaría cambiar la relación que tengo con mis compañeros de la escuela. En la ciudad hay espacios para jugar y encontrarse, como en la plaza. No salgo con mis compañeros de clase después de la escuela y hago mis deberes yo misma. Por la tarde, tengo algunos amigos italianos de séptimo y séptimo grado con los que juego, que no son mis compañeros de clase. También voy al gimnasio. En mi tiempo libre me gusta escuchar música y leer libros. Por ocio solo o con mi familia, voy a la plaza. Mis amigos son de nacionalidad italiana. El primer día que llegué a la escuela, estaba feliz. Me siento de nacionalidad tunecina. (María, 14 años, Túnez, clase III, primer ciclo de secundaria, Santa Margherita di Belice).

Besozzi encuentra estas situaciones en sus investigaciones. Para este autor, el clima escolar es, en general, bastante positivo dentro del recinto, hay trabajo en grupo, convivencia y juegos en común. Sin embargo, no se puede negar la presencia de actitudes discriminatorias por parte del grupo de pares. Existe una tendencia del alumnado a agruparse según la procedencia. Si bien los episodios racistas son muy puntuales, los estereotipos y prejuicios sobre los extranjeros están más extendidos (Besozzi, 2012; Ortiz Cobo, 2020). Como señalan García Castaño y Olmos Alcaraz, (2012). “Hemos de entender que las desigualdades y los procesos de construcción de las diferencias que están emergiendo en situaciones de creciente diversidad -como la

sociedad española actual- no se producen exclusivamente entre distintos centros educativos, sino que también existen dentro de los mismos (2012: 20)”.

Una encuesta llevada a cabo en los centros educativos de Lombardía, concluye que la mayoría de los alumnos italianos no mantiene relaciones de amistad con extranjeros (Casacchia, 2008). Otras investigaciones también señalan que la socialización y la convivencia entre distintas nacionalidades se mantiene en las aulas por instancia del propio sistema educativo y de sus métodos pedagógicos, pero esta socialización está ausente más allá de los muros de los colegios (Besozzi, 2008; Besozzi 2012; Giovannini & Queirolo Palmas, 2002). En 2010, el Grupo Escolar ORIM (Observatorio Regional para la Integración y la Multiétnica) llevó a cabo un estudio para analizar la integración a través de las relaciones entre estudiantes italianos y extranjeros y entre estudiantes y profesorado, en las escuelas de primaria y secundaria, hallando lo mismo resultados y recomendando que, desde los centros escolares se trabaje la integración social también en el ámbito extraescolar. Por último, un estudio sobre las amistades que mantiene el alumnado fuera de la escuela mostró cómo los niños y niñas extranjeros no se ven influenciados por la ciudadanía en la elección de sus amigos y amigas. De hecho, mientras que entre los y las italianas casi el 90% declaraba tener más amigos/as de su nacionalidad, los y las extranjeras tienden a contar con más amigos no italianos solo si llevan poco tiempo viviendo en Italia, pero al poco tiempo diversifican su red de pares incluyendo a amistades italianas. Haber nacido en Italia o llevar varios años viviendo en el país (por ejemplo, desde el nivel infantil), facilita su integración en entornos italianos y se encuentran mejor preparados/as para enfrentar estereotipos y prejuicios (Casacchia, Guarneri y Natale; 2010)².

Las docentes consultadas para esta tesis doctoral comentan que, en ocasiones, se crean algunos conflictos entre chicos de origen extranjero de determinada nacionalidad con otros de la misma nacionalidad pero que tienen amistades italianas, como si este hecho se viviera como una traición a los orígenes. También señalan que, a veces, son los

² “Esta es la primera encuesta estadísticamente representativa a nivel nacional, coordinada por Gianpiero Dalla Zuanna de la Universidad de Padua. Se realizó, con un cuestionario autocumplimentado, entrevistando a los alumnos asistentes escuela secundaria de primer grado (escuela intermedia) en 48 provincias italianas durante el año escolar 2005/6 (en total 21.000 niños, incluida aproximadamente la mitad con al menos un padre extranjero). En la encuesta realizada en la capital y en Lazio, realizada conjuntamente por la Universidad de Roma "La Sapienza" y la Universidad de Cassino, participaron 26 escuelas de secundaria inferior y se recogieron un total de 2.138 entrevistas”(Casacchia, Guarneri, & Navidad; 2010: 2). Fuente: www.neodemos.it

propios equipos docentes los que potencian la relación de alumnos y alumnas de origen migrante entre sí, porque puede facilitarles el aprendizaje si van al mismo ritmo y pueden ponerse de acuerdo para compartir tareas escolares, lo cual sería un aspecto a revisar en términos de interculturalidad en la escuela.

Una actividad que parece convocar al alumnado de cualquier nacionalidad fuera de la escuela es el fútbol, un deporte en el que no se perciben diferencias, sino por el contrario, potencia los procesos de socialización. Sin embargo, se trata de un deporte extremadamente masculinizado, no existiendo otro que cumpla estas mismas funciones en el caso de las chicas.

Las relaciones con los compañeros italianos son buenas. Pero cuando llegué a Italia vivía en otro país y unos compañeros, digamos que no me recibieron bien, por el color de mi piel, porque soy de otro país. Durante el recreo hablo con mis compañeros. Mis compañeros no me invitan a hacer la tarea. Me relaciono bien con los profesores y como metodología utilizada en clase por los profesores [...] Me gusta cuando trabajo en grupo con mis compañeros. [...] En Santa Margherita hay espacios para jugar y reunirse y por la tarde asisto a una escuela de fútbol. En mi tiempo libre me gusta ver televisión. El lugar al que voy por ocio es la plaza del pueblo. Mis amigos son tunecinos, marroquíes, italianos. El primer día que entré al aula de Santa Margherita me sentí bien. Aceptado. Me siento marroquí. (Mario, Marruecos, primer grado, bachillerato, Santa Margherita di Belice).

Estrategias de integración escolar del alumnado de origen migrante

En cuanto a las estrategias adoptadas por los y las estudiantes de origen migrante para integrarse en el sistema educativo italiano, una parte menciona la palabra “estudiar”, es decir, responder a las demandas de este sistema dedicándole tiempo y esfuerzo. Para ello, algunas familias solicitan apoyo extraescolar de profesorado privado, que les imparta clases a domicilio, como es el caso de Marika, una niña de origen rumano.

Con los compañeros italianos, hablamos, jugamos. [...] Me gusta participar en actividades grupales o en general en actividades escolares con mis compañeros. Durante el recreo, como voy al baño con mi mejor amiga de nacionalidad italiana. Mis amigos italianos tienen una buena relación conmigo, pero por la tarde no me invitan a hacer los deberes ni a jugar. Yo me centro en estudiar. Asisto a horario normal y me gusta la escuela italiana. También me gustan los espacios escolares y no haría cambios en la escuela. Siempre he asistido a clases con asiduidad y siempre

me han aprobado, me gusta estudiar. Conozco bien el idioma italiano, siempre he hablado italiano. No he asistido a cursos de L2. Mis padres también hablan italiano. Mamá y papá asisten a entrevistas escolares. Mis padres no me ayudan con la tarea porque voy a clases privadas después de la escuela. Siguen mi rendimiento académico y piensan bien de la escuela italiana. Me autorizan a participar en diversas actividades que incluyen viajes, actuaciones, salidas. En la ciudad hay espacios para jugar, pero no salgo con mis compañeros después de la escuela. Hago mi tarea después de la escuela con el profesor y algunos compañeros italianos. No practico actividades particulares y en mi tiempo libre me gusta jugar. A veces los sábados por la noche vamos con mi familia a una pizzería, a veces y los domingos a veces viene la abuela. Mis amigos, algunos son rumanos, algunos son italianos. Siento que pertenezco tanto a la nacionalidad rumana como a la italiana. (Marika, 7 años, Rumanía, clase II, escuela primaria, Sambuca di Sicilia).

La misma estrategia emplea la familia de Elisa, quien acude a esforzarse para asistir a las clases de apoyo que brinda el centro educativo por las tardes, junto a otros niños y niñas, pese a que ella no tiene dificultades idiomáticas.

Los compañeros italianos son acogedores y la relación con ellos es buena. También hay una niña de Rumania en la clase, pero nació en Italia. Participo en actividades grupales con mis compañeros con mucho gusto. En el recreo nos reunimos y mientras comemos, hablamos. Los compañeros italianos también se relacionan bien conmigo. Por la tarde para hacer los deberes o jugar no me invitan porque voy después de la escuela a una clase con profesor que tiene más alumnos. Las materias que prefiero estudiar son ciencias y matemáticas y con todos y con todos los profesores está bien. Me gusta estudiar. Asisto regularmente al horario normal. Me gusta la escuela de italiano y los espacios de mi escuela y no cambiaría nada. En los últimos años nunca he tenido experiencias de abandonar la escuela o no aprobar. No asisto a cursos de L2, porque siempre he hablado el idioma italiano. Mis padres hablan italiano y participan en entrevistas escolares. No me ayudan con los deberes porque voy después de la escuela a clases privadas. Mamá y Papá siguen mi desempeño en la escuela y aceptan que participe en viajes, obras de teatro, salidas diversas. [...] Para hacer mi tarea voy después de la escuela. [...] El primer día que llegué a clase me sentí bien. (Elisa, 10 años, Suiza, Clase IV de la Escuela Primaria de Sambuca di Sicilia).

Otra alumna, María, piensa que estudiar no es solo una manera de integrarse en la escuela italiana, sino también una posibilidad de ampliar sus oportunidades futuras, ya que siente que no tiene una buena relación con sus compañeros y compañeras de clase. Por ello, dedica mucho tiempo a estudiar en su casa y lo hace sola, sin apoyos.

La relación con los compañeros italianos no es buena. No hay otros compañeros extranjeros en mi clase. Me gusta participar en actividades grupales con mis compañeros. Durante el recreo estoy con algunos compañeros. Mis compañeros italianos se relacionan conmigo, algunos buenos, otros no. No me invitan por la tarde a hacer los deberes o jugar. Con profesores y profesoras está bien, me gusta el profesor de italiano y matemáticas por cómo se relacionan conmigo. Mis materias favoritas son francés e italiano. Me gusta la escuela italiana, sí, pero me gustó más la escuela tunecina, porque allí me siento más libre, aquí no, porque tenía muchos amigos y siempre fui buscada, aceptada. Los espacios de la escuela me gustan, a veces pienso que sí, a veces no. Me gustaría cambiar la relación que tengo con mis compañeros de la escuela. No he tenido experiencias de deserción escolar, ni he suspenso nunca, me gusta estudiar. Sé el idioma italiano y asisto a cursos de L2. Mis padres en casa no hablan italiano, solo afuera cuando tienen que hablarlo, lo entienden. Actúo como traductora entre la escuela y la familia y en la vida cotidiana. Mamá y papá asisten a entrevistas escolares y siguen cómo voy a la escuela. No me ayudan con la tarea. De la escuela italiana, creen que fue mejor que la que hice en Túnez. En cuanto a las autorizaciones para participar en viajes, actuaciones, conciertos, salidas diversas, en ocasiones sí, doy mi consentimiento. Al encontrarme en el último año de la escuela secundaria inferior, me inscribí en la escuela secundaria lingüística de Castelvetrano como escuela secundaria. Al tomar esta decisión, me resultó útil la orientación brindada por la escuela. En la ciudad hay espacios para jugar y encontrarse, como en la plaza. No salgo con mis compañeros de clase después de la escuela y hago mis deberes yo misma. Por la tarde, tengo algunos amigos italianos de séptimo y séptimo grado con los que juego, que no son mis compañeros de clase. También voy al gimnasio. En mi tiempo libre me gusta escuchar música y leer libros. Sola o con mi familia, voy a la plaza. Mis amigos son de nacionalidad italiana. El primer día que llegué a la escuela, estaba feliz. Siento que soy de nacionalidad tunecina. En mi futuro imagino que, si estudio, tendré un buen futuro. (Maria, 14 años, Túnez, clase III, escuela secundaria de primer grado, Santa Margherita di Belice).

Aunque la mayoría dice no utilizar medios propios para integrarse en el ámbito escolar, las entrevistas revelaron que su participación en todas las actividades y proyectos interculturales es parte de una estrategia de integración, orientada a conocer mejor el idioma italiano, tener mayor contacto con compañeros y compañeras e interactuar. Los proyectos de interculturalidad se desarrollan, por lo general, en horario de tarde y se entienden como parte del aprendizaje educativo de los centros escolares. De igual modo se plantean las excursiones, visitas a museos, teatros o competiciones deportivas. La activa participación de los chicos y chicas de origen migrante en todas estas actividades da cuenta de una estrategia de integración, en la que también colaboran las familias, porque son las que deben dar su consentimiento y, en algunos casos, pagar billetes o entradas.

La relación con los compañeros italianos va bien. En el aula de la escuela no tengo otros compañeros extranjeros, pero sí en la clase extraescolar. Disfruto participando en las actividades escolares con mis compañeros. Para divertirme como y hablo con mis compañeros de clase. También se relacionan bien conmigo, pero tengo una compañera que me dice cosas malas, malas palabras. Por la tarde voy al after school con un profesor y tres compañeros que no están en mi clase. Con profesores y profesores va bien y mi asignatura favorita y me gusta son las matemáticas. No utilizo estrategias particulares para integrarme en el sistema escolar italiano. Mi horario escolar es el horario normal y me gustan los espacios escolares y no haría ningún cambio en la escuela. Nunca he reprobado o abandonado la escuela. Pero no me gusta estudiar. Sé el idioma italiano y en el servicio extraescolar ubicado en el centro de la ciudad, también hago italiano. Mis padres hablan italiano y cuando hay reuniones con profesores y profesores participan. No me ayudan con la tarea No, voy después de la escuela. Siguen mi rendimiento académico y no sé qué piensan de la escuela italiana. Mamá y papá me autorizan a participar en diversas salidas y actividades escolares. Sí, el año pasado me fui de viaje. No hay espacios en la ciudad para jugar y reunirse. Hago mi tarea después de la escuela y no me encuentro con mis compañeros después de la escuela. También por la tarde voy a la escuela de fútbol y me siento bien. En mi tiempo libre me gusta andar en bicicleta. Con mi familia A veces voy a una pizzería. Mis amigos son dos italianos y otro es de América. El primer día que entré a la clase, estaba bien. Me siento de nacionalidad suiza. (Marco, 8 años, Suiza, clase II, escuela primaria, Sambuca di Sicilia).

La elección del tiempo adicional escolar (clases de apoyo por la tarde) suele ser una opción generalizada entre el alumnado de origen migrante, porque pueden pasar más horas en la escuela y hacer sus tareas con docentes. En estas horas de tarde, también se realizan talleres de diverso tipo o el aprendizaje de instrumentos musicales en el caso de la secundaria de primer grado. Además, la asistencia de este alumnado es muy alta y rara vez tienen faltas. La asistencia a estas clases puede ser un indicador del interés en integrarse en el sistema educativo italiano, así como del interés de sus padres y madres por su desempeño escolar. La participación activa en los proyectos interculturales desarrollados por las taredes, en colaboración con organizaciones especializadas, también suele ser alta entre estos chicos y chicas.

Tengo una buena relación con mis compañeros italianos. Mis compañeros italianos también tienen una buena relación conmigo. En el aula hay un compañero extranjero, es rumano, y con él también la relación está bien. Me gusta participar en actividades grupales que se realizan en la escuela. Durante el recreo como, juego y hablo con mis compañeros. Por la tarde para hacer los deberes o jugar, mis amigos italianos me invitan. Con profesores y profesores tengo una buena

relación. Mis materias favoritas son todas excepto matemáticas. Como metodología utilizada en clase por los profesores prefiero cuando nos den ejemplos. Yo lo que hago es estudiar mucho: asisto al tiempo normal en primaria y he elegido el tiempo extendido para el próximo año, cuando vaya a la escuela secundaria de primer grado. Lo elegí porque hay tantos proyectos. Me gusta la escuela italiana y las instalaciones de la escuela, no haría cambios en la escuela. No he experimentado en los últimos años las experiencias de abandonar la escuela o reprobar. Conozco bien el idioma italiano y no asisto ni he asistido a cursos de L2 porque mi papá es italiano y yo nací en Italia. También sé polaco, porque mi madre lo habla. Me gusta estudiar. Tanto mamá como papá hablan italiano. Asisten a entrevistas escolares y me siguen cómo voy a la escuela. Mis padres piensan que la escuela italiana es muy bonita. Me autorizan a participar en todas las actividades y salidas diversas. En la ciudad hay espacios para jugar y después de la escuela salgo con mis compañeros. Por la tarde, hago los deberes solo y voy al gimnasio. En el tiempo que tengo tiempo libre juego con mis amigos. Con mamá y papá voy a una pizzería, a mi tía. Mis amigos como países de origen son italianos y rumanos. El primer día que entré a clase, estaba emocionado, comencé a llorar y quería ir a la escuela. La nacionalidad a la que siento que pertenezco es la italiana. Me gusta mucho Italia y me gusta mucho Sicilia. (Pamela, 10 años, Polonia, clase V, escuela primaria, Sambuca di Sicilia).

Peter, de 7 años, dice que para sentirse parte de la escuela le gusta “jugar con sus amigos” tanto dentro como fuera de ésta. A esa edad, a través del juego, se activan dinámicas de sociabilidad, de las que Peter parece ser muy consciente. Sin embargo, Pietro opina que, a veces, no es fácil la interacción en las clases de la tarde, porque en las clases hay compañeros y compañeras que “se portan mal”.

Los compañeros italianos se portan un poco bien y un poco mal en clase y el profesor dice que se callen pero no siempre escuchan. Comparten bien conmigo. En mi clase hay otros compañeros extranjeros y les va bien también. El primer día que entré al aula, fue genial con el profesor y los compañeros. Me sentí bienvenido en la escuela. Disfruto participando en actividades escolares con mis compañeros de clase. Después de la escuela hablamos, jugamos. Por la tarde, primero hago los deberes con mi hermana y luego cuando terminamos salgo a jugar con mis compañeros. Y ellos también hacen lo mismo. Mis amigos son italianos y rumanos. No hago ninguna actividad especial por la tarde y en mi tiempo libre me gusta ver televisión y jugar al aire libre. Como estrategia para integrarme en el sistema escolar italiano, juego con compañeros. Asisto al horario normal normal en la escuela. Me gusta mi clase, pero un poco, porque donde estoy ahora (refiriéndome a la sala de computadoras) es más hermoso que el aula de segunda clase donde estoy. Me gustan los espacios escolares. Me gustaría que mis compañeros no se perdieran los neumáticos que yo presto y luego presto a otros y se pierden. Me gusta estudiar. Nunca he fallado en la escuela y asisto regularmente. Mis padres asisten a las entrevistas escolares, pero a veces se olvidan. Me autorizan a participar en viajes, concursos, actuaciones, conciertos, salidas

diversas. Me ayudan con mi tarea y controlan mis notas. Mis progenitores dicen que si me caigo y no puedo ir a la escuela, los maestros pensarán que no quiero ir a la escuela. Cuando nació, mi hermana tenía diez años y luego yo cumplí un año. Estoy muy apegado a esta hermana. Mi familia sale con amigos italianos y rumanos. Por ocio, salimos a la ciudad con mamá y papá. Siento que pertenezco a una nacionalidad rumana. (Pietro, 8 años, Rumanía, clase II, escuela primaria, Sambuca di Sicilia).

Tina y Pietro opinan igual, dicen que hay compañeros/as que no dejan a los o las profesoras dar tranquilamente sus clases y no hacen casos cuando se les dice que se callen. Ante esto, señalan la necesidad que tienen de portarse mejor que todos/as, callarse, prestar atención a los docentes y hacer sus tareas, lo cual también puede ser considerada una estrategia de integración, para no ser señalados/as. Tina con solo seis años lo sabe:

Con los compañeros italianos va bien. En mi clase hay otros compañeros extranjeros, está Simone (nombre ficticio) que me dijo que es marroquí y el de pelo liso que habla japonés, en la escuela habla italiano pero no conozco el país. Cuando trabajamos juntos, me gusta en grupo. Con compañeros de clase cuando trabajo no le hablo, mi compañero me habla pero yo no lo escucho en absoluto, de lo contrario me equivoco. Luigi es bueno, Sara es bueno, Giulio más o menos (todos son nombres ficticios). Porque cuando hay un profesor que le gusta se porta muy bien, si hay un profesor que no le gusta se porta mal. (Tina, 6 años, República Popular China, clase I, Santa Margherita)

De lo anterior, podemos deducir que el esfuerzo para mantener un nivel académico, el comportamiento según las normas y la participación activa en las actividades que los centros ofrecen en horario de tarde para mejorar el rendimiento, aprender el italiano o socializar en intercambios interculturales, son todas estrategias que emplean los niños y niñas de origen migrante para sentirse integrados/as en el ámbito escolar. Además, estas prácticas son compartidas por sus madres y padres, en la medida en que les alientan, apoyan e incluso abonan eventuales gastos de las actividades. Como veremos más adelante, para las familias migrantes la educación de sus hijos/as es fundamental para su movilidad social, algo por lo que la gran mayoría apuesta. De hecho, en algunos casos, estas expectativas parecen ser las que dan sentido a la decisión de migrar, compensando los sacrificios realizados, pese a que niños y niñas no hayan participado, por lo general, en tal decisión.

Tiempo y espacios de ocio y socialización

En las dos ciudades estudiadas hay una gran variedad de espacios de esparcimiento y ocio, como plazas, parques y villas, en las que niños/as y adolescentes pueden jugar y encontrarse. De las entrevistas con los chicos y chicas de origen migrante se desprende que, salvo en algunos pocos casos, se comparte espacios de ocio con chicos y chicas italianas. Los escasos encuentros que se dan suelen ser por las tardes y generalmente con vecinos/as del barrio, y son muy infrecuentes los encuentros durante los fines de semana, aun en el caso de los y las adolescentes. Por lo general, estos chicos y chicas parecen pasar más tiempo en sus hogares, haciendo las tareas escolares, viendo la televisión o jugando a videojuegos. En su tiempo libre, Marina dibuja y persigue el gran sueño de ser cantante, por eso va a clases de canto. Marina dice tener problemas de relación con sus compañeros/as de clase y solo se junta con amigos/as de origen rumano durante los recreos. Dice que a veces se lleva bien con los chicos porque son más amables que las chicas, pero solo dentro de la clase.

La relación con los compañeros italianos es así, así, porque se portan mal, a veces me insultan. Dicen que les quité las plumas, yo digo que no es verdad, lo siento por ellos. Este año en la nueva clase, el primero de la secundaria inferior es mejor que el año pasado en la primaria. Con los demás compañeros extranjeros va bien. Mi hermana también está en el aula. En el instituto soy amiga de otra chica rumana. Me gusta participar en actividades grupales y escolares con mis compañeros. Durante el recreo hablo con los otros extranjeros de la escuela porque no me llevo bien con mis compañeros. Depende de ellos. A veces incluso me llevo bien con los hombres en lugar de con las mujeres. Mis compañeros italianos no me invitan por la tarde a hacer los deberes o jugar. [...] Con compañeros y compañeros después de la escuela No nos vemos para salir porque no me llaman. [...] Por la tarde voy a la escuela de canto con un profesor. En mi tiempo libre me gusta dibujar. Para el fin de semana con mi familia. Veamos una película o salgamos de la ciudad. Mis amigas y amigas son rumanas. [...] Como nacionalidad siento que pertenezco a Rumanía. (Marina, 14 años, Rumanía, clase I, escuela secundaria de primer grado, Sambuca di Sicilia).

En general, Marina se siente aislada, teniendo en cuenta que es una adolescente, etapa en la que correspondería un mayor grado de socialización con pares en espacios menos observados por los adultos. Como aparece a menudo en las entrevistas, los chicos y chicas que no se sienten parte grupos de pares con prevalencia italiana, suelen autoidentificarse con el país de origen de sus padres y madres, incluso en los casos en

los que han nacido en Italia. Como destaca Bosisio (2005) en su investigación sobre hijos adolescentes de migrantes, la sensación de malestar suele llevarlos a quedarse en casa frente a la televisión o la computadora, aislados del grupo de pares. Los y las estudiantes que salen con amigos/as por las tardes lo hacen, por lo general, con chicos y chicas de su misma nacionalidad de origen, especialmente en Sambuca di Sicilia, donde hay un elevado número de estudiantes de origen rumanos. En el caso de los varones, el deporte por excelencia es el fútbol y lo suelen practicar con asiduidad, incluso algunos participan en campeonatos. Quienes tienen una mayor interacción con compañeros/as de clase son los/as que han asistido a las escuelas desde infantil, como es el caso de Tina, que tiene seis años. A estas edades, las diferencias son imperceptibles por parte de los niños y niñas y la relación emocional es más estrecha. El problema de Tina es que su padre y su madre tienen un bazar que está abierto muchas horas y la única opción de conciliación con la que cuentan es llevarla a la tienda a que pase la tarde, situación que dificulta el proceso de socialización de Tina fuera del horario escolar. Esta es otra característica de muchos niños y niñas de origen migrante, derivada de la intensidad laboral de sus progenitores.

Con los compañeros italianos va bien. En mi clase hay otros compañeros extranjeros, está Simone (nombre ficticio) que me dijo que es marroquí y el de pelo liso que habla japonés, en la escuela habla italiano pero no conozco el país. Cuando trabajamos juntos, me gusta en grupo. [...] El camarada Luigi es bueno, Sara es bueno, Giulio más o menos (todos son nombres ficticios). Porque cuando hay un profesor que le gusta se porta muy bien, si hay un profesor que no le gusta se porta mal. Mis compañeros italianos no me invitan por la tarde a hacer los deberes o jugar. No se por que. Nunca he ido a la casa de los compañeros. Y tampoco los invité, porque no saben dónde está mi casa. [...] Para jugar y encontrarse ahí está la plaza. Nunca salimos con compañeros de clase después de la escuela. Vienen a visitarme unos días a mi tienda, jugamos un poco y luego se van. No voy a su casa. Mi hermana me ayuda un poco a hacer los deberes. Estoy en casa por la tarde. En mi tiempo libre me gusta descansar, porque cuando trabajamos estamos cansados y luego descanso un poco y luego voy a trabajar. Para el ocio con mi familia vamos a la iglesia en Palermo y luego vamos a mi primo mayor que vive con mi tío, él es el hijo de mi tío y mi tía. Mi mejor amiga es italiana y se llama Carmen y luego en mi clase hay dos Giulio's, estos dos Giulio's me aman y yo también los quiero. Mis mejores amigos son cuatro y todos italianos. Pertenezco a la nacionalidad italiana y china. Mis padres asisten a amigos chinos. También hablan con italianos. (Tina, 6 años, República Popular China, clase I, escuela primaria de Santa Margherita di Belice).

Durante los fines de semana, los chicos y chicas de origen migrante suelen salir en familia, a visitar familiares en otras ciudades, a acudir a sus lugares de culto si son practicantes, de compras o a cenar a restaurantes. El hecho de salir en familia es un indicio de cierta estabilidad económica, porque una parte de estas salidas requieren gastos, pero también da cuenta de una débil relación con otras familias italianas, con quienes, por lo general, no se encuentran. En su lugar, las familias de origen migrante suelen formar redes familiares o de amistad con personas de su misma nacionalidad de procedencia. Una excepción es la familia de Gabriele, que en ocasiones, se junta con familias italianas, además de otras rumanas.

En mi primera clase había un compañero rumano, pero se mudó. Me relaciono bien con mis compañeros italianos y ellos también conmigo. Participo en las actividades escolares con gusto y para la recreación, estoy con mis amigos. Mis amigos italianos me invitan por la tarde a hacer los deberes o jugar. [...] En la ciudad hay espacios para jugar y encontrarse afuera. Después de la escuela veo a mis compañeros de clase. Por la tarde, hago deporte en el gimnasio. Mis amigos son rumanos e italianos. Con mi familia salimos a comer pizza. Para jugar con amigos después de la escuela, nos vemos afuera. Además, en mi tiempo libre voy al gimnasio y practico un deporte, el de los puños, el Box. Con la familia, el fin de semana salimos de la ciudad a comer pizza. Mis amigos y amigos son rumanos e italianos. Mis padres también frecuentan familias italianas y rumanas. (Gabriele, 9 años, Rumania, clase IV, Primaria, Sambuca di Belice).

Conocimiento del idioma

La mayoría de las alumnas y alumnos entrevistados conocen el idioma italiano y también han perdido su acento extranjero, lo que ha sido hallado en otras investigaciones (Barni & Villarini, 2001). Esto ocurre sobre todo con los alumnos nacidos en Italia o que asisten desde el ciclo infantil y cuyos padres hablan el idioma italiano (Marinelli, Iaia, & Angelelli, 2018). En algunos de estos alumnos y alumnas el conocimiento de la lengua italiana es tal que también se percibe la pronunciación dialectal típica de la ciudad en la que residen. Así que algunos/as alumnos/as de origen rumano tienen la pronunciación típica de Sambuca di Sicilia y algunos/as alumnos/as tunecinos tienen la de Santa Margherita di Belice. Para el alumnado rumano, cuyo idioma es el indoeuropeo, y para el alumnado tunecino, que también habla francés, es menos complejo aprender el idioma italiano, su nivel de conocimiento es medio-alto. El aprendizaje del italiano es más difícil para el alumnado chino y marroquí. En estos

casos, su conocimiento de la lengua suele ser de medio a insuficiente (Chini, 2009). Lo mismo les ocurre a sus progenitores, lo que hace que estos niños y niñas acaben por actuar como vínculo lingüístico en las comunicaciones escuela-familia y también en la vida cotidiana con el vecindario, los servicios o los comercios. Además, el acento del idioma de origen sigue siendo prevalente en sus conversaciones y, en el ámbito escolar, suelen tener errores gramaticales. Esto sucede no solo en los casos de quienes llegan a Italia siendo más mayores, sino también entre quienes nacieron en el país o llegaron desde muy pequeños/as y el motivo es porque, en general, el alumnado de origen migrante suelen hablar en el idioma del país de origen en el interior de sus hogares y en la relación que mantienen con miembros de la familia extensa o de familias del mismo origen con las que se relacionan. Es lo que sucede, por ejemplo, a Enzo, el alumno chino que, habiendo nacido en Italia y habiendo pasado en este país gran parte de su infancia, con tan solo tres meses que permaneció en China, regresó presentando dificultades para hablar italiano. Estas dificultades con el idioma tienen efectos en el desempeño escolar (García Castaño y Rubio Gómez 2011b), que motivan la matriculación de este alumnado en cursos lectivos inferiores o la repetición de curso, como ha sucedido a Francesco y Marina.

Cuando cumplí los 8 años estaba matriculado en primer grado, porque no sabía el idioma, me pusieron en primer grado y comencé de nuevo. En resumen, fue un poco difícil la primera vez, no sabía el idioma aquí. El primer día que vine aquí, estaba todo asustado, no sabía qué hacer, estaba llorando. (Francesco, 14 años, Rumanía, secundaria de primer grado, Sambuca di Sicilia).

Nací en Rumanía, donde estuve hasta los seis años. Lo hice hasta el segundo grado. Luego, cuando llegué a Italia, repetí el segundo porque no sabía el idioma y me pusieron en clase con mi hermana menor. En Rumanía, la escuela fue difícil. [...] Asisto al horario normal y me gusta la escuela italiana, no me gustaría cambiarla. Siempre he asistido regularmente y nunca he fallado. A estas alturas ya sé el idioma italiano y no asisto a cursos de L2. (Marina, 14 años, Rumanía, clase I, secundaria de primer grado, Sambuca di Sicilia).

Ante ello, los centros educativos brindan apoyo en la mejora del idioma a través de los cursos de L2, así como herramientas facilidades brindadas por el profesorado en las clases reguladas, ante dificultades idiomáticas (Gallina 2018; García Castaño et al. 1999; Luise, 2004). Muchos de los chicos y chicas entrevistadas acuden regularmente a las clases de L2.

Voy al tiempo normal. Me gusta la escuela italiana, Sí. No haría ningún cambio, está bien, para mí. No hago ausencias y siempre me han ascendido. Conozco bastante bien el idioma italiano. Asisto a cursos de L2, comienzan en noviembre. Me gusta estudiar. Mis padres hablan italiano, pero en casa hablamos rumano. [...] Me ayudan con los deberes, más mi mamá. Se preocupan por mi rendimiento académico. Mi madre y mi padre piensan que la escuela italiana es más fácil que la escuela en Rumanía. (Carla, 13 años, Rumanía, primer grado, escuela secundaria de primer grado, Sambuca di Belice).

También me llevo bien con los profesores y mis disciplinas favoritas son la motricidad, las matemáticas y el italiano. Me gustan todas las metodologías que utilizan los profesores en el aula y no adopto estrategias para integrarme a la escuela. Asisto habitualmente a Extended Time y en el comedor tengo un menú igual que los demás. Me gusta la escuela italiana y estudiar. No tengo experiencia de abandonar la escuela y nunca he fallado. Conozco bien el idioma italiano. Asistí a cursos de L2, pero no en este momento. Mamá y papá hablan italiano más o menos. Les ayudo con el idioma italiano en la relación entre la escuela y la familia y en la vida cotidiana. (Mario, Marruecos, primer grado, bachillerato, Santa Margherita di Belice).

Además, en caso de dificultades lingüísticas importantes, como las que se tienen lugar cuando las familias están recién llegadas a Italia, el Consejo Escolar elabora un Programa Didáctico Personalizado (PDP) específico para sus hijos e hijas, que parte de sus propias necesidades y capacidades y que se evalúa cada año hasta que el alumno o alumna adquiere un nivel suficiente de conocimiento de la lengua escrita y hablada (Brichese, 2015). Ortiz Cobo (2007) “Sin embargo, ante el “nuevo tipo de diversidad cultural” que ha supuesto la llegada de población inmigrante extranjera se ha organizado un sistema de atención en el cual es prioritario el aprendizaje, por parte del que se incorpora, de la lengua que se utiliza en la escuela, que no es otra que la lengua oficial que se trata de inculcar desde dicho organismo oficial (2007:2)”. También para Álvarez-Sotomayor (2021) “El factor lenguaje posee explicaciones muy limitadas con respecto al déficit académico general encontrado entre los hijos de inmigrantes, una vez controlado el efecto del origen social (2021: 239)”.

La interacción con el personal docente de los centros educativos

Todos los alumnos y alumnas de origen migrante entrevistados/as opinan que la relación con sus docentes es buena y sienten que velan por sus necesidades específicas,

lo que les hace sentirse reconocidos/as. A la mayoría le gusta trabajar con la metodología grupal y dicen agradecer cuando las explicaciones se realizan despacio y se usan ejemplos para aclarar contenidos teóricos. Un estudio de Sette, Mancini y Poliandri (2018) ha demostrado que una relación de calidad entre profesor y alumnos también mejora el rendimiento académico. Este alumnado también menciona que, en general, sus progenitores están satisfechos con el sistema educativo italiano y que están pendientes sobre su rendimiento escolar.

Me relaciono bastante bien con profesores y profesores. Como asignaturas prefiero el italiano y la actividad física. Como metodología utilizada en clase por los profesores, prefiero que el profesor o el profesor venga y nos explique las cosas en grupos, en lugar de que cuando explica al pupitre, los compañeros hablan y no entiendes nada. Según el método de aprendizaje cooperativo. Me gusta la escuela italiana y no haría ningún cambio en mi escuela. Siempre he asistido regularmente y nunca he fallado. Sé el idioma italiano y no asisto a cursos de L2. Fui a ellos en la escuela primaria. Me gusta estudiar. Mis padres hablan italiano y participan en entrevistas escolares. También me ayudan con mi tarea y se interesan por mi rendimiento académico. De las actividades que se realizan en la escuela, mis padres piensan que son muy buenas y desafiantes. Me dejaron participar en los distintos viajes y salidas que organiza la escuela. (Sonia, 12 años, Rumanía, primer curso del Bachillerato de Sambuca di Sicilia).

Federica, sin embargo, refiere a una diferencia de género entre docentes, opinando que las mujeres son más cercanas con ellas, que los profesores. Según comenta, para su padre y su madre, la escuela italiana es muy estimulante para ella, lo que hará que amplíe sus capacidades y oportunidades.

Con los profesores me relaciono regular, con las profesoras bien. Porque los profesores siempre me regañan pero las profesoras no. Mi materia favorita son las matemáticas. Como metodología utilizada en clase prefiero la del profesor de arte, porque dibujamos y hacemos cosas geométricas. No utilizo estrategias particulares para integrarme en el sistema escolar italiano. Voy al tiempo normal. Me gusta la escuela de italiano y las aulas de mi escuela. No haría ningún cambio en la escuela, no, no. Siempre pasé de grado. Me gusta estudiar y conozco bien el idioma italiano. No asisto a cursos de L2, No. Mis padres también hablan italiano. Mamá y papá asisten a recepciones con los maestros y siguen mi desempeño académico. Me ayudan con mi tarea y piensan bien en la escuela italiana y las actividades que se realizan en la escuela. En Rumania nos dieron pegatinas para pegar. A mis padres les gusta más la escuela italiana. Me dan el consentimiento para participar en concursos, actuaciones, salidas diversas. (Federica, 11 años, Rumanía, clase V, escuela primaria, Sambuca di Sicilia).

Para Tina sus docentes son sus referentes en la escuela, a los que procura imitar y seguir.

Con el profesor me relaciono bien, con la profesora también bien. Prefiero el italiano, las matemáticas, la ciencia, la geografía, todo como asignaturas. Quizás hoy vamos a hacer un proyecto, tenemos que dibujar unos huevos, primero miramos lo que hace el profesor y luego lo hacemos. Asisto al comedor y al tiempo extendido de la tarde. A veces como pasta blanca y luego lo mismo que otros. Me gusta la escuela italiana. (Tina, 6 años, República Popular China, clase I, escuela primaria, Santa Margherita di Belice).

También lo son para Marina, quien se apoya en estos/as cuando tiene dificultades y necesita ayuda. Ella siente que sus demandas son escuchadas:

Me relaciono bien con profesores y profesoras. Entre los temas prefiero tecnología. La metodología utilizada en el aula por los profesores me parece muy bien, yo prefiero escucharlos, cuando tengo dificultades me escuchan y me ayudan. (Marina, 14 años, Rumanía, escuela secundaria de primer grado, Sambuca di Sicilia).

Incluso Salvatore, que ha tenido una experiencia de discriminación por parte de sus compañeros y compañeras, que no lo incluyen en el grupo de WhatsApp, opina que sus mejores referentes son sus profesores, quienes, dice, le ayudan cuando tiene este tipo de problemas. De hecho, en este caso en particular, el equipo docente intervino para analizar la situación y buscar soluciones, aunque sin demasiados resultados. Para Salvatore, el italiano es su asignatura favorita; también prefiere a las docentes que le hablan despacio comprendiendo su dificultad idiomática.

Con los profesores la relación va bien. Como asignatura prefiero el italiano. Prefiero la profesora Laura (nombre ficticio) y la profesora Lisa (nombre ficticio) porque explican bien, mientras que otros profesores explican rápido y no se entiende nada. (Salvatore, 11 años, Túnez, clase V de la escuela primaria en Santa Margherita di Belice).

Hay casos de chicos y chicas que llegan a tener un vínculo muy estrecho con sus docentes, entendiéndoles como referentes y guías emocionales, como sucede a Tina y a Pietro, que cuando tienen dificultades no se separan de sus profesoras/es. También es el caso de Enzo, de origen chino, que accedió a realizar la entrevista para esta

investigación, con la condición de que su profesora estuviera presente en todo momento. Durante la entrevista, noto que Enzo se siente seguro a su lado y busca constantemente su aprobación. Por su parte, Gabriele tiene buenos recuerdos de sus profesores del proyecto intercultural, quienes, según su opinión, le apoyaron en sus momentos más difíciles y creyeron en él.

Mi materia favorita son las matemáticas. Con los profesores y las profesoras me gusta cuando explican la lección, la relación con ellos también está bien. El momento que más me ilusionó durante un proyecto intercultural fue cuando estaba teniendo dificultades y la profesora me dijo que puedes hacerlo. Asisto en horario normal. Me gusta la escuela italiana y estudiar y no quiero cambiar nada en la escuela. Sé italiano y no asisto a cursos de L2. Nunca repetí de curso. Mamá y papá hablan italiano y, a veces, cuando tengo dificultades, me ayudan con la tarea. Normalmente hago mis deberes yo mismo. Piensan que las actividades que hago en el colegio son buenas y me autorizan a participar en todo. También participan en entrevistas y están interesados en cómo voy a la escuela. (Gabriele, 9 años, Rumania, clase IV, escuela primaria, Sambuca di Belice).

La mayoría de los alumnos y alumnas de origen migrante dice que les gusta estudiar y aprender cosas nuevas, pero como sucede en todos los contextos, a algunos/as les gusta “regular” y otros/as directamente no les gusta. A algunos/as les gustan las actividades más prácticas y manuales, como la motricidad, la tecnología, o de tipo artístico, como la música o el dibujo. El tiempo extendido escolar, en horario de tarde, les permite seguir con estas aficiones. De igual modo, los alumnos y alumnas se muestran satisfechos/as con el menú escolar, que ofrece opciones diversificadas para satisfacer necesidades específicas, médicas, religiosas o de opción alimentaria. En general, el sistema escolar italiano es bien valorado. Quienes han estudiado también en países de origen muestran valoraciones diversificadas. El alumnado de origen rumano considera el sistema italiano más fácil, mientras que el de origen tunecino lo considera más difícil. La valoración del sistema escolar parece tener que ver también con la relación que mantienen con sus compañeros y compañeras, quienes mejor relación tienen mejor valoración hacen de la escuela y quienes experimentan dificultades de relación puntúan mejor sus escuelas de origen, al no sentirse reconocidos/as. Esto coincide también con lo apuntado anteriormente sobre la autoidentificación que hacen sobre su país de pertenencia: a menor reconocimiento, más identificados/as se sienten con el país de origen, a mayor reconocimiento, más identificación con la pertenencia italiana.

También en general, el alumnado de origen migrante se muestra satisfecho con las instalaciones escolares y no haría ningún cambio al respecto, algunos pocos proponen cambios mínimos y Michele, un estudiante tunecino, opina que debería tratarse de una escuela más digitalizada acorde con los tiempos tecnológicos actuales.

Rendimiento académico

Para este apartado, se ha obtenido información de las entrevistas, pero también de los expedientes de calificación de los centros educativos estudiados. De esta exploración, se puede afirmar que ninguno/a de los alumnos y alumnas de origen migrante que asisten a dichos centros ha experimentado abandono escolar temprano o fracaso en los últimos años, algo que sí aparece, aunque de manera muy puntual, en alumnado italiano. Este hallazgo contradice otras investigaciones sobre el tema. Por ejemplo, a nivel nacional, varios autores y autoras refieren abandono y fracaso escolar prematuro en alumnado de origen migrante (Azzolini, Schnell & Palmer, 2012; Di Bartolomeo, Bonifazi, & Strozza, 2017; García Castaño & Rubio Gómez, 2011b; Cvajner, 2015). Según Crayer (2015), los alumnos extranjeros llegan tarde a la escuela, tienen mayores tasas de abandono y un rendimiento académico más bajo. De las entrevistas mantenidas con el personal docente de los centros, se desprenden una gran adhesión al sistema escolar del alumnado migrante, señal de implicación por parte de sus familias, así como de su grado de asentamiento en las ciudades en las que residen. Se puede deducir que la formación brindada a los equipos docentes en las escuelas de Sambuca di Belice y Santa Margherita, el refuerzo del vínculo alumnado-docentes-familias, las políticas escolares de acogimiento y los programas interculturales funcionan como elementos importantes de prevención del absentismo y del fracaso escolar. Sin embargo, sí se observan desfases educativos, que se refieren a la matriculación de alumnos/as en cursos inferiores a los que correspondería por edad biológica o por continuidad con los sistemas educativos de origen. Estos desfases se dan principalmente, por la llegada del alumno o alumna fuera de los plazos de matriculación o cuando no tienen ningún conocimiento del idioma italiano. Sin embargo, esto parece prevenir, por otra parte, la repetición de curso durante los siguientes años, en casos muy puntuales ha ocurrido la repetición. El rendimiento académico del alumnado de origen migrante es medio. Los recién llegados muestran mayores desventajas sociales y lingüísticas, que quienes, siendo de origen migrante, han nacido en Italia (Mercatanti, 2011). El desempeño

académico parece estar influenciado no solo por la relación el sistema educativo y los equipos docentes, sino también por el clima de la clase y por las relaciones con los compañeros y compañeras (Bison, & Cvajner, 2017). En la mayoría de las entrevistas aparece que esto es fundamental en cómo se sienten y dónde dicen que pertenecen.

Por otra parte, cabe mencionar un tema que aparece de modo muy secundario en el alumnado, pero está más presente en los discursos de sus madres y padres, que se refiere a las expectativas sobre su futuro educativo. Como veremos más adelante, los progenitores suelen tener expectativas de movilidad social ascendente para sus hijos e hijas. Sin embargo, los datos sobre elecciones educativas a partir de la escuela secundaria de primer grado, obtenidos tanto de las entrevistas como de los informes de orientación escolares, arrojan que, en mayoría, el alumnado de origen migrante se matricula en institutos profesionales y técnicos y solo una minoría en las escuelas secundarias de segundo grado, en contraste con la trayectoria educativa que suelen seguir los chicos y chicas italianos, cuya primera opción son las escuelas secundarias y el bachillerato. Entre el alumnado entrevistado para esta investigación, que cursaba el último año de la escuela secundaria de primer grado, las elecciones educativas que dijeron hacer son la formación hotelera y la formación lingüística. Por su parte, los hermanos y hermanas mayores de alumnos/as entrevistados/as estaban estudiando mayoritariamente en institutos profesionales de agricultura y hostelería, y ninguno/a había continuado estudios universitarios. Este hallazgo confirma las conclusiones de otros estudios, como el de Cvajner (2015). Además, igual que manifiestan estas investigaciones, antes de continuar con estudios de formación profesional, los chicos y chicas de origen migrante abandonan el bachillerato primero, mostrando un patrón de corte. En este sentido, como señala Alba (2009), la movilidad social para los y las jóvenes migrantes se limita en cierto sentido, a un mercado laboral de menor cualificación que el de los y las italianas. Sin embargo, los y las progenitoras migrantes, que a menudo tienen un nivel formativo de primaria o secundaria sin finalizar, ven en este recorrido formativo de sus hijos e hijas un objetivo alcanzado, dando sentido a sus decisiones migratorias (Licata, 2020). Cabe preguntarse si la orientación escolar recibida durante el último año de la escuela secundaria de segundo grado es adecuada para las necesidades y capacidades específicas del alumnado de origen migrante.

En conclusión, los padres y las madres siguen el rendimiento académico de sus hijos e hijas, pero como algunos tienen jornadas laborales largas o tienen dificultades con el idioma, no pueden apoyarles en sus deberes. La mayoría se interesa por su progreso escolar y mantienen tutorías con los docentes, salvo casos puntuales y excepcionales. Por su parte, los alumnos y alumnas migrantes se esfuerzan por estudiar y continuar actividades escolares en horario de tarde, estas suponen importantes estrategias de integración, sin embargo, algunos tienen dificultades con sus compañeros de clase. Algunos niños migrantes se identifican más con su país de origen que con Italia. La edad de llegada a Italia o de nacimiento en el país influye en su mayor o menor manejo del italiano, así como en su relación con compañeros de clase. Además, el hecho de que la mayoría hable el idioma de origen en casa o con la familia durante las visitas al país de origen conduce a persistentes dificultades con el idioma italiano. Para mejorar el manejo de la lengua italiana y favorecer espacios de intercambio, los centros educativos ofrecen actividades de apoyo y proyectos interculturales en horario de tarde. En estos espacios tienen lugar encuentros y relaciones entre el alumnado migrante y el autóctono. Sin embargo, fuera de estos espacios, las relaciones son prácticamente inexistentes, salvo encuentros casuales de los chicos para jugar al fútbol. El tiempo libre de las familias migrantes a menudo se comparte entre sus redes de migrantes, con escasa interacción con las familias italianas. El desempeño escolar de los y las migrantes es, en general, medio y en algunos casos alto, pero esto no se ve reflejado en una continuidad hacia trayectorias educativas universitarias. Tanto los datos estadísticos como los relatos de alumnado y familia, apuntan a que una trayectoria común es el intento de salir al mercado laboral lo antes posible. Las alumnas y alumnos implicados en procesos migratorios quieren trabajar cuanto antes, ayudar a la familia y tener mayores garantías de ingresos, lo que estaría actuando como una estrategia familiar de movilidad social. Los cursos universitarios son largos y costosos, entre otras razones, porque no hay Universidades en las ciudades estudiadas.

7.1.4. Tercera parte: los proyectos interculturales de los centros escolares

Los proyectos interculturales llevados a cabo por las escuelas de Sambuca di Sicilia y Santa Margherita di Belice en los años 2016-2019 son numerosos e involucran tanto a estudiantes de primaria como de primer ciclo de secundaria. Estos proyectos implicaron a la generalidad de alumnado migrante de todos los niveles y de ambas ciudades y se

han basado en el uso de diversos lenguajes, como el musical, teatral, artístico, cinematográfico o de expresión oral y motora (Demetrio, & Favaro, 2002; Giusti, 2020). Además, se procura relacionar los contenidos de los proyectos con las diferentes disciplinas o asignaturas del currículum escolar, extendiendo su impacto en la escuela (Beshiri, 2011; García Castaño & Granados, 2000b; Fiorucci, 2008;). Según investigaciones anteriores en las que se analiza el impacto de los proyectos interculturales, se concluye que aquellos relacionados con el ámbito del deporte, la ciudadanía, la legislación y los idiomas son los que resultaron más interesantes para los chicos y chicas participantes (Favaro & Luatti, 2004; Tarozzi, 2015). También valoraron positivamente las excursiones de conocimiento del medio, que se realizaron fuera de los centros educativos (Galloni & Ricucci, 2010). Para Elisa, el mayor valor de los proyectos interculturales radica en el descubrimiento de cosas nuevas, su relación con sus compañeros y compañeras de clase era cordial y buena, por lo que para ella no ha notado cambios en ésta antes o después de participar en dichos proyectos:

Me gustan los proyectos interculturales y las actividades que hacemos en el aula. Mi favorito fue el que nos permitió visitar un castillo en Palermo, era hermoso. En mi opinión, los proyectos interculturales han desarrollado el respeto mutuo entre diferentes culturas. También despertaron mi curiosidad por conocer otras personas además de mí. En mi opinión han aumentado la socialización. Creo que otras culturas también son buenas, porque puedes descubrir otros lugares. Los proyectos estimularon mi motivación para aprender, me hicieron descubrir cosas nuevas, ver cosas hermosas. Después del proyecto mi relación con mis compañeros no cambió. Mamá y papá piensan que los proyectos interculturales son para aprender cosas nuevas. Siempre me dan el consentimiento para participar en proyectos interculturales. Luego hablamos en casa de lo que hice. (Elisa, 10 años, Suiza, clase V, escuela primaria Sambuca di Sicilia).

El alumnado también ha valorado positivamente los proyectos que invitaban a conocer las historias migratorias, en las que personas refugiadas relataron sus dramas, travesías, violencias sufridas, así como sus cosmovisiones y formas de vivir (proyectos SPRAR). Los y las chicas opinan que estas actividades les acercaron a otras realidades y aumentaron su motivación hacia la escuela, así como ampliaron sus conocimientos lingüísticos, algo en lo que coinciden otras investigaciones sobre el tema (Giampaolo & Melacarne 2019; Portera, 2020). En palabras de Gabriele y Sonia:

Me gustan los proyectos interculturales y en general las actividades escolares, por ejemplo, me gustaba cuando íbamos de viaje. De los proyectos, recuerdo uno que hicimos con la comunidad

SPRAR. Hemos escuchado testimonios de personas de otras culturas. Los proyectos interculturales han despertado mi interés. De las otras culturas creo que todas son estupendas, incluida la italiana. Como nacionalidad, siento que pertenezco a Italia. Los proyectos me estimularon a aprender. Durante un proyecto intercultural me emocioné, cuando tuve dificultades y la profesora me dijo ven que puedes hacerlo. En mi opinión han aumentado la socialización, después del proyecto la relación con mis compañeros mejoró. Ciertamente, los proyectos promueven una cultura de intercambio. Mis padres piensan que es correcto que las haga, por eso me autorizan a participar en todos. Con mis padres hablo de los proyectos en los que participé y también les cuento lo que hago en la escuela durante el día, como hoy hice motricidad, hoy estudié pueblos originarios... (Gabriele, 9 años, Rumania, clase IV, escuela Primaria, Sambuca de Sicilia).

El proyecto intercultural que más me gustó es el del italiano, cuando nos reunimos con estudiantes italianos y también con otros estudiantes extranjeros y todos los profesores también me ayudaron. Había que jugar y todos tenían que aprender partes, hablamos de colores y cada uno era un color, amarillo, etc. muy bueno. En mi opinión, los proyectos han desarrollado una cultura de respeto mutuo en el aula. Me presentaron al otro, al diferente de mí. De las otras culturas creo que son muy parecidas, todas son iguales. El italiano, me gusta. Los proyectos han aumentado mi motivación para estudiar, despertando en mí emociones de alegría y felicidad. Mis padres piensan que los proyectos interculturales son buenos y que son muy útiles, que me ayudan mucho. Me dan el consentimiento para participar en todos los proyectos interculturales. En casa con mi padre y mi madre hablamos de los proyectos interculturales en los que participo. A veces me preguntan qué hiciste en la escuela y les respondo que me sentí muy bien. (Sonia, 12 años, Rumania, primer grado de la escuela secundaria inferior en Sambuca di Sicilia).

Salvatore fue uno de los participantes del proyecto intercultural Parlawiki, que fue postulado a un prestigioso premio nacional, obteniendo el premio principal. Haber ganado el primer lugar significó para la clase de Salvatore viajar a Roma, junto al director del centro, para recibir el galardón de la mano por personalidades políticas delegadas por el Presidente de la República. Salvatore relata emocionado este acontecimiento:

Me gustan los proyectos interculturales que llevamos a cabo en la escuela. El que más me gustó se llama "Parlawiki", luego también me gustó otro que hablaba de cuentos de hadas, de príncipes y princesas, de Pinocho. "Parlawiki" es el proyecto intercultural gracias al cual ganamos. Desde que fuimos los primeros clasificados de toda Italia, yo estaba en Roma, que solo la había visto por televisión. Los proyectos interculturales han desarrollado una cultura de intercambio y respeto mutuo, despertando mi interés por conocernos. Aumentaron mi motivación para aprender. Me gusta la cultura italiana. De otras culturas, no pienso en nada en particular.

Hacer que estos proyectos interculturales despertaran en mí buenas emociones me alegraba. Mamá y papá piensan bien en proyectos interculturales y me autorizan a participar en ellos. En casa hablo con mis padres sobre los proyectos interculturales en los que he participado. Si la maestra nos invita a hacer nuevos proyectos interculturales, le digo a mi mamá que hacemos cosas nuevas y ella me dice, bien. Si hay cosas que hacer en casa en el proyecto que la maestra quiere, mi hermana me ayuda y luego se lo digo a la maestra. (Salvatore, 11 años, Túnez, clase V, escuela primaria, Santa Margherita di Belice).

En general, los chicos y chicas entrevistados consideran que su participación en proyectos interculturales ha aumentado sus oportunidades de socialización, no solo con compañeros/as de clase, sino con chicos y chicas de otras clases. De hecho, algunos proyectos se llevan a cabo de modo transversal, con la participación de alumnado de diversas clases.

Me gustan los proyectos y actividades interculturales que hago en la escuela. El proyecto intercultural que más me gustó fue el que cantamos. Participaré en un proyecto intercultural de la SPRAR, empezamos el viernes, nos dijeron que escucharemos los testimonios de algunas personas. En mi opinión, los proyectos interculturales ya implementados han desarrollado una cultura de intercambio en el aula. Además, los proyectos fueron motivadores y despertaron mi interés en los demás. Estoy feliz de haber participado y seguir haciéndolo. También mejoraron la socialización. Después del proyecto intercultural, algo cambió en la relación con mis compañeros, nos hicimos más amigos. Creo que la cultura italiana es hermosa y otras culturas también. Mis padres piensan que los proyectos interculturales son buenos porque nos hacemos más amigos. Mamá y papá me autorizan a participar en proyectos interculturales, como teatro u otros proyectos. Hablamos con mis padres sobre los proyectos en los que participo. (Pamela, 10, Polonia, clase V, escuela primaria, Sambuca di Sicilia).

Michele también opina que la relación con sus compañeros y compañeras ha mejorado y se ha vuelto más estable.

Me gustaron los proyectos interculturales en los que participé, todos eran muy buenos. En mi opinión los proyectos han desarrollado la socialización en el aula. De hecho, después del proyecto, algo cambió en la relación con mis compañeros de clase, cambió la forma de hablar conmigo, fueron mejores. Los proyectos estimularon mi curiosidad y mi aprendizaje al crear una cultura de intercambio. Mis padres piensan que los proyectos interculturales que he realizado son interesantes. Me autorizan a participar en todas las actividades y proyectos que se realizan en la escuela. Yo también hablando con mis padres de los proyectos que he realizado, les digo que son

interesantes. (Michele, 14 años, Marruecos, clase III del Bachillerato, Santa Margherita di Belice).

Además, según ellos y ellas, la participación en los proyectos ha fomentado el intercambio cultural y el respeto por las diferentes culturas, sensibilizando al alumnado y a los equipos docentes sobre otras realidades, mejorando el acercamiento. Como afirman Caetano, Freire & Machado (2020), en la realización de proyectos interculturales “Se presta especial atención al aprendizaje intercultural y al desarrollo de una ética de la alteridad y el cuidado, basada en procesos autorreflexivos e intersubjetivos y construida sobre la interacción con otros” (2020: 70).

Me gustan los proyectos interculturales y las actividades que hago en la escuela. Me gustó más el proyecto específico para estudiantes extranjeros, porque vimos algunas películas y luego las hicieron explicar y muchas otras cosas. Había profesores y los alumnos de tercer grado de la escuela secundaria inferior eran nuestros tutores. Lo hicimos el año pasado, cuando estaba en quinto grado de primaria. Fuimos nosotros los rumanos, un polaco y dos chinos. En mi opinión, los proyectos interculturales llevados a cabo han servido para darnos a conocer y socializar con los demás. De hecho, no la conocía en Lorella (nombre ficticio) y con este proyecto comencé a conocerla. También desarrollaron una cultura de intercambio y respeto mutuo en el aula. Los proyectos despertaron mi curiosidad y mi interés por conocer al otro, al diferente de mí. Me despertaron algunas emociones porque conocí a otros chicos y también hice amigos. Creo que no deberíamos marcar la diferencia porque los demás sean rumanos o italianos o de otras culturas porque todos somos iguales. La italiana es una cultura interesante y el país también es hermoso. Los proyectos estimularon mi motivación para aprender, porque cuando hice este proyecto, describí una película y la maestra me dijo nuevas palabras en italiano que yo no sabía y las escribí en un cuaderno. Ahora, desde que entré en la primera promoción de la secundaria inferior, he cambiado de compañeros y me encontré mejor que los que tenía en la primaria. Mis padres piensan que los proyectos interculturales son adecuados para nosotros los extranjeros porque podemos aprender más. Por eso me autorizan a participar en todos los proyectos interculturales que realiza la escuela. Hablo en casa con mis padres sobre los proyectos interculturales en los que he participado y están contentos con lo que puedo hacer. Les cuento lo que hemos visto y hecho, y ellos tratan de entender. (Carla, 13 años, Rumanía, primer grado de secundaria, de Sambuca di Belice).

Al igual que Francesco:

Me gustan los proyectos interculturales que hice en la escuela. Por ejemplo, el año pasado hice un proyecto donde había muchos alumnos y estudiantes italianos y había rumanos e hicimos

amigos. En mi opinión, han aumentado considerablemente la socialización, despertaron mi curiosidad y mi interés por conocer al otro, al diferente de mí. Creo que cada cultura es diferente a todas las demás, que se practican otras cosas. Por ejemplo, en Rumania, como aquí, plantan viñedos y olivos. Las naciones son diferentes entre sí, no todas son iguales. Gracias también a estos proyectos interculturales entendí que la actitud hacia otras culturas debe ser, que toda cultura debe ser respetada. En mí han despertado sentimientos de bienestar, de felicidad, todas estas cosas. Después del proyecto intercultural algo ha cambiado en la relación con mis compañeros. Antes, cuando no estaba haciendo estos proyectos interculturales, hablaba menos con ellos, ahora que he hecho estos proyectos hablamos más, nos comunicamos. Mis padres piensan que los proyectos interculturales en mi escuela están bien hechos. Mi padre y mi madre me dan su consentimiento para participar en proyectos interculturales y todas las actividades escolares, como conciertos. En la orquesta del instituto toco la flauta. (Francesco, 14 años, Rumanía, clase I, escuela secundaria de primer grado, Sambuca di Sicilia).

A muchos alumnos y alumnas les gustan los proyectos interculturales relacionados con el deporte y la actividad física, como sucede a Tina, una niña china entusiasta del colegio y que vive relaciones afectivas y amistosas con sus compañeros de primer grado, con algunos de los cuales fue compañera de clase en el jardín de infancia:

Los proyectos interculturales que hago en la escuela son hermosos. Me gusta más la motricidad, cuando salimos y luego tenemos que correr y el que llega primero es el ganador. Para mí, los proyectos interculturales han sido interesantes y han aumentado la socialización. No sé qué pensar de otras culturas porque todavía no las conozco. Del italiano, puedo decir que hablo con mi madre y mi hermana italiano si hay otras personas en mi tienda y chino cuando estamos solos. Lo que como de comida italiana es tomate y huevos, luego comemos pasta y salami. ¡Me encantan las cosas que hago en la escuela! Pero estoy un poco triste porque mis compañeros cogen mis colores. Mamá y papá piensan que los proyectos interculturales son muy buenos para mí. Me hacen participar en todos los proyectos interculturales y en todas las actividades escolares. El primer día que entré a la escuela este año ¡fue hermoso! ¡Hicieron una fiesta! (Tina, 6 años, República Popular China, primer grado, escuela primaria, Santa Margherita di Belice).

Pese a que la mayoría manifiesta que los proyectos interculturales que se realizan en el ámbito escolar son una fuente de acercamiento y socialización, una minoría opina que en realidad no han cambiado positivamente su relación con los compañeros y compañeras. Se trata de casos en los que han aludido a la experiencia de relaciones conflictivas o discriminación. Es el caso, por ejemplo, de Ada o de María.

Los proyectos interculturales que más me gustaron son los que bailamos y cantamos. Y el de la ciudadanía europea. Generalmente disfruto de todos los proyectos y actividades escolares. Fue interesante conocer al otro, que es diferente a mí. Esto ha fomentado una cultura de intercambio en el aula. Los proyectos me estimularon a aprender ya veces me emocioné. Después del proyecto algo cambió en la relación con mis compañeros, se portaron un poco mejor, pero no me han ayudado a tener más amigos. Los italianos no juegan conmigo, solo juegan uno que es de Rumanía o Estados Unidos. (Ada, 10 años, República Popular China, clase V, escuela primaria, Sambuca di Sicilia).

María no considera que su participación en los proyectos interculturales haya mejorado sus intercambios y sus oportunidades de tener más amigos y amigas en el ámbito escolar. En este punto, ella vuelve a aludir a las actitudes de racismo y xenofobia que ha experimentado y que no han sido tratados. Pese a ello, comenta que le gustó participar en estos y que estimularon su aprendizaje. Los que más le gustaron fueron los basados en el teatro y la música.

Me gustan los proyectos interculturales que lleva a cabo mi escuela. Todavía recuerdo que en sexto grado hice un musical, una actuación musical de Peter Pan y me encantó. Actualmente estamos haciendo proyectos interculturales PON, también me gustaron los proyectos de teatro, con ballets. También me gustan los proyectos interculturales que tienen que ver con la música, cuando actuamos en un concierto, toco el violín en la orquesta. Pero no han generado el respeto mutuo en el aula, no tanto, porque mis compañeros me dicen cosas que no son agradables. A veces me dicen tunecina, me llenan de palabras. Por qué, no lo sé, solo para ofenderme. Ni siquiera me ayudaron a mejorar mi relación con los compañeros. Pienso bien en otras culturas, en la italiana, así es. Mis padres piensan que los proyectos interculturales son útiles y por eso me autorizan a participar en todos, como proyectos teatrales, de conciertos u otros. Hablo con mis padres en casa sobre los proyectos en los que participo, les digo que estoy feliz de hacerlos (María, 14 años, Túnez, clase III, bachillerato, Santa Margherita di Belice).

Por último, cabe resaltar que todos los alumnos y alumnas entrevistados han aludido a que sus padres y madres se han mostrado siempre abiertos a que participen en los proyectos interculturales de la escuela, incluso en los que se desarrollan en horas extraescolares. Comentan que estos proyectos son útiles y necesarios y que ayudan a sus hijos/as a socializar e integrarse. Además, la mayoría dice hablar en sus casas sobre lo que hacen en estos encuentros, fomentando el interés de sus familias. Hay que destacar que varias de las familias participaron de manera directa en algunas de las actividades de los proyectos interculturales, mostrándose entusiastas de éstas.

7.2. La voz de los chicos y chicas italianas

7.2.1 Perfil del alumnado italiano entrevistado

Los alumnos y alumnas italianos entrevistados tenían edades comprendidas entre los siete y los doce años, y asistían a la escuela primaria o secundaria de primer grado. Cinco son de Sambuca di Sicilia y cinco de Santa Margherita di Belice. Además, cinco fueron chicos y cinco chicas. Todos y todas nacieron en Sicilia, en ciudades cercanas a los centros educativos. En la siguiente tabla se presentan los datos principales de cada uno, como la edad, la escuela, el grado y la clase a la que asisten. Todos los nombres son ficticios para preservar su anonimato.

Tabla 5. Relación de entrevistas a alumnado italiano, según edad, país de origen, curso, grado y ciudad.

N.	Nombre	Edad	Clase	Grado de la escuela	Ciudad de la escuela
1	Sergio	9	IV	Escuela primaria	Sambuca di Sicilia
2	Anna	10	V	Escuela primaria	Sambuca di Sicilia
3	Fabio	11	V	Escuela primaria	Sambuca di Sicilia
4	Silvana	12	II	Escuela secundaria de primer grado	Sambuca di Sicilia
5	Valentina	12	II	Escuela secundaria de primer grado	Sambuca di Sicilia
6	Simone	7	I	Escuela primaria	Santa Margherita di Belice
7	Clara	10	V	Escuela primaria	Santa Margherita di Belice
8	Antonino	11	V	Escuela primaria	Santa Margherita di Belice
9	Massimiliano	11	I	Escuela secundaria de primer grado	Santa Margherita di Belice
10	Giulia	12	II	Escuela secundaria de primer grado	Santa Margherita di Belice

7.2.2. Unidades familiares y sectores laborales de los progenitores

Las familias de los y las estudiantes están formadas por tres o cuatro personas y reflejan la media italiana en términos de fecundidad, es decir, que tienen uno o dos hijos/as. Manteniendo el mismo patrón que se da en Europa, la tasa de natalidad en Italia viene

disminuyendo en las últimas décadas: se tienen menos hijos/as y se tienen en una edad más avanzada de los progenitores. Las causas son de tipo estructural y cultural: las parejas buscan la estabilidad laboral, económica y residencial antes de tomar la decisión de tener hijos/as. Este patrón difiere del que mantienen muchas familias migrantes, cuyo número de hijos/as es mayor. Las familias de los y las alumnas italianas son todas originarias de la región. En cuanto a la actividad laboral de los progenitores, la mayoría de las madres trabaja como docentes en escuelas primarias y secundarias, reportando una gran estabilidad laboral. Una de las madres trabaja como limpiadora en una empresa, otra es abogada y solo dos no trabajan fuera de casa. En cuanto a los padres, tres se dedican a la agricultura en funciones de propietarios y empresarios, dos son artesanos, dos son comerciantes, uno es gerente en una empresa y otro es profesional en una entidad social. Todas las madres y todos los padres tienen titulaciones medias y superiores, que son obligatorias en Italia.

7.2.3. La relación con los y las compañeras de clase

Las investigaciones sobre el tema coinciden en señalar las relaciones entre alumnado italiano y de origen migrante son, en general, positivas dentro del ámbito escolar (Rivellini et al. 2012). Lagomarsino & Erminio (2019) afirman que “El contexto escolar en relación con los compañeros aparece, entonces, como el espacio más positivo en las relaciones de los jóvenes de origen extranjero” (2019: 116). Estas relaciones de estabilizan y refuerzan con el tiempo, especialmente cuando los estudiantes extranjeros han asistido a la escuela italiana desde el jardín de infancia (Caneva, 2010; Farruggia & Galantino, 2020; Gabrielli & Paterno, 2012). Sin embargo, lo que se desprende de las entrevistas llevadas a cabo para esta tesis doctoral, los intercambios rara vez se dan fuera del ámbito escolar, incluso cuando se trata de realizar tareas escolares en las casas, actividad que sí dicen realizar conjuntamente los alumnos/as italianos entre sí. Actividades en la que han tenido lugar encuentros convivenciales entre italianos y migrantes han sido las que se han organizado en el marco de los proyectos interculturales promovidos desde los centros escolares en horario de tarde. También se aparecen invitaciones puntuales para jugar al fútbol (los chicos) o salir a pasear (las chicas) realizadas por parte de italianos hacia migrantes.

Una encuesta realizada en Lombardía, otra región de Italia, concluye que la mayoría de los y las estudiantes italianos no tiene relaciones de amistad con chicos y chicas y no asisten a la escuela y solo lo hace una minoría (Casacchia, 2008). De varias investigaciones realizadas en los últimos veinte años se desprende que, mientras en las escuelas se potencian relaciones de convivencia y compañerismo, fuera del ámbito escolar estas relaciones no se dan con frecuencia. (Besozzi, & Tiana, 2005; Contini, 2012; Giovannini & Queirolo Palmas, 2002). Para Besozzi (2008), la escuela promueve la integración, pero muchas veces las relaciones entre estudiantes extranjeros e italianos “terminan con el toque de la campana”. El Grupo Escolar de ORIM (Observatorio Regional para la Integración y la Multiétnica), realizó una investigación en 2010, en las escuelas de primer y segundo grado, sobre las relaciones interétnicas concluyendo que la experiencia de acogida que se lleva a cabo dentro de los centros escolares finaliza cuando acaba el horario escolar (Besozzi 2012: 26). Esto es mencionado por los alumnos entrevistados, como dice Massimiliano:

Tengo once años y asisto a la clase I de la escuela secundaria inferior en Santa Margherita di Belice. Somos cuatro personas en la familia, yo, mamá, papá y un hermano. Siempre he vivido en esta ciudad. Mi madre es ama de casa y mi padre es un empresario agrícola. Con compañeros italianos, buenos o malos, todo va bien. En mi clase hay un compañero extranjero que viene de Marruecos. Tengo más confianza con él que con los demás. Como nos conocemos desde que teníamos tres años, pasamos juntos por el jardín de infancia, la escuela primaria y la secundaria. Mis compañeros y yo lo ayudamos porque aún no sabe escribir y leer bien el idioma italiano. Él también es educado, respeta a los profesores y a los estudiantes, pero es muy animado. A veces recibe muchos reproches de los profesores. Se porta bien con sus compañeros y también es respetuoso. Para mí, la escuela es una oportunidad que no todos pueden tener. Le decimos a nuestro compañero extranjero que le gusta un poco la escuela y no le gusta un poco. Me gusta participar en actividades grupales o en actividades escolares en general con mis compañeros. Durante el recreo nos hablamos, nos contamos lo que hacen hoy lo que no hacen. Con los compañeros italianos nos invitamos a hacer los deberes al salir. El compañero extranjero me invita a jugar al fútbol, celebra cumpleaños con su familia. Como tarea, considerando que no sabe leer bien, las hace con su hermana (Massimiliano, 11 años, secundaria de primer grado, Santa Margherita di Belice).

Al igual que Massimiliano, Valentina también mantiene una amistad desde muy pequeña con una niña de origen rumano, que ella misma define como muy bonita. Se conocen y han estado juntas en la escuela desde el jardín de infancia. Valentina opina

que tener una amiga de otro país le aporta aprender cosas nuevas y considera las diferencias como una oportunidad. No obstante, a la hora de realizar las tareas escolares, Valentina comparte casa con compañeras italianas y a su amiga de Rumanía solo la ve por la tarde cuando participa junto a ella en los proyectos interculturales. Del relato de Valentina es interesante observar que cuando se refiere a su compañera de origen migrante la nombra como “extranjera”, a pesar de que la conoce desde el jardín de infancia.

Tengo once años y asisto a la segunda promoción de la escuela secundaria inferior. Papá es un artesano libre y no tengo mamá. Siempre he vivido y asistido a las escuelas de Sambuca. La relación que tengo con mis compañeros italianos es muy buena, hemos creado una amistad maravillosa, con todos mis compañeros soy muy unida y les tengo mucho cariño. En mi clase hay una compañera rumana, también tengo una amistad con ella que nació desde el principio cuando vino a Sambuca y nos hicimos amigas como si nos conociéramos desde que nacimos, somos muy cercanas. Fuimos juntos al jardín de infancia, a la primaria y actualmente a la secundaria de primer grado. Cuando la conocimos la recibimos de inmediato porque entendimos que de un extranjero se puede aprender lo que no sabemos hasta ese momento. No recuerdo ningún episodio negativo sobre esta compañera, muchos episodios positivos, compartimos las mejores experiencias con ella. Con los profesores digamos que no se integró desde el primer momento, pero durante la carrera escolar mejoró y recuerdo episodios bonitos. Para mí la escuela es fundamental porque hoy entiendo y entiendo cosas de las que nunca había oído hablar y por eso le doy un valor fundamental, porque gracias a ella he adquirido conocimientos. Durante el recreo hablamos de lo que pasa en clase con los profesores y esta chica está obviamente integrada entre nosotros. Dentro de la clase no tengo preferencias entre mis compañeros porque como dije antes tenemos una relación maravillosa y para mí todos son importantes y fundamentales. Hacemos los deberes junto con nuestros compañeros italianos, por la noche nos organizamos para salir juntos, nos invitamos a cumpleaños, hacemos muchas cosas bonitas juntos. Incluso con la compañera extranjera nos invitamos para cumpleaños, no para tareas pero para actividades relacionadas con proyectos interculturales, sí. Para salir nos organizamos junto con los demás y luego nos vemos por la noche, excepto cuando ella sigue sus tradiciones y religión y no sale con nosotros, por ejemplo, en Semana Santa, porque respeta sus costumbres. Pero estamos, salvo estos casos, siempre juntas. Gracias a los compañeros extranjeros habíamos aprendido varias cosas nuevas como la comida o lo que hacen durante el día. Para mí el extranjero siempre ha sido un punto de referencia, desde muchos puntos de vista porque soy una chica curiosa y como no viajo gracias a ellos puedo aprender cosas nuevas, y es lo que más me enriquece en mi vida. He encontrado muchas diferencias entre Italia y Rumanía, pero gracias a las diferencias creo que siempre se puede aprender (Valentina, 12 años, clase II, secundaria de primer grado, Sambuca di Sicilia).

Sergio también tiene una buena relación con amigo de origen rumano, con quien intercambia material escolar, pero nunca se juntaron para hacer los deberes juntos; sí lo hicieron algún domingo para jugar.

Tengo nueve años y estoy en cuarto grado de primaria. Mi madre es ama de casa y mi padre tiene dos trabajos, el de agricultor y durante el verano trabaja en un consorcio. Siempre hemos sido residentes en Sambuca di Sicilia. Mi madre es de Salaparuta (ciudad de la provincia de Trapani), por esto todos los domingos vamos a esta ciudad. Mi padre siempre ha estado en Sambuca. Con mis compañeros italianos tengo muy buenas relaciones y somos muy amigos, hablamos, nos ayudamos, intercambiamos cosas, material escolar. En mi clase hay un compañero extranjero que viene de Rumanía. Con este compañero me relaciono bien, somos muy amigos, lo mismo que con los compañeros italianos, intercambiamos cosas, materiales. Los demás compañeros también se relacionan bien con él, no lo excluyen de los juegos, se portan bien, lo ayudan. El compañero extranjero se porta bien, bien con los profesores, es muy educado. La escuela es muy importante porque sirve para conocer mejor y mejorar nuestra mente, para saber más cosas. Según mi compañero, la escuela también es importante porque él estudia y hace sus deberes. Me gusta más en la escuela cuando hacemos trabajo en grupo. Con mis compañeros italianos para fiestas de cumpleaños nos invitamos. Siempre he invitado al compañero extranjero a mi fiesta de cumpleaños, pero él siempre lo ha celebrado en el colegio con nosotros y por eso después se puede decir que nunca nos invitó. No nos invitamos a hacer los deberes y solo nos reunimos los domingos para jugar. Jugamos al escondite. Creo que las otras culturas siempre son importantes, que son las mismas que nosotros, lo mismo pienso de la cultura de mi compañero rumano (Sergio, 9 años, clase IV, escuela primaria, Sambuca di Sicilia).

Para Simone, la compañera de origen chino es una de sus mejores amigas en la escuela, la conoce desde el jardín de infancia al que asistían juntas. Opina que es muy positivo tener compañeros y compañeras de origen extranjero en las clases, pero no se junta con ellas o ellos por las tardes y solo se han visto en algún cumpleaños.

Tengo siete años y asisto a la primera clase de primaria en Santa Margherita di Belice. Siempre he vivido en este país. Mis padres tienen una tienda de vestidos de novia. Somos tres en la familia, yo, mamá y papá. Con los compañeros italianos me llevo muy bien con todos. Hay un compañero al que siempre se le regaña. En mi clase hay una compañera extranjera pero no sé de qué país viene, siempre la veo en la tienda, pero no sé. Me lleva muy bien con ella y mis compañeros también se portan bien, no se burlan de ella, porque ya saben que es china. Recordé que viene de China. Ella también se porta muy bien. Cuando está enferma la ayudo. Incluso con los profesores y profesoras se porta bien, solo que a veces la regañan. La escuela es muy bonita porque aprendes muchas cosas. A mi compañera también le gusta. Me gusta participar en

proyectos interculturales y actividades escolares y no distingo entre compañeros italianos y extranjeros. Después de la escuela, no nos invitamos a hacer la tarea porque somos pequeños, luego, cuando seamos mayores, no lo sé. Para cumpleaños la invito a ella y ella también a mí. Me parece bonito que haya compañeros extranjeros en las clases, que vienen de otros países (Simone, 7 años, clase I, escuela primaria, Santa Margherita di Belice).

Para Fabio, su compañero de origen rumano es muy especial, porque siempre lo protege y defiende cuando otros compañeros quieren agredirle jugando al fútbol. Sin embargo, le sucede lo mismo que al resto de chicos y chicas entrevistados: no mantiene relaciones frecuentes con él fuera del ámbito escolar. Su encuentro con los compañeros de origen migrante que tiene en su clase suele ser en encuentros de fútbol alguna tarde o algún fin de semana.

Tengo once años y asisto a la clase V de la escuela primaria de Sambuca di Sicilia. Mi padre trabaja para inmigrantes y mi madre es maestra en Santa Margherita. Siempre he vivido en Sambuca di Sicilia. La relación con los compañeros está bien, mi prima también está en el aula. En mi clase hay dos compañeros extranjeros, uno de Rumanía y otro de Polonia. El que viene de Rumanía es especial para mí, porque por ejemplo cuando jugamos al fútbol y hago caer a alguien por error y quieren ganarme me defiende y me dice que no me preocupe “que estoy aquí”. Por otro lado, también me siento bien con el otro, pero no tan bien como mi compañero rumano, aparte de que él siempre quiere ser el jefe, a veces no escucha a la maestra, pero también está bien con ella. Los compañeros extranjeros se portan bien, con los compañeros italianos de hecho son muy buenos amigos. El compañero rara vez responde mal a los profesores, el compañero a veces no escucha a los profesores pero no responde. Sé que la escuela es importante incluso si no me gusta. A mi compañero que viene de Rumanía no le gusta la escuela, pero al que viene de Polonia le gusta. Pero a ambos les gusta participar en proyectos interculturales y actividades grupales en general, les gusta. No distingo entre compañeros italianos y extranjeros incluso si el compañero quiere mandar. En cuanto a los deberes, nunca los hago con compañeros extranjeros, con compañeros italianos sí los he hecho muchas veces. En cambio, con el compañero extranjero salimos a jugar al fútbol. Para mi cumpleaños invito a toda la clase, él no invita a nadie porque lo celebra con su familia. Sé poco de otras culturas, una vez escuché sobre un bautismo hecho con un rito griego, que sumergía al niño en agua y luego lo dejaba allí por un tiempo. Acudo a ellos porque mi papá trabaja en una comunidad para inmigrantes y una vez incluso fui a una fiesta con ellos. En mi clase, ahora que me acuerdo, hay otro compañero que tiene un padre italiano y una madre rumana (Fabio, 11 años, clase V, escuela primaria, Sambuca di Sicilia).

Giulia comenta que en su clase muchas de sus compañeras italianas se burlan de una compañera de origen tunecino y ella la defiende, lo que en ocasiones conlleva que se

burlen de ella también. Además, comparte con esta compañera participación en los proyectos interculturales en horario de tarde. Sin embargo, no se juntan para jugar o hacer las tareas escolares en sus casas. Giulia opina que el rechazo que experimenta su compañera deriva de su condición de extranjera, pero también por su religión, que tanto sus compañeros de clase como su propia familia, la ven muy alejada de su cultura.

Tengo doce años, asisto a la segunda promoción de la escuela secundaria inferior en Santa Margherita di Belice. Siempre he vivido en esta ciudad con mi familia. Mi padre es agricultor y mi madre trabaja en una empresa de limpieza para el departamento de bomberos. La relación con mis compañeros está bien aunque dentro de esta clase hay preferencias entre compañeros, se han creado grupos. En mi clase hay una compañera de origen extranjero, una chica, que viene de Túnez. Tengo una relación maravillosa con ella, es una buena persona. Ella siempre me cuenta cosas, mientras que con los demás tiene poca confianza, porque como dije antes hay grupos y mis compañeros siempre están en el mismo grupo y no socializan con otras personas. Esto sucede no porque sea de origen extranjero sino porque siempre confía en mí, siempre me habla. Se porta bien con los profesores, aunque no entienda algo, pregunta a los profesores si se lo pueden explicar, porque es una persona que no se esconde. Cuando hubo la feria en septiembre, en la ciudad, la llamé y le dije que estás haciendo, quieres salir conmigo y me dijo, vale, pero con los demás compañeros y acompañantes, no, porque no la invitan a salir. Creo que porque mis compañeros siempre están en el mismo grupo, también me pasa a mí, no me piden que salga. Ahora se han creado grupos. Pero para las fiestas de cumpleaños la invitan y yo también la invito a mi cumpleaños. No nos vemos para hacer los deberes del día a día, no sé por qué, en cambio siempre nos vemos para proyectos interculturales, cuando hacemos trabajos en grupo, como carteles, etc. Creo que será bueno si a esta compañera la invitaran y socializaran con ella, porque siempre es bueno conocer diferentes países y culturas. Por ejemplo, en la cultura de mi compañera, están muy apegados a su religión. Incluso mis padres, en cuanto al tema religioso, piensan que no son como nosotros [...] Ha habido algunos de mis compañeros, unos chicos que, como ella no socializa mucho con los demás y siempre me pregunta de todo, pero los otros..., algunos de mis compañeros que he visto, no sé si debo decir que también se burlaron de su religión, el hecho de que ella nunca habla con mis compañeros de clase más que yo. La defiende y ella no me dijo nada, no te preocupes, déjalos en paz (Giulia, 12 años, clase II, secundaria de primer grado, Santa Margherita di Belice).

Algunos chicos aluden a casos puntuales de rechazo, como el mencionado por Antonino hacia su compañero de origen tunecino. Antonio cuenta que algunos chicos italianos no se relacionan con él deliberadamente e incluso le han golpeado en el baño del colegio. Antonino no es amigo del chico tunecino, pero estaría dispuesto a ayudarlo. Lo que no le gusta es que, en ocasiones, perturba las clases, porque parece no gustarle mucho el

colegio. Prácticamente nadie lo invita a sus casas o a jugar fuera del horario escolar. Antonio explica esta situación debido a la carácter del chico tunecino y no como un caso de rechazo social o acoso étnico (Marini et al., 2019) derivado de su condición de extranjero.

Tengo once años y asisto al quinto grado de la escuela primaria Santa Margherita. Mi mamá enseña en la escuela secundaria inferior y mi papá es gerente. Somos cuatro en la familia, tengo una hermana menor, que también asiste a la escuela primaria. Cuando era pequeña vivía en el pueblo de mis abuelos maternos, a dos horas de aquí. Con mis compañeros somos todos amigos y casi siempre salimos juntos. En mi clase tengo un amigo de origen extranjero que viene de Túnez. A veces salimos juntos y también nos encontramos en un campo de fútbol para jugar. Algunos compañeros son amigos de él, otros en cambio no lo quieren o cuando salen no quieren invitarlo porque piensan que se porta mal con los demás mientras que casi siempre está dispuesto a echar una mano a los demás. En mi opinión no lo quieren invitar por su carácter, es un poco demasiado animado, incluso según los profesores, no porque sea de origen extranjero. Cuando este compañero acababa de llegar a las dos semanas, cuando iba al baño, había unos compañeros que lo golpeaban, no sé exactamente por qué, yo nunca fui al baño. Lo golpearon porque no les agradaba. Este compañero de origen extranjero a veces se comporta de manera grosera con profesores y profesores, a veces al contrario, se porta bien. En mi opinión, mi amigo extranjero toma la escuela como un juego porque nunca escribe, nunca trabaja y empieza a molestar a los que trabajan (Antonino, 11 años, clase V, primaria, Santa Margherita di Belice).

En la clase de Clara también hay una situación de rechazo hacia un compañero de origen tunecino del que se burlan y marginan, aludiendo a su mal comportamiento, pero también por su origen. Para Clara esto no está bien y dice valorar la diversidad cultural. Sin embargo, es interesante observar cómo, pese a que su compañero ha nacido en Italia y se define a sí mismo como italiano, ella no lo considera como tal, tratándolo como “extranjero”.

Tengo diez años y asisto al quinto grado de la escuela primaria de Santa Margherita di Belice. Mi madre es abogada y mi padre es comerciante. Mi opinión la relación con mis compañeros es muy buena, porque aunque peleemos siempre hacemos las paces. Tengo un compañero musulmán, se siente de nacionalidad italiana porque dice que nació en Palermo pero siempre he pensado que viene de Túnez porque sus padres son de Túnez. Con este compañero a veces discutimos porque tenemos opiniones diferentes pero al final siempre hacemos las paces porque no tiene sentido seguir discutiendo. Esto también pasa con los otros compañeros porque es un poco travieso. El compañero de origen extranjero se relaciona bien con sus compañeros italianos porque no se burlan de él muy a menudo, mientras que los compañeros italianos, los que son más

malos, que lo hacen con todos, se burlan de él y por ello se siente un un poco marginado a veces. Se burlan de él en general pero también de su nacionalidad en ocasiones. Son compañeros que también se burlan de otros compañeros, incluso de mí, pero en el caso del compañero extranjero se burlan de él más que de los demás. He visto unas fotos de un cumpleaños donde no pude ir porque no me encontraba bien, donde esta amiga mía estaba muy feliz con los demás compañeros. A veces, cuando está muy enojado con los profesores, tiende a no responder bien y desobedece la mayor parte del tiempo. A veces, sin embargo, se comporta de forma educada, depende de la situación en la que se encuentre. Esto no depende del hecho de que sea de origen extranjero, sino de su carácter porque tiene un carácter fuerte y se ofende fácilmente. La presencia del compañero extranjero le da a la escuela un valor superior, es importante para nuestro aprendizaje, porque también podía contarnos de su cultura en el aula para hacernos saber algo más, como su religión que antes que él ni siquiera sabíamos que existía. Fue agradable que en clase, cuando nos habló de su religión, yo no sabía antes lo que son los musulmanes. Este amigo mío no considera importante la escuela porque a veces no trae el material o hace cosas que a los profesores no les gustan o molesta mientras trabajamos, por eso creo que no le da mucha importancia a la escuela (Clara, 10 años, clase V, escuela primaria, Santa Margherita di Belice).

En la clase de Silvana también hay una compañera de origen rumano que experimenta rechazo por parte de los chicos, pero no de las chicas. Esta compañera, según ella, es un tanto "cerrada" y, además, no estudia. Por esta razón, siempre según su opinión, no mantiene relaciones de amistad con el resto de compañeros ni es invitada a salir ni a hacer la tarea juntos. Del relato de Silvana destaca que alude a la relación menos regular que mantiene su compañera rumana con el sistema educativo (falta a clases cuando viaja a Rumanía, no estudia en casa), como elementos que producen el rechazo a interactuar con ella fuera del ámbito escolar. Según Cerbara y Tintori (2017), los estudiantes de origen migrante, ante situaciones de rechazo social, tienden a replegarse a sus contextos familiares o barriales (2017: 208), lo que acota su ámbito de socialización.

Tengo doce años y asisto a la escuela secundaria de segundo grado en Sambuca di Sicilia. Mi madre es maestra y mi padre es agricultor. Siempre he vivido en Sambuca. Me relaciono fácilmente con los demás y no distingo entre compañeros. En mi clase hay compañeros de nacionalidad rumana. Tengo una relación maravillosa con mi compañera extranjera como si fuera mi mejor amiga, en clase siempre estamos todos juntos y trabajamos juntos. En la escuela primaria ya estuvimos juntos, durante los cinco años. Los varones en clase con ella no tienen buena relación, a veces la discriminan, la dejan sola, la excluyen... en cambio las mujeres tenemos, más o menos, una buena relación con ella, siempre estamos juntas. No la excluyen porque provenga de otro país. Cuando estudiamos en clase países extranjeros, cuando hicimos

Rumania, ella nos ayudó a conocer su cultura, palabras rumanas. La niña extranjera no valora mucho la escuela porque en casa no estudia lo que aprende lo aprende en la escuela. No nos vemos para la tarea porque ella no estudia. Incluso para salir no nos invitamos porque fuera del colegio ella está más en su casa, claro que si nos vemos por la calle nos saludamos y hablamos. Este año no la he invitado a mi cumpleaños este año y el año pasado tampoco porque ella regresó a Rumania y faltó a la escuela por esos días. Cuando estábamos en primaria sí la invitaba. Ella nunca nos invitó en su cumpleaños. Yo pienso que hay que conocer otras culturas porque siempre tienen algo más que la nuestra y abrir nuestra cultura, pero no me gusta mucho la cultura rumana, así que en general (Silvana, 12 años, clase II, escuela secundaria de premier grado, Sambuca di Sicilia).

Anna también alude a “culturas cerradas” al referirse a lo que observa en sus compañeras de origen migrante, una de origen chino y otra rumano. Comenta que no invitan a nadie para sus cumpleaños ni a sus casas y piensa que una dificultad es el idioma, porque no lo comprenden bien, sobre todo la de Rumanía. De igual modo, alude a las dificultades de aprendizaje que esta última tiene respecto a la escuela.

Tengo diez años y medio y asisto al quinto grado de la escuela primaria de Sambuca di Sicilia. Mi papá es artesano y mi mamá es maestra. Siempre he vivido en esta ciudad. Con los compañeros hablamos y permanecemos juntos. En mi clase hay dos compañeras de clase de origen extranjero, una es china y la otra es rumana. También hablamos con estas compañeras. Los otros compañeros italianos también se relacionan como yo, de la misma manera. La compañera que viene de China es mucho más reservada, mientras que la compañera rumana es más espontánea, me habla. La compañera china es un poco más cerrada, no habla mucho porque le da vergüenza, es tímida. No he notado ningún hecho particular sobre estas dos compañeras. También con los profesores se portan bien. La escuela es muy importante para la vida porque siempre es necesaria. Por cómo se comportan mis compañeras en clase y por la diferencia de idioma, quizás le den un poco menos de valor a lo que les damos los italianos. Durante el recreo todos comemos y jugamos juntos. Mis compañeros italianos siempre me invitan por su cumpleaños y también me paso a hacer la tarea a la casa de algunos; con ellas no me he juntado para hacer la tarea, porque no tienen mucha confianza en nosotros para hacer la tarea. A veces para jugar ha pasado que salimos por la tarde y nos vemos, pero no nos invitamos, pasa que nos encontramos por casualidad y luego jugamos juntos. Para los cumpleaños sí las invitamos pero ellas no nos invitan casi nunca porque invitan a sus familiares que hablan extranjero y no invitan a nadie de la clase. Mi compañera que viene de China es muy inteligente en matemáticas porque en China también se estudian matemáticas y tiene mejores resultados en matemáticas que en Italia, en cambio a la compañera que viene de Rumanía no le gusta mucho estudiar, no entiende bien, de hecho, estamos cerca en el escritorio y la ayudo. No entiende bien el italiano, lo habla

bien y comete pocos errores, pero tiene algunas dificultades para leer y escribir y yo la ayudo (Anna, 10 años, clase V, escuela primaria, Sambuca di Sicilia).

La cuestión de las dificultades de aprendizaje en niños y niñas de origen migrante es leída como elemento de desinterés por la escuela y el aprendizaje, lo que contrasta con lo que dicen los propios niños y niñas de origen migrante, que valoran muy positivamente la escuela en Italia. Por otra parte, el comportamiento disruptivo en las clases por parte de algunos niños, parece originar rechazo entre los compañeros y compañeras italianas. Estos elementos parecen estar contenidos dentro del ámbito escolar, en el que, salvo casos puntuales de discriminación o acoso, suelen regularse por el propio sistema educativo, que mantiene un ambiente de convivencia práctica, a los efectos de la enseñanza. Sin embargo, tienen efectos claros en las relaciones en el exterior de la escuela, donde prácticamente no se da la convivencia fluida. Ésta se da puntualmente en las invitaciones a cumpleaños o para jugar en alguna ocasión, generalmente por causalidad, pero no para estudiar, realizar tareas escolares o mantener una regularidad de las amistades. Para explicar estas distancias, algunos chicos y chicas italianos refieren a la existencia de “culturas cerradas” en sus compañeros/as de origen migrante, para explicar el hecho de que su sociabilidad acontece dentro del ámbito del hogar: encuentros familiares, visitas entre familias, visitas a sus familias en origen... y frecuentan menos los espacios de ocio de los chicos y chicas italianas, cuando salen solos/as, por ejemplo, pizzerías, cines. De hecho, es en estos espacios de mercado donde los chicos y chicas italianos celebran sus cumpleaños, invitando a toda la clase, actividad que muchas familias migrantes no se pueden permitir. En su lugar, muchos chicos y chicas de origen migrante celebran sus cumpleaños en sus casas, no pudiendo invitar a todos sus compañeros. Lo que se observa, entonces, son diferencias que tienen que ver con dificultades de aprendizaje dentro del ámbito escolar y patrones diferenciados de ocio fuera del ámbito escolar. El primer elemento desaparece cuando los niños y niñas de origen migrante han nacido en Italia o residen en el país desde muy pequeños, pero el segundo parece subsistir a pesar de esto, lo que lleva a algunos chicos y chicas italianas a considerar que son “extranjeros”, manteniéndose ciertas diferencias.

7.2.4. Opiniones sobre las migraciones y las culturas

La opinión que mantienen los chicos y chicas italianos entrevistados sobre las migraciones es, en general, positiva. La mayoría dice que se trata de una necesidad por parte de algunas personas de huir de regiones en conflicto. Esta opinión, en ocasiones, tiene un sentido diverso a la que dicen que expresan algunos de sus padres y madres, que las ven como problemas, como expresa Massimiliano:

En cuanto a la inmigración, en mi opinión, es mejor que vengan a nosotros, porque así encuentran trabajo y una casa y no sufren porque he escuchado que hay muchas guerras en los países de donde vienen y por eso es malo para se quedan y pierden a su familia, así que es bueno que vengan con nosotros. Mis padres están felices de que tenga un compañero de clase extranjero. Mis padres no están tan de acuerdo con que lleguen inmigrantes porque escucharon en las noticias que algunos vienen a hacer la guerra, pero yo pienso de una manera totalmente diferente a ellos (Massimiliano, 11 años, clase I, Secundaria de primer grado, Santa Margherita di Belice).

Anna también toma partido en contra de quienes piensan que las personas migrantes no deberían ir a Italia. En su caso, su padre y su madre, coinciden con su opinión.

Algunas personas dicen que no está bien que vengan aquí en Italia, pero hay una ley que dice que todos somos iguales, así que si hay una ley, eso está bien para mí. Incluso mis padres piensan que si tienen problemas en sus países y vienen aquí debemos ayudarlos (Anna, 10 años, clase V, escuela primaria, Sambuca di Sicilia).

Para Sergio las migraciones son importantes para las personas y los países europeos tienen la obligación de aceptarlas y tratar bien a quienes son sus protagonistas.

Creo que si los niños que emigran de países donde hay guerra y destrucción, lo hacen bien, porque arriesgan su vida. Si estuviera en su lugar, me sentiría fatal. Las personas de los países a los que vienen deben tratarlos bien. Durante el proyecto Amnesy Kid, el chico del que hablaba me dijo que tenía una vida muy mala en su ciudad, que no huyó porque había una guerra sino porque lo obligaron. Dijo que un día caminaba por la calle y la gente lo vio, un grupo de paramilitares, se lo llevaron con los soldados y luego lo obligaron a huir. Además, estuvo preso durante dos años en Libia y luego huyó (Sergio, clase IV, escuela primaria, Sambuca di Sicilia).

Fabio tiene ideas muy claras respecto a las migraciones, ya que su padre trabaja en una entidad social que atiende a personas migrantes. Fabio considera a Salvini, entonces Canciller, un racista, por sus políticas contra la inmigración en Italia.

Me llevo bien con los extranjeros especialmente con las personas de África. Voy a ellos porque mi papá trabaja en una comunidad para inmigrantes y una vez estuve con ellos incluso en una fiesta. [...] En lo que respecta a la inmigración a Italia, Salvini es racista, porque me parece correcto que vienen a Italia porque hay guerra ahí, creo, ¿nos gustaría estar en ese continente donde hay guerra? Seguro que no me gustaría, así que me iría de allí, aunque tuviera que salir de mi casa, pero al menos no voy a la guerra. Mis padres tampoco son racistas. Especialmente aquí hay tantos inmigrantes porque África está cerca, estamos en Sicilia, en la parte sur de Sicilia (Fabio, 11 años, clase V, escuela primaria, Sambuca di Sicilia).

A Clara le parece que las personas migrantes han vivido muchas, han viajado más y saben más, mientras que ella nunca ha salido de su pequeño pueblo, por este motivo, se gustaría viajar mucho en el futuro.

Creo que las personas de otras culturas tienen diferentes religiones y, a veces, incluso tienen diferentes colores de piel, pero tienen más información sobre el mundo que nosotros porque vienen, por ejemplo, de China, Túnez o Colombia y podrían hablarnos sobre su país y su cultura y eso sería algo muy bonito. Tienen más información porque viven en partes más grandes del mundo que tienen tantas bellezas que yo que siempre he vivido en un pueblo pequeño, tienen más conocimientos. Nosotros también, gracias a la escuela, los tenemos, pero han hecho más viajes (Clara, 10 años, clase V, escuela primaria, Santa Margherita di Belice).

En los relatos de los chicos y chicas italianas se refleja una apertura hacia las migraciones y las personas migrantes asimilada a una idea solidaria de acogimiento ante el sufrimiento, en la que Italia y los y las italianas aparecen como “salvadores”. Esta idea prevalece sobre otras razones que también están presentes en las migraciones y que las relaciona con la demanda de mano de obra en sectores o puestos de baja cualificación, como la agricultura o los servicios de cuidado. Los proyectos interculturales desarrollados en el ámbito escolar pueden tener que ver con promover más la primera idea que la segunda, velando la función utilitaria de las migraciones en la economía del país.

7.2.5. Opinión sobre los proyectos interculturales

La mayoría de los alumnos y alumnas italianos entrevistados considera los proyectos interculturales importantes porque les permitieron socializar con todos sus compañeros

y compañeras, no solo con los que son de origen migrante. En esto coinciden otras investigaciones sobre el tema (Børhaug & Weyringer, 2019; Contini, 2018; Wallnöfer, 2000). Sus opiniones hablan de “enriquecimiento cultural”, “intercambios”, “diversidad” y aprendizaje de otras lenguas, hallazgos a los que se hacen mención en otros estudios (García Castaño, Ruiz-Matas & Martínez, 1999; Fiorucci, 2019; Hüngebühler & Provenzale, 2018; Rego et al., 2006). Una cuestión que se destaca de los proyectos interculturales es que brindan un espacio para que se escuche la voz de los niños y niñas de origen migrante, que en muchos de ellos pasan a ser protagonistas. Estos/as relatan sobre sus historias y sobre sus países de origen, ampliando los conocimientos de los niños y niñas italianos (Brooman, Darwent & Pimor, 2015; Cook-Sather, 2018). En muchos casos, los proyectos han mejorado las relaciones con los compañeros y compañeras extranjeros, aunque algunos aluden a que se han mantenido igual.

Es bueno conocer otros idiomas para comprender la historia de otros países, viajar también, descubrir cosas nuevas. Me gustan los proyectos interculturales. El año pasado se nos acercó una niña colombiana cuando estábamos en quinto grado que nos enseñó palabras en inglés para mejorar nuestro inglés, para el proyecto Erasmus. Este año en sexto grado hicimos un proyecto de Ciudadanía y Constitución, hicimos carteles, investigamos sobre las víctimas de la mafia, también hicimos una cartelera sobre las reglas para ser respetadas en la escuela. Estos proyectos sirvieron para conocer nuevos compañeros de secundaria, porque al principio no nos hablamos mucho y después, en poco tiempo nos pusimos en contacto gracias a proyectos interculturales. En mi opinión, han desarrollado mucho el respeto mutuo. Mis padres están contentos de que participe en estos proyectos y en todas las actividades escolares (Massimiliano, 11 años, clase I, Secundaria de primer grado, Santa Margherita di Belice).

Uno de los proyectos de ciudadanía intercultural involucró e interesó especialmente a los estudiantes, gracias al cual fueron clasificados en primer lugar a nivel nacional y fueron invitados a Roma, para recibir el premio. Antonino y Clara hablan de ello con entusiasmo, informando que incluso su compañero de origen extranjero estuvo muy emocionado.

Me gustan mucho los proyectos interculturales. Este año hicimos un proyecto intercultural vinculado a un concurso, se llamó “Parlawiki”, donde ganamos creando una canción titulada “Al son de la Constitución” y desde que ganamos nos fuimos a Montecitorio a recoger el premio que es una placa. Hicieron algunas entrevistas con algunos de nosotros, nos recibieron con un break,

visitamos el lugar y luego regresamos. Para el proyecto intercultural tuvimos que elegir palabras relacionadas con la ciudadanía y elegimos la Constitución porque el año pasado tuvimos otro proyecto intercultural sobre la Constitución. Los diputados del Parlamento italiano nos han seleccionado entre los cinco mejores proyectos de toda Italia. Y luego la gente en casa votó por nuestro proyecto y ganamos. Nuestro compañero inmigrante también participó en el proyecto. Este amigo mío nunca dice nada de su cultura, solo habla del fútbol y ya está. Estoy muy feliz en participar en proyectos interculturales, porque me gusta hacer trabajo en grupo y actividades diversas en el colegio. Después del proyecto, la relación con mis compañeros de clase no ha cambiado mucho. Durante la ceremonia del premio, mi compañero extranjero estaba feliz como todos nosotros. Si bien no suele estar involucrado en asuntos escolares, en este caso estaba más feliz y más involucrado, también porque tuvo la oportunidad de visitar uno de los lugares más bellos de Italia, la ciudad de Roma. Mis padres de proyectos interculturales piensan que son importantes y que es correcto participar (Antonino, 11 años, clase V, escuela primaria, Santa Margherita di Belice).

Este año por ejemplo participamos en un proyecto “Parlawiki”, para hacer un artículo y una canción necesitábamos niños que vengan de otros países. Tomamos en consideración tanto a nuestro compañero extranjero, como a una niña que viene de un hogar de acogida, que es negra y participó en este video y gracias a este proyecto tuve la oportunidad de conocer a esta niña también, ella es realmente adorable. Los proyectos han fomentado el intercambio cultural y el respeto de todos. Nuestra escuela nos ha hecho hacer muchos proyectos y algunos me sorprendieron mucho, porque, por ejemplo, en el último que hicimos me enteré de los artículos de mi Constitución que hemos profundizado, mientras que el año pasado tuvimos uno sobre el artículo 9, y esto ha ampliado mucho más mi conocimiento. Durante el proyecto vi a mi compañero extranjero involucrado y también muy sorprendido cuando visitamos el Coliseo en Roma. Incluso para mí, que no había visitado Roma y para toda la clase, fue una gran experiencia. Nos recibió un diputado porque el presidente del gobierno no pudo y en todo caso nos envió sus saludos. Después del proyecto muchas cosas han cambiado, los días que estábamos en Roma no podíamos estar separados, de la mañana a la noche siempre juntos. Mis padres piensan que los proyectos interculturales sirven para estimular la curiosidad y también para ampliar conocimientos (Clara, 10 años, clase V, escuela primaria, Santa Margherita di Belice).

Para Anna, participar en proyectos hizo que se sintiera más unida a sus compañeros de origen migrante, incluso con los que llegaron recientemente.

Recuerdo los proyectos interculturales cuando vinieron muchos jóvenes de diferentes nacionalidades, vinieron a nosotros para conocer Italia, también hicimos una fiesta con ellos, aquí en el patio, nos divertimos mucho. Los recibimos con un concierto, estaban los que tocaban y los que cantaban, hablaban en inglés. Con los compañeros extranjeros que llegaban después de

que comenzaran las clases, gracias a estos proyectos hemos estado más unidos en nuestras relaciones, nos hemos hecho más amigos. De las otras culturas que son todas importantes, porque todos somos diferentes y es hermoso ver tantas cosas diferentes. Los proyectos fomentaron el intercambio cultural y el respeto mutuo. Me emocioné cuando escuché a estos chicos hablar en diferentes idiomas, porque me gusta ver cosas diferentes. Con todos los compañeros nos hemos hecho más amigos. Mis padres de los proyectos piensan que son muy informativos y para ello siempre me dan su consentimiento (Anna, 10 años, clase V, primaria, Sambuca di Sicilia).

Los proyectos Erasmus se encuentran entre los que revisten más interés entre el alumnado, ya que se tratan de intercambiar experiencias con chicos y chicas de otros países (Baiutti, 2017; Paino, 2010).

Me gusta participar en proyectos interculturales y actividades escolares. Me gustó el proyecto ERASMUS, porque salimos de la escuela, vimos algunos bailes y conocimos a niños extranjeros que venían de Rumanía y Polonia. En mi opinión algunos compañeros no han entendido el respeto mutuo porque hacen bromas sobre los alemanes, los de África, esas cosas que hacen, no, todavía no las han entendido. A mí los proyectos interculturales me atraen por conocer al otro. Me gusta mucho viajar, por ejemplo, mi prima se fue a España con su madre y yo estaba celoso porque yo quería ir (Fabio, 11 años, clase V, escuela primaria, Sambuca di Sicilia).

Gracias a los proyectos Erasmus, Valentina pudo viajar y residir en un país extranjero, estuvo en Croacia. Al regresar a Italia sintió que algunos de sus hábitos habían cambiado. Según ella, los proyectos interculturales realizados han promovido el valor del respeto mutuo entre todos sus compañeros y compañeras. Otro proyecto intercultural que despertó el interés de Valentina, consistió en entrevistas con compañeros de origen migrante de su misma escuela para conocer sus culturas, mediante un método de investigación cualitativo que se puso en práctica. Según Spagnuolo (2007), la interculturalidad comienza precisamente cuando hay una “contaminación” de formas de hacer las cosas, de puntos de vista, en señal de respeto mutuo y convivencia pacífica.

Gracias a un proyecto ERASMUS estuve, aunque no por mucho tiempo, en un país fuera de Italia, en Croacia, para mí fue hermoso y aún hoy regresé a Italia, hago cosas que aprendí allí, para mí fue maravilloso porque para mí aprender es fundamental, es lo primero, aprender de los demás. He participado en muchos proyectos, incluso con mis compañeros de origen extranjero, estaba realmente contenta porque al principio esperaba menos. El respeto mutuo fue

precisamente un aspecto que subrayamos durante los proyectos interculturales. Gracias a ellos también ha cambiado nuestra forma de hacer las cosas. Mi padre siempre me autoriza a participar en proyectos y se alegra mucho sobre todo cuando conozco chicos y chicas que son diferentes a mí, porque para él lo diferente es interesante. Luego le hablo de lo que hice. A la compañera también le gustan los proyectos interculturales, también porque al principio también fuimos nosotros quienes la recibimos al grupo de clase y luego se fue integrando ella y participando en los proyectos que también fueron para ella. El que más nos gustó fue uno en el que nuestra profesora de lengua nos hizo hacer entrevistas con compañeros extranjeros. De esta forma hemos aprendido lo que se hace en Rumanía, en Polonia, en varias partes del mundo. Las preguntas de la entrevista fueron sobre tradiciones, comida, cultura, formas de hacer, ropa, todo (Valentina, 12 años, clase II, escuela secundaria de primer grado, Sambuca di Sicilia).

Sergio quedó impresionado por el dramático testimonio de un chico somalí que escapó de la guerra y el encarcelamiento, relatado durante un proyecto en colaboración con la SPRAR de su ciudad. Según Sergio, los proyectos interculturales han permitido que haya un mayor intercambio y respeto mutuo, objetivo principal de los mismos.

Disfruto mucho participando en proyectos interculturales y actividades grupales con mis compañeros. Los proyectos que más me gustaron fueron, uno el año pasado cuando hicimos un cartel sobre la paz y la primavera y el otro un proyecto con inmigrantes que viven en la comunidad de inmigrantes ubicada en Sambuca, vino un chico de dieciocho años, que viene de Somalia. También me despertaron la curiosidad para conocer a otras personas de otras culturas. De todos estos proyectos he aprendido mucho. Después de los proyectos, la relación con mis compañeros mejoró. Mis padres piensan que estos proyectos son muy importantes porque aprendo más cosas, me hacen entender que no debo excluir a personas de otras culturas, inmigrantes. Por eso siempre me dan el consentimiento para participar en proyectos interculturales. Mi compañera rumana es muy inteligente y amable porque a veces hasta me da cosas, obviamente yo también las doy. Incluso mis padres están contentos de que sea amigo de este compañero extranjero porque es un niño bueno e inteligente. [...] Durante el proyecto Amnesy Kid, el chico que hablaba me dijo que tenía una vida muy mala en su ciudad, que no huyó porque había una guerra sino porque lo obligaron. Dijo que un día caminaba por la calle y la gente lo vio, un grupo de guerrilleros, lo llevaron para convertirlo en soldado y luego lo obligaron a huir. Además, estuvo preso durante dos años en Libia y luego huyó (Sergio, clase IV, escuela primaria, Sambuca di Sicilia).

Para Silvana, lo que unió más a sus compañeros y compañeras fue conocerse mejor, lo que estrechó sus relaciones de amistad. Sin embargo, comenta que esto no ha sucedido en todos los casos, algunos niños y niñas no han comprendido la idea principal de estos

proyectos y por eso a veces se burlan de las personas extranjeras, lo que dificulta el cambio.

El proyecto intercultural que me gustó y más me gusta es el Erasmus. Lo hice el año pasado y también este año, el proyecto nos permitió mejorar nuestro inglés, conocer las culturas de otros países. Este año vinieron jóvenes de Croacia, Somalia, Polonia y Holanda. Algunos chicos recibieron el mensaje de los proyectos de que todos somos iguales y de respeto mutuo, otros no y continuaron con sus ideas, obstaculizando el cambio. Para mí, los proyectos me permitieron hacer nuevos amigos y me estimularon a aprender, me han hecho madurar, haciéndome profundizar el conocimiento entre nosotros y esto me ha hecho sentir bien. Después de los proyectos que suelen incluir talleres y encuentros por la tarde, la relación con los compañeros italianos y extranjeros hizo que nos uniera porque nos conocemos mejor. Mis padres quieren que participe en proyectos interculturales para abrirme a otras culturas, para mejorar mi inglés. Mis padres no tienen ningún problema con el hecho de que haya estudiantes extranjeros, eso está bien para ellos. Vi a mi compañera extranjera involucrada en proyectos interculturales solo que no está muy contenta con muchos chicos en la clase, entonces a veces no se concentra bien, no sé por qué, tal vez porque estos chicos se burlan de ella y ella se aísla, se cierra (Silvana, 12 años, clase II, escuela secundaria de primer grado, Sambuca di Sicilia).

Todos los alumnos y alumnas italianos entrevistados participaron en proyectos interculturales de diverso tipo, que incluyeron conocer las culturas de otros países, conocer mejor Italia, profundizar en los Derechos Humanos, intercambiar experiencias en el marco europeo o conocer la realidad de las personas refugiadas. Todos/as valoran muy positivamente estos proyectos y comentan que les ha hecho ampliar su mente, estrechar amistad con sus compañeros y compañeras de clase y entender las migraciones. No obstante, algunos/as dicen que no todos/as han comprendido bien el contenido de los proyectos interculturales y que persisten situaciones en las que unos niños/as se burlan de quienes son de origen migrante. En este sentido, sería interesante que los proyectos interculturales se centren más en trabajar la convivencia pacífica y el respeto mutuo desde la experiencia de las relaciones en cada clase. Es decir, que se aborden los conflictos y se resuelvan mediante el diálogo.

7.3. La voz de padres y madres migrantes

7.3.1 Perfil de progenitores extranjeros

La investigación implicó la participación de padres y madres de las unidades familiares migrantes. Se realizaron diez entrevistas semiestructuradas con este grupo, seis fueron realizadas con madres, tres con padres y una con una hermana. Sus edades comprendieron entre los 28 y los 52 años. Sus orígenes fueron Marruecos, Túnez, Rumanía, la República Popular China y Suiza. Sus hijos e hijas asisten a escuelas primarias y secundarias de primero grado en Sambuca di Sicilia o Santa Margherita di Belice. Algunos progenitores tienen más hijos/as en las escuelas de las dos ciudades. En la siguiente tabla se presenta la información sistematizada de estas entrevistas, en función de la edad, el rol familiar, el tipo de escuela del hijo y/o hija, la ciudad de la escuela y el país de origen. Todos los nombres son ficticios.

Tabla 6. Relación de entrevistas a familiares de origen migrante, según rol familiar, edad, tipo de escuela de sus hijos/as, ciudad y país de origen.

N°	Nombre	Rol familiar	Edad	Tipo de escuela del hijo y / o hija	Ciudad de la escuela	País de origen
1	Rosa	Madre	28	Escuela Primaria	Sambuca di Sicilia	Rumania
2	Giusy	Madre	39	Escuela Primaria	Sambuca di Sicilia	Suiza
3	Maurizio	Padre	48	Escuela Primaria	Santa Margherita di Belice	República Popular de China
4	Rosalia	Hermana	22	Escuela Primaria	Santa Margherita di Belice	República Popular de China
5	Elisabetta	Madre	39	Escuela Primaria	Santa Margherita di Belice	Rumania
6	Pino	Padre	52	Escuela Primaria	Santa Margherita di Belice	República Popular de China
7	Rita	Madre	44	Escuela Secundaria di	Santa Margherita	Marruecos

				primero grado	di Belice	
8	Biagio	Padre	48	Escuela Secundaria di primo grado	Santa Margherita di Belice	Túnez
9	Nina	Madre	41	Escuela Secundaria di primo grado	Santa Margherita di Belice	Marruecos
10	Maria	Madre	44	Escuela Primaria Secundaria di primo grado	Santa Margherita di Belice	Túnez

Fuente: elaboración propia.

Todos los progenitores entrevistados, tanto padres como madres, informan que migraron por motivos económicos provocados por la falta de oportunidades laborales y las crisis políticas en sus países, que han dado lugar a situaciones de pobreza. Un padre chino, Maurizio, de Santa Margherita di Belice, coincide en señalar junto a su hija adulta Rosalia, factores ambientales entre las motivaciones a migrar. Es decir, la experiencia de un alto grado de contaminación en su ciudad de origen, apareciendo un factor escasamente nombrado en las exploraciones sobre migraciones en Italia, pero cada vez más frecuente en el mundo. En esta familia, la madre llega primero a Italia y es ella la que reagrupa al resto.

Tengo 48 años, mi país de origen es la República Popular China. En Italia tengo una tienda. Trabajo en el sector comercial. En mi país desde que terminé la escuela siempre trabajé con cosas relacionadas con el sector comercial. Mi esposa también trabaja en una tienda. Dejé China para ver Italia, por hermosa que fuera. Elegí vivir en Italia, porque en Italia era mejor que en China, el clima, el medio ambiente. La familia somos yo, mi esposa y mis dos hijas. Primero llegó mi esposa y luego mi hija y yo. La otra hija nació en Italia. El grande asistió a escuelas italianas hasta la escuela secundaria, la pequeña después del jardín de infancia este año va al primer grado de la escuela primaria. [...] En comparación con las condiciones de vida iniciales, me siento mejor en Italia, porque la ley está bien. Hace buen tiempo, hay muchas fábricas en China y siempre está nublado (Maurizio, padre, 48 años, República Popular China, Santa Margherita di Belice).

Yo tengo 22 años. En Italia estoy desempleada. Ayudo a los padres en la tienda. Dejé mi país de origen porque mis padres decidieron venir a Italia. Mi familia está formada por mamá, papá, hermana y yo. Primero llegó mamá a Italia, luego papá y finalmente yo. Mi hermana nació en Sciacca, Sicilia. Mi hermana está actualmente en primer grado. Mis padres tienen una tienda. [...] A veces vuelvo a mi país de origen, por ejemplo, hace dos años, fui en agosto, durante tres meses. Entonces fue así, porque en Italia, en Santa Margherita di Belice, en comparación con la

República Popular China, como le digo a mi padre, el aire es fresco. Por ejemplo, cuando me levanto a las 6 o 7 de la mañana, el aire está limpio, en cambio en la República Popular China, el aire no se puede respirar porque hay muchas fábricas y producen humos. El entorno aquí también es bello (Rosalia, hermana, 22 años, República Popular China, Santa Margherita di Belice).

Entre todas las personas entrevistadas, solo quienes proceden de Rumania o China muestran experiencias migratorias en las que son las mujeres las que migran primero, a diferencia de lo que ocurre con las familias marroquíes o tunecinas, en las que en su mayoría, son los hombres quienes inician dicho proceso. Esto coincide con lo hallado en otras investigaciones en el mismo contexto (Della Puppa, 2015).

El caso de Biagio es singular, porque llegó a Italia desde Túnez cuando tenía dieciséis años como menor no acompañado. Tras recorrer varias ciudades de Italia, se instaló en Santa Margherita como recolector de temporada de productos agrícolas. Después de siete años de residir en Italia, regresó a Túnez para visitar a su familia y allí conoció a la que sería su esposa. Actualmente, tiene dos hijos, uno de quince años y el otro asiste a la escuela secundaria. Biagio relata cómo su proceso de integración social se vio facilitado por el apoyo de una familia italiana, que le acompañó cuando más lo necesitaba. Sin embargo, lamenta no haber continuado sus estudios. Su vida siempre ha estado ligada a un trabajo agrícola, de gran intensidad. Después de residir más de 30 años en Italia, manifiesta que la gente sigue refiriéndose a él como extranjero.

Tengo 48 años. Mi país de origen es Túnez. Trabajo en el campo. Salí de Túnez cuando era niño, a los 16, recién salido de la escuela. Conseguí los billetes y el pasaporte y vine. Yo era un niño, me dijo un amigo, vamos a Italia y vine. Entonces nacieron amistades, encontré trabajo y me quedé, pasa el tiempo. Mi familia está formada por mí, mi esposa, un hijo y una hija. Mi hijo tiene quince años y va al instituto agrícola en Sciacca. Mi hija asiste a la escuela secundaria de primer grado en Santa Margherita di Belice. Mi esposa es ama de casa. Conozco bien el idioma italiano. Nadie en la familia asistió a cursos de alfabetización para adultos. En mi país de origen he obtenido el título escolar que tengo, es el tercer grado de la escuela secundaria de primer grado. Mi esposa, también el mismo título. La conocí en Túnez, después de siete años de no regresar, es hermana de mi amiga y así nació nuestra relación. Nuestra religión es musulmana. Frecuentaba lugares de culto, digamos a veces. A estas alturas me siento de Santa Margherita di Belice, después de 35 años, tengo amigos aquí y todo eso. Mi familia también está bien. Mis hijos nacieron aquí, asistieron a la escuela aquí, siempre han estado con sus amigos desde el jardín de infancia. A mi hijo le gusta jugar al fútbol después de la escuela. Llevamos una vida

normal. Tengo unos amigos italianos, normal. Tengo todos buenos amigos, porque la gente que no me gusta los rechazo. Es normal. De mi propio país de origen, hay algunas familias, no somos muchas, pero cuando pasa cenamos juntos. En Italia Está bien. Mi vida es el trabajo que estoy aquí. También tengo una granja en Túnez. Soy bueno cultivando olivos, soy un especialista. Tengo una hermosa empresa en Túnez. Son tierras de mi padre y allí planté olivos, los trabajadores los trabajan. Tengo mucho trabajo ahora mismo. Me siento bien. No tengo problemas laborales. Aquí o en Túnez siempre tengo trabajo. Antes estaba con una familia italiana que me enseñó sobre el trabajo desde pequeño, esto es importante. Es importante que encuentres una buena familia trabajadora, porque cuando eres pequeño y sigues los consejos de los grandes, entonces todo sale bien. Luego, cuando seas mayor, no tendrás problemas con nada. Estuve en Túnez hasta los 16 años. Cuando llegué a Italia, en el primer período, cuando no estás especializado en trabajo agrícola, vas donde hay trabajo. Si hay cosecha de tomate, vas, si en Nápoles hay cosecha de patata, vas allí, lo mismo para las mandarinas y los olivos. Tienes que trabajar. Lo primero es trabajar. Incluso cuando voy a Túnez, mucha gente se va de vacaciones, yo voy a trabajar. Luego por la tarde voy a visitar a mi madre o cenamos con amigos, entonces sí (Biagio, padre, 48 años, Túnez, Santa Margherita di Belice).

7.3.3. Tipo de migración y relación con el país de origen

El tipo de migración en Italia y en particular en las ciudades sicilianas donde se lleva a cabo mi investigación, es ahora a largo plazo, definitivo. Muchos padres esperan quedarse para siempre pero son conscientes de que en Italia también está presente una crisis económica, por eso algunos están perplejos ante el futuro. Algunas familias han estado aquí durante unos cinco años, la mayoría han vivido durante más de ocho años, dos han vivido durante veinte años y una durante treinta años. Algunas familias han intentado regresar a su país por obvias razones emocionales pero una vez más por problemas económicos, no lo han logrado. En un caso, una familia china residió en Agrigento, luego se mudó a Sciacca y finalmente a Santa Margherita, donde residen. La movilidad interna dentro de Italia y desde Italia hacia sus países de origen es otro rasgo característico de algunas familias extranjeras, ya sean de Túnez, Rumanía o China. Las condiciones laborales de los trabajadores de origen extranjero son en la mayoría de los casos precarias e inestables, como también ocurre en España (García Castaño, Martínez Chicón y Agrela Romero, 2001; Monteros Obelar & Vega, 2004). Trabajadores frágiles que en caso de crisis, mala cosecha u otra, son los primeros en perder sus puestos de trabajo. Y verse obligado a moverse de nuevo. Maria Beatrice estuvo primero en el

norte y luego en el sur de Italia, también trató de regresar a Túnez pero luego regresó a Sicilia, y ahora no quiere ir a ningún lado.

Me gustaría quedarme en Italia, Sí. Incluso si en Túnez está la familia, está la casa, nuestra tierra pero donde está el marido, vivimos todos juntos. He estado en Italia, aquí desde 1996, luego regresé a Túnez y luego de regreso a Italia. Inicialmente estábamos en el norte de Italia, luego cerró la fábrica y bajamos a Sicilia. Mis sentimientos hacia el país que dejó, Túnez, siempre sigue siendo mi país. La escuela en mi país era la misma que aquí, excepto que después del quinto grado, pasamos del sexto al noveno grado y luego pasamos a otra escuela secundaria. Voy a Túnez, dos o tres veces al año a su país de origen. De mi país extraño a mi mamá. Con mis hijos, bueno, me relaciono bien. A veces hablamos árabe, a veces italiano, pero más árabe. La hembra me dice más, me cuenta todo, el macho no. En mi cultura de origen, los niños se relacionan con sus padres como aquí, como en todo el mundo. Por ahora, yo me quedo aquí, mis hijos están en la escuela, él no se va a ningún lado (Maria, madre, 44 años, Túnez, Santa Margherita di Belice).

Todos los progenitores entrevistados, a pesar de que a menudo extrañan su país de origen, desean quedarse. Alguien ha existido durante mucho tiempo, alguien ha llegado más recientemente, pero nadie quiere irse. Ahora el trabajo y la familia están en Italia. Esta es la opinión de Rosa y Pino:

Tengo 28 años. Vengo de Rumania, en Italia soy Ama de Casa. en el país de origen también fui ama de casa. Dejé mi país de origen porque mi esposo estaba aquí y luego vinimos todos porque él tiene un trabajo aquí. La familia está formada por mí, mi marido y tres hijos. Asisten a la escuela italiana, una escuela primaria, una guardería y la otra es pequeña y solo tiene nueve meses. Mi esposo es granjero. en el país de origen, a veces siempre trabajó como agricultor. Creo que conozco bien el idioma italiano. [...] El nivel de educación escolar que poseo es que En Rumania, he hecho ocho clases. Mi esposo asistió a Five Classes. nuestra religión es ortodoxa. No voy a lugares de culto. Mi casa es hermosa, solo que nunca somos felices. El barrio es hermoso, hermoso. en esta ciudad me encuentra Bueno, como en casa. Mi familia se lo está pasando genial. [...] Me gustaría quedarme en Italia, sí, tal vez sí. Comparado con las condiciones de vida iniciales, mis condiciones de vida actuales, aquí es mucho mejor, porque mi esposo trabaja y podemos comprar lo que queramos. Estuve en Rumania hasta 15 años. Llegué directamente a Sicilia en Palermo. Extraño a mi país, a mis abuelos a los que no veo en mucho tiempo, amigos, todo. La escuela en Rumania era Bella. Sin embargo, siempre volvemos a veces en julio, y no hemos estado allí desde hace algunos años (Rosa, madre, 28 años, Rumanía, Sambuca di Sicilia).

Las figuras parentales que más faltan son solo las de sus padres, hermanas y / o hermanos, nietos.

Tengo 52 años. soy de China. en Italia tengo un restaurante chino, mi esposa también trabaja en el restaurante y mi hija también. En el país de origen yo era albañil. Dejé mi país de origen, para viajar por el mundo y encontrar trabajo en mejores condiciones. Elegí vivir en Italia porque me encontraba bien. La familia somos yo, mi esposa y mis dos hijos. Llegamos juntos a Italia. Ahora la gran tiene 26 años, pero asistió a la escuela italiana. El pequeño nació en Italia y asistió a la escuela en Italia. Sé el idioma italiano, entonces, entonces. No puedo leerlo. No he asistido a cursos de alfabetización para adultos. en mi país asistí hasta el quinto grado. Poco se estudia en el campo. Incluso mi esposa, el quinto grado. Nuestra religión es budista. No voy a lugares de culto, porque es solo en Milán. Estoy alquilando para la casa y está bien. La zona en la que vivo es buena. Antes vivía en Santa Margherita y abrí la primera tienda china, ahora vivo en Castelvetro porque abrí un restaurante. No suelo frecuentar a ninguna familia de los compañeros de mi hijo, No. No mucho. Va a familias de mi país de origen. Me gustaría quedarme en Italia. En comparación con las condiciones de vida iniciales, mis condiciones de vida actuales han mejorado, mejor aquí, ahora los niños están aquí. Llevo 20 años en mi país de origen. No he estado antes de Italia en otros países. Ahora el trabajo y la familia están aquí. La escuela en mi país, no recuerdo mucho cómo era. Regrese a China, una vez dos veces al año. Extraño más a mis padres que se quedaron allí (Pino, padre, 52 años, República Popular China, Santa Margherita di Belice).

Nina, a pesar de extrañar a su familia, los amigos que dejó en Marruecos e incluso los ingredientes de su cocina típica, quiere quedarse en Italia para dejar estudiar a sus hijos e hijas.

Tengo 41 años, mi país de origen es Marruecos. No trabajo en Italia. Incluso en mi país de origen, me quedaba en casa y era ama de casa. Dejé Marruecos para reunirme con mi padre. Elegí vivir en Italia porque él estaba allí. Murió hace tres meses. Mi familia está formada por seis personas. Los niños y yo llegamos juntos porque los niños eran pequeños. Todos van a la escuela italiana, tengo tres hijas y un hijo. Una hija suele ir a Marruecos. Dos van a la escuela de hostelería y el niño a la escuela secundaria inferior. [...]. Mi casa y el barrio donde vivo son Belli. En esta ciudad mi familia y yo nos encontramos bien. [...]. Los vecinos son todas buenas personas. En la ciudad están mis hermanos y un primo. Tengo un proyecto a largo plazo, quiero quedarme en Italia para que mis hijos estudien. En comparación con las condiciones de vida iniciales, las condiciones en Italia han mejorado. Estuve en Marruecos hasta 2009. Llegué directamente a Italia a los 32 años. Extraño a mi familia, la que se quedó en Marruecos. La escuela de mi país era Bella. Regreso a mi país de origen todos los años. [...] No hay organizaciones en la zona con las que nos relacionemos y que nos ayuden, los familiares y

amigos de mi papá nos ayudan. Para el futuro, espero que los niños puedan crecer bien. Marruecos es hermoso. Extraño a mi familia, amigos. Extraño la casa, incluso los ingredientes que solía cocinar (Nina, madre, 44 años, Marruecos, Santa Margherita di Belice).

7.3.4. Nivel de cualificación y condiciones de vida en Italia

Las calificaciones obtenidas en los países de origen suelen ser las correspondientes al ciclo de primaria, y algunas personas tienen el ciclo de secundaria. Dos personas tienen la secundaria completa.

Tengo 44 años y vengo de Túnez. No trabajo en Italia, estoy en casa con mis hijos. Incluso en mi país de origen estaba en casa con mis hijos. Vinimos a Italia porque mi marido trabaja aquí y allá no tenía trabajo. Para que la familia viva todos juntos. Yo no elegí Italia para vivir, mi esposo la eligió primero. Primero llegó mi marido a Italia, luego nacieron los niños y ahora estamos todos juntos. Mis tres hijos asisten a la escuela italiana. Uno es hotelero, mi hija está en la escuela secundaria de primer grado y el otro está en el quinto grado de la escuela primaria. Mi marido trabaja en el campo. Incluso en Túnez siempre hizo el mismo trabajo, desde muy joven. Conozco el idioma italiano. Nadie en la familia asiste a clases de alfabetización para adultos. Mi nivel de escolaridad alcanzado en Túnez es equivalente al quinto grado de la escuela primaria en Italia. Mi marido lo mismo (María, madre, 44 años, Túnez, Santa Margherita di Belice).

Para casi todas las familias, la situación económica ha mejorado, han encontrado trabajo y residen en viviendas adecuadas, según sus propias palabras, también se muestran satisfechas con los barrios. Las nuevas condiciones económicas parecen mejorar las relaciones entre los miembros de la familia, dicen tener menos presión y tensión, así como más tiempo para compartir actividades conjuntas.

Tengo 39 años. Mi país de origen es Rumania. En Italia, trabajo como ama de casa. En Rumania cosí ropa. Salí de mi país de origen, de la pobreza. Elegí vivir en Italia, para una vida mejor para los niños. Mi familia está formada por cuatro personas, yo, mi esposo y dos hijos. A Italia llegué primero, luego mi esposo y luego los niños. Un hijo ha ido a la escuela en Italia desde la infancia y está en tercer grado, la otra hija asiste a la escuela secundaria EUROFORM en Sciacca. Mi esposo trabaja como obrero en el campo. En el país de origen era electricista. Conozco bien el idioma italiano. Como familia, no asistimos a cursos de alfabetización para adultos. En Rumanía hice 8 años escolares. Mi marido 12. Corresponde a la escuela secundaria en Italia. Nuestra religión es ortodoxa y frecuentamos lugares de culto. Mi casa es bella, vivo en un palacio y ahí abajo hay un lugar para jugar. En esta ciudad mi familia y yo estamos bien. No suelo frecuentar familias italianas de los compañeros de mis hijos. Los amigos de la familia son rumanos, no

tenemos amigos italianos. Las familias italianas en la escuela se relacionan bien conmigo. Esperamos quedarnos en Italia, me gustaría. En comparación con las condiciones de vida iniciales, mi condición de vida actual está bien. Ha mejorado. Estuve en mi país de origen hasta 25 años. Antes de Italia no vivía en otros países. Creo que es mejor aquí que allá. La escuela en mi país es un poco estricta. A veces vuelvo a Rumanía de vacaciones. Mi país es el que más echa de menos, mis padres. La relación que tengo con mi hijo está bien. Todos los días me cuenta lo que hace en la escuela y me pide consejo. En mi cultura de origen, los padres rumanos son más estrictos que los italianos, que son más permisivos. Estando en Italia nuestra relación ha cambiado, Sí. Cuanto más trabajo hay, más unida está la familia. Allí había muchas carencias y éramos diferentes entre nosotros. Nosotros como padres somos más tradicionales, yo soy más rígida, mi esposo me dice que lo deje en paz. Para mí, la familia lo es todo (Elisabetta, madre, 39 años, Rumanía, Santa Margherita di Belice).

Una de las madres, procedente de Suiza, tiene título de contable en su país, pero no ha sido convalidado en Italia, por lo que no puede ejercer su profesión por el momento (hasta tanto realice unos exámenes de homologación). Por el momento, se encuentra desempleada. Su marido tiene un nivel formativo de secundaria concluido y tiene varias certificaciones profesionales, pero en Italia trabaja en el sector de la agricultura. Para esta pareja, la migración ha supuesto en cierto modo un proceso de descualificación.

Tengo 34 años, vengo de la Suiza italiana. En Italia, actualmente estoy desempleada, estudiante y ama de casa. En el país de origen yo era un empleado comercial, contable. Partimos del país de origen porque no había más oportunidades laborales. Elegí vivir en Italia porque mi padre era italiano. Mi familia está formada por mí, mi esposo y cuatro hijos. Primero llegó mi esposo con los tres hijos y luego, estando embarazada, me quedé en Suiza y después de dar a luz me vine a Italia. Dos niños asisten a la escuela primaria y dos a la guardería. Mi esposo es granjero. En Suiza era pizzero y camarero. Me gradué en contabilidad en Suiza, pero en Italia no es válido porque Suiza no es parte de la Unión Europea. Por eso estoy estudiando para lograrlo también en Italia. Mi esposo asistió a la escuela de hotelería y estudió electricista. Aquí estamos muy bien, nuestra casa es preciosa y el barrio es muy tranquilo porque está ubicado en una zona turística. Estoy bien en esta ciudad y mi familia también, todo bien. Tenemos un proyecto a largo plazo, No es que sean las condiciones ideales, pero esperamos progresar y tener un futuro mejor. Estuve en Suiza hasta los 29, es decir, hasta hace cinco años. Lo echo de menos de vez en cuando pero nada llamativo. No tengo mucho tiempo libre, con cuatro hijos es difícil. No hay organizaciones en el área con las que me relacione y que me puedan ayudar (Giusy, madre, 39 años, Suiza, Sambuca di Sicilia).

La mayoría de los padres trabaja en el sector agrícola y varias de las madres no trabajan fuera de casa. Las que lo hacen trabajan en la limpieza o el empleo de hogar y de los cuidados. Una familia china tiene un restaurante y otra tiene un bazar. El tema de la conciliación de la vida laboral y familiar es importante para comprender el reparto de las tareas según el sexo. Muchas familias migrantes deben cambiar sus estrategias de crianza de las que tenían en el país de origen. Allí, contaban con redes de apoyo familiar y social, que en Italia quedan debilitadas. Otra estrategia que tenían, sobre todo de familias procedentes del medio rural, es contar con la ayuda de las hijas mayores para cuidar de sus hermanos o hermanas menores, pero en Italia, por lo general, todos los hijos e hijas estudian y no tienen demasiado tiempo para esto. Como resultado, las madres asumen la mayor parte de las tareas reproductivas y cuando salen al mercado laboral, por necesidades económicas, lo hacen en sectores tradicionalmente feminizados, como el empleo de hogar. A esto se ven abocadas incluso las que tienen titulaciones secundarias o superiores, por motivo de las dificultades para homologarlos. En cualquier caso, la inserción laboral de padres y madres migrantes suele ser en sectores de baja cualificación y con alto índice de temporalidad, sectores que suelen ser rechazados por autóctonos (Albanese, 2006). Pese a esta inserción, todas las personas entrevistadas manifiestan que tienen sus necesidades básicas cubiertas, que su situación económica ha mejorado con la migración y que están satisfechas con sus viviendas y el entorno en el que viven.

7.3.5. Los estudios como motor de la movilidad social ascendente

Los discursos de los padres y madres entrevistados versan sobre la migración como “sacrificio para asegurar un futuro mejor para los hijos e hijas”. Dentro de este deseo incluyen el de posibilitar que estos estudien y vayan más lejos que sus padres y madres, queriendo transmitir lo importante que es su movilidad social ascendente. Por esta razón, el desempeño de los hijos e hijas en el sistema educativo italiano se vuelve un elemento importante de su integración, así como de sus preocupaciones.

Con mis hijos somos como hermanos, conversamos como con un amigo. También hablamos de la escuela y me piden consejos. El problema no es la cultura tunecina ni la italiana en la relación entre hijos y padres. Si los crías en una familia donde no hay discusiones ni una mala palabra, hay tranquilidad, todas estas cosas, creces normal. También son importantes los amigos que están con ellos. Mi hija, ella me dice que va a salir con una amiga, yo respondo que vaya. La

misma noche, su amiga le dice una mala palabra y yo le digo una vez más que no vayas más con ella, porque así es. No hay diferencias de género en la crianza y educación de los niños de mi familia, no las hay, pero siempre he tenido más afinidad con mi hija, mi hijo no escucha, podemos discutir con mi hija. El chico se lleva bien con su madre, yo me llevo muy bien con mi hija. Entre ellos hermano y hermana se llevan bien. Para mí mi familia es la vida. Son la razón por la que me levanto a las cinco de la mañana, por la que hago todas estas cosas. Piense si no tiene a nadie. [...] Tengo que hacer su futuro. Les será difícil encontrar trabajo. Hice sacrificios por la empresa en Túnez y muchas cosas. Hice una vida de sacrificios pero ellos... Todo esto es para la escuela, no tenía calificaciones. Si obtienen 1.000 mil euros con su trabajo y tienen que pagar el alquiler, ¿cómo lo hacen? He hecho muchos sacrificios por ellos, no quiero que ellos pasen por el infierno que yo pasé para encontrar trabajo en Nápoles (Biagio, padre, 48 años, Túnez, Santa Margherita di Belice).

Para Biagio, el hecho de que sus hijos estudien y tengan un título les va a abrir las posibilidades de inserción laboral, que él no tuvo y, en este sentido, quiere que sigan trayectorias educativas similares a los chicos y chicas italianas. Sin embargo, este padre influye en la sociabilidad de sus hijos en Italia, ya que considera que algunos pueden enseñarle cosas que no son aceptadas en su familia, como las malas palabras. Así, la opinión que tienen padres y madres migrantes sobre los compañeros/as de clase actúa de modelaje de sus relaciones personales. María, la esposa de Biagio, también coincide en señalar que hay cosas que no le gusta de otros chicos y chicas en Italia, como por ejemplo, que fumen. De igual modo coincide con su marido en que los estudios son fundamentales para el futuro bienestar de sus hijos. A ella le hubiera gustado aportar económicamente al hogar en Italia, pero no consigue trabajo y siente que todo el peso recae sobre su esposo.

Para el futuro esperamos que todo salga bien, para la familia, para el mundo entero, no solo para mi familia y ya está, sino para el mundo entero, esperamos que todo salga bien, porque todos somos hermanos y hermanas, cada uno con lo suyo, su religión. Somos todos iguales, no quiero el mal de nadie, todas las familias son buenas, todos los hijos son buenos, todos los maridos son buenos, esto se aplica a todo el mundo. Espero que todo salga bien para el mundo entero, para todas las mujeres, para todos los hombres, para todos los niños, esperamos que todos trabajen, puedan vivir bien, que no haya problemas para los niños, que yo vea fumar afuera y no... Vale, esperamos que todos estudien y luego cómo quiere hacerlo, que quiera ser maestro, enfermero, que todos trabajen y esperamos que les vaya bien a todos los niños. He buscado trabajo para ayudar a mi marido, pero no he encontrado, qué debo hacer, si encuentro trabajo, voy, si no encuentro me quedo en casa con mis hijos, qué debo hacer, nada (María, madre, 44 años, Túnez, Santa Margherita di Belice).

Elisabetta, una madre de origen rumano, opina que el estudio de sus hijos les va a permitir ir muy lejos, más de lo que ella ha podido llegar, consiguiendo un ansiado deseo de movilidad social.

En mi opinión, para el futuro de mis hijos, la escuela puede darles un futuro mejor. Por supuesto, la escuela también juega un papel educativo. Espero para el futuro de mis hijos que puedan ir más y más lejos. [...]. En Santa Margherita hay espacios para jugar y reunirse. De vez en cuando, mi hijo visita a sus compañeros de clase después de la escuela cuando está fuera de casa. Mis amigos son rumanos, los de mi hijo son rumanos y también italianos. Por la tarde hago las tareas del hogar. En mi tiempo libre me gusta salir de casa. Salimos familia, vamos afuera, alrededor. No me relaciono con ninguna entidad que ayude a mi familia. Para el futuro, espero un futuro mejor para mis hijos (Elisabetta, madre, 39 años, Rumania, Santa Margherita di Belice).

7.3.6. Relaciones intrafamiliares

De las entrevistas se deduce que las familias están muy cohesionadas, realizan actividades conjuntas, los niños y niñas están cuidados y no parece haber conflictos de relevancia. A diferencia de las familias italianas, en estas parece haber mayor corresponsabilidad en las tareas del hogar, al menos entre los hijos e hijas, apareciendo que los/as más mayores colaboran activamente en el hogar y cuidan de los/as más pequeños/as, sobre todo si se trata de familias numerosas y ambos progenitores trabajan. Padres y madres dicen no hacer diferencias en la educación de los/as hijos/as en función del sexo, aunque en algunos relatos aparece que las niñas o jóvenes son más controladas que los varones, por ejemplo, a la hora de salir con pares. De manera más explícita lo pone de manifiesto Nina, una madre marroquí, que refiere que con las chicas se suele tener mayor rigidez y que los chicos tienen más libertad. Cuando Nina se refiere a libertad, está haciendo alusión a lo que pueden hacer fuera de la casa. Esto podría dar lugar a menores posibilidades de las chicas de interactuar con otros chicos y chicas italianos.

Sé poco de la lengua italiana (durante la entrevista es el hijo quien actúa como enlace lingüístico con la lengua marroquí). Mi esposo y yo no tomamos clases de alfabetización para adultos. En mi país obtuve un título que en Italia corresponde a la tercera clase de la escuela secundaria superior. Mi esposo está casi en octavo grado. Nuestra religión es musulmana. Frecuentamos la

mezquita. Pero solo los hombres van. Porque no hay lugar para las mujeres. [...] La relación con mi hijo es buena (Se ríe, encontrándose frente a su hijo). Mi hijo me habla de lo que hace en la escuela y me pide consejo. Los niños deben comportarse bien con sus padres. Siempre se han portado bien tanto en Marruecos como en Italia. En la educación de los niños hay diferencias de género, las mujeres tienen que quedarse en casa y con ellas es más rígido que los hombres que son más libres. Hermanos y hermanas tienen una buena relación entre ellos. Para mí, la familia es muy valiosa (Nina, madre, 41 años, Marruecos, Santa Margherita di Belice).

7.3.7. Ocio y tiempo libre

En general, los progenitores entrevistados comentan que no tienen demasiado tiempo libre porque están siempre muy ocupados entre el trabajo y el hogar.

Mi hija sale con sus compañeros de clase después de clases, todos son de Santa Margherita. Lo mismo le pasa a mi hijo. No tengo tiempo libre, siempre estoy en el campo. A veces tomo café con amigos. Mi familia y yo no vamos a lugares de recreación, rara vez. A veces vamos a Sciacca para el carnaval o una pizza en Castelvetrano o en verano un paseo junto al mar (Biagio, Padre, 48 años, Túnez, Santa Margherita di Belice).

La alta implicación laboral ocasiona que el escaso tiempo libre del que disponen lo dediquen a descansar, como relata Rosalía. Éste también es un elemento que supone una barrera para la sociabilidad en Italia y puede explicar la débil interacción con personas autóctonas.

Por la tarde, ayudo a mis padres en la tienda. En mi tiempo libre me gusta quedarme en la cama. Descanso. Porque siempre estamos en la tienda, así que en el día libre me gusta descansar. Para el fin de semana también el sábado siempre estamos en la tienda, el domingo vamos a Palermo. No tengo amigos italianos en la ciudad. Me llevo bien con los chicos y chicas italianos, pero no salgo con ellos. El año pasado las de la cooperativa Quadrifoglio me invitaron para el día de la mujer a salir a la plaza a comer pizza. Pero no fui. Digamos que si no conozco bien a la gente no salgo, es lo mismo si son chinos (Rosalía, hermana, 22 años, República Popular China, Santa Margherita di Belice).

Otro elemento destacable es el tipo de ocio al que las familias migrantes suelen recurrir y que, en general, suele comprender actividades sencillas, que se pueden hacer con el mínimo gasto económico. La mayoría dice realizar paseos en la ciudad o como mucho comer una pizza. Los fines de semana que están libres, lo dedican a visitar familiares o

conocidos de la misma nacionalidad, que tienen cerca, así como acudir a los lugares de culto a encontrarse con personas de la misma comunidad. Algunas van a la playa o de compras, para las necesidades de los hijos e hijas. Este ocio difiere del realizado por las familias italianas, que presenta mayor conexión con el consumo. Esto puede tener que ver con el nivel adquisitivo y se trata de un elemento más diferencial, que puede repercutir en las escasas interacciones entre familias migrantes y autóctonas.

Las dificultades idiomáticas también actúan como una barrera para la interacción social. Pino, un padre de origen chino, trabaja todos los días en su restaurante y no tiene tiempo para el ocio. Presenta dificultades con el idioma italiano y depende en cierta medida de su hijo menor de edad para la comunicación con el centro educativo u otras gestiones. Si bien el niño sabe italiano, el hecho de que en el hogar se hable en su idioma natal y que haya pasado varios meses de vacaciones en China, le hacen olvidarse de algunas expresiones. Este niño pasa muchas horas en casa mientras sus progenitores y su hermana trabajan en el restaurante, pero la familia prefiere que así sea porque está más seguro.

Tengo 52 años, vengo de China. En Italia tengo un restaurante chino, mi esposa también trabaja en el restaurante y mi hija también. En el país de origen yo era albañil. Dejé mi país de origen, para viajar por el mundo y encontrar trabajo en mejores condiciones. Elegí vivir en Italia porque me encontraba bien. La familia somos yo, mi esposa y mis dos hijos. Llegamos juntos a Italia. Ahora la grande tiene 26 años, pero asistió a la escuela italiana. El pequeño nació en Italia y cursa el cuarto grado. Sé el idioma italiano, entonces, pero no puedo leerlo. [...] En mi país asistí hasta el quinto grado. Poco se estudia en el campo. Incluso mi esposa, el quinto grado. Nuestra religión es budista. No voy a lugares de culto, porque es solo en Milán. Estoy alquilando para la casa y está bien. La zona en la que vivo es buena. Antes vivía en Santa Margherita di Belice y abrí la primera tienda china, ahora vivo en Castelvetro porque abrí un restaurante. [...] Me gustaría quedarme en Italia. En comparación con las condiciones de vida iniciales, mis condiciones de vida actuales han mejorado, mejor aquí, ahora los niños están aquí. El hijo es diferente a la hija, pero los padres nos comportamos de la misma manera. [...] En general mi hijo me ayuda con el idioma italiano en la escuela y también en las actividades diarias. Sus amigos son de nacionalidad china y mis amigos también son chinos. El niño ahora por la tarde no realiza actividades especiales. En su tiempo libre le gusta estar frente a la computadora. [...] No voy a lugares de ocio solo o con su familia, trabajamos en el restaurante incluso los fines de semana. Ahora no puedo imaginar mi futuro ni el de mi familia (Pino, padre, 52 años, República Popular China, Santa Margherita di Belice).

7.3.8. Conocimiento del idioma italiano

Las barreras idiomáticas son un gran hándicap para la sociabilidad en tras la migración. Muchos padres y madres comprenden el idioma pero no lo hablan y algunos tampoco comprenden bien las expresiones (Cama, 2018), especialmente si los idiomas de origen son muy distintos del italiano, como el árabe y el chino. Además, no solo hace falta comprender el sentido de las palabras y frases, sino también el modo en que se dicen, sutileza que es todavía más difícil de incorporar. Estas dificultades lingüísticas son un motivo de malestar para los progenitores, porque les dificulta poder expresarse no solo en las relaciones sociales sino también en las formales, por ejemplo, con la administración o el sistema educativo (Beacco, Little & Hedges, 2014; Cama, Gómez & García Castaño, 2020; García Castaño, Ruiz-Matas & Martínez, 1999). En muchas familias, son los hijos o hijas quienes ejercen como traductores, incluso cuando se trata de hablar de ellos/as mismos/as en las tutorías con el personal docente de los centros donde estudian. Esto les otorga una responsabilidad importante, pero al mismo tiempo, puede repercutir en una pérdida de legitimidad de los padres y madres. Pese a esto, no suelen acudir a clases de italiano, porque dicen tener otras prioridades, como la sostenibilidad de la familia (trabajo productivo y trabajo reproductivo). Solo una de las madres, Rita, de origen marroquí, refirió hacerlo y además se propuso acabar la primaria en Italia, siendo un caso excepcional entre las personas entrevistadas para esta investigación.

Estoy aprendiendo el idioma italiano. Asisto a la escuela para aprender italiano, un curso de alfabetización para adultos, el que se encuentra cerca del ayuntamiento. En Marruecos logré un nivel de escolaridad que en Italia corresponde al tercer grado. El título de mi esposo corresponde al sexto grado. [...]. Mis hijos me ayudan con la escuela a la que asisto. Son todos buenos. [...] A veces actúan como vínculo lingüístico entre escuela y familia y me ayudan si no entiendo algo, como ahora que mi hijito está presente y aclara lo que no entiendo. [...] No hay organizaciones en la zona que ayuden a las familias inmigrantes. Asisto a una escuela para adultos para aprender italiano (Rita, madre 44 años, Marruecos, Santa Margherita di Belice).

Rita asiste al curso de italiano L2 para extranjeros, organizado por el CPIA (Centro Provincial de Educación de Adultos) de la provincia de Agrigento. Después de aprobar una prueba final, la CPIA certifica la competencia en lengua italiana obtenida con un título. La competencia lingüística comienza en el nivel A2 del Marco Común Europeo

de Idiomas. En el resto de los casos, padres y madres comprenden y hablan el idioma italiano, pero no pueden leerlo ni escribirlo. Por lo tanto, tienen muchas dificultades para ayudar a sus hijos e hijas en las tareas escolares. Esta labor se deja para los hermanos y hermanas mayores, o bien inscriben a sus hijos/as recurran en las actividades de apoyo de los centros escolares en horario de tarde. Sin embargo, la estrategia de que estudien o repasen junto a compañeros/as italianos es casi inexistente, práctica que sí realizan los chicos y chicas italianas, sobre todo a partir de ciertas edades.

7.3.9. Relación con las familias italianas

De las entrevistas se infiere que las relaciones con las familias italianas son casi inexistentes. Los padres y madres migrantes opinan que las familias italianas son amables y que con ellas mantienen cordiales pero pasajeras conversaciones en los espacios escolares, pero afirman no tener amistad, ni frecuentarse en espacios fuera del ámbito escolar. Hallazgo que coincide con los resultados de otras investigaciones (Coco, Pace y Zappulla, 2000; Simoni y Zucca, 2007). No obstante, los progenitores entrevistados sí refieren estar incluidos en los grupos de Whatsapp de las clases de sus hijos e hijas, para mantenerse informados de todo lo relativo a estas.

La relación con las otras familias italianas en la escuela es muy buena. Sin embargo, no atiendo a las familias italianas de los compañeros de mis hijos fuera de la escuela, No, solo hablamos por teléfono, por cosas relacionadas con la escuela. En cambio, frecuentaba familias de mi país de origen. [...] Mi hija no sale con sus compañeros de clase después de la escuela, No, no, porque con razón somos rumanos, es decir, son italianos, no los conocemos mucho, es decir, los conocemos lo suficiente porque en el colegio, madres e hijos, pero no tenemos esta relación de ir a su casa y ellos de venir a nuestra casa, porque no existe tal relación, porque no la hemos creado. Mis amigos son italianos y rumanos. Y también los de mi hija de Italia y Rumanía. Por la tarde voy al gimnasio. En mi tiempo libre me gusta estar con mis hijos en casa. Para divertirnos con mi familia a veces salimos y otras no (Rosa, 28 años, madre, Rumanía, Santa Margherita di Belice).

Las amistades de los progenitores de origen migrante están vinculadas a las nacionalidades de origen (Ambrosi, 2008), lo que acota también el ámbito de sociabilidad de los hijos e hijas. Por ejemplo, la familia china cuyos adultos y una

hermana mayor de edad trabajan en un restaurante dice no tener tiempo para el ocio, lo que repercute también en el ocio y la sociabilidad de la propia joven y del niño, que se queda en casa. La joven prácticamente no mantiene relaciones de amistad con nadie en Italia y está abocada plenamente al trabajo, con lo cual sus aspiraciones son laborales más que formativas. En todo momento, manifiesta una actitud emprendedora.

No tengo amigos italianos en la ciudad. Me llevo bien con los chicos y chicas italianos, pero no salgo con ellos. El año pasado las de la cooperativa Quadrifoglio me invitaron para el día de la mujer a salir a la plaza a comer pizza. Pero no fui allí. Quizás me guste estar sola. Digamos que si no conozco bien a la gente no salgo, es lo mismo si son chinos. Para mi familia, en el futuro espero que todo salga bien. Para mi futuro, imagino cosas bonitas, pero no sé si nos van a pasar. Espero abrir mi propia tienda. Mi vida, mi vida ya está aquí (Rosalia, 22 años, hermana, República Popular China, Santa Margherita di Belice).

En general, la mayoría de adultos de origen migrante entrevistados y también los referidos por los niños y niñas participantes en este estudio, manifiestan que sus relaciones sociales están integradas por personas de su misma nacionalidad y también de otras nacionalidades extranjeras. Esto hace pensar que la condición jurídica de extranjería les acerca y le aleja, en cierto sentido, de la comunidad italiana. Factores como el idioma, el tipo de trabajos que realizan, los espacios de ocio que frecuentan y el escaso tiempo que tienen para éste, les lleva a tener lazos con personas que están en similares situaciones, sintiéndose más equiparadas. Estas cuestiones influyen en la creación de espacios comunitarios segregados en el caso de los adultos, que se reproduce en el caso de los niños y niñas por efecto de las dinámicas familiares, pero también por efecto de lo que a veces viven en la escuela, sobre todo quienes se han incorporado más tardíamente. En las relaciones entre niños y niñas, también prevalecen las amistades que tienen un origen migrante fuera del ámbito escolar, aunque en general, en ambas ciudades estudiadas escasean los espacios de esparcimiento infantil y juvenil, tal como hace notar Giusy, una madre procedente de Suiza.

Digamos que en la ciudad no hay espacios para que los niños jueguen y se reúnan. A veces sucede que los niños salen con sus compañeros de clase después de la escuela. Mis amigos son italianos y como hay muchos rumanos en la ciudad también rumanos. Mis hijos también tienen amigos, la mayoría italianos pero también algunos compañeros rumanos (Giusy, Madre, 39 años, Suiza, Sambuca di Sicilia).

Un espacio relacional importante para las familias migrantes es el barrio, donde discurren relaciones de vecindad, que en general suelen ser muy cordiales. El hecho de que varias madres migrantes trabajen en la casa, con las tareas reproductivas, la vecindad les permite contar con un entorno de seguridad para sus hijos/as, así como de apoyo en caso de necesitar algo. Para las madres plenamente dedicadas a la casa, estas suelen ser sus relaciones cotidianas, independientemente de la nacionalidad. No obstante, en el momento de salir los fines de semana o en fechas importantes para cada cultura, se prefiere compartirlos con la familia extensa, en caso de tenerla cerca.

Mi casa es bonita. Vivo en una calle donde todo el mundo es muy bueno. Me gusta. Tomo café, con los vecinos, cuando no hay Ramadán. En esta ciudad con mi familia estamos... Bueno, todos son buenos. Incluso en la escuela todo bien. No salimos con las familias de los compañeros de clase fuera de la escuela, solo familias de Marruecos, también hay parientes en esta ciudad. [...] Mis amigos son de Marruecos e italianos. Los de mi hijo son italianos y extranjeros. Por la tarde hago las tareas del hogar. No tengo mucho tiempo libre, trabajo en casa (Rita, Madre, 44, Marruecos, Santa Margherita di Belice).

Existen casos también de asilamiento social, debido a la ausencia de familiares en Italia o de familias de la misma nacionalidad con la que hayan establecido amistad, como manifiesta María, una madre tunecina, que se dedica al hogar. Ella tiene cierta precaución con lo que no conoce y se la trasmite a su hija, a quien no deja que vaya a la casa de sus compañeras, pero sí le permite a su hijo varón, que acuda a jugar al fútbol. En esta familia la niña no tiene relaciones de amistad fuera de la escuela, pero el niño sí.

No suelo frecuentar a las familias de los compañeros de mis hijos. Las familias italianas interactúan... Bueno, en el sentido de que no hay problemas para mí, pero no hay amistades, siempre estoy sola. Veo a una familia tunecina, marido y mujer, sin hijos porque son mayores y yo no estoy con ellos. [...] Mis hijos a veces me dicen que se llevan bien con sus compañeros, a veces no se llevan bien, como todos los chicos del colegio. Los amigos que tienen en la escuela son todos italianos. Fuera de la escuela mi hija no, no tiene amigos, el chico sí, tiene muchos amigos, la chica no, cuando llega a casa se queda en casa, amigos solo en la escuela. No la mando a ningún lado, a veces vienen amigos de la escuela, caminamos por el jardín y nos vamos a casa, ella no va a ningún lado, porque no me gusta. Porque hay gente mala y buena en todo el mundo, no quiero que mi hija se vaya a otras casas, no sé si la gente es buena o mala si hay hijos, maridos, eso no lo sé, porque soy una buena mujer, si los amigos quieren venir pueden quedarse todo el día, no hay problema, pero mi hija no se va a ningún lado. Esto también se aplica a los chicos, yo no los mando, ni siquiera a mi hijo el grande, no. [...] En la ciudad hay espacios para

chicos, para reunirse y jugar. Los chicos siempre están jugando al fútbol, las chicas como dije antes, no. Los niños pasan el rato con algunos de sus compañeros después de la escuela. No chicas, solo cuando hay un proyecto escolar intercultural, una chica o dos viene a mi casa, pero ella no va a casa de nadie (Maria, madre, 44 años, Túnez, Santa Margherita di Belice).

El aislamiento puede verse reforzado por la experiencia de segregación. Una madre procedente de Suiza, cuenta cómo a su hija, los compañeros de clase le pusieron el mote “suiza” para referirse a ella todo el tiempo, lo que la hizo sentir excluida. Esto repercutió en las relaciones que la niña mantiene con sus pares en la escuela. Sin embargo, a su hijo no le pasó nada similar y su relación con sus compañeros y compañeras es muy positiva.

Mis hijos fueron bienvenidos en la escuela, perfectamente. El niño está más compuesto en el aula mientras que el mayor es más cerrado y esto sufre cuando está en clase con sus compañeros. Sólo hubo un episodio hace dos años de una niña que seguía llamando a mi hija “Suiza”, ella vino a contarme (Giusy, Madre, 39 años, Suiza, Sambuca di Sicilia).

Un factor que parece determinante en la construcción de relaciones de amistad entre chicos y chicas de origen migrante y los/as italianos/as, es el tiempo que llevan en Italia. Quienes nacen en Italia o han asistido a los centros educativos desde ciclos infantiles, presentan una mayor integración en redes de amistad italiana y los progenitores, independientemente de la nacionalidad, muestran más apertura, por ejemplo, a la hora de permitir que acudan a las casas de los/as demás. Sin embargo, quienes se incorporan más tarde al sistema educativo, tienen más dificultades idiomáticas y mayor desconfianza de sus progenitores, por desconocimiento del entorno, presentan redes de amistad débiles en general y muy puntuales con chicos y chicas italianos. De igual modo, sus progenitores están más abocados al trabajo o a la búsqueda de empleo, que por dedicar tiempo al ocio y a las amistades. El proceso migratorio influye en el nivel de desarrollo de las redes de apoyo en Italia.

En Santa Margherita hay espacios para jugar y reunirse. De vez en cuando, mi hijo visita a sus compañeros de clase después de la escuela cuando está fuera de casa. Mis amigos son rumanos, los de mi hijo son rumanos y también italianos (Elisabetta, Madre, 39 años, Rumania, Santa Margherita di Belice).

7.3.10. Opinión sobre los equipos docentes de la escuela

La opinión sobre la escuela y docentes es en general muy positiva. Constanamente se alude a su disponibilidad, buen trato y buen hacer, lo que coincide con otras investigaciones sobre el tema (Silva, 2008; Dusi y Pati, 2013). La misma opinión se tiene del personal administrativo y los conserjes de los centros. Ninguna persona entrevistada ha reportado problemas en este sentido y, por el contrario, dicen que en general todo el personal comprende su situación específica migratoria. El diálogo entre la familia y los y las docentes es fundamental para la integración escolar del alumnado de origen migrante (Giusti, 2007; Licata & Sciara, 2020). También según Leiva Olivencia, (2010) “Las familias inmigrantes tienen depositada una gran confianza en la escuela como vehículo de integración, tanto individual como familiar, en la sociedad de acogida. Esto lo hemos podido confirmar en nuestro estudio: las familias inmigrantes tienen expectativas positivas de la educación que reciben sus hijos en la escuela pública (2010: 268)”. Además, existe un convenio entre las escuelas y las familias, que deben firmar ambas partes y que promueve la corresponsabilidad y la participación en los procesos de integración de los niños y las niñas. No obstante, varios padres y madres manifiestan que el sistema educativo del país de origen era mejor. Entre los motivos que alegan para considerar esta opinión, se encuentran las ratios escolares, mucho mayores en Italia, que en países como Rumanía o Túnez, así como la gran cantidad de tareas escolares que se les manda a hacer en casa. Esto último, hace que las familias, principalmente las madres o los y las hermanas mayores tengan que dedicar mucho más tiempo a los hijos/as del que dedicaban en los países de origen.

Siempre autorizo a mis hijos a participar en todas las actividades escolares. La escuela a la que asisten mis hijos no tiene tiempo adicional. En cuanto a la escuela italiana, hay más contras que pros. Traen demasiados deberes, hay demasiados alumnos en el aula y no se les puede seguir como se debe. En resumen, hay muchas cosas que sería bueno si cambiaran. Con profesores y profesoras me relaciono perfectamente. Siempre vengo a hablar con los profesores sobre los problemas de los niños. Incluso profesores y profesoras cómo se relacionan conmigo y mi familia, perfectamente. Todos los que trabajan en la escuela son amables. Me gustan los espacios de la escuela, pero necesitaríamos salas de recreación, educación física y las del comedor, ya que el año que viene tal vez tarden más. Mis hijos nunca han faltado, asisten regularmente. Sigo el desempeño académico de todos mis hijos. Les ayudo con su tarea, pero también se les da seguimiento después de la escuela. En mi opinión, la escuela para el futuro de mis hijos es muy importante. Ciertamente juega un papel educativo y los profesores hacen un gran trabajo en la

escuela. Espero para el futuro de los niños que salgan adelante como deben y que puedan convertirse en alguien (Elisabetta, Madre, 39 años, Rumania, Santa Margherita di Belice).

Otro padre, reflexionando sobre el instituto al que asiste el hijo mayor y al que pronto asistirá su hija, identifica muchos puntos positivos de la enseñanza en Italia, entre los que destaca las oportunidades, pero también considera que debe mejorar la relación entre la teoría y la práctica. Pone el ejemplo de la formación agrícola, que este padre conoce bien porque trabaja en el sector, pero observa que en la formación todo es teoría y nada es práctica.

La escuela de mi hijo está bien. Sé más sobre prácticas agrícolas que un profesor. Mi hijo va al instituto agrícola y aprende en la escuela, cuanto más le enseñe la práctica, no tendrá ningún problema. Del campo hay algo que aprender todos los días y siempre se aprenden cosas nuevas. Si practicas, aprendes. A veces me traen chicos de 25 años que han ido al colegio pero en la práctica no pueden hacer nada y son problemas. Por otro lado, si haces ambas cosas, la escuela y la práctica, no tendrás ningún problema. Mi hijo en la agricultura hace ambas cosas, pero si solo haces una cosa, obtienes el diploma, pero luego, cuando vas a practicar, encuentras todas las cosas diferentes. A mi hija le va bien en la escuela, pero no sé dónde recomendarla para la escuela secundaria. Me relaciono con los profesores y los profesores Bueno, todos me conocen, incluso los profesores se relacionan bien conmigo y con mi familia. Lo mismo todo el personal de la escuela. Los espacios escolares están bien. La escuela en general está bien. Por supuesto, siempre puede mejorar, porque el mundo no puede quedarse quieto ahora. Todos los días escuchamos que los japoneses o personas de otras nacionalidades hacen cosas nuevas y si no mejoras te quedas quieto, si te quedas quieto en el mismo lugar, no puedes avanzar, retroceder, no hay nada que hacer. Mis hijos en los últimos años nunca abandonaron la escuela ni fracasaron. Sigo el rendimiento académico de mis hijos. Les ayudo con sus deberes. Para mi hijo la elección que hizo del instituto agrícola está bien, para mi hija todavía no lo sé. La escuela en mi opinión juega un papel educativo. Espero su futuro... Todo lo que los padres y las madres quieren, lo mejor (Biagio, Padre, 48 años, Túnez, Santa Margherita di Belice).

Ante estas deficiencias, muchos padres y madres consideran importante que sus hijos/as acudan a las clases de apoyo durante el tiempo adicional de tarde en los centros educativos, lo cual también para ellos/as es una ayuda importante, dadas las dificultades idiomáticas de algunos/as, así como la falta de tiempo.

Generalmente cuando la niña regresa a casa dice que los maestros se están portando bien, que le dan el material para que dibuje. Mi hija mayor le preguntó a la maestra en la reunión cómo se comporta el niño en clase y ella dijo que todos son buenos en eso. Con los compañeros de clase,

suele decirle que los niños se portan bien. Por lo general, le autorizo a participar en actividades escolares, como viajes, viajes, presentaciones. La niña asiste al horario de tarde. Yo y su familia elegimos el tiempo adicional para dejarla aprender italiano. Para tarea. Primero la habíamos inscrito en tiempo normal, luego todos pensamos juntos que si se quedaba más tiempo, podría aprender italiano y aprender más cosas. La escuela italiana me parece bien, todo está bien. Como no conozco el idioma italiano, es mi hija mayor la que se relaciona con los profesores y dice que todo está bien. Todos los profesores se relacionan bien con mi familia. El mismo personal de la escuela. Mis hijas actúan como traductoras entre la escuela y la familia. En general me ayudan con el idioma italiano incluso en las actividades diarias. Me gustan los espacios de la escuela y no haría cambios porque están bien. Mis hijas siempre han ido a la escuela con regularidad y nunca han faltado. Yo no puedo ayudarla a hacer su tarea, mi hija mayor la ayuda. Creo que la escuela es importante. Si quiere ir a la secundaria o la universidad, estamos de acuerdo. Cuando sea mayor, si estudia, espero que se convierta en lo que quiere, ingeniera, doctora, lo que quiere (Maurizio, Padre, 48 años, República Popular de China, Santa Margherita di Belice).

El recurso a las clases escolares por la tarde es más utilizado por progenitores que no hablan italiano y no pueden ayudar a sus hijos o hijas con las tareas de la escuela y estos son los mejor opinión tienen del sistema educativo y los que más confianza depositan en los equipos docentes. Una madre de Túnez dice tener tanta confianza en la orientación escolar, que ha seguido las recomendaciones que le han aportado para la continuidad de su hija en la escuela secundaria de segundo grado, un Instituto Lingüístico en Castelvetrano, donde incluso puede estudiar el árabe.

Por lo general, mis hijos participan en actividades escolares, como viajes, excursiones, etc. La escuela a la que asiste mi hija en Santa Margherita tiene tiempo extendido de tarde, incluso mi hijo pequeño asiste hasta las cuatro y media. Lo elegí sí, porque quiero que aprendan más el idioma y todo. Comen en el comedor escolar y hemos pedido el menú especial. En esta escuela estoy bien, si no estoy bien me voy. Los profesores de primaria y los profesores de secundaria son buenos. Los profesores de la escuela secundaria de primer grado son buenos, todos son buenos. Los conserjes también son buenos. También me gustan los espacios de estas escuelas. No haría ningún cambio. Ninguno de mis hijos en los últimos años ha tenido experiencias de reprobar. Sigo su rendimiento académico, sí, siempre vengo, les pido a los profesores que siempre hago esto. No puedo ayudarlos con sus deberes, no puedo, digo la verdad, entiendo el idioma italiano pero no puedo leerlo. Esperamos que todo salga bien, que estudien bien, que puedan hacer cosas buenas. Así es para todas las madres. Mi hija, que está en el último año de la escuela secundaria de primer grado se matriculó en Castelvetrano. Una escuela secundaria lingüística. La orientación que hizo la escuela según ella fue útil. No le di consejos para matricularse en el bachillerato, los profesores le dijeron que era mejor que fuera al bachillerato

de lingüística en Castelvetro. En este instituto también se puede estudiar árabe (Maria, Madre, 44 años, Túnez, Santa Margherita di Belice).

Nina, una madre marroquí cuyo hijo lleva desde infantil en los centros educativos de Santa Margherita y ahora está por ingresar en el Instituto Profesional, opina que el sistema escolar italiano es muy bueno y que han orientado bien a su hijo. Éste ha elegido continuar sus estudios hacia una trayectoria profesional en un Instituto industrial y artesanal (el IPIA). Sin embargo, no siempre se sintió bien en la escuela. Al ingresar en los primeros años sufrió xenofobia, pero el equipo docente del centro supo resolver la situación y, a partir de entonces, su hijo se ha sentido incluido en la clase. Esto ocasionó que tuviera algunas dificultades para el estudio, por lo que siempre han procurado que acuda al centro por las tardes para el refuerzo escolar.

Mi hijo no fue bien recibido al principio. Fue a la guardería en Villafranca. Le dicen que su piel es mala para el color. En Santa Margherita mi hijo me dice que tiene buenas relaciones con sus compañeros. Incluso con otros compañeros extranjeros. Mi esposo y yo lo autorizamos a participar en las actividades escolares. La escuela a la que asiste mi hijo tiene más tiempo y la elegimos porque él estudia más. La escuela italiana me va bien. Me gustan los espacios escolares. No haría ningún cambio. La relación con los profesores y todo el personal de la escuela está bien. Mi hijo me ayuda con el idioma incluso en las actividades diarias. En los últimos años no ha tenido experiencias de abandonar la escuela ni de reprobar. Sigue sus logros académicos, me interesa y le pregunto si estudia. La escuela para el futuro de mi hijo es importante pero tiene que trabajar duro para hacer crecer su cerebro. Se incorporó al IPIA. La orientación que hizo la escuela fue interesante. Mi marido y yo le dejamos elegir lo que quería y así se incorporó al IPIA (Nina, Madre, 41 años, Marruecos, Santa Margherita di Belice).

El apoyo escolar por las tardes, en el horario extendido, parece ser un factor que previene el bajo rendimiento y contribuye a la integración escolar, junto con el apoyo de los equipos docentes y la atención brindada por las familias, que colaboran aunque algunas no manejen el idioma. De todos los casos estudiados para esta tesis no se ha detectado abandono ni fracaso escolar. Lo que sí aparece es una orientación educativa más dirigida hacia carreras profesionales que universitarias, en quienes deben decidir a su ingreso en la escuela secundaria de segundo grado. En esta decisión, prevalece una rápida salida laboral frente al deseo de seguir estudiando. Una de las razones es poder contribuir a la economía familiar, algo que los chicos y chicas italianas se plantean en menor medida.

El primer día de clases, básicamente mi hermana, cuando llegó a casa, me dijo que esta escuela era hermosa, que le gustaba. Dice que la relación con los compañeros italianos va bien, lo mismo con los compañeros extranjeros. Mis padres autorizan a mi hermana a participar en actividades escolares, obras de teatro y viajes. Ella asiste al tiempo adicional. La escuela de mi hermana está bien. En la secundaria, a mis compañeros les fue bien. Algunas de las otras clases se portaban mal, algunos chicos de otras clases me gritaban “china”. Algunos de mis compañeros le dijeron al profesor. En el nivel de primaria, estaba contento con Agrigento y Sciacca. Yo también, cuando era niña estaba en el jardín de infantes, todo salió bien. Al principio no entendía, porque no entendía italiano, luego en la secundaria fingí no escuchar porque no sabía contestar bien. Entonces me quedé sola, si hubiera otros chinos hubiera sido mejor. Cuando eres el único en la escuela, te vuelves diferente. Luego, cuando estaba en el instituto también había un chico que se burlaba de mí y le dije, si vas a China y te dicen italiano, ¿qué estás haciendo? Me dijo una mala palabra y se fue. Si esto le sucede a mi hermana, ella sabrá inmediatamente cómo responder. Ni mi hermana ni yo hemos faltado jamás. Sigo el desempeño escolar de mi hermana y la ayudo con su tarea. Para el futuro de mi hermana, en mi opinión ella continuará sus estudios, entonces no sé lo que piensa, ella tiene que decidir (Rosalia, Hermana, 22 años, República Popular de China, Santa Margherita di Belice).

Una madre de Marruecos dice haber realizado su sueño de que sus hijos mayores estudien y consigan un trabajo. Para ella, el sistema educativo italiano es muy bueno. Todos sus hijos han acudido a la escuela también por la tarde.

Me gusta la escuela italiana. Me relaciono bien con los profesores y ellos también se relacionan bien. También va bien con secretarias y conserjes. Mi hijo pequeño nunca ha fallado en los últimos años y siempre ha ido a la escuela. Lo mismo ocurre con los otros hijos. Siempre sigo cómo va la escuela, pregunto a los profesores, atiendo tutorías escolares. Para el futuro de mi hijo, la escuela es buena. Mi hija trabaja, hace prácticas en un restaurante, mi hijo mayor es electricista en Menfi y el pequeño también quiere asistir al instituto hotelero (Rita, Madre, 44 años, Marruecos, Santa Margherita di Belice).

En la misma línea se manifiesta una madre rumana, cuyas hijas adolescentes acuden al horario extendido de la tarde en la secundaria, lo cual le parece importante para su desempeño, al igual que lo hacen otras familias italianas.

Mis hijas han sido bien recibidas en la escuela. Las chicas siempre me cuentan cosas buenas y bonitas de sus compañeros italianos y extranjeros. Les autorizo a participar en todas las actividades escolares. La escuela a la que asiste mi hija en primaria no tiene tiempo adicional. El

año que viene, sin embargo, sí, la secundaria pasará al tiempo extendido, así lo hemos decidido, todas las madres de la escuela y yo hemos estado de acuerdo. La escuela de italiano está bien para mí, a mis hijos les va bien, muy bien. Estoy con los profesores, bueno, bueno... Lo mismo con todo el personal de la escuela. También me gustan los edificios escolares. Mi hija en los últimos años nunca ha sido rechazada y ha asistido asiduamente. Sigo el desempeño académico de mis hijas, sí, claro. Solía ayudar a la niña grande con su tarea, ahora ella va después de la escuela. La niña va al jardín de infancia y no tiene tarea. La escuela es algo bueno, porque luego, en el futuro, depende de lo que quieran hacer, es importante. También tiene un papel educativo. Para su futuro espero que mis hijos hagan lo que quieren, les encanta (Rosa, Madre, 28, Rumania, Sambuca di Sicilia).

7.3.11. Opinión sobre proyectos interculturales

Todos los padres y madres entrevistados han dado su consentimiento para que sus hijos e hijas participen en los proyectos interculturales de los centros educativos, así como en el resto de actividades escolares. Su opinión al respecto es muy positiva y que les ayuda a socializar e intercambiar experiencias con compañeros de todas las nacionalidades presentes en sus centros, haciendo que aprendan a respetarse mutuamente. Un elemento interesante de los proyectos interculturales, que los progenitores refieren, es el hecho de que sus hijos/as hablan y comentan sobre ellos en el hogar, extendiendo su efecto sensibilizador. Además, dicen, les ilusionan contribuyendo a que les guste más su centro educativo.

Este año hay algunos proyectos interculturales maravillosos en la escuela, es una pena que estén comenzando un poco tarde. Siempre participan con entusiasmo en todos los proyectos interculturales que les propone la escuela y si hay alguna actividad que hacer en casa, su madre les ayuda. Luego lo hablan en casa con entusiasmo. Seguramente les han estimulado a aprender. También le hicieron entender que todas las culturas deben ser respetadas. Se utilizan precisamente para esto. Mis hijos suelen estar muy felices de participar. Después del proyecto, la relación con sus compañeros no cambió, porque en clase ya están muy unidos (Giusy, Madre, 39 años, Suiza, Sambuca di Sicilia).

Los proyectos y actividades interculturales que hace mi hija en la escuela están bien para mí. Los proyectos interculturales la motivaron a estudiar. Tienen razón. Porque si solo haces lecciones en la escuela, incluso la escuela pasa a ser placentera, si haces un proyecto intercultural y luego otro es bueno. En mi opinión, también promueven el respeto mutuo. Mi hija está feliz de hacerlos (Biagio, Padre, 48 años, Túnez, Santa Margherita di Belice).

Una madre tunecina cree que el aspecto más importante de los proyectos interculturales es el del diálogo, el intercambio cultural, para el futuro de todos, vivir con respeto a los demás.

Los proyectos interculturales que hace mi hijo en la escuela son interesantes. El proyecto que más le gustó y que más le involucró fue “Viaje entre la realidad y el prejuicio”, en colaboración con SPRAR. Me lo contó en casa. En mi opinión, los proyectos interculturales han estimulado su motivación para aprender. También han desarrollado una cultura de intercambio y respeto mutuo, están acostumbrados a hablar con los jóvenes sobre estas cosas. Es importante que hablemos e intercambiemos (Nina, Madre, 41 años, Marruecos, Santa Margherita di Belice).

En conclusion, se trata de familias con residencia estable en la región, en las que hay al menos un adulto que trabaja y tiene ingresos económicos regulares. No obstante, el tipo de trabajo que tienen generalmente es en sectores no cualificados, en los que los ingresos son más bajos que los que tienen las familias italianas. También suelen tener empleos con jornadas largas. La inserción en empleos de baja cualificación tiene que ver con la baja cualificación que tienen desde sus países de origen, pero en algunos casos también con las dificultades para homologar sus titulaciones en Italia. Los menores ingresos y las largas jornadas laborales dificultan que puedan tener tiempo libre y acudir a lugares de ocio basados en el consumo. En ocasiones, el tiempo libre se utiliza para descansar o para compartir en familia actividades sencillas, como dar paseos, ir a la playa o a comer una pizza, lo cual muestra un patrón diferente respecto al ocio de las familias italianas, más orientado al consumo. Algunos padres y madres se muestran reticentes a que sus hijos o hijas vayan a las casas de otros niños y niñas, porque dicen desconocer el entorno. En algunas familias, el control es mayor con las hijas, por ejemplo, en las tunecinas. Muchos/as tienen dificultades idiomáticas, que dificultan que puedan ayudar a sus hijos/as en las tareas escolares. Como estrategia para evitar el fracaso escolar, la mayoría les envía al horario extendido de tarde en los centros educativos, que parecen resultar útiles como apoyo en la educación pero también para las familias. En todos los casos entrevistados, se pone de manifiesto el deseo de las familias porque sus hijos/as estudien con el fin de ampliar sus oportunidades laborales futuras. Y, por lo que aparece en las historias de hijos o hijas mayores de edad, el objetivo también es el de una pronta salida laboral, lo que hace que la educación se oriente hacia carreras profesionales más que universitarias. Las dificultades idiomáticas, las responsabilidades familiares y laborales, el escaso tiempo

libre, el desconocimiento, pueden actuar como factores que dificultan la interacción entre las familias migrantes y las italianas. Existe una relación cordial en el ámbito escolar, pero no suelen crearse vínculos de amistad o espacios de intercambio fuera de éste. Entre las familias migrantes se crean redes de apoyo con la familia extensa si están cerca o con otras familias migrantes. La identificación con lo “extranjero” parece actuar de elemento unificador, generándose un espacio en el que se sienten más cómodas. Esto influye en la sociabilidad de sus hijos e hijas, que tampoco suelen compartir de manera cotidiana espacios de ocio con chicos y chicas italianos.

7.4. La voz del personal docente de los centros educativos

7.4.1. Perfil de los y las docentes entrevistados

Para esta exploración, se ha entrevistado un total de 15 profesores y profesoras, nueve de Sambuca di Sicila y seis de Santa Margherita di Belice. Ocho enseñan en primaria y siete en secundaria inferior. Su edad oscila entre los 48 y los 62 años. Los años de docencia oscilan entre los dieciséis y los treinta en total, aunque a menudo se han realizado en otras ciudades de Italia y Sicilia. Una maestra de Sambuca di Sicilia a la edad de cincuenta años me dice que es la maestra permanente más joven de la escuela primaria de Sambuca di Sicilia. Los profesores muy jóvenes son suplentes temporales y no conocen la historia de las escuelas. En consecuencia, la edad media de los profesores es la de cincuenta y cinco años. A lo largo de los años han realizado numerosos cursos de formación, incluidos los relacionados con la integración de estudiantes extranjeros y la intercultural (Caetano & Silva, 2009). En Italia, como resultado de diversas situaciones políticas y administrativas, los profesores titulares tienen una edad media alta. La mayoría de los profesores de la escuela italiana son mujeres, especialmente en lo que respecta a la enseñanza de materias literarias y, por tanto, incluso en mis entrevistas hay un solo profesor. Los profesores de italiano tuvieron el privilegio de tener información, no solo sobre el conocimiento del lenguaje oral sino también escrito, y de tener información sobre la activación o no de los cursos L2. También hay profesores de matemáticas, ciencias, historia, geografía, ciudadanía, educación en imagen o arte y educación física. La mayoría reside en las ciudades donde enseña o en ciudades cercanas.

La tabla 4 muestra las 15 entrevistas semiestructuradas con docentes, nombre, edad, tipo de institución, años de docencia, materias impartidas, ciudad de la escuela.

Tabla 7. Relación de docentes entrevistados por nombre, edad, clase, materias impartidas y ciudad.

Entrevista n.	Nombre	Edad	Tipo de institución	Años de docencia	Materias impartidas	Ciudad de la escuela
1	Benedetta	54	Clase I Escuela Primaria	33	Italiano Historia Geografía Imagen Ciudadanía	Sambuca di Sicilia
2	Beatrice	50	Clase IV Escuela Primaria	25	Matemática Scienze	Sambuca di Sicilia
3	Elena	60	Clase V Escuela Primaria	28	Italiano Historia Geografía Imagen Ciudadanía	Sambuca di Sicilia
4	Laura	62	Clase V Escuela Primaria	30	Historia Geografía Ciudadanía Ciencia	Sambuca di Sicilia
5	Alessandro	57	Clase V Escuela Primaria	29	Italiano Matemáticas Historia Geografía	Sambuca di Sicilia
6	Gina	53	Escuela secundaria de primer grado	18	Lengua y Literatura Italiana Historia y Ciudadanía Geografía	Sambuca di Sicilia
7	Marcella	58	Escuela secundaria de primer grado	30	Educazione Motoria	Sambuca di Sicilia
8	Antonia	54	Escuela secundaria de primer grado	24	Lengua y Literatura Italiana,	Sambuca di Sicilia

					Historia y Ciudadanía Geografía	
9	Marta	48	Escuela secundaria de primer grado	16	Lengua y Literatura Italiana, Historia y Ciudadanía Geografía	Sambuca di Sicilia
10	Carmela	57	Escuela Primaria	38	Italiano Matemáticas Historia Geografía	Santa Margherita di Belice
11	Michela	63	Primaria	38	Italiano Matemáticas Ciencias Imagen	Santa Margherita di Belice
12	Silvina	64	Primaria	32	Italiano Historia Geografía Ciudadanía	Santa Margherita di Belice
13	Alda	54	Escuela secundaria de primer grado	22	Lengua y Literatura Italiana, Historia y Ciudadanía Geografía	Santa Margherita di Belice
14	Enza	61	Escuela secundaria de primer grado	39	Lengua y Literatura Italiana, Historia y Ciudadanía Geografía	Santa Margherita di Belice
15	Manuela	51	Escuela secundaria de primer grado	22	Lengua y Literatura Italiana, Historia y Ciudadanía Geografía	Santa Margherita di Belice

Fuente: elaboración propia.

7.4.2. Datos sobre alumnado de origen migrante reportados por los y las docentes

La generalidad del profesorado entrevistado ha tenido alumnado de origen migrante durante los últimos años. Sus orígenes son Rumania, República Popular de China, Polonia, Suiza, Marruecos, Túnez y América. Cuando los alumnos nacen en Italia, los profesores dicen que ya no perciben la diferencia con sus compañeros italianos y que ya están integrados por el ciclo anterior, ya sea primario o materno. Las dificultades en el orden de aprendizaje-enseñanza surgen cuando los niños o jóvenes llegan a la edad escolar y / o durante el transcurso del año y especialmente cuando no comprenden el idioma italiano. En estos casos, se crean caminos individualizados para conocer al alumno individual y permitirle aprender un nuevo idioma y adaptarse al nuevo contexto territorial y escolar. En Sambuca di Sicilia, la mayoría de los estudiantes extranjeros son de origen rumano.

He estado enseñando durante treinta y tres años. He estado enseñando en la escuela primaria desde treinta y tres años. Enseño italiano, historia y geografía, imagen, ciudadanía y constitución. Tengo 54 años, este año tengo dos hijos extranjeros en mi clase. También en el pasado tuvo alumnos extranjeros, que hoy están en otro nivel de educación. Uno de ellos, un niño rumano, ya es mayor de edad [...]. En cuanto al origen, los hijos que tengo en clase son rumanos. Un niño nació en Italia mientras que el otro llegó cuando era muy pequeño. Los estudiantes extranjeros asistieron al año escolar desde el principio porque ya estaban aquí. La inscripción en una clase de absolutamente la misma edad ha sido aprobada por el Consejo Escolar. [...] Los estudiantes de origen rumano que tengo, conocen bien el idioma italiano, pueden hablar italiano como todos los demás. Los dos niños extranjeros muestran interés por estudiar, obviamente no al mismo nivel, hay un niño que está mucho más inclinado, interesado, trabaja más duro mientras que el otro trabaja un poco menos, también porque yo creo que por la tarde la familia no lo cuida, de la misma manera que lo hace la otra familia. Sus resultados académicos son aceptables, más que suficientes. En mis clases en la actualidad y en los últimos años no hay casos de abandono escolar prematuro, ni casos de repetición y los dos niños rumanos asisten regularmente a clases (Benedetta, 54 años, profesora, escuela primaria, Sambuca di Sicilia).

He estado enseñando en escuelas primarias durante unos treinta años. He estado enseñando aquí en esta escuela desde 1996. Como asignaturas enseño historia, geografía, ciudadanía y ciencias. Tengo 63 días. En las clases donde imparto este año tengo alumnos y estudiantes extranjeros. Dos niños están en un quinto y otros dos en otro quinto. También en el pasado he tenido estudiantes extranjeros, por ejemplo, cinco de mis estudiantes están actualmente en la escuela

secundaria [...]. Este año vienen los estudiantes extranjeros, una niña de China, un niño de América, una niña de Polonia y otra de Rumania. En los últimos años, en las clases que tenía había cuatro rumanos y un niño tunecino. Los estudiantes extranjeros que tuve todos nacieron en sus países de origen y luego llegaron a Italia, uno de ellos era pequeño cuando llegó y comenzó el primer grado con nosotros en Sambuca di Sicilia, los otros eran mayores. Llegaron a principios del curso escolar y el Consejo del Instituto aprobó la matrícula en clases de la misma edad. Los alumnos extranjeros conocen el idioma italiano, digamos a nivel hablado bastante bien, a nivel escrito, hubo sobre todo un alumno, que tuvo dificultades pero con los años lo ha superado bastante bien. Muestran interés en estudiar, al menos los alumnos que tuve, lo hice y lo están haciendo bastante bien, [...] De hecho, no hay casos de abandono escolar prematuro ni casos de repetición entre ellos (Laura, 62 años, profesora, escuela primaria, Sambuca di Sicilia).

La migración a estas ciudades fue inicialmente solo de adultos, ya fueran hombres o mujeres, padres o madres y, por lo tanto, no involucró a las instituciones educativas. Hoy en día, las familias de inmigrantes tienden a estabilizarse y los niños nacen en Italia o llegan a Italia principalmente durante el primer ciclo de estudios, el de la escuela primaria y secundaria inferior. Por tanto, la escuela está llamada a un primer plano en la integración de estos niños y jóvenes. La profesora Beatrice también informa de un cambio en las zonas de origen de Rumanía. Antes, cuando venían de zonas más del interior y más pobres, los mismos niños estaban más cerrados y a menudo se marchaban. Hoy se han asentado y con una dulce sonrisa dice que “se sienten más italianos que nosotros”, en el sentido de que están orgullosos de ello.

Hoy tengo en promedio dos niños extranjeros para clases.[...] Sin embargo, los estudiantes extranjeros de este ciclo, siguen regularmente. Entonces los consideramos extranjeros porque tienen una cultura propia que siempre comparamos con la nuestra, pero decimos que se sienten más italianos que nosotros. En el pasado sí, tuve estudiantes extranjeros, pero el enfoque comparado con años pasados hoy con las nuevas generaciones que han llegado es diferente porque las áreas de donde vienen también son diferentes. Nuestros estudiantes extranjeros provienen principalmente de Rumania, inicialmente por un cierto período de tiempo, vinieron de un área particular de Rumania, muy interna y muy atrasada y estos niños realmente necesitaban apoyo y tendían a encerrarse en sí mismos. [...] A lo largo de los años, sin embargo, hemos tenido proyectos autorizados por la región, lo hemos titulado “Nadie es extranjero en la escuela” y estos proyectos han visto a los estudiantes extranjeros como protagonistas, pero también los estudiantes italianos han sido incluidos en estos proyectos. Son proyectos interculturales que tienen como objetivo la inclusión, la cooperación, la comparación de diferentes culturas. Y de hecho, al final de estos proyectos mantuvimos reuniones con las familias de estudiantes tanto extranjeros como italianos. [...] El origen de los estudiantes extranjeros es principalmente de

Rumania. Al principio llegó una familia y luego siempre sucede que los amigos llaman a los amigos, los parientes llaman a los parientes y se ha formado una pequeña comunidad dentro de la nuestra. Los adultos tienden a aislarse más que los niños que se abren más fácilmente. Luego tenemos un pequeño porcentaje de alumnos chinos. Luego tenemos, como estudiantes extranjeros, niños de Suiza y Alemania, donde a menudo nacieron. Algunos proceden de Túnez, pero casos esporádicos, la mayoría de ellos proceden de Rumanía. Algunos de ellos llegaron más tarde y hoy los que cursan el primer ciclo de secundaria y el bachillerato se incluyen entre los que llegaron inicialmente. La mayoría, no todos, de los que asisten al jardín de infancia y la escuela primaria, nacieron en Italia. (Beatrice, 50 años, profesora, escuela primaria, Sambuca di Sicilia).

7.4.3. La relación entre docentes y alumnado de origen migrante

Según algunos profesores, la relación entre el profesor y los alumnos extranjeros es la misma que tiene el profesor con el resto de alumnos. Esto sucede cuando los alumnos nacen en Italia, hablan bien el italiano y ya están integrados de ciclos anteriores. El docente informa que no percibe ninguna diferencia y no utiliza estrategias particulares porque no son necesarias. Este es el caso del maestro Alessandro.

Tengo 57 años. Enseño italiano, matemáticas, historia y geografía. Actualmente tengo un alumno extranjero, pero en el pasado siempre he tenido alumnos extranjeros que ahora están en otro nivel educativo. [...] En nuestro colegio no ha habido casos de solicitud de horas de alternancia a la religión católica. La mayoría de mis estudiantes extranjeros, hoy como en el pasado, son de origen rumano. Los alumnos que tuve nacieron en Italia. El que actualmente tengo nació aquí, también fui al jardín de infancia. Conocen el idioma italiano a un buen nivel tanto hablado como escrito, y su interés por estudiar también es moderado. Los resultados escolares son buenos, de hecho no hay casos de repetición. Con este alumno, me relaciono como con todos los demás alumnos. Él y los otros estudiantes extranjeros en el pasado también han interactuado bien conmigo, no hay problemas. Utilizo en el aula con todos los alumnos, como metodologías, lecciones frontales y trabajo en grupo. No fueron necesarias estrategias particulares con mis estudiantes extranjeros. (Alessandro, 57 años, profesor, escuela primaria, Sambuca di Sicilia).

La profesora Marta también se relaciona con todos los alumnos de la misma manera. Sin embargo, cree que la cultura de los estudiantes extranjeros también debe estudiarse para tener una relación igualitaria.

Me relaciono con los estudiantes extranjeros de la misma manera que con los italianos. Para mí son una fuente de enriquecimiento, como dije antes, de otra cultura, que hay que conocer y

confrontar. Creo que su cultura debe estudiarse tanto como la nuestra. Para mí es una relación igualitaria. Se relacionan conmigo de la misma manera que los alumnos italianos, no hay diferencia, porque respetan las reglas de la escuela como todos los demás. Las metodologías que utilizamos en el aula son metodologías cooperativas como el Aprendizaje Cooperativo y los nuevos métodos de enseñanza de laboratorio. Gracias a estas metodologías, los niños se ubican en grupos heterogéneos y así podemos obtener un mayor rendimiento académico. Con los estudiantes extranjeros, para profundizar mejor los conceptos fundamentales se utilizan mapas conceptuales o herramientas compensatorias que faciliten su integración. Sin embargo, están a la par con los demás, porque siempre han estado aquí, a menudo desde la escuela primaria. Y de todos modos, todos asistieron a la secundaria, no noto ninguna diferencia con los estudiantes italianos. Los estudiantes extranjeros no utilizan estrategias para adaptarse al sistema escolar italiano (Marta, 48 años, profesora, secundaria de primer grado, Sambuca di Sicilia).

Por otro lado, cuando llegaron recientemente, los alumnos están confundidos y no entienden el idioma. En estos casos, los docentes informan de la necesidad de trazar caminos individualizados para resolver problemas lingüísticos y de aprendizaje. Además, la integración del alumno en el contexto del aula no siempre es un proceso espontáneo y sencillo tras la primera bienvenida festiva (Coco, Pace & Zappulla, 2000). Pueden surgir problemas de racismo que generen actitudes de exclusión (Bastianoni, 2001). Se vuelve aún más complejo, cuando son los adultos, concretamente algunos progenitores italianos quienes transmiten y apoyan posturas racistas y xenófobas hacia el recién llegado (Di Maria, Lavanco & Novara, 1999). El profesor debe saber gestionar estos fenómenos en el aula y con las familias italianas. La posición adoptada por el profesor, a favor del alumno extranjero, fortalece su relación. Según algunos profesores, el alumno extranjero ve al profesor como un referente. Es entonces cuando la relación se vuelve afectiva y de respeto mutuo. En el caso de la profesora Silvina, la integración de su alumno de origen tunecino fue compleja. Pero gracias a su formación, a la colaboración con la familia extranjera y no menos importante a los proyectos interculturales, logró después de años su objetivo de integrar al niño.

Actualmente tengo un estudiante extranjero de origen tunecino en mi clase. [...] El alumno asiste al tiempo extendido y en el comedor se come de todo menos cerdo y fiambres. El alumno nació en Italia, luego vivió en Túnez hasta los siete años y finalmente llegó a Santa Margherita a mediados del año escolar cuando estábamos en la segunda clase. El colegio de profesores decidió colocarlo en una clase de la misma edad. Inicialmente no conocía el idioma italiano. Los niños que lo recibieron en el aula aprendieron a saludar y dar la bienvenida en árabe, fue hermoso. El niño estaba muy emocionado cuando llegó pero reaccionó muy bien. Hoy, después de tres años,

el niño conoce el idioma italiano, lo habla discretamente aunque todavía haya algunas dificultades. No muestra mucho interés por estudiar, en fin, hace las cosas esenciales y asiste con regularidad. El niño tiene una buena relación con su familia, su madre está muy presente, hay una buena relación de colaboración conmigo.[...]. Creo que he establecido una buena relación con el alumno, seguro que me sigue y es respetuoso conmigo. Por lo general, se le planifican objetivos mínimos porque tenía dificultades para leer el idioma italiano [...]. Como estrategia para integrarse en el sistema escolar italiano, solía imponer su inserción con sus compañeros italianos, de hecho ahora es más aceptado pero inicialmente con sus compañeros no lo era. No es un niño que sufre sino que inicialmente sufrió, ahora no, ahora en cambio usa, como si dijera entre comillas “el puño duro” porque quiere ser respetado. Al principio no fue así. Al principio, sus compañeros desconfiaron de él, también porque el niño, al considerar que no hablaba italiano, no podía relacionarse con ellos. Ahora, sin embargo, la situación ha cambiado, él es uno de ellos. [...] En cuanto a la situación económica, sé que los dos padres trabajan, el padre en el campo, logran vivir con dignidad. En mi opinión, la condición socioeconómica de la familia no influye en el rendimiento académico. En cuanto a la integración de estudiantes extranjeros en la escuela, a veces sí, porque veo, por ejemplo, que si mi alumno no viste a la moda, sus compañeros lo miran con otros ojos, con otra actitud. Incluso la ropa, noté, influye en la integración con los compañeros. Los progenitores lo autorizan a participar en todas las actividades y proyectos interculturales. La madre se mostró muy feliz de firmar el formulario de autorización para ir a Roma a recoger el premio del proyecto de ciudadanía.[...]. El alumno con sus compañeros de clase italianos inmediatamente intentó ser aceptado y lo logró. Sin embargo, sus compañeros siempre lo discriminan un poco por ser tunecino Esta mentalidad también la tienen algunos progenitores italianos. Tuve un episodio que me molestó, cuando hice que el niño de Túnez se sentara con un niño italiano, luego vino un padre y me dijo, pero ¿por qué sienta a mi hijo junto al niño tunecino? Hemos superado esto hoy, pero al principio esto sucedió porque el niño tunecino era considerado pobre no solo culturalmente sino también pobre como clase social. Así que tomó algún tiempo antes de que lo aceptaran. En mi opinión es una mentalidad que existe sobre todo en los progenitores, en los adultos y por tanto también se transmite a los niños. Estoy convencido de esto. Incluso después de la escuela, todo fue difícil. Por ejemplo, desde que pregunté, había descubierto que antes ni siquiera lo invitaban a los cumpleaños y luego hablamos de eso durante horas en clase y discutimos para hacerles entender que ese comportamiento no era correcto. Hoy pregunto y siempre pregunto si han invitado el niño extranjero a sus cumpleaños y ahora finalmente dicen que sí y que el niño acepta la invitación y participa. Incluso cuando tengo trabajo en grupo en casa, hoy sé que el niño también participa. Sin embargo, por iniciativa propia para hacer sus deberes, no se les ve. En el colegio siempre colaboran y también comparten durante el comedor (Silvina, 64 años, profesora, escuela primaria, Santa Margherita di Belice).

Una situación similar le ocurre a la profesora de secundaria de primer grado, Manuela. Gracias a su formación profesional y su empatía, ella también es capaz de cubrir las

necesidades de ayuda de su alumna de origen extranjero (Sciara, Arcuri & Augello, 2019).

Mi alumna nació en su país de origen, en Túnez, y llegó a Italia en quinto grado. [...] De inmediato la relación con esta alumna fue positiva, también porque en los primeros días de clases, le hice contar a la niña, precisamente para permitir la integración dentro del grupo de clase, su cultura de origen, todos hablamos de su país de origen. Es la niña la que inmediatamente estableció una buena relación conmigo y con los demás profesores de la clase. Es muy abierta al diálogo, una chica muy cariñosa, educada. En el aula utilizamos el Aprendizaje Cooperativo como metodología, funciona mucho, la niña extranjera es parte de grupos de trabajo, suelen realizar actividades cooperativas, grupales y manifiesta placer en relacionarse y compartir actividades y trabajos escolares con sus compañeros italianos. Por eso muchas veces son los compañeros los que la ayudan en momentos de dificultad, ella también le pide explicaciones al profesor, pero es grato ver su trabajo con sus compañeros. La confrontación con los compañeros también es importante para la integración. [...] En cuanto a la situación económica y social, creo que es de penuria, de desventaja socio-económica, porque la madre no trabaja y el padre trabaja en el campo. Creo que la condición socioeconómica condiciona el rendimiento escolar, ciertamente porque ciertamente no hay estímulo cultural en casa, por lo que la niña se estimula en la escuela pero no en casa, desde un punto de vista cultural. La condición socio-económica también incide en la integración, porque puedo informar que la niña está integrada en la clase, pero en ocasiones ha expresado malestar porque no tiene relaciones y contactos con sus compañeros de clase después del horario escolar. Así que no sale con ellos, ni siquiera la han invitado a los cumpleaños de algunos de sus amigos. Creo que esto es un efecto del prejuicio hacia esta familia. La niña siempre ha participado en todos los proyectos interculturales. Desde este punto de vista la madre, es la que viene a menudo a la escuela, es muy abierta y se asegura de que la hija participe en todas las actividades escolares. Y la chica los hace de buena gana. Es realmente alegre. El deseo de aprender, de estar con los demás tiene mucho de eso. [...] La niña busca el diálogo, busca la relación con sus compañeros, pero repito, se relaciona con algunos de los niños más sensibles. No todos tienen esta atención y sensibilidad hacia el compañero extranjero. Lamentablemente no se ven después de la escuela, es un malestar que ha expresado la chica extranjera. A pesar de que los profesores hemos tratado repetidamente de estimular a los niños para que sean más abiertos con ella. Lamentablemente, no hemos tenido mucho éxito en este objetivo. Porque la niña muestra este malestar. Aunque tiene otros amigos. Nos cuenta que atiende por la tarde a una chica italiana de otra clase y otra que vive cerca de su casa. Se relaciona fuera de la escuela con chicas italianas pero no con sus compañeros y compañeras de clase. En el aula todos los alumnos colaboran y aunque tengan actividades extraescolares se encuentran, pero no para salir.[...] Siempre he tenido una sensibilidad particular hacia esta alumna porque leo en sus ojos la necesidad de atención, de recibir su propio apoyo, ayuda, porque manifiesta sus dificultades. Inmediatamente tuve una actitud protectora hacia esta niña. Siempre la he ayudado y ella se ha sentido especialmente

apegada a mí y también a otros compañeros, también porque paso varias horas en clase y he compartido muchas experiencias con ella. La niña se involucró, en fin, creo que fue una experiencia positiva como maestra, descubrí que tengo una sensibilidad particular hacia la niña y desandar y escuchar su historia creo que es natural emocionarse e identificarme con la realidad de esta persona y de esta familia en particular (Manuela, 51 años, profesora secundaria de primer grado, Santa Margherita di Belice).

7.4.4. Integración del alumnado de origen migrante dentro y fuera del ámbito escolar. Prejuicios y estereotipos.

La relación entre alumnado autóctono y migrante es positiva, según la opinión de los y las docentes entrevistados. A menudo, especialmente los alumnos de origen extranjero, nacidos en Italia, han asistido al jardín de infancia y la escuela primaria con compañeros italianos. Se han formado alianzas, amistades y, como en todas las relaciones, también conflictos. La clase siente que es un grupo y la relación se compone de colaboración y comprensión.

La relación entre estudiantes extranjeros y compañeros italianos es buena. A veces puede haber algunos momentos difíciles, pero saben relacionarse bien, al menos por las situaciones que he tenido en clases. [...] El alumno que tengo, este año está incluido en una asociación deportiva y está matriculado en una escuela de fútbol. Por lo que me cuenta, le encantan los partidos y suele estar en el campo con sus compañeros italianos. Nuestra escuela ofrece, para quienes lo deseen, además del horario habitual, el horario ampliado, en el que salen dos veces por semana a las 16:30. En estos días está previsto el comedor escolar. Cada alumno puede personalizar su menú por motivos de salud, religiosos u opciones personales. Mi alumno musulmán, por ejemplo, no come cerdo. En la mesa, los compañeros extranjeros e italianos interactúan bien. La nuestra es una escuela absolutamente inclusiva, por eso tratamos de involucrar a los estudiantes extranjeros en las diversas actividades escolares y los compañeros italianos estuvieron disponibles para los compañeros extranjeros durante las salidas o durante los proyectos extraescolares activados (Enza, 61 años, profesora, secundaria de primer grado, Santa Margherita di Belice).

Fuera de la escuela, incluso según los profesores, los estudiantes extranjeros e italianos no se ven para hacer sus deberes y rara vez salen juntos. A veces, los niños se encuentran para jugar torneos de fútbol.

Los estudiantes extranjeros con compañeros italianos se relacionan muy bien, muy bien. Y otros compañeros extranjeros también, muy bien. Hay una acogida fuerte, hay integración, ya no hay diferencia, desde el punto de vista relacional, entre el alumno que es del territorio y el alumno

extranjero. En el aula todos colaboran entre sí para el trabajo en grupo. Los chicos se encuentran después de la escuela porque organizan partidos de fútbol, entonces el deporte es socialización, el deporte es reglas y por tanto todo esto tiene un impacto muy positivo. No creo que las niñas estudien en casa en grupos, pero se encuentran afuera. Es el chico que más actividades deportivas organiza. Durante el recreo están todos juntos, se relajan, conversan (Gina, 53 años, profesora, secundaria de primer grado, Sambuca di Sicilia).

Según la profesora Michela, el hecho de que no se vean por la tarde también está vinculado al cierre de estudiantes extranjeros, especialmente chinos.

Entre los compañeros de clase italianos y extranjeros en clase, está bien. Charlan, colaboran, juegan y los compañeros italianos explican a los compañeros extranjeros algo que no entienden, les ayudan. Después de la escuela que yo sepa, sin embargo, no se los ve. Hablo sobre todo de este niño chino, porque el otro de origen tunecino a veces lo veía con sus compañeros. Porque en mi opinión, los niños chinos son muy cerrados y no pueden abrir por completo y por lo tanto se quedan en casa. Otro alumno de origen extranjero es aficionado al fútbol y por eso cuando sus compañeros italianos organizan partidos, como es muy bueno, lo buscaban. Luego se organiza con sus compañeros y sale. En actividades grupales o en general en actividades escolares colaboran entre sí. Durante el recreo en la escuela, charlan, juegan, todos juntos (Michela, 63, profesora, escuela primaria, Santa Margherita di Belice).

Muchos progenitores fuera de la escuela no permiten la socialización y generan exclusión y xenofobia. Según algunos profesores, esta falta de relación se da por los prejuicios de los adultos, según otros profesores por la desconfianza mutua, por la falta de relación entre familias extranjeras y familias italianas. Como destacan la profesora Benedetta y la profesora Manuela.

Soy de la opinión que los prejuicios siguen muy presentes en nuestra sociedad y en un país pequeño como el nuestro, entonces lo que puedo ver y decir es que los niños de la clase están bien integrados [...] Afuera veo que siempre hay este desapego, en el sentido de que veo en la calle a estos niños y niñas de origen extranjero que siempre forman un grupo entre ellos. Están agrupados porque los prejuicios de los padres italianos, que no están abiertos a invitar a estos niños a sus hogares y dejarlos salir con sus hijos, crean este problema. [...] Los estudiantes extranjeros y los compañeros italianos en la escuela se relacionan muy bien, no tienen ningún tipo de problema. Debo decir que estos dos niños rumanos que tengo en clase no tienen una relación más intensa entre ellos. [...] En el aula, los alumnos extranjeros e italianos colaboran tanto en actividades grupales como en las actividades escolares en general. Durante el recreo, los

niños extranjeros normalmente juegan con todos (Benedetta, 54 años, profesora, escuela primaria, Sambuca di Sicilia).

En el caso de la profesora Manuela, no es solo el alumno sino también la madre del alumno quien expresa el malestar de ser excluido.

Repito que dentro de la clase la niña está muy integrada, se relaciona con sus compañeros, el enfoque parece ser positivo [...]. Queda mucho por hacer porque la integración no está completa. Falta un aspecto importante, que es el de la integración en la escuela extra. Las instituciones deben trabajar en esto, para una mayor apertura y una mayor sensibilidad para superar los prejuicios. Aún queda mucho por hacer, en mi opinión todavía hay muchos prejuicios contra estas personas. Creo que no es solo tarea de la escuela sino que hay muchas otras asociaciones, la Iglesia, asociaciones culturales, el Proloco, que también podrían organizar proyectos que podrían favorecer la integración de estos niños y estas familias. En particular, la madre, en un encuentro que tuvo con nosotros los profesores, mostró, este malestar que tiene dificultad para relacionarse e integrarse con las familias del país donde vive (Manuela, 51 años, profesora, escuela secundaria de primer grado, Santa Margherita di Belice).

También hay excepciones, como la madre de un estudiante italiano que ayuda a la compañera china de su hija en la adquisición de habilidades lectoras, precisamente porque la niña extranjera tiene dificultades con el idioma italiano.

Los compañeros italianos y extranjeros se relacionan muy bien, no hay problemas. Se conocen bien desde el jardín de infancia, también asisten fuera del horario escolar. No sé exactamente si hacen los deberes con sus compañeros italianos. Pero sé que la niña de origen chino, con dificultades para leer, porque carece de propiedades lingüísticas, va a la casa de un amigo. La madre italiana ayuda a la pequeña de origen chino. En el aula todos los alumnos ciertamente colaboran e incluso durante el recreo y el comedor se integran y charlan y juegan todos juntos. (Carmela, 57 años, profesora, escuela primaria, Santa Margherita di Belice).

La profesora Antonia relata que en ocasiones son los alumnos de origen extranjero los que piensan que todo lo que les pasa con sus compañeros, incluso las bromas, se debe a que son extranjeros, con una actitud siempre de “quién va allí” que no favorece la relación entre alumnos.

Creo que los estudiantes extranjeros son los primeros en sentirse diferentes [...] . Esta es mi experiencia, es decir, no es el italiano quien lo trata mal, pero muchas veces, el niño rumano o la niña rumana, cuando

se les hace una broma, ve mal por todas partes, piensa que se hace porque es rumano y en cambio los muchachos entre ellos, incluso los italianos, hacen las mismas bromas o dicen las mismas cosas. A nivel de salida de la escuela, existe esta reserva. Pero en el aula se comportan como un grupo de clase. Existe esta reserva porque existe la influencia, supongo, de las familias italianas, a las que no les gusta la frecuencia de sus hijos con rumanos. Pero en el aula no, no hay diferencias. Incluso las familias rumanas, en mi experiencia, son susceptibles, no se relajan en las relaciones con las familias italianas. En el aula no hay diferencia entre los alumnos, pero fuera de la escuela, los alumnos italianos y extranjeros no permanecen juntos. En clase hablan, interactúan, bromean. Pero veo que si un niño o una niña italiana bromea con una niña o un niño rumano, siempre tienen esta actitud sobre "quién va allí", es decir, se ofenden fácilmente. También tengo una clase en la que salen juntos por la tarde, pero es un grupo pequeño, después de la escuela salen con sus compañeros italianos, pero es un grupo muy pequeño. Niños extranjeros que salen con niños italianos, hay, en esta clase sucedió. Creo que a veces se encuentran para hacer sus deberes, pero rara vez. En las fiestas de cumpleaños, en cambio, se invitan. En las actividades escolares colaboran entre sí, cooperan (Antonia, 54 años, profesora, secundaria de primer grado, Sambuca di Sicilia).

Las competencias y la formación de los docentes, las políticas escolares a favor de la integración, permiten la integración en la escuela. Fuera de la escuela, otras instituciones como la familia, no están capacitadas para acoger y no están abiertas a la invitación, en consecuencia también transmiten a sus hijos esta forma de relación formal pero no de amistad, una exclusión fundamental del diferente, del extranjero percibido como un extraño a un grupo ya creado que siempre se ha conocido, por generaciones. En las dos ciudades hay un término "extranjero" que también indica alguien que viene de una ciudad a pocos kilómetros de distancia, un extranjero es alguien que viene de fuera. Relacionarse con quienes tienen puntos de vista completamente diferentes, usar tradiciones y religión se vuelve complicado cuando no sabes nada del otro y cuando no tienes ganas de hacerlo. Como en todas las relaciones que funcionan, se necesita tiempo y una mentalidad abierta a lo diferente y a viajar, como la de las nuevas generaciones. De ambos lados, del lado extranjero y del lado italiano. Lo dice bien la madre rumana que dice que la razón por la que las familias italianas y extranjeras no se invitan es porque no han creado este tipo de relación. Las nuevas generaciones, en cambio, aman viajar y quieren conocer, salir de sus ciudades y conocer el mundo. Los actos de racismo a menudo suelen provenir de niños o adolescentes que se portan mal incluso con compañeros italianos. Por otro lado, la mayoría de los alumnos ha establecido relaciones de amistad y colaboración. La esperanza es que no haya problemas de integración en la próxima generación de adultos. Las nuevas generaciones son más

européizantes y más cosmopolitas, inmersas como están en la era de la globalización y la digitalización. El hecho de que estudien y conozcan varios idiomas les permite comunicarse con muchos, incluso a través de Internet. Viajar y conocer otras culturas hace conscientes de la relativización de puntos de vista y de cómo todas las culturas merecen respeto. La paz es un bien que se construye todos los días y que, no debemos olvidar, hay que defender todos los días. Dar la bienvenida al viajero que llama a la puerta era un deber religioso en la antigua Grecia y para aquellos que no ofendían a los dioses. Lo mismo ocurre con muchas otras religiones, como la cristiana. Sobre todo, es un hecho humanitario, del que nadie puede estar exento. La esperanza es que estas nuevas generaciones maduren el deseo de crear esas relaciones de frecuencia y amistad que sus progenitores no han podido ni han querido crear. Porque de repente y por diversos motivos, todos podemos encontrarnos en la condición de migrante y luego como dice una niña china durante la entrevista: “Si estás en China y te llaman italiano, ¿Qué haces?”.

7.4.5. Conocimiento del idioma italiano

Según los profesores, el conocimiento del idioma es suficiente y discreto en los nacidos en Italia, incluso si existen dificultades en la lectura y la escritura, especialmente para aquellos alumnos que en casa solo hablan los idiomas de sus países de origen (Raccanello, 2017). El nivel no es suficiente en los recién llegados e inicialmente provoca problemas comunicativos y relacionales (Cappuccio & Sidoti, 2019). Como señalan García Castaño, Granados Martínez & García-Cano Torrico (1999) “Sin duda, el desconocimiento de la lengua oficial de la escuela es un importante obstáculo para el alumnado que utiliza en sus casas, en sus familias y, probablemente entre ciertos miembros de sus grupos de iguales, una lengua muy diferente (1999:257)”. Para estos alumnos los profesores elaboran planes personalizados que les permiten disponer de más tiempo para aprender el nuevo idioma y con medidas dispensacionales y compensatorias para facilitar el aprendizaje.

Actualmente tengo dos estudiantes extranjeros, uno chino y otro rumano. Siempre he tenido estudiantes extranjeros, algunos de ellos ya están en la escuela secundaria [...]. Los estudiantes extranjeros que he tenido en las clases, incluso en los últimos años, son de origen rumano, polaco, chino y también tunecino. Algunos nacieron en Italia y otros en sus países de origen. A veces sucedía que llegaban durante el año escolar, la niña china por ejemplo llegaba casi a fin de

año. También se la asignó a compañeros de la misma edad porque estaba en primer grado y no podía inscribirse en una clase de menor edad. Al principio no sabía nada de italiano. Luego, lentamente, con la ayuda de profesores y compañeros de clase, logró entender y hablar italiano. Con sus compañeros tiene solo unos meses de diferencia de edad. Cuando llegó era abril, recuerdo que a su llegada se utilizaron protocolos de recepción. La niña reaccionó bien, es simpática, muy educada y dispuesta a aprender, a cooperar en todo. La niña china no sabía italiano, la niña rumana se las arreglaba porque incluso los progenitores que habían estado en Italia durante algunos años sabían italiano. Y no tuvo dificultad para entender el italiano. En cuanto al interés por estudiar, depende, también depende de los estímulos de la familia. Los rendimientos académicos son decentes. Entre los estudiantes extranjeros no hay casos de deserción escolar ni de reprobación (Elena, 60 años, profesora, escuela primaria, Sambuca di Sicilia).

Todavía hay algunas dificultades en la sintaxis hasta el primer ciclo de secundaria, también porque el idioma italiano no es simple y hay muchas reglas y excepciones a las reglas para memorizar. Cuanto más se alejan del italiano las lenguas de los países de origen, más incertidumbres persisten, especialmente en la escritura.

Enseño italiano, historia, geografía y ciudadanía. Tengo 61 años. En el pasado tuve varios alumnos extranjeros que ahora están en otro nivel de educación. La escuela lleva varios años impartiendo cursos L2 para estudiantes extranjeros. Yo mismo seguí a un estudiante extranjero que este año tendrá que hacer los exámenes de secundaria, con un curso L2. Los alumnos están muy motivados sobre todo si trabajan con un ordenador o iPad, también para la construcción de la sintaxis, para reconocer el sujeto, el verbo, porque claramente tienen dificultades. Las nuevas tecnologías ayudan mucho, en forma de juegos, en el ejercicio son bastante inclinados a este tipo de uso. Los alumnos que tenía eran de religión no católica y para estas situaciones la escuela ha activado una hora a la semana de alternancia en la enseñanza de la religión católica que está presente en toda Italia. Específicamente, se proporciona una hora para que los estudiantes extranjeros mejoren su comprensión del idioma italiano, ya que la comprensión es la base para aprender bien cualquier materia. Los y las alumnas vienen de Rumanía, Marruecos y hace cuatro años tuve estudiantes chinos. Al ser una escuela integral, que va desde el jardín de infancia hasta el primer ciclo de secundaria, siempre he tenido alumnos de origen extranjero que ya habían asistido a la escuela primaria en Santa Margherita di Belice durante al menos dos años. En cuanto al idioma italiano, son capaces de entender el idioma por lo que es información simple, pero tienen dificultad para escribir, sabemos claramente que el idioma italiano es complejo. En cuanto a los rendimientos, hay que reconocer que están vinculados a su potencial. Todos los estudiantes de origen extranjero pudieron tener una preparación para expresar correctamente sus pensamientos, incluso si persisten las dificultades con respecto al lenguaje escrito. (Enza, 60 años, profesora, secundaria de primer grado, Santa Margherita di Belice).

En la evaluación se tiene debidamente en cuenta que los estudiantes extranjeros pueden tener dificultades en la lengua escrita no imputables al compromiso sino relacionadas con la migración. Según informa la profesora Beatrice, quien se muestra satisfecha, porque los niños están interesados en estudiar y asisten asiduamente.

Los estudiantes extranjeros conocen el idioma italiano y siguen el programa de clases. Sintácticamente no tienen grandes problemas, muestran algunas dificultades con los dobles. Quizás sea una característica de su lenguaje, de su escritura, porque en dobles luchan un poco. Cuando el consejo de clase se reúne para evaluar, tenemos en cuenta que son alumnos en todos los aspectos como los demás, en el sentido de que han seguido un camino con nosotros desde el jardín de infancia. Luego hay algunos aspectos a los que prestamos atención, pero a nivel didáctico, tenemos en cuenta sus dificultades, pero no por su origen sino bajo otros aspectos. Los niños extranjeros están interesados en estudiar. Sus rendimientos académicos son decentes. Podemos estar satisfechos y la asistencia a la escuela es asidua. De hecho, no tenemos casos de abandono escolar prematuro ni fracasos entre los estudiantes extranjeros (Beatrice, 50 años, profesora, escuela primaria, Sambuca di Sicilia).

La escuela primaria de Santa Margherita di Belice también ha activado cursos de lengua materna para alumnos chinos, pero la familia extranjera no quiere que su hija participe, porque quieren que aprenda bien el italiano (Broeder & Mijares, 2003).

Tengo un estudiante extranjero en mi primera clase que viene de la República Popular China. No sé si hay cursos de L2 en el instituto, pero mi alumna no toma ningún curso porque entiende italiano. Nació en Italia, porque su familia ya residía aquí. La niña fue al jardín de infancia y muchos de sus antiguos compañeros son compañeros de jardín de infancia y, por lo tanto, se conocían. Habrá cursos de chino, pero su familia no se inscribió porque teme que pueda afectar el aprendizaje del idioma italiano en este momento. [...] En cuanto al conocimiento del idioma italiano, digamos que no está en un nivel excelente porque las dificultades persisten, en la familia hablan el idioma chino, entonces la dificultad está ahí, pero habla bastante bien. Luego está la hermana mayor que ya ha asistido a la escuela italiana y por eso la ayuda en esto (Carmela, 57 años, profesora, escuela primaria, Santa Margherita di Belice).

7.4.6. Relación de progenitores y docentes de la escuela

Los profesores informan que los progenitores participan en las entrevistas escolares. Su relación ayuda a los estudiantes extranjeros a integrarse, ya que la colaboración entre

profesores y familia anima al estudiante a estudiar. Según Orefice, Betti, & Bosco (2019) “las reuniones escuela-familia juegan un papel central en la disolución del conflicto ya que permiten que la escuela sea reconocida en su función de apoyo a padres y profesores. En esta dinámica, de hecho, es posible gestionar las interacciones escolares y promover el proceso de aprendizaje del alumno; además, estos encuentros permiten conocer y analizar más aspectos de la vida cotidiana de las familias, permitiendo identificar los posibles obstáculos a la relación y generar relaciones de colaboración” (2019: 89).

La relación con sus familias es positiva. En las entrevistas me relaciono con ambos progenitores. La mayoría de las familias se trasladaron por motivos de trabajo, según cuentan ellos mismos. Participan tanto en entrevistas como en actividades escolares. Los progenitores de alumnos extranjeros controlan el rendimiento académico de sus hijos. La mayoría comprende y habla el idioma italiano, por lo que no necesitan mediadores lingüísticos. Las comunicaciones entre el maestro y la familia suelen tener lugar en las entrevistas del consejo de clase. Dificilmente llamamos a los progenitores, para los estudiantes extranjeros que tengo no ha sucedido hasta ahora porque no había necesidad. Los padres y madres siempre vienen a las entrevistas y si no pueden venir, nos piden que nos encontremos a la hora que el profesor tiene disponible para hablar con los progenitores o en las horas libres que tenemos. La condición económica y social de estas familias es baja a media, nadie tiene un estatus alto, pero es digno. Incluso los medios de comunicación, si quieren porque siempre participan en actividades escolares, excursiones, viajes escolares. En mi opinión, la condición socioeconómica de la familia no afecta el rendimiento académico. De hecho, los niños y las niñas están dispuestos por superarse. En mi opinión, por otro lado, el estatus socioeconómico incide en la integración social, no hay rendimiento escolar, parecería una dicotomía pero es cierto. Cuando dicen que voy a un cumpleaños, no voy al segundo ni al tercero. No es solo por razones económicas y también por su propio pensamiento, especialmente los chinos son obstinados, los rumanos no, pero los chinos son más obstinados, más inclusivos entre sí, esa es la palabra correcta. Dicen que no quieren ir a cumpleaños porque les aburre, no sabes si por el dinero o no, dan una respuesta muy banal, me aburre, me ha pasado más de una vez, especialmente en un contexto de alumnos de trece años, los más pequeños están más disponibles, los de trece años comienzan a ser adolescentes. En mi opinión puede que no sea por motivos económicos sino por su pensamiento personal, de inclusión, de la amistad, del respeto. A los alumnos de origen extranjero encanta ser muy respetados. Una caricia, una bondad, nunca lo olvidan. Pero incluso una rudeza, nunca lo olvidan. (Marcella, 59 años, profesora, secundaria de primer grado, Sambuca di Sicilia).

Los progenitores de alumnos extranjeros escuchan atentamente lo que dicen los profesores sobre el comportamiento y el rendimiento de sus hijos y tienden a colaborar

con ellos para el éxito académico de sus hijos (Licata & Sciara, 2020). No siempre ocurre lo mismo con los progenitores italianos. Esto es lo que informan las profesoras Carmela y Alda.

Tengo buenas relaciones con progenitores, que no hablan muy bien el italiano, pero cuando los llaman están presentes y escuchan gracias a la traducción de su hija mayor. Intentan escuchar lo que dice el profesor sin crear dificultades. La familia vino directamente de la República Popular China, pero no conozco los detalles de la historia migratoria. Siguen el desempeño escolar de la niña siempre con la ayuda de su hermana mayor. Creo que su nivel económico es medio porque tienen un negocio bastante productivo para el que creo que les va bien. En mi opinión, la condición socioeconómica de la familia afecta en gran medida el rendimiento escolar. A veces sí y otras no, también afecta la integración de los niños dentro y fuera de la escuela, depende de la actitud que tengan los padres hacia el sistema escolar, si la actitud es positiva entonces está bien y se pueden integrar, si la actitud es negativa, entonces es complicado incluso en la escuela, integrarlos. Los progenitores autorizan a participar en todas las actividades escolares y también en proyectos interculturales. En mi opinión, estos padres y madres, aunque todavía no los conozco muy bien, creo que tienen una opinión positiva hacia la escuela. Ciertamente lo consideran importante para la educación de sus hijos, porque se preocupan por las actividades, las controlan, están interesadas. También le atribuyen una función educativa (Carmela, 57 años, maestra, escuela primaria, Santa Margherita di Belice).

Los progenitores de mi alumna de origen tunecino participan en entrevistas y permiten que sus hijos participen en viajes, salidas extracurriculares. A veces, la mi alumna actúa como mediadores lingüísticos, especialmente con su madre, porque el padre que trabaja ha adquirido una mayor comprensión del idioma y especialmente del dialecto siciliano. La madre, en cambio, son cada vez más reservada y se queda en casa para cuidar a sus hijos. Últimamente, pero incluso hace años, debo decir que son personas bastante integradas en el territorio, trabajan. Incluso el hermano mayor, después de cumplir 18 años, se inserta en el mundo laboral, porque ha asistido a instituto profesional, en el campo de la gastronomía, está bastante integrados, incluso económicamente no ha tenido problemas. En mi opinión, la condición socioeconómica no afecta el rendimiento académico, también porque la escuela alquila todos los libros y equipos que solicita el alumno, incluido el instrumento musical. Ciertamente el estatus social y económico incide un poco en la integración, pues participar en actividades comunes como el gimnasio, el deporte, proyectos interculturales que se desarrollan en horas extracurriculares, como el proyecto Teatro, que requieren un aporte económico, la familia debe contribuir pero si hay problemas económicos no puede. Los padres de los alumnos extranjeros los autorizan a participar tanto en viajes como en salidas y proyectos interculturales tanto en horario escolar como extraescolar. Los progenitores tienen una buena opinión de la escuela. Quizás no casen muy bien todas las actividades que hacemos porque sus orígenes culturales son diferentes. Sin embargo, hasta ahora nunca han disputado nada, ni siquiera la comida en el comedor o los horarios alternos, ningún

padre ha venido a chequear o disputar. Creen que la escuela es importante para educar a sus hijos y creen que juega un papel educativo. Tuvimos un alumno extranjero muy animado y los progenitores dieron plena libertad a los profesores, en cuanto a las sanciones, para que el niño se adaptara a las reglas del colegio (Alda, 54 años, profesora, secundaria primer grado, Santa Margherita di Belice).

Hay casos, aunque esporádicos, en los que, los progenitores no se sigue al alumno en casa y los profesores no pueden dialogar con las familias porque no se presentan a las entrevistas y no les interesa el rendimiento académico de sus hijos. Por lo general, casi todos los progenitores extranjeros coinciden en que sus hijos participen en todas las actividades escolares (Guerrini, 2018).

Me llevo bien con estos niños, me gusta darles la bienvenida también porque es lindo tener niños de otras culturas en la clase. Estos niños extranjeros, de origen chino y uno de origen marroquí, se relacionan conmigo como todos los demás. Mientras tanto, con estos estudiantes extranjeros, utilizamos un plan de enseñanza individualizado porque son de diferentes culturas y lo necesitan en particular. Y luego usamos mucho el aprendizaje cooperativo para que trabajen juntos y se ayuden entre sí. En mi opinión, la integración depende de la personalidad de todos, no hay regla. Todos tienden a adaptarse como creen que es mejor. [...] Los progenitores, sin embargo, no siguen mucho el rendimiento académico, no parecen muy interesados, tanto por el niño chino como por el marroquí. La familia del niño chino tiene un buen estatus socioeconómico, les va bien. La familia del niño marroquí tiene un estatus socioeconómico menos bueno, quizás mucho menos bueno. [...] Los padres y madres de alumnos extranjeros autorizan a sus hijos a participar en las actividades que promueve la escuela, como viajes, salidas, obras de teatro, concursos y también a participar en los proyectos interculturales que se realicen. No puedo entender cómo piensan estos progenitores extranjeros de la escuela. No lo sé, los he conocido recientemente (Michela, 63 años, profesora, escuela primaria, Santa Margherita di Belice).

7.4.7. Orientación y matrícula de bachillerato de estudiantes extranjeros

Los cursos de orientación que se realizan en el último año son de gran utilidad para elegir el instituto donde inscribirse. Casi siempre, como informan los profesores de la escuela secundaria inferior, los estudiantes extranjeros eligen institutos técnicos y profesionales. Las dificultades lingüísticas a menudo persisten y los estudiantes extranjeros no desean continuar con una carrera después de la escuela secundaria, pero a veces son muy buenos, pero aún así eligen primero el camino más corto para llegar al trabajo. Por eso se matriculan en institutos técnicos y profesional.

Hoy en mis clases tengo seis estudiantes extranjeros. [...] El origen de nuestros estudiantes extranjeros es rumano y chino. Algunos nacieron en Italia, otros llegaron más tarde. [...] Los rumanos conocen bien el italiano, a excepción de un estudiante que es chino pero que nació en Italia, de todos modos, este estudiante tiene dificultades para hablar italiano. Evidentemente en casa solo hablan chino. Algunos muestran interés en estudiar y eso demuestra que quieren seguir adelante. Los resultados académicos para algunos son buenos para otros siempre en suficiencia. Entre los estudiantes extranjeros no hay casos de deserción o reprobación escolar. En el último año hay cursos de orientación para matricularse en el bachillerato. Los estudiantes extranjeros suelen matricularse en escuelas técnicas y profesionales. Tenía una estudiante extranjera que era muy buena y le aconsejé que fuera al bachillerato. Sin embargo, ella no quiso ir porque busca la perspectiva de trabajo más cercana posible. De hecho, hizo un instituto técnico y comercial. Mi alumna muy bien matricularse en un bachillerato, pero normalmente los estudiantes extranjeros eligen un instituto profesional o técnico (Antonia, 54 años, profesora, secundaria de primer grado, Sambuca di Sicilia).

Además de los institutos profesionales, algunos eligen la formación EUFORM, la escuela profesional que permite aprender un oficio como operador de wellness, o de catering o eléctrico, etc. Según la profesora Marta, sus elección también se basa en sus inclinaciones, al igual que para los italianos.

Hoy tengo varios estudiantes extranjeros en mis clases. Habrá unos diez alumnos. Existe tanto el componente rumano como el chino. También en el pasado tuve estudiantes extranjeros que ahora están en la escuela secundaria superior. La mayoría de los alumnos extranjeros se han matriculado en institutos profesionales o Euroform. [...] El interés de los estudiantes extranjeros por estudiar se basa en sus inclinaciones, no a diferencia de los italianos, en el sentido de que si tienen un interés estudian, porque son muy activos e inteligentes también, no tienen dificultades de aprendizaje. Hay quienes muestran interés por estudiar y otros no, como todos los demás estudiantes, no hay diferencia. Sus resultados académicos son de nivel medio, no hay casos de excelencia pero ni siquiera de insuficiencia. No hay casos de repetición o reprobación entre estudiantes extranjeros. La escuela de Sambuca imparte cursos de orientación, visitan varios institutos y hay actividades dedicadas a la orientación (Marta, 48 años, profesora, secundaria de primer grado, Sambuca di Sicilia).

Las razones para elegir institutos técnicos y profesionales siguen siendo la urgencia y la necesidad de trabajar y ganar dinero.

En el último año de secundaria inferior hay cursos de orientación para matricularse en secundaria superior. En general, los estudiantes extranjeros se matriculan en escuelas profesionales también porque luego tienen la oportunidad de adquirir una actividad, de trabajar (Gina, 53 años, profesora, escuela secundaria, Sambuca di Sicilia).

Siempre ha habido cursos de orientación en el último año. Todos los alumnos que asisten al último año de la escuela secundaria inferior, especialmente en diciembre y luego parte de enero, asisten a estos cursos de orientación, donde se encuentran con profesores de escuelas secundarias que vienen a nuestra escuela y traen material informativo sobre el su instituto y también con el testimonio de algunos de sus alumnos. A veces también hay alumnos en jornadas de puertas abiertas que se trasladan con sus progenitores a países vecinos, como Sciacca, Ribera, Castelvetrano, Partanna y Mazara, para visitar los institutos a los que piensan asistir. Los estudiantes extranjeros de nuestro instituto han optado por los institutos profesionales y la hostelería, porque en su perspectiva también está el discurso de encontrar trabajo, por supuesto (Enza, 61, profesora, secundaria de primer grado, Santa Margherita di Belice).

Hay excepciones, como en el caso de la estudiante tunecina que eligió el bachillerato lingüístico, porque le gustan las lenguas extranjeras y sobre todo porque tiene el deseo de volver a estudiar su lengua materna, el árabe.

Los estudiantes extranjeros se matriculan preferentemente en institutos de formación técnica o profesional. Los alumnos que había matriculado en la escuela de hostelería y el alumno de este año en el bachillerato lingüístico de Castelvetrano, donde hay cursos de árabe (Manuela, 51 años, profesora, secundaria de primer grado, Santa Margherita di Belice).

7.4.8. Situación socioeconómica de las familias migrantes, según la perspectiva de los docentes

El estatus socioeconómico es de bajo a medio. Según la maestra Laura, este es un período de crisis para todos, incluso para las familias de Sambuca en Sicilia.

Los estudiantes extranjeros en mis clases de este año son, una niña de China, un niño de América, una niña de Polonia y otra de Rumania. En los últimos años, en las clases que tenía había cuatro rumanos y un niño tunecino. [...] La condición socioeconómica de las familias extranjeras permite a los progenitores hacer participar a sus hijos en cualquier actividad escolar, incluso aquellas que requieran aportes en efectivo. Los alumnos se visten bien, están siempre en orden y están presentes regularmente en las clases. Un signo de atención y unas condiciones de vida discretas. [...] De el alumno tunecino que tuve en el pasado de primer a quinto grado,

conozco su historia migratoria, el padre se mudó de su país de origen porque encontró un trabajo aquí, trabaja en el municipio de Sambuca. Los progenitores participan en entrevistas escolares. La mayoría sigue el rendimiento académico de sus hijos, excepto en algunos casos. Su condición económica es, digamos, buena, discreta como las familias de Sambuca de Sicilia, ya que la crisis es para todos, quiero decir. En mi opinión, la condición socio-económica condiciona el desempeño escolar, en general. No en estos casos, sin embargo, porque debo decir que las familias que vienen del extranjero están en mejor situación que algunas familias locales desfavorecidas. Entonces no veo malestar, todos trabajan, el padre trabaja, la madre trabaja, económicamente no tienen mayores inconvenientes. En mi opinión, el estatus socioeconómico también incide en la integración, pero repito, los estudiantes extranjeros no tienen problemas económicos, tanto que los niños y niñas van a los mismos lugares que los niños y niñas de sambuca de Sicilia. Los progenitores autorizan a sus hijos a participar en todas las actividades escolares, ya sean excursiones, concursos, conciertos y proyectos interculturales de la escuela. Los padres extranjeros tienen una buena opinión de la escuela porque quieren que los niños asistan y también participen en las actividades que se realizan en la escuela. Las familias extranjeras consideran que la escuela es importante tanto para la educación de sus hijos como para su formación educativa (Laura, 62 años, profesora, escuela primaria, Sambuca di Sicilia).

Según muchos docentes, la condición económica no influye en el rendimiento de los niños. Infatti se los progenitores también estimulan al alumno que no quiere estudiar, al final el hijo o la hija progresa, pero se a la familia no le importe, los hijos no estudian en casa. En cuanto a la integración fuera de la escuela, según la profesora Antonia, ser extranjero lleva a los italianos a crear barreras y se convierte precisamente en esta condición, en un obstáculo para la integración.

Tengo una buena relación con familias extranjeras. Los progenitores participan en entrevistas y actividades escolares. Siguen el rendimiento académico de los niños y alguien se queja de las notas, no con el maestro sino con el niño, dice, podría hacer más, como a veces sucede con los padres italianos. Son personas que se van a buscar trabajo, por lo tanto no tienen una situación económica próspera, vienen aquí y encuentran trabajos humildes. Mirando a los chicos se ve que les va bien, pero no es una situación económica alta. Podríamos decir una situación media-baja, inferior a la media, pero logran participar en todas las actividades de la escuela, nunca dicen “no puedo” porque aquí tienen trabajo. Lo que creo que afecta mucho es que envían dinero a Rumanía. Entonces no gastan todo el dinero que ganan, pero se visten bien, en las actividades escolares, como hoy que hay cine, participaron, no tienen esas dificultades, absolutamente. En mi opinión, la condición socioeconómica no afecta el rendimiento escolar, creo que es un problema de cultura familiar, alguien que estudia menos, que no está acostumbrado a hacerlo. Porque tengo un niño al que no le gusta estudiar, por lo que necesita que lo estimulen mucho. Si los progenitores, por el contrario, estimulan a sus hijos porque quieren que sigan adelante, los

niños progresan. Los estudiantes extranjeros que tengo ahora, porque este año conocí a otros estudiantes extranjeros, sus padres quieren que apuren sus estudios porque quieren que vayan a trabajar. Pero entre los estudiantes extranjeros hay los que estudian, los buenos en la escuela. No creo que sea el estatus económico y social lo que incida en la integración dentro y fuera de la escuela. Creo que ser extranjero no es un hecho económico, aunque no gasten tanto como los italianos. Pero si les gusta ir a comer pizza, van allí. El problema es ser extranjero lo que afecta, en el sentido de que ser rumano, ser chino, condiciona el hecho de estar involucrado por niños italianos, lamentablemente este es el caso. El chico italiano, quizás porque es rumano. Los alumnos de origen extranjero participan en todo, sus padres y madres los autorizan, pero estamos hablando de cosas asequibles, pero si hablamos de viajes educativos que son un poco más caros, no, no participan. En cambio, siempre los autorizan a participar en proyectos interculturales llevados a cabo por la escuela. Creo que los progenitores tienen una opinión positiva de la escuela italiana porque veo esta actitud de estar interesado, cómo le va al hijo, cómo le va a la hija, decir que podría hacer más, en mi opinión, sus juicios hacia nuestra escuela son buenos. Creo que le dan un valor educativo (Antonia, 54 años, profesora, secundaria de primer grado, Sambuca di Sicilia).

Otros profesores como el maestro Alessandro creen que la condición sociocultural influye en el desempeño e integración de los estudiantes extranjeros. De hecho, el padre de su alumno, que realiza trabajos cotidianos humildes, no sigue el rendimiento académico de su hijo y no suelen estar presentes en las entrevistas. Además, por motivos económicos no le permiten participar en actividades que requieran salidas de dinero. El maestro aprovecha para hablar con ellos cuando los encuentra en la calle.

Noté que los estudiantes extranjeros, especialmente los rumanos, tienen una relación de dependencia con sus padres, un poco de miedo con sus madres. Con mamá creo que la relación está bien [...]. Mis estudiantes extranjeros proceden de Rumanía. Del alumno rumano que tengo actualmente en clase, los progenitores asisten poco a las entrevistas escolares, digamos. De vez en cuando fuera de la escuela, puedo verlos. Si los veo de vez en cuando fuera de la escuela, en la calle, trato de hablar con ellos. Los progenitores conocen el idioma italiano, pero en lo que respecta a este alumno rumano, no siguen el rendimiento académico de su hijo. De este alumno, el padre trabaja a diario, la madre con alguna familia, como sirvienta. En mi opinión, la condición económica y social afecta tanto al rendimiento académico como a la integración de sus hijos. Los progenitores de mi alumno extranjero no siempre le autorizan a participar en viajes, salidas, concursos. Siempre lo autorizan a participar en los proyectos interculturales que promueve la escuela (Alessandro, 57 años, profesor, escuela primaria, Sambuca di Sicilia).

La condición socioeconómica es para la profesora Beatrice, media-baja. Prueba de ello es que los alumnos extranjeros llegan a clase prolijos y bien vestidos y que participan todos los años en lo que organiza la escuela, como viajes, viajes, conciertos, etc. A lo largo de los años, su interés por la escuela ha aumentado y se involucran cada vez más, aunque a veces por motivos laborales no pueden hacerlo.

Tengo una buena relación con sus familias, en el sentido de que los padres vienen a las entrevistas. Mientras que en años anteriores, las familias no se veían tanto en la escuela. Ahora es el momento en que en las reuniones escolares, los progenitores están presentes y vienen para cualquier necesidad. La historia de la migración es eso, la falta de trabajo en sus países de origen y la posibilidad de buscar fortuna en otro país. Pero su idea ha cambiado, mientras antes acumulaban para volver y para construir casas, con lo que ganaban, en sus países de origen, ahora piensan poco en volver. Quizás se vayan de Sambuca a otro país de Italia. Pero ya no existe la cultura del sacrificio, antes los hombres que venían de Rumanía vivían en una casa para ahorrar y reinvertir lo máximo posible en sus países. Hoy no, viven con sus familias en sus casas, perfectamente accesibles, habitables, con sus comodidades. Viven su vida y creen que se quedarán en Italia. El nivel socioeconómico es medio-bajo, los niños que vienen a la escuela están perfectamente ordenados y limpios, traen su propia merienda, ropa nueva, zapatos nuevos, así que lo poco que ganan lo saben gastar bien. En mi opinión, el estatus socioeconómico de la familia no afecta el rendimiento académico, en mi opinión son dos cosas separadas. Independientemente de su nivel socioeconómico, los niños de nuestras clases participan en cualquier actividad y vienen a las excursiones. Los progenitores de los alumnos de las clases, cuando se organizan reuniones, están todos invitados siempre. Algunos padres y madres de alumnos extranjeros, sin embargo, por motivos laborales no participan, pero siempre envían a sus hijos. Por ejemplo, siempre participan todos los años en viajes, obras de teatro, conciertos y proyectos interculturales. Creen que la escuela es importante tanto para la educación de sus hijos como para su formación educativa. Los progenitores de estudiantes extranjeros valoran mucho la escuela. (Beatrice, 50 años, profesora, escuela primaria, Santa Margherita di Belice).

En el caso de la profesora Manuela, la condición de su alumna es de desventaja sociocultural y la profesora cree que esto afecta a la integración del alumna.

En cuanto a la situación económica y social, creo que es de penuria, de desventaja socioeconómica, porque la madre no trabaja y el padre trabaja en el campo. Creo que la condición socioeconómica condiciona el rendimiento escolar, ciertamente porque no hay estímulo cultural en casa, por lo que la niña se estimula en la escuela pero no en casa, desde un punto de vista cultural. La condición socio-económica también incide en la integración, porque puedo informar que la niña está integrada en la clase, pero en ocasiones ha expresado malestar porque no tiene

relaciones y contactos con sus compañeros de clase después del horario escolar. Así que no sale con ellos, ni siquiera la han invitado a los cumpleaños. Creo que esto es un efecto del prejuicio hacia esta familia (Manuela, 51 años, profesora, secundaria de primer grado, Santa Margherita di Belice).

La profesora Enza cree que la incómoda condición lleva a las familias a querer que sus hijos estudien para mejorarla. Es el caso de la madre de su alumno, cuyo marido es vendedor ambulante y le gustaría que su hijo tuviera un trabajo mejor y seguro.

La situación económica y social de la familia inmigrantes de mi alumno es muy modesta. A menudo, el padre realiza trabajo de baja categoría, por ejemplo, tienen un carrito para caminar donde tienen poco material. Algunas madres son empleadas domésticas, pero este no es el caso de mi alumno. Ciertamente podemos afirmar que la condición socio-económica de la familia condiciona el desempeño escolar. Sin embargo, las familias extranjeras, incluso en sus condiciones modestas, están presentes e invitan sus hijos a estudiar, porque el estudio es una condición indispensable para mejorar también su condición social. Durante una entrevista, la madre invitó a su hijo a estudiar, porque estudiar es lo que se necesita para encajar bien y quizás para poder tener una condición económica y social que sin duda es mejor que la actual. La relación de las familias con los docentes es positiva[...] porque son conscientes que la escuela es absolutamente importante (Enza, 61 años, profesora, secundaria de primer grado, Santa Margherita di Belice).

7.4.9. Relaciones dentro de familias extranjeras

Las relaciones de los alumnos extranjeros con los progenitores están bien. Las familias están muy unidas y puntos de referencia para los alumnos, como debe ser, subraya un profesor. Las relaciones entre hermanos y hermanas también son buenas. Los hermanos y hermanas mayores, pasan a ser como un tercer progenitores como en el caso de un alumno rumano, según la profesora, es la hermana quien lo sigue en el colegio y en casa. Los profesores, la mayoría de ellos, no advierten diferencias de género dentro de las familias, aunque algunos profesores señalan que en familias de origen marroquí y tunecino, de religión musulmana, tienden a dar menos libertad a las mujeres y total libertad en cambio a los hombres. Esta diferencia fue notada por dos maestras, Michela y Alda.

Siempre he tenido alumnos y alumnos extranjeros, y en mis clases, ahora y en el pasado. [...] Un niño viene de China y otro niño de Marruecos. Los niños extranjeros, por lo que puedo ver, tienen una buena relación con sus progenitores. No he notado en estas dos culturas diferencias

particulares en las relaciones entre padres e hijos, en comparación con Italia. En cuanto al niño chino en su cultura de origen, no noté que la familia marcaba diferencias de género en la educación de sus hijos. En la familia del niño marroquí, sin embargo, sí. De hecho tiene una hermana que tienen más en casa, que no sale como el chico, que tiene más libertad. Entre ellos hermanos y hermanas tienen una buena relación tanto en el caso del niño chino como del marroquí (Michela, 63 años, profesora, escuela primaria, Santa Margherita di Belice).

Siempre he tenido, incluso en el pasado, muchos estudiantes extranjeros que venían del este de Europa, primero rumanos, luego de Polonia y últimamente hemos tenido nacionalidades pertenecientes a África, es decir, tunecinos y marroquíes [...]. La relación que los estudiantes extranjeros tienen con sus progenitores se basa en su origen sociocultural. Sin embargo, la mayoría de los alumnos no están muy abiertos a sus padres. Sí, noté diferencias en la relación entre padres e hijos, especialmente con una niña árabe musulmana, el padre era muy estricto, especialmente en lo que respecta a las relaciones emocionales. De hecho, no aceptaron continuar sus estudios después de dos años de bachillerato y ya habían establecido quién debía ser su novio. Estar en Italia, en cierto sentido, ha cambiado la relación de los niños con sus padres, porque algunos padres más abiertos se han adaptado al estilo italiano, otros siguen enraizados en sus tradiciones. Sin embargo, no se puede decir un cierto porcentaje. Noté diferencias de género en familias de origen islámico, sí existe esta diferencia, más favorable a los hombres y menos a las mujeres. En cuanto a la relación entre hermanos y hermanas, me di cuenta de que si son del mismo sexo, hay complicidad entre ellos. Si son de diferente sexo, notan esta discrepancia en el comportamiento de los progenitores y se producen peleas entre ellos y se crean diferencias emocionales. Para los estudiantes extranjeros la familia es un valor muy arraigado, para ellos la familia es muy importante. (Alda, 54 años, profesora, secundaria de primer grado, Santa Margherita di Belice).

7.4.10. Rendimiento académico del alumnado de origen migrante

El rendimiento académico de los estudiantes extranjeros depende en primer lugar, como de los italianos, de su propensión a estudiar. Además de este factor determinante, muchos otros contribuyen juntos. Por ejemplo, la condición cultural de los progenitores, que como extranjeros y con calificaciones que muchas veces corresponden a la escuela primaria, son incapaces aunque quieran ayudarlos con tareas de la escuela. A menudo, sin embargo, los progenitores, que participan en las entrevistas que siguen el desempeño de sus hijos, confían en los maestros, los inscriben en el tiempo adicional, los envían después de la escuela, los animan a estudiar y se sacrifican por esto. Todo esto permite que la mayoría de los alumnos tengan resultados académicos suficientes y buenos.

Vienen de los países de Rumania, Túnez pero también de China y Polonia. [...] Los estudiantes extranjeros ciertamente muestran interés en estudiar incluso con las dificultades que tienen para estudiar, por lo que la comprensión no siempre es fácil. La escuela hace todo lo posible para garantizar que tengan éxito de la mejor manera posible y adquieran habilidades. Sé el idioma italiano a un nivel suficiente. Entre los alumnos extranjeros no hay casos de deserción o repetición escolar. [...] Los progenitores extranjeros siguen el rendimiento académico de sus hijos, por supuesto. Los autorizan a participar tanto en viajes, obras de teatro, salidas y proyectos interculturales, por supuesto. Los progenitores tienen una opinión positiva de la escuela. Porque después de la familia, la escuela representa una forma posterior de sociedad y luego en paralelo. Ciertamente lo consideran importante para la educación y formación de sus hijos (Gina, 53 años, profesora, secundaria de primer grado, Sambuca di Sicilia).

Además, la condición económica también afecta porque si hay situaciones de desventaja no pueden consentir participar en todas las actividades, especialmente aquellas que requieren aportes en efectivo. Los problemas surgen solo en los casos en que el alumno no es seguido por sus progenitores, debido a situaciones de particular desventaja sociocultural y socioeconómica. Como dice Álvarez-Sotomayor et al. (2015) “la desventaja académica del alumnado de origen inmigrante es sobre todo un problema que se concentra en la primera generación, por lo que es en estos jóvenes donde más necesarias y efectivas serían las políticas educativas. Asimismo, apuntan a que este es fundamentalmente un problema relativo al origen social familiar; una cuestión de capital económico y cultural (2015:75)”. El alumno acaba trabajando solo en la escuela con sus compañeros y los profesores ni pueden hablar con sus progenitores porque no se presentan a las entrevistas. En estos casos, presentes de forma esporádica en las escuelas que he analizado, los resultados son casi suficientes y el rendimiento académico, facilitado por los docentes, alcanza los objetivos mínimos.

[...] la niña china casi ha llegado al final del año [...]. Al principio no sabía nada de italiano. Luego, lentamente, con la ayuda de profesores y compañeros de clase, logró entender y hablar italiano. Con sus compañeros tiene solo unos meses de diferencia de edad.[...] la niña rumana se las arreglaba porque incluso los progenitores que habían estado en Italia durante algunos años sabían italiano. En cuanto al interés por estudiar, depende, también depende de los estímulos de la familia. Los rendimientos académicos son decentes. Entre los estudiantes extranjeros no hay casos de abandono escolar prematuro o fracasos [...]. Sin embargo, no todos los progenitores están presentes cuando hay una solicitud particular de la escuela o del maestro. La familia china es muy cuidadosa. Mientras que en los casos de origen rumano que tengo, he notado menos atención. [...] Creo que la situación económica y social de la familia china es digna, también

porque, trabajan y está bien. En cuanto a la familia rumana, por lo que se ve desde fuera, es un poco diferente, digamos más precaria como situación económica. Esto también condiciona, si se desea, el rendimiento escolar de los niños. Sin duda, también afecta la integración dentro y fuera de la escuela. (Elena, 60 años, maestra, escuela primaria, Santa Margherita di Belice).

7.4.11. Proyectos interculturales

La diversidad cultural y lingüística es un recurso (Fleuri, 2003; Olmos-Alcaraz, 2016) y el intercambio que promueven los proyectos interculturales solo puede enriquecer a todos. Las diversidades entre personas independientemente de su origen también son un recurso (Aglieri & Augelli, 2020).

Los proyectos interculturales ciertamente han contribuido a la integración de estudiantes extranjeros. Ciertamente han desarrollado una cultura de intercambio y respeto mutuo. También estimularon el aprendizaje de nuevas culturas. En cuanto a la motivación para aprender, sin duda la fomentaron también porque las actividades están relacionadas con la formación y sobre todo estimulan la motivación. Inicialmente se convierte en un intercambio mutuo de experiencias y emociones, los alumnos, sobre todo los rumanos, porque tenemos más, se convierten en portavoces de su lengua, nos transmiten sus conocimientos, sus tradiciones. Por eso han creado relaciones positivas. Para mí fue muy lindo, porque ellos también son portadores de riqueza cultural. Tras los proyectos interculturales, las relaciones entre alumnos cambiaron. Esto también ha producido una mayor apertura de mi parte hacia los estudiantes extranjeros. En el territorio existen varias entidades con las que nos relacionamos para realizar proyectos. Los proyectos pueden ser un comienzo para aprender a vivir pacíficamente en territorios compartidos, y seguramente también sirven para este propósito. Tenemos uno de los proyectos, ahora es el quinto año que lo hacemos, es el de la jueza Rosario Livatino, asesinada a temprana edad por la mafia. Este es un proyecto intercultural en el que participamos porque es altamente formativo. Nuestros muchachos visitan el tribunal de apelaciones de Caltanissetta y luego se encuentran con varios magistrados y luego se acercan a este tipo de realidad. Y luego también participamos de un concurso para el cual se elige de vez en cuando un tema en particular que fue parte de la vida de Rosario Livatino y por lo tanto también hay un involucramiento psicológico y hasta emocional por parte de nuestros alumnos. Luego también participamos en proyectos interculturales que conciernen al territorio, como el de la casa de las artes, por ejemplo donde se diseñó nuestro país porque fue juzgado en 2016 como la ciudad más bella de Italia. Pero también en temas económicos. Se han realizado numerosos proyectos interculturales, aquellos con SPRAR que han sido motivo de intercambio cultural, hemos acogido a estos niños extracomunitarios pero también nos han acogido en sus oficinas. Por eso como colegio estamos comprometidos y hemos acogido con agrado las iniciativas propuestas por estos proyectos interculturales y siempre las hemos llevado adelante. De algunos de estos proyectos

interculturales he sido el referente, como los de SPRAR, luego con respecto a los proyectos interculturales me ocupo del aspecto concerniente al PTOF así que sí, conozco todos los proyectos, soy el referente para los referentes al tema de legalidad. En cuanto a los del SPRAR, un año fue sobre deporte y luego un partido de fútbol juntos. Luego, el año pasado el proyecto intercultural “Comparamos cocinas”, fue genial. Conocimos a estos chicos en el colegio y luego nos acogieron en sus oficinas, haciéndonos degustar sus platos típicos y nosotros los nuestros. Este año estamos participando en otro proyecto intercultural siempre con la SPRAR con el tercer grado, “La historia se repite”. Este año estamos estudiando la explotación infantil desde un punto de vista etnográfico, en África y en los países de origen, partiendo también de la literatura italiana, así que leamos juntos los relatos de Verga como “Rosso malpelo” y “Ciaula descubre la luna”. No podemos decir cuál de ellos ha tenido más éxito porque todos los proyectos interculturales están dirigidos al crecimiento del alumno y ciertamente contribuyen a su educación. Hemos visto crecer a nuestros alumnos a lo largo de los años y los hemos encontrado preparados para la colaboración y disponibilidad. Por esta razón para nosotros los proyectos interculturales son una gran oportunidad de crecimiento y satisfacción. También porque la Intercultura está ahora plenamente en nuestro territorio. Uno de los objetivos de partida de estos proyectos interculturales es la relación, sin embargo otro de los objetivos sobre los que aún tenemos que trabajar son los prejuicios que aún existen pero que no solo están vinculados a nuestros hijos sino que están vinculados a lo social, al territorio. Todavía hay prejuicios hacia los extranjeros, los progenitores los tienen, pero debo decir que nuestros alumnos siempre han participado en proyectos interculturales. Sin embargo, creo que todavía tenemos que trabajar juntos para superar los prejuicios (Gina, 53 años, profesora, secundaria de primer grado, Sambuca di Sicilia).

El logro de los objetivos que propone cada proyecto individual también depende de las habilidades interculturales aprendidas por los docentes durante muchos cursos de formación (Giampaolo & Melacarne, 2019; Pacheco & Freire, 2019; Sciara, Arcuri & Augello, 2019).

Los proyectos interculturales sin duda han favorecido la integración de estudiantes extranjeros, desarrollando el respeto mutuo en todos los estudiantes. Los he visto bastante involucrados e interesados. Los proyectos estimularon la motivación de los alumnos extranjeros para aprender. Depende también de los proyectos, en algunos se sienten más implicados emocionalmente, tanto italianos como extranjeros. Sentí satisfacción al verlos tan involucrados. Después del proyecto, todos los alumnos del aula pudieron colaborar mejor entre sí. En mi docencia, los proyectos interculturales no han traído grandes cambios [...]. Ciertamente gracias a los proyectos interculturales los alumnos aprenden a convivir pacíficamente, en territorios para compartir. [...] Hicimos un proyecto sobre ciudadanía y legalidad, que interesó a todos, tanto extranjeros como italianos. Todos participaron, de buena gana, de forma activa, por ejemplo, hicimos las

diferencias que existían entre la constitución italiana y la extranjera. Incluso creamos un libro enorme, la “Constitución”, los niños, los extranjeros también, lo hicieron y fueron muy interesantes. De estos proyectos interculturales, los objetivos por conseguir son todavía muchos, conseguidos, repito, creo, son la capacidad de colaborar, de cooperar, de integrar y de aceptar a los demás sobre todo (Laura, 62 años, profesora, escuela primaria, Sambuca di Sicilia).

Los proyectos interculturales también provocan cambios en las metodologías de enseñanza y hacen que todo el profesorado reflexione sobre su rol como docentes (Caetano, 2003; Simão, Caetano & Flores, 2005; López López, J. D. D. 2013; Ranocchiaro, Calabresi & Rubio Gómez, 2019). Según Leiva Olivencia (2012) “El profesorado de la escuela de hoy contempla la diversidad cultural como un factor muy significativo para sus prácticas pedagógicas. El reto de la interculturalidad en la escuela implica atender a todos los alumnos desde el reconocimiento de su legitimidad personal y cultural, y por supuesto, aplicar en la vida escolar los principios de cooperación, solidaridad y confianza en el aprendizaje (2012:192)”. Las reflexiones también conciernen al mundo actual, de hecho se tratan temas como la globalización, la Unión Europea, la Constitución, y también temas muy fuertes como la guerra, la violencia contra las mujeres, el crimen organizado. Estos proyectos interculturales son capaces de conmover a todos los alumnos y profesores, especialmente cuando es posible escuchar de la mano de los protagonistas. Los proyectos interculturales son importantes para la maestra Enza, en primer lugar porque nos permiten conocer la historia de cada inmigrante, incluso más allá de su etnia. El conocimiento se convierte en la base sobre la que construir una sociedad en la que vivir juntos en paz (Kilani, 1997).

Los proyectos interculturales favorecen ciertamente la integración de estudiantes extranjeros. En mi opinión, la integración tiene lugar cuando los estudiantes extranjeros se sienten aceptados por sus compañeros italianos y los proyectos interculturales permiten suavizar situaciones difíciles cuando algunos alumnos italianos tienen prejuicios hacia sus compañeros extranjeros. Concretamente este año realizamos un proyecto “Viaje entre la realidad y el prejuicio” y fue muy interesante porque tuvimos encuentros con estudiantes extracomunitarios, mayores que nuestros estudiantes de secundaria, que llegó a Italia tras una serie de vicisitudes, un camino particular que los marcó. Cuando estos jóvenes llegaron al aula para contar sus tragedias, los alumnos estaban muy emocionados. Aunque son alumnos adolescentes, debido a que su edad oscila entre los 13 y los 14 años. A veces parecen un poco tan distantes de tanta realidad que resulta muy conmovedor, pero en este caso, se vio una gran emoción en sus ojos. Por la escucha y el testimonio quedaron intrigados, hicieron algunas preguntas, y por las respuestas entendieron que a veces no es tan fácil llegar a Italia y escucharon lo que han sentido estos jóvenes ciudadanos

extracomunitarios. La cantidad de información que recibieron fue importante. Fue muy útil. Como parte de este proyecto intercultural, participamos, el 18 de diciembre, en una representación teatral, “Las puertas de la vida”, en el teatro Lelio de Palermo. Esta representación realmente los emocionó. También me conmueven fácilmente las realidades que veo en la televisión. Por ejemplo, me llamó la atención la historia de unas chicas, sobre el cruce y desembarco en la isla de Lampedusa, que es una pequeña isla, muy cerca de Sicilia, escucharlas claramente en primera persona, es algo diferente. Tras el proyecto, los alumnos entendieron que no se deben tener prejuicios y que nadie debe ser juzgado por la simple apariencia o el color de la piel, sino que primero hay que saber realmente qué hay detrás de cada persona, de cada ser humano. Seguro que todo lo que es experiencia, que vivimos directamente, modifica una parte de nosotros, no puedo dejar de reconocer que una historia directa de una persona que ha vivido una tragedia es diferente a cuando leemos en medios impresos o escuchamos a través de los medios de comunicación, repito el relato directo, es una cosa completamente diferente. Estoy absolutamente convencido de que los proyectos interculturales son importantes para aprender a convivir pacíficamente en territorios para compartir. En nuestra ciudad de Santa Margherita di Belice, entonces tenemos una realidad que ve una alta presencia de inmigrantes, con diferentes comunidades dentro de ella. Por eso es realmente importante saber qué hay detrás de cada inmigrante para no tener prejuicios como sucedía antes o como sigue ocurriendo hoy, para alguien. Estos proyectos han servido para cambiar algún pensamiento o alguna actitud, estoy seguro que estoy convencido. Sin embargo, todavía tenemos que trabajar duro, así que continuar con proyectos y experiencias interculturales. Digo que es importante, una vez más, que la escuela luche por la integración, porque la escuela es una comunidad y al ser una comunidad educadora, creo que es el lugar dedicado a dar a todos lo que es un conocimiento de las realidades que no están muy cerca, pero que existen y por eso no podemos pensar en vivir en un paraíso feliz, alejándonos por completo de lo que son las tragedias (Enza, 61 años, profesora, secundaria de primer grado, Santa Margherita di Belice).

Entre los proyectos interculturales, según el profesor de educación física, “el deporte siempre gana” porque como lenguaje no verbal puede promover de inmediato la integración y aumentar la autoestima de los estudiantes extranjeros.

Los proyectos interculturales han favorecido la integración de alumnos extranjeros y han desarrollado una cultura de intercambio y diálogo mutuos en todos los alumnos. Los proyectos han despertado el interés por conocer al otro, que es diferente a nosotros. Se vai in palestra, abbiamo un cartellone pubblicitario dalla Romania e accanto i nomi degli studenti rumeni. Por ejemplo, en lo que respecta a la nutrición, hemos subrayado lo que comen y lo que comemos, para tener un conocimiento directo, en lugar del libro o de Internet. Los proyectos interculturales han despertado sentimientos de felicidad en los estudiantes extranjeros, hoy los veo felices, creciendo bien, sonriendo. Si bien en los primeros años, sobre todo en el pasado, hubo un mayor

cierre por parte de nuestras familias, por parte de nuestros alumnos, ahora no, hay un mayor deseo de ser inclusivos. También es importante que los alumnos italianos participen en estos proyectos interculturales. Cuando participo en estos proyectos también me siento feliz, me siento gratificado, me siento bien porque soy capaz de transmitir mensajes y valores importantes y veo las respuestas. Yo también me siento muy bien. Creo que los proyectos interculturales sirven para aprender a vivir en paz en los mismos lugares. Es un objetivo alcanzado por estos proyectos interculturales, el deseo de sentirse bien entre ellos, sin importar si son rumanos, chinos o africanos, una mayor apertura a la inclusión verdaderamente total, como hombres, como mujeres, como ciudadanos. Esto lo quiero especificar con precisión. El año pasado el proyecto de ciencias del ejercicio PON (Programa Operativo Nacional) que manejé durante muchas horas, fue muy lindo. En conclusión, me gustaría decir que el deporte une, que el deporte hace mucho, donde fallan otras disciplinas, tengo ganas de decir esto. Porque es un lenguaje no verbal, donde es posible ver cuántas cosas pueden hacer los niños rumanos y extranjeros. El deporte ha logrado hacer lo que otras disciplinas no han podido hacer también en el tema de la autoestima, el deporte aumenta mucho la autoestima. Los chicos dicen que yo no creía saber hacer esto. Recientemente hemos creado un grupo de chirlaeder, de gimnasia rítmica, donde participan además las niñas rumanas y chinas, y así adquirir autoestima. Esto tengo ganas de decir y digo esto (Marcella, 59 años, profesora, secundaria de primer grado, Sambuca di Sicilia).

Según Antonia, los proyectos interculturales promueven la integración, gracias a estar bien juntos y a conocerse mejor, en un contexto menos formal que el del aula. Esta atmósfera colaborativa y amigable también aumenta el rendimiento académico de los estudiantes extranjeros (Mantovani & Martini, 2008). Muchos proyectos están dirigidos precisamente a la integración de niños extranjeros, para aumentar su autoestima (Meunier, 2014).

En mi opinión, los proyectos interculturales son útiles para promover la integración de estudiantes extranjeros. Principalmente porque aprenden a conocerse de manera diferente. Porque los proyectos que se hacen son de Intercultura, hablamos de integración, de que todos somos iguales. Esto ya lo hacemos en las horas curriculares pero durante los proyectos se amplían y se ponen en práctica. Los proyectos son un poco menos formales que las actividades docentes habituales, en consecuencia hay un aumento de la autoestima. He visto, durante los proyectos interculturales, alumnos extranjeros sentirse bien en la escuela. Durante tres años hemos realizado un proyecto específico sobre estudiantes extranjeros donde los niños italianos han sido tutores. Esta amalgama, este estar juntos, todos estaban felices, porque bailaban juntos, hacían carteles juntos, hacían dibujos y trabajos manuales. Entonces este estar juntos, si antes pensaban o sentían que estaban al margen, en cambio durante los proyectos interculturales trabajaban juntos. [...] Entonces los vi felices y felices también de venir a estos proyectos interculturales. También vi las mismas emociones en los estudiantes italianos, porque venían,

como ya he dicho, no para hacer historia ni otras disciplinas, sino que era una forma de conocerse. Creo que todos tenían las mismas sensaciones y que estaban bien, sobre todo cuando hacíamos los bailes y las actividades manuales, al verlos no había diferencia entre ellos, como debe ser. Me alegré de verlos así y pensé que estaba haciendo un buen trabajo. Después de los proyectos interculturales, quienes habían participado en los proyectos se habían hecho amigos porque ahora se conocían mejor. Porque muchas veces el alumno extranjero tiene la actitud de callar, de mostrarse un poco reticente, en cambio el proyecto intercultural les ha ayudado a conocerse mejor. Incluso en mi docencia, los proyectos interculturales han traído cambios, porque siempre crecemos, hagamos lo que hagamos, es normal. Hicimos algunos proyectos con la Cooperativa “Quadrifoglio”, otros con nuestro Municipio, con la oficina de “Servicios Sociales”. El proyecto se llamó “estudiantes extranjeros”, yo era la persona de contacto, y entré tanto a mis clases como a otras del instituto y los estudiantes italianos tutelaron a los extranjeros. Otro proyecto intercultural que fue muy popular fue “Vivere Sambuca”, dirigido a una promoción mía en la que había niños tanto extranjeros como italianos. Trabajamos un poco en el aula, pero también trabajamos fuera de la escuela, en el territorio. Así que tomamos algunas fotos, conocimos lugares, recorrimos, miramos y descubrimos el área directamente. Fue un acierto, a todos los chicos les gustó mucho, porque las salidas para visitar la zona, en mi opinión, fueron hermosas. La integración es uno de los objetivos alcanzados en los últimos años por los proyectos interculturales, pero por afinar, por lo que aún se está completando. El conocimiento del territorio también fue un objetivo logrado por ese proyecto. Creo que todos los objetivos alcanzados por los proyectos interculturales estaban aún por ampliar. Esto también atañe a otros objetivos de los proyectos interculturales, como la autoestima, el conocimiento de uno mismo, el conocimiento de los demás, el conocimiento del territorio, la relación con los demás. Es decir, en mi opinión, los objetivos que alcanzan los proyectos interculturales son etapas que deben ampliarse aún más (Antonia, 54 años, profesora, secundaria de primer grado, Sambuca di Sicilia).

La maestra Michela señala la necesidad del respeto mutuo y que la sociedad de acogida debe ser capaz de preservar sus tradiciones, incluidas las religiosas. Considera correcto agregar los símbolos de otras culturas en el aula, pero es injusto eliminar los suyos.

Los proyectos interculturales han sido importantes para la integración, han fomentado una cultura de respeto mutuo e intercambio cultural en todos. Ciertamente, en los alumnos extranjeros estimularon la motivación para aprender. Lo lindo fue cuando hablaron de su civilización, su nación, costumbres y hábitos y los demás estaban interesados en conocer estas cosas nuevas. Para mí los proyectos interculturales han sido bonitos, porque todo lo que nos hace crecer es muy bonito. Después de los proyectos algo cambia porque han aprendido algo más, no solo a nivel cultural sino sobre todo a nivel social. Incluso en mi enseñanza, los proyectos han traído muchos cambios positivos. En mi opinión, también sirven para la convivencia pacífica en

lugares para compartir. Hay entidades de la zona con las que se relaciona la escuela para proyectos interculturales. Hay comunidades de acogida para niños y comunidades para inmigrantes. Ha habido algunos hermosos proyectos interculturales, gracias a los cuales dimos la bienvenida a chicas y chicos de la comunidad de ciudadanos extracomunitarios, que hablaron sobre sus orígenes, por qué habían venido a Italia, que pintaron con los alumnos. Fueron proyectos interculturales realmente buenos. Para mí, el principal objetivo de los proyectos interculturales es la integración, que poco a poco estamos intentando conseguir. La acogida, el respeto mutuo, pero debo señalar, sí, el respeto por las otras culturas, pero también el respeto por la nuestra. Esto es muy importante para mí, realmente quiero señalarlo. Nunca sacaré el Crucifijo de mi clase, respeto a los demás pero quien venga debe respetar nuestra tradición, nuestra cultura, nuestra religiosidad. Me preocupo por esto. Si hay otras religiones, se pueden agregar sus símbolos religiosos. Pero no como ayer el que le dijo al parlamento que cubra las estatuas de Jesús y la Virgen en los cementerios, que las cubra con cortinas si hay algún difunto de religión no católica. Esto es absurdo para mí. Tampoco creo que Jesús en la cruz pueda molestar a nadie. Sí, dar la bienvenida a todos, indiscriminadamente, respetando otras culturas pero también la nuestra (Michela, 63, profesora, escuela primaria, Santa Margherita di Belice).

La profesora Silvina, gracias a un proyecto intercultural sobre la Constitución, habiendo obtenido el primer premio a nivel nacional con su clase de quinto grado, logró hacer vivir a sus alumnos una experiencia inolvidable. La visita de la ciudad de Roma y la retirada del premio por parte de las instituciones. Una experiencia de integración también, ya que logró traer a toda la clase, incluidos los que no podían pagar el costo del pasaje, como su alumno de origen extranjero.

Los proyectos interculturales ciertamente han favorecido la integración de estudiantes extranjeros, han tenido un impacto muy, muy positivo. También porque he trabajado mucho en proyectos interculturales, por ejemplo sobre legalidad y gracias a estos proyectos han tenido experiencias muy positivas. Los proyectos han fomentado el intercambio cultural y la curiosidad por conocerse. El niño tunecino no puede expresar bien sus sentimientos con palabras, no puede expresar lo que siente, pero lo noto cuando está feliz y satisfecho, en su sonrisa. De esto entiendo cuando se complace en participar en proyectos interculturales. Los proyectos interculturales también tuvieron repercusiones positivas en los alumnos italianos. Para mí el trabajo fue un poco duro, pero me siento satisfecha con el trabajo realizado, sobre todo por la integración y aceptación de este pequeño. Después de los proyectos interculturales a nivel relacional y comunicativo algo cambia, mejora. Los proyectos interculturales también me han ayudado mucho, sobre todo este niño me hizo reflexionar sobre ciertos temas, trabajé mucho para intentar integrarlo. En la zona se encuentra la cooperativa Quadrifoglio que trabaja para implementar proyectos interculturales con la escuela, para la integración. Seguramente los proyectos interculturales son importantes para una convivencia pacífica en un mismo territorio, sí estoy

convencida. Hemos hecho muchos desde el primer grado hasta hoy. En la mayoría de los proyectos realizados fui la persona de contacto. Trabajé mucho en proyectos de legalidad, gracias a uno de estos nos premiaron a nivel nacional y por eso me llevé a todos mis alumnos a Roma, incluidos los niños de la clase que no tenían las posibilidades económicas, se fueron de todos modos. Fue un poco difícil pero no dejé a nadie en casa, incluso si alguien no podía pagar el viaje a nivel económico. En cuanto a los proyectos interculturales sobre legalidad, en los que he trabajado mucho, uno de los objetivos conseguidos es sin duda la integración. Luego también trabajamos en la Constitución y en los derechos y deberes de la niñez, en los principios fundamentales de la Constitución, los estudiamos y profundizamos, los niños trabajaron en ellos y creo que logramos que los niños los entendieran (Silvina, 64 años, profesora, escuela primaria, Santa Margherita di Belice).

La profesora Alda informa sobre un hecho que tuvo lugar en su ciudad. Mientras antes sus alumnos italianos veían a los ciudadanos extracomunitarios de una comunidad de la ciudad que jugaban en su campo de fútbol como usurpadores de sus cosas, gracias a un proyecto intercultural realizado con ellos, conocieron sus dramáticas historias y entendieron que es posible jugar todos juntos (Leiva & Juan, 2013).

Los proyectos interculturales promueven la integración porque conocen las tradiciones de otros países y aprenden a aceptarlas. Sirven para ampliar el conocimiento de cada uno y por tanto para enriquecer. Tenemos frente a nosotros colgadas en la pared del aula, las fotos tomadas con la comunidad de extranjeros SPRAR que existe en nuestro territorio. Hicimos un intercambio cultural a partir de productos alimenticios, poemas, acertijos, rimas infantiles. Luego hicieron un libro, un volumen donde recopilaron las experiencias que tuvieron juntos. Los proyectos interculturales despertaron curiosidad, por supuesto, porque eran los propios niños de secundaria quienes preguntaban a los niños extranjeros de la comunidad, sobre cómo llevaban su vida, sobre la escuela, sobre las familias, sobre sus ceremonias religiosas o incluso sociales. Así que enriqueció mucho el conocimiento. Los alumnos extranjeros de las comunidades que asistían al bachillerato estaban muy contentos de ser recibidos, tomados de la mano, por los chicos de secundaria de primer grado que antes posiblemente se mostraban reticentes. Solían verlos como usurpadores de sus pertenencias, específicamente de un campo de fútbol en la zona. Luego compartieron actividades, juegos, dentro de esas áreas previamente disputadas. Al principio, los estudiantes italianos estaban muy emocionados de conocer las desventuras por las que realmente pasaron estos niños para llegar a Italia. Se identificaron con sus problemas, con las dificultades que han enfrentado y deben afrontar. Yo también estaba emocionado de escuchar a estos chicos. Gracias a las intervenciones del mediador cultural, pudieron expresarles sus emociones. El conocimiento nos acerca, nos une. Tras el proyecto intercultural en el aula, los alumnos fueron más sensibles al extranjero, al otro. En lo que a mí respecta, el proyecto intercultural no ha traído grandes cambios porque es parte de mi rol como docente, como educadora, aceptar siempre,

integrar y respetar a todos. En la zona tenemos casas familiares de emigrantes, de estos jóvenes que vienen de África. Tantas veces se activan proyectos interculturales para facilitar la inclusión. Los proyectos interculturales son un estímulo para la paz y la convivencia de diferentes pueblos. [...] También nuestros estudiantes nacieron en Italia y están bien integrados. [...] La tarea de nosotros los profesores es promover la educación ciudadana, la participación, el intercambio. En nuestra escuela siempre se ha prestado atención a los problemas de la sociedad italiana y, a nuestra manera, también nosotros tenemos que ocuparnos de la inclusión de todos estos extranjeros que llegan a diario. Por tanto, cualquier actividad que hacemos es con el fin de promover la cultura de integración, socialización, respeto, derechos que toda persona debería tener. (Alda, 54 años, profesora, secundaria de primer grado, Santa Margherita di Belice).

Otro proyecto realizado fue el de la cocina. Durante los proyectos, según la profesora Manuela, los estudiantes estaban muy emocionados. Como afirman Milani, Gozzellino & Boeris (2020), también conocer la comida, las recetas y degustarlas genera intercultural e integración.

Creo que los proyectos ciertamente han favorecido la integración de estudiantes extranjeros, creo que han tenido una función eficaz, que han sido eficaces. Fueron momentos de reflexión que se compartieron y que sin duda tuvieron una recaída. Los chicos mostraron interés e implicación. Participaron con mucho gusto en las actividades propuestas de proyectos interculturales. Creo que se pueden considerar positivamente. Los proyectos sin duda estimularon la motivación por aprender de los estudiantes extranjeros. Noté en ellos una mayor sensibilidad, debido a que se encontraron reviviendo su experiencia migratoria. Incluso los estudiantes italianos se emocionaron, se identificaron, se intriguaron. [...] En la zona está la asociación SPRAR que ha propuesto varios proyectos interculturales a nuestra escuela. Por supuesto, los proyectos interculturales son un estímulo para una convivencia pacífica en una misma tierra. El año pasado mi clase junto con las otras clases, fue involucrada en un proyecto, "Cocina en comparación". Hubo reuniones preparatorias y algunos chicos de algunos países como Marruecos, Pakistán, primero hablaron de su experiencia de vida, su cultura y su país, para luego pasar específicamente a centrarse en las cocinas de sus países de origen. Fue una experiencia que intrigó a los chicos. Terminó con un momento de convivencia, degustamos los platos típicos de sus países, preparados por los chicos de la comunidad que nos invitaron a pasar una tarde con ellos. Seguramente un objetivo logrado es la conciencia de que existen estas realidades en el territorio, que hay diferentes familias de inmigrantes y que el colegio y la comunidad en general tienen una importante tarea de acogerlos e integrarlos (Manuela, 51 años, profesora, secundaria primer grado, Santa Margherita di Belice).

La figura del o la docente parece tener una importancia añadida en el caso de los niños y niñas de origen migrante, suelen verles como sus referentes principales en la escuela,

especialmente cuando tienen dificultades lingüísticas o de relación con sus compañeros/as. En general, los y las docentes entrevistados manifiestan que el alumnado de origen migrante se encuentra integrado en las dinámicas escolares y no perciben diferencias significativas en cuanto al desempeño o rendimiento, salvo en casos puntuales cuando se trata de chicos o chicas recién llegados. Por otra parte, plantean la existencia de episodios puntuales de rechazo o racismo, frente a los cuales e ven obligados a intervenir. Expresan que estas conductas derivan de prejuicios que son precisos cuestionar, pero no tienen las suficientes herramientas para trabajar con las familias fuera del ámbito escolar. En algunos casos, los prejuicios señalan a alumnado con dificultades de aprendizaje debido al idioma o los cambios por la migración, apareciendo en el discurso como elementos culturales. Los centros educativos disponen de instrumentos de refuerzo escolar, como los cursos L2 de lengua italiana o las clases de apoyo, precisamente para mejorar el aprendizaje y evitar la estigmatización, pero muchas veces terminan siendo recursos con una mayoría de chicos y chicas migrantes, con lo que se produce cierta segregación escolar en los horarios de tarde. Por ello, ponen de manifiesto que la interculturalidad debe ser una perspectiva integrada en todo el curriculum escolar, así como en toda actividad que se lleve a cabo dentro y fuera de la escuela.

CONCLUSIONES

El objetivo principal de esta investigación fue analizar el proceso de integración escolar y extraescolar de los niños, niñas y adolescentes inmersos en procesos migratorios, con el fin de evaluar de manera cualitativa el papel que cumple la escuela y las políticas públicas educativas en dicho proceso de integración. El término integración tiene varios significados según el contexto y el tiempo histórico (Álvarez de Sotomayor & Gómez-Parra, 2020; Brubaker 2001; Chiurco & Criscuolo, 2019; García Castaño & Rubio Gómez, 2019; Heysel, 1992; Favell, 2003; Favell, 2008; Leiva Olivencia, 2013; Moro, Jacobonen & Scardigno, 2012; Sciortino, 2015). La integración considera la identidad de las personas involucradas en los procesos migratorios, respetando sus tradiciones culturales, a veces social y geográficamente muy alejadas de las de los países de acogida (Sayad, 2002). Para Di Bartolomeo, Bonifazi y Strozza, un factor determinante para la integración es “el entorno socioeconómico, que influye en el acceso a las oportunidades y, por tanto, se encuentra entre los factores predominantes en la determinación de los procesos de movilidad social. El hecho de que estos mecanismos actúen de manera tan importante para los hijos de inmigrantes es un signo que no debe subestimarse. De ahí la necesidad de acción por parte de las políticas públicas” (2017: 179). La integración no es un proceso de cambio que los migrantes deban realizar de manera unilateral, sino que también deben producirse cambios en la sociedad de llegada y deben ser promovidos por los poderes políticos (García Castaño & Gómez, 2011a; García Castaño & Kressova, 2013; Ortiz Cobo, 2012; Queirolo Palmas, 2012). En el caso concreto de Italia, los niños y las niñas están integrados en la escuela pero no obtienen la ciudadanía italiana, aunque hayan nacido en el país. La estabilidad documental, aparejada a la estabilidad residencial, es un elemento fundamental para la integración social, por lo que en Italia, las políticas de ciudadanía deben ser revisadas. Este reconocimiento también es importante para promover una sociedad plural, basada en el respeto mutuo por las diferencias de cualquier índole (Antolínez Domínguez, 2013; Dalla Zuanna, et al.2009; García Castaño et al., 1993; García, M. et al., 2009; Haba, 2011 Lotto, 2015; López López 2004; Monteros, 2019b). De igual modo, la integración escolar y extraescolar de los niños y las niñas es un proceso que involucra a diversos actores en el terreno, no sólo a las familias migrantes, y requiere de políticas públicas orientadas a ampliar las oportunidades de las personas migrantes en todos los ámbitos de la sociedad (económico, laboral, residencial, educativo, de salud y social). El

interés en realizar esta exploración, parte de la observación de ciertas distancias sociales que tienen lugar entre familias migrantes y autóctonas en dos de las principales ciudades de Agrigento, pese a que las primeras se encuentran asentadas en este enclave desde hace varios años y sus hijos e hijas estudian y se forman en sus centros educativos, además de haber nacido varios de estos niños y niñas en Italia. Las distancias se reducen en la escuela, donde niños y niñas de todas las nacionalidades interactúan y participan no solo en la educación formal, sino también en la informal, como las actividades escolares en horario de tarde, las actividades artísticas de las escuelas y los proyectos interculturales, al igual que lo hacen sus familias cuando son invitadas. De igual modo, no se observan diferencias sustanciales en el desempeño escolar en función de la nacionalidad. Sin embargo, la relación cambia en el ámbito comunitario, apareciendo los encuentros de modo puntual y/o formal, y prácticamente nulos en cuanto al ocio y al tiempo libres o los apoyos sociales. El objetivo de esta investigación pretendía contestar a preguntas sobre las relaciones interculturales en la comunidad educativa, especialmente entre los niños y las niñas y, por ende, entre familias y entre éstas y los equipos docentes; lo cual llevaba a indagar en la función del sistema educativo para con la integración del alumnado de origen migrante, así como en las condiciones de vida de sus familias, teniendo en cuenta que la estructura social, económica y laboral determina en gran parte las posibilidades de integración y convivencia. Partiendo de este planteamiento, se llevó a cabo una indagación muy concreta en cuanto al contexto (el estudio de esta realidad y sus procesos y dinámicas en dos ciudades de la provincia de Agrigento y, más exactamente, con la comunidad educativa de sus centros de primaria y secundaria de primer grado), partiendo de una metodología de recogida de datos de corte eminentemente cualitativo, con una triangulación de técnicas, como las recopilación de fuentes secundarias, las entrevistas semiestructuradas y la observación. Los datos recogidos tuvieron un tratamiento fundado en el análisis de contenido documental, el análisis de contenido y discursivo de las entrevistas y el análisis de espacios, imágenes y experiencias para el caso de la observación. En total, se analizaron 11 planes y servicios educativos y 4 programas interculturales de los centros educativos estudiados; se entrevistó a 55 personas y se mantuvo contacto con unas 200 a través de la participación activa en las actividades y proyectos interculturales visitados. A continuación, se exponen los resultados de esta exploración.

1) La población de origen migrante en la región estudiada (provincia de Agrigento) supone en torno al 4% de la población residente, y está formada fundamentalmente por familias con hijos e hijas en edad escolar. La nacionalidad predominante es Rumanía, que condensa casi el 70% del total de población migrante en Sambuca di Sicilia y el 30% en Santa Margherita di Belice. Muy lejos de estas cifras se encuentran personas procedentes de Gambia, Senegal, Albania, Nigeria, Mali, Marruecos, Túnez o Turquía (cuya distribución por países oscila entre el 2% y el 10% dependiendo de las ciudades analizadas). La migración familiar y la reunificación familiar implican la inclusión de los alumnos en el sistema educativo italiano (Blangiardo, 2015; Caneva, 2010; Della Puppa, 2015). Los alumnos que participan en los procesos migratorios se enfrentan a numerosos desafíos, como dificultades lingüísticas, choque cultural, precarias condiciones económicas de sus progenitores, segregación (Ambrosini, 2003; Bordogna, 2004; Bricchese, 2015; Calabresi, 2014; García Castaño et al., 2018; Marini et al., 2019; Prats et al., 2017). Los sectores laborales en los que se insertan los padres son fundamentalmente la agricultura, los cuidados y el comercio al por menor. Algunas madres trabajan en el sector de la limpieza en domicilios particulares u hoteles. Otras realizan el trabajo reproductivo del hogar. Además, las calificaciones escolares de estos padres y madres son equivalentes, en la mayoría de los casos a la educación primaria, rara vez a la escuela secundaria de primer grado y en un solo caso a la escuela secundaria de segundo grado. Ninguno de los progenitores tiene un título universitario. Todos los padres y madres son migrantes por motivos económicos. En general, al menos uno de los miembros adultos de entre estas familias tiene un trabajo estable, presentando una mejora de su situación económica respecto a la que tenían en el país de origen. No obstante, se trata de sectores laborales caracterizados por baja cualificación y jornadas intensas, lo que repercute en una menor posibilidad por parte de estos de disfrutar del tiempo libre y el ocio, así como para ocuparse de manera regular del seguimiento escolar de sus hijos e hijas. Además, si bien la mayoría de las familias contactadas para este estudio residían de manera regular y estable en la región, de las entrevistas se desprende que previamente a esta estabilidad, habían emprendido procesos migratorios un tanto complejos, inciertos e inseguros. Por ejemplo, la migración de uno de los miembros adultos en solitario, que vive en más de una ciudad hasta encontrar el empleo más estable

y poder reagrupar el resto de la familia. La inserción laboral formal determinó, en todos los casos, el asentamiento familiar o la reagrupación del resto de miembros, habiendo experimentado separaciones previas. Estas dinámicas fueron claves en la integración escolar de los hijos e hijas, algunos de los cuales también experimentaron cambios de centros educativos por razones de inestabilidad laboral y económica. En este sentido, la estabilidad laboral es fundamental para la integración de las familias migrantes. El asentamiento de estas familias en la región contribuye, aunque de manera muy ligera, a paliar el descenso de la población estudiantil autóctona en los niveles de primaria y secundaria, experimentados en Italia en las últimas décadas. Por lo general, se trata de familias numerosas y con mayores índices de natalidad que las autóctonas. En la región analizada, el alumando de origen migrante supone en torno al 3% de la población estudiantil. Además, entre el alumnado de origen migrante crece el perfil de quienes nacen en Italia (de manera más llamativa en el centro de Italia y más incipiente en Agrigento). Pese a esto, según la normativa italiana, estos niños y niñas siguen siendo considerados extranjeros a los efectos de la Ley, lo cual, si bien no afecta al ejercicio pleno del derecho a la educación, sí establece diferencias sociales por origen, que en el ámbito comunitario se traduce en distancias sociales. Sin embargo, es de destacar que si bien existen estas diferencias legales, económicas y laborales, las condiciones de vida y residenciales de las familias migrantes aparecen como satisfactoras entre las personas entrevistadas. Estas familias manifiestan tener cubiertas sus necesidades básicas y residir en viviendas de alquiler o en propiedad aptas e integradas en el ámbito urbano de las ciudades estudiadas, no se evidencian procesos de exclusión residencial en función de la procedencia en Sambuca di Sicilia y Santa Margherita di Belice. En cuanto a la religión en general, están presentes las religiones católica, ortodoxa, musulmana y budista, según el país de origen. Si bien hay iglesias católicas y ortodoxas en Sambuca di Sicilia y Santa Margherita di Belice, para los lugares de culto musulmanes y budistas, las familias tienen que trasladarse a otras ciudades distantes, como Palermo y Mazara del Vallo. Por esta razón, sería deseable que los municipios consideren la posibilidad de establecer lugares de oración también para musulmanes y budistas.

2) El recorrido histórico por la política y la normativa en materia de educación y migraciones, iniciada a finales de la década de 1980, muestra el interés de las autoridades públicas en garantizar el acceso pleno a la educación, independientemente de su origen y condición jurídica. La legislación italiana favorece la integración educativa de niños, niñas y adolescentes de origen migrante, posibilitando su acceso en igualdad de condiciones con la población menor de 18 años autóctona. La ley italiana se basa en los principios de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, artículo 2, que garantiza el derecho a la educación de todo ser humano. El derecho a la educación también está dictado por la Convención Internacional sobre los Derechos de la Niñez y la Adolescencia (ONU, 20.11.1989), ratificada por el Estado italiano con la ley 27/5/1991, n. 176. La legislación italiana sobre la integración escolar de los estudiantes extranjeros y la educación intercultural es variada e incluye una serie de circulares ministeriales a partir de 1989. De particular importancia es la Circular Ministerial n. 4233, “*Líneas guía para la acogida y la integración de los alumnos extranjeros*”, de febrero de 2014 (MIUR, 2014), que contiene las prácticas escolares necesarias para promover la integración en la escuela, de estudiantes involucrados en procesos migratorios. La legislación italiana más reciente amplía la idea de ciudadanía y presenta un enfoque de la migración desde la ciudadanía global. Sin embargo, continúan existiendo diferencias en las trayectorias educativas entre el alumnado italiano y el extranjero. Estas diferencias no se deben tanto al acceso como a la permanencia en el sistema. En todas las escuelas objeto de análisis de esta tesis, primaria y secundaria de primer grado, tanto en Sambuca di Sicila como en Santa Margherita di Belice, no hay casos de abandono escolar o rechazo institucional hacia alumnas y alumnos involucrados en procesos migratorios. Las escuelas preparan protocolos de bienvenida para los recién llegados y organizan fiestas de bienvenida en el aula. Además, los progenitores pueden decidir que sus hijos no asistan a la clase de religión católica prevista en las escuelas italianas, dedicándose así a otras actividades. Si hay un comedor escolar, es posible personalizar el menú de los estudiantes por motivos religiosos o por alergias u otros motivos de salud. Es el Consejo docente el que, después de una evaluación de cada caso, decide en qué clase colocar a la alumna o alumno recién llegado. Lo que sí se ha comprobado es el desfase en la edad de algunos chicos o chicas migrantes, cuya llegada a la

escuela se ha producido fuera del período de matriculación, han experimentado recientemente el proceso migratorio y/o desconocen el idioma, ya que, en general, estos alumnos o alumnas son matriculados en clases inferiores a la correspondiente para su edad. En cuanto al rendimiento escolar, si bien varios autores señalan, para el caso italiano, que suele ser más bajo entre los niños y niñas de origen migrante (Favaro, 2003; Nanni, & Vecchiato, 2000; Rosenbaum, 2019), esta tesis ha hallado que tal resultado no es el caso en las escuelas analizadas, de las que se han podido consultar las tablas de rendimiento y evaluación, así como también ha sido manifestado el profesorado entrevistado. Lo más llamativo, sin embargo, ha sido la evidencia de trayectorias orientadas en mayor medida hacia la formación profesional entre quienes finalizan las escuelas secundarias de primer grado, así como entre sus hermanos y hermanas mayores, en lugar de opciones más de tipo académico, hallazgo que coincide con los resultados de otros estudios (Bottani, 2011; Colombo et al., 2014 o Cvajner, 2015) y está relacionado con la necesidad de las familias de una mayor conexión con el mercado laboral por parte de sus miembros emancipados, que les permita una más rápida movilidad social y una mejora de las condiciones laborales que experimentan los progenitores, iniciadores del proceso migratorio. Cabe destacar que el nivel educativo de los progenitores es bajo, con una mayoría situada en la educación primaria y una minoría en la secundaria de primer grado.

- 3) El manejo de la lengua es un elemento importante para las relaciones interculturales. En general, los progenitores tienen dificultad para hablar el italiano, salvo en el caso de las personas rumanas. Los hijos e hijas, que lo aprenden con mayor rapidez y amplitud por su participación en el sistema educativo, suelen actuar como mediadores entre sus progenitores y la escuela, adquiriendo un rol activo en la integración familiar. En varias de las familias estudiadas aparece que la figura del hermano o hermana mayor de edad, común en familias numerosas, suele ser clave en la integración social tanto de los progenitores, como de los hermanos y hermanas pequeñas. Los y las mayores suelen asumir roles activos de mediación con las instituciones en Italia, así como en relación a la gestión documental, trámites y burocracias. Respecto a los y las pequeñas, también ejercen de cuidadores/as y de contacto con el ámbito escolar. Se observa en todas las familias migrantes estudiadas una mayor distribución de

las tareas y responsabilidades, que hace que todos los miembros de apoyen mutuamente y colaboren. Sin embargo, la brecha lingüística de padres y madres y, en algunos casos, su nivel educativo alcanzado, dificultan que puedan ayudar a sus hijos/as en las tareas escolares, por lo que también por esta razón, el papel de los y las hermanas mayores es crucial. No obstante, no todas las familias tienen esta figura. Las alumnas y los alumnos de origen migrante nacidos en Italia tienen menor o ninguna dificultad con el idioma italiano hablado, mientras que las alumnas y los alumnos que llegan a Italia en edad escolar tienen mayores dificultades. No obstante, sí se aprecian mayores dificultades en el lenguaje escrito, incluso entre quienes han nacido en Italia. Esto puede deberse a que algunos niños o niñas no cuentan con el apoyo familiar en la realización de las tareas escolares en el hogar, por las razones comentadas. Los centros educativos cuentan con actividades y clases de apoyo y refuerzo en horario de tarde, servicio que es ampliamente utilizado por los niños y niñas de origen migrante, principalmente por quienes llevan poco tiempo en Italia. El uso del horario extendido escolar por las tardes hace que las estrategias de estudio sean diferentes entre parte del alumnado migrante y el italiano. Los primeros suelen realizar sus tareas en la escuela o en sus casas, en algunos casos con la ayuda de hermanos/as mayores; los segundos suelen tener mayor apoyo de sus progenitores y también quedan en las casas de sus compañeros y compañeras para realizarlas. Esto contribuye al proceso de socialización, que aparece más reducido en los chicos y chicas migrantes. En este sentido, el efecto replicador de la función escolar de integración y socialización muestra limitaciones, que deben ser corregidas.

- 4) Los programas y proyectos de interculturalidad desarrollados en los centros educativos, parten de políticas públicas orientadas a la integración de las comunidades migrantes, desde la perspectiva de la interculturalidad. Como señala Fiorucci, la integración escolar y la integración social deben ir de la mano. “Por ello, el papel de la educación es estratégico, indispensable e insustituible” (2018:123). También García Castaño (1993), considera que la escuela es un entorno privilegiado para concretar la perspectiva intercultural. En el documento “*¿Diferentes de quién? Recomendaciones para la Integración de Estudiantes Extranjeros y para la Educación Intercultural*”, elaborado por el Observatorio

Nacional para la Integración de Estudiantes Extranjeros y la Educación Intercultural, aparece que: “Las aulas multiculturales son un contexto valioso para dar cuenta de la diversidad desde los primeros años de vida, así como para reconocerse y apreciarse como iguales y diferentes al mismo tiempo. La presencia de estudiantes de origen inmigrante, si se ve reforzada por un enfoque educativo intercultural, que ofrece importantes oportunidades para la modernización y el enriquecimiento del perfil cultural de la propia escuela italiana (MIUR, 2014:2)”. Así, los centros llevan a cabo acciones transversales dirigidas a todo el alumnado, como la expresión artística, el conocimiento del entorno y del patrimonio, la orquesta o el refuerzo escolar y los proyectos interculturales. En estos últimos, los beneficiarios no son solo los niños y niñas migrantes, sino también los autóctonos, sus familias y los equipos docentes. En general, las personas entrevistadas tienen opiniones positivas sobre los proyectos en los que han participado y coinciden en señalar sus efectos en la comprensión de la diversidad. Tanto el alumnado de origen migrante como el italiano destacan que los proyectos interculturales llevados a cabo han fomentado la socialización, el intercambio cultural y el respeto por todos y todas. Los alumnos y las alumnas colaboran entre sí, en contextos menos formales, para lograr objetivos comunes. Las profesoras y los profesores referentes de los proyectos interculturales también creen que estos han tenido efectos positivos en lo que respecta a la integración, porque han destacado que la diversidad es un enriquecimiento para la sociedad. Los proyectos interculturales que llevan a cabo las escuelas se basan en el uso de diversos lenguajes, como la expresión musical, teatral, artística, cinematográfica y motora (Demetrio, & Favaro, 2002; Giusti, 2020). Los proyectos interculturales que más gustaron fueron los relacionados con los ámbitos del deporte, la ciudadanía, la legislación y las lenguas. Algunas profesoras y profesores informaron que los proyectos interculturales han aumentado la autoestima de las alumnas y los alumnos de origen migrante. Además, estos proyectos interculturales se consideraron válidos para la convivencia en los centros. Los padres y madres migrantes están satisfechos de que sus hijos y hijas participen en proyectos interculturales y manifiestan que es importante para la sociabilidad de sus hijos/as. Además, participar en los proyectos interculturales es una estrategia que las familias y el alumnado migrante adoptan para integrarse en el sistema educativo italiano. Sin embargo,

en el marco de esta tesis doctoral se ha observado que los contenidos de algunos de estos proyectos se centran en mostrar las dificultades que entrañan las migraciones y los periplos de sus protagonistas, en ocasiones, dolorosos, pero al hacerlo refuerzan las diferencias. En aras de contribuir a tender puentes relacionales entre familias migrantes y familias autóctonas, los proyectos interculturales deberían ampliar los espacios de intercambio, a través de actividades originales, como los bancos del tiempo, el trueque, las salidas de convivencia, las excursiones familiares o los campamentos de trabajo.

- 5) De las entrevistas con los niños y niñas migrantes se deduce que, incluso quienes han nacido en Italia, participan de espacios transnacionales integrados por sus familias en Italia y sus familias en el país de origen. Algunos/as han migrado después de haber vivido un tiempo en dicho país y asistido a la escuela allí, por lo que su conexión es mayor, pero entre quienes han nacido en Italia los lazos también suelen ser fuertes, debido a que tienen allí a sus abuelos y abuelas y suelen visitarles en las vacaciones. Las familias migrantes son, por lo general, familias transnacionales, sus relaciones se dan en más de un país, ya que su vínculo con el país de origen no se interrumpe sino que se extiende y reconfigura (Álvarez Mora & Monteros Obelar, 2019a). Incluso se dan casos en los que los progenitores dejan a sus hijos/as períodos largos vacacionales, después de los cuales se detecta que vuelven a tener dificultades idiomáticas en la escuela. No obstante, los y las docentes aluden a su gran adaptabilidad. Sin embargo, el hecho de que incluso quienes han nacido en Italia no tengan la nacionalidad italiana, les identifica como “extranjeros”, independientemente de lo que hagan o digan, lo cual se ve reflejado en que, ante la pregunta por su país, nombren el de origen en algunos casos. Teniendo en cuenta esto, se hace imprescindible una reformulación crítica sobre la idea de ciudadanía en Italia, a la luz de la perspectiva intercultural y de la diversidad de su actual población.
- 6) Las relaciones entre el alumnado de origen migrante y el alumnado italiano son de colaboración y amistad dentro de la escuela. Se prestan material escolar y se ayudan mutuamente para realizar las actividades. Algunos incluso mantienen relaciones de compañerismo desde edades muy tempranas. No obstante, aparecen situaciones puntuales de discriminación, xenofobia o racismo, a través de

expresiones de burlas o motes relacionados con el país de origen, así como aislamiento social. Los episodios de discriminación o racismo, aunque puntuales y aislados, generan un sentimiento de rechazo hacia “lo italiano” en el alumnado de origen migrante que ha sido víctima, reforzándose su identificación con el país de origen de ellos/as o de sus padres y madres. Por el contrario, la mayoría de las alumnas y los alumnos entrevistados dicen pertenecer a ambos países, el de origen e Italia. De las entrevistas con alumnado italiano, lo que aparece en algunos casos es un señalamiento a algunos estudiantes de origen migrante por su mayor dificultad para estudiar o atender en las clases, pero lo que aparece en las entrevistas con alumnado de origen migrante es que, en ocasiones, esa aparente falta de concentración o atención, o bien mayor distracción o alteración en la conducta se deben a las dificultades idiomáticas que tienen, que remiten a dificultades de comprensión de contenidos. Para prevenir que las dificultades en el aprendizaje sean leídas por los niños y niñas como elementos culturales, los proyectos de interculturalidad deberían incorporar la perspectiva de la diversidad también en las asignaturas curriculares, así como herramientas de resolución de conflictos en el aula. En cuanto a las relaciones fuera de la escuela, estas son casi inexistentes. De la mayoría de entrevistas, tanto a alumnado italiano como de origen migrante, así como a sus familiares, se desprende que prácticamente no hay espacios de encuentro común, tanto para el ocio como para realizar las tareas conjuntamente. Por su parte, los y las docentes entrevistados mencionan que observan en la calle, que las familias tienen relación y contacto con aquellas que son de su misma nacionalidad. Prácticamente, el único espacio de contacto entre autóctonos y migrantes es el de los campos de fútbol, donde niños de diversas nacionalidades acuden a jugar partidos, lo cual promueve en cierta medida su sociabilidad. Sin embargo, esto no sucede en el caso de las niñas. La convivencia y los intercambios interculturales alcanzados en la escuela parecen no tener reflejo en el ámbito comunitario, lo cual alude a los límites que presentan. La promoción de la interculturalidad debe traspasar los espacios escolares e implicar a los municipios y comunidades. Los Ayuntamientos deben asumir una responsabilidad en la creación de espacios de encuentro, esparcimiento y juego, que permitan a las niñas y niños de origen migrante interactuar e intercambiar experiencias con las niñas y niños italianos.

- 7) Las estrategias de integración adoptadas por los alumnos y alumnas de origen migrante están vinculadas al compromiso con el estudio y al respeto de las normas. Además, estos alumnos participan en todas las actividades que propone la escuela, como aprender a tocar un instrumento musical y formar parte de una orquesta, participar en obras de teatro, competiciones deportivas o concursos de diversa índole. Muchos de los entrevistados optan por permanecer en los centros educativos por la tarde, donde acuden a las clases de italiano o a clases de apoyo en las que pueden realizar las tareas educativas. También en horarios de tarde se imparten los talleres en el marco de los proyectos interculturales, en los que socializan con otros niños o niñas. En general, participan en los viajes educativos y excursiones que la escuela ofrece anualmente. Todas estas opciones son apoyadas y alentadas por sus familias, que aconsejan a sus hijos e hijas a escuchar a sus docentes, a comportarse bien en la escuela y a estudiar para tener buenos resultados académicos. Las expectativas de padres y madres migrantes son altas: entienden la educación como factor de movilidad social ascendente y, en este sentido, depositan confianza en el sistema educativo italiano. De hecho, la educación de los hijos e hijas aparece como uno de los motivos que llevaron a la decisión de migrar “para asegurar un futuro a estos”, lo cual implica, según expresan en muchos casos, “ciertos sacrificios”, como el de verse alejados de la familia de origen.
- 8) Pese a las expectativas educativas en relación a sus hijos e hijas, algunas familias migrantes presentan dificultades para hacer un seguimiento escolar y apoyar a estos en las tareas educativas. Por lo general, los sectores laborales en los que se insertan (agricultura, comercio, empleo de hogar y de los cuidados) dificultan la conciliación de la vida laboral y familiar. En los casos en los que solo un progenitor trabaja fuera de casa, generalmente el hombre, la madre asume en su totalidad las tareas reproductivas y de crianza, en ocasiones, en el marco de familias numerosas. La intensidad de estos trabajos, tanto fuera como dentro del hogar, hacen difícil un acompañamiento en los estudios de los hijos e hijas. Las dificultades idiomáticas y el nivel formativo, generalmente bajo, son otros elementos dificultantes. Estos elementos también son limitantes del diálogo entre familias y escuela, tan importante para la mejora de la integración escolar de los niños y niñas. Como estrategia, los padres y madres migrantes valoran muy

positivamente el horario extendido de tarde en los centros escolares, en el que sus hijos e hijas pueden acceder a clases de apoyo escolar, lengua italiana y actividades artísticas o proyectos interculturales. Sin embargo, no todos los centros educativos cuentan con esta posibilidad, lo que sería deseable en términos de facilitación de la integración educativa. Cabe resaltar, no obstante, que debido a esta situación, algunos niños y niñas de origen migrante pasan más tiempo en la escuela que los y las italianas y, en este sentido, tienen menos tiempo libre, lo cual podría actuar como un limitante para su socialización comunitaria.

- 9) Las relaciones de las familias migrantes con las familias italianas son cordiales dentro y fuera de la escuela, pero no se ha detectado la existencia de interrelaciones, amistad o apoyo fuera del ámbito escolar. En las entrevistas con progenitores se alude al desconocimiento sobre cómo son las otras familias, ante lo cual se prefiere que los hijos e hijas no acudan a sus casas. Los niños y niñas se invitan mutuamente a los cumpleaños, que actúan como espacios de socialización y jerarquización, pero estos encuentros fuera de la escuela son puntuales. Las relaciones de amistad se dan entre familias de una misma comunidad, por ejemplo, rumanas o tunecinas, aunque en general, se trata de familias unidas por parentesco o vecindad. Entre estas se comparte información y recursos, así como fechas festivas clave y visitas mutuas en las casas, relaciones que no tienen lugar en absoluto con las familias italianas. Así, los niños y las niñas tienen más contacto con vecinos o familiares de la misma nacionalidad, aunque tengan importantes diferencia de edad, que con sus propios/as compañeros/as de clase. Las dificultades idiomáticas, las responsabilidades familiares y laborales, el escaso tiempo libre, el desconocimiento, pueden actuar como factores que dificultan la interacción entre las familias migrantes y las italianas. Este hallazgo lleva a plantear que las relaciones interculturales se gestan en la escuela, pero no tienen reflejo en el ámbito de la comunidad. Sería importante, que el trabajo iniciado en los centros escolares pueda ser replicado por los municipios y agentes locales.
- 10) La figura del o la docente actúa como referente principal para los niños y niñas de origen migrante, especialmente cuando tienen dificultades lingüísticas o de relación con sus compañeros/as. En general, los y las docentes entrevistados

manifiestan que el alumnado de origen migrante se encuentra integrado en las dinámicas escolares y no perciben diferencias significativas en cuanto al desempeño o rendimiento, salvo la necesidad de un mayor apoyo en el lenguaje escrito y también casos puntuales cuando se trata de chicos o chicas recién llegados. Por otra parte, plantean la existencia de episodios puntuales de rechazo o racismo, frente a los cuales se ven obligados a intervenir. Expresan que estas conductas derivan de prejuicios, que se procuran trabajar en el aula en el momento en que se producen, pero manifiestan no tener las suficientes herramientas para extender la sensibilización más allá del ámbito escolar, es decir, con las familias. Esto último sería ideal, exponen, en la medida en que detectan que algunos prejuicios tienen su origen en los propios padres y madres. En algunos casos, los prejuicios señalan a alumnado con dificultades de aprendizaje debido al idioma o los cambios por la migración, apareciendo en el discurso como elementos culturales. Los centros educativos disponen de instrumentos de refuerzo escolar, como los cursos L2 de lengua italiana o las clases de apoyo, precisamente para mejorar el aprendizaje y evitar la estigmatización, pero muchas veces terminan siendo recursos con una mayoría de chicos y chicas migrantes, con lo que se produce cierta segregación escolar en los horarios de tarde. Por ello, estos docentes ponen de manifiesto que la interculturalidad debe ser una perspectiva integrada en todo el curriculum escolar, así como en toda actividad que se lleve a cabo dentro y fuera de la escuela y no solo en forma de proyectos con participación voluntaria.

Por todo lo anterior, se puede concluir que esta investigación corrobora las hipótesis de partida, a saber, que existen factores estructurales que dificultan la integración escolar de niños, niñas y adolescentes inmersos en procesos migratorios. No obstante, la adopción de una pedagogía intercultural facilita dicha integración y mejora las relaciones entre el alumnado de primaria y secundaria de primer grado en las escuelas. Sin embargo, se ha hallado que los efectos de esta pedagogía intercultural son muy limitados en el ámbito comunitario de las relaciones entre alumnado de origen migrante y alumnado italiano, en la medida en que no tienen puntos de encuentro fuera del contexto escolar, al igual que sucede entre sus padres y madres. En ambos casos, alumnos y alumnas y progenitores involucrados en procesos migratorios acaban saliendo con personas del mismo país de origen o de otras nacionalidades, pero también

migrantes. Esta segregación comunitaria y la brecha que separa a la escuela con la comunidad obliga a reforzar las políticas, los planes y los proyectos de interculturalidad en todos los ámbitos. Por este motivo, sería conveniente que los municipios de las ciudades de Sambuca di Sicilia y Santa Margherita di Belice, autoridades locales, servicios sociales, asociaciones culturales y deportivas intervengan para promover y facilitar la convivencia intercultural en sus contextos. Esto debe tener lugar a través del diálogo y el encuentro de todos los actores, niños, niñas y progenitores tanto de origen migrante como italianos. Las acciones de interculturalidad contribuyen a preparar a las comunidades, tanto autóctonas como migrantes para la construcción de una sociedad civil plural y democrática. Sin embargo, esto no podrá ser posible mientras que la normativa italiana continúe sin reconocer la nacionalidad de personas que residen de manera permanente en el país, así como de sus hijos e hijas que nacen en éste.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. FeniXX.
- Abdallah-Pretceille M., Porcher L. (1999). *Diagonales de la communication interculturelle*. Anthropos Research & Publications.
- Abdallah-Pretceille, M. (2006). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural education*, 17(5), 475-483.
- Accorinti, M., Caruso, M. G., Cerbara, L., Menniti, A., Misiti, M., & Tintori, A. (2018). Non conta se siamo stranieri, dobbiamo giocare tutti insieme. *IRPPS Working Papers*, 1-64.
- Addeo, F., & Montesperelli, P. (2007). *Esperienze di analisi di interviste non direttive*. Aracne.
- Aglieri, M., & Augelli, A. (Eds.). (2020). *A scuola dai maestri: La pedagogia di Dolci, Freire, Manzi e don Milani*. Franco Angeli.
- Agnoli, M. S. (2004). *Il disegno della ricerca*. Carocci.
- Agostinetto, L. (2016). Oltre il velo: l'intercultura che fa scuola. *STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista quadrimestrale per le professioni educative*, (1), 71-86.
- Aguado, T., Gil-Jaurena, I., & Mata-Benito, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado: Dilemas y propuestas. (The intercultural approach to teacher training: Dilemmas and proposals). *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 275-292.
- Alba, R. D. (2009). *Remaking the American mainstream: Assimilation and contemporary immigration*. Harvard University Press.
- Albanese, A. (2006). Immigrati e identità sociale. Working Papers del Dipartimento di Studi Sociali e Politici del 28 / 06 / 2006 . Università degli Studi di Milano. Università degli Studi di Milano.
- Alonso, R. S. (2006). La educación intercultural como factor clave de la eficacia contra el racismo. *Revista española de Pedagogía*, 303-321.
- Álvarez De Sotomayor Posadillo A. A. (2015). El papel del origen nacional y del tiempo de residencia en los etiquetados profesoriales de hijos de inmigrantes en secundaria. *RASE- Revista de la Asociación de Sociología de la Educación Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* (8 (3), 380-395.

- Álvarez De Sotomayor Posadillo, A. & Martínez-Cousinou G. (2020). “Inmigración, lengua y rendimiento académico en España. Una revisión sistemática de la literatura”. *Revista Internacional de Sociología* 78(3):e160.
- Álvarez De Sotomayor Posadillo, A. & Gómez-Parra, M. E. (2020). Modos de integración lingüística en el alumnado de padres inmigrantes en España: un estudio de caso. *Lengua Y migración*, 12(1), 77-99.
- Álvarez De Sotomayor Posadillo, A., Rubio, D. G., & Martínez-Cousinou, G. M. (2018). ¿Desventaja académica de los hijos de inmigrantes?: La excepción canaria en el contexto español. *RES. Revista Española de Sociología*, 27(1), 83-106.
- Álvarez De Sotomayor Posadillo, A., & Martínez-Cousinou, G. (2016). ¿Capital económico o cultural? El efecto del origen social sobre las desventajas académicas de los hijos de inmigrantes en España. *Papers: Revista de Sociología*, 101(4), 527-554.
- Álvarez-Sotomayor, A., Martínez-Cousinou, G. y Gutiérrez-Rubio, D. (2015). «Cuando la segunda generación no se queda atrás: Evidencias sobre el rendimiento académico de los hijos de inmigrantes en el caso andaluz». *Estudios sobre Educación* [en línea], 28, 51-78.
- Álvarez de Sotomayor, A. (2011). *El rendimiento académico de los alumnos inmigrantes en España: Un estudio de caso* [en línea]. Granada: Universidad de Granada. Tesis doctoral.
- Álvarez-Sotomayor, A. (2021). Spanish Language Proficiency and the Academic Gap between Children of Immigrants and Native Students in Spain: Evidence from a Case Study. *International Journal of Sociology of Education*, 10(3), 218-245.
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação 3ª edição*. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press.
- Ambrosini, M. (2003). Dopo l'integrazione subalterna: quali prospettive per gli immigrati e i loro figli? *Sociologia del lavoro*.
- Ambrosini, M. (2004). Il futuro in mezzo a noi. Le seconde generazioni scaturite dall'immigrazione. En Ambrosini, M. & Molina, S. (Eds.). *Seconde generazioni: un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*. Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli.
- Ambrosi, A. (2008). Libertà di pensiero e manifestazione di opinioni razziste e xenofobe. *Quaderni costituzionali*, 28(3), 519-544.

- Ambrosini, M. (2007) Prospettive transnazionali: un nuovo modo di pensare le migrazioni? *Mondi Migranti n. 2*, 43-90.
- Ambrosini, M. (2019). Fratelli ma non troppo. La chiesa cattolica e gli immigrati in Italia. *Mondi Migranti* , n.1, 9-27.
- Ambrosini, M. (2020). *L'invasione immaginaria: L'immigrazione oltre i luoghi comuni*. Gius. Laterza & Figli Spa.
- Anolli, L. (2011). *La mente multiculturale*. Gius. Laterza & Figli Spa.
- Antolínez Domínguez, I. (2011a). Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina. *Papeles del CEIC*, 73,1-37.
- Antolínez Domínguez, I. (2011b). Entre la teoría y la práctica: marcos institucionales y experiencias prácticas de educación intercultural en España y México. In *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 649-658). Instituto de Migraciones.
- Antolínez Domínguez, I. (2013). *Diversidad cultural en España y México. Un estudio comparativo sobre el significado de la interculturalidad y su gestión en contextos locales*. [Tesis doctoral]. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- Areni, A., & Sensales, G. (2006). Quale politica nelle rappresentazioni di studenti universitari di Roma “La Sapienza”. Un’applicazione di modelli di triangolazione per lo studio della struttura rappresentazionale. *JM Viprey, C. Condé, A. Lelu, M. Silberztein, JADT*, 6.
- Arrighetti, A., & Lasagni, A. (2011). *Rimesse e migrazione. Ipotesi interpretative e verifiche empiriche*. Franco Angeli.
- Arroyo González M. J. (2013) La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 144-159.
- Assenza, K. (2017). La mediazione culturale in ambito scolastico: una strategia per l'inclusione. *Italian Journal of Educational Technology*, 25(1), 31-43.
- Auernheimer, G. (2003). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Aurilia, A. (2019). *Seconde Generazioni d'immigrazione. Aspirazioni e criticità in chiave artistica*. Bachelor's thesis, Università Ca'Foscari Venezia.
- Azzolini, D., Schnell, P., & Palmer, J. R. (2012). Educational achievement gaps between immigrant and native students in two “new” immigration countries: Italy

- and Spain in comparison. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 643(1), 46-77.
- Bade, K. J., & Grillo, E. (2001). *L'Europa in movimento: le migrazioni dal Settecento a oggi*. Laterza.
- Baiutti, M. (2017). Competenza interculturale e mobilità studentesca. *Riflessioni pedagogiche per la valutazione*, 216.
- Bajaj, M., Ghaffar-Kucher, A., & Desai, K. (2016). Brown bodies and xenophobic bullying in US schools: Critical analysis and strategies for action. *Harvard Educational Review*, 86(4), 481-505.
- Banks, M. (2007). *The politics of cultural work*. Springer.
- Bardin, L. (2008). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70; 1977. *Correspondência: Daiane Dal Pai Rua Santana*.
- Barn, R. (2012). Interculturalism in Europe: Fact, fad or fiction—the deconstruction of a theoretical idea. *Multi*, 101.
- Barni, M., & Villarini, A. (Eds.). (2001). *La questione della lingua per gli immigrati stranieri: insegnare, valutare e certificare l'italiano L2* (Vol. 39). Franco Angeli.
- Baroni S.W. (2013). *Contro l'interculturalità. Retoriche e pornografia dell'incontro*. Ombre Corte.
- Bastia, T. (2011). Should I stay or should I go? Return Migration in times of crises. *Journal of International Development* n. 23, 583-595.
- Bastianoni, P. (2001). *Scuola e immigrazione. Uno scenario comune per nuove appartenenze*. Unicopli.
- Beacco, J. C., Little, D. & Hedges, C. (2014). L'integrazione linguistica dei migranti adulti. Guida per l'elaborazione di strategie e la loro attuazione. *Italiano LinguaDue*, 6(2).
- Benhabib, S. (2002). *The claims of culture: Equality and diversity in the global era*. Princeton University Press.
- Benini, S., Calvo, S., Chiesa, S., Egloff, M. (2020). IN SCUOLA: *Promozione dell'integrazione e dell'interculturalità nella scuola ticinese*. Centro competenze innovazione e ricerca sui sistemi educativi.
- Besalú, X. (1994). Educación intercultural en Europa. *Documentación social*, 1994, núm. 97, p. 115-127.

- Beshiri, D. (2011). Le dinamiche interculturali nella scuola contemporanea. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 9(2), 229-234.
- Besozzi, E., & Tiana, M. T. (2005). Osservatorio regionale per l'integrazione e la multiethnicità *Insieme a scuola 3: la terza indagine regionale*. Fondazione ISMU.
- Besozzi, E. (2008). Culture in gioco e modelli di integrazione nella scuola italiana. *La scuola e il dialogo interculturale. Quaderni Ismu*, 2.
- Besozzi, E., Colombo, M., & Santagati, M. (2009). *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*. Franco Angeli.
- Besozzi, E., & Colombo, M. (Eds.). (2012). *Relazioni interetniche e livelli di integrazione nelle realtà scolastico/formative della Lombardia*. Fondazione Ismu.
- Besozzi, E., & Colombo, M. (2020). *Metodologia della ricerca sociale nei contesti socio-educativi*. GoWare & Guerini Associati.
- Biagioli, R. (2008). *La pedagogia dell'accoglienza. Ragazze e ragazzi stranieri nella scuola dell'obbligo*. ETS Edizioni.
- Bichi, R. (2002). *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*. Vita e pensiero.
- Bichi, R. (2007). L'intervista e la persona: quale statuto di parola? In gruppo SPE- Sociologia per la persona. *La sociologia per la persona. Approfondimenti tematici e prospettive*, 130-143.
- Bison, I., & Cvajner, M. (2017). Reti sociali e performance scolastica. L'effetto del gruppo dei pari sull'apprendimento scolastico nelle classi con studenti stranieri. *Mondi Migranti*.
- Blangiardo, G. (2015). Popolazione e famiglie. Tendenze, prospettive, problematiche. In *Settimana Sociale dei Cattolici Italiani-12/15 settembre* (pp. 111-156). Edizioni Dehoniane Bologna-EDB.
- Boccagni, P. (2009). *Tracce transnazionali. Vite in Italia e proiezioni verso casa tra i migranti ecuadoriani*. Franco Angeli.
- Bolognesi, I., & Di Rienzo, A. (2007). *Io non sono proprio straniero: dalle parole dei bambini alla progettualità interculturale*. Franco Angeli.
- Bonora, N. (2011). Donne migranti, protagoniste attive nei processi di trasformazione. Ricerche di Pedagogia e Didattica. *Journal of Theories and Research in Education*, 6(1).
- Bordogna, M. T. (Ed.). (2004). *Ricongiungere la famiglia altrove: strategie, percorsi, modelli e forme dei ricongiungimenti familiari* (Vol. 15). Franco Angeli.

- Borsellino, L. (2019). La condición de los menores migrantes extranjeros (MENA) en Ribera. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 33(2).
- Bosisio, R. (2005). *Stranieri & italiani: Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*. Donzelli Editore.
- Bottani, N. (2011). Nazionalità e segregazione scolastica. *Adi Brevi-ADi scuola*. Recuperado de: <https://adiscuola.it/nazionalita-e-segregazione-scolastica/>
- Børhaug, F. B. & Weyringer, S. (2019). Developing critical and empathic capabilities in intercultural education through the VaKE approach. *Intercultural Education*, 30(1), 1–14.
- Bradley, E. H., Curry, L. A., & Devers, K. J. (2007). Qualitative data analysis for health services research: developing taxonomy, themes, and theory. *Health services research*, 42(4), 1758-1772.
- Bauman, Z., Beck, U., Beck-Gernsheim, E., Benhabib, S., Burgess, R. G., Chamberlain, M. & Devine, F. (2002). Qualitative interviewing: Asking, listening and interpreting. *Qualitative Research in Action. 1st ed. London: SAGE Publications*, 226-241.
- Boccagni, P., & Riccio, B. (2014). Migrazioni e ricerca qualitativa in Italia: opzioni, tensioni, prospettive. *Mondi migranti*, 8(3), 33-45.
- Bove, C., & Borghi, B. Q. (2009). *Ricerca educativa e formazione: contaminazioni metodologiche*. Franco Angeli.
- Brichese, A. (2015). Valutare e personalizzare gli apprendimenti per gli alunni di madrelingua non italiana attraverso la normativa. *EL. LE*, 4(1), 115-32.
- Broeder, P., & Mijares, L. (2003). *Plurilingüismo en Madrid: las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en primaria*. Ministerio de Educación.
- Brooman, S., Darwent, S., & Pimor, A. (2015). The student voice in higher education curriculum design: Is there value in listening? *Innovations in Education and Teaching International*, 52(6), 663–674.
- Brunelli, G. (2010). Minori immigrati, integrazione scolastica, divieto di discriminazione. *Diritto, Immigrazione e Cittadinanza*, n.1, 1-20.
- Caetano, A. P. (2003). *Processos participativos e investigativos na mudança dos professores e da escola*. Lisboa: ME-DEB.
- Caetano, A., & Silva, M. D. L. (2009). Ética profissional e Formação de Professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 49-60.

- Caetano, A., Freire, I., & Machado, E. (2020). Student Voice and Participation in Intercultural Education. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 9(1), 57-73.
- Calabresi, G. (2013). Etnicidad y “Etnoeducación” en el colegio first baptist school (San Andrés Isla, Colombia). *Antropología Experimental*, (13) 531-540.
- Calabresi, G. (2014a). *Educación, etnicidad y religiosidad raizal en el archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina (Colombia)*. (Doctoral dissertation, Universidad de Granada).
- Calabresi, G. (2014b). Religión, etnicidad raizal y educación trilingüe. Un estudio de caso en la isla de San Andrés (Colombia). *Gazeta de Antropologia*, 30(1): artículo 5.
- Cama, M. (2018). El conocimiento del italiano: requisito para obtener el Permiso de Residencia de larga duración CE. El caso de la comunidad filipina de Mesina (Italia). *RIEM. Revista internacional de estudios migratorios*, 7(4), 303-327.
- Cama, M., Gómez, M. R., & García Castaño, F. J. (2020). Entre la soberanía lingüística y la protección migratoria: la lengua como salvoconducto en la migración de Filipinas a Italia. *Deusto Journal of Human Rights*. N.6, 43-68.
- Cambi, F. (2006). *Incontro e dialogo*. Carocci.
- Cambi, F. (2014). Per una pedagogia dell’“Intercultura”. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 17(1), 71-76.
- Cambi, F. (2017). Quale scuola per il XXI secolo? Un’identità possibile. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 20(2), 21-28.
- Campani, G. (2000). *Genere, etnia e classe: migrazioni al femminile tra esclusione e identità* (Vol. 17). ETS.
- Caneva, E. (2008). Giovani di origine straniera e strategie identitarie: il ruolo delle pratiche di consumo nella costruzione di sé. *Mondi Migranti*, 3, 63-80.
- Caneva E. (2010). “Giovani e migrazione: separazioni, ricongiungimenti e reti amicali”, in Ambrosini M., Bonizzoni P. e Caneva E., *Ritrovarsi altrove. Famiglie ricongiunte e adolescenti di origine immigrata*. Regione Lombardia. Osservatorio Regionale per l’integrazione e la multietnicità.
- Caneva, E. (2011). *Mix generation. Gli adolescenti di origine straniera tra globale e locale*. Franco Angeli.
- Cappuccio, G., & Sidoti, E. (2019). Immigrazione, processi decisionali e adolescenti. Un’indagine esplorativa a Palermo. *Formazione, lavoro, persona*, 22, 249-256.

- Cardano, M. (1999). Un singolare dialogo. L'intervista nella ricerca sociale. *Quaderni di sociologia*, (19), 147-157.
- Cardano, M. (2003). *Tecniche di ricerca qualitativa*. Carrocci.
- Cardano, M. (2011). *La ricerca qualitativa* (Vol. 1, pp. 1-330). Il Mulino.
- Caritas-Migrantes. (2018-2019). Rapporto Immigrazione, XXVIII. Non si tratta solo di migranti. Recuperado de: <https://www.migrantes.it/category/pubblicazioni/rapporti/rapporto-immigrazione-caritas-migrantes/>
- Casacchia, O. (Ed.). (2008). *Studiare insieme, crescere insieme? Un'indagine sulle seconde generazioni in dieci regioni italiane* (Vol. 20). Franco Angeli.
- Casacchia, O., Guarneri, A., & Natale, L. (2010). Tra i banchi di scuola: alunni stranieri e italiani a confronto. *Neodemos*. Recuperado de: <https://www.neodemos.info/2010/04/07/tra-i-banchi-di-scuola-alunni-stranieri-e-italiani-a-confronto/>
- Cassarino, J. P. (2008). Conditions of modern return migrants. *International Journal on Multicultural Societies n. 10* (2), 95–105.
- Cassarino J.P. (2015). Le retour et la réinsertion des migrants a travers le prisme des cycles Migratoire. *Mondi Migranti n. 3*, 105-121.
- Catarci, M. (2019). Responsabilità pedagogica e scuola multiculturale. Una prospettiva interculturale per l'educazione. *Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 17(1), 55-66.
- Catarci, M., & Macinai, E. (2015). *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi della realtà multiculturale*. Ets Edizioni.
- Cavagnoli, S., & Passarella, M. (Eds.). (2020). *Crescere nel plurilinguismo*. Franco Angeli.
- Cavallo, C. (2010). *Il fenomeno migratorio: un'analisi dei flussi migratori tra Sicilia e Tunisia*. Tesi di Laurea. Università degli Studi di Roma, La Sapienza.
- Cellini, E. (2008). *L'osservazione nelle scienze umane*. Milano: Franco Angeli.
- Cellini, E. & Fideli, R. (2002). Gli indicatori di integrazione degli immigrati in Italia. Alcune riflessioni concettuali e di metodo. *Quaderni di sociologia*, (28), 60-84.
- Centorrino, M., & Pellegrino, L. (2020). Escuelas y familias inmigrantes: un estudio en una escuela en el Sur de Italia. *Educatio Siglo XXI*, 38(1Marzo-Ju), 11-32.
- Ceravolo, F. A., & Molina, S. (2013). Dieci anni di seconde generazioni in Italia. *Quaderni di Sociologia*, (63), 9-34.

- Chini, M. (2009). Educazione linguistica e bisogni degli alunni (stranieri). *Italiano LinguaDue*, 1(1), 185-185.
- Chiurco, L., & Criscuolo, M. F. (2019). *L'integrazione delle persone migranti: un'introduzione ai problemi*. Inapp.
- Ciocca, F. (2018). *Musulmani in Italia. Impatti urbani e sociali delle comunità islamiche a Roma*. Meltemi editore.
- Cipolla, C., & De Lillo, A. (Eds.). (1996). *Il sociologo e le Sirene: la Sfida dei Metodi Qualitativi*. Franco Angeli.
- Ciucci, F. (2012). *L'intervista nella valutazione e nella ricerca sociale. Parole di chi non ha voce*. Franco Angeli.
- Coco, A. L., Pace, U., & Zappulla, C. (2000). I precursori dell'identità etnica in età infantile. *Età Evolutiva*, 77-85.
- Coco, A. L., Pace, U., & Zappulla, C. (2000). I precursori dell'identità etnica nei bambini tunisini in Sicilia. In Di Maria, F., & Lo Coco, A. (2002). *Psicologia della solidarietà. Condividere nelle società*. Milano: FrancoAngeli. Pp. 60-88.
- Coin, F. (Ed.). (2004). *Gli immigrati, il lavoro, la casa: tra segregazione e mobilitazione* (Vol. 10). Franco Angeli.
- Cook-Sather, A. (2018). Tracing the evolution of student voice in educational research. In R. Bourke & J. Loveridge (Eds.), *Radical collegiality' through student voice* (pp. 17–38). Singapore: Springer.
- Colombo, M. (2004). *Relazioni interetniche fuori e dentro la scuola: i progetti del Comune di Brescia per l'integrazione degli alunni stranieri e nomadi* (Vol. 5). Franco Angeli.
- Colombo, E. (2007). Molto più che stranieri, molto più che italiani. Modi diversi di guardare ai destini dei figli di immigrati in un contesto di crescente globalizzazione. *Mondi migranti*, 1, 1-23.
- Colombo, E., Domaneschi, L., & Marchetti, C. (2009). *Una nuova generazione di italiani. L'idea di cittadinanza tra i giovani figli di immigrati: L'idea di cittadinanza tra i giovani figli di immigrati*. Franco Angeli.
- Colombo, M., Avigo, F. (2012). L'importanza delle relazioni amicali tra preadolescenti italiani e stranieri, in Colombo, M., Besozzi, E. (ed.), *Relazioni interetniche e livelli di integrazione nelle realtà scolastico-formative della Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità (ORIM)*. Milano, pp. 145- 158.

- Colombo, M., Santagati, M., Besozzi, E., & Bonanomi, A. (2014). *Nelle scuole plurali. Misure di integrazione degli alunni stranieri*. Franco Angeli.
- Commissione di Indagine sull'Esclusione Sociale (CIES, Istituita ai sensi dell'art. 27 Legge 8 novembre 2000, n. 328). Rapporto sulle politiche contro la povertà e l'esclusione sociale. (2003). Recuperado de: <http://sitiarcheologici.lavoro.gov.it/Documents/Resources/Lavoro/CIES/rapportoCIES2003.pdf>
- Comune della Sicilia - Sambuca di Sicilia (AG). Recuperado de: <https://www.comune-italia.it/comune-sambuca-di-sicilia.html>
- Comune della Sicilia -Santa Margherita di Belice. Recuperado de: <https://www.typicalsicily.it/sicilia/Elenco/comune-della-sicilia-santamargherita-di-belice/>
- Consoli, M. T. (Ed.). (2009). *Il fenomeno migratorio nell'Europa del Sud. Il caso siciliano tra stanzialità e transizione*. Franco Angeli.
- Contini, R. M. (2012). *Nuove generazioni nella società multietnica: una ricerca nelle scuole d'Abruzzo* (Vol. 69). Franco Angeli.
- Contini, R. M. (2018). *Il paradigma interculturale: questioni teoriche e declinazioni educative*. Franco Angeli.
- Corbetta, P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Il Mulino.
- Corbetta, P. (2003). *Social research: Theory, methods and techniques*. Sage.
- Corbetta, P. (2015). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*. Il Mulino.
- Corti, P. (2011). *Storia delle migrazioni internazionali*. Gius. Laterza & Figli Spa.
- Crespi, I. (2015). *Educazione, differenze di genere e modelli culturali: una ricerca sulle famiglie miste*. Franco Angeli.
- Cristaldi, F. (2012). *Immigrazione e territorio: lo spazio con/diviso*. Pàtron.
- Cvajner, M. (2015). Seconde generazioni: amicizia, socialità e tempo libero. *Quaderni di sociologia*, (67), 29-47.
- Dal Lago, A. (2006). *Non-persone: l'esclusione dei migranti in una società globale*. Feltrinelli Editore.
- Dalla Zuanna, G., Farina, P., & Strozza, S. (2009). *Nuovi Italiani: i giovani immigrati cambieranno il nostro paese?* (Vol. 189). Il Mulino.
- Dalla Zuanna, G., & Allievi, S. (2016). *Tutto quello che non vi hanno mai detto sull'immigrazione*. Gius. Laterza & Figli Spa.

- De Azevedo, R. C., & Paparusso, A. (2018). Generazioni di migranti, di leggi, di politiche. Il cammino di un dibattito. *Rivista di Studi Politici Internazionali*, 85(2) (338), 171-188.
- De Barros Camargo, C., Hernández Fernández, A. & Ortiz Cobo, M. (2021). Análisis a través de modelaje estructural de la relación entre prácticas docentes, pluriculturalidad e inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1),87-99.
- Del Corno, F., & Rizzi, P. (2010). La ricerca qualitativa in psicologia clinica. *Teoria, pratica, vincoli metodologici*. Raffaello Cortina.
- Della Porta, D. (2014). *L'intervista qualitativa*. Gius. Laterza & Figli Spa.
- Della Porta, D., & Keating, M. (Eds.). (2008). *Approaches and methodologies in the social sciences: A pluralist perspective*. Cambridge University Press.
- Della Puppa, F. (2015). Il ricongiungimento familiare in Europa e in Italia. Politiche, ambivalenze, rappresentazioni. *Autonomie locali e servizi sociali*, 38(2), 187-164.
- Delli Zotti, G. (2004). *Introduzione alla ricerca sociale: problemi e qualche soluzione* (Vol. 1043). Franco Angeli.
- Di Bartolomeo, A., Bonifazi, C., & Strozza, S. (2017). Figli degli immigrati e riuscita scolastica. *IRPPS Monografi e*, 171.
- Di Belgiojoso, E. B., & Ortensi, L. E. (2017). Reti sociali e senso di appartenenza nel contesto migratorio. Un'indagine in Lombardia. *Mondi Migranti*.
- Di Benedetto, V. C., & Mercatanti, L. (2017). Educazione interculturale e condivisione. *Le nuove frontiere della scuola* (44), 16-23.
- Di Giacinto, M. (2009). "Non uno di meno": Contrastare la dispersione scolastica attraverso una didattica inclusiva. *International Journal of Psychoanalysis and Education*. Vol.1, N°.1. Pagine 64-87.
- Di Liberto, E., Mazza, A., & Mercatanti, L. (2012). Le recenti strategie insediative della comunità rumena in Sicilia. *Geotema*, (43-44-45), 149-153.
- Di Maria, F., Lavanco, G., & Novara, C. (1999). *Barbaro e/o straniero. Una lettura psicodinamica delle comunità multietniche*. Franco Angeli.
- Di Maria, F., & Lo Coco, A. (2002). *Psicologia della solidarietà. Condividere nelle società*. Franco Angeli.
- Di Vita, A. M., & Milano, P. (Eds.). (2002). *Ritratti in chiaroscuro. Costrutti psicologici delle differenze di genere* (Vol. 197). Franco Angeli.

- Daher, L. M., Leonora, A. M., & Gamuzza, A. (2019). Holistic In-between Triangulation: Understanding Intercultural Relationships and Social Inclusion at School. *Italian Journal of Sociology of Education*, 11(1).
- Damiano, E. (Ed.). (1998). *Homo Migrans: discipline e concetti per un curriculum di educazione interculturale a prova di scuola*. Franco Angeli.
- Damini, M. (2014). Costruire competenze interculturali attraverso il Cooperative Learning: un percorso di ricerca-azione nella scuola secondaria di secondo grado. *Italian Journal of Educational Research*, (7), 23-37.
- Diaz-Aguado, M. J. (2004). Educación intercultural y cooperación. Una nueva interacción educativa para un mundo que también es diferente. *Educatio Siglo XXI*, 22, 59–89.
- Decimo, F. (2008). Immigrazione, riproduzione e identità: prospettive di ricerca sulla fecondità degli stranieri in Italia. *Polis*, 22(2), 307-332.
- Decimo, F. (2015). Nation and reproduction: immigrants and their children in population discourse in Italy. *Nations and Nationalism*, 21(1), 139-161.
- Demetrio, D. (1997). *Agenda interculturale. Quotidianità e immigrazione a scuola. Idee per chi inizia* (Vol. 3). Meltemi Editore srl.
- Demetrio, D., & Favaro, G. (2002). Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi. *Franco Angeli*.
- Denzin, N. Lincon, Y. (Eds.) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications.
- Díe, L. (Ed.). (2012). *Aprendiendo a ser iguales: Manual de educación intercultural*. Tirant lo Blanch.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2014). *La práctica educativa intercultural en Secundaria*. Ministerio de Educación.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Dolci, D. (2013). *Inchiesta a Palermo*. Sellerio Editore srl.
- Donadio, P., Gabrielli, G., & Massari, M. (2014). *Uno come te. Europei e nuovi europei nei percorsi di integrazione: Europei e nuovi europei nei percorsi di integrazione*. Franco Angeli.
- Dovigo, F. (Ed.). (2005). *La qualità plurale. Sguardi transdisciplinari sulla ricerca qualitativa* (Vol. 65). Franco Angeli.

- Dusi, P. (2000). *Flussi migratori e problematiche di vita sociale. Verso una pedagogia dell'intercultura*. Vita e Pensiero.
- Dusi, P., & Pati, L. (2013). Famiglie immigrate e scuola primaria italiana. Alla ricerca di un dialogo. *En-clave Pedagógica*. V. 13, 45-54.
- Elia, J. (2014). Le seconde generazioni di immigrati a scuola. Integrazione sì o integrazione no? *Education et sociétés plurilingues*, (36), 77-91.
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L. y Allen, S. D. (1993): *Doing naturalistic inquiry*. Sage Publications Limited.
- Esteban Guitart, M., & Bastiani Gómez, J. (2010). ¿Puede un modelo educativo intercultural combatir la discriminación y la xenofobia? *Athenea digital: revista de pensamiento e investigación social*, (17), 003-16.
- Eurydice, (2004). La rete di informazione sull'istruzione in Europa "L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa". Recuperado de: <http://www.eurydice.org>
- Farruggia, F., & Galantino, M. G. (2020). "Altri" italiani. Relazioni e processi di identificazione dei liceali di seconda generazione a Roma. *Scuola democratica*, 11(1), 37-57.
- Favaro, G. (1998). *Bambine e bambini di qui e d'altrove: la migrazione dei minori e delle famiglie*. Guerini e associati.
- Favaro, G. (2003). Infanzie che attraversano i confini: la migrazione dei bambini e degli adolescenti. *Indice*, 50.
- Favaro, G. (2011). *A scuola nessuno è straniero. Insegnare e apprendere nella scuola multiculturale*. Giunti.
- Favaro, G., & Luatti, L. (Eds.). (2004). *L'intercultura dalla A alla Z* (Vol. 1). Franco Angeli.
- Favell, A. (2001). Integration policy and integration research in Europe: a review and critique. *Citizenship today: global perspectives and practices*, 349, 351-352.
- Favell, A. (2003). Integration nations: The nation-state and research on immigrants in Western Europe. *Comparative social research*, 22, 13-42.
- Favell, A. (2008). The new face of East–West migration in Europe. *Journal of ethnic and migration studies*, 34(5), 701-716.
- Favell, A. (2011). *Eurostars and Eurocities: Free movement and mobility in an integrating Europe* (Vol. 56). John Wiley & Sons.

- Favell, A. (2016). *Philosophies of integration: Immigration and the idea of citizenship in France and Britain*. Springer.
- Fielding, M. (2018). Radical democracy and student voice in secondary schools. *Democracy and Education in the 21st Century. The articulation of new democratic discourses and practices*, 54, 978-981.
- Fiorucci, M. (Ed.). (2008). *Una scuola per tutti: idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*. Franco Angeli.
- Fiorucci, M. (2011). *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*. Franco Angeli.
- Fiorucci, M., Minerva, F. P., & Portera, A. (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Ets Edizioni.
- Fiorucci, M. (2018). Società e scuola inclusive per lo sviluppo sostenibile: il contributo della pedagogia interculturale. *Pedagogia oggi*, 16(1).
- Fiorucci, M. (2019). Narrazioni tossiche e dialogo interculturale. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 9(2), 15-34.
- Fleuri, R. M. (2003). Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 16-35.
- Fondazione Ismu, (2019). *Venticinquesimo Rapporto sulle migrazioni 2019*. Franco Angeli.
- Fusco, F. (2020). L'educazione plurilingue nella formazione degli insegnanti: appunti da una ricerca. *L'educazione plurilingue nella formazione degli insegnanti: appunti da una ricerca*, 63-80.
- Gabrielli, G., & Paterno, A. (2012). *Tutti in pista. Un'indagine sugli studenti stranieri e italiani in Puglia*. Franco Angeli.
- Gallego-Noche, B., Goenechea, C., Antolínez-Domínguez, I., & Valero-Franco, C. (2021). Towards Inclusion in Spanish Higher Education: Understanding the Relationship between Identification and Discrimination. *Social Inclusion*, 9 (3), 81-93.
- Gallina, F. (2018). Studenti internazionali in mobilità: la questione del lessico della conoscenza in italiano L2. In *IV Congresso della Società di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa* (Vol. 13, pp. 323-339). Edizioni Ca'Foscari.
- Galor, O. & Stark, O. (1990). Migrants' savings, the probability of return migration and migrants. Performance. *International Economic Review n. 31*, 463-467.

- Gálvez, J. Á., Pérez, J. A. S., Cousinou, G. M., Azkona, E. M., & Antolínez-Domínguez, I. (2020). Attitudes towards immigration at the regional level in Europe in times of crisis. *Revista de Fomento Social*, 297-325.
- García, M., Corona, D., López, C., & Barberá, C. (2009). De la exclusión a la inclusión: una forma de entender y atender la diversidad cultural en las instituciones escolares. *Rev. Psicopedagogia*, 26(79), 108-123.
- García Cano-Torrico, M., Antolínez-Domínguez, I., & Márquez-Lepe, E. (2015). Del déficit a la norma: representaciones sociales sobre familias y participación escolar. *Convergencia*, 22(69), 181-211.
- García-Cano Torrico, M.; Márquez Lepe, E., & Antolínez Domínguez, I. (2016). Una comunidad de aprendizaje desde el enfoque intercultural: Diálogos, emergencias y contradicciones en la práctica escolar. *Educación XXI*, 19(2), 251-271.
- García Castaño, F. J., Granados, A., García-Cano M., & Ruiz, Eliseo. (2000a). *Interculturalidad y educación en los noventa: un análisis crítico*. Granada: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.
- García Castaño, F. J., Capellán, L. (2002). De la presencia de población inmigrante extranjera en la escuela al diseño de políticas educativas de igualdad: el caso de Andalucía. *Portularia* 2, 169–194.
- García Castaño, F. Javier, Carrasco Pons, Silvia (eds.) (2011) *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Colección estudios CREADE, 8. Madrid: Secretaria General Técnica. Ministerio de Educación.
- García Castaño, F.J., Granados Martínez, A., & García-Cano Torrico, M. (1999) De la educación multicultural e intercultural a la lengua y cultura de origen: reflexiones sobre el caso español. En: Franzé Mudanó, A. (eds.). *Taller de Estudios Internacionales Mediterráneos. Lengua y cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo, pp. 215–280. [<http://hdl.handle.net/10481/34592>]
- García Castaño, F.J., & Granados, A. (2000b). ¿Qué hay de interculturalidad en las acciones interculturales? El caso de la atención a los inmigrantes extranjeros. *Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 14.
- García Castaño, F. J., & Kressova, N. (2013). Diversidad cultural y migraciones. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, Vol 3(2), 125-132.

- García Castaño, F. J., Martínez Chicón, R., & Agrela Romero, B. (2001). Precarización e irregularidad en las condiciones de trabajo de los inmigrantes extranjeros. *Temas Para El Debate*, (75), 44–46.
- García Castaño, F. J., & Olmos Alcaraz, A. (eds.) (2012). *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela*. Madrid: Editorial Trotta.
- García Castaño, F.J., Olmos Alcaraz, A., & Bouachra Outmani, O. (2015). Inmigración, crisis y escuela. *Migraciones*, 37, 239–263
- García Castaño, F. J., Pulido Moyano, R. A., & Montes del Castillo, Á. (1993). *La educación multicultural y el concepto de cultura. Una visión desde la antropología social y cultural*. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:706638dc-64ff-47dd-b489-b61d866dae38/re3020500490-pdf.pdf>
- García Castaño, F. J., Rubio Gómez, M., & Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60.
- García Castaño, F. J., & Rubio Gómez, M. (2011a). “Lo que ellos traen de allí no sirve aquí”. El difícil acomodo de la diversidad del llamado “alumnado latinoamericano” en la escuela en España. *Signos Lingüísticos*, 7(14), 31-80.
- García Castaño, F.J., Rubio Gómez M. (2011b). *¿Misma cultura, misma religión, misma lengua? ... y también fracasan. El llamado «alumnado latinoamericano» en la escuela*. Universidad de Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales, en D. Barbolla Camarero (ed), *Migraciones latinoamericanas en la Nueva Civilización. Conformando identidad*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva S. L.
- García Castaño F. J., & Rubio Gómez M. (2013). Juntos pero no revueltos: procesos de concentración escolar del «alumnado extranjero» en determinados centros educativos. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*. Vol. LXVIII, n. 1, 7-31.
- García Castaño, F. J., & Rubio Gómez, M. (2019). La trampa de la diversidad: (des)igualdades en la escuela. En Á. Solanes Corella (Ed.), *Discriminación, racismo y relaciones interculturales* (pp. 25–49). Madrid: Aranzadi Thomson Reuters.

- García Castaño, F. J., Rubio Gómez, M., & Bouachra, O. (2015). Immigrant students at school in Spain: constructing a subject of study. *Dve domovini/Two Homelands*, 41, 35-47.
- García Castaño, F. J., Rubio Gómez, M., & Fernández Echeverría, J. (2018). Las trampas de la diversidad. Sobre la producción de diferencias en la escuela. *Gazeta de Antropología*, 31, 61-86.
- García Castaño, F.J., Ruiz-Matas, F. J. B., & Martínez, C. G. (1999). Inmigración extranjera, formación e interculturalidad. *Intervención Psicosocial*, 8(2), 191.
- Gaw K.F. (2000) Reverse culture shock in students returning from overseas. *International Journal of Intercultural Relations*, n. 24(1), 83-104.
- Geertz, C., Bona, E., & Gaion, R. (1987). *Interpretazione di culture*. Il Mulino.
- Gelati, C., & Camodeca, M. (23-25 Settembre 2019). Rendimento scolastico e senso di appartenenza a scuola: ruolo della relazione con l'insegnante in allievi italiani e stranieri. In *XXXII Congresso Nazionale dell'AIP, Sezione di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione*, Napoli, Italia.
- Genovese, A. (2007). Intercultura a scuola. *La restituzione dei seminari*, 161, 139-144.
- Giampaolo, M., & Melacarne, C. (2019). Apprendere e insegnare le competenze interculturali a scuola: il progetto "I Have Rights". *Formazione, lavoro, persona*, 22, 181-199.
- Gianturco, G. (2005). *L'intervista qualitativa: dal discorso al testo scritto*. Guerini scientifica.
- Giddens, A. (1989). *Social theory of modern societies: Anthony Giddens and his critics*. Cambridge University Press.
- Gibson J. & McKenzie D. (2011) The microeconomic determinants of emigration and return migration of the best and brightest: Evidence from the Pacific. *Journal of Development Economics n. 95(1)*, 18-29.
- Gimenez Romero, C. (2012). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad: ¿qué significa "intercultural" cuando hablamos de "educación intercultural"? In *Aprendiendo a ser iguales: manual de educación intercultural*, 48-65.
- Gimenez Romero, C. (2008). Interculturalismo: elaboraciones y propuestas desde un equipo universitario teórico-aplicado. *Intercultura e Mediazione. Teorie ed experience*. Coord. Giuseppe Mantovani. Carocci Editori.
- Giovannini G. & Queirolo Palmas L. (2002) Una scuola in comune. Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli.

- Giusti, M. (2007). Minori e famiglie migranti nella scuola di base. *La restituzione dei seminari 161*, 91.
- Giusti, M. (2020). *Educazione interculturale nella scuola*. Rizzoli.
- Gobo, G. (2004). Sampling, representativeness. *Qualitative research practice*, 435-456.
- Gobo, G. (2008). *Manuale di ricerca sociale e qualitativa*. Carocci.
- Gobo, G., & Marciniak, L. T. (2011). Ethnography. *Qualitative research*, 3(1), 15-36.
- Golini A., Strozza S. (2006) Misure e indicatori dell'integrazione degli immigrati, in A. Golini (a cura di), *L'immigrazione straniera: indicatori e misure di integrazione*. Il Mulino.
- González, M. J. A. (2017). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de educación inclusiva*, 6(2).
- Goodman, S. W. (2012). Measurement and interpretation issues in civic integration studies: A rejoinder. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(1), 173-186.
- Green, P. (2000). *Alunni immigrati nelle scuole europee. Dall'accoglienza al successo scolastico*. Edizioni Erickson.
- Grosso, E. M. (2017). Per una scuola che guarda all'Europa e al plurilinguismo. *Éducation et sociétés plurilingues*, (42), 19-25.
- Guarnizo L. E., Portes A., Haller W. (2003). Assimilation and transnationalism. *American Journal of Sociology*, n. 108 (6), 1211-1248.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2(163-194), 105.
- Guerrini, V. (2018). Scuola e nuovi scenari familiari: tra complessità e forme di alleanza educativa. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 10(15-16), 304-321.
- Guidicini, P. (1995). *Questionari, interviste, storie di vita: come costruire gli strumenti, raccogliere le informazioni ed elaborare i dati* (Vol. 256). Franco Angeli.
- Guidicini, P., & Altieri, L. (1987). *Nuovo manuale della ricerca sociologica*. Franco Angeli.
- Gundara, J. S. (2000). *Interculturalism, education and inclusion*. Sage.
- Guolo, R. (2005). Il campo religioso musulmano in Italia. *Rassegna italiana di sociologia*, 46(4), 631-658.
- Haba, J. P. (2011). El mundo en movimiento. Migración internacional y globalización. *Cuadernos de Geografía*, (90), 187-210.

- Herm A. & Poulain M. 2012. Economic Crisis and international migration What the EU data reveal? *Revue européenne des migrations internationales*, Vol. 28, n. 4, 145-169.
- Hüngerbühler, R., & Provenzale, V. (2018). Raccontare le migrazioni: teatro e comunicazione interculturale per le scuole. *Iride*, (4).
- Istituto Nazionale di Statistica, (2019). *Popolazione residente*, 2019. Recuperado de: <http://demo.istat.it/popres/index.php?anno=2019&lingua=ita>
- Istituto Nazionale di Statistica, (2019). *Cittadini stranieri*, 2019. Recuperado de: <http://demo.istat.it/strasa2019/index.html>
- Istituto comprensivo, “Fra’Felice da Sambuca” di Sambuca di Sicilia. Recuperado de: <http://www.icfracelice.edu.it/>
- Istituto comprensivo, “Giuseppe Tomasi di Lampedusa” di Santa Margherita di Belice. Recuperado de: <https://www.ictlampedusa.edu.it/>
- Jabbar, A. (2002). Immigrazione e interculture. Costruire un progetto di cittadinanza. *Affari sociali internazionali*, n.4, 117-126.
- Jiménez Vargas, F. (2014). Modelos de gestión de la diversidad cultural para la escolarización de alumnado inmigrante en las escuelas chilenas: desafíos para la interculturalidad actual. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 409-426.
- Judt, T. (2005). Postwar. *A History of Europe since 1945*, 13.
- Kauth, Á. R. (2002). Del racismo del miedo y el miedo al racismo. *Revista electrónica iberoamericana de psicología social: REIPS*, 1(2), 1.
- Kilani, M. (1997). *L'invenzione dell'altro: saggi sul discorso antropologico* (Vol. 188). Edizioni Dedalo.
- Krajcar, S. (2019). *Kompetencije odgojitelja za interkulturalni odgoj*. Doctoral dissertation, University of Pula. Faculty of Educational Sciences.
- Lagomarsino, F., & Erminio, D. (2019). Più vicini che lontani: giovani stranieri a Genova tra percorsi di cittadinanza e questioni identitarie. *Più vicini che lontani*, 1-239.
- Leiva Olivencia, J. J. (2010). Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(3), 251-274.
- Leiva Olivencia, J. J. (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamericana de educación*, 56(1), 1-14.

- Leiva Olivencia J. J. (2013). Aprender a convivir en la diversidad: el sentido de la interculturalidad. *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar*, 71-76.
- Leiva Olivencia, J. J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica De Investigación Y Docencia (REID)*.
- Leiva Olivencia, J. J. (2017). La Escuela Intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas/Intercultural Education today: pedagogical reflections and perspectives. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 29-43.
- Leiva Olivencia, J. J., Sodis, J. L. G. & Terrón, A. M. (2021). Percepción de la violencia verbal entre estudiantes de educación secundaria obligatoria. Análisis y propuestas de mejora de la convivencia a través de la mediación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 96(35.2), 11-28.
- Licata, F. (2020). La integración del alumnado implicado en procesos migratorios en la provincia de Agrigento. Interculturalidad en la educación escolar. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 1(1), 17-26.
- Licata, F. & Sciara, S. (2020). La relazione tra famiglie migranti e docenti della primaria e secondaria di primo grado nella provincia di Agrigento. En G. Lavanco, Á. San Martín, J. M. Senent. *Educazione, Didattica e Comunità*. Palermo University Press. 478 págs.
- López, R. B. (2012). Educación para todos y todas. Análisis del modelo educativo-social para una Educación Intercultural. *Educatio siglo XXI*, 30(2), 333-364.
- López López J. D. D. (2004). Una aproximación a la crisis de las identidades y una propuesta de investigación empírica. *Gazeta de antropología*, 20.
- López López J. D. D. (2011). Tradición, conflicto y valores en la fiesta: el patrimonio inmaterial desde un enfoque intercultural. In *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 1893-1901). Instituto de Migraciones.
- López López, J. D. D. (2017). La «gestión de la diversidad» a través del patrimonio cultural. Entre la reificación de «la comunidad» y la reflexividad cultural. *Comparative Cultural Studies-European and Latin American Perspectives*, 2(4), 55-67.

- López López, J. D. D. (2013). Diversidad cultural y patrimonio. Las actividades patrimoniales ante la crítica intercultural'. En García Castaño, J. (ed.) *Diversidad Cultural y Migraciones*. Comares: Granada
- Lotto, M. (2015). La partecipazione politica dei migranti. Dall'esclusione alle diverse forme di mobilitazione. *Società Mutamento Politica*, 6(11), 255-272.
- Luise, M. C. (2004). *Italiano lingua seconda: fondamenti e metodi* (vol. 1) Guerra.
- Maggioni, G., & Vincenti, A. (2007). *Nella scuola multiculturale. Una ricerca sociologica in ambito educativo* (pp. 1-329). Donzelli.
- Malinowski, B., & Scoditti, G. G. (2004). *Argonauti del Pacifico occidentale: riti magici e vita quotidiana nella società primitiva*. Bollati Boringhieri.
- Malusà, G. (2020). Inclusion as Social Justice. A research project in Italian middle schools. *Encyclopaideia*, 24(56), 91-105.
- Mantovan, C. (2007). *Immigrazione e cittadinanza: auto-organizzazione e partecipazione dei migranti in Italia* (Vol. 36). Franco Angeli.
- Mantovani, S. (Ed.). (1995). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Mondadori.
- Mantovani, G. (2004). *Intercultura: è possibile evitare le guerre culturali?* Il Mulino.
- Mantovani, D., & Martini, E. (2008). Children of immigrants in Trento: educational achievement through the lens of friendship. *Intercultural Education*, 19(5), 435-447.
- Marinelli, C. V., Iaia, M., & Angelelli, P. (2018). Processi di alfabetizzazione in bambini stranieri che apprendono l'italiano come L2. Un'indagine nelle scuole primarie salentine. *Placetelling. Collana di Studi Geografici sui luoghi e sulle loro rappresentazioni*, 2018(1), 131-138.
- Marini, M., Livi, S., Di Filippo, G., Melchiori, F. M., D'Ardia, C., & Benvenuto, G. (2019). Aspetti individuali, interpersonali e sociali del bullismo etnico: studio su un campione nazionale di studenti della scuola secondaria di primo grado. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (20), 103-120.
- Martins, H. H. T. (2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e pesquisa*, 30(2), 289-300.
- Martínez, A. G., & Castaño, F. J. G. (1998). Racialismo en el currículum y en los libros de texto: la transmisión de discursos de la diferencia en el currículum oficial de la comunidad autónoma andaluza y en los libros de texto de la educación primaria.

In *La educación intercultural en Europa: un enfoque curricular* (pp.181-209). Ediciones Pomares-Corredor.

Marzano, M. (2006). *Etnografia e ricerca sociale*. Laterza.

Melero Rodríguez, C. A., Caon, F., & Briche-se, A. (2019). Educazione linguistica accessibile e inclusiva: Promuovere apprendimento linguistico efficace per studenti stranieri e studenti con DSA. *EL. LE*, 7(3), 341-366.

Melotti, U. (2003). La comunitarizzazione delle politiche d'immigrazione a dieci anni da Maastricht (1993-2003). *Affari Sociali*. N.2, pp. 61-73.

Melotti, U. (2004). *Migrazioni internazionali: globalizzazione e culture politiche*. Pearson Italia Spa.

Mercatanti, L. (2006). Le sfide europee della Romania tra attese e scetticismi. *Ambiente Società Territorio*, 5, 19-25.

Mercatanti L., (2011). Sicilia, terra di inclusione, in Cardinale B., Scarlata R. (a cura di), Istruzione e territorio. Governance e sviluppo locale. Memorie della Società Geografica Italiana, XC, Roma, pp. 105-115.

Meunier, O. (Ed.). (2014). *Cultures, éducation, identité: recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité*. Artois Presses Université.

Miceli, S. (2014). La capacità di aspirare. Immagini di futuro di figli e figlie di migranti a Reggio Calabria. *Cambio. Rivista sulle Trasformazioni Sociali*, 4(8), 141-154.

Mignella Calvosa F. (2013). Premessa, in Colloca C., Corrado A., a cura di, *La globalizzazione delle campagne. Migranti e società rurali nel Sud Italia*. Franco Angeli.

Milani M. (2018). *A scuola di competenze interculturali: Metodi e pratiche pedagogiche per l'inclusione scolastica*. Franco Angeli.

Milani, L., Gozzelino, G., & Boeris, C. (2020). *As-Saggi interculturali. Una riflessione pedagogica sul Progetto Le ricette del dialogo. Cibi e storie per l'intercultura e l'integrazione*. Progedit.

Milione, A. (2017). Tra scuola e territorio: istruzione e chance di integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana. *IRPPS Monografie*, 183.

Ministerio de Educación, Universidad e Investigación. (2006). Lineamientos para la recepción e integración de estudiantes extranjeros. Disponible en: <https://www.miur.gov.it>

- Ministerio de Educación, Universidad e Investigación. (2012). Lineamientos nacionales para el currículo de la escuela infantil y para el primer ciclo. Disponible en: <https://www.miur.gov.it>
- Ministerio de Educación, Universidad e Investigación. (2014). Lineamientos para la recepción e integración de estudiantes extranjeros. Disponible en: <https://www.miur.gov.it>
- Ministerio de Educación, Universidad e Investigación. (2014). Directrices nacionales para la orientación permanente. Nota 19.02.2014. Prot. N. 4232. Disponible en: <https://www.miur.gov.it>
- Ministerio de Educación, Universidad e Investigación. (2017). La abandono escolar en el año escolar 2015/2016 .Recuperado de: <https://www.miur.gov.it>
- Ministerio de Educación, Universidad e Investigación. (2018). La abandono escolar en el año escolar 2016/2017. Recuperado de: <https://www.miur.gov.it>
- Ministerio de Educación, Universidad e Investigación. (2018). Estudiantes con ciudadanía no italiana. Curso escolar 2016/2017. Recuperado de: <https://www.miur.gov.it>
- Ministerio de Educación, Universidad e Investigación. (2019). Estudiantes con ciudadanía no italiana. Curso escolar 2017/2018. Recuperado de: <https://www.miur.gov.it>
- Modesti, M. (2012). I rapporti tra i genitori migranti e le istituzioni scolastiche e parascolastiche. In Maher V. (a cura di), *Genitori migranti*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Monteros Obelar , S., & Vega, C. (2004). Servicio doméstico y de cuidados. La conciliación de la vida familiar y laboral y la participación de las mujeres inmigrantes. *Unpublished report*.
- Monteros Obelar, S. (2019a). El sujeto de la agencia en las trayectorias vitales de niños marroquíes migrantes: tejiendo historias de alienación y separación con las estructuras de reproducción social. *Theomai: estudios sobre sociedad, naturaleza y desarrollo*, (40), 34-50.
- Monteros Obelar, S. (2019b). Integración de menores no acompañados en el sistema tutelar español: la difícil relación pedagógica. En Durán, F. J. *Migrantes menores y juventud migrante en España y en Italia*. Granada: Comares. Pp. 5-15.
- Montesperelli, P. (1998). *L'intervista ermeneutica* (Vol. 9). Franco Angeli.
- Morin, E. (2000). *A cabeça bem-feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 99.

- Moro, G., Jacobone, V., & Scardigno, F. (2012). *Storie (dis) integrate. Studio sul processo d'integrazione degli immigrati a Bari*. Franco Angeli.
- Nanni, A. (2001). *Decostruzione e intercultura*. EMI.
- Nanni, W., & Vecchiato, T. (Eds.). (2000). *La rete spezzata: rapporto su emarginazione e disagio nei contesti familiari*. Feltrinelli Editore.
- Observatorio Migratorio (2020). *Informe Migratorio Sicilia 2019*. Instituto de Formación Política "Pedro Arrupe", Palermo.
- Odina, T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 5(2), 23-42.
- Oficina escolar regional de Sicilia. (2017). La escuela en Sicilia para el curso escolar 2017/18. Recuperado de: <http://www.usr.sicilia.it>
- Oficina escolar regional de Sicilia. (2018). La escuela en Sicilia para el curso escolar 2018/19. Recuperado de: <http://www.usr.sicilia.it>
- Oficina escolar regional de Sicilia. (2019). Resumen de los datos de las escuelas en Sicilia para el curso escolar 2019-2020. Recuperado de: <http://www.usr.sicilia.it>
- Olivier de Sardan, J.P. (2009) La politica del campo. Sulla produzione dei dati in antropologia. In Cappelletto F. (a cura di) (2009). *Vivere l'etnografia*. Seid.
- Olmos-Alcaraz, A. (2016). Diversidad lingüístico-cultural e interculturalismo en la escuela andaluza. Un análisis de políticas educativas. RELIEVE. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2), 1-20.
- Omodeo M. (2002). *La scuola multiculturale*. Carrocci.
- Orefice, C., Betti, M., & Bosco, N. (2019). Processi di inclusione e di esclusione nelle scuole multiculturali. Un'indagine preliminare nel territorio toscano. *Comparative Cultural Studies-European and Latin American Perspectives*, 4(8), 83-92.
- Ortiz Cobo, M. (2007). Segunda lengua como medio de integración escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41(4), 1-5.
- Ortiz Cobo, M. (2008). Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes. *Papers: revista de sociologia*, 87, 253-68.
- Ortiz Cobo, M. (2012). Efectos escolares de la inmigración: discursos sobre concentración. *Revista Iberoamericana de educación*. V.59, n.1,1-10.
- Ortiz Cobo, M. (2014). Inmigración, escuela y exclusión. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (28), 59-78.

- Ortiz Cobo, M. (2020). Un reto de la educación inclusiva: la vulnerabilidad del colectivo inmigrante con discapacidad. En Carrión Martínez, J. J., Ortiz Jiménez, L. *Educación inclusiva: abriendo puertas al futuro*. Dykinson. Pp.203-219.
- Ortiz Cobo, M., Bianco, R. (2019). Conflicto, etnicidad y escuela. In Jeffrey H. Cohen & Paulette K. Schuster. *Modelando el transnacionalismo*. London: Transnational Press, pp. 171-182.
- Pacheco, I., & Freire, I. P. (2019). Teacher education, reflexivity and cultural diversity – the potentialities of collaborative action research. *Revista de Estudos Curriculares*, 1(10), 70–92.
- Paino, R. (2010). Riflessioni sul Programma ERASMUS. Ai margini dell'azione . *Quaderni di Intercultura*. Anno II/2010.
- Palma, M. (2017). La scuola come bene comune. il rapporto scuola-famiglia rivisto in un modello sostenibile di gestione condivisa. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 7(2).
- Palmas, L. Q. (2005). Banchi di prova. Migranti e minoranze etniche in Europa fra riuscita e segregazione scolastica. *Studi di sociologia*, 501-525.
- Palmas, L. Q. (2006). *Prove di seconde generazioni: giovani di origine immigrata tra scuole e spazi urbani* (Vol. 28). Franco Angeli.
- Palumbo, M. & Garbarino E. (2016). *Ricerca sociale: metodo e tecniche*. Franco Angeli.
- Pattaro, C. (2010). *Scuola e migranti. Generazioni di migranti nella scuola e processi di integrazione informale*. Franco Angeli.
- Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative social work*, 1(3), 261- 283.
- Pérez, E. B. (2010). *La aculturación de los adolescentes inmigrantes en España: aproximación teórica y empírica a su identidad cultural y adaptación psicosocial* (No. 99). Universidad de Salamanca.
- Perez, M., Santinello, C., & Sciortino, G. (2017). Raro è un amico fedele. Relazioni interpersonali e solitudine nell'esperienza migratoria. *Mondi Migranti*. 2, 125-146
- Perrotta, D. C. (2011). *Vite in cantiere: migrazione e lavoro dei rumeni in Italia*. Il Mulino.
- Perry, L. B., & Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: models and approaches. *Intercultural Education*, 22(6), 453–466.
- Pinto Minerva F. (2007). *L'intercultura*. Laterza.

- Pittau, F. (2008). Esperienza migratoria e famiglia. *REMHU-Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 16(30), 129-146.
- Polito, M. (2000). *Attivare le risorse del gruppo classe: nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale*. Edizioni Erickson.
- Portera, A. (2001). Identità culturale. In *Enciclopedia pedagogica, a cura di Laeng*. La Scuola.
- Portera, A. (Ed.) (2003). *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa: aspetti epistemologici e didattici: scritti in onore di Luigi Secco*. V&P.
- Portera, A. (2006). *Globalizzazione e pedagogia interculturale: interventi nella scuola*. Edizioni Erickson.
- Portera, A., & Dusi, P. (2017). *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*. Franco Angeli.
- Portera, A. (2020). *Manuale di pedagogia interculturale: risposte educative nella società globale*. Gius. Laterza & Figli Spa.
- Prats, J., Deusdad, B., & Cabre, J. (2017). School xenophobia and interethnic relationships among secondary level pupils in Spain. *Education as Change*, 21(1), 95-112.
- Queirolo Palmas, L. (2012). Juventudes y migraciones en Italia: deconstruyendo la posteridad inoportuna. *Revista Andaluza de Antropología*, 3, 125-147.
- Raccanello, A. (2017). *Italiano L2 nella scuola secondaria: chi sono e come scrivono gli studenti stranieri. Analisi di un piccolo campione di testi*. Tesi.unipd.it
- Raffaeta, R. (2016). Migration and parenting: reviewing the debate and calling for future research. *International Journal of Migration, Health and Social Care*. Vol. 12, No. 1, pp. 38-50.
- Raimondi, S. (2016). Cecilia Costa, 2013, Amicizie interculturali Roma: CISU. *Antropologia*, 3(2 NS), 159-162.
- Ranocchiari, D., & Calabresi, G. (2016). Ethnicity and Religion in the Archipelago of San Andrés, Providencia and Santa Catalina. *Bulletin of Latin American Research*, 35(4), 481-495.
- Ranocchiari, D., Calabresi, G., Rubio Gómez, M. (2019). Albayzín Patrimonio Humano: un proyecto de innovación docente basado en una experiencia de investigación etnográfica participativa con una escuela primaria de Granada. En María del Carmen Pérez-Fuentes (ed.) *Innovación Docente e Investigación en Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales*. Pp. 661-671. Madrid: Dykinson.

- Recchi, E., & Favell, A. (Eds.). (2009). *Pioneers of European integration: Citizenship and mobility in the EU*. Edward Elgar Publishing.
- Rego, M. A. S., Balerdi, F. E., Vallejos, R. M., Sierra, J. A. J., Moledo, M. D. M. L., & Román, C. R. (2006). Contribución del discurso intercultural a una nueva Teoría de la Educación. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 37-72.
- Reyneri, E. (2007). La vulnerabilità degli immigrati. Brandolini A. e Saraceno C. (a cura di), *Povertà e benessere. Una geografia delle disuguaglianze in Italia*. Il Mulino.
- Ricca, M. (2013). *Culture interdette: Modernità, migrazioni, diritto interculturale*. Bollati Boringhieri.
- Richards, L., & Morse Janice, M. (2009). *Fare ricerca qualitativa*. Franco Angeli.
- Ricolfi, L. (Ed.). (1997). *La ricerca qualitativa*. La Nuova Italia Scientifica.
- Ricucci, R. (2005). La generazione “1.5” di minori stranieri. Strategie di identità e percorsi di integrazione fra famiglie e tempo libero. *Polis*, 19(2), 233-264.
- Riniolo, V. (2020). 17. I nuovi volti del cambiamento: le seconde generazioni in Italia. In *Venticinquesimo Rapporto sulle migrazioni 2019*, 295-309.
- Riva, M. (2015). La scuola come sistema di relazioni, emozioni e affetti. In ascolto della vita emotiva. *Pedagogia Oggi*, 2, 21-39.
- Rivellini, G., Terzera, L., & Amati, V. (2012). Individual, dyadic and network effects in friendship relationships among Italian and foreign schoolmates. *Genus*, 67(3) 1-27.
- Rizzo, C. (2012). Il radicamento socio-territoriale delle comunità immigrate nel sistema urbano catanese. *Geotema, Immigrazione e processi di integrazione culturale*, 45(636), 58-63.
- Romero, F. (1991). *Emigrazione e integrazione europea, 1945-1973* (Vol. 20). Edizioni Lavoro.
- Rosenbaum, F. (2019). *Migrazioni di parole: Percorsi narrativi di riconoscimento*. Franco Angeli.
- Rossi, C. (2015). *Triangolazione metodologica e qualità del dato. Uno studio di caso*. Franco Angeli.
- Rubio, M. J., & Monteros, S. (2002). *La exclusión social. Teoría y práctica de la intervención*. Madrid: CCS.

- Sani, S. (2020). Le sfide dell'interculturalità: Il sistema scolastico italiano e le politiche di integrazione promosse dall'unione europea. *Transferencia, transnacionalización y transformación de las políticas educativas (1945-2018)*, 249.
- Santagati, M. (2013). Le politiche scolastiche per i giovani stranieri in Europa e in Italia. *Autonomie locali e servizi sociali*, 36(1), 179-188.
- Santagati, M., & Ongini, V. (2016). Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale As 2014/15 (pp. 5-184). Fondazione ISMU.
- Santelli Beccegato L. (2003). "Interculturalità. Cosa se no?", in ID (a cura di), *Interculturalità e futuro. Analisi, riflessioni, proposte pedagogiche ed educative*. Levante, 16.
- Santerini, M. (2003). *Intercultura*. La Scuola.
- Santerini, M. (2010). *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*. Erickson.
- Santerini, M. (2017). *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*. Mondadori Università.
- Sayad A. (2002). *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Cortina Raffaello.
- Sciara, S., Arcuri L., & Augello, R. (2019). Lifelong learning y autoeficacia del profesorado. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 1(2), 245-254.
- Sciortino, G. (2015). *È possibile misurare l'integrazione degli immigrati? Lo stato dell'arte* (Vol. 63). Università degli Studi di Trento, Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale.
- Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. F., & Silverman, D. (Eds.). (2004). *Qualitative research practice*. Sage.
- Secco L. (2003). "L'educazione della volontà in prospettiva interculturale", in A. PORTERA (a cura di), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*. Milano: Vita e Pensiero.
- Sedano, A. M. (2003). Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. In *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*, 35-54.
- Semi, G. (2010). *L'osservazione partecipante. Una guida pratica*. Il Mulino.

- Sette, S., Mancini, L., & Poliandri, D. (2018). Qualità della relazione insegnante-studenti e rendimento scolastico: uno sguardo dentro le classi secondarie di primo grado. *Rassegna Italiana di Valutazione*, 22(70).
- Siegel, D. J. (2001). La mente relazionale. *Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*, 72.
- Silva, C. (2012). Prendersi cura della genitorialità nell'immigrazione (a partire dalla scuola dei piccoli). *Rivista italiana di educazione familiare*, 39-48.
- Silverman, D. (2009). *Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações*. Bookman Editora.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research: A practical handbook*. Sage Publications Limited.
- Silverman, D. (Ed.). (2016). *Qualitative research*. Sage Publications Limited.
- Silverman, D. (2019). *Interpreting qualitative data*. Sage Publications Limited.
- Simão, A. M. V., Caetano, A. P., & Flores, M. A. (2005). Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo. *Educação & Sociedade*, 26(90), 173-188.
- Simoni, M., & Zucca, G. (2007). *Famiglie migranti. Primo rapporto sui processi di integrazione sociale delle famiglie immigrate in Italia*. Franco Angeli.
- Sofaer, S. (1999). Qualitative methods: what are they and why use them? *Health services research*, 34(5 Pt 2), 1101-1118.
- Solé, C., Parella, S., Alarcón, A., Bergalli, V., & Gibert, F. (2000). El impacto de la inmigración en la sociedad receptora. *Reis*, 131-157.
- Sònia Parella. R., Petroff, A., Piqueras Cerdá, C., Aiello, E. (2015), La gestión de la migración de retorno y sus desafíos: el caso de los países andinos. *Mondi Migranti n. 3*, 105-121.
- Sorzio, P. (2006). *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*. Carocci.
- Spagnuolo, G. (2007). *Il magico mosaico dell'interculturalità. Teorie, mondi, esperienze*. Franco Angeli.
- Spagnuolo, G. (2009). L'anno europeo dell'interculturalità 2008: un bilancio. *Rassegna CNOS problemi esperienze prospettive per l'istruzione e la formazione professionale*. Anno 25 / n° 1.
- Statera, G. (1990). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale: una introduzione sistematica* (Vol. 4). Palumbo.

- Straniero, G. (2004) *Faccia a faccia: interazione sociale e osservazione partecipante nell'opera di Erving Goffman*. Bollati Boringhieri.
- Susi, F. (1999). *Come si è stretto il mondo: l'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*. Armando Editore.
- Taliani, S. (2010). Etnografie della cura. En F. Del Corno, P. Rizzi, *La ricerca qualitativa in psicologia clinica*, 217-240. Raffaello Cortina Editore.
- Tarozzi M. (2005). *Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico*. La Nuova Italia.
- Tarozzi, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale: Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Franco Angeli.
- Tarzia, A. (2018). Il diritto all'istruzione nelle società interculturali. I giudici, i legislatori e il governo dei flussi migratori. *Journal of Modern Science*, 36(1), 113-123.
- Todaro, V. (2016). Transizioni post metropolitane ai margini: la Sicilia dei migranti, oltre l'invisibile. *Territorio*, 76, 72-77.
- Todaro, V. (2017). Mutamenti spaziali come effetto di mutazioni sociali? Questioni aperte sui flussi migratori nei territori dell'agricoltura di qualità in Sicilia. *Contesti. Città, territori, progetti*, (1-2), 72-87.
- Tognetti, M. (2012). *Donne e percorsi migratori. Per una sociologia delle migrazioni*. Franco Angeli.
- Treccani, *diccionario en línea*. Disponibile en: <https://www.treccani.it/vocabolario/straniero/> (consultado el 20 de marzo de 2021).
- Trobia, A. (2005). *La ricerca sociale quali-quantitativa* (Vol. 513). Franco Angeli.
- Tuttitalia. (2019). *Cittadini Stranieri in Italia- 2019*. Recuperado de: <https://www.tuttitalia.it/statistiche/cittadini-stranieri-2019/>
- Tuttitalia. (2018). *Cittadini stranieri 2018 -Santa Margherita di Belice (AG)*. Recuperado de: <https://www.tuttitalia.it/sicilia/36-santa-margherita-dibelice/statistiche/cittadini-stranieri-2018/>
- Tuttitalia. (2018). *Cittadini stranieri 2018 - Sambuca di Sicilia (AG)*. Recuperado de: <https://www.tuttitalia.it/sicilia/23-sambuca-di-sicilia/statistiche/cittadini-stranieri-2018/>
- Tusini, S. (2006). *La ricerca come relazione. L'intervista nelle scienze sociali*. Franco Angeli.

- Valles, M. S. (2007). *Entrevistas cualitativas* (Vol. 32). CIS.
- Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis Editorial.
- Valtolina, G. G., & Marazzi, A. (Eds.). (2006). *Appartenenze multiple: l'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni* (Vol. 12). Franco Angeli.
- Valtolina, G. G. (Ed.). (2012). *Figli migranti: i minori romeni e le loro famiglie in Italia* (Vol. 52). FrancoAngeli.
- Valtolina, G. G., Menonna, (2019). L'appartenenza religiosa degli stranieri immigrati in Italia. In *Fondazione Migrantes - Caritas Italian, F. M. -. C. I. (ed.), XXVIII Rapporto Immigrazione. Non si tratta solo di immigranti*. Todi: Tau Editrice s.r.l. pp. 48- 61
- Vega, C., Gómez, C., & Monteros, S. (2017). Jóvenes ecuatorianos, movilidad y educación superior en España y Ecuador. Trayectorias educativas desiguales en tiempos de crisis. Athenea Digital. *Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 17(3), 173-198.
- Zanfrini, L. (2017). Il Dilemma Europeo. L'Europa della paura e l'Europa della speranza. *Studi Emigrazione*, 205, 9-39.
- Zapata-Barrero, R. (2017). Interculturalism in the post-multicultural debate: a defence. *Comparative Migration Studies*, 5(1), 1-23.
- Zincone, G. (2000). Immigrati: quali politiche per l'integrazione. *Il Mulino*, 49(1), 80-91.
- Zolberg, A. R. (1989). The next waves: migration theory for a changing world. *International migration review*, 23(3), 403-430.
- Zolberg, A. R. (1997). Richiesti ma non benvenuti. *Rassegna italiana di sociologia*, 38(1), 19-40.
- Zoletto, D. (2010). *Straniero in classe*. Raffaello Cortina Editore.
- Zoletto, D. (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei: presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. Franco Angeli.
- Wallnöfer, G. (2000). *Pedagogia interculturale: scienze dell'educazione e diversità*. Pearson Italia Spa.
- Walsh, C. (2009). Hacia una comprensión de la interculturalidad. *Revista Tukari*, 6-7.
- Walzer, M. (2015). *Sulla tolleranza*. Gius. Laterza & Figli Spa.

TEXTOS LEGALES

Circular Ministerial 8 de septiembre de 1989, n. 301. Disponible en: <http://www.educational.rai.it>

Circular Ministerial de 2 de marzo de 1994, n. 73. Disponible en: <http://www.educational.rai.it>

Circular Ministerial n. 43 de 15 de abril de 2009. “Directrices de orientación a lo largo de la vida”. Disponible en: https://www.ificazione.it/forcement/web/education/cm43_09.html

Circular Ministerial n. 2, 8 de enero de 2010. “Indicaciones y recomendaciones para la integración de alumnos con ciudadanía no italiana”. Disponible en: <http://www.educational.rai.it>

Decreto del Presidente de la República de 18 de abril de 1994, n. 362. Reglamento que regula los procedimientos para la adquisición de la ciudadanía italiana. (Gaceta Oficial N ° 136 de 13-6-1994 - Suplemento Ordinario N ° 91). Texto en vigor desde: 10-12-1994. Disponible en: <http://www.gazzettaufficiale.it>

Decreto Ley 12 de septiembre de 2013, n. 104, convertido, con modificaciones, por ley 8 de noviembre de 2013, n. 128, artículos 8 y 8bis. Disponible en: <http://www.gazzettaufficiale.it>

Decreto Legislativo n. 286/25 de julio de 1998 (T.U. condición del inmigrante). Disponible en: <http://www.gazzettaufficiale.it>

Decreto Ministerial 254 de 16 de noviembre de 2012 (Gaceta Oficial No. 30 de 5 de febrero de 2013) “Lineamientos nacionales para jardín de infancia y primer ciclo escolar”. Disponible en: <https://www.gazzettaufficiale.it>

Decreto Ministerial 197/2016. Disponible en: <http://www.gazzettaufficiale.it>

Decreto Ministerial 31 de agosto de 2017, n. 643, posteriormente integrado con DM 20 de septiembre de 2017, n. 685. Disponible en: <https://www.gazzettaufficiale.it>

Decreto del Presidente de la República de 8 de marzo de 1999, n. 275. (Ley de autonomía escolar). Disponible en: <http://www.gazzettaufficiale.it>

Decreto del Presidente de la República 14 de febrero de 2016, n. 19. (GU n. 43 de 22-02-2016). Disponible en: <http://www.gazzettaufficiale.it>

“Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural” adoptada por la 31ª sesión de la Conferencia General de la UNESCO, París, 2 de noviembre de 2001. Disponible en: https://www.asu.edu/clas/silc/ola/Moduli/Diversita%20Culturale/Diversita_culturale_UNESCO.htm

- Ley 5 de febrero de 1992, n. 91. Nuevas normas sobre ciudadanía. (DO no 38 de 15-2-1992). Entrada en vigor de la ley: 16-8-1992. Disponible en: <http://www.gazzettaufficiale.it>
- Ley de inmigración N. 40/6 de marzo de 1998. Disponible en: <http://www.gazzettaufficiale.it>
- Ley n. 189/30 de julio de 2002 (procedimientos de acogida del alumno extranjero) disponible en: <http://www.gazzettaufficiale.it>
- Ley n. 53/2003 (reforma del reglamento escolar-personalización de los cursos) disponible en: <http://www.gazzettaufficiale.it>
- Ley n. 107/2015 (reforma escolar). Disponible en: <https://www.gazzettaufficiale.it>
- Ley n. 20 de junio de 2019, n. 10 Disposiciones sobre el derecho a la educación (GU n. 50 del 14-12-2019) disponibles en: <http://www.gazzettaufficiale.it>
- Observatorio Nacional de Integración de Alumnos Extranjeros y Educación Intercultural. (2007). El camino italiano para la escuela intercultural y la integración de estudiantes extranjeros. Ministerio de Educación, Universidad e Investigación, octubre de 2007. Recuperado de: <https://www.miur.gov.it>
- Observatorio Nacional para la Integración de Alumnos Extranjeros y para la Intercultura. (2014). ¿Diferente de quién? Recomendaciones para la integración de estudiantes extranjeros y para la intercultura. Ministerio de Educación, Universidad e Investigación, septiembre de 2014. Recuperado de: <https://www.miur.gov.it>
- ONU. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, art. 2. Recuperado de: <https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/index.html>
- ONU. (1989). Convención sobre los Derechos de la Niñez y la Adolescencia. 20.11.1989, ratificada por el Estado italiano con Ley 27 de mayo de 1991, n. 176. Recuperado de: https://www.camera.it/_bicamerale/leg14/infanzia/leggi/Legge%20176%20del%201991.htm
- Tratado de la Unión Europea, Maastricht, 1992. Disponible en: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex:11992M/TXT>

ANEXOS

A- Modelo de consentimiento informado para alumnado implicado en procesos migratorios y alumnado italiano

DESCARGO DE RESPONSABILIDAD PARA MENORES DE EDAD

El abajo firmante _____
progenitores de el/ alumno/a _____,
inscrito en la clase _____ de la Escuela

de _____, por la presente,

AUTORIZA

La profesora Licata Francesca, nacida el 12/03/1970, como doctoranda en la Universidad de Granada, con el propósito de su investigación sobre el tema de la integración en la escuela de los alumnos implicados en los procesos migratorios, entrevistar y grabar con equipos digitales su niño/a.

También está autorizado a utilizar la entrevista realizada, con el único fin de la actividad investigadora antes mencionada, con la posible divulgación de datos sensibles recogidos en la investigación de forma anónima.

Esta autorización debe considerarse válida para toda la estancia de su hijo/ hija en la escuela.

En aplicación del Decreto Legislativo 196/2003 y posteriores modificaciones y adiciones, los datos personales son tratados de forma lícita, justa y con la adopción de las medidas de protección adecuadas en relación con: el entorno en el que se almacenan, el sistema adoptado para tratarlos, el responsables del tratamiento, así como a su anonimato en el caso de publicación de la investigación.

El Responsable del tratamiento es la Profesora Licata Francesca, como doctoranda en la Universidad de Granada, autorizada por el Director del Instituto.

El abajo firmante, habiendo recibido la información de conformidad con el art. 13 del Decreto Legislativo 196/2003, expresa su consentimiento para que los datos personales proporcionados con esta solicitud puedan ser tratados de conformidad con el Decreto Legislativo 196/2003 para las obligaciones relacionadas con este procedimiento.

Lugar y fecha

_____ , _____

Firma

B- Modelo de consentimiento informado para profesores y profesoras

AUTORIZACIÓN PARA REALIZAR ENTREVISTA

El abajo firmante _____ en calidad
de docente en servicio en la Escuela _____

de _____, por la presente,

AUTORIZA

La profesora Licata Francesca, nacida el 12/03/1970, como doctoranda en la Universidad de Granada, con el propósito de su investigación sobre el tema de la integración en la escuela de los alumnos implicados en los procesos migratorios, entrevistar y grabar con equipos digitales.

También está autorizado a utilizar la entrevista realizada, con el único fin de la actividad investigadora antes mencionada, con la posible divulgación de datos sensibles recogidos en la investigación de forma anónima.

En aplicación del Decreto Legislativo 196/2003 y posteriores modificaciones y adiciones, los datos personales son tratados de forma lícita, justa y con la adopción de las medidas de protección adecuadas en relación con: el entorno en el que se almacenan, el sistema adoptado para tratarlos, el responsables del tratamiento, así como a su anonimato en el caso de publicación de la investigación.

El Responsable del tratamiento es la Profesora Licata Francesca, como doctoranda en la Universidad de Granada, autorizada por el Director del Instituto.

El abajo firmante, habiendo recibido la información de conformidad con el art. 13 del Decreto Legislativo 196/2003, expresa su consentimiento para que los datos personales

proporcionados con esta solicitud puedan ser tratados de conformidad con el Decreto Legislativo 196/2003 para las obligaciones relacionadas con este procedimiento.

Lugar y fecha

_____, _____

Firma

C- Modelo de consentimiento informado para padre y madre de alumnado implicado en procesos migratorios

El abajo firmante _____
progenitores de el/ alumno/a _____,
inscrito en la clase _____ de la Escuela

de _____, por la presente,

AUTORIZA

La profesora Licata Francesca, nacida el 12/03/1970, como doctoranda en la Universidad de Granada, con el propósito de su investigación sobre el tema de la integración en la escuela de los alumnos implicados en los procesos migratorios, entrevista y grabar con equipos digitales.

También está autorizado a utilizar la entrevista realizada, con el único fin de la actividad investigadora antes mencionada, con la posible divulgación de datos sensibles recogidos en la investigación de forma anónima.

Esta autorización debe considerarse válida para toda la estancia de su hijo/ hija en la escuela.

En aplicación del Decreto Legislativo 196/2003 y posteriores modificaciones y adiciones, los datos personales son tratados de forma lícita, justa y con la adopción de las medidas de protección adecuadas en relación con: el entorno en el que se almacenan, el sistema adoptado para tratarlos, el responsables del tratamiento, así como a su anonimato en el caso de publicación de la investigación.

El Responsable del tratamiento es la Profesora Licata Francesca, como doctoranda en la Universidad de Granada, autorizada por el Director del Instituto.

El abajo firmante, habiendo recibido la información de conformidad con el art. 13 del Decreto Legislativo 196/2003, expresa su consentimiento para que los datos personales proporcionados con esta solicitud puedan ser tratados de conformidad con el Decreto Legislativo 196/2003 para las obligaciones relacionadas con este procedimiento.

Lugar y fecha

_____ , _____

Firma

D- Guiones para las entrevistas con alumnado implicado en procesos migratorios

Datos biográficos

- ¿Cuántos años tienes?
- ¿A qué clase asiste?
- ¿De qué país eres?

Datos familiares

- ¿Por qué su familia abandonó su país de origen?
- ¿Quién está en tu familia?
- ¿Llegó a la misma hora o en diferentes horas?
- Si hay hermanos o hermanas: ¿Asisten o han asistido a la escuela italiana?
- ¿Qué actividades realizan sus miembros?

- ¿Cuál es tu religión?
- ¿Frecuenta lugares de culto?
- ¿Cómo es tu casa?
- ¿Cómo es el barrio en el que vive?
- ¿Cómo estás en esta ciudad?
- ¿Cómo está su familia?
- ¿Su familia se asocia con otras familias italianas o extranjeras? ¿Por qué?

Datos del país de origen

- ¿Nació en su país de origen o en Italia?

Si nació en el extranjero:

- ¿Cuánto tiempo ha estado en su país de origen?
- ¿A qué edad llegaste a Italia?
- ¿Cuáles son sus sentimientos hacia el país que dejó?
- ¿Cómo era la escuela en tu país?
- ¿Vuelve a su país de origen en determinadas épocas del año?
- ¿Qué y a quién extrañas más de tu país?
- ¿Qué protocolos de recepción utilizó la escuela a su llegada?

Si nació en Italia:

- ¿Cuáles son sus sentimientos hacia su país de origen?
- ¿Ha estado alguna vez en este país?
- Si es así, ¿cómo te pareció? Si no, ¿cómo te lo imaginas?
- ¿Conoce el sistema escolar de su país?
- ¿Vuelve a su país de origen en determinadas épocas del año?
- ¿Qué y a quién extrañas más de tu país?
- ¿Te sientes bienvenido en tu escuela?

Relación padre-alumno

- ¿Qué relación tienes con tus padres?
- ¿Hablas con tus padres de lo que haces en la escuela, les pides consejo?

- En su cultura de origen, ¿cómo se relacionan los niños con sus padres?
- ¿Estar en Italia ha cambiado su relación?
- ¿Existen diferencias de género en la crianza y educación de los niños?
- ¿Qué relación tienes con algún hermano o hermana?
- ¿Qué valor tiene la familia para ti?

Relación alumno / compañeros

- ¿Qué relación tienes con tus compañeros italianos?
- ¿Cómo se relaciona con otros compañeros extranjeros?
- ¿Te gusta participar en actividades grupales o en actividades escolares generales con tus compañeros?
- ¿Qué haces durante el recreo y / o el comedor?
- ¿Cómo se relacionan contigo tus compañeros italianos?
- ¿Tus compañeros italianos te invitan por la tarde a hacer tu tarea o jugar?

Relación alumno-profesor

- ¿Cómo te relacionas con los profesores?
- ¿Qué asignaturas prefieres y por qué?
- ¿Qué metodologías empleadas en clase por los profesores prefieres?
- ¿Utiliza estrategias para integrarse en el sistema escolar italiano?

Relación alumno-escuela

- ¿Frecuenta el horario extendido o normal?
- Si asistes al comedor: ¿Tienes un menú diferente?
- ¿Te gusta la escuela de italiano?
- ¿Te gustan los espacios escolares?
- ¿Le gustaría hacer cambios en la escuela o no?
- En el caso de ambos sí y no, ¿por qué?
- ¿Ha tenido experiencias de abandonar la escuela o reprobar en los últimos años?
- Solo si la respuesta es sí: ¿cómo viviste esta experiencia?
- ¿Conoce bien el idioma italiano?

- ¿Asiste a cursos L2?
- ¿Te gusta estudiar?

Relación alumno familia escuela

- ¿Tus padres hablan italiano?
- ¿Que no? ¿Actúas como vínculo lingüístico entre la escuela y la familia?
- ¿Actúa como intermediario lingüístico en la vida cotidiana?
- ¿Asisten tus padres a las entrevistas escolares?
- ¿Te ayudan con tu tarea?
- ¿Realizan un seguimiento de su rendimiento académico?
- ¿Qué piensan sus padres de la escuela italiana y las actividades que se realizan en la escuela?
- ¿Tus padres te autorizan a participar en viajes, concursos, obras de teatro, conciertos, diversas salidas?

Solo si estás en el último año de la escuela primaria:

- ¿Se suscribió al horario extendido o normal?
- ¿Por qué?

Solo si está en el último año de la escuela secundaria inferior:

- ¿En qué escuela secundaria inferior se matriculó?
- ¿Le resultó útil la orientación que le dio la escuela?

Proyectos de intercultura

- ¿Te gustan los proyectos y actividades que haces en la escuela?
- ¿Qué proyecto o actividad te gustó más? ¿Por qué?
- ¿Crees que los proyectos han desarrollado una cultura de intercambio y respeto mutuo en el aula?
- ¿Los proyectos despertaron tu curiosidad y tu interés por conocer al otro, al diferente de ti?
- ¿Crees que han aumentado la socialización?
- ¿Qué opinas de otras culturas? ¿Del italiano?

- ¿Los proyectos estimularon su motivación para aprender?
- ¿Qué emociones despertaron en ti?
- ¿Cambió algo en la relación con sus compañeros de equipo después del proyecto?
- ¿Qué piensan tus progenitores sobre los proyectos interculturales?
- Si se requiere su consentimiento, ¿tus progenitores te autorizan a participar en proyectos interculturales, como teatro, concierto u otros proyectos?
- ¿Hablas con tus progenitores en casa sobre proyectos en los que has participado?
¿Cómo?

Datos fuera del horario escolar

- ¿Hay espacios para jugar y reunirse?
- ¿Pasas el rato con tus compañeros de clase después de la escuela?
- ¿Hace su tarea solo o con otras personas?
- ¿Tiene alguna actividad por la tarde?
- ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?
- ¿A qué lugares va a divertirse solo o con su familia?
- ¿De qué nacionalidad son tus amigos?

Preguntas finales

- ¿Cómo te sentiste el primer día que ingresaste a la escuela, clase?
- ¿A qué nacionalidad cree que pertenece?
- ¿Cómo imagina su futuro?
- Dime lo que quieres, dime.

E- Guinones para las entrevistas con alumnado italiano

Datos biográficos

- ¿Cuántos años tienes?
- ¿A qué clase asiste?
- ¿Siempre has vivido en este país?

- ¿Qué trabajo hacen tus padres?

Relación alumno / compañeros

- ¿Qué relación tienes con tus compañeros italianos?
- ¿Hay compañeros extranjeros en tu clase?
- ¿De qué nacionalidad?
- ¿Cómo se relaciona con los camaradas extranjeros?
- ¿Cómo se relacionan sus compañeros italianos con los compañeros extranjeros?
- ¿Cómo crees que se comportan los compañeros extranjeros en clase con sus compañeros?
- ¿Notaste algún incidente particular en clase con respecto a compañeros extranjeros?
- En su opinión, ¿cómo se comportan sus compañeros extranjeros con los profesores?
- ¿Qué valor le da a la escuela?
- En su opinión, ¿qué valor le dan a la escuela sus compañeros extranjeros?
- ¿Te gusta participar en actividades grupales o en general en actividades escolares con tus compañeros?
- ¿Tiene preferencias dentro de los grupos entre acompañantes italianos y extranjeros?
- ¿Qué haces durante el recreo y / o el comedor?
- Tus compañeros italianos te invitan por la tarde a hacer tus deberes, jugar o fiestas de cumpleaños y ¿los invitas?
- Tus compañeros extranjeros te invitan por la tarde a hacer deberes, jugar o fiestas de cumpleaños y tú los invitas?

Las otras culturas

- ¿Notas diferencias entre nacionalidades extranjeras e italianas?
- ¿Qué opinas de otras culturas?
- ¿Qué opinas de la inmigración a Italia?
- ¿Qué piensa su familia de sus compañeros extranjeros?
- ¿Qué piensa su familia sobre la inmigración?

Proyectos de intercultura

- ¿Te gustan los proyectos y actividades que haces en la escuela?

- ¿Qué proyecto o actividad te gustó más? ¿Por qué?
- ¿Crees que los proyectos han desarrollado una cultura de intercambio y respeto mutuo en el aula?
- ¿Los proyectos despertaron tu curiosidad y tu interés por conocer al otro, al diferente de ti?
- ¿Crees que han aumentado la socialización?
- ¿Los proyectos estimularon su motivación para aprender?
- ¿Qué emociones despertaron en ti?
- ¿Cambió algo en la relación con sus compañeros de equipo después del proyecto?
- ¿Qué piensan tus progenitores sobre los proyectos interculturales?
- Si se requiere su consentimiento, ¿tus progenitores te autorizan a participar en proyectos interculturales, como teatro, concierto u otros proyectos?
- ¿Hablas con tus progenitores en casa sobre proyectos en los que has participado?
¿Cómo?

Datos fuera del horario escolar

- ¿Hay espacios para jugar y reunirse?
- ¿Pasas el rato con tus compañeros de clase después de la escuela?
- ¿Hace su tarea solo o con otras personas?
- ¿Tiene alguna actividad por la tarde?
- ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?
- ¿A qué lugares va a divertirse solo o con su familia?
- ¿De qué nacionalidad son tus amigos?

Preguntas finales

- ¿Cómo imagina su futuro?
- Dime lo que quieres, dime.

F- Guiones para las entrevistas con progenitores

Datos biográficos

- ¿Qué papel juega para el alumno?
- ¿Cuántos años tiene él?
- ¿De qué país eres?
- ¿Qué actividades realiza en Italia?
- ¿Qué actividades realizó en el país de origen?

Datos familiares

- ¿Por qué dejó su país de origen?
- ¿Por qué eligió vivir en Italia?
- ¿De quién está compuesta tu familia?
- ¿Llegaron a Italia juntos o en diferentes momentos?
- Si hay otros niños ¿Asisten o han asistido a la escuela italiana? ¿Qué grado de educación?
- ¿Qué actividades realizan sus miembros?
- ¿Qué actividades realizaron en el país de origen?
- ¿Conoce bien el idioma italiano?
- Si la respuesta es no: ¿Alguien de la familia asiste a clases de alfabetización para adultos?
- ¿Qué nivel de educación escolar ha obtenido en su país o en Italia?
- ¿Qué nivel de educación tienen los miembros de su familia, obtenido en Italia o en el país de origen?
- ¿Cual es tu religion?
- ¿Vas a lugares de culto?
- ¿Cómo es su casa?
- ¿Cómo es el barrio en el que vive?
- ¿Cómo es en esta ciudad?
- ¿Cómo se encuentra su familia?
- ¿Se asocia con alguna familia de los compañeros de su hijo?
- ¿Cómo se relacionan contigo otras familias italianas?
- ¿Acude a familias del mismo país de origen?
- ¿Tiene un proyecto a largo plazo, quiere quedarse en Italia?

- En comparación con las condiciones iniciales de vida, ¿cómo considera sus condiciones de vida actuales?

Datos del país de origen

- ¿Cuánto tiempo ha estado en su país de origen?
- ¿Vivió en otros países antes de Italia?
- ¿A qué edad llegaste a Italia?
- ¿Cuáles son sus sentimientos hacia el país que dejó?
- ¿Cómo era la escuela en tu país?
- ¿Vuelve a su país de origen en determinadas épocas del año?
- ¿Qué y a quién extrañas más de tu país?

Relación padre-alumno

- ¿Qué relación tienes con tu hijo?
- ¿Su hijo le habla sobre lo que hace en la escuela, le pide consejo?
- En su cultura de origen, ¿cómo se relacionan los niños con sus padres?
- ¿Estar en Italia ha cambiado su relación?
- ¿Existen diferencias de género en la crianza y educación de los niños?
- ¿Qué tipo de relación tienen los hermanos o hermanas entre sí?
- ¿Qué valor le da a la familia?

Relación padre-escuela

- En su opinión, ¿cómo fue recibido su hijo en la escuela?
- ¿Qué relación tiene su hijo con sus compañeros de clase, qué le dice?
- ¿Cómo se relaciona con otros compañeros / amigos extranjeros?
- ¿Generalmente permite que su hijo participe en actividades escolares, como excursiones, viajes, juegos?
- ¿La escuela a la que asiste su hijo tiene más tiempo?
- Por si acaso existe esta opción: ¿Usted y su familia eligieron el tiempo normal o extendido? ¿Por qué?
- Solo si ha elegido el horario ampliado: ¿Solicitó un menú especial para el comedor?

- ¿Cómo te parece la escuela italiana?

Relación familia-maestro

- ¿Cómo te relacionas con los profesores?
- ¿Cómo se relacionan los maestros con usted y su familia?
- ¿Cómo se relaciona el personal de la escuela con usted?
- ¿Su hijo actúa como un vínculo lingüístico entre la escuela y la familia?
- ¿Su hijo generalmente lo ayuda con el idioma incluso en las actividades diarias?

Relación alumno-escuela

- ¿Te gustan los espacios escolares?
- ¿Le gustaría hacer cambios en la escuela o no?
- En el caso de ambos sí y no, ¿por qué?
- ¿Ha experimentado su hijo la deserción escolar o el fracaso en los últimos años?
- Solo si la respuesta es sí: ¿cómo viviste esta experiencia?
- ¿Sigues el desempeño académico de su hijo?
- ¿Le ayuda con su tarea?
- En su opinión, ¿qué valor tiene la escuela para el futuro de su hijo?
- ¿Crees que juega un papel educativo?
- ¿Qué espera para el futuro de su hijo?

Solo si el alumno está en el último año de la escuela secundaria inferior:

- ¿En qué escuela secundaria inferior se inscribió su hijo?
- En su opinión, ¿fue útil la orientación brindada por la escuela?
- ¿Dio algún consejo para inscribirse en la escuela secundaria?

Proyectos de intercultura

- ¿Cuáles cree que son los proyectos y actividades que hace su hijo en la escuela?
- ¿Qué proyecto o actividad le gustó más y fue el que más involucró a su hijo?
- ¿Hablaste de eso en casa, cómo?
- ¿Los proyectos estimularon su motivación para aprender?

- En su opinión, ¿los proyectos han desarrollado una cultura de intercambio y respeto mutuo en la escuela?
- ¿Qué emociones despertaron en la familia y en su hijo?
- ¿Cambió algo en la relación de su hijo con sus compañeros de clase después del proyecto?
- ¿Ha cambiado algo en la relación de su hijo con su familia después del proyecto?

Datos fuera del horario escolar

- ¿Hay espacios para que los adolescentes jueguen y se reúnan?
- ¿Su hijo sale con sus compañeros después de la escuela?
- ¿De qué nacionalidad son tus amigos?
- ¿Y los de su hijo?
- ¿Tiene alguna actividad por la tarde?
- ¿Qué le gusta hacer en su tiempo libre?
- ¿A qué lugares va al ocio solo o con su familia?
- ¿Existen organizaciones en el área con las que se relaciona y que ayudan a su familia?

Preguntas finales

- ¿Cómo imagina su futuro?
- ¿Y el de tu familia?
- Cuéntame todo lo que consideres importante para los temas tratados, pero que no te he preguntado.
- Quiere contarme algo sobre su país, para que yo lo conozca mejor.

G- Guinones para las entrevistas con profesores y profesoras

- Datos biográficos
- ¿Cuántos años llevas enseñando?
- ¿Siempre en esta escuela?
- ¿Qué asignatura enseñas?

- ¿Cuántos años tiene él?

Datos de alumnos extranjeros

- ¿Cuántos estudiantes extranjeros tienes en tus clases hoy?
- ¿Ha tenido alumnos extranjeros en el pasado que ahora están en un nivel educativo diferente?
- ¿Hay cursos de L2 para estudiantes extranjeros?
- ¿Qué prevé la escuela para la alternancia de horarios de religión católica, en el caso de una religión diferente o ateísmo?
- En el caso del comedor, ¿la escuela ofrece menús especiales basados en la cultura de origen?
- ¿Cuál es su origen?
- ¿Nacieron en Italia o llegaron más tarde?
- Si llegaron más tarde: ¿llegaron a principios del año escolar o durante?
- ¿Ha aprobado el Consejo del Instituto la inscripción en una clase de la misma edad o no?
- ¿Por qué razón?
- ¿Se utilizaron protocolos de recepción?
- ¿Cómo reaccionó el alumno?
- ¿A qué nivel conocen el idioma italiano?
- ¿Muestran interés en estudiar?
- ¿Cómo es el rendimiento académico?
- ¿Hay casos de abandono escolar prematuro?
- ¿Hay casos de repetición?
- ¿Hay cursos de orientación en el último año?
- ¿De preferencia en qué instituciones se matriculan para continuar sus estudios?

Relación padre-alumno

- ¿Qué relación tienen los alumnos extranjeros con sus padres?
- ¿Ha notado diferencias en las culturas de origen, incluso con respecto a Italia, en las relaciones entre padres e hijos?

- En su opinión, ¿estar en Italia ha cambiado la relación inicial del alumno con los padres?
- ¿Ha notado diferencias de género en la crianza y educación de sus hijos en las culturas de origen?
- ¿Qué relación tienen los estudiantes extranjeros con algún hermano o hermana?
- ¿Qué valor dan los estudiantes extranjeros a la familia?
- ¿Depende de la cultura de origen y / o de situaciones económicas y sociales?
- ¿Se debe a la migración, que ha creado inconvenientes?

Relación profesor-alumnos extranjeros

- ¿Cómo te relacionas con ellos?
- ¿Cómo se relacionan los alumnos con el profesor?
- Preferiblemente, ¿qué metodologías utiliza en clase con todos los alumnos?
- ¿Utiliza estrategias especiales para estudiantes extranjeros?
- ¿Los alumnos extranjeros utilizan estrategias para adaptarse al sistema escolar italiano?
- ¿Ha notado diferencias de género en las culturas de los alumnos extranjeros?

Relación profesor-familia del alumnado inmigrante-escuela

- ¿Qué relación tienes con sus familias?
- ¿Está presente toda la familia, una parte o tienen tutores?
- ¿Cuál es la historia migratoria de las familias?
- ¿Participan en entrevistas y actividades escolares?
- ¿Actúan los alumnos como mediadores lingüísticos entre la familia y la escuela?
- ¿Siguen el desempeño académico de sus hijos?
- ¿Cuál es la situación económica y social de estas familias?
- En su opinión, ¿la condición socioeconómica de la familia afecta el desempeño escolar?
- En su opinión, ¿el estatus socioeconómico de los padres afecta la integración de sus hijos dentro y fuera de la escuela?
- Los tutores o padres autorizan a sus hijos a participar en actividades como: viajes, salidas, actuaciones, concursos, conciertos, etc.?

- ¿Los tutores o los padres autorizan a sus hijos a participar en proyectos escolares?
- Solo si las dos preguntas anteriores se responden negativamente: ¿En su opinión, por razones culturales y / o económicas?
- ¿Cuál es la opinión de los padres o tutores de la escuela?
- ¿Lo consideran importante para la educación de sus hijos?
- ¿Le atribuyen una función de formación educativa?

Relación de estudiantes extranjeros - compañeros de clase

- ¿Cómo se relacionan los estudiantes extranjeros con sus compañeros italianos?
- ¿Cómo se relacionan los estudiantes extranjeros con otros compañeros extranjeros?
- ¿Se reúnen para hacer la tarea u otras actividades después de la escuela?
- ¿Colaboran entre sí en actividades grupales o en general en actividades escolares?
- Durante el recreo o la cantina (en caso de que elijan el tiempo adicional) ¿qué hacen?
- ¿Cómo se relacionan los camaradas italianos con los camaradas involucrados en los procesos migratorios?

Proyectos de intercultural

- ¿Los proyectos han favorecido la integración de estudiantes extranjeros?
- ¿Los proyectos han desarrollado una cultura de intercambio y respeto mutuo en estudiantes extranjeros e italianos?
- ¿Los proyectos fomentaron la curiosidad y el interés por conocer al otro, al diferente de nosotros?
- ¿Los proyectos estimularon la motivación de los alumnos extranjeros para aprender?
- ¿Qué emociones despertaron en los alumnos extranjeros?
- ¿Qué emociones en los alumnos italianos?
- ¿Qué emociones le produjeron?
- En el aula, ¿ha cambiado algo en las relaciones entre los alumnos después del proyecto?
- ¿Hicieron cambios en su enseñanza y / o en su relación con estudiantes extranjeros e italianos?
- ¿Existen organizaciones locales con las que la escuela se relaciona o con las que realiza proyectos interculturales?

- ¿Pueden los proyectos ser un punto de partida para aprender a convivir pacíficamente en territorios compartidos?
- ¿Puedes contarme sobre los proyectos en los que han participado tus clases más específicamente?
- ¿Ha sido la persona de contacto para algunos de estos?
- ¿Cuál de estos crees que ha tenido más éxito entre los alumnos?
- En su opinión, ¿cuáles son los objetivos alcanzados con éxito por estos proyectos y cuáles quedan por alcanzar?
- Al final de la entrevista, ¿le gustaría agregar algo que considere relevante para los temas tratados?