

“FREGATI DALL’ACCENTO!”. LO STEREOTIPO ETNICO E LINGUISTICO NEI CONTESTI SCOLASTICI

Silvia Calamai, Rosalba Nodari, Vincenzo Galatà¹

1. INTRODUZIONE

Nelle società mobili e liquide del XXI secolo, la discriminazione di tipo linguistico rappresenta un’area di ricerca fortemente interdisciplinare che sta ottenendo sempre maggiore visibilità anche nella rete e presso un pubblico generalista. Essa si affianca a discriminazioni ben più conosciute, sul piano politico, razziale, etnico, religioso, sessuale. Essendo indagata in contesti soprattutto anglofoni, la letteratura la etichetta variabilmente con le parole *linguicism* (Skutnabb-Kangas, 2015), *glottophobia* (Blanchet, 2016), *language subordination* (Lippi Green, 1997), *verbal hygiene* (Cameron, 1995), *accentism* (Orelus, 2018). Il razzismo, il pregiudizio e lo stigma viaggiano infatti anche attraverso le onde sonore: giudichiamo ed etichettiamo voci, e sulla voce costruiamo immagini e stereotipi mentali. È dunque importante capire – prima ancora di lavorare, anche sul fronte educativo, sulla rimozione degli stereotipi – come i differenti accenti veicolati per mezzo della voce vengono processati cognitivamente, quale conoscenza sviluppiamo rispetto alle differenze legate all’etnia dei parlanti, come utilizziamo queste informazioni implicite nella creazione della categoria di “straniero”, come nascono gli stereotipi espliciti e impliciti rispetto alle etichette di ‘cinese’, ‘arabo’, ‘italiano (generico)’, ‘fiorentino’, ‘milanese’, ‘napoletano’. I suoni che emettiamo sono il nostro biglietto da visita: parlando ci presentiamo, diciamo chi siamo. Gli accenti non nativi della lingua del paese ospitante possono essere fortemente stigmatizzati e lo stigma ha pesanti ricadute in ambito educativo e anche sociale (si pensi all’effetto della voce in un colloquio telefonico nella ricerca di un lavoro o di una casa in affitto, in una interrogazione scolastica, in un’aula di tribunale).

Questo articolo presenta alcune delle domande di ricerca e delle finalità di un progetto finanziato dalla Fondazione ALSOS di Bologna (programma di ricerca 2018-2020 Migrazioni e Migranti in Italia: Luoghi e pratiche della convivenza per la costruzione di nuove forme di socialità²), nonché di una azione ‘trasversale’ condotta all’interno di un differente progetto triennale (2018-2021), finanziato dalla Fondazione “Con i bambini”, denominato “ConcertAzioni. Scuola e società in quartieri sensibili”³. La discriminazione

¹ Università degli Studi di Siena – sede di Arezzo. Il lavoro è frutto di due progetti di ricerca coordinati da Silvia Calamai. Per fini esclusivamente accademici, l’attribuzione è da intendersi nella modalità seguente: §§ 1, 2, 5.1, 7 a Silvia Calamai; §§ 3, 4, 5.4, 6.1, 6.3 a Rosalba Nodari; §§ 5.2, 5.3, 6.2 a Vincenzo Galatà. Le inchieste sul campo sono state condotte da Vincenzo Galatà e Rosalba Nodari. I questionari sono stati messi a punto dai tre autori congiuntamente. L’analisi statistica e la modellizzazione grafica sono state svolte da Vincenzo Galatà.

Molte persone hanno collaborato al buon funzionamento della ricerca: gli enti finanziatori (Fondazione ALSOS e Fondazione Con i bambini); i dirigenti e i docenti delle scuole coinvolte, i quali si sono sempre mostrati disponibili nei confronti dei nostri rilievi sul campo; Sabrina Tosi Cambini, responsabile scientifico di “ConcertAzioni”, Maria Omodeo.

² <https://www.fondazionealsos.org/it/bando>.

³ <https://scuolacitta.it>.

al centro delle due ricerche non è riferita genericamente alle lingue – su cui anche in Italia esistono un'ampia letteratura e diverse sentenze⁴ – bensì all'*accento* (vd. § 2). Entrambi i progetti hanno dunque posto al centro del ragionamento un oggetto d'analisi specifico (la voce) e un punto di osservazione particolare (alcuni istituti scolastici toscani). Nei primi mesi di avvio della ricerca sono stati preparati diversi strumenti diagnostici per rilevare la molteplicità delle lingue presenti nelle aule, gli atteggiamenti espliciti dei docenti e degli studenti nei confronti dell'accento (con particolare attenzione a quello non nativo), del multilinguismo e della multiculturalità. Una particolare attenzione è stata dedicata alla misurazione degli atteggiamenti impliciti presso i docenti coinvolti nel rilevamento (Calamai, Ardolino, 2020), nonché alla raccolta di mappe percettive volte a indagare, negli studenti, l'individuazione di confini dello spazio linguistico toscano. Il gruppo di ricerca che si è creato ha visto la partecipazione, nel tempo, di assegnisti di ricerca (Vincenzo Galatà, Rosalba Nodari), borsisti di ricerca (Rosalba Nodari, Ottavia Tordini, Duccio Piccardi), dottorandi di ricerca (Fabio Ardolino).

Il testo presenta i risultati, mai commentati prima, relativi ad una sezione del questionario rivolto ai docenti delle scuole toscane, che mira a rilevare gli stereotipi associati ai diversi gruppi etnici presenti nelle classi italiane e al loro successo scolastico. Insieme alle mappe percettive è un segmento dell'inchiesta che non ha come oggetto diretto l'accento ma che in un certo senso lo presuppone. Dal momento che i giudizi sulla lingua sono in primo luogo giudizi sui parlanti e visto che i giudizi sui confini linguistici sono effetto soprattutto della percezione legata a costrutti quali 'accento', 'calata', 'sonorità' – costrutti che dividono e uniscono varietà differenti –, appare cruciale collegare la percezione dei diversi accenti alla percezione che si ha dei gruppi sociali che sono associati a quelle particolari pronunce.

L'articolo è strutturato nella maniera seguente. La presentazione di cosa sia l'accento, e di quanto il tema dell'accento sia presente nel dibattito contemporaneo (§ 2) è seguita da un inquadramento del contesto teorico entro il quale si muove la ricerca, che prende in considerazione temi quali stereotipo, stigma, valutazioni sociali (§ 3), nonché da una descrizione della compagine italiana (§ 4). Nella sezione successiva compaiono la descrizione della metodologia adottata (§ 5), l'analisi dettagliata dei risultati relativi all'inchiesta sul campo (§ 6) – suddivisa in *Aspettative circa il successo scolastico* (§ 6.1), *Stereotipi etnici nei confronti degli studenti* (§ 6.2), *Giudizi sul questionario* (§ 6.3) –, le osservazioni conclusive (§ 7).

2. L'ACCENTO: DALLA LETTERATURA SPECIALISTICA ALLA RETE

Fra le varie definizioni di *accento* offerte dall'Enciclopedia Treccani, oltre al significato di «rafforzamento o elevazione del tono di voce (a. tonico in senso largo) con cui si dà a una sillaba maggior rilievo rispetto ad altre della stessa parola (a. di parola) o dello stesso verso (a. ritmico o metrico)», si trova anche «modo di pronunciare le parole, particolare intonazione o cadenza di voce: parlare con a. nasale, con a. straniero; *ho capito dall'a. che era un genovese*». In generale il termine *accento* viene infatti spesso riferito a quella serie di tratti

⁴ Ne è un esempio la sentenza della Corte di Giustizia dell'Unione Europea del 26 marzo 2019 (accessibile all'indirizzo

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:62016CJ0621&from=EN>):

sulla spinta del ricorso proposto da Italia e Spagna, i giudici dell'Unione hanno riconosciuto che la pubblicazione in tre lingue (inglese, francese e tedesco) dei bandi di concorso dell'Unione, così come l'obbligo di sostenere le prove di selezione in una di quelle tre lingue rappresentano una "discriminazione", poiché alcuni candidati potenziali potrebbero essere avvantaggiati rispetto ad altri.

linguistici che caratterizzano varietà regionali o socioletali o, nel caso dell'apprendimento linguistico, a quella serie di tratti fonetici ascrivibili alla fonologia della lingua madre (L1) che spesso vengono trasferiti nella lingua target (per una disamina su questo, cfr. Flege, 1995). Per quanto molti studiosi abbiano notato come il termine 'accento' sia impreciso (Lippi-Green, 1994), dal punto di vista linguistico l'accento viene riferito a caratteristiche segmentali e soprasegmentali, mentre nel parlato comune 'accento' risulta essere un termine ombrello, che sottintende caratteristiche fonetiche, sociolinguistiche, biologiche, e che ci permette di categorizzare il modo in cui gli *altri* parlano (Lippi-Green, 1994 e 2012, Derwing, Munro, 1997). Se da un punto di vista linguistico è chiaro come ognuno abbia un accentto, nell'opinione comune circolano almeno due miti linguistici in merito. Il primo, reso celebre da Esling (1998), è che "Everyone has an accent except me": l'accento in realtà definisce e comunica agli altri chi siamo, la nostra storia, il nostro retroterra sociale e culturale, pertanto tutti hanno un accentto. Il secondo mito, diretta conseguenza del primo, è che si possa parlare senza accentto: si tratta di un'associazione molto frequente per cui l'accentto è sempre considerato come uno scarto rispetto allo standard, un qualcosa che permette di risalire a caratteristiche sociali del parlante.

Il fatto che anche in internet si discuta del tema è spia di una crescente attenzione da parte dell'opinione pubblica. "Here's how your foreign accent can unfairly destroy your credibility" è il titolo dell'articolo della linguista Monika Schmid su *The Conversation*⁵: mentre giudicare le competenze o la credibilità altrui per genere o razza appare ovviamente discriminatorio, meno ovvia è la riflessione su come l'accentto di un parlante possa influenzare il giudizio ad esso attribuito, così come la sua credibilità e autorevolezza. L'autrice descrive un fatto di cronaca accaduto in Canada nel 2012, in cui la capacità di un medico di origine nigeriana è messa in dubbio da un giudice proprio sul piano linguistico: «But Justice Clackson not only rejected Dr. Adeagbo's opinion, he also noted Dr. Adeagbo's alleged inability "to articulate his thoughts in an understandable fashion" because of his garbled enunciation; his failure to use appropriate endings for plurals and past tenses; his failure to use the appropriate definite and indefinite articles; his repeated emphasis of the wrong syllables; dropping his Hs; mispronouncing his vowels»⁶. Il parlante straniero viene spesso giudicato in termini di 'distanza': quanto spazio deve ancora percorrere per raggiungere la piena competenza linguistica, specie in un quadro in cui la norma appare ancora 'monolingue' (l'autrice cita articoli giornalistici in cui si evidenzia per un parlante nativo inglese l'inutilità di apprendere altre lingue, visto che una parte rilevante del globo conosce sia pur superficialmente l'inglese). Cosa si dice è molto meno importante di come lo si dice: il parlato di un non nativo viene riconosciuto dopo una manciata di millisecondi (Flege, 1984) e gli stessi non nativi etichettano come meno credibile un parlato di non nativi rispetto a quello dei nativi (Hanzlíková, Skarnitzl, 2017). Le implicazioni di questi studi nel "mondo là fuori" possono avere, come si può intuire, un effetto dirompente: si pensi alle discriminazioni in ambito lavorativo, ben testimoniate dal sito di legali che operano negli Stati Uniti sotto il nome di *Workplace Fairness*⁷. Una intera sezione è dedicata alla discriminazione linguistica, con definizioni, domande e risposte⁸. Sempre in ambito statunitense, anche l'associazione legale no profit *Legal Aid at Work* ha una sezione sulla discriminazione linguistica⁹.

⁵ Cfr. <https://theconversation.com/heres-how-your-foreign-accent-can-unfairly-destroy-your-credibility-125981>.

⁶ I dettagli della vicenda possono essere verificati alla pagina <https://www.cbc.ca/news/opinion/ezekiel-verdict-1.5305096>.

⁷ Cfr. <https://www.workplacefairness.org/>.

⁸ Cfr. <https://www.workplacefairness.org/language-discrimination#11>.

⁹ Cfr. <https://legalaidatwork.org/factsheet/language-discrimination/>.

3. TRA PSICOLOGIA E LINGUISTICA: GLI STEREOTIPI E LA VALUTAZIONE SOCIALE DEGLI ACCENTI

Nell'ambito della psicologia sociale, la Teoria Sociale Cognitiva (*Social Cognitive Theory*) si è confrontata con i processi in atto nel momento in cui le persone sono chiamate a interpretare e giudicare le relazioni fra individui. Nato nell'alveo di questo paradigma, il Modello del Contenuto degli Stereotipi (*Stereotype Content Model*, Fiske, Cuddy, Glick, Xu, 2002, e altri) ha messo in evidenza come nelle relazioni intergruppo tendiamo a percepire e classificare le persone secondo due dimensioni cognitive sociali che paiono essere universali, ovvero quella della competenza (*competence*) e del calore umano (*warmth*). Queste due dimensioni sono strettamente correlate agli assi di status e solidarietà / competizione (Conte, Plutchik, 1981), noti principalmente all'interno di quegli studi di sociolinguistica e psicologia sociale del linguaggio che hanno affrontato il problema di come vengano giudicate alcune pronunce regionali o sovranazionali (Lambert, 1967). Secondo il Modello del Contenuto degli Stereotipi, la dimensione della competenza è correlata direttamente allo status percepito, ed è associata ai tratti di intelligenza, abilità, creatività ed efficacia; la dimensione del calore è invece inversamente correlata alla percezione della competizione, ed è in relazione con i tratti di amichevolezza, gentilezza, disponibilità, sincerità, affidabilità e moralità. Il Modello del Contenuto degli Stereotipi ha ricevuto notevole attenzione nell'ambito degli studi di psicologia sociale, ed è stato verificato numerose volte, anche in diversi contesti culturali (una sintesi è in Fiske, Durante, 2016). È stato anche dimostrato che i due assi lungo i quali orientiamo i nostri giudizi sono in atto non solo nel momento in cui ci troviamo a giudicare singoli individui, bensì anche nel giudizio che diamo di gruppi come ad esempio gli omosessuali, i migranti, le donne. Cambia però la correlazione tra le due dimensioni: se nel giudizio dei singoli individui calore e competenza tendono a correlare, nel giudizio dato ai gruppi sociali le due dimensioni hanno una correlazione negativa, per cui gruppi che raggiungono alti punteggi in competenza tendono a essere valutati negativamente per quanto riguarda il calore e viceversa.

Gli stereotipi che ci costruiamo rispetto a individui e gruppi sociali sono direttamente correlati al comportamento che si avrà nei confronti dei suddetti gruppi o individui (Cuddy, Fiske, Glick, 2007): per questo motivo lo studio degli stereotipi associati ai diversi gruppi sociali può dunque essere rilevante al fine di prevenire eventuali atteggiamenti discriminatori. Le diverse valutazioni lungo i due assi creano quattro possibili tassonomie delle emozioni, due di natura ambivalente, e due monovalenti: paternalismo, per quei gruppi valutati positivamente per il calore umano ma negativamente per la competenza; invidia, pregiudizio che giudica i membri del gruppo con cui gli individui non si identificano (in psicologia sociale, l'*out-group*) con alta competenza e basso calore umano; disprezzo, per quei gruppi caratterizzati da basso calore umano e bassa competenza e, da ultimo l'ammirazione, per chi totalizza alti punteggi in entrambe le dimensioni. Una serie di studi condotti in territorio americano ha dimostrato che i principali gruppi sociali tendono a distribuirsi in cinque diversi *cluster*, sulla base dei punteggi che ricevono per ognuna delle due dimensioni (Lee, Fiske, 2006): si tratta cioè di gruppi giudicati mediamente competenti e altamente calorosi (italiani, irlandesi), altamente competenti e mediamente calorosi (immigrati regolari, terze generazioni, cittadini europei), poco competenti e poco calorosi (immigrati irregolari), altamente competenti e scarsamente calorosi (cittadini con background asiatico) e, infine altri gruppi non caratterizzati da stereotipi netti (comunità russe, vietnamite o dell'est Europa), moderatamente competenti ma con basso calore umano.

Secondo il paradigma teorico dei Ruoli Sociali (Eagly, Wood, 2012), il fatto che alcuni gruppi sociali tendano a essere sovrarappresentati in certi specifici ruoli e occupazioni crea e rinforza gli stereotipi associati al gruppo in questione: così ad esempio il fatto che, per ragioni storiche, le donne siano state principalmente relegate in ruoli che hanno a che fare con la cura (infermiere, maestre d'asilo, ecc.) e che non richiedono particolari livelli di competenza (segretarie, assistenti, ecc.) ha creato e, di volta in volta, rafforzato la percezione del suddetto gruppo come caratterizzato da alto calore umano e media competenza. Ne consegue che un cambiamento dei ruoli sociali di un gruppo porterà anche a modificare gli stereotipi associati al gruppo (Koenig, Eagly, 2014). Per questi motivi una indagine relativa agli stereotipi è di cruciale importanza per gli attori sociali in genere, sia per i membri dei gruppi sociali stereotipati e, spesso, stigmatizzati, sia infine per i responsabili delle politiche sociali, vista la correlazione tra stereotipi, pregiudizi e processi di discriminazione (Talaska, Fiske, Chaiken, 2008). Spesso i membri del gruppo stigmatizzato possono infatti agire consapevolmente mettendo in atto strategie di presentazione che vadano a minare gli stereotipi negativi, ottenendo così maggiori possibilità per occupare nuovi ruoli sociali e, al contempo, la consapevolezza dei meccanismi di stereotipizzazione può permettere l'adozione di fruttuose pratiche di integrazione e di strategie di inclusione (si vedano ad esempio i lavori di Chun, Sue, 1998 e Qin, Way, Mukherjee, 2008 sulla minoranza cinese come minoranza modello).

Soprattutto all'interno dei contesti educativi e delle istituzioni scolastiche l'esistenza di stereotipi legati a particolari gruppi sociali può infatti influenzare e guidare il giudizio che i docenti sono portati ad avere nei confronti dei membri di quei gruppi. Si tratta della cosiddetta profezia che si autoadempie, o effetto Pigmalione: le aspettative dei docenti nei confronti di particolari categorie o gruppi sociali orientano e rinforzano il comportamento degli studenti, i quali cominceranno ad agire nella maniera attesa (Rosenthal, Jacobson, 1968). Tra le varie conseguenze dell'effetto Pigmalione si riscontrano, ad esempio, le basse aspettative nei confronti delle studentesse per i risultati raggiungibili nelle cosiddette scienze dure (Jussim, Eccles, 1995; Auwarter, Aruguete, 2008) e, soprattutto, i bassi risultati scolastici raggiunti da studenti appartenenti a minoranze etniche (Wenz, Hoenig, 2020; Peterson, Rubie-Davies, Osborne, Sibley, 2016): i docenti tendono spesso a giudicare gli studenti di minoranze etniche come meno capaci rispetto a quelli senza retroterra etnico, per quanto siano spesso consapevoli degli sforzi che i primi si trovano ad affrontare per raggiungere risultati soddisfacenti (van Ewijk, 2011; Afikyeva, Alieva, 2018)¹⁰.

Gli studi sulla identificazione e la valutazione delle voci hanno dimostrato che quanto fin qui esposto relativamente alla percezione dei gruppi etnici vale anche per i giudizi sulla lingua (Pantos, Perkins, 2013): varietà linguistiche parlate dai gruppi dominanti e spesso identificabili con lo 'standard' sono generalmente preferite per quanto concerne le qualità legate alla dimensione dello *status* ossia – nel modello di Fiske, Cuddy, Glick, Xu (2002) – della *competenza*, mentre le varietà locali e regionali sono apprezzate in base alla dimensione della *solidarietà* e del *calore* umano. D'altra parte, molte varietà non native sembrano essere valutate negativamente su entrambe le dimensioni. In Italia esistono solo sporadiche analisi di tipo percettivo sugli accenti regionali/locali (Baroni 1983; Volkart-Rey, 1990; De Pascale, Marzo, 2016) e su quelli non nativi di italiano (Marotta, Boula de Mareuil, 2009; De Meo, Pettorino, Vitale, 2015; Calamai, 2015; Calamai, Ardolino, 2020). Eppure, l'accento (locale, regionale, straniero) rappresenta un segno identitario a tutti gli effetti, che può evocare l'appartenenza o meno ad un gruppo sociale, a valori simbolici o a categorie sociali ed economiche permanenti. Ricerche in questo senso si sono concentrate

¹⁰ Il tema fu affrontato in Italia da Barbagli, Dei (1972) con ampi rimandi alla letteratura sociologica americana.

principalmente su contesti legali (Seggie, 1983; Lippi-Green, 1994; Dixon, Mahoney, Cocks, 2002; Dixon, Mahoney, 2004), lavorativi (Huang, Friderger, Pierce, 2013; Wang, Arndt, Singh, Biernat, Liu, 2013) e scolastici. Riguardo quest’ultimo ambito, al centro del presente lavoro, si è osservato come spesso i docenti tendano a utilizzare lo standard per esercitare maggiore autorità, mentre le varianti locali vengano preferite per mantenere un rapporto di vicinanza con gli studenti (Delarue, 2013); studenti con pronunce diverse dallo standard tendono a ricevere voti più bassi rispetto ai loro compagni di classe, e questo è spesso direttamente correlato a pregiudizi etnici diffusi tra i docenti (Williams, Naremore, 1974; Rubin, 1992); tuttavia, sia il retroterra regionale dei docenti sia l’esposizione a una varietà di accenti possono giocare un ruolo nel modificare gli atteggiamenti dei docenti, portando a un apprezzamento delle varietà linguistiche (Coupland, Williams, Garrett, 1994; Byrnes, Kiger, Manning, 1997). Da questa prospettiva, il panorama scolastico italiano si mostra un prezioso punto di osservazione, come mostreremo nel paragrafo successivo.

4. CITTADINANZA, SCUOLA E STEREOTIPI ETNICI IN ITALIA

Per quanto l’immigrazione in Italia sia un fenomeno costante a partire dagli anni ’70, negli ultimi anni le percentuali relative alla presenza straniera in Italia hanno subito un aumento significativo, per quanto altalenante. Stando ai dati Istat (MIUR, 2018) relativi alla popolazione studentesca, i dati raccolti nel 2013 facevano emergere un aumento del 43,39% rispetto all’anno 2008, mentre nel 2018 si è rilevata una variazione percentuale del +1,9% rispetto all’anno precedente. Anche se tra gli studenti con cittadinanza non italiana si annoverano ben 200 nazionalità, nell’anno scolastico 2016/2017 dieci nazionalità rappresentano ben il 70% degli studenti con cittadinanza non italiana (MIUR, 2018). Alcune nazionalità riflettono i gruppi più rappresentati a livello nazionale, e cioè rumeni, albanesi e marocchini; oltre a queste si segnala una cospicua presenza cinese, raddoppiata nell’arco del decennio 2006/7-2016/17, e rappresentante il 6% del campione, filippina, con un incremento del 113%, pakistana e indiana. Nel complesso, la componente asiatica (Cina, Filippine, India e Pakistan) rappresenta il 14,8% della presenza straniera nelle scuole italiane.

I dati sulla popolazione studentesca sono in linea con quelli relativi alla presenza delle diverse nazionalità sul territorio italiano. Di queste, ben 21 possono annoverare più di 50.000 membri: i gruppi più rappresentati sono i cittadini di origine rumena (21,97%), seguiti da albanesi (10,07%), marocchini (9,24%) e cinesi (5,22%). La presenza straniera rappresenta a tutt’oggi il settore più dinamico del sistema scolastico italiano. Nell’intervallo temporale compreso fra i primi anni 2000 e l’anno scolastico 2012-13 hanno fatto il loro ingresso nella scuola italiana ben 670.000 studenti con cittadinanza straniera; per quanto negli ultimi anni si sia assistito a un rallentamento, la percentuale degli studenti con retroterra migratorio è in costante aumento (dal 9,2% al 9,4% negli ultimi cinque anni). Questa presenza cospicua non ha però una rappresentanza omogenea all’interno dell’intero arco del sistema scolastico: se nel primo ciclo scolastico, comprendente le scuole elementari e medie, il tasso di scolarizzazione degli studenti con cittadinanza non italiana corrisponde a quello degli studenti italiani (raggiungendo quasi il 100%), è durante l’arco temporale rappresentato dalla scuola secondaria di secondo grado che si osservano le maggiori discrepanze. Nelle scuole superiori, la percentuale di scolarizzazione degli studenti stranieri decresce radicalmente rispetto alla percentuale degli studenti italiani (64,8% vs 80,9%), tanto che ben il 35% degli studenti con cittadinanza non italiana, raggiunta l’età dell’obbligo scolastico, non completa i propri studi. Anche le

percentuali relative alle bocciature fanno emergere delle discrepanze: se la percentuale si attesta attorno al 10% per gli studenti italiani, questa raggiunge il 31,3% quando si osserva il campione di studenti con cittadinanza non italiana. Il divario è ancora più netto nella scuola secondaria di secondo grado, con percentuali tre volte superiori a quelle degli studenti italiani (59,1% contro 20,9%). È inoltre significativo osservare come ben il 12% dell'intera popolazione scolastica con cittadinanza non italiana abbia una certificazione per Bisogni Educativi Speciali (BES) (Santerini, 2017).

Stando al rapporto ISTAT del 2015, la presenza straniera nelle classi viene spesso vista dai docenti come problematica, soprattutto per alcune minoranze, come quelle rappresentate da cinesi, pakistani e bengalesi. Per quanto i docenti siano compatti nel dichiarare come la scuola vada sempre più adattandosi proponendo protocolli di successo per l'inclusione scolastica, vengono messi in evidenza i) l'insufficiente preparazione dei singoli, e ii) la necessità di adattare i propri metodi di insegnamento al fine di garantire una piena ed efficace integrazione scolastica.

Il fatto che anche l'Italia sia dunque caratterizzata da un panorama 'superdiverso' (Vertovec, 2007) spinge ad allestire ricerche empiriche sulla valutazione degli stereotipi associati ai gruppi sociali in diversi contesti socio-geografici. Nell'ambito della Teoria Sociale Cognitiva sono stati indagati gli stereotipi associati agli omosessuali (Brambilla, Carnaghi, Ravenna, 2011), agli ebrei (Ravenna, Roncarati, 2007), e ai gruppi immigrati (Volpato, Durante, 2008). Quest'ultimo studio, in particolare, ha provato come i dodici gruppi selezionati per l'indagine (africani, albanesi, cinesi, est-europei, ex-jugoslavi, filippini, indiani, marocchini, medio-orientali, pakistani, rumeni, sud-americani, 'clandestini' e 'zingari') si collocassero in quattro *cluster*: cinesi, est-europei e indiani sarebbero contraddistinti da punteggi medio alti in competenza e livelli medi per il calore umano; africani, filippini, sudamericani totalizzerebbero i punteggi più alti per il calore umano, controbilanciati da medi punteggi in competenza, mentre jugoslavi, marocchini, medio-orientali, pakistani sarebbero mediamente calorosi e mediamente competenti; da ultimo, albanesi, clandestini, rumeni, zingari sarebbero caratterizzati da bassi punteggi per entrambe le dimensioni.

Lo studio di Volpato, Durante (2008) rappresenta dunque un primo e importante tassello per verificare gli stereotipi associati ai diversi gruppi immigrati presenti in territorio italiano: il campione circoscritto coinvolto dagli autori nella ricerca (studenti e studentesse universitari dell'Università di Milano-Bicocca) spinge ad allargare il campo di indagine, con l'obiettivo di rendere noti i meccanismi di stereotipizzazione proprio all'interno dei contesti in cui questi meccanismi possono influenzare i giudizi nei confronti dei membri appartenenti a determinati gruppi sociali. Per quanto ci è dato di sapere, non esistono studi di natura quantitativa che hanno avuto come obiettivo l'analisi degli stereotipi dei docenti nei confronti dei diversi gruppi di studenti: in altre parole, gli stereotipi attivi presso i docenti non sono mai stati messi in relazione con l'eventuale successo scolastico dei gruppi scolastici da loro valutati. In questo quadro si inserisce la ricerca presentata in questa sede: nonostante sia stata condotta su un territorio geograficamente circoscritto, essa mira a rappresentare un modello di analisi pluridimensionale esportabile in altri contesti italiani.

5. I LUOGHI E LE MODALITÀ DELLA RICERCA

In questa sezione presentiamo il territorio nel quale è stata condotta la ricerca (§ 5.1), il questionario adottato (§ 5.2), il campione sperimentale (§ 5.3) e le nostre ipotesi (§ 5.4).

5.1. Toscana multiculturale e multilingue

La regione Toscana rappresenta la sesta regione italiana per numero di presenza straniera, ma raggiunge la quarta posizione per numero di studenti stranieri (13,4%) e la terza posizione relativamente alla presenza straniera nelle scuole secondarie di secondo grado (10,9%). La provincia di Prato è inoltre la prima città italiana per presenza straniera (con più di 15.000 cittadini non italiani ogni 100.000 abitanti), mentre Firenze si colloca in ottava posizione, con una percentuale di circa il 10%¹¹. La provincia di Prato rappresenta un *unicum* anche nel panorama scolastico italiano, dato che gli studenti con cittadinanza non italiana rappresentano ben un quarto (24,5%) della popolazione scolastica. Come si osserva dalla tabella 1, le percentuali relative alla presenza straniera nella città di Prato superano la media nazionale in tutti i cicli scolastici. Si tratta principalmente di studenti con retroterra migratorio cinese (55%), i quali hanno una cospicua presenza anche nelle città di Campi Bisenzio (60%) e Fucecchio (37%). La presenza cinese è cospicua nelle città di Firenze e Prato, mentre nelle altre province la maggior parte degli studenti con cittadinanza non italiana è composta principalmente da gruppi provenienti dall'Europa orientale (Romania, Albania, Moldavia, Ucraina), come riportato nella tabella 2; contrariamente alle medie nazionali però, ad Arezzo si osserva una presenza cospicua di studenti con retroterra etnico indiano, maggiore in percentuale rispetto a quella dei ragazzi cinesi.

Tabella 1. *Percentuali di presenza straniera per area geografica e ciclo scolastico (dati MIUR, 2018).*

	Totale	Scuola dell'infanzia	Scuola primaria	Scuola secondaria di primo grado	Scuola secondaria di secondo grado
Massa Carrara	8,9	10,1	9,9	9,0	7,3
Lucca	9,2	10,2	9,9	9,7	7,4
Pistoia	12,6	14,9	14,3	12,5	9,8
Firenze	15,3	17,1	16,4	15,6	12,8
Prato	24,5	27,2	28,3	27,3	16,2
Livorno	8,4	9,7	8,8	8,7	7,2
Pisa	11,9	12,7	13,1	12,4	9,7
Arezzo	13,6	14,4	14,9	14,2	11,7
Siena	14,2	13,9	14,8	14,7	13,6
Grosseto	11,7	13,0	12,7	12,4	9,7
Toscana	13,4	14,7	14,7	14	10,9
Centro Italia	11,2	12,2	12,2	11,8	9,3
Italia	9,4	10,7	10,8	9,7	7,1

¹¹

<http://www.integrazionemigranti.gov.it/Attualita/Approfondimenti/Documents/Rapporti%20aree%20metropolitane%202017/RAM2017Firenze.pdf>.

Tabella 2. Percentuale di studenti con cittadinanza non italiana per area geografica e nazionalità (dati MIUR, 2018).

	Romania	Albania	Marocco	Cina	Filippine	India	Moldavia	Ucraina	Pakistan	Egitto
Massa Carrara	0,4	0,5	0,5	0,1	0,0	0,1	0,1	0,2	0,1	0,1
Lucca	0,7	1,1	0,9	0,2	0,7	0,1	0,2	0,4	0,1	0,0
Pistoia	0,5	2,3	0,5	0,5	0,3	0,1	0,2	0,2	0,5	0,1
Firenze	1,7	4,1	1,6	7,9	4,8	1,3	0,6	0,9	0,5	1,1
Prato	0,3	1,4	0,5	10,1	0,3	0,2	0,1	0,2	2,1	0,1
Livorno	0,4	0,7	0,5	0,3	0,4	0,1	0,8	0,8	0,1	0,0
Pisa	0,5	1,9	0,9	0,5	1,4	0,3	0,4	0,5	0,1	0,1
Arezzo	1,2	1,1	0,6	0,6	0,4	1,8	0,1	0,2	1,5	0,1
Siena	0,6	1,2	0,3	0,2	0,4	0,6	0,4	0,3	0,0	0,1
Grosseto	0,5	0,6	0,3	0,1	0,1	0,1	0,9	0,6	0,1	0,1
Toscana	6,7	14,8	6,6	20,5	8,8	4,4	3,8	4,4	5,1	1,7
Centro Italia	29,5	26,3	14,3	30,5	32,6	18,6	19,0	18,2	13,1	10,7

5.2. Il questionario

All'interno di un piano di inchiesta sul campo particolarmente ampio e diversificato (cfr. Nodari, Galatà, Calamai, in stampa; Calamai, Ardolino, 2020) si è stabilito di verificare stereotipi e credenze associati a diversi gruppi sociali nel corpo docenti di alcune scuole toscane. Il questionario che qui presentiamo – segmento particolare di un rilevamento più complesso (Nodari, Galatà, Calamai, in stampa) – è composto di due blocchi di domande. Una sezione – adattata da Wenz, Olczyk, Lorenz (2016) – chiede di dare dei giudizi relativamente ai risultati raggiunti in italiano da parte delle seguenti categorie di soggetti: studenti di sesso maschile e femminile; studenti di ceto basso, medio e alto; studenti di origine cinese¹² e studenti con altri due retroterra etnici, individuati dai docenti stessi sulla base delle presenze in classe (v. Appendice). Nel caso in cui il docente sia titolare di un'altra disciplina, la medesima sezione si ripete anche in riferimento alla materia insegnata. In totale questa ulteriore sezione consta di 8 domande (o 16 qualora il docente non insegni italiano) a risposta chiusa su scala Likert a 10 punti (1-10, con 1 = molto al di sotto della media; 10 = molto al di sopra della media).

Un'altra parte del questionario è invece specificamente dedicata agli stereotipi associati ai diversi gruppi etnici, sulla scorta di quanto rilevato da Volpato, Durante (2008). Nello specifico, per la parte qui presa in esame, una sezione del questionario mutuata da Volpato, Durante (2008, pag. 4, tab. 1) chiede ai docenti di identificare le due provenienze etniche più numerose all'interno delle proprie classi e di valutare i due gruppi così identificati secondo gli assi di *competenza*, *calore*, *status* e *competizione*. Rispetto a Volpato, Durante (2008) non abbiamo definito a priori i gruppi da sottoporre a valutazione, che sono stati scelti direttamente dai docenti. Per ciascuno dei due gruppi indicati i soggetti

¹² Come anticipato in § 5.1, si tratta del gruppo più numeroso nelle scuole ove questo segmento del questionario è stato somministrato.

sono tenuti a rispondere a otto domande a risposta chiusa su scala Likert a 4 punti (1-4, con 1 = per niente; 4 = estremamente).

Nella parte introduttiva del questionario i docenti sono invitati a fornire alcune informazioni biografiche (anno e luogo di nascita, anni di servizio e materia insegnata), pur nella garanzia del completo anonimato. Alla fine del questionario i docenti hanno inoltre la possibilità di indicare suggerimenti e commenti per la ricerca ("C'è qualcosa che ritiene di doverci/volerci segnalare sul questionario cartaceo o, più in generale, sulle Sue impressioni/suggerimenti per questa ricerca?").

5.3. Il campione

In totale il questionario è stato somministrato a 144 insegnanti (113 F e 31 M) reclutati in 5 diversi istituti scolastici nelle città di Arezzo, Firenze e Prato. Oltre ad aver scelto città con diversa presenza migratoria sul territorio (cfr. § 5.1), anche le scuole selezionate sono caratterizzate da diverse percentuali relativamente alla presenza di popolazione non nativa: tra il 40 e il 51,5% le scuole di Firenze, 45% quella di Arezzo e 19,4% quella di Prato. Per praticità di analisi i docenti sono stati raggruppati a seconda della materia insegnata, così come riportato nella tabella 3.

Tabella 3. *Numerosità dei docenti e loro raggruppamento in aree tematiche sulla base delle materie insegnate.*

Materie	Raggruppamento	Numero docenti
Scienze motorie, arte e immagine, educazione musicale, nessuna risposta	Altro	13
Matematica, fisica, scienze naturali, informatica, economia	Discipline scientifiche	44
Storia, filosofia, geografia, diritto, scienze umane, italiano, letteratura italiana	Discipline umanistiche	42 ¹³
Inglese, francese, spagnolo, tedesco	Lingue	22
Sostegno	Sostegno	23

Tutti i docenti sono stati reclutati durante l'orario scolastico, e hanno compilato il questionario in versione cartacea durante le proprie ore libere, dopo essere stati informati sugli scopi della ricerca e aver sottoscritto l'autorizzazione al trattamento dei dati personali. I docenti avevano la possibilità di rispondere al questionario in maniera anche parziale, tralasciando le domande a cui non si sentivano di dare una risposta.

I 144 docenti reclutati hanno completato integralmente la sezione del questionario riguardante gli stereotipi associati ai vari gruppi etnici; di questi, un sottocampione di 67 docenti di due scuole di Prato e Firenze ha completato anche la sezione relativa al successo scolastico raggiunto da studenti e studentesse appartenenti a diversi gruppi sociali.

¹³ Dei 42 docenti sono 32 i docenti che insegnano italiano.

5.4. *Le ipotesi di ricerca*

Sulla base di quanto già rilevato in letteratura in relazione alle valutazioni associate ai gruppi sociali, relativamente alle domande sul successo scolastico avanziamo le seguenti ipotesi:

1. gli studenti di ceto alto sono associati a un maggior successo scolastico (Rist, 1970; Speybroeck, Kuppens, Van Damme, Van Petegem, Lamote, Boonen, de Bilde, 2012);
2. rispetto agli studenti di sesso maschile, le studentesse vengono associate ad aspettative più alte per il successo scolastico in generale (Ready, Wright, 2011; Ongini, 2019), ma ad aspettative più basse per il successo nelle discipline scientifiche (Jussim, Eccles, 1995; Auwarter, Aruguete, 2008);
3. gli studenti con una storia di migrazione alle spalle sono associati a un peggior successo scolastico se comparati coi loro compagni italiani (Wenz, Hoenig, 2020; Peterson, Rubie-Davies, Osborne, Sibley, 2016);
4. gli studenti di origine cinese suscitano aspettative più alte per le discipline scientifiche, dal momento che l'etnia cinese è stata associata a un alto livello di competenza soprattutto nelle cosiddette scienze dure (McGee, Thakore, LaBlance, 2016).

In relazione al blocco di domande sugli stereotipi associati ai diversi gruppi etnici, ipotizziamo che:

5. gli stereotipi associati ai diversi gruppi etnici rilevati da Volpato, Durante (2008) sono riscontrati anche fra i docenti delle scuole toscane;
6. sulla scorta di quanto riscontrato per gli atteggiamenti nei confronti del multiculturalismo (Byrnes, Kiger, Manning, 1997; Akifyeva, Alieva, 2018), la diversa composizione multi-etnica delle città oggetto dell'indagine ha un effetto nella percezione dei diversi gruppi. In particolare, assumiamo che i docenti di Arezzo abbiano una diversa percezione relativa agli studenti di origine cinese rispetto a quella esibita dai docenti di Firenze e Prato, nelle cui città la presenza cinese è più massiccia (cfr. tabella 2, § 5.1).

6. RISULTATI

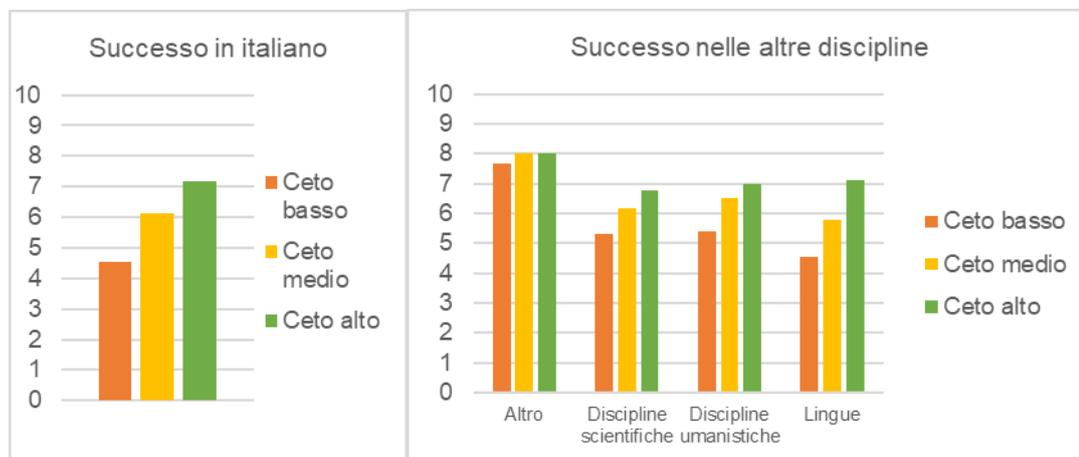
6.1. *Le aspettative circa il successo scolastico*

Di seguito discutiamo le risposte date al primo blocco del questionario, relativo alle aspettative sul successo scolastico: come già riportato in § 5.3, i dati si riferiscono a 67 docenti di due scuole di Prato e Firenze, presentati in forma aggregata.

In merito al successo scolastico raggiunto in italiano, analizzando i dati riportati nel riquadro a sinistra in figura 1, i docenti intervistati attribuiscono ai membri appartenenti al ceto alto i risultati migliori ($\mu = 7,2$; $\sigma = 1,5$), seguiti dagli studenti appartenenti al ceto medio ($\mu = 6,1$; $\sigma = 1,3$). Gli studenti del ceto basso sono coloro a cui i docenti riconoscono i risultati peggiori (non raggiungono neanche la sufficienza: $\mu = 4,5$; $\sigma = 1,6$). La differenza fra i ceti si osserva anche per gli altri raggruppamenti disciplinari (vd. riquadro a destra in figura 1): lo scarto più netto si osserva nelle discipline linguistiche, dove gli studenti con ceto basso non raggiungono neanche la sufficienza ($\mu = 4,6$; $\sigma = 1,4$), di contro ai compagni con ceto medio ($\mu = 5,8$; $\sigma = 1,4$) e alto ($\mu = 7,1$; $\sigma = 1,8$). È

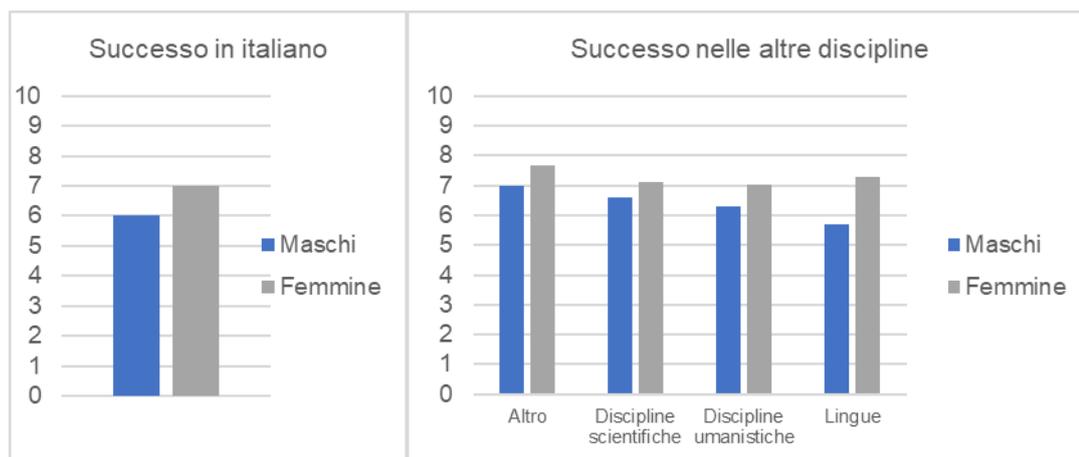
fra le discipline che abbiamo raggruppato sotto l'etichetta "altro" che lo scarto si nota di meno: i tre gruppi infatti si attestano tutti sopra la sufficienza (ceto basso: $\mu = 7,7$; $\sigma = 3,2$; ceto medio: $\mu = 8,0$; $\sigma = 2,6$; ceto alto: $\mu = 8,0$; $\sigma = 2,6$).

Figura 1. Il successo in italiano e nelle altre discipline (valori medi) attribuito dai docenti agli studenti per ceto sociale



Prendendo in esame la figura 2, si osserva che uno scarto è presente anche tra studenti e studentesse, con risultati migliori per le studentesse sia in italiano (femmine: $\mu = 7$; $\sigma = 1,6$; maschi: $\mu = 6$; $\sigma = 1,4$) sia nelle altre discipline (cfr. riquadro a destra in figura 2) dove lo scarto è più accentuato per le discipline linguistiche (femmine: $\mu = 7,3$; $\sigma = 1,8$; maschi: $\mu = 5,7$; $\sigma = 1,7$), mentre si assottiglia per le discipline scientifiche, con risultati sopra la sufficienza per entrambi i gruppi (femmine: $\mu = 7,1$; $\sigma = 1,3$; maschi: $\mu = 6,6$; $\sigma = 1,4$).

Figura 2. Il successo in italiano e nelle altre discipline (valori medi) attribuito dai docenti agli studenti per sesso



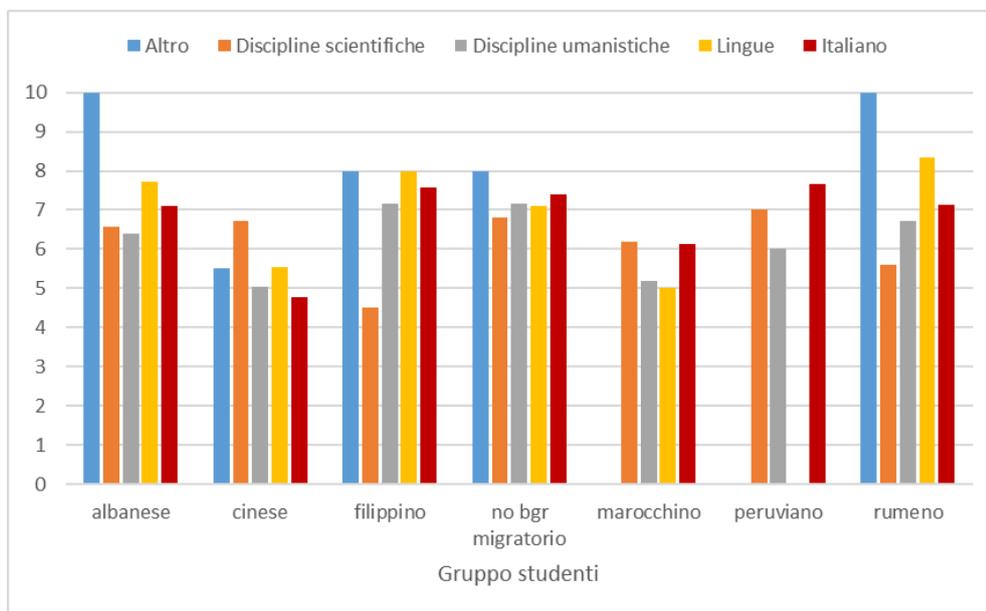
Appare più complesso il quadro che riguarda i risultati raggiunti in italiano e nelle altre discipline da studenti e studentesse di diversi retroterra etnici presenti nelle due scuole (vd. figura 3)¹⁴. Per l'italiano, i risultati più bassi sono quelli attribuiti agli studenti di

¹⁴ Dal momento che i retroterra etnici venivano individuati dai docenti stessi sulla base delle presenze in classe, c'è stata forte difformità nella rappresentatività dei vari gruppi. Per questo motivo abbiamo scelto di

provenienza cinese ($\mu = 4,8$; $\sigma = 1,8$). Mentre ragazzi e ragazze di origine marocchina si attestano sulla sufficienza ($\mu = 6,1$; $\sigma = 1,4$), sono migliori i risultati per gli altri studenti: studenti e studentesse con retroterra etnico filippino ($\mu = 7,6$; $\sigma = 0,5$) e peruviani ($\mu = 7,7$; $\sigma = 1,7$) superano addirittura gli studenti privi di storia migratoria ($\mu = 7,4$; $\sigma = 1,7$), rumeni ($\mu = 7,1$; $\sigma = 1,5$) e albanesi ($\mu = 7,1$; $\sigma = 1,7$).

Per le altre discipline, come evidenziato dalla figura 3, il quadro è più vario. Gli studenti senza storia migratoria (cfr. "no bgr migratorio" in fig. 3) superano la sufficienza e ottengono la media del 7 in tutti i raggruppamenti disciplinari. Tra le discipline raggruppate sotto l'etichetta "altro" il punteggio più alto viene attribuito agli studenti di origine albanese e rumena. Agli studenti cinesi viene riconosciuto maggiore preparazione nelle materie scientifiche rispetto alle altre discipline. Nelle discipline umanistiche e nelle lingue i più 'penalizzati' risultano essere gli studenti cinesi e quelli marocchini, mentre gli studenti filippini lo sono nelle discipline scientifiche.

Figura 3. Il successo in italiano e nelle altre discipline (valori medi) attribuito dai docenti agli studenti per retroterra etnico



6.2. Gli stereotipi etnici nella percezione dei docenti

Prima di procedere all'analisi dei punteggi della sezione del questionario relativa al Modello del Contenuto degli Stereotipi riportiamo in tabella 4 i gruppi individuati, per questa sezione, come più numerosi dai docenti delle scuole in cui è stata condotta l'indagine¹⁵. La distribuzione "percepita" dai docenti degli studenti con passato migratorio è in linea con i dati riportati in § 5.1: così, ad esempio, la presenza cinese è particolarmente

presentare i risultati relativi solo ai gruppi che sono stati individuati da almeno tre docenti. L'aver lasciato il campo libero da compilare spiega anche l'eventuale assenza di dati per alcune discipline (come nel caso dei gruppi marocchino e peruviano).

¹⁵ Non c'è esatta corrispondenza tra le due sezioni del questionario in merito ai gruppi con retroterra migratorio rilevati dai docenti poiché per le domande relative alle aspettative scolastiche i docenti dovevano scegliere altri due gruppi in aggiunta a quello cinese, opzione obbligatoria riportata già nel questionario. Per le domande relative agli stereotipi etnici i docenti dovevano invece solo scegliere liberamente due gruppi etnici.

presente nelle scuole di Firenze e Prato, mentre raggiunge numeri più esigui nella scuola di Arezzo.

Tabella 4. *Distribuzione per città dei gruppi indicati dai docenti come più numerosi nelle proprie classi*

	Arezzo	Firenze	Prato	Totale
albanese	3	22	20	45
bengalese	20	1	0	21
cinese	2	51	28	81
filippino	0	12	0	12
marocchino	2	13	0	15
pakistano	17	1	1	19
peruviano	0	10	0	10
rumeno	11	28	3	42

Nella tabella 5 riportiamo i punteggi calcolati per le dimensioni di *competenza*, *calore*, *status* e *competizione* per i diversi gruppi indicati e valutati dai docenti. Dai dati riportati si nota innanzitutto come nessuna delle diverse provenienze totalizzi alti punteggi, in nessuna delle quattro dimensioni (si ricordi che il punteggio massimo per ogni dimensione era 4). Per la dimensione di *competenza* sono le provenienze bengalese e pakistano a raccogliere i punteggi più bassi. Per la dimensione di *calore* il punteggio più basso viene attribuito ad albanesi e rumeni. Relativamente ai soli due assi di *competenza* e *calore* il gruppo coi punteggi più alti risulta essere quello dal retroterra filippino, seguito da quello peruviano. Per l'interrelazione tra gli assi di *competenza* e *status* si riscontrano invece alcune asimmetrie: gli alti punteggi sull'asse della *competenza* per i gruppi filippino e peruviano non si riflettono in altrettanti alti punteggi lungo l'asse dello *status*¹⁶. Solo gli studenti di origine cinese raggiungono buoni punteggi in relazione allo *status*, in accordo con quanto raggiunto sull'asse della *competenza*. Questa mancata relazione non vale per il rapporto tra gli assi di *calore* e *competizione*: i gruppi più calorosi (peruviano e filippino) vengono giudicati anche come poco competitivi.

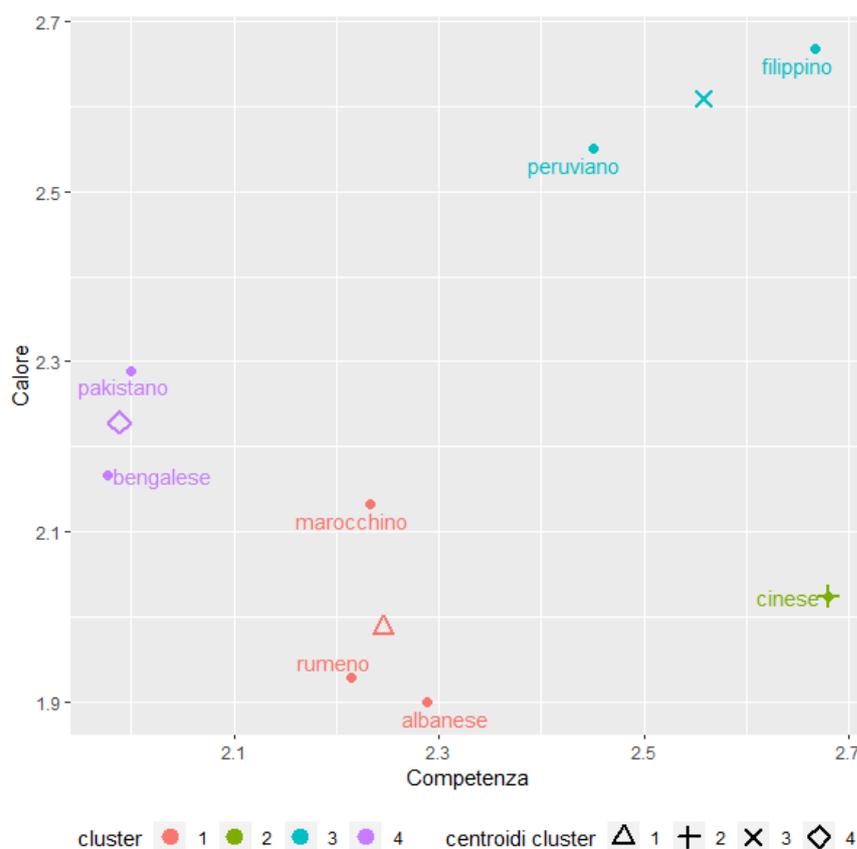
Tabella 5. *Valori medi e deviazione standard (tra parentesi) dei punteggi attribuiti dai docenti ai diversi background etnici per le dimensioni di competenza, calore, status e competizione*

	Competenza	Calore	Status	Competizione
albanese	2,3 (0,5)	1,9 (0,5)	1,8 (0,5)	1,4 (0,5)
bengalese	2,0 (0,6)	2,2 (0,6)	1,7 (0,5)	1,4 (0,5)
cinese	2,7 (0,7)	2,0 (0,6)	2,5 (0,6)	1,4 (0,6)
filippino	2,7 (0,7)	2,7 (0,8)	1,9 (0,6)	1,3 (0,5)
marocchino	2,2 (0,7)	2,1 (0,6)	1,8 (0,4)	1,1 (0,2)
pakistano	2,0 (0,5)	2,3 (0,8)	1,8 (0,6)	1,2 (0,3)
peruviano	2,4 (0,6)	2,5 (0,7)	1,7 (0,5)	1,3 (0,5)
rumeno	2,2 (0,7)	1,9 (0,6)	1,9 (0,5)	1,4 (0,6)

¹⁶ Tale difformità dovrà essere meglio indagata in seguito. Non escludiamo che la stessa formulazione di alcune domande, nel questionario, sia risultata in qualche modo ambigua.

I valori di *competenza* e *calore* ottenuti per gli 8 gruppi riportati in tabella 5 sono quindi stati processati in R (R Core Team, 2019) dove sono stati prima standardizzati per evitare effetti di scala e successivamente sottoposti a *clustering* gerarchico con metodo *Ward* al fine di determinare il numero ottimale di *cluster* nei dati in esame. All'individuazione del numero di *cluster* pari a 4 (la qualità della rappresentazione dei *cluster* individuati è stata verificata e confermata dai valori di *Silhouette*¹⁷) è seguita un *clustering* di tipo non gerarchico *K-means*. Il risultato riportato in figura 4 (cfr. anche tabella 5 per maggiori dettagli) evidenzia la differenziazione dei gruppi considerati in quattro *cluster* disposti nello spazio bidimensionale di *competenza* e *calore*. Il *cluster* 1 include al suo interno i gruppi marocchino, rumeno, albanese: è caratterizzato dai punteggi più bassi di *calore* (fa eccezione il gruppo marocchino che sebbene mostri valori di *calore* leggermente più alti rimane comunque nel *cluster* in questione), e da punteggi di *competenza* nella media rispetto agli altri gruppi considerati. Nel *cluster* 2 troviamo "isolato" il gruppo cinese che si caratterizza per punteggi più alti di *competenza* e medio bassi di *calore*. Il *cluster* 3 comprende i gruppi peruviano e filippino con alti punteggi di *calore* e *competenza*. Nel *cluster* 4 ritroviamo i gruppi pakistano e bengalese con alti punteggi di *calore* e *competenza* tra i più bassi, e punteggi leggermente migliori per il *calore* che si collocano nella media rispetto agli altri gruppi considerati.

Figura 4. Rappresentazione dei 4 cluster per gli 8 gruppi etnici in esame nello spazio bidimensionale competenza x calore con i rispettivi centroidi



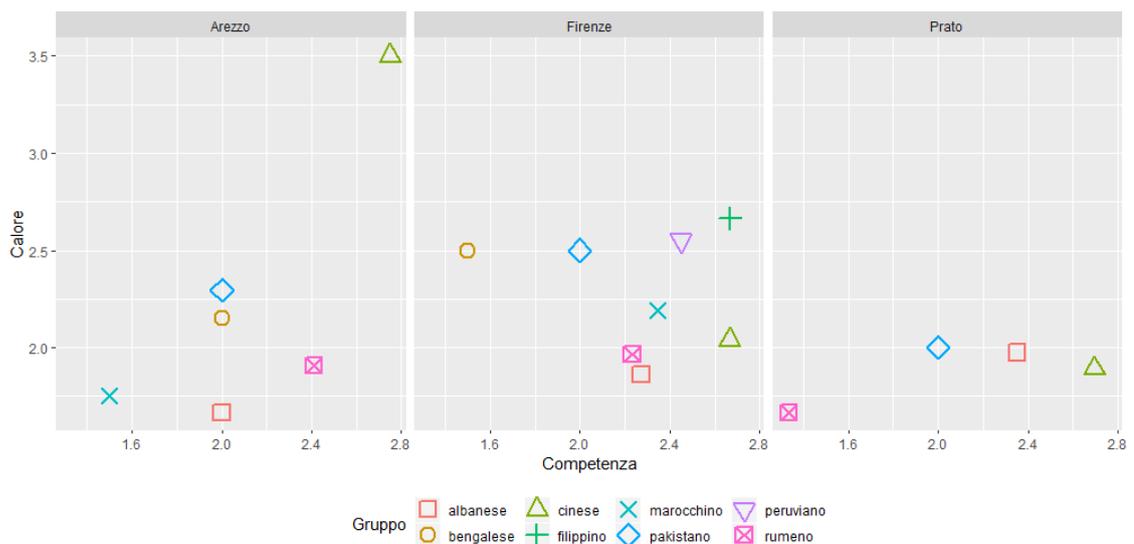
¹⁷ L'Average Silhouette method produce un indice che tiene conto della distanza media di ciascun punto dagli altri punti del cluster di appartenenza nonché della distanza media dai punti del cluster più prossimo; maggiore è il valore medio di Silhouette più alta è la consistenza dell'analisi per il numero *k* di cluster corrispondenti (Kaufman, Rousseeuw, 1990).

Tabella 6. Statistiche descrittive per ciascun cluster individuato in figura 4 e livello di significatività relativo alla differenza dei punteggi attribuiti per le dimensioni di competenza e calore.

Cluster	Competenza	Calore	Livello di significatività
1 (marocchino, rumeno, albanese)	2,25 (0,59)	1,95 (0,52)	p < .001
2 (cinese)	2,68 (0,70)	2,02 (0,59)	p < .001
3 (filippino, peruviano)	2,57 (0,64)	2,61 (0,72)	n.s.
4 (pakistano, bengalese)	1,99 (0,51)	2,23 (0,72)	p < .05

Nel grafico in figura 5 si riportano i valori relativi a *competenza* e *calore* suddivisi per città. Sebbene non sia possibile un confronto preciso poiché non tutti i gruppi sono rappresentati in tutte e tre le città, si osservano comunque delle differenze nei risultati. Nella città di Arezzo, in cui la presenza cinese è sottorappresentata, questo gruppo totalizza i punteggi più alti sia per *competenza* sia per *calore*, mentre nella città di Prato e Firenze si ritrova con livelli ancora molto alti di *competenza*, ma bassi per quanto riguarda il *calore*. In generale nella città di Prato tutti e quattro i gruppi etnici indicati dai docenti sono caratterizzati da simili livelli di *calore*, eccezion fatta per la comunità rumena, che riceve i punteggi più bassi per entrambe le dimensioni, mentre sia ad Arezzo sia a Firenze è giudicata più *competente* e *calorosa*. Comportamento opposto tra le scuole di Firenze e Arezzo per la comunità marocchina, che ad Arezzo totalizza punteggi molto bassi per entrambe le dimensioni, mentre a Firenze ottiene punteggi mediamente positivi per *competenza* e *calore*. Le comunità bengalese e pakistana, particolarmente numerose nella scuola di Arezzo, totalizzano in questo contesto valori molto simili, di media *competenza* e medio *calore*.

Figura 5. Rappresentazione degli 8 gruppi etnici in esame nello spazio bidimensionale competenza x calore divisi per città.



6.3. Giudizi e opinioni dei docenti sul questionario

Come riportato in § 5.2, l’ultima sezione del questionario dava ai docenti la possibilità di riportare opinioni e suggerimenti in merito alla ricerca e, più specificamente, relativamente al questionario da loro stessi compilato. Quasi la metà dei docenti coinvolti ha lasciato commenti e suggerimenti (44%), di cui solo il 17% può considerarsi realmente positivo e di incoraggiamento alla ricerca¹⁸ (es. *Credo che la ricerca abbia un ruolo fondamentale per aiutarci a conoscere e divulgare le buone pratiche che, sono convinta, sono molto diffuse nelle scuole, anche se non sempre sono documentate adeguatamente o attuate in modo sistemico*, Firenze). Il restante 83% assomma giudizi talvolta infastiditi (es. *Non ho percepito nitidamente a cosa serva effettivamente e praticamente aver fatto questo test. Non ho capito tanto il senso del questionario*, Firenze) a critiche, consigli sull’organizzazione delle domande e opinioni generali sul sistema scolastico e sull’integrazione degli studenti con passato migratorio; i termini più ricorrenti fra i commenti dei docenti risultano essere *difficile* (8 commenti), *generico* (11 commenti), *lungo* (5 commenti), *poco chiaro* (6 commenti). Un’analisi approfondita di queste risposte può sicuramente fornire un prezioso punto di vista sia nell’interpretazione dei risultati, sia nella valutazione dell’efficacia del questionario come strumento atto a rilevare opinioni e atteggiamenti espliciti.

L’opinione più frequente riguarda l’eccessiva genericità del questionario: l’esperienza didattica quotidiana vissuta dai docenti è fatta di storie di vita, di individui che non possono essere ricondotti genericamente all’etichetta di “straniero” o “studente di ceto medio”.

- (1) A mio avviso la categoria stranieri è troppo ampia perché al suo interno si ravvisano grandi differenze, soprattutto se nati in Italia e scolarizzati in Italia. La percezione degli alunni a volte è condizionata dal gruppo classe e questo elemento influisce in modo sostanziale nell’apprendimento di tutti gli alunni, anche stranieri. Forse questo ambito è stato un po’ marginale nel test (Arezzo).
- (2) Credo che le domande siano troppo generali e generalizzanti. Inoltre inquadrano male le problematiche considerando gli stranieri o tutto o niente. In realtà io preferirei parlare di persone e non dividere gli studenti in italiani e stranieri (Arezzo).

L’eccessiva genericità delle domande non permette di dar conto delle caratteristiche biografiche, sociali, culturali dei parlanti: si richiederebbe piuttosto una prospettiva intersezionale (Crenshaw, 1989) incentrata non sulle discriminazioni, ma sulle storie di successo, come riportato ad esempio da alcuni docenti, che rilevano come il riscatto sociale sia particolarmente sentito dalle studentesse con passato migratorio cinese o dell’est Europa. La considerazione monodimensionale di “studenti con passato migratorio” rischia, nell’opinione dei docenti, di appiattare la realtà, diventando di fatto una formulazione che porta a discriminazioni nei confronti dei percorsi dei singoli studenti.

- (3) Specificare di più la differenza di genere perché spesso le persone di sesso femminile hanno un maggiore successo scolastico, in particolare di madrelingua cinese (Firenze).

¹⁸ Dopo ogni commento rilasciato dal singolo docente si riporta soltanto la città in cui la scuola è ubicata, ad ulteriore garanzia dell’anonimato dei rispondenti.

- (4) Ho trovato difficile rispondere a numerose domande, che impediscono di dar conto dell’estrema varietà degli “studenti stranieri”: non solo le situazioni sono molto diverse a seconda che, per esempio, si parli di cinesi o di albanesi, ma anche all’interno dello stesso gruppo etnico fa ovviamente un’enorme differenza da quanto il soggetto si trova in Italia e in che modo vive in Italia; per gli alunni cinesi per esempio (che sul territorio pratese sono in alta percentuale) non garantisce un uso (nonché una conoscenza) soddisfacente della lingua italiana neppure una permanenza pluriennale sul territorio italiano, in quanto la vita “sociale” degli studenti cinesi si consuma tutta all’interno della comunità cinese ed anche durante le ore scolastiche i ragazzi cinesi tendono a far gruppo e a parlare la loro lingua. Da qualche tempo ho rilevato che per loro neppure la nascita in Italia è garanzia di conoscenza dell’italiano: sempre più numerosi sono gli studenti cinesi nati in Italia, rimandati in Cina presso i nonni prima del compimento del primo anno di vita, e richiamati qua dai genitori intorno agli 11-12 anni. Rilevo inoltre che anche il “ceto sociale” costituisce in questo questionario una categoria troppo rigida. L’appartenenza ad un ceto sociale basso, che per lo più è causa di disagio e di scarsa propensione allo studio in genere, costituisce invece per le studentesse albanesi e rumene un elemento propulsivo potente in vista di un riscatto sociale che passa in primo luogo per la scuola, e quindi la cultura, e quindi la conoscenza della lingua (Prato).
- (5) Con riferimento alle domande [sul successo scolastico], ritengo pressoché impossibile dare risposte sensate, vista l’estrema varietà della casistica presente nelle aule scolastiche. Ritengo altresì rischioso il tentativo di associare un certo risultato a una determinata categoria (sia essa etnica, sociale o di genere) (Prato).

La correlazione tra successo scolastico e *status* socioeconomico degli studenti risulta comunque un nodo particolarmente problematico: un docente sottolinea infatti che la situazione migratoria è spesso fonte di stravolgimento, e il ceto socioeconomico nel paese di arrivo non è assolutamente specchio della posizione sociale che la persona aveva nel paese di origine:

- (6) Che a volte sono un po’ generiche le domande e non è sempre possibile dare risposte estreme poiché a volte entrano in gioco fattori diversi che vanno ben oltre ‘un ceto sociale’ (Firenze).
- (7) Alcune domande richiedono una generalizzazione che non corrisponde alla realtà vissuta in classe, soprattutto quelle riguardanti il ceto sociale (Prato).
- (8) Il test è stato stimolante, anche se non sono d’accordo sulle impostazioni di alcune risposte come l’influenza del ceto sociale sull’acquisizione della materia” (Firenze).
- (9) Mi è sembrato un po’ generico e schematico. Per esempio le domande [relative al ceto]. Nella mia esperienza ho visto alunni provenienti da vari ceti sociali (italiani e stranieri) raggiungere diversi obiettivi. Dipende dalla posizione della persona (Firenze).
- (10) Risulta confusa l’associazione richiesta tra la visione del gruppo etnico di studenti e la percezione presunta della collocazione del loro gruppo sociale di origine nella società globale (Firenze).

Di fronte a schematizzazioni e semplificazioni troppo nette, i docenti intervistati hanno dichiarato più volte di non essere stati in grado di rispondere nella maniera che ritenevano più opportuna, perché non sarebbe stata rappresentativa della realtà scolastica. Per questo motivo molti docenti hanno dichiarato di aver risposto non secondo il proprio sentire, ma cercando di dare una risposta che fosse specchio della realtà generale:

- (11) Non si può rispondere sempre esprimendo le proprie opinioni senza ignorare la realtà che ci circonda, perciò le domande non sempre corrispondono al mio punto di vista, ma alla realtà sociale contemporanea, per quanto riguarda i pregiudizi (Firenze).
- (12) Di fatto le domande che chiedono un parere su caratteristiche precise ma dal punto di vista della società italiana. Chi risponde però è un singolo, non la società, quindi il risultato che ottenete è solo la percezione del singolo che è falsata dai pregiudizi. Ritengo questa parte non attendibile statisticamente (Firenze).

Spesso è la dimensione della competenza a creare problemi. Richiedere ai docenti di riflettere su quanto i gruppi siano “competenti” ha infatti un altro peso rispetto a chi non si occupa quotidianamente di valutazione; per una classe docente alle prese con la cosiddetta validazione delle competenze «formali, non formali e informali» (D. Lgs. 13/2013)¹⁹, l’aggettivo ‘competente’ può quindi creare disorientamento, soprattutto poiché la competenza scolastica è vista come fortemente dipendente dal livello raggiunto nella lingua del paese ospitante.

- (13) Alcune domande sono troppo generiche per la risposta data (es. competenza). Alcune domande non sono del tutto chiare (es. studenti senza passato migratorio) (Firenze).
- (14) [Le] scarse competenze [sono] date dall’ostacolo linguistico (Firenze).
- (15) Sono le competenze linguistiche in senso più ampio a fare la differenza. [Competenti] rispetto a quali aree? Lavori prestigiosi in cosa? Alcuni [stranieri] sono in posizioni dirigenziali e di prestigio... altri no (manodopera) (Prato).

La sezione del questionario dedicata al Modello del Contenuto degli Stereotipi appare la più problematica. I docenti dichiarano spesso di non aver chiaro se sia richiesta la propria percezione o l’opinione della società, sottolineando la discrasia insita nel dichiarare quello che si pensa e quello che risulta essere il paradigma dominante. Inoltre, il modo stesso con cui sono state poste le domande ha creato difficoltà, dal momento che la formulazione rischiava di far percepire i docenti come vittime di pregiudizi negativi:

- (16) Gli studenti di questa scuola non sono rappresentativi degli studenti italiani: difficile fare il confronto “rispetto agli studenti italiani in generale”. Difficile rispondere alle domande sulla percezione dei gruppi “nel contesto della società italiana” che è variegata. La tendenza è pensare alla parte peggiore, più razzista ed ignorante. Ma anche per i razzisti non credo ci siano degli stereotipi così generali come competente/non competente. In cosa? (Firenze).

¹⁹ Decreto Legislativo 16 gennaio 2013, n. 13 Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l’individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell’articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92. (13G00043) (GU Serie Generale n.39 del 15-02-2013).

- (17) Non ho risposto alla domanda "Se i membri di questo gruppo ottengono speciali opportunità (come per esempio la preferenza nelle assunzioni), questo rende probabilmente le cose più difficili alle persone come me" perché non le condivido (Firenze).
- (18) A mio avviso per quanto riguarda il pregiudizio si dovrebbe distinguere fra la propria opinione e quando (sic.) invece si percepisce nella realtà dei fatti (Firenze).

7. CONCLUSIONI E PROSPETTIVE DI RICERCA FUTURE

Questa ricerca mostra la faccia "pubblica" dello stereotipo, ovvero una percezione ancora piuttosto esplicita. Altri strumenti sarebbero necessari per indagare costrutti più indiretti, come si è mostrato in Calamai, Ardolino (2020). Di questa faccia pubblica proviamo ora a riportare una sintesi, anche se i due blocchi di domande portano a risultati parzialmente contraddittori.

Il blocco di domande relativo alle aspettative dei docenti sul successo scolastico degli studenti conferma le ipotesi enunciate in § 5.4: i risultati migliori sono quelli associati a studenti di ceto più elevato, le studentesse ottengono valutazioni più alte rispetto ai maschi e gli studenti senza passato migratorio ottengono mediamente risultati migliori. Gli studenti con passato migratorio alimentano aspettative diverse, a seconda della provenienza. Le etnie con una storia migratoria meno recente ed "europea" (albanesi e rumeni) ottengono valutazioni positive. Se in italiano lo studente di provenienza filippina riesce, in un caso, ad ottenere risultati migliori rispetto allo stesso studente italiano, nelle altre discipline si registrano gruppi che ottengono le medesime valutazioni positive degli studenti senza storia migratoria.

Rimane costante il basso rendimento atteso dagli studenti cinesi, giudizio che è distribuito in maniera piuttosto lineare fra i due istituti scolastici in cui è stato somministrato questo blocco di domande, ossia le scuole di Firenze e Prato. Lo stereotipo diffuso che vuole le minoranze asiatiche ottenere risultati migliori nelle discipline scientifiche (McGee, Thakore, LaBlance, 2016) non trova qui conferma: sia a Prato sia a Firenze alla minoranza cinese non vengono attribuiti risultati brillanti in queste discipline, per quanto si tratti del gruppo di materie in cui ottiene voti lievemente migliori. Il risultato può dipendere dallo scarso livello linguistico raggiunto dagli studenti cinesi, da vedersi in diretta relazione con un insufficiente livello di competenza nel cosiddetto italiano microlinguistico per le CALP o ItalStudio, requisito cruciale per sviluppare abilità cognitive accademiche (Cummins, 2000; Balboni, 2000). Oltre alla dimensione linguistica è da considerare anche il fattore della mobilità che caratterizza questi studenti: essi si trovano talvolta a passare periodi più o meno lunghi nei collegi o presso familiari in Cina, spesso nell'attesa del ricongiungimento familiare, con il rischio di essere «condannati ad uno status di stranieri dovunque si trovino» (Omodeo, 2007).

Per quanto concerne la percezione esplicita degli stereotipi etnici, i risultati dell'indagine confermano parzialmente quanto riscontrato da Volpato, Durante (2008): se anche fra i docenti toscani filippini e sudamericani totalizzano i punteggi più alti per la dimensione di *calore*, questo gruppo risulta anche avere un livello medio-alto di *competenza*, superato dal gruppo degli studenti cinesi per questa dimensione. Le due sezioni del questionario sembrano far riferimento a due esperienze differenti, anche sulla base dei commenti post-questionario ricevuti: nella prima parte, relativa alle aspettative scolastiche, i docenti hanno riportato la loro diretta esperienza in classe, nella seconda, in cui si chiedeva di valutare i gruppi etnici, hanno riportato un giudizio più generale e per certi

aspetti più astratto, non per forza legato alla loro esperienza di docenti. In particolare, si registra un effetto dell’esposizione ai diversi gruppi etnici: la percezione dello stereotipo sembra dipendere anche dalla reale conoscenza dei gruppi etnici oggetto dell’indagine. È il caso della città di Arezzo, dove la minoranza cinese, sottorappresentata, raggiunge, nell’immaginario, livelli di calore ben più alti rispetto a Firenze e Prato. Sulla base di questo segmento di questionario si potrebbe osservare che la maggiore presenza in classe di un particolare gruppo etnico, piuttosto che mitigare gli stereotipi negativi ad esso associati, può esacerbare la percezione negativa che si ha di quel gruppo. Stereotipi negativi nei confronti di particolari gruppi etnici possono far sì che tale predisposizione mentale vada a inficiare la correttezza del processo di valutazione in aula, soprattutto nelle classi multilingui.

La consapevolezza, all’interno della classe docente, dei meccanismi di stereotipizzazione può essere il primo passo per contribuire a ridurre il fenomeno della “canalizzazione delle scelte”, ossia la decisione, culturalmente orientata, da parte di ragazzi stranieri, di proseguire i propri studi in un istituto tecnico o professionale piuttosto che iscriversi in un liceo, anche nei casi in cui vi sia un buon grado di successo scolastico (Ongini, 2019). Purtroppo i commenti dei docenti sopra riportati fanno emergere la necessità di tenere in considerazione altri elementi problematici, come le disuguaglianze di genere, di età, bilinguismo, status e cultura familiare come causa di insuccesso scolastico e canalizzazione delle scelte (Omodeo, 2003; Giovannini, 2004, 2007).

Indirizzare il proprio sguardo sulla migrazione come unica ed esclusiva causa di difficoltà scolastiche rischia di far sì che il futuro degli studenti risulti già scritto, al di là delle risorse messe in campo da famiglie, studenti, istituzioni scolastiche, e mette in secondo piano il fatto che «non vi è nessun gruppo che, ovunque si trovi a vivere, abbia rendimenti scolastici negativi, indipendentemente dal sistema educativo e sociopolitico con cui viene in contatto» (Gobbo, 2003: 27). Il suggerimento di non dividere stranieri e non stranieri per osservare l’insuccesso scolastico, i ritardi, le bocciature potrebbe essere anzi una strategia per evitare di acuire le differenze, arrivando a identificare la popolazione straniera con l’area dell’abbandono e del fallimento scolastico (Queirolo, Palmas, 2006: 61). Con altre parole ribadisce il medesimo concetto anche un docente che annota:

- (19) Credo che la ricerca abbia un ruolo fondamentale per aiutarci a conoscere e divulgare le buone pratiche che, sono convinta, sono molto diffuse nelle scuole, anche se non sempre sono documentate adeguatamente o attuate in modo sistemico. Spesso si sente dire che gli alunni di origine non italiana rallentano la didattica e questo porta talvolta alla crescente polarizzazione in istituti scolastici o classi distinte di ragazzi di estrazione sociale e provenienza etnica omogenea. Questo è non solo ingiusto e contrario ai principi della scuola pubblica nata dalla Costituzione, ma anche profondamente sbagliato anche da un punto di vista educativo, perché sappiamo che i migliori ambienti di apprendimento sono quelli eterogenei. Dal mio osservatorio, credo che si debba dimostrare che è vero che la presenza di alunni di origine non italiana modifica la didattica, ma la cambia, in meglio, per tutti. Ciò che è diverso, inizialmente crea disagio, spiazza. Ci si può fermare qui, e costruire muri, creare classi e scuole dove vanno solo ‘stranieri’ e altre dove vanno solo ‘italiani’, oppure possiamo provare a crescere e cambiare. Lo spiazzamento relazionale e cognitivo porta a mettere in campo risorse inaspettate, a decentrare il proprio pensiero, a confrontarsi con gli altri. Dobbiamo far entrare nelle classi storie, lingue, dialetti con cui abbiamo la fortuna di entrare in contatto. E non come occasionali momenti, ma inseriti nella programmazione didattica quotidiana (Firenze).

La ricerca ha finora mostrato una sola faccia del problema: il gruppo di lavoro sta analizzando anche il punto di vista degli studenti, raccolto con questionari differenti, nei medesimi contesti scolastici, ai fini di aggiungere alla complessità linguistica e culturale delle aule italiane altri, significativi, punti di vista, e fare entrare altre storie, altre vite, altri accenti dentro il progetto di ricerca.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Akifyeva R., Alieva A. (2018), "The influence of student ethnicity on teacher expectations and teacher perceptions of warmth and competence", in *Psychology of Russia: State of Art*, 11, 1, pp. 106-124.
- Auwarter A. E., Aruguete M. S. (2008), "Effects of Student Gender and Socioeconomic Status on Teacher Perceptions", in *The Journal of Educational Research*, 101, 4, pp. 242-246.
- Balboni P. E. (2000), *Le microlingue scientifico-professionali*, UTET, Torino,.
- Barbagli M., Dei M. (1972), *Le vestali della classe media: ricerca sociologica sugli insegnanti*, il Mulino, Bologna.
- Baroni M. R. (1983), *Il linguaggio trasparente: indagine psicolinguistica su chi parla e chi ascolta*, il Mulino, Bologna.
- Blake R., Cutler C. (2003), "AAE and variation in teachers' attitudes: A question of school philosophy?", in *Linguistics and Education*, 14, 2, pp. 163-194.
- Blanchet P. (2016), *Discriminations: combattre la glottophobie*, Textuel, Paris.
- Brambilla M., Carnaghi A., Ravenna M. (2011), "Subgrouping e omosessualità: rappresentazione cognitiva e contenuto degli stereotipi di uomini gay", in *Psicologia sociale*, 1, pp. 71-88.
- Byrnes D. A., Kiger G., Manning M. L. (1997), "Teachers' attitudes about language diversity", in *Teaching and teacher education*, 13, 6, pp. 637-644.
- Calamai S. (2015), "Between linguistics and social psychology of language: the perception of non-native accents", in *Studi e Saggi Linguistici*, 53, 2, pp. 289-308.
- Calamai S., Ardolino F. (2020), "Italian With an Accent: The Case of 'Chinese Italian' in Tuscan High Schools", in *Journal of Language and Social Psychology*, 39, 1, pp. 132-147.
- Cameron D. (1995), *Verbal hygiene*, Routledge, London.
- Chun C., Sue S. (1998), "Mental health issues concerning Asian Pacific American children", in Pang V. O., Cheng L. (a cura di), *Struggling to be heard: The unmet needs of Asian Pacific American children*, University of New York Press, New York, pp. 75-88.
- Conte H. R., Plutchik R. (1981), "A circumplex model for interpersonal personality traits", in *Journal of personality and social psychology*, 40, 4, pp. 701-711.
- Coupland N., Williams A., Garrett P. (1994), "The social meanings of Welsh English: teachers' stereotyped judgements", in *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 15, 6, pp. 471-489: <https://doi.org/10.1080/01434632.1994.9994585>.
- Crenshaw K. (1989), "Demarginalising the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics", in *University of Chicago Legal Forum*, 1, pp. 139-167.
- Cuddy A. J., Fiske S. T., Glick P. (2007), "The BIAS map: behaviors from intergroup affect and stereotypes", in *Journal of personality and social psychology*, 92, 4, pp. 631-648.
- Cummins J., (2000), *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*, Multilingual Matters, Clevedon.

- De Meo A., Pettorino M., Vitale M. (2015), "Parli nativo? I correlati acustici dell'accento "nativo" in italiano: uno studio acustico-percettivo", in Bruno C., Casini S., Siebetchu R. (a cura di), *Plurilinguismo/Sintassi*. Atti del XL Congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana (SLI) Siena, 27-29 settembre 2012, Bulzoni, Roma, pp. 191-206.
- De Pascale S., Marzo S. (2016), "Gli italiani regionali. Atteggiamenti linguistici verso le varietà geografiche dell'italiano", in *Incontri: Rivista Europea di Studi Italiani*, 31, 1, pp. 61-76.
- Delarue S. (2013), "Teachers' Dutch in Flanders: The last guardians of the standard?", in Kristiansen T., Grondelaers S. (a cura di), *Language (de)standardization in late modern Europe: experimental studies*, Novus Forlag, Oslo, pp. 193-226.
- Derwing T. M., Munro M. J. (1997), "Accent, intelligibility, and comprehensibility: Evidence from four L1s", in *Studies in Second Language Acquisition*, 19, pp. 1-16.
- Dixon J. A., Mahoney B., Cocks R. (2002), "Accents of guilt? Effects of regional accent, race, and crime type on attributions of guilt", in *Journal of Language and Social Psychology*, 21, 2, pp. 162-168.
- Dixon J. A., Mahoney B. (2004), "The effect of accent evaluation and evidence on a suspect's perceived guilt and criminality", in *The Journal of social psychology*, 144, 1, pp. 63-73.
- Eagly A. H., Wood W. (2012), "Social role theory", in Van Lange P. A. M., Kruglanski A. W., Higgins E. T. (a cura di), *Handbook of theories of social psychology*, Sage Publications Ltd., London, pp. 458-476.
- Esling J. H. (1998), "Everyone Has an Accent Except Me", in Bauer L., Trudgill P. (a cura di), *Language Myths*, Penguin Putnam, New York, pp. 169-175.
- Fiske S. T., Cuddy A. J. C., Glick P., Xu J. (2002). "A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition", in *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 6, pp. 878-902.
- Fiske S. T., Durante F. (2016), "Stereotype content across cultures: Variations on a few themes", in Gelfand M. J., Chiu C.-Y., Hong Y.-Y. (a cura di), *Handbook of Advances in Culture and Psychology*, Oxford University Press, New York, pp. 209-258.
- Flege J. E. (1984), "The detection of French accent by American listeners", in *The Journal of the Acoustical Society of America*, 76, 3, pp. 692-707.
- Flege J. E. (1995), "Second language speech learning: Theory, findings, and problems", in Strange W. (a cura di), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research*, 92, pp. 233-277.
- Giovannini G. (2007), "La scuola", in Fondazione ISMU. Dodicesimo rapporto sulle migrazioni 2006, FrancoAngeli, Milano, pp. 129-147.
- Giovannini G. (a cura di) (2004), *La condizione dei minori stranieri in Italia*, MIUR, Fondazione ISMU, Milano.
- Gobbo F. (a cura di) (2003), *Multiculturalismo e intercultura*, Imprimatur, Padova.
- Hanzlíková D., Skarnitzl R. (2017), "Credibility of native and non-native speakers of English revisited: Do non-native listeners feel the same?", in *Research in Language*, 15, 3, pp. 285-298.
- Huang L., Frideger M., Pearce J.L. (2013), "Political skill: Explaining the effects of nonnative accent on managerial hiring and entrepreneurial investment decisions", in *Journal of Applied Psychology*, 98, pp. 1005-1017.
- Jussim L. J., Eccles J. (1995), "Are teacher expectations biased by students' gender, social class, or ethnicity?", in Lee Y.-T., Jussim L. J., McCauley C. R. (a cura di), *Stereotype accuracy: Toward appreciating group differences*, American Psychological Association, Washington, pp. 245-271.

- Kaufman L., Rousseeuw P. J. (1990), *Finding Groups in Data: An Introduction to Cluster Analysis*, John Wiley & Sons. Inc., New York.
- Koenig A. M., Eagly A. H. (2014), "Evidence for the social role theory of stereotype content: Observations of groups' roles shape stereotypes", in *Journal of Personality and Social Psychology*, 107, 3, pp. 371-392.
- Lambert W. E. (1967), "A social psychology of bilingualism", in *Journal of Social Issues*, 23, pp. 91-109.
- Lee T. L., Fiske S. T. (2006), "Not an outgroup, not yet an ingroup: Immigrants in the stereotype content model", in *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 6, pp. 751-768.
- Lippi-Green R. (1994), "Accent, standard language ideology, and discriminatory pretext in the courts", in *Language in society*, 23, 2, pp. 163-198.
- Lippi-Green R. (1997), "Teaching children how to discriminate: What we learn from the Big Bad Wolf", in Id., *English with an Accent: Language, ideology, and discrimination in the United States* (Vol. 1), Rutledge, London, pp. 79-103.
- Lippi-Green R. (2012), *English with an accent: Language, ideology and discrimination in the United States*, Rutledge, London.
- Marotta G., Boula de Mareuil P. (2009), "Persistenza dell'accento straniero. Uno studio percettivo sull'italiano L2", in Schmid S., Schwarzenbach M., Studer D. (a cura di), *La dimensione temporale del parlato* (Atti del 5° Convegno Internazionale AISV), Universität Zürich, Zürich, pp. 475-494.
- McGee E. O., Thakore B. K., LaBlance S. S. (2016), "The Burden of Being "Model": Racialized Experiences of Asian STEM College Students", in *Journal of Diversity in Higher Education*: <http://dx.doi.org/10.1037/dhe0000022>
- MIUR (2018), *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2016/2017*:
https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS+16-17_Studenti+non+italiani/be4e2dc4-d81d-4621-9e5a-848f1f8609b3?version=1.0
- Nodari R., Galatà V., Calamai S. (in stampa), "Italian school teachers' attitudes towards students' accented speech. A case study in Tuscany", in *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.
- Omodeo M. (2003), "Le tribolazioni degli alunni d'origine straniera nelle scuole italiane", in Gobbo F. (a cura di), *Multiculturalismo e intercultura*, Imprimerie, Padova, pp. 179-196.
- Omodeo M. (2007), "Toscana, terra cinese", in *Mondo Cinese*, 131, Fondazione Italia Cina, Milano, https://www.tuttocina.it/Mondo_cinese/131/131_omod.htm.
- Ongini, V. (2019), *Grammatica dell'integrazione*, Laterza, Bari-Roma.
- Orelus P. W. (2018), "Can subaltern professors speak?: Examining micro-aggressions and lack of inclusion in the academy", in *Qualitative Research Journal*, 2, pp. 169-179.
- Pantos A. J., Perkins A. W. (2013), "Measuring Implicit and Explicit Attitudes Toward Foreign Accented Speech", in *Journal of Language and Social Psychology*, 32, 1, pp. 3-20.
- Peterson E. R., Rubie-Davies C., Osborne D., Sibley C. (2016), "Teachers' explicit expectations and implicit prejudiced attitudes to educational achievement: Relations with student achievement and the ethnic achievement gap", in *Learning and Instruction*, 42, pp. 123-140.
- Queirolo-Palmas L. (2006), *Prove di Seconde Generazioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Qin D. B., Way N., Mukherjee P. (2008), "The other side of the model minority story: The familial and peer challenges faced by Chinese American adolescents", in *Youth & Society*, 39, 4, pp. 480-506.
- R Core Team (2019), *R: A language and environment for statistical computing*, R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <https://www.R-project.org/>.

- Ravenna M., Roncarati A. (2007), "Pensieri ed emozioni nei confronti degli ebrei", in *Psicologia sociale*, 3, pp. 523-552.
- Ready D. D., Wright D. L. (2011), "Accuracy and Inaccuracy in Teachers' Perceptions of Young Children's Cognitive Abilities: The Role of Child Background and Classroom Context", in *American Educational Research Journal*, 48, pp. 335-360: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0002831210374874>.
- Rist R. (1970), "Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-Fulfilling Prophecy in Ghetto Education", in *Harvard Educational Review*, 40, 3, pp. 411-451.
- Rosenthal R., Jacobson L. (1968), *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*, Holt, Rinehart, Winston, New York.
- Rubin D. L. (1992), "Nonlanguage factors affecting undergraduates' judgments of nonnative English-speaking teaching assistants", in *Research in Higher Education*, 33, 4, pp. 511-531.
- Santerini M. (2017), "Diamo a ciascuno il tempo di cui ha bisogno", in *Conflitti. Rivista italiana di ricerca e formazione psicopedagogica*, 3, pp. 32-33.
- Seggie I. (1983), "Attribution of guilt as a function of ethnic attitude and type of crime", in *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 4, 2-3, pp. 197-206.
- Skutnabb-Kangas T. (2015), "Linguicism", in Chapelle C. A. (a cura di), *Encyclopedia of Applied Linguistics*, Wiley, Hoboken, NJ, pp. 67-75.
- Speybroeck S., Kuppens S., Van Damme J., Van Petegem P., Lamote C., Boonen T., de Bilde J. (2012), "The role of teachers' expectations in the association between children's SES and performance in kindergarten: a moderated mediation analysis", in *PLoS ONE*, 7,4: e34502. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0034502>.
- Talaska C.A., Fiske S.T., Chaiken S. (2008), "Legitimizing racial discrimination: Emotions, not beliefs, best predict discrimination in a meta-analysis", in *Social Justice Research*, 21, 3, pp. 263-296.
- van Ewijk R. (2011), "Same work, lower grade? Student ethnicity and teachers' subjective assessments", in *Economics of Education Review*, 30, 5, pp. 1045-1058.
- Vertovec S. (2007), "Super-diversity and its implications", in *Ethnic and Racial Studies*, 30, pp. 1024-1054.
- Volkart-Rey R. (1990), *Atteggiamenti linguistici e stratificazione sociale*, Bonacci, Torino.
- Volpato F., Durante C. (2008), "Tutti uguali? Le Immagini dei gruppi immigrati negli stereotipi degli italiani": www.aipass.org/paper/volpato.pdf.
- Wang Z., Arndt A. D., Singh S. N., Biernat M., Liu F. (2013), "'You Lost Me at Hello': How and when accent-based biases are expressed and suppressed", in *International Journal of Research in Marketing*, 30, 2, pp. 185-196.
- Wenz S. E., Hoenig K. (2020), "Ethnic and social class discrimination in education. Experimental evidence from Germany", in *Research in Social Stratification and Mobility*, 65: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0276562419302379>.
- Wenz S.E., Olczyk M., Lorenz G. (2016), *Measuring teachers' stereotypes in the NEPS* (NEPS Survey Paper No. 3). Institute for Educational Trajectories, National Educational Panel Study, Bamberg, Leibniz.
- Williams F., Naremore R.C. (1974), "Language attitudes: An analysis of teacher differences", in *Communications Monographs*, 41, 4, pp. 391-396.

APPENDICE: IL QUESTIONARIO

Parte 1.A - Stiamo mettendo a punto un nuovo strumento per valutare le competenze degli studenti in diversi ambiti didattici/disciplinari della scuola italiana. Risponda a questa serie di domande limitatamente ai risultati raggiunti nell'ambito della lingua italiana.

<i>Più a sinistra pone la croce, peggio risulteranno i risultati del gruppo, più a destra pone la croce, meglio saranno (1 = molto al di sotto della media; 10 = molto al di sopra della media). Selezioni una sola casella per riga.</i>			
Secondo lei, quali risultati gli studenti dei seguenti gruppi raggiungono nel campo della lingua italiana rispetto agli studenti italiani in generale?			
	1	5	10
a) Studenti appartenenti al ceto sociale basso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Studenti appartenenti al ceto sociale medio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Studenti appartenenti al ceto sociale alto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E quali risultati gli studenti dei seguenti gruppi raggiungono nel campo della lingua italiana rispetto agli studenti italiani in generale?			
d) Studenti maschi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Studenti femmine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E quali risultati gli studenti dei seguenti gruppi raggiungono nel campo della lingua italiana rispetto agli studenti italiani in generale?			
f) Studenti con passato migratorio cinese	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Studenti con passato migratorio _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Studenti con passato migratorio _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Studenti senza passato migratorio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Parte 1.B - Risponda ora alla stessa serie di domande facendo riferimento ai risultati raggiunti dai diversi gruppi di studenti nell'ambito della sua materia di insegnamento.

<i>Più a sinistra pone la croce, peggio risulteranno i risultati del gruppo, più a destra pone la croce, meglio saranno (1 = molto al di sotto della media; 10 = molto al di sopra della media). Seleziona una sola casella per riga.</i>			
Secondo lei, quali risultati gli studenti dei seguenti gruppi raggiungono nel campo della _____ rispetto agli studenti italiani in generale? <i>[inserire materia di insegnamento del docente]</i>			
	1	5	10
j) Studenti appartenenti al ceto sociale basso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

k) Studenti appartenenti al ceto sociale medio	<input type="checkbox"/>
l) Studenti appartenenti al ceto sociale alto	<input type="checkbox"/>
E quali risultati gli studenti dei seguenti gruppi raggiungono nel campo della _____ rispetto agli studenti italiani in generale? <i>[inserire materia di insegnamento del docente]</i>	
m) Studenti maschi	<input type="checkbox"/>
n) Studenti femmine	<input type="checkbox"/>
E quali risultati gli studenti dei seguenti gruppi raggiungono nel campo della _____ rispetto agli studenti italiani in generale? <i>[inserire materia di insegnamento del docente]</i>	
o) Studenti con passato migratorio cinese	<input type="checkbox"/>
p) Studenti con passato migratorio _____	<input type="checkbox"/>
q) Studenti con passato migratorio _____	<input type="checkbox"/>
r) Studenti senza passato migratorio	<input type="checkbox"/>

Parte 2.A - Prendendo in esame le classi in cui Lei insegna, riporti i due gruppi di studenti stranieri (ad es. cinesi, bengalesi, rumeni ecc.) più numerosi in ordine decrescente.

(1) _____
[specificare prima il gruppo più numeroso]

(2) _____
[specificare]

Parte 2.B.1 - Per il primo gruppo sopra individuato, usando la scala (1-4, con 1 = per niente; 4 = estremamente), risponda segnando un numero accanto a ciascuna domanda.

<i>1 = per niente; 4 = estremamente. Una sola casella per riga.</i>				
Membri del gruppo 1:				
_____ ⁴¹ <i>[specificare]</i>				
1. Nel contesto della società italiana, i membri di questo gruppo quanto sono ritenuti <i>competenti</i> ?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
2. Le risorse che vanno ai membri di questo gruppo sono probabilmente tolte alle persone come me.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

3. Nel contesto della società italiana, i membri di questo gruppo quanto sono ritenuti <i>capaci</i> ?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
4. Se i membri di questo gruppo ottengono speciali opportunità (come per esempio la preferenza nelle assunzioni), questo rende probabilmente le cose più difficili alle persone come me.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
5. Nel contesto della società italiana, i membri di questo gruppo quanto sono ritenuti <i>ben intenzionati</i> ?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
6. Quanto sono prestigiosi i lavori che di solito i membri di questo gruppo svolgono?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
7. Nel contesto della società italiana, i membri di questo gruppo quanto sono ritenuti <i>calorosi</i> ?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
8. Quanto successo economico hanno i membri di questo gruppo?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

Parte 2.B.2 - Per il secondo gruppo sopra individuato, usando la scala (1-4, con 1 = per niente; 4 = estremamente), risponda segnando un numero accanto a ciascuna domanda.

<i>1 = per niente; 4 = estremamente. Una sola casella per riga.</i>				
Membri del gruppo 2:				
_____ ⁴				
<i>[specificare]</i>				
9. Nel contesto della società italiana, i membri di questo gruppo quanto sono ritenuti <i>competenti</i> ?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
10. Le risorse che vanno ai membri di questo gruppo sono probabilmente tolte alle persone come me.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
11. Nel contesto della società italiana, i membri di questo gruppo quanto sono ritenuti <i>capaci</i> ?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
12. Se i membri di questo gruppo ottengono speciali opportunità (come per esempio la preferenza nelle assunzioni), questo rende probabilmente le cose più difficili alle persone come me.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

13. Nel contesto della società italiana, i membri di questo gruppo quanto sono ritenuti <i>ben intenzionati</i> ?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
14. Quanto sono prestigiosi i lavori che di solito i membri di questo gruppo svolgono?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
15. Nel contesto della società italiana, i membri di questo gruppo quanto sono ritenuti <i>calorosi</i> ?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
16. Quanto successo economico hanno i membri di questo gruppo?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>