*E.U.L.O*

**Centro Interuniversitario di Ricerca sulle Migrazioni - Brescia (CIRMiB)**

Comune di Brescia
Assessorato Pubblica Istruzione
e Politiche Giovanili

# Multiculturalità nelle scuole dell'infanzia del Comune di Brescia

a cura di Elena Besozzi

**Brescia, maggio 2008**

## Indice

**Presentazione** p. 5
di *Carla Bisleri*

**1. Introduzione** p. 8
di *Elena Besozzi*

**2. La multiculturalità a Brescia tra percezioni e realtà** p. 16
di *Mariangela Travagliati*
2.1. La scuola dell'infanzia come frontiera multiculturale
2.2. Allievi stranieri nella scuola italiana
2.3. La realtà migratoria nel territorio regionale, provinciale e comunale
2.4. Bambini stranieri nelle scuole dell'infanzia del Comune di Brescia
2.5. Il campione degli intervistati: caratteristiche anagrafico-strutturali
2.6. Percepire la differenza: gli stranieri a Brescia

**3. L'esperienza della diversità in una realtà multiculturale** p. 42
di *Claudia Cominelli*
3.1 Le rappresentazioni dell'immigrazione e dello straniero
3.2 Le relazioni con bambini e genitori stranieri

**4. La scuola dell'infanzia come esperienza di comunità** p. 63
di *Claudia Cominelli*
4.1. Il rapporto tra bambino e comunità
4.2 Lo "stato dell'arte" delle relazioni nella scuola dell'infanzia
4.3 Difficoltà nelle relazioni

**5. Scuola dell'infanzia e offerta didattica** p. 77
di *Chiara Buizza*
5.1 La valutazione del servizio della scuola dell'infanzia
5.2 Obbligatorietà e anticipo della frequenza della scuola dell'infanzia: l'opinione delle insegnanti e dei genitori

**6. Il progetto *Crescere nel Confronto* nelle scuole dell'infanzia del Comune di Brescia** p. 90
di *Chiara Buizza*
6.1 Le caratteristiche distintive del Progetto
6.2 Un bilancio dello stato di avanzamento
6.3 Linee d'ombra: la percezione e la fruizione da parte dei destinatari
6.4 Prospettive future

**7. La progettualità interculturale nella scuola dell'infanzia: validare Le buone pratiche attraverso opportuni indicatori** p. 110
di *Maddalena Colombo*
7.1 I progetti di educazione interculturale nella scuola dell'infanzia
7.2 La validazione del Progetto *Crescere nel confronto* alla luce degli indicatori di buone pratiche

**8. Nota metodologica** p. 121
di *Mariangela Travagliati*

**9. Bibliografia** p. 129

**Presentazione**

di Carla Bisleri

Alla vigilia di chiusura del mio terzo mandato ho proposto di dedicare una riflessione sulla presenza e sulla integrazione dei bambini stranieri nelle scuole dell'infanzia comunali, che hanno vissuto e affrontato un fenomeno migratorio rapido e complesso. Nel 1996 gli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo erano circa 200 e nella materna si contavano poche unità. Oggi nella scuola dell'infanzia comunale gli stranieri rappresentano una media del 25%, mentre nella scuola dell'obbligo sono più di duemila, il 20% del totale.

Questo approfondimento, guidato dalla Ricerca dell'Università Cattolica, ha una rilevanza particolare perché presenta una lettura dinamica del problema ed è correlato con attività sperimentali e progettazioni consolidate.

Nel ringraziare, auguro che questo studio possa diventare un ponte tra il presente e le azioni future. Il passaggio dalla multicultura all'intercultura chiedeva alla scuola interventi meditati e culturalmente fondati, sperimentazioni didattiche ed educative che diventano esperienza solo se sono sostenute e confortate dalla ricerca e dalla riflessione. Questo investimento è stato una sfida pedagogica concreta che ho voluto cogliere per dare un indirizzo, un'impronta nella costruzione dell'identità di una scuola dell'infanzia che andava modificandosi sia per i nuovi e differenti "ingressi", sia per le mutate esigenze dei bambini e delle loro famiglie.

Nella scuola dell'infanzia non è possibile ipotizzare porte chiuse e per eccellenza è riconosciuta come l'ambito educativo più accogliente. Nella scuola italiana soprattutto, che in una situazione critica e congiunturale ha confermato di saper essere ancora prima che luogo di istruzione e di informazione culturale, un luogo sociale dove avvengono (anche se non intenzionalmente) i nuovi processi di socializzazione e di integrazione.

Credo di poter affermare che il carattere della nostra scuola ha cercato di reggere l'impatto migratorio e si è rivelata in grado di garantire il principio del diritto all'educazione in modo diffuso e capillare, progressivamente attuato e conquistato. Oggi si configura come un baluardo istituzionale sia di fronte ai grandi cambiamenti che alla mutata domanda di educazione. Abbiamo attuato il principio costituzionale e un diritto universale dell'infanzia che, vale la pena ricordarlo, viene prima della condizione sociale ed economica della famiglia.

Nella progettazione, nell'azione quotidiana, nel pensiero amministrativo abbiamo pensato alla scuola dell'infanzia in quanto opportunità di accesso ad un bene comune, che deve garantire l'emancipazione delle persone e la crescita dei più piccoli senza discriminazioni. Questo principio di grande sfida ci ricorda continuamente che la scuola è fonte di sviluppo per

la società intera. Se la scuola non fosse in grado e non fosse sufficientemente valorizzata o socialmente legittimata e sostenuta per continuare ad essere questa risorsa insostituibile per la società, non avremmo solo il problema di accostare culture e lingue diverse, ma ben altri. La scuola deve essere quel luogo protetto pensato e delicato che permette la riproduzione dei rapporti sociali e dal punto di vista del bene pubblico e dell'universalità non c'è altro luogo, così significativo, estensivo, e così capillare come la scuola che può assolvere a questa funzione.

La scuola quindi ancora una volta si presenta da un lato come un luogo di cultura, di apprendimento di sapere, ma dall'altro anche come la sede privilegiata e unica di costruzione dei rapporti sociali.

La scuola quale luogo di incontro socializzazione e partecipazione ci porta a discutere il tema delle differenze che rappresentano i rapporti fondativi di una società integrata e sono basilari per sancire l'appartenenza, l'inserimento sociale o l'esclusione.

La capacità di una società, del suo evolversi e del suo rinnovarsi è messa alla prova proprio nei momenti più critici, quando il cambiamento è un imprevisto e questo grande imprevisto oggi è dentro la nostra scuola, dentro la nostra comunità e nei nostri rapporti sociali.

Le risposte che deve dare la scuola sono in realtà le domande che si pongono a tutti noi e che mi hanno interrogata in quanto amministratore.

In questo senso viene rinnovata la funzione dell'educazione quale missione insostituibile per garantire una buona integrazione e convivenza sociale e quindi bisogna osservare, aiutare, rispettare la scuola e la sua capacità, perché è la prima comunità educativa di cui disponiamo.

La sfida che oggi ci coinvolge è molto più forte delle fratture che si vogliono generare, delle discriminazioni, della passività rassegnata.

Quali che siano, gli esiti della ricerca valutativa che l'Università Cattolica ha svolto sul tema della presenza dei bambini stranieri nelle scuole dell'infanzia del Comune di Brescia rappresentano un patrimonio che volentieri mettiamo in comune, per l'avvio di una ulteriore discussione di critica costruttiva: non ci saremmo fatti valutare dall'Università se non avessimo voluto entrare anche noi in una situazione di messa in discussione, insieme all'operato di tutte le nostre scuole, perché siamo in una fase dove dall'agire concreto cerchiamo di passare ad una riflessione sui principi che orientano l'azione.

Ho voluto mettere tra le prime iniziative politiche di intervento amministrativo la questione dell'accoglienza dei bambini stranieri nella scuola dell'infanzia con il progetto Crescere nel Confronto. In mancanza di una legge e di uno specifico e mirato obbligo istituzionale ho voluto, grazie al cofinanziamento della Legge 40, intraprendere la strada di responsabilità di intervento come quella che abbiamo realizzato, tuttavia ci siamo mossi in tal senso per non lasciare sola la

scuola e non pensare che alla scuola si possa ordinare di risolvere questo problema senza un supporto e senza un coordinamento.

In seguito a queste prassi, noi abbiamo sentito il bisogno di studiare e di capire per poter rinnovare queste attività realizzate.

Questo fenomeno della presenza di bambini stranieri infatti non è solo un cambiamento singolare all'interno della scuola, ma un grande cambiamento epocale, così come lo era stato anche l'arrivo di bambini portatori di handicap: è stata una sfida sia sul piano dell'accoglienza che del dialogo, della capacità della scuola di inserire socialmente, ma anche della didattica per aver raggiunto un'avanguardia di pensiero che ha portato avanti il tema dell'inclusione in senso pieno.

## 1. INTRODUZIONE

di Elena Besozzi

La realtà dell'immigrazione a Brescia e provincia negli ultimi dieci anni mostra non solo una crescita vistosa, come in genere è avvenuto nelle diverse regioni del Nord e in particolare in Lombardia, ma anche una posizione di primo piano di questa provincia all'interno del territorio regionale e nazionale[1].

Questa presenza significativa viene del tutto confermata considerando direttamente la realtà scolastica. Brescia, con 20.232 alunni stranieri nell'a.s. 2006-2007 [fonte Ministero della P.I.] è la quarta provincia per numerosità a livello nazionale, preceduta da Milano, Roma, Torino. Circa il 17% del totale degli alunni stranieri (121.520) in Lombardia è presente nelle scuole bresciane.

La crescita vistosa la si osserva confrontando le rilevazioni in diversi anni (tab.1). Infatti, se, nell'a.s. 1995-96, nel corso della prima rilevazione della presenza di alunni stranieri in Lombardia, realizzata dall'Ismu, si erano censiti 1.753 alunni stranieri (pari al 10% della popolazione scolastica straniera in Lombardia), alla terza rilevazione svolta sempre dall'Ismu in collaborazione con l'Ufficio scolastico regionale e con il Ministero della P.I. (a.s. 2003/2004), gli alunni nelle scuole della provincia di Brescia sono 11.985 (il 16,9% della popolazione scolastica straniera in Lombardia) e praticamente raddoppiano nel giro di quattro anni (20.232 alunni stranieri nell'a.s. 2006/2007) [Besozzi, 2008].

La numerosità e l'incidenza degli alunni stranieri sulla popolazione scolastica complessiva in provincia di Brescia appaiono pertanto significativi anche nella comparazione tra province della Lombardia: nell'ultimo anno scolastico considerato (2006/2007), l'incidenza è dell'11,6%, il che colloca la provincia di Brescia al secondo posto a livello regionale (dopo Mantova, che presenta un'incidenza del 14%).

Per quanto riguarda la distribuzione nei diversi ordini di scuola (tab.2), nell'a.s. 2006/2007 in provincia di Brescia la numerosità maggiore si mantiene nella scuola primaria (8.012 alunni stranieri, con un'incidenza del 13,7%), seguita dalla scuola dell'infanzia con 4.238 bambini (incidenza dell'11,9%).

---

[1] Per un esame della presenza della popolazione immigrata sul territorio provinciale e comunale bresciano si rimanda alla banca dati dell'Osservatorio regionale per l'integrazione e la multietnicità (http://www.ismu.org/ORIM), come pure al sito del Comune di Brescia http://www.comune.brescia.it. Si vedano, inoltre, le pubblicazioni: G. Blangiardo (a cura di), *Rapporto 2007. Gli immigrati in Lombardia,* Osservatorio regionale per l'integrazione e la multetnicità, Milano, 2008; E.Besozzi, C.Cavagnini (a cura di), *Stranieri a Brescia. Rapporto sull'immigrazione in provincia di Brescia 2004-2005*, Quaderni CIRMiB, Brescia, novembre, 2006.

**Tab.1 – Alunni con cittadinanza non italiana nelle scuole della Lombardia per provincia. Confronti vari anni**

| Provincia | *Rilevazione 2006/2007 Mip-USR* | | *Rilevazione 2005/2006 Mip-USR* | | *Rilevazione 2004/2005 Miur-USR* | | *Rilevazione 2003/2004 USR-Fondazione Ismu* | | *Rilevazione 1995/1996 Fondazione Ismu* | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | *V.a* | *%* | *V.a.* | *%* | *V.a.* | *%* | *V.a.* | *%* | *V.a.* | *%* |
| Bergamo | 14.184 | 11,7 | 11.845 | 11,0 | 9.942 | 11,3 | 7.867 | 11,1 | 955 | 4,5 |
| Brescia | 20.232 | 16,7 | 17.830 | 17,0 | 15.199 | 17,2 | 11.985 | 16,9 | 1.753 | 10,0 |
| Como | 5.169 | 4,2 | 4.608 | 4,0 | 3.637 | 4,1 | 3.037 | 4,3 | (919) | *(7,2)** |
| Cremona | 5.359 | 4,4 | 4.602 | 4,0 | 3.951 | 4,5 | 3.073 | 4,3 | 573 | 9,5 |
| Lecco | 3.194 | 2,6 | 2.951 | 3,0 | 2.540 | 2,9 | 2.058 | 2,9 | (919) | *(7,2)** |
| Lodi | 3.102 | 2,5 | 2.569 | 2,0 | 2.143 | 2,4 | 1.704 | 2,4 | 385 | 4,8 |
| Mantova | 7.031 | 5,8 | 5.880 | 6,0 | 5.235 | 5,9 | 4.287 | 6,0 | 756 | 4,4 |
| Milano | 48.453 | 39,9 | 41.804 | 40,0 | 35.241 | 40,0 | 29.065 | 40,9 | 5.380 | 48,0 |
| Pavia | 5.313 | 4,4 | 4.236 | 4,0 | 3.437 | 3,9 | 2.746 | 3,9 | 353 | 3,4 |
| Sondrio | 926 | 0,8 | 769 | 1,0 | 665 | 0,8 | 502 | 0,7 | 134 | 1,2 |
| Varese | 8.557 | 7,0 | 7.277 | 7,0 | 6.180 | 7,0 | 4.790 | 6,7 | 946 | 7,0 |
| Lombardia | 121.520 | 100,0 | 104.369 | 100,0 | 88.170 | 100.0 | 71.114 | 100,0 | 12.154 | 100,0 |

*Fonte*: elaborazione su dati Miur, Mpi, USR per la Lombardia, vari anni

* nella rilevazione del 1995/96 i dati di Como e Lecco erano stati rilevati insieme

**Tab. 2 – Alunni con cittadinanza non italiana per provincia (a.s. 2006/2007) nei diversi ordini di scuola (valori assoluti e incidenza percentuale)**

| | *A.s. 2006/2007 V.a.* | | | | | *A.s. 2006/2007 Incidenza %* | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Provincia** | Infanzia | Primaria | Sec. I grado | Sec. II grado | **TOTALE** | Infanzia | Primaria | Sec. I grado | Sec. II grado | **TOTALE** |
| Bergamo | 2.881 | 5.696 | 3.259 | 2.348 | **14.184** | 8,9 | 10,8 | 10,6 | 5,4 | **8,9** |
| Brescia | 4.238 | 8.012 | 4.464 | 3.518 | **20.232** | 11,9 | 13,7 | 13,0 | 7,5 | **11,6** |
| Como | 1.097 | 2.154 | 1.116 | 802 | **5.169** | 6,9 | 8,1 | 7,3 | 4,1 | **6,7** |
| Cremona | 1.213 | 2.029 | 1.127 | 990 | **5.359** | 13,6 | 13,6 | 12,6 | 6,6 | **11,2** |
| Lecco | 644 | 1.319 | 762 | 469 | **3.194** | 6,7 | 8,5 | 8,6 | 3,8 | **6,9** |
| Lodi | 660 | 1.164 | 696 | 582 | **3.102** | 11,3 | 12,0 | 11,7 | 6,5 | **10,2** |
| Mantova | 1.660 | 2.858 | 1.622 | 891 | **7.031** | 15,9 | 16,3 | 16,0 | 7,3 | **14,0** |
| Milano | 10.025 | 18.122 | 10.271 | 10.035 | **48.453** | 9,5 | 10,6 | 10,4 | 7,2 | **9,4** |
| Pavia | 961 | 2.121 | 1.190 | 1.041 | **5.313** | 8,0 | 10,1 | 9,6 | 5,6 | **8,3** |
| Sondrio | 197 | 375 | 207 | 147 | **926** | 3,8 | 4,3 | 4,0 | 1,9 | **3,4** |
| Varese | 1.767 | 3.263 | 1.861 | 1.666 | **8.557** | 7,7 | 8,4 | 7,9 | 4,4 | **6,9** |
| Lombardia | 25.343 | 47.113 | 26.575 | 22.489 | **121.520** | 9,6 | 10,8 | 10,5 | 6,2 | **9,2** |

*Fonte*: Mpi, 2008

Anche per quanto riguarda la realtà comunale, Brescia balza in primo piano a livello nazionale per la numerosità della presenza di alunni stranieri nelle scuole (tab.3). Infatti, dalla rilevazione del Ministero della P.I. (a.s. 2006/2007), fra i comuni italiani capoluogo di provincia,

il comune di Brescia figura al settimo posto per l'incidenza della popolazione scolastica straniera sulla popolazione complessiva (11,8%).

**Tab. 3 - I comuni italiani capoluogo con la più alta incidenza di alunni con cittadinanza non italiana rispetto alla popolazione scolastica - a.s. 2006/07**

| *comune* | *alunni con cittadinanza non italiana per 100 frequentanti* |
|---|---|
| Milano | 14,2% |
| Alessandria | 13,9% |
| Prato | 13,7% |
| Reggio Emilia | 13,0% |
| Torino | 12,6% |
| Cremona | 11,9% |
| Brescia | 11,8% |
| Piacenza | 11,7% |
| Modena | 11,1% |
| Pordenone | 11,1% |

Considerando più direttamente la realtà delle scuole dell'infanzia nel comune di Brescia, oggetto specifico di questo studio, si nota come i bambini stranieri siano progressivamente aumentati, passando da 356 nell'a.s. 2003/2004 a 515 nell'a.s. 2007/2008. Come per le diverse realtà territoriali sia locali sia regionali, la distribuzione degli alunni stranieri nelle scuole non è affatto omogenea. Questo è particolarmente evidente nelle 22 scuole dell'infanzia del comune di Brescia, dove si registrano scuole con un'incidenza elevata, a volte oltre il 50% con una punta dell'80% in una scuola, e scuole con una scarsa presenza di bambini stranieri. Ciò, come si vedrà anche in seguito, ha evidentemente delle ripercussioni tanto sugli atteggiamenti e i comportamenti degli insegnanti e dei genitori quanto sulla programmazione delle attività.

Per quanto riguarda le provenienze, la multiculturalità nella scuole bresciane balza in tutta evidenza, come del resto in Lombardia e su tutto il territorio nazionale. Fra le cittadinanze in primo piano ci sono Albania, Pakistan, Cina, Ghana, Marocco. Tuttavia, nelle scuole dell'infanzia comunali si registra la dominanza di altre provenienze, come Bangladesh e paesi dell'Ex-Jugoslavia. Questo mostra come sia in atto una trasformazione della composizione complessiva della popolazione straniera sul territorio comunale, legata ai movimenti dei flussi migratori sul territorio nazionale e all'emergere di nuovi flussi come quelli provenienti dai paesi dell'Est Europa. La ricerca che qui presentiamo, riguardante le scuole dell'infanzia del Comune di Brescia, tocca quindi un ambito significativo dei flussi e della mobilità così come dell'insediamento stabile di soggetti e di famiglie migranti, un luogo quindi vitale ed emblematico in cui cogliere una multiculturalità mobile e in crescendo, che tuttavia interessa in modo vario ed eterogeneo le singole scuole.

Oltre a questi aspetti strutturali degli insediamenti e delle stabilizzazioni dei percorsi migratori, l'indagine svolta nelle scuole materne comunali consente di cogliere da vicino quello

che Enzo Colombo e Giovanni Semi [2007] hanno di recente definito *multiculturalismo quotidiano*, cioè quella dimensione processuale del trattamento della differenza che consente di osservare le pratiche quotidiane «di traduzione e di adeguamento che utilizzano la differenza per regolare le possibilità e le modalità di partecipazione alle azioni che hanno luogo nei contesti in cui si è inclusi, nonché per attribuire un "senso pubblico" a tali azioni e contesti» [Colombo, Semi, 2007: 31].

La ricerca *Multiculturalità nelle scuole dell'infanzia del Comune di Brescia* ha assunto fin dall'inizio una prospettiva più ampia rispetto al mandato specifico dell'Assessorato all'Istruzione e alle Politiche giovanili. Infatti, la richiesta esplicita era quella di verificare in che misura un progetto promosso nelle scuole materne comunali – *Crescere nel confronto* - avesse trovato riscontro all'interno delle singole scuole e prodotto esiti positivi rispetto sia all'investimento economico sia in quanto stimolo allo sviluppo di competenze e capacità nella gestione della realtà multiculturale della scuola dell'infanzia. L'indagine si è qualificata quindi come ricerca valutativa, ma non solo. Infatti, andare ad esaminare il grado di efficacia e di efficienza di un progetto (o buona pratica di educazione interculturale) ha significato immediatamente entrare in una realtà dinamica e fluida, con una molteplicità di soggetti in gioco. Soprattutto, l'indagine orientata alla validazione di progetto non poteva esimersi dall'assumere un punto di vista esplicito relativo alla realtà multiculturale, un punto di vista che corrisponde a una concezione del multiculturalismo come costruzione di relazioni, interazione dinamica, dove le diversità di orientamenti culturali e di pratiche non sono considerate in forma statica, definitoria di attributi dei soggetti o delle situazioni, bensì in chiave dinamica, interfaccia continua che produce confronto, elaborazione, mediazione di punti di vista, possibili intese o prese di distanza.

E' evidente la sfida contenuta in uno scenario multiculturale. Il reciproco riconoscimento, così come l'incontro tra culture diverse fanno emergere difficoltà, resistenze, incomprensioni, conflitti e pongono la necessità di elaborare strategie, progetti, per gestire, governare la dialettica anche conflittuale che si viene a creare nel confronto/scontro tra culture diverse. L'interculturalità non è quindi un processo naturale e immediato, bensì un progetto consapevole, che definisce (e spesso ri-definisce) le regole dello stare insieme, la legittimità delle opzioni culturali, il loro diritto di espressione.

La scuola rappresenta al contempo, all'interno della società multietnica e multiculturale che si sta delineando, un ambito in cui la multiculturalità acquista immediata visibilità e un ambito privilegiato e strategico per la costruzione di interculturalità. In molte realtà del paese, in particolare al Nord, ma anche in molte zone del Centro o del Sud dove il fenomeno della presenza di alunni stranieri si presenta in modo vistoso, si è fatto fronte alla crescita veloce di questa presenza straniera fra la popolazione scolastica sviluppando soprattutto forme per la

prima accoglienza e strumenti per l'apprendimento della lingua italiana. Molti insegnanti hanno lavorato all'insegna dell'emergenza, in carenza di esperienza diretta, ma anche di risorse e strumenti adeguati. Sono nati quindi, spesso in modo spontaneo, progetti che oggi possono essere definiti di "educazione interculturale"[2], cioè in grado di affrontare alla radice la questione del confronto, valorizzazione e pari dignità delle diverse culture e di impostare processi di insegnamento-apprendimento aperti alla intermediazione culturale. Tuttavia, in molti casi, alla emergenza iniziale è seguita una *routinizzazione* delle pratiche, poco aperta a prendere in considerazione in modo consapevole le implicazioni profonde e quindi i nodi che pone la presenza di alunni stranieri in classe. Soprattutto nella scuola dell'infanzia, la preoccupazione di ricostruire un ambiente sereno e accogliente e di fare in modo che i bambini stranieri possano seguire le attività e i ritmi di apprendimento dei compagni italiani ha portato sovente a eludere la diversità e a privilegiare piuttosto gli aspetti di comunanza con tutti i bambini.

Di fatto, l'interculturalità, e quindi l'educazione interculturale, implica un lavoro importante su se stessi e sulle pratiche messe in atto e, al contempo, lo sviluppo di un continuo confronto che metta in luce modi di vivere, di relazionarsi, di risolvere questioni vitali. In altre parole, all'interno di una realtà specifica come la scuola dell'infanzia, occorre chiedersi cos'è in gioco nell'incontro con bambini e famiglie di culture diverse. In generale, si può affermare che vengono messi a confronti veri e propri sistemi culturali, che esplicitano sia la concezione di bambino sia le idee circa il trattamento dell'infanzia, lo stile educativo, i rapporti fra uomini e donne e fra generazioni. In sostanza, l'interculturalità non può essere intesa né come convivenza nella separazione e neppure sintesi forzata della diversità verso un'utopica comunità di simili. Piuttosto, essa presuppone la disponibilità a cogliere l'altro al di là dell'apparenza, a rompere gli schemi, i condizionamenti, i pregiudizi, ad apprezzare la diversità come un diverso modo di essere e di esistere. Diversi autori parlano a questo proposito di capacità di de-centramento, una sorta di "uscita da sé" e dalle proprie certezze per entrare in un'esperienza di mobilizzazione della mente [Anolli, 2006; Zoletto, 2007] e in una effettiva dimensione dia-logica, che riguarda tanto gli adulti quanto i bambini [Talamo, Roma, 2007].

Queste considerazioni hanno avuto lo scopo di esplicitare, pur se in modo sommario, sia il punto di vista – comunicativo, dialogico, intersoggettivo - assunto a premessa dell'itinerario di ricerca sia, in modo più diretto, anche le stesse ipotesi principali dell'indagine:

- verificare se e in che misura la multiculturalità reale e quotidiana di molte delle scuole dell'infanzia comunali è assunta in termini dinamici e in chiave intersoggettiva;

[2] Sui progetti di educazione interculturale si discute nel cap.7, dove si riferisce anche della Banca dati dei progetti di educazione interculturale messa a punto dall'Osservatorio regionale per l'integrazione e la multietnicità della Lombardia.

- rilevare quindi l'esperienza concreta della diversità e del suo trattamento, considerando sia le rappresentazioni sia le pratiche quotidiane dei diversi soggetti coinvolti (insegnanti, genitori, personale ausiliario e amministrativo);
- far emergere, accanto ai processi di costruzione di intesa, di riduzione dell'estraneità o della distanza, l'esistenza di tensioni, difficoltà, conflitti.

Rimandando ai diversi contributi di questo Quaderno in cui si discutono i risultati di ricerca e alla nota metodologica, che descrive l'itinerario di ricerca qualitativo e quantitativo, preme qui mettere in evidenza come l'indagine presenti una ricchezza evidente, in quanto si focalizza su un contesto e su un sistema di relazioni, analizza pratiche e progettazione educativa, rileva opinioni, atteggiamenti e comportamenti dei diversi soggetti in situazione, sviluppa un'analisi e valutazione di un preciso progetto come *Crescere nel confronto*, ma ne individua anche l'impatto nel contesto della programmazione e nel tessuto dei rapporti tra adulti, attraversati dall'esperienza della diversità e al contempo da preoccupazioni educative.

I risultati dell'indagine possono essere ritenuti significativi, pur nella necessità di un loro ulteriore approfondimento.

Innanzitutto, emerge con chiarezza tanto la disposizione all'accoglienza da parte delle insegnanti e del personale delle scuole comunali e il bisogno di farsi accogliere da parte dei genitori stranieri, ma anche le difficoltà di questa presenza e luci e ombre del sistema relazionale, che fatica a trovare una stabilizzazione fondata su una motivazione diffusa e condivisa e al contempo su uno sviluppo di competenze specifiche per la comunicazione interculturale.

In secondo luogo, all'interno di una verifica puntuale della eterogeneità dei punti di vista e dei percorsi, emerge l'importanza della dimensione spaziale (ecologica) nel configurare rappresentazioni e atteggiamenti. In sostanza, i legami con l'ambiente specifico, la posizione occupata e il ruolo svolto, il retroterra di esperienza, il grado di vicinanza-prossimità concreta con le problematiche poste dalla diversità dei bambini, influenzano la propensione all'incontro o al distanziamento. Lo stesso progetto *Crescere nel confronto* trova un terreno più o meno favorevole di sviluppo di tutto il suo potenziale o di marginalità nella progettazione in relazione alla condivisione – costruita in situazione – delle problematiche poste dalla multiculturalità.

Infine, l'indagine consente di verificare l'esistenza reale di una discontinuità piuttosto che di una continuità tra istanze normative e politiche scolastiche da un lato, che affermano l'esistenza di una "via italiana" all'accoglienza e all'integrazione[3] e le pratiche che si sviluppano nella

[3] Si veda il recente documento elaborato dall'Osservatorio Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale [2007], *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri,* Ministero della Pubblica Istruzione, Roma.

scuola, anche nella scuola dell'infanzia. La discontinuità è data dalla ancora insufficiente condivisione di un modello e quindi di un punto di partenza chiaro, esplicitato, intenzionale e discusso collegialmente. La scarsa acquisizione di consapevolezza delle "buone ragioni" su cui poggiano le pratiche educative in chiave interculturale sviluppa una contraddittorietà sovente subita più che gestita e che finisce con il produrre percorsi di crescita professionali decisamente disomogenei all'interno di una stessa realtà educativa. Concretamente questo significa una dispersione di energie e di risorse, ma anche una conflittualità subdola, che ostacola la possibilità di innovazione profonda e piuttosto produce il ripiegamento su pratiche già sperimentate, che rassicurano di fronte all'incertezza e alle insidie che si celano nella necessità di mettersi in gioco. La messa in luce di alcuni elementi critici relativi ad un multiculturalismo quotidiano e alle sue difficoltà non devono tuttavia adombrare la grande ricchezza di idee e di legami che si è potuto cogliere nel corso dell'indagine. Ed è proprio a partire da questa realtà dinamica e a volte effervescente che si prospetta la possibilità di una scuola dell'infanzia multiculturale ben attrezzata sul piano cognitivo, emozionale e relazionale e soprattutto ricca di consapevolezza della posta in gioco.

**Ringraziamenti**

L'équipe di ricerca del CIRMiB, nel corso del suo lavoro, ha intrattenuto numerosi rapporti di collaborazione, sia a livello istituzionale, con l'Assessorato alla Pubblica Istruzione e alle Politiche giovanili e con il Coordinamento Pedagogico del Servizio delle Scuole dell'infanzia del Comune di Brescia, sia con insegnanti, genitori, personale ausiliario e amministrativo. Ringraziamenti non di rito vanno a tutte le persone che, a vario livello, hanno consentito di precisare obiettivi, metodologie e strumenti di indagine, in particolar modo all'allora Assessore alla Pubblica Istruzione e alle Politiche giovanili, prof.ssa Carla Bisleri e al prof. Pietro Gardani, direttore del Coordinamento Pedagogico del Servizio delle Scuole dell'infanzia del Comune di Brescia. Un ringraziamento particolare va alla Dott.ssa Giuliana Minini, studentessa di Master postlaurea, che, in modo molto generoso, è andata ben oltre i tempi del suo stage presso il nostro Centro di ricerca.

## 2. LA MULTICULTURALITÀ A BRESCIA TRA PERCEZIONI E REALTÀ

di Mariangela Travagliati

### 2.1. La scuola dell'infanzia come frontiera multiculturale

L'educazione alla multiculturalità e la formazione di una *mente multiculturale* [Anolli, 2006], rappresentano compiti che la scuola è oggi chiamata ad assolvere in modo sempre più sistematico, in quanto è ormai significativa la presenza degli allievi stranieri nella scuola italiana di ogni ordine e grado.

Questa presenza non costituisce un semplice dato di fatto, bensì fornisce un indicatore dell'avvenuta trasformazione – anche in Italia – della natura del fenomeno migratorio: da "emergenziale" a "strutturale"; trasformazione alla luce della quale si sviluppa l'accoglienza e l'integrazione dei bambini di cittadinanza non italiana, riconoscendo loro il diritto all'educazione e all'istruzione indipendentemente dalla loro condizione giuridica, sociale, politica [Favaro, Luatti, 2004].

Tuttavia, nonostante l'acquisizione di tale diritto, la presenza di allievi "stranieri" configura tuttora una sfida che interroga fortemente i protagonisti della formazione, una sfida nella quale la scuola, in particolare, può essere vista come luogo di frontiera[4], inteso come punto di contatto fra culture diverse o, più esattamente, come intersezione e confronto tra di esse, poiché "alla frontiera termina l'identità di una cultura e al contempo inizia quella di un'altra cultura" [Anolli, 2006: 167].

La scuola è divenuta spazio istituzionale di una prossimità sempre meno definita dalla tradizionale dicotomia vicinanza/lontananza territoriale [Favaro, Luatti, 2004] e sempre più regolata a livello culturale e, dunque, multiculturale. In altre parole, la scuola sta compiendo un percorso volto all'approssimazione all'altro. Un percorso ricco di opportunità, perché esso ha condotto ad un ripensamento – prima di tutto normativo – della scuola nella sua interezza, non riducendo infatti l'educazione interculturale ad un ambito disciplinare per soli stranieri; ma anche un percorso denso di problematiche, in quanto la multiculturalità chiama in causa la dimensione identitaria e, intrinsecamente, la dimensione dell'appartenenza[5], comportando

[4] Si utilizza qui un'immagine con la quale Anolli [2006:166-167] ha descritto il concetto di mente culturale.

[5] Nella sua analisi delle relazioni interetniche Mazzara [2001:39] mette a fuoco la funzione cruciale che assume per ogni soggetto, "la possibilità di pensare a se stesso come parte di un collettivo di simili", o, in altri termini, come parte di una comunità distinta da altre comunità.

inoltre un'apertura alla complessità[6], sia per quanto concerne i singoli individui, sia sul piano istituzionale.

Identità e appartenenza costituiscono due categorie sociologiche imprescindibili per comprendere le dinamiche sociali contemporanee; infatti, la sociologia riconosce nel loro intreccio fortemente embricato una chiave privilegiata di lettura del rapporto tra individui e società. Più precisamente, la sociologia può collocare nel contributo di Georg Simmel uno dei primi fondamenti teorici della costruzione sociale dell'identità individuale e sociale: nella sua opera *Sociologia* [1908 (1989)], Simmel focalizza nelle dinamiche di differenziazione e identificazione rispetto ad una cerchia sociale di appartenenza il nucleo costitutivo di ogni singola identità[7].

Queste ultime considerazioni circa la dialettica soggettiva e oggettiva che struttura la formazione dell'identità[8] mostrano chiaramente lo scenario nel quale si innesta la multiculturalità: esattamente nel punto di contatto tra un piano più propriamente individuale e psicologico, caratterizzato da percezioni, emozioni, sentimenti, ecc.; e un piano più esplicitamente sociale, costituito dall'insieme delle appartenenze e delle *legature* [Dahrendorf, 1981], componenti che tuttavia influenzano anche gli aspetti psicologici legati all'esperienza della collocazione di sé in uno spazio sociale e culturale.

L'esperienza multiculturale si rivela paradigmatica di queste dinamiche; infatti, come Simmel [1989] ha magistralmente saputo cogliere, lo "straniero" è qualcuno che ambisce ad assumere aspetti delle nostre stesse appartenenze, ma è destinato a rimanerne in parte escluso, poiché originariamente non vi appartiene. Per l'autore [*Ivi*: 580] "l'essere straniero significa che il soggetto lontano è vicino", e permane in una condizione relazionale che implica sempre "un di fuori e un di fronte" [*Ibidem*][9]. Quindi lo straniero rappresenta un'alterità che non è esclusivamente "ontologica", ma è anche simbolica e culturale: una "forma sociologica" di lontananza e vicinanza, di riconoscimento e di estraneità.

Quando la multiculturalità entra in classe risulta allora centrale l'opera di mediazione culturale che soprattutto gli insegnanti sono chiamati a svolgere nei confronti di tutti i bambini, sia di quelli stranieri, sia di quelli italiani [Giovannini, 1996: 16].

In effetti, se gli orientamenti normativi e i programmi ministeriali sono veicolati all'interno delle classi attraverso gli insegnanti e la trasformazione multiculturale della scuola non può

---

6 Per un approfondimento del concetto di complessità, si rimanda a Besozzi [2006].

7 Simmel parla dell'esistenza di una "proporzione inalterabile tra l'individuale e il sociale" che si esprime nella commistione tra differenziazione di un gruppo sociale e indifferenziazione dei suoi membri e, per converso, indifferenziazione di una cerchia sociale e differenziazione dei suoi membri: "gli elementi della cerchia differenziata sono indifferenziati, e quelli della cerchia indifferenziata sono differenziati" [*Ivi*: 606].

8 Su questo tema si veda anche Crespi [2004].

9 Come ricorda Cipollini [2002: 4] lo spazio è un elemento discriminante per la definizione di straniero in Simmel.

prescindere dalla sensibilità e dalla formazione multiculturale degli stessi[10], ne consegue, necessariamente, che al di là delle loro specifiche competenze, la percezione che essi hanno dello "straniero" non può non influenzare, anche se indirettamente, l'educazione interculturale[11].

In sostanza, come già sottolineato, la scuola si profila come un luogo di frontiera, là dove l'incontro con l'altro è sempre uno scambio tra il dentro e il fuori [Moscovici, 1997] e dove la frontiera rimane un'idea mobile e, soprattutto, una sorta di linea immaginaria, intorno alla quale insegnanti e allievi, italiani e stranieri mettono in campo le proprie risorse psicologiche e le proprie appartenenze e rappresentazioni sociali condividendo uno spazio formativo sempre più improntato alla multiculturalità, come ben rilevano i dati che qui di seguito verranno presentati .

## 2.2. Allievi stranieri nella scuola italiana

Si è accennato all'inizio del capitolo che l'inserimento di allievi stranieri nella scuola italiana mostra una consistenza sempre più rilevante e costituisce ormai un dato strutturale. Si tratta ora di attingere alle rilevazioni statistiche al fine di quantificare e precisare questa presenza.

Nel Tredicesimo Rapporto Ismu sulle migrazioni [2008], si fornisce la situazione sul territorio italiano alla data del 1º gennaio 2007, nella quale emerge il dato complessivo dell presenza: risultano quasi quattro milioni di stranieri[12] [Cesareo, 2008: 7], prevalentemente concentrati nell'Italia settentrionale, distinguendo il 38% nel Nord-Ovest e il 27% nel Nord-Est (il Centro Italia raccoglie il 23% di presenze immigrate, l'Italia del Sud il 10% e le isole solo il 3%) [Blangiardo, 2008: 51].

A livello demografico la quota dei minori stranieri ha un'incidenza del 16-17% sulla popolazione immigrata – con un leggero calo nell'Italia del Sud, dove la quota scende al 13% – rappresentando una componente decisamente rilevante, soprattutto nel Nord del Paese [*Ibidem*].

Questo dato è importante perché la coorte dei minori stranieri interessa la fascia della scuola dell'obbligo, agenzia pienamente investita di un ruolo primario nei processi di integrazione culturale, linguistica e sociale.

---

10 In particolare, Giovannini [*Ibidem*] sottolinea l'importanza di prendere in considerazione gli insegnanti, in quanto, "le loro competenze, i loro orientamenti, le loro caratteristiche socioculturali e personali sono un filtro ineliminabile per qualsiasi innovazione, per qualsiasi transizione da fini istituzionali a esperienza quotidiana".

11 A questo proposito, Mazzara [2001: 54] sottolinea come l'identità sociale – concetto che meglio sintetizza l'interazione tra i processi cognitivi mediante i quali la realtà viene ordinata e dotata di senso, i processi di formazione dell'identità individuale e i processi di formazione delle appartenenze sociali – sia altresì la categoria analitica per antonomasia delle relazioni interetniche all'interno della psicologia sociale.

12 Esattamente 3 milioni e 982 mila presenze.

Focalizzando l'attenzione sulla scuola si rileva che la presenza di alunni stranieri nell'anno scolastico 2006/2007 ammonta a 501.494 unità, con un'incidenza del 5,6% sull'intera popolazione studentesca [Fonte: Mpi, marzo 2008].

Nella distribuzione secondo gli ordini di scuola, i bambini stranieri nella scuola dell'infanzia costituiscono il 5,7% dell'utenza, rispetto al 6,8% della scuola primaria e al 6,5% della scuola secondaria di I grado.

Giovannini [2008: 133] suggerisce che la bassa quota di iscrizioni (rispetto alla scuola primaria e secondaria di primo grado) di bambini stranieri nella scuola dell'infanzia possa dipendere presumibilmente dalla sua natura di scuola non obbligatoria e, dunque, non percepita come necessaria e non sempre valorizzata dai genitori stranieri in quanto ambito di socializzazione e di apprendimento linguistico.

A partire da questo scenario di fondo, consideriamo ora alcuni dati relativi al solo territorio bresciano, al fine di contestualizzare l'oggetto della nostra ricerca, costituito dalla realtà multiculturale nelle scuole dell'infanzia del Comune di Brescia. Si tratta di un oggetto indagato attraverso la rilevazione delle opinioni e delle percezioni dei soggetti che gravitano nelle scuole dell'infanzia: gli operatori scolastici quali insegnanti, personale amministrativo e personale ausiliario da un lato; e i genitori italiani e stranieri che fruiscono di tale servizio dall'altro.

### 2.3. La realtà migratoria nel territorio regionale, provinciale e comunale

Secondo le statistiche demografiche e sociali diffuse dal Comune di Brescia[13], alla fine del 2006 gli stranieri residenti sul territorio comunale erano 25.466 e presentavano un incremento del 4,6% rispetto all'anno precedente, diventando il 13,2% della popolazione totale[14]. Infatti, gli stranieri residenti nel territorio comunale nell'anno 2005 ammontavano – in valori assoluti – a 25.000 unità su un totale complessivo di poco più di 194.000 residenti, costituendo il 12,5% della popolazione residente nel Comune di Brescia[15].

Rispetto al genere di appartenenza della popolazione straniera, anche se il Comune di Brescia riflette la distribuzione nazionale che registra una maggioranza di stranieri maschi

---

13 Fonte: sito ufficiale del Comune di Brescia (www.comune.brescia.it) (ultima consultazione: 12/04/2008).

14 La popolazione straniera residente è diventata numericamente rilevante in quasi tutte le nove circoscrizioni cittadine, con un picco massimo nella nona circoscrizione, dove risiede il maggior numero di stranieri (quasi un quinto della popolazione straniera totale). Nella quinta circoscrizione si registra il minor numero di stranieri rispetto alle altre circoscrizioni (il 6,6% della popolazione straniera totale). Nella nona circoscrizione si riscontra anche il rapporto stranieri-popolazione totale più alto (23,4%), mentre nella terza circoscrizione si trova l'incidenza più bassa (7,7%). [Fonte: Diffusione cultura statistica, Comune di Brescia, n. 7-200].

15 Comune di Brescia: Unità di Staff Statistica – Ufficio di diffusione dell'informazione statistica (www.comune.brescia.it) (ultima consultazione: 12/04/2008).

(54%), è da rilevare la cospicua crescita della popolazione straniera femminile nel comune bresciano: in soli cinque anni, infatti, le donne straniere sono passate dal 38% dell'anno 2000, a quasi il 46% del 2005.

Per quanto riguarda l'età anagrafica, nel 2005 a Brescia risultavano in valori assoluti 6.083 ragazzi e ragazze stranieri inseriti nella coorte anagrafica compresa tra 0 e 18 anni, di cui 2.856 femmine e 3.227 maschi. Complessivamente, i minori stranieri al di sotto dei 15 anni costituivano il 20,7% della popolazione straniera residente a Brescia, percentuale destinata a crescere e diventare il 21,5% nell'anno 2006; mentre i minori di 15 anni italiani costituivano circa il 12% della popolazione italiana residente nello stesso territorio comunale. I nati stranieri nel 2006 e residenti alla fine del 2006 rappresentavano il 33,7% dei nati residenti in totale.

In provincia di Brescia, al 1° luglio 2006 si stima che la popolazione straniera proveniente da paesi a forte pressione migratoria sia quantificabile da un minimo di 136.500 a un massimo di 141.900 [Blangiardo, 2007:31] e che sia costituita prevalentemente da residenti. Il panorama delle provenienze conferma per la provincia di Brescia il primato dell'Europa dell'Est, quantificabile in un range compreso tra le 48 e le 50mila unità, seguito a una certa distanza dalle provenienze asiatiche (33-35mila presenze). La terza provenienza in provincia di Brescia è costituita dai paesi del Nord Africa (da un minimo di 28mila a un massimo di quasi 30mila presenze), seguita da altri paesi africani (20-21mila presenze) e, infine, si registrano provenienze dall'America latina (poco meno di seimila unità) [*Ivi*: 35].

Scomponendo le macroaree, si rilevano le cinque cittadinanze straniere più rappresentate in provincia di Brescia nel 2006: Marocco, Albania, Pakistan, India, Romania [*Ivi*: 43).

Rispetto alle caratteristiche strutturali delle presenze immigrate in Lombardia, sono stati rilevati alti livelli di istruzione[16] soprattutto per le donne – analogamente a quanto avviene per la popolazione italiana – anche se tale fenomeno appare differenziato per aree di provenienza [Ortensi, 2007: 65][17].

Relativamente all'istruzione, nell'anno scolastico 2006-2007, con più di 121.520 alunni stranieri nelle scuole di ogni ordine e grado, la Lombardia si conferma al primo posto per la presenza di studenti stranieri, la cui quota si colloca all'8% della popolazione scolastica complessiva. Per quanto concerne la provincia di Brescia, si rileva che l'incidenza dell'utenza straniera sulla popolazione scolastica complessiva è cresciuta soprattutto nella fascia della scuola secondaria di secondo grado [*Ibidem*].

Ma vediamo più nel dettaglio la situazione del territorio bresciano.

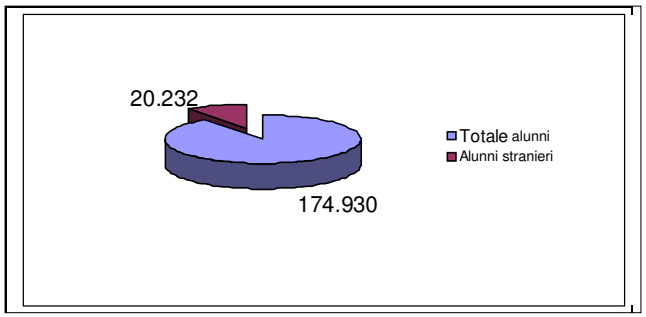
---

16 Il 15,5% possiede una laurea, il 41,8% ha terminato la scuola secondaria superiore, il 33,2% quella dell'obbligo e solo il 9,4% non possiede alcun titolo formale (Rapporto 2007 dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità).

17 Rapporto 2007 dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità.

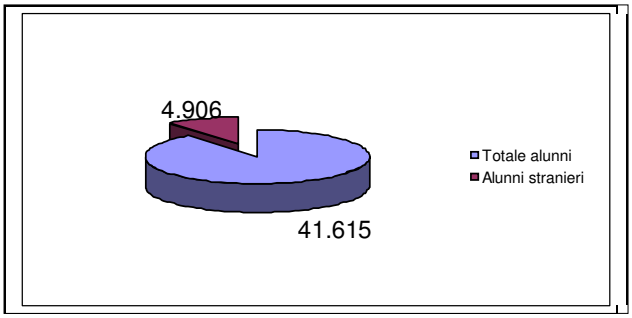
Nell'anno scolastico 2006/2007 nella provincia di Brescia gli alunni con cittadinanza non italiana sono 20.232 in tutti gli ordini di scuola, su un totale di 174.930 alunni, con un'incidenza dell'11,57% [MPI, marzo 2008] (Graf. 1).

**Graf. 1 – Numero di alunni secondo la cittadinanza (a.s. 2006/2007) - Provincia di Brescia**




Nel medesimo anno, nel Comune di Brescia il dato degli alunni stranieri è di 4.906, su un totale di 41.615 studenti, e rappresenta un'incidenza dell'11,79% (Graf. 2).

**Graf. 2 – Numero di alunni secondo la cittadinanza (a.s. 2006/2007) - Comune di Brescia**




Per quanto concerne le cittadinanze più rappresentate, si rileva sia nel territorio comunale, sia in quello provinciale, il primato dell'etnia albanese. In particolare, nella provincia di Brescia le presenze più diffuse sono le seguenti: etnia albanese (15,97%), etnia marocchina (15,32%), indiana (7,85%), rumena (7,65%) e pakistana (7,04%).

A livello comunale la Tab.1 [18] sintetizza le cittadinanze più diffuse distinguendo al loro interno le componenti di genere.

**Tab.1 – Alunni con cittadinanza non italiana per stato di cittadinanza e genere nelle scuole di ogni ordine e grado del Comune di Brescia (a.s. 2006/2007)**

| *Cittadinanza* | *M* | *F* | *Totale* | *%* |
|---|---|---|---|---|
| Albania | 266 | 262 | 528 | 10,76 |
| Pakistan | 297 | 128 | 425 | 8,66 |
| Cina | 212 | 171 | 383 | 7,81 |
| Ghana | 164 | 200 | 364 | 7,42 |
| Marocco | 163 | 149 | 312 | 6,36 |
| Altre | 1589 | 1305 | 2894 | 58,99 |
| Totale | 2691 | 2215 | 4906 | 46,15 |

*Fonte*: Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia

Per quanto riguarda specificamente la scuola dell'infanzia, i bambini stranieri iscritti alle scuole comunali, statali e paritarie presenti sul territorio comunale nell'anno scolastico 2006/2007 sono 785, su un totale di 5.104 e costituiscono il 15,38% dell'utenza complessiva.

Le provenienze maggiormente rappresentate sono le seguenti: Ghana, Albania, Bangladesh, Ex Jugoslavia e Cina[19].

## 2.4. Bambini stranieri nelle scuole dell'infanzia del Comune di Brescia

Nell'anno scolastico 2007/2008 nelle ventidue scuole municipali risultano iscritti 1.875 bambini, dei quali 515 sono stranieri, la cui incidenza complessiva è del 27,5%, decisamente superiore dunque alla media nazionale [§ 2.2].

Rispetto ai precedenti anni scolastici, il numero dei bambini italiani nella scuola dell'infanzia nel triennio 2004/2005-2005/2006 e 2006/2007 risulta costante (tab. 2), mentre fra l'utenza straniera, dopo aver registrato un incremento nel biennio 2004/2005-2005/2006 e rilevato una lieve flessione nell'anno 2006/2007, si rileva un nuovo incremento nell'anno scolastico in corso.

[18] Fonte: Mpi marzo 2008. Sito Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia (http://www.istruzione.lombardia.it) (ultima consultazione 20/04/2008).

[19] http://www.istruzione.lombardia.it (ultima consultazione 20/04/2008).

**Tab. 2 – Iscritti per anno scolastico nelle scuole dell'infanzia del comune di Brescia secondo la nazionalità**

| | *Anno scolastico* | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Numero di iscritti per nazionalità | 2003/2004 | 2004/2005 | 2005/2006 | 2006/2007 | 2007/2008 |
| Alunni italiani | 1.909 | 1.857 | 1.859 | 1.855 | 1.875 |
| Alunni stranieri | 356 | 345 | 476 | 435 | 515 |

*Fonte*: Ufficio Iscrizioni Scuole dell'infanzia del Comune di Brescia

La presenza di bambini stranieri non è omogeneamente ripartita nelle ventidue scuole dell'infanzia comunali, bensì essa registra una concentrazione maggiore in alcune scuole, localizzate soprattutto nel centro della città, dove a volte il numero di bambini stranieri costituisce la metà dell'utenza o supera la soglia del 50% delle iscrizioni.

Precisamente, nell'anno scolastico 2006/2007 due scuole presentano elevate percentuali di presenza straniera: in un caso l'utenza straniera costituisce l'81,3%, e nell'altro il 64% della popolazione scolastica, a fronte di scuole situate in altri quartieri e caratterizzate da una scarsa presenza di bambini immigrati[20].

In modo particolare, nella nona circoscrizione risiede il maggior numero di stranieri (quasi un quinto della popolazione straniera totale) e, sempre nella nona, il quartiere Centro Storico Nord da solo ha quasi il 49% degli stranieri di tutta la circoscrizione raggiungendo un tasso di incidenza sulla popolazione totale del quartiere di oltre il 30%[21].

La disomogeneità dei tassi di utenza straniera nelle scuole dell'infanzia riflette la distribuzione di questi bambini e delle loro famiglie sul territorio bresciano.

A questo riguardo Colombo [2004:142] ricorda la "concentrazione in gruppi monoetnici"[22] quale dinamica ecologica verificata tra gruppi di immigrati nei contesti metropolitani, dalla quale ne deriva una residenzialità per "quartieri etnicizzati", residenzialità, che a sua volta determina la disomogeneità dell'utenza scolastica.

La stessa natura comunitaria della realtà migratoria fa sì che i processi di insediamento seguano logiche di ricomposizione delle appartenenze culturali [Riva, Trentini, 2007: 3], per cui la situazione delle presenze immigrate nella scuola dell'infanzia bresciana rispecchia la più ampia realtà territoriale.

---

20 In tre scuole dell'infanzia comunali la componente straniera costituisce distintamente il 3%, il 4,7% e l'8% dell'utenza complessiva.

21 Attualmente il Consiglio Comunale di Brescia ha approvato la riforma del decentramento comunale che riduce il numero delle circoscrizioni da nove a cinque. Tale riforma è entrata in vigore con le ultime elezioni amministrative (13-14 aprile 2008).

22 Su questo si veda anche Zanfrini [2004: 14].

Questi dati relativi alla distribuzione territoriale dei bambini stranieri nelle scuole dell'infanzia rappresentano un elemento strutturale di rilievo, in grado di influenzare le percezioni e le opinioni che i soggetti intervistati hanno rispetto alle caratteristiche della presenza immigrata.

In sostanza, anche se la dimensione multietnica e multiculturale è un fenomeno sociale trasversale all'intera rete scolastica bresciana, essa si manifesta con diversi gradi di intensità e si lega a molteplici sfaccettature, in quanto non può prescindere da numerosi "fattori in gioco", quali "aspetti strutturali e localmente significativi" o "situazioni specifiche relative all'assetto organizzativo, gestionale, progettuale delle singole scuole" [Besozzi, 2004: 7-12]. Tutti questi fattori concretizzano l'esperienza dell'interculturalità e si intersecano ad altri aspetti meno tangibili e più difficilmente misurabili, anche se ugualmente importanti nella sfida per l'intercultura, come "il grado di apertura, di disponibilità al coinvolgimento del collegio dei docenti nel suo complesso e quindi il clima generale della scuola" [*Ibidem*].

La consapevolezza che l'educazione interculturale si modelli anche attraverso questi fattori strutturali, ha costituito la premessa di una riflessione che ha poi condotto il Coordinamento Pedagogico del Servizio Scuole dell'Infanzia del Comune di Brescia a promuovere nell'anno scolastico 2003/2004 il progetto *Crescere nel confronto* e, più ampiamente, ha motivato l'Assessorato alla Pubblica Istruzione e alle Politiche giovanili a sostenere il progetto di ricerca *Multiculturalità nelle scuole dell'infanzia del Comune di Brescia*. In particolare, per l'attuazione del progetto di ricerca, il Coordinamento Pedagogico del Servizio Scuole dell'Infanzia del Comune di Brescia e l'équipe del Centro Interuniversitario di ricerca sulle migrazioni in provincia di Brescia (CIRMiB) dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia hanno messo in campo e condiviso le rispettive competenze e hanno collaborato in modo continuativo, al fine di definire l'oggetto e le ipotesi di ricerca, il piano di campionamento, gli strumenti, i modi e i tempi di rilevazione.

Entriamo ora nel merito del progetto di ricerca *Multiculturalità nelle scuole dell'infanzia del Comune di Brescia*.

### 2.5. Il campione degli intervistati: caratteristiche anagrafico-strutturali

E' opportuno riportare brevemente qualche dato strutturale relativo ai soggetti intervistati in quanto operatori e fruitori delle scuole dell'infanzia del Comune di Brescia.

**Tab. 3 – Composizione del campione secondo le categorie di intervistati**

| *Intervistati* | *v.a.* | *%* |
|---|---|---|
| Ausiliari | 84 | 22,4 |
| Amministrativi | 7 | 1,9 |
| Insegnanti | 155 | 41,3 |
| Genitori | 129 | 34,4 |
| Totale | 375 | 100,0 |

Il campione è formato da 375 soggetti, suddiviso secondo il ruolo rivestito all'interno della scuola dell'infanzia, per cui abbiamo tre categorie di operatori scolastici e una categoria di fruitori del servizio scolastico, ovvero i genitori, distinti in italiani e stranieri. Tra le categorie di operatori, il sottoinsieme delle insegnanti si rivela quello più numeroso e costituisce il 41,3% dell'intero campione (tab.3). I genitori rappresentano il secondo sottocampione per numerosità dei suoi componenti (129 persone) e costituiscono il 34,4% del campione. Il personale ausiliario – con 84 soggetti intervistati – rappresenta il 22,4% del campione, mentre il personale amministrativo rappresenta soltanto l'1,9% dell'intero campione (7 persone intervistate).

Rispetto al genere, le femmine sono la quasi totalità del campione (93,3%) (tab. 4).

**Tab. 4 – Composizione del campione secondo il genere**

| *Genere* | *v.a.* | *%* |
|---|---|---|
| Maschio | 25 | 6,7 |
| Femmina | 349 | 93,3 |
| Totale | 374 | 100,0 |

La composizione delle quattro categorie di intervistati secondo il genere rileva complessivamente la prevalenza di femmine; in particolare, si nota la totale femminilizzazione del sottocampione delle insegnanti, costituito esclusivamente da femmine (100%) e l'elevato tasso di femminilizzazione del sottocampione relativo al personale ausiliario (95,2%) (tab. 5).

**Tab. 5 – Categorie di intervistati secondo il genere**

| | *Ausiliari* | | *Amministrativi* | | *Insegnanti* | | *Genitori* | | *Totale* | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Genere | v.a. | % | v.a. | % | v.a. | % | v.a. | % | v.a. | % |
| Maschio | 4 | 4,8 | 3 | 42,9 | 0 | 0,0 | 18 | 14,1 | 25 | 6,7 |
| Femmina | 80 | 95,2 | 4 | 57,1 | 155 | 100,0 | 110 | 85,9 | 349 | 93,3 |
| Totale | 84 | 100,0 | 7 | 100,0 | 155 | 100,0 | 128 | 100,0 | 374 | 100,0 |

Rispetto alla nazionalità, l'87,5% del campione è composto da cittadini italiani (tab. 6); il restante 12,5% di persone con nazionalità straniera, si collocano nel sottocampione dei genitori, le cui provenienze sono le seguenti: rumena, colombiana, senegalese, algerina, croata, filippina, lituana, messicana, ucraina, Sri Lanka, Benin, Haiti.

**Tab. 6 – Composizione del campione secondo la nazionalita'**

| *Nazionalita'* | *v.a.* | *%* |
|---|---|---|
| Italiana | 112 | 87,5 |
| Straniera | 16 | 12,5 |
| Totale | 128 | 100,0 |

A partire da questi dati strutturali, tracciamo ora il profilo delle quattro tipologie di intervistati, cominciando dalle insegnanti.

In primo luogo, come si è già detto, è da rilevare la completa femminilizzazione del corpo docente: il 100% di chi insegna nelle scuole dell'infanzia comunali bresciane appartiene infatti al genere femminile.

Un secondo dato rilevante riguarda l'anzianità professionale: il 35,8% delle insegnanti intervistate lavora nella scuola dell'infanzia da oltre vent'anni. Infine e coerentemente con l'anzianità professionale, l'82,1% delle intervistate è assunta con contratto a tempo indeterminato[23].

L'omogeneità di genere e l'anzianità professionale riscontrate, confermano i dati di alcune ricerche condotte a livello nazionale sull'analisi del ruolo e della condizione professionale degli insegnanti[24]; tali ricerche, tra l'altro, evidenziano la convergenza su alcuni aspetti di fondo che caratterizzano il corpo docente in generale, quali, la femminilizzazione della professione e la stabilizzazione in ruolo della maggior parte dei docenti [Besozzi, 2006: 283-284].

Rispetto all'età anagrafica, la maggior parte delle insegnanti intervistate (37%) si concentrano in una coorte compresa tra i 38 e i 47 anni; lievemente inferiore è la quota di coloro che hanno tra i 48 e i 58 anni (33,6%); mentre le insegnanti più giovani, ovvero quelle nate nel decennio 1981-1990, rappresentano solo il 3,4% del corpo docente.

Per quanto riguarda la categoria dei genitori, si è già sottolineato che l'87,5% di essi ha cittadinanza italiana, mentre il 12,5% ha cittadinanza non italiana. Fra i genitori stranieri si registrano diverse provenienze, e non vi è una cittadinanza predominante rispetto alle altre[25]. Questo dato conferma quanto la ricerca sociologica aveva già verificato circa la peculiarità della

23 Il 13,6% delle insegnanti lavora con incarico di sostegno.

24 In modo particolare, si segnala l'indagine svolta dall'Istituto Iard [Cavalli, 1992: 33-37; 51-56; 109-112].

25 I dati relativi alla popolazione straniera (genitori) sono stati aggregati, per cui il confronto etnico è costituito da due sole variabili: genitori italiani e stranieri, non specificando appunto le distinte nazionalità non italiane.

situazione italiana rispetto all'immigrazione, ovvero l'elevato numero di etnie presenti [Scanagatta, 1996: 63].

A livello anagrafico questo sotto-campione presenta alcune analogie con il corpo docente. Innanzitutto, l'elevato grado di femminilizzazione dei genitori intervistati in quanto rappresentanti dei genitori: l'85,9% è costituito da madri, mentre i padri coinvolti nell'indagine rappresentano solo il 14,1% di questo sotto-campione. Questo dato connota sia i genitori di nazionalità italiana, sia i genitori di nazionalità straniera (tab. 7).

**Tab. 7 – Nazionalità dei genitori secondo il genere (valori %)**

| | *Nazionalita'* | |
|---|---|---|
| Genere | Italiana | Straniera |
| Maschio | 14,3 | 12,5 |
| Femmina | 85,7 | 87,5 |
| Totale | 100,0 | 100,0 |

Una seconda parziale analogia con la categoria delle insegnanti, riguarda un aspetto dell'età anagrafica: anche tra i genitori, infatti, prevale la fascia di quanti hanno tra i 38 e i 47 anni (55,1%); tuttavia, nel sottocampione dei genitori, la seconda generazione più rappresentata è costituita da coloro che sono nati tra il 1971 e il 1980 (41,7%), quindi, si tratta di una popolazione complessivamente più giovane, rispetto a quella formata dalle docenti.

Rispetto alla professione (tab. 8), la maggior parte dei genitori svolge professioni impiegatizie (29,4% di cui l'89,2% femmine e il 10,8% maschi). Le madri casalinghe costituiscono una presenza numericamente rilevante (18,3%); diffusa è la condizione operaia (23,8% fra i padri e 76,2% fra le madri. Le madri – considerata la femminilizzazione del campione di questa ricerca – sono sovrarappresentate in tutti i profili lavorativi, per cui anche nella professione docente (88,9% rispetto all'11,1% dei padri insegnanti) e tra gli imprenditori e i liberi professionisti, anche se in quest'ultimo caso la percentuale dei padri tende ad aumentare (26,7% rispetto al 73,3% delle madri).

**Tab. 8 – Professioni svolte dai genitori (valori %)**

| *Professioni* | *% Padri* | *% Madri* | *Totale* |
|---|---|---|---|
| impiegati | 10,8 | 89,2 | 100,0 |
| casalinghe | 4,3 | 95,7 | 100,0 |
| operai e assimilati | 23,8 | 76,2 | 100,0 |
| insegnanti, ricercatori, ecc. | 11,1 | 88,9 | 100,0 |
| imprenditori, liberi professionisti | 26,7 | 73,3 | 100,0 |
| lavori autonomi | 20,0 | 80,0 | 100,0 |
| disoccupati | 0,0 | 100,0 | 100,0 |

Rispetto alla variabile etnica, come si è visto, il sottocampione dei genitori è sbilanciato a favore di una maggiore numerosità di genitori italiani[26]; tuttavia, pur consapevoli di questo dato, è quantomeno interessante vedere dove si collocano i genitori stranieri rispetto alla professione. Non risultano genitori stranieri tra gli insegnanti e la maggior parte dei genitori non italiani svolge mansioni operaie (42,9%).

Relativamente all'età del figlio inserito nella scuola dell'infanzia, i dati rivelano un'equa distribuzione tra i quattro (40,3%) e i cinque anni (40,3%), percentuali sensibilmente superiori al 17,1% dei genitori il cui figlio è di 3 anni.

Coerentemente con l'età del figlio, si colloca il dato attinente agli anni di inserimento del bambino nella scuola dell'infanzia: il 47,3% dei bambini frequenta il secondo anno, il 38% il terzo anno e il 14,7% il primo anno.

Un ultimo elemento contestuale nella categoria dei genitori, riguarda l'orario di frequenza delle scuole dell'infanzia.

La stragrande maggioranza delle famiglie (81,4%) privilegia la fascia oraria 8.00-16.00, mentre l'11,6% usufruisce di un orario prolungato (8.00-16-17.30/18.00).

Incrociando questo dato con la variabile costituita dalla professione, emerge come siano soprattutto i genitori assorbiti da lavori operai (28,6%) e impiegatizi (28,6%) a beneficiare dell'orario prolungato; così come tra coloro che invece si attengono alla fascia oraria 8.00-16.00 emergono ancora gli impiegati (27,2%) e le casalinghe (22,3%).

[26] Dopo attenta valutazione circa l'impossibilità di raggiungere tutti i genitori in tempi brevi e compatibili con quelli della ricerca, sono stati campionati solo i genitori rappresentanti dei comitati di plesso. Tra di essi, i genitori stranieri sono 16, per cui sono stati intervistati tutti i genitori stranieri rappresentanti dei comitati di plesso.

Il personale amministrativo costituisce un'altra categoria di soggetti intervistati, in quanto operatori pienamente coinvolti nelle pratiche scolastiche e testimoni privilegiati nella realtà delle scuole dell'infanzia comunali.

Statisticamente, quest'ultima categoria di intervistati, rappresenta solo l'1,9% del campione, ed è composta per il 57,1% da femmine e il 42,9% da maschi. Si tratta di un sottocampione completamente omogeneo da un punto di vista anagrafico, poiché tutti gli amministrativi intervistati (100%) hanno tra i 38 e i 47 anni.

Il 50% di essi lavora nelle scuole dell'infanzia comunali da un periodo di tempo compreso tra i 4 e i 7 anni, mentre il personale restante si polarizza tra un 25% di recente assunzione (meno di un anno) e un altro 25% di anzianità lavorativa superiore ai vent'anni.

Un'ultima categoria di operatori scolastici intervistati in questa ricerca, è costituita dal personale ausiliario, personale che forma il 22,4% del campione.

Anche gli ausiliari – come i genitori – presentano un elevato tasso di femminilizzazione: il 95,2% è costituito da femmine e il 4,8% da maschi.

In analogia con le insegnanti, si colloca il dato anagrafico degli ausiliari, rappresentati soprattutto da chi ha tra i 38 e i 47 anni (56,6%) e tra i 48 e i 58 anni.

Come gli amministrativi, anche la maggior parte degli ausiliari (40,7%) lavora nelle scuole dell'infanzia da un periodo di tempo compreso tra i 4 e i 7 anni, mentre rispetto alle altre due categorie di operatori scolastici, solo una quota minoritaria di loro (9,9%) presenta un'anzianità lavorativa maggiore di vent'anni, anche se il 54,3% di essi risulta assunto con contratto a tempo indeterminato.

Questi dati strutturali rappresentano una sorta di "ancoraggio sociologico"[27] a partire dal quale gli attori intervistati elaborano una percezione sociale dell'alterità costituita dai cittadini immigrati che popolano la città di Brescia e che in parte frequentano le scuole dell'infanzia comunali.

### 2.6. Percepire la differenza: gli stranieri a Brescia

Il rapporto con l'altro si costruisce attraverso una serie di dimensioni strutturali, culturali, simboliche e materiali, le quali, continuamente, ridefiniscono e contestualizzano la relazionalità, percepita e vissuta. Si è vista l'importanza delle appartenenze culturali nella definizione

[27] Le appartenenze di genere, età, status socio-economico forniscono categorie per interpretare l'altro [Volpato, 2006: 35].

dell'identità sociale, in quanto appartenere alla stessa cultura significa condividere sistemi di categorizzazione del mondo e, appunto, dell'altro[28].

Anche lo spazio costituisce una di queste dimensioni, ed è una dimensione imprescindibile, perché situa gli scambi simbolici e genera identità sociale[29]. Infatti, ogni identità è "locativa" [Pecchinenda, 2003] ed ogni significato o rappresentazione è culturalmente situato. Proprio per tale ragione, l'incontro multiculturale costituisce una sfida, perché un'altra cultura porta con sé una visione del mondo alternativa e possibile e pone in discussione sistemi di significato [Volpato, 2006][30].

Da questo punto di vista, la scuola come "comunità locale", riassume in sé sia una valenza territoriale-spaziale di condivisione di spazi e vicinanza, sia una valenza ideale, quindi è anche luogo, mediante il quale i propri membri sperimentano una modalità acquisitiva di appartenenza [Colombo, 2001: 35][31] o di conflitto.

Lo spazio implica intrinsecamente il riconoscimento dell'alterità, perché esso diviene concretamente crocevia di incontri e relazioni; lo spazio è, in sintesi, *frame* [Goffman, 1974], cornice, contesto. Di conseguenza, la frequentazione dello stesso spazio scolastico fornisce un ottimo terreno di confronto anche multiculturale, perché l'incontro umano è sempre incontro di culture [Cotesta, 2002: 5] e, come si è visto precedentemente, di identificazione o di presa di distanza.

A partire dunque dalla scuola quale spazio multietnico e multiculturale è possibile collocare le percezioni che i soggetti della ricerca hanno espresso relativamente alla presenza straniera a Brescia, dove la presenza straniera costituisce l'alterità specificamente indagata in questa ricerca.

L'ipotesi è duplice: da un lato, la scuola dell'infanzia può fungere da specchio – deformante o meno – del reale; per cui, l'incontro con bambini e famiglie di immigrate a scuola, influenza la percezione che genitori, insegnanti, e altri operatori scolastici hanno della quantità e della tipologia di immigrati presenti a Brescia e nelle scuole dell'infanzia in generale. Contemporaneamente, si ipotizza altresì che nella scuola dell'infanzia, i soggetti intervistati proiettino le loro rappresentazioni dello straniero, attribuendovi più o meno visibilità, a seconda di come vivono questa categoria di alterità. In altre parole, alla base della percezione della

---

28 Volpato [2006].

29 Da un punto di vista sociologico, lo spazio risulta centrale, in quanto ogni azione sociale assume forma e organizzazione spaziale [Colombo, Semi, 2007: 59].

30 Da qui deriva il confronto, mediante il quale le persone valutano non solo l'altro, ma anche se stesse (*ibidem*). Su questo si vedano anche Brown [1990] e Moscovici [1997].

31 Per un approfondimento della tematica dello spazio quale condizione antropologica di affermazione dell'identità e dell'appartenenza sociale, si rimanda al contributo di Archetti [2002].

categoria dello "straniero" da parte dei soggetti autoctoni, si pone la dialettica esistente tra spazio fisico e interazione sociale [Colombo, Semi, 2007: 61] [32].

Anolli [2006: 158] definisce "situazionismo dinamico" questa stretta interazione, sottolineando come l'apprendimento culturale abbia una base esperenziale [*Ivi*: 159] e non possa prescindere dalle esperienze che caratterizzano la vita dei soggetti, per cui questo conforta l'ipotesi di un'esperienza multiculturale quale fonte di percezione e di consapevolezza dell'esistenza della diversità e di un pluralismo culturale.

In quest'ottica si prospetta indubbiamente interessante confrontare la percezione dei soggetti intervistati con la reale presenza degli stranieri.

Cominciamo dalla percezione.

Mediamente, circa la metà del nostro campione (52%) ritiene che gli stranieri a Brescia siano "molti"; lo 0,5% percepisce "pochi stranieri", il 16,3% li considera quantitativamente "abbastanza" e, infine, il 31,2% ne avverte una presenza eccessiva, optando per la modalità di risposta "tantissimi" (tab. 9).

Colpisce la consistente percentuale (71,4%) degli amministrativi quali soggetti che percepiscono come estremamente rilevante ("tantissimi") la presenza straniera a Brescia[33]; anche gli ausiliari hanno sovente una rappresentazione numericamente consistente degli stranieri in città (34,9% "tantissimi", 53% "molti"). Le insegnanti stimano per il 52,3% che gli stranieri siano "molti" e per il 30,1% che siano "tantissimi", non discostandosi sensibilmente dagli ausiliari, anche se poi, le insegnanti medesime costituiscono l'unica categoria di intervistati a percepire gli stranieri, sia pure in modo statisticamente residuale (1,3%) come una presenza quantitativamente poco rilevante.

**Tab. 9 – Intervistati secondo la percezione della quantità di stranieri presenti a Brescia (valori %)**

| *Quanti stranieri a Brescia?* | *Intervistati* | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Ausiliari | Amministrativi | Insegnanti | Genitori | Totale |
| Pochi | 0,0 | 0,0 | 1,3 | 0,0 | 0,5 |
| Abbastanza | 12,0 | 0,0 | 16,3 | 19,8 | 16,3 |
| Molti | 53,0 | 28,6 | 52,3 | 52,4 | 52,0 |
| Tantissimi | 34,9 | 71,4 | 30,1 | 27,8 | 31,2 |
| Totale | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

[32] Lo spazio può essere inteso come "spazio della differenza", ovvero come contesto urbano in cui si collocano eventi che incidono sulle rappresentazioni della realtà: un quartiere degradato, mercati etnici, la piazza e i luoghi pubblici affollati, infatti, rappresentano esperienze più o meno quotidiane che influenzano le modalità con la quale la differenza viene percepita e interpretata [Colombo, Semi, 2007: 60].

[33] Il dato è da ridimensionare considerando che il sottocampione degli amministrativi è costituito da sette persone.

Infine, per quanto riguarda i genitori, circa la metà di essi (52,4%) conferma la media generale, per cui percepisce "molti" stranieri in città.

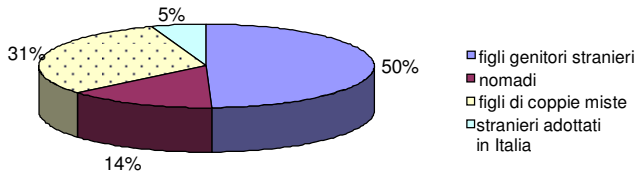
Le percezioni che i soggetti hanno espresso possono derivare da numerosi fattori, tra i quali, si è detto, la fruizione di un servizio scolastico caratterizzato dalla presenza o meno di bambini immigrati e dalla sua intensità.

Più precisamente, si può ipotizzare che la "contiguità" con il fenomeno [Scanagatta, 1996: 65] incida sullo spessore della visibilità che gli si attribuisce; ovvero, il fatto di lavorare o di avere un figlio in una scuola ad alto tasso di bambini stranieri, presumibilmente, accentuerà la percezione della più generale presenza di immigrati sul territorio.

In effetti, incrociando i dati relativi all'esperienza della presenza di bambini stranieri nelle scuole con i dati relativi alle percezioni della quantità di stranieri a Brescia, complessivamente, si conferma una correlazione direttamente proporzionale tra le due variabili: più frequente e maggiormente intensa è l'esperienza personale da parte dei soggetti intervistati, della presenza di bambini stranieri nella scuola, e maggiore è la salienza attribuita agli stranieri presenti a Brescia.

A questo proposito è interessante rilevare la percezione di insegnanti, genitori e ausiliari rispetto alla presenza e alla tipologia di bambini stranieri presenti nelle scuole comunali (graf. 3).

**Grafico 3 – Percezione delle presenze di bambini stranieri nelle scuole dell'infanzia**




L'esperienza dei bambini stranieri nella pratica scolastica viene quantificata dai soggetti intervistati secondo la seguente distribuzione: il 50% dei bambini stranieri è costituito da figli di genitori con cittadinanza non italiana, il 31% da bambini nati da coppie miste, il 14% da bambini nomadi e il restante 5% da bambini stranieri adottati in Italia. Colpisce la percezione relativa ai bambini nomadi, in quanto, i bambini nomadi iscritti nelle scuole dell'infanzia comunali nell'anno 2007/2008 sono 27 e costituiscono il 5,4% dei bambini stranieri. Di conseguenza, vi è una sovrarappresentazione della loro presenza, probabilmente dovuta alla problematicità della gestione di questi bambini o dell'acuirsi, in questi ultimi tempi della questione dei nomadi.

Sulla base del contatto che i soggetti intervistati hanno all'interno della scuola con i bambini immigrati, è interessante ora vedere la loro percezione del profilo di straniero più diffuso a Brescia e delle nazionalità maggiormente presenti.

Per quanto concerne il profilo dello straniero, dai dati emerge una condivisione tra gli intervistati nel valorizzare la natura familiare dell'esperienza migratoria.

Aggregando i quattro sottocampioni, il 52,8% percepisce la famiglia straniera come la componente più diffusa a Brescia, seguita da uomini soli (41,1%). Le donne sole vengono indicate dal 3,2% degli intervistati e i ragazzi minorenni non vengono praticamente percepiti (0,3%), a dispetto della diffusione che quest'ultimo tipo di presenza sta assumendo negli ultimi anni [Bichi, 2008: 251], peraltro, per nulla visibile nella scuola.

Disarticolando il dato generale secondo le singole categorie, le percezioni si distribuiscono nel modo seguente (tab. 10).

**Tab. 10 - Intervistati secondo la percezione delle tipologie di stranieri diffuse a Brescia (valori %)**

| *Tipo di stranieri presenti a Brescia* | *Intervistati* | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Ausiliari | Amministrativi | Insegnanti | Genitori | Totale |
| Uomini Soli | 45,1 | 28,6 | 40,8 | 42,4 | 42,1 |
| Donne Sole | 2,4 | 0,0 | 2,0 | 5,6 | 3,3 |
| Famiglie | 50,0 | 71,4 | 57,2 | 52,0 | 54,1 |
| Ragazzi <18 | 1,2 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,3 |
| Non saprei | 1,2 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,3 |
| Totale | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Il fatto che la famiglia sia percepita quale forma prevalente di presenza straniera, può essere dovuto alla rappresentazione di un modello migratorio ormai orientato alla stabilizzazione e non più connotato da soggiorni transitori e irregolari. Si tratta dunque della presa d'atto di un tipo di immigrazione "maturo", caratterizzato da ricongiungimenti familiari, da matrimoni misti e dalla crescita di immigrati di seconda generazione [D'Alessandro, Sciarra, 2005: 27].

I dati confermano questa percezione: nella provincia di Brescia nell'anno 2006, i nuclei familiari stranieri rappresentavano il 34,3% delle presenze immigrate, mentre l'11,9% è costituito da immigrati soli [Menonna, Blangiardo, 2007: 49].

Accanto a questa rappresentazione, è l'uomo solo l'altro tipo percepito come diffuso; si tratta di una percezione che probabilmente corrisponde ad una visione più tradizionale dell'immigrato come di colui che è sospinto da motivazioni economiche e lavorative e che, per tali ragioni,

approda in Italia e in particolare, nell'Italia del nord. Questa rappresentazione appare legata ai precedenti flussi migratori, fortemente correlati alle possibilità del mercato del lavoro e, in particolare, del mercato del lavoro bresciano, essendo la provincia di Brescia, insieme a Milano e Bergamo tra le realtà lombarde che più offrono possibilità lavorative, soprattutto di carattere industriale[34] [Ambrosini, Buizza, Cominelli, 2004].

In realtà, recentemente, si è registrato un incremento della presenza femminile, soprattutto nella coorte di età 45-64 anni[35], fenomeno probabilmente riconducibile sia ai ricongiungimenti familiari, sia al "consolidarsi di un flusso migratorio di donne sole" [Blangiardo, 2008:49-51][36]. Relativamente a quest'ultimo aspetto è da considerare altresì l'affermazione del fenomeno delle assistenti familiari, riconosciute come figura professionale nel 2007 e il cui numero è notevolmente aumentato in questi ultimi anni [Lazzarini, Santagati, Bollani, 2007][37].

Vediamo ora la percezione che i nostri soggetti hanno circa le nazionalità immigrate più diffuse a Brescia. In questo caso si è chiesto loro di individuare i due gruppi etnici più numerosi (tab.11).

**Tab. 11 - Percezione complessiva delle nazionalità più diffuse a Brescia secondo le diverse componenti (valori %)**

| *1° gruppo etnico più numeroso* | *%* | | *2° gruppo etnico più numeroso* | *%* |
|---|---|---|---|---|
| Est Europa | 50,8 | | Asia meridionale | 24,7 |
| Africa Sub-Sahariana | 15,5 | | Est Europa | 24,4 |
| Nord Africa | 14,6 | | Africa Sub-sahariana | 20,3 |
| Asia meridionale | 13,0 | | Nord Africa | 19,8 |
| Asia estremo Orientale | 5,5 | | Asia estremo Orientale | 10,5 |
| America latina | 0,6 | | America latina | 0,3 |
| Totale | 100,0 | | Totale | 100,0 |

Complessivamente, l'"Europa dell'Est occupa il primo posto nella percezione dell'intero campione intervistato, superando notevolmente la rilevanza che viene attribuita agli altri gruppi etnici, anche a quelli africani. In seconda battuta, gli intervistati scelgono innanzitutto l'Asia

34 Le professioni operaie costituiscono tuttora alcuni tra i tipici "mestieri da immigrati", ovvero sbocchi lavorativi percepiti dalla popolazione autoctona come particolarmente adatti agli immigrati [Zanfrini, 2007: 98].

35 Nel triennio 2003/2005 gli immigrati iscritti all'anagrafe nella coorte d'età 45-64 anni sono l'11,4% del totale, di cui il 15,9% è costituito da donne e il 7% da uomini [*Ibidem].*

36 Nel 2006 le presenze di immigrati per genere nella provincia di Brescia erano così costituite: 56,5% uomini e 43,5% donne.

37 Nel 2006 si è stimato che le assistenti familiari in Italia potevano essere tra 713.000 e 1.134.000 unità, un numero superiore alle 500.000 persone straniere impiegate nel 2005 [Santagati, 2007: 42].

meridionale, quasi alla pari con l'Europa dell'Est, che dunque rappresenta in assoluto la nazionalità maggiormente visibile per i nostri soggetti.

Di questi dati, due in particolare colpiscono l'attenzione: in primo luogo, il fatto che persone provenienti dall'America latina appaiano quantitativamente irrilevanti, quando invece i bambini provenienti da quest'area sono presenti nelle scuole dell'infanzia di Brescia. In particolare, nell'anno 2007/2008, i bambini sudamericani sono 23.

In secondo luogo, perché, come si rileva nel Rapporto sull'immigrazione straniera nella Provincia di Brescia del 2006**,** il gruppo latino-americano ha superato la soglia del raddoppio delle presenze negli ultimi cinque anni e mezzo, passando da 2,5 a 5,5 mila unità [*Ivi*:14].

Anche se in questo caso non si tratta di pregiudizio, bensì di percezione, questo aspetto ci richiama "l'ipotesi del contatto": una teoria elaborata in ambito psico-sociale al fine di provare scientificamente la possibilità di ridurre i pregiudizi interetnici. Questa teoria postula che sotteso al pregiudizio vi è l'ignoranza dell'altro; per cui, il contatto con l'altro che non si conosce, ridurrebbe il pregiudizio o lo cancellerebbe [Volpato, 2006: 68][38]. In realtà, la successiva elaborazione di questa ipotesi ha prodotto esiti diversi; infatti, l'interazione tra soggetti di gruppi differenti dovrebbe avvenire in particolari condizioni; inoltre, gli psicologi sociali sono giunti alla conclusione che la presenza di persone immigrate e, dunque, una maggiore opportunità di frequentarle, non produce in sé conoscenza delle stesse, né tanto meno la presa di coscienza del fenomeno migratorio. Ciò che facilita il reale contatto non è dunque la stretta vicinanza tra "outgroup" e "ingroup", bensì lo stabilirsi tra loro, di relazioni personali [*ivi*:70].

Rispetto alle percezioni sulle etnie più diffuse nel territorio bresciano, la teoria del contatto potrebbe suggerire come la sola esperienza dell'altro di per sé non sia sufficiente a motivarne una reale conoscenza, per cui rimarrebbe una sorta di "distorsione cognitiva" [Mazzara, 1998:111] relativamente alle etnie maggiormente rappresentate a Brescia.

Un secondo dato che colpisce, nella percezione dei gruppi etnici più diffusi a Brescia, riguarda la scarsa rilevanza attribuita alla presenza di persone provenienti da paesi africani. Quest'ultimo punto, in particolare, è degno di attenzione, in quanto, in genere, la percezione di comunità immigrate si basa anche sui cosiddetti "marcatori etnici", quali: colore della pelle, differenza linguistica, indumenti altamente simbolici (esempio: lo chador) [Zanfrini, 2004: 13]. Alla luce del fatto che alcuni marcatori etnici sono molto più visibili di altri[39] e facilitano l'identificazione di soggetti come membri di "minoranze etniche", è singolare che dalla nostra

38 Si veda anche Ceccacci [2002].

39 Proprio questo aspetto svela il meccanismo cognitivo della "salienza", concetto chiave per l'interpretazione cognitiva della percezione interetnica e del pregiudizio. Esattamente: "posti i limiti del sistema cognitivo, esso tenderà a trattare di preferenza, e con maggiore velocità, le informazioni che sono più facilmente accessibili, cioè quelle che risaltano in qualche modo rispetto alla massa indifferenziata di tutte le informazioni disponibili […] ma anche quelle che risultano più agevolmente integrabili con il preesistente insieme di cognizioni, ovvero più immediatamente utili in relazione ai bisogni o agli stati affettivi del soggetto" [Mazzara, 1998: 132].

indagine la componente immigrata da paesi africani non venga percepita come gruppo numeroso, sia per il colore della pelle, sia per aspetti simbolici, altamente visibili e oggetto di pubblici dibattiti legati alla cultura musulmana. Da sottolineare anche che la presenza africana (provenienze dal Senegal, dal Ghana, dal Marocco) è tuttora elevata a Brescia.

Una possibile lettura di questo dato potrebbe essere costituita dal fatto che il volto multietnico di Brescia è una realtà consolidata, all'interno della quale può essere sensibilmente calata la percezione di minacce simboliche o reali che i primi flussi migratori incarnavano, essendo portatori di credenze e atteggiamenti "inediti" e diretti concorrenti nell'accesso alle risorse economiche e sociali, soprattutto abitative e lavorative. Questa ipotesi ci aiuterebbe a leggere il dato secondo le categorie di intervistati (tab.12).

Si può notare come siano gli ausiliari ad attribuire, nel complesso, maggiore salienza alla presenza di immigrati africani, i quali meglio rispondono allo stereotipo del primo tipo di immigrato, cioè colui che, spinto dal bisogno di lavorare e privo di risorse e titoli di studio, è approdato in un territorio ricco di opportunità e benessere; il personale amministrativo, all'opposto, non li percepisce come possibile gruppo etnico più numeroso. Il confronto è infatti giocato sovente anche secondo il criterio della distribuzione delle risorse e della competizione nel mercato del lavoro a partire dalla propria collocazione professionale attuale. Infatti, si può ipotizzare che, essendo il personale ausiliario una categoria professionale accessibile per gli immigrati (pensiamo al fenomeno delle "badanti")[40], esso tenderebbe ad attribuire ridondanza a persone che potenzialmente potrebbero minacciare il suo status materiale ed economico. Al contrario, il personale amministrativo, plausibilmente, si sente forte di quella "segregazione professionale" che ancora riguarda il mercato del lavoro immigrato a Brescia, caratterizzato dal fatto che le professioni impiegatizie risultano per lo più ancora inaccessibili per i soggetti immigrati di prima generazione[41].

[40] Detto in altri termini, l'immigrato è un soggetto vicino nella "scala della stratificazione sociale" e può essere percepito come una minaccia alle proprie condizioni di status [Bernabei, 2002: 165].

[41] Nel 2006 in Lombardia gli immigrati impiegati esecutivi o di concetto erano il 2,2% della popolazione straniera, contro il 13,4% di operai generici nel settore industriale [Zanfrini, 2007: 91].

**Tab. 12 - Percezione delle nazionalità più diffuse a Brescia secondo le diverse componenti (valori %)**

| *1° gruppo etnico piu' numeroso* | *Intervistati* | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Ausiliari | Amministr. | Insegnanti | Genitori | Totale |
| Est Europa | 50,0 | 57,1 | 47,3 | 55,1 | 50,8 |
| Nord Africa | 13,4 | 0,0 | 17,1 | 13,4 | 14,6 |
| Africa Sub-Sahariana | 18,3 | 0,0 | 15,8 | 14,2 | 15,5 |
| Asia estremo Orientale | 3,7 | 28,6 | 4,1 | 7,1 | 5,5 |
| Asia meridionale | 13,4 | 14,3 | 15,1 | 10,2 | 13,0 |
| America latina | 1,2 | 0,0 | 0,7 | 0,0 | 0,6 |
| Totale | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Anche fra gli insegnanti è comunque presente la percezione di una diffusa presenza di immigrati provenienti dal Nord Africa e dall'Africa Sub-Sahariana. Fra gli amministrativi (peraltro si ricorda si tratta di soli 7 soggetti), oltre alla elevata percezione di immigrati provenienti dall'Est Europa è diffusa l'idea della presenza consistente di soggetti provenienti dall'Asia estremo orientale.

Confrontando le percezioni raccolte con i dati relativi alle presenze reali, si può comunque verificare che attualmente le provenienze dall'Est Europeo costituiscono la quota più consistente dei flussi migratori sull'intero territorio italiano [Blangiardo, 2008: 43]. Precisamente, negli ultimi due anni i più alti tassi di crescita hanno riguardato le cittadinanze dell'Est, cittadinanze con "minore anzianità migratoria", rispetto a paesi come il Marocco e il Senegal che hanno allentato la loro pressione migratoria.

Solo qualche anno addietro, guardando più da vicino i dati relativi alle cittadinanze di allievi stranieri nelle scuole della Lombardia, nell'anno scolastico 2004/2005, si rilevavano altre provenienze maggiormente rappresentate: Marocco (14,3%), Albania (13,2%), Romania (7,6%), Ecuador (5,6%), Cina (5%), Filippine (4,6%) [Besozzi, 2006: 105-106].

Anche nella sola provincia di Brescia, le cittadinanze maggiormente rappresentate facevano parte di paesi a forte pressione migratoria, come il Marocco, l'Albania, Il Pakistan, la ex Jugoslavia [*Ivi*: 116-117].

La struttura demografica dei flussi migratori è quindi mutata. Infatti, nella provincia di Brescia al 1° luglio 2006 l'area est-europea copre più di un terzo dell'immigrazione straniera: per la precisione il 36%, praticamente una quota pari alla somma di quelle dei due gruppi africani [Menonna, Blangiardo, 2007: 14][42]. Il consistente incremento delle presenze dell'Est europeo riguarda anche il territorio lombardo, nel quale le stime del 2006 confermano il primato degli est-europei, con 260-270mila presenze ed un incremento di circa 23mila unità. Le

[42] Un immigrato su quattro è invece di nazionalità asiatica, mentre, seppure in aumento, rimane residuale la presenza latinoamericana [*Ibidem*].

percezioni raccolte nel corso della nostra rilevazione mostrano di saper cogliere la "nuova" e consistente presenza di cittadinanze dell'Est Europeo.

Dopo avere considerato le posizioni degli intervistati relativamente alla presenza straniera a Brescia, è opportuno osservare le percezioni che essi hanno dei bambini stranieri all'interno delle scuole dell'infanzia.

Si è già detto che i processi di insediamento territoriale degli immigrati tendono generalmente a seguire percorsi di concentrazione territoriale; ebbene, da tali percorsi si generano "soglie di eterogeneità" nella composizione delle classi scolastiche, composizione considerata critica dagli insegnanti quando la quota di stranieri supera il 25% del numero complessivo degli alunni [Colombo, 2004: 47].

A questo proposito è interessante rilevare in che misura le diverse componenti intervistate avvertono l'esistenza di una soglia critica riguardo al numero di bambini stranieri nelle scuole dell'infanzia (tab. 13).

Sono proprio le insegnanti a costituire la categoria maggiormente esposta ad una percezione "critica" della presenza di bambini stranieri: l'11,4%, infatti, stima che questi bambini oltrepassino la soglia del 50% dell'utenza scolastica complessiva, attribuendo loro una visibilità e una presenza che non rispecchia la reale incidenza straniera. Infatti, nell'anno scolastico 2007/2008, i bambini stranieri iscritti nelle scuole dell'infanzia comunali rappresentano il 27,5% del totale delle iscrizioni (ci sono 515 bambini stranieri su un totale di 1.875) (§ 2.4).

**Tab. 13 – Percezione della quantità di bambini stranieri nelle scuole dell'infanzia secondo le diverse componenti (valori %)**

| Bambini stranieri nelle scuole dell'infanzia | *Intervistati* | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Ausiliari | Amministr. | Insegnanti | Genitori | Totale |
| 10% | 41,5 | 14,3 | 39,6 | 37,2 | 38,7 |
| <10 - 25%> | 22,0 | 14,3 | 15,4 | 34,1 | 23,4 |
| <25 - 50%> | 26,8 | 71,4 | 31,5 | 18,6 | 26,7 |
| >50% | 7,3 | 0,0 | 11,4 | 8,5 | 9,3 |
| non saprei | 2,4 | 0,0 | 2,0 | 1,6 | 1,9 |
| Totale | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

In termini di incidenza, l'utenza straniera "pesa" maggiormente rispetto all'anno scolastico 2006/2007, quando i bambini stranieri rappresentavano il 23,5% della popolazione scolastica nelle scuole dell'infanzia comunali di Brescia (435 bambini stranieri su un totale di 1.855).

Tuttavia, forse non è il caso di parlare di "distorsione cognitiva" [Mazzara, 1998: 111] da parte del corpo docente, in quanto, proprio a partire dalle soglie di eterogeneità legate alla disomogenea concentrazione residenziale degli immigrati, si registrano nelle varie scuole, notevoli differenze nella presenza di bambini immigrati, per cui possiamo supporre che il dato

contenga la percezione di quelle insegnanti che quotidianamente operano nelle scuole a maggiore presenza straniera.

Come si è anche precedentemente esposto [§ 2.4], vi sono scuole nelle quali il tasso di utenza straniera ha raggiunto soglie elevate, quali: l'81,3% in una scuola, il 64% in un'altra scuola, il 46% in una terza scuola, per cui le percezioni rilevate contengono anche un dato di realtà.

Ritornando alla tab. 13, si può comunque rilevare come tra le insegnanti si colloca altresì una quota consistente (39,6%) di coloro che stimano intorno al 10% la presenza di bambini stranieri nelle scuole dell'infanzia del Comune di Brescia. Questa polarizzazione all'interno del corpo docente appare in linea col dato relativo alla disomogenea presenza di stranieri in città e, di conseguenza, nelle scuole del territorio.

I genitori sono la seconda categoria di soggetti intervistati a sovrastimare la presenza di bambini stranieri nelle scuole: infatti, l'8,5% vi attribuisce una presenza che travalica la soglia del 50%, seguiti dal personale ausiliario (7,3%).

Il personale amministrativo costituisce l'unica categoria a non percepire in modo statisticamente elevato la presenza di bambini stranieri: nessuno, tra gli amministrativi, colloca gli immigrati al di sopra del 50% delle presenze; piuttosto, essi (71,4%) percepiscono una presenza compresa tra il 25% e il 50%.

Infine, il personale ausiliario enfatizza nel 41,5% dei casi una presenza di bambini stranieri stimabile intorno al 10%.

Volendo confrontare le percezioni espresse circa la quantità di stranieri presenti a Brescia (tab. 9), con le percezioni relative alla quantità di bambini stranieri nelle scuole dell'infanzia (tab. 13), emergono alcune contraddizioni.

In primo luogo, ausiliari e amministrativi, cioè le categorie le quali hanno sottostimato la presenza di bambini stranieri nelle scuole, sovrastimano la presenza di stranieri in città, percependoli come "tantissimi" (71,4% degli amministrativi e 34,9% degli ausiliari); mentre le insegnanti, gli unici soggetti che percepiscono come "pochi" gli stranieri presenti a Brescia (nella misura dell'1,3%), sono poi anche coloro che attribuiscono agli allievi immigrati un'incidenza elevata sull'intera popolazione scolastica (tab. 14).

In quest'ultimo caso, oltre al peso che in questo sottocampione hanno avuto le docenti che lavorano in scuole particolarmente esposte all'accesso di utenza straniera, si può formulare l'ipotesi del sovraccarico "cognitivo" e di lavoro che l'attività didattica svolta in presenza di bambini stranieri di molteplici provenienze comporta.

Invece, per poter spiegare le percezioni di ausiliari e amministrativi sull'asse stranieri in città e allievi nelle scuole, ci sembra utile ricorrere al concetto di "dislocazione".

In particolare, il concetto di dislocazione, all'interno di una relazione interculturale, si riferisce ad un complesso di "localizzazioni differenti e contraddittorie" che i soggetti sperimentano e che "introducono tensioni, necessità di rielaborazioni e di nuove attribuzioni di senso, potenziali sofferenze così come nuove opportunità" [Colombo, Semi, 2007: 103]. Si tratta di un concetto che denota l'indicalità e il carattere "situato" di ogni relazione e di ogni pratica quotidiana, per cui i soggetti riducono o amplificano la differenza al fine di attribuire senso alla realtà[43].

In altre parole, la dislocazione denota la dialettica tra vicinanza e distanza sociale che i soggetti necessitano di introdurre tra sé e l'altro.

L'ipotesi è dunque, che attraverso lo spazio i soggetti riescono a dislocare l'esperienza dell'alterità, e percepiscono in modo più o meno intenso la dialettica vicinanza/lontananza a seconda del loro diretto coinvolgimento, attuando meccanismi difensivi. Se, infatti, lo spazio urbano è uno scenario sufficientemente multisfaccettato e idoneo a contenere il "caos", la scuola come spazio e luogo di lavoro e di realizzazione professionale rappresenta uno spazio di definizione identitaria e di riconoscimento molto più delimitato e più personale, all'interno del quale la presenza dell'altro immigrato può perdere salienza e visibilità, o, al contrario, diventare luogo percepito come altamente problematico.

Un'altra teoria che potrebbe contribuire a comprendere la netta differenza di percezione che ausiliari e amministrativi hanno espresso a proposito di stranieri in città e di bambini stranieri nelle scuole dell'infanzia è una teoria di Tajfel in grado di analizzare il comportamento sociale attraverso la polarità di rapporti interpersonali e intergruppi [Tajfel, 1995]. Tale polarità rappresenta un continuum lungo il quale si dispongono i comportamenti di ogni soggetto, comportamenti che oscillano, a seconda dei contesti e delle situazioni, ossia, a seconda del fatto di attribuire più o meno salienza alle proprie appartenenze culturali o alle proprie caratteristiche individuali. E' plausibile pensare che nella percezione dell'altro straniero sul territorio bresciano, siano maggiormente attivati "operatori" cognitivi culturali, mentre nella pratica scolastica quotidiana, il confronto diretto con i bambini conduca ad un ridimensionamento della percezione e della distanza.

In conclusione, questa breve analisi della multiculturalità a Brescia tra percezione e realtà, ha mostrato alcune dinamiche caratterizzanti un'importante istituzione educativa qual è la scuola dell'infanzia. Il contributo ha altresì mostrato l'esistenza di una certa variabilità di percezioni della presenza straniera, variabilità alla quale si è tentato di dare una prima spiegazione.

---

43 Paradigmatico del concetto di dislocazione è il ricorso alla "badante" da parte di una famiglia italiana, soluzione di cura che implica "strategie di giustificazione" e razionalizzazione rispetto alla più generale concezione che la stessa famiglia aveva degli immigrati prima di ricorrere alla persona immigrata come risorsa [*Ivi*:103-105].

Nei capitoli successivi verranno approfonditi in modo dettagliato gli aspetti legati all'esperienza interculturale, qui riassumibile come il dilemma dell'altro [cap.3], colto attraverso il confronto tra famiglie italiane e straniere rispetto all'esperienza educativa [cap.4], e più specificamente didattica [cap.5], nonché nell'impatto che il progetto *Crescere nel confronto* ha sortito nelle scuole dell'infanzia comunali.

## 3. L'ESPERIENZA DELLA DIVERSITÀ IN UNA REALTA' MULTICULTURALE

di Claudia Cominelli

### 3.1. Il dilemma della diversità

Sebbene il tema della diversità non rappresenti una novità nel mondo della scuola, compresa la scuola dell'infanzia - si pensi all'attenzione posta già negli "Orientamenti per la scuola materna" del '91 ai "bambini in difficoltà", alla dimensione di genere e, seppure con un rapido accenno, anche alla questione culturale[44] - la presenza di alunni provenienti da diverse parti del mondo ha certamente enfatizzato tale tematica.

Poiché, molto più che in passato, sono differenti i volti, gli abbigliamenti, i modi di comunicare, gli orientamenti religiosi dei soggetti all'interno della scuola, così come in generale nei diversi contesti di vita, la diversità diviene la connotazione principe dei luoghi scolastici e ciò chiama in causa più intensamente che un tempo ciascuno dei membri che vi appartengono: gli adulti, insegnanti e genitori, in quanto responsabili in termini educativi di formare alla socialità, alla convivenza, allo "stare nel mondo", ma anche gli stessi bambini, chiamati in primo luogo a personalizzare la possibilità di trovare quella "terra di mezzo" che permetta alle differenze di incontrarsi.

La questione della diversità nella scuola trova, di fatto, il suo pieno sviluppo nel dibattito degli anni '80 intorno alle disuguaglianze educative, dopo che fino agli anni '70 l'attenzione era stata rivolta piuttosto all'idea di perseguire l'uguaglianza di opportunità negli accessi e negli esiti[45]. Una vera e propria svolta si è resa possibile grazie al modo con cui si è cominciato a guardare alla diversità, in passato valutata negativamente, considerata un ostacolo da rimuovere al fine di garantire l'omogeneità dei risultati, mentre con il passare del tempo, seppur attraverso resistenze e contraddizioni, sempre più considerata, almeno in linea di principio, diritto, risorsa, opportunità per la piena realizzazione di ciascun soggetto nella sua unicità. Tematizzare la differenza in campo scolastico, a partire dai primi gradi di istruzione, oggi, significa, infatti, sottolineare l'intenzione di dare spazio a una modificata interpretazione dei

---

[44] Nella seconda sezione degli "Orientamenti dell'attività educativa della scuola materna" del 1991 oltre alla dichiarazione nell'articolo 1 secondo cui «… la scuola dell'infanzia rappresenta di per sé un luogo particolarmente adatto ad orientare il bambino e la bambina a riconoscere ed apprezzare l'identità personale in quanto connessa alle differenze fra i sessi, ed insieme a cogliere la propria identità culturale ed i valori specifici della comunità di appartenenza, non in forma esclusiva ed etnocentrica, ma in vista della comprensione di comunità e culture diverse dalla propria.» si invita nell'articolo 5, intitolato "Diversità e integrazione" «a considerare e vivere la diversità come una dimensione esistenziale e non come una caratteristica emarginante», dichiarazioni che segnano un'attenzione al tema della diversità nei suoi numerosi aspetti.

[45] Il riferimento è all'ampio dibattito sollevato dagli approcci conflittualisti, in posizione critica nei confronti delle più ottimistiche teorie liberali, impegnati nel denunciare la diseguale distribuzione della "risorsa istruzione" utilizzata più nei termini di strumento di riproduzione sociale e culturale che non nei termini di opportunità di emancipazione (per un approfondimento si veda, per esempio: Bourdieu P., Passeron C. [1972], *La riproduzione*, Guaraldi, Firenze).

condizionamenti sociali, economici (o anche fisici), non più considerati esclusivamente come un ostacolo, bensì come opportunità, data la riconosciuta capacità al soggetto di potersene servire anche in termini creativi, o comunque di sviluppare proprie capacità di decostruzione e liberazione dai condizionamenti e dai vincoli posti dalle condizioni d'origine o dalle caratteristiche personali.

In tal senso le stesse recenti "Indicazioni per il curricolo della scuola per l'infanzia" [2007] si esprimono nella consapevolezza che «la scuola realizza appieno la propria funzione pubblica impegnandosi in questa prospettiva, per il successo scolastico di tutti gli studenti con una particolare attenzione al sostegno delle varie forme di diversità, di disabilità o di svantaggio. Questo comporta saper accettare la sfida che la diversità pone: innanzi tutto nella classe, dove le diverse situazioni individuali vanno riconosciute e valorizzate, evitando che la differenza si trasformi in disuguaglianza …». Proprio tale ultimo aspetto, tuttavia, rappresenta il nodo critico della questione, poiché il rapporto tra diversità e disuguaglianza viene spesso considerato nei termini di una reciproca esclusione e frequentemente ne deriva la tentazione di opporre all'uguaglianza la necessità di disattendere le diversità o le differenze [Besozzi, 2006a: 161][46].

Così, insegnanti tesi verso interventi uniformi nei confronti dei propri alunni nella convinzione di non favorire in tal modo delle disuguaglianze - come allo stesso modo genitori impegnati nel cercare di agire in termini indifferenziati, per esempio, tra i propri figli maschi e femmine - benché animati da buone intenzioni, negano la possibilità che la diversità si trasformi in fonte di arricchimento per tutti [cfr. Cominelli, 2003: 23].

All'origine di tale *empasse* si ritrova l'errata convinzione che la differenza sia l'opposto dell'uguaglianza, mentre i due concetti appartengono in realtà a due ordini logici differenti: la differenza, infatti, è il contrario della somiglianza e ha a che fare con caratteristiche qualitative o quantitative del soggetto, come il sesso, l'età, la statura, il reddito; per contro, l'uguaglianza, si oppone alla disuguaglianza, appartiene alla sfera dei diritti e quindi ad una dimensione propriamente sociale in cui tali diritti vengono riconosciuti e attivati, pertanto, un fattore legato alla strutturazione dei rapporti sociali, che determina una differente distribuzione delle risorse in relazione alle possibilità attribuite e assegnate ai soggetti nel corso di processi di attribuzione e di classificazione [Procacci, 1999: 21].

E' pertanto evidente come, frequentemente, proprio le differenze possano essere usate come pretesto per legittimare forme di disuguaglianza, oppure, negandole, per cercare di

[46] L'orientamento alla neutralizzazione delle differenze è stata rilevata anche in ricerche che hanno osservato il modo con cui è trattata la differenza di genere in contesti educativi, dove la propensione è quella di dichiarare una sorta di orientamento alla omogeneizzazione, salvo poi veicolare implicitamente tutta una serie di comportamenti differenziati, spesso sulla base di stereotipi [cfr. Besozzi, 2003].

assicurare l'uguaglianza, non tenendo sovente conto che, come ben sottolinea Amartya Sen [1994: 15]:

> « … la mancata considerazione delle diversità personali può generare, in realtà, effetti profondamente anti-egualitari e ciò per l'ovvia ragione che una considerazione eguale per tutti può richiedere un trattamento molto diseguale a favore di coloro i quali si trovano in una posizione di svantaggio.»

Tuttavia, la questione non appare affatto semplice e risulta evidente come, al di là delle linee di principio, diversità e differenza restino un problema qualora si tratti di tradurre nella quotidianità il loro riconoscimento e tutto ciò che esso comporta[47].

Scrive, Luce Irigaray [2006: 31], nota studiosa di una delle principali manifestazioni della diversità umana, ossia quella di genere, a proposito della difficoltà di accogliere la diversità in quanto tale, ossia in quanto alterità:

> «Siamo abituati a ridurre l'Altro a ciò che ci è proprio o a noi stessi. Al livello della coscienza come a quello dei sentimenti, siamo stati educati a rendere nostro quel che avviciniamo o che ci viene incontro. Il nostro modo di ragionare, il nostro modo di amare consiste spesso in un'appropriazione, sia attraverso una mancanza di differenziazione o una fusione, sia attraverso una trasformazione in un oggetto, un oggetto di conoscenza o di amore, che integriamo nel nostro mondo. Ci comportiamo così in particolare con quelli che ci sono più vicini, dimenticando che sono altri, differenti da noi, ma anche con lo straniero, accolto da noi a patto che lui, o lei , accetti di essere conglobato nei nostri modi di vivere, nei nostri costumi, nel nostro mondo. […] l'Altro deve invece stare; insieme dentro e fuori di noi, non dentro o fuori. L'Altro ha un posto nella nostra interiorità, pur rimanendo esterno, estraneo, altro da noi. solo così continuerà ad illuminarci ... […]. Sfortunatamente la trascendenza dell'Altro, del "tu" come irriducibile differente dall' "io", non è ancora una consuetudine nella nostra cultura. Tutt'al più l'Altro è rispettato in nome della tolleranza o di un dovere religioso, a meno che non sia riconosciuto come un nostro simile, un compagno, un pari. Stiamo però entrando in un'epoca di meticciato generalizzato e la nostra logica occidentale basata sul principio di identità a sé, sul proprio di sé, sul simile, sul medesimo, sull'uguale a sé, mostra tutta la sua incapacità a risolvere il problema della differenza che abbiamo da affrontare.»

L'Altro si presenta, pertanto, sotto forma di dilemma, ossia come un soggetto di fronte al quale si aprono prospettive diverse in contrapposizione (noi *versus* loro, uomo versus donna,

---

47 Quale esempio emblematico delle difficoltà di tradurre in termini quotidiani il tema della differenza nei contesti educativi si vedano gli eloquenti studi sull'inserimento scolastico dei bambini nomadi compiuti da Anna Rita Calabrò [Calabrò A. R., *Uguaglianza e differenza: il caso dell'inserimento in una scuola elementare di bambini zingari e stranieri*, Atti del seminario AIS "Il lavorio dell'educazione: valori, pratiche, luoghi", 2004, Roma].

bianco versus nero) nel momento in cui ci si pone in un'ottica di contrapposizione o di negazione.

Di fatto la questione rischia di porsi in termini, appunto, dilemmatici (aut-aut) nel momento in cui si trascura l'evidenza che l'identità sia incentrata proprio intorno al binomio io/altro, fondativo per l'essere umano e la sua essenza, rispetto al quale il soggetto per definire sé stesso ha bisogno al contempo di rispecchiarsi in chi è simile, ma anche di ricercare, attraverso chi è diverso, il rimando della sua unicità individuale. Come ci invita la riflessione filosofica di Lévinas [2002: 108]:

> «La messa in discussione dell'Io – che coincide con la presenza non allergica dell'Altro – non consiste soltanto nel perdere la propria base e la propria sicurezza naturali, ma nell'elevarsi … […]. L'Io raggiunge l'apogeo della sua esistenza come Io proprio quando tutto lo riguarda in Altri. […] La pienezza del potere in cui si conserva la sua sovranità di Io non si estende ad Altri per conquistarlo, ma per sopportarlo. Ma sopportare il peso dell'Altro è, al tempo stesso, confermarlo nella sua sostanzialità, situarlo al di sopra dell'Io.»

E' proprio da tale dinamica che possono scaturire atteggiamenti ambivalenti nei confronti dell'Altro, da un lato di attrazione, ma dall'altro di timore, di repulsione, il che implica la necessità di aprire un dialogo, in cui tale contraddizione trovi spazio, poiché, come scrive Melucci [2000: 51]:

> «… nessuno è libero da sentimenti ambivalenti verso "l'Altro". […] Prendere la responsabilità della propria identità implica anche l'accettazione del proprio limite e l'apertura all'Altro, attraverso una collaborazione negoziata e continua che riconosce l'ombra che ogni differenza porta con sé.»

Peraltro, proprio la categoria dell'ambivalenza, secondo Calabrò, risulta utile dal momento in cui si interagisce in contesti ad alta differenziazione, poiché con ciò si afferma la compresenza di universalismo e particolarismo, evitando di porsi in termini di contrapposizione e permettendo di trovare soluzioni a situazioni potenzialmente conflittuali, come quella di riuscire a trovare un equilibrio fra attenzione all'uguaglianza e valorizzazione della differenza [Calabrò, 1997].

Il rischio è, tuttavia, che proprio nella scuola, al di là delle buone intenzioni, la diversità di cui l'Altro è portatore, in quanto maschio o femmina, in quanto diversamente abile o in quanto straniero non riesca a modificare, se non in superficie, i contenuti, i saperi, le modalità di comunicazione, i valori e le norme della cultura scolastica e sia piuttosto affrontata attraverso approcci neutralizzanti, o ricondotta nell'ambito di comportamenti ritenuti conformi.

Considerando l'alterità posta dalla compresenza di più culture diverse all'interno di uno stesso spazio di vita, emerge la questione dell'integrazione e il relativo dibattito circa i processi di assimilazione, che oggi ha raggiunto un'ampia problematizzazione.

Com'è noto, l'idea che l'integrazione del migrante nella società ospite dovesse avvenire attraverso un processo di assimilazione, ha condizionato a lungo la riflessione intorno alle forme di integrazione degli immigrati. L'orientamento assimilazionista, sviluppatosi negli Stati Uniti, ha avuto infatti notevole successo: per molto tempo, è stata dominante l'idea che il destino dei migranti, una volta radicatisi nella società ospite, consistesse in una progressiva e inevitabile interiorizzazione dei valori e degli stili di vita della società di arrivo, in concomitanza con la scomparsa dei marcatori etnici più distintivi. L'enfasi era posta in particolare sulla dimensione culturale, ossia sull'assunzione dei valori, delle norme e dei modelli di comportamento della cultura di accoglienza, fino alla perdita dei caratteri originari della propria cultura e veniva ben rappresentata dalla metafora del *melting-pot*, crogiolo in cui le differenze si fondono fino a scomparire e i migranti divengono indistinguibili dal resto della popolazione [cfr. Zanfrini, 2004: 6-17].

Tale modello, dopo aver raggiunto l'apice del popolarità in relazione a un'interpretazione funzionalista della società[48], è entrato progressivamente in crisi per diversi ordini di motivi. In primo luogo, la persistenza delle identificazioni di tipo etnico e quindi di soggetti che, non solo non andavano perdendo i propri tratti culturali originari, ma li rimarcavano con forza (revival etnico). In secondo luogo, è subentrata la consapevolezza che tale prospettiva si mostrava incapace di apprezzare l'apporto che le diverse culture d'origine potessero svolgere. Inoltre, la sostanziale natura etnocentrica di tale modello risultava sempre più incoerente con la prospettiva multiculturalista che veniva avanzata da molti studiosi impegnati nell'interpretazione di questi fenomeni. Infine, in quanto considerava l'acquisizione di stili di vita e norme sociali come uno sforzo unilaterale, realizzato dai migranti attraverso l'adozione della cultura della società ospite, senza cogliere che il processo richiede, piuttosto, un impegno reciproco.

Più di recente, il concetto di assimilazione riscontra nuovo interesse, ripreso più che nella sua accezione prescrittiva, che evoca forme di incorporazione forzata, poco coerente con la realtà empirica e deprezzante nei confronti delle differenze, nella sua valenza descrittiva ed esplicativa che fa riferimento al processo del "divenire simili", come processo sociale che si verifica per lo più spontaneamente e spesso involontariamente nell'interazione tra cultura di accoglienza e culture di origine [Brubaker, 2001].

---

48 Secondo un'interpretazione funzionalista della società, esiste uno stato di equilibrio sociale, nel momento in cui ciascuna parte del sistema svolge correttamente il proprio compito/ruolo e per quanto riguarda gli immigrati l'assimilazionismo era considerato il processo più efficace, affinché si realizzasse un ingranaggio necessario e benefico della macchina sociale ed economica.

Ciò che, tuttavia, resta oggetto di critica è l'idea dell'inevitabilità dell'assimilazione o della sua auspicabilità, che costituivano aspetti cardine del paradigma assimilazionista. Ciò che nel dibattito attuale trova, infatti, maggior credito è piuttosto l'idea che l'accoglienza di tutti o di alcuni dei tratti caratteristici della cultura a cui si aspira appartenere, è solo uno dei possibili esiti di un percorso di inserimento, che non esclude, peraltro, necessariamente, la possibilità di mantenere i tratti peculiari della propria cultura; inoltre, l'appartenenza etnica originaria può assumere, nel corso di tale processo, diversi significati, ossia rappresentare prevalentemente un impedimento, creando difficoltà sia in chi accoglie sia in chi si trova nella necessità di integrarsi, ma anche costituire un'opportunità nel processo di adattamento e quindi essere vissuto come elemento di forza, oppure ancora rappresentare un marchio di subordinazione o una risorsa strategica per rivendicare l'accesso a risorse sociali [Ambrosini, Molina, 2004: 20-32].

Va da sé che forme di interpretazione dei destini delle prime generazioni di immigrati, e ancor più delle successive, in modo prescrittivo, che sottovalutano sia l'eterogeneità dei percorsi sia la loro articolata composizione, perdono di vista come le culture abbiano una natura fluida e porosa e che lo straniero porta con sé un potenziale di trasformazione riguardo sé stesso e riguardo l'Altro.

### 3.2. Le rappresentazioni dell'immigrazione e dello straniero

Indubbiamente, quindi, è con riferimento a tale complessità che vanno interpretati alcuni risultati emersi nell'ambito della ricerca svolta nelle scuole dell'infanzia del Comune di Brescia, attraverso cui si è inteso cogliere quali sono gli atteggiamenti, le opinioni, i vissuti delle diverse componenti che interagiscono all'interno della scuola dell'infanzia, intorno a una delle sfide più impegnative poste dalla società moderna, ossia il rapporto con il crescente pluralismo culturale apportato dal fenomeno migratorio.

L'attenzione verso tale tematica in questo contesto educativo non costituisce una novità poiché i servizi educativi per l'infanzia (nidi e scuole per l'infanzia) rappresentano i primi luoghi istituzionali dove si evidenzia una presenza visibile dei figli dei migranti e in particolare delle seconde generazioni, nate nel paese di arrivo. Si fa, pertanto, sempre più vivo l'interesse in merito a una più approfondita comprensione dell'impatto di tale nuova componente sul contesto organizzativo e relazionale di tali servizi, proprio perchè la diversità culturale, linguistica, religiosa sollecita un confronto tra modelli educativi, atteggiamenti e comportamenti e una ridefinizione della progettazione didattica.

Pertanto, appaiono significativi, nello specifico, gli elementi emersi intorno ad alcune domande poste nel questionario, somministrato a insegnanti, genitori italiani e stranieri,

personale ausiliario e amministrativo, riguardanti le rappresentazioni circa questa presenza, l'incontro ravvicinato fra culture diverse e i processi di integrazione.

Per quanto riguarda le rappresentazioni generali della presenza di soggetti immigrati (tab.1) si trova conferma della problematicità e dell'eterogeneità con cui si esplica il rapporto con l'Altro, sia in generale nei contesti sociali che in particolare negli spazi scolastici. Appaiono, infatti, affiorare da parte degli intervistati, considerati nel loro complesso, atteggiamenti contrastanti. Infatti, da un lato, le risposte sottolineano, per esempio, la scuola quale luogo di piena integrazione [items *a)* abb. + molto d'accordo 81%]; gli intervistati ritengono che la presenza di stranieri sia una ricchezza culturale [items *c)* abb. + molto d'accordo 62,9%].

**Tab. 1 - Grado di accordo rispetto alle seguenti affermazioni (valori %)**

| | *Per niente + Poco d'accordo* | *Abbastanza + Molto d'accordo* |
|---|---|---|
| a) Nella scuola dell'infanzia i bambini stranieri sono integrati | 19,0 | 81,0 |
| b) Le incomprensioni tra stranieri e italiani in futuro andranno aumentando | 53,8 | 46,2 |
| c) La presenza degli stranieri è una ricchezza culturale per la società italiana | 37,1 | 62,9 |
| d) Per una piena integrazione, gli stranieri devono far propria la cultura italiana | 41,2 | 58,8 |
| e) La diversità tra culture non permette un incontro di reciproca comprensione | 73,3 | 26,7 |
| f) Nella scuola in generale, gli alunni stranieri portano più vantaggi che svantaggi | 59,8 | 51,2 |
| g) In generale, la scuola dovrebbe fare riferimento solo a valori universali e insegnamenti neutri | 44,7 | 55,3 |
| h) Le famiglie italiane dovrebbero essere più disponibili a capire i bisogni delle famiglie straniere | 40,2 | 59,8 |
| i) Con il passare degli anni, gli studenti stranieri saranno sempre più integrati nella scuola italiana | 13,9 | 86,1 |

D'altro canto, gli intervistati paiono propendere per la necessità di un'assimilazione alla cultura italiana [items *d)* abb. + molto d'accordo 58,8%] e non considerano la presenza straniera per la scuola in termini di vantaggi [items *f)* per niente + poco d'accordo 59,8%]. Inoltre, gli intervistati ritengono appropriato che la scuola si orienti più verso "valori universali e insegnamenti neutri" [items *g)* abb. + molto d'accordo 55,3%], benché emerga anche la

necessità che le famiglie italiane siano più disponibili a capire i bisogni delle famiglie straniere [items *h)* abb. + molto d'accordo 59,8%]. Di una certa rilevanza appare il fatto che il 46,2% degli intervistati sia abbastanza o molto d'accordo sul fatto che le incomprensioni tra stranieri e italiani in futuro andranno aumentando.

Considerando le opinioni dei diversi soggetti che compongono il campione (insegnanti, genitori, personale ausiliario e amministrativo) rispetto ai medesimi items, si coglie una eterogeneità di posizioni, che lasciano affiorare esplicitamente quanto il rapporto con culture diverse possa rappresentare, per le diverse componenti intervistate un impegno rilevante, a volte difficoltoso, ma anche come, atteggiamenti e rappresentazioni siano di fatto legati alla posizione e ai punti di vista all'interno di uno specifico spazio sociale come la realtà della scuola dell'infanzia. Per esempio, esaminando l'items *"La presenza degli stranieri è una ricchezza culturale per la società italiana"* (tab. 2), appare evidente come una valutazione in termini positivi dell'apporto di chi proviene da differenti realtà culturali non sia assolutamente un fatto scontato o immediato ma sia, semmai, il risultato di un apprendimento in situazione. Come si può osservare, infatti, gli insegnanti mostrano un grado di disaccordo inferiore su questa affermazione [per niente + poco d'accordo 27,1%], rispetto ai genitori [per niente + poco d'accordo 35,5%] e ancor più rispetto al personale ausiliario e amministrativo [relativamente per niente + poco d'accordo 52,4% e 100,0] il che può risultare indicativo di una acquisita maggior consapevolezza circa la ricchezza intrinseca della diversità, di cui si fa esperienza sia attraverso l'azione educativa sia col contatto diretto.

**Tab. 2 – Grado di accordo su "La presenza degli stranieri è una ricchezza culturale per la società italiana", secondo le diverse componenti (valori %)**

| | *La presenza degli stranieri è una ricchezza culturale per la società italiana* | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| *Grado di accordo* | *Insegnanti* | *Genitori* | *Ausiliari* | *Amministrativi* | *Totale* |
| Per niente + poco d'accordo | 27,1 | 35,5 | 52,4 | 100,0 | 37,1 |
| Abbastanza + molto d'accordo | 72,9 | 64,5 | 47,6 | -- | 62,9 |
| Totale | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Certo la scuola può rappresentare per le diverse componenti che vi partecipano un'opportunità per il superamento di naturali timori e pregiudizi che rischiano di impedire l'incontro e l'accoglienza della diversità.

Tuttavia, è anche opportuno sottolineare come, a fronte di una concezione della società *multiculturale*, che rende possibile il realizzarsi di processi di ibridazione e di riconoscimento delle diverse culture presenti, si oppongano visioni *etnocentriche o relativiste,* che comportano

un rifiuto dell'Altro o la sua semplice tolleranza, il che rende difficoltoso l'attuarsi di forme di scambio reciproco.

Proseguendo con l'analisi riguardo all'affermazione "*Per una piena integrazione, gli stranieri devono far propria la cultura italiana"* (tab. 3), le diverse componenti intervistate si sono espresse mostrando un grado di accordo che va oltre il 50% per tutte le componenti, evidenziando in tal modo un diffuso orientamento assimilazionista; in particolare, sembrano essere favorevoli i genitori e il personale amministrativo [genitori 63,4%, personale amministrativo 66,7%], il che lascia pensare a una qualche maggior riflessione da parte delle insegnanti (il 44,7% non è d'accordo con questa affermazione) rispetto alla questione dell'incontro con la diversità culturale.

**Tab. 3 – Grado di accordo su "Per una piena integrazione, gli stranieri devono far propria la cultura italiana", secondo le diverse componenti (valori %)**

| | *Per una piena integrazione, gli stranieri devono far propria la cultura italiana* | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| *Grado di accordo* | *Insegnanti* | *Genitori* | *Ausiliari* | *Amministrativi* | *Totale* |
| Per niente + poco d'accordo | 44,7 | 36,6 | 42,5 | 33,3 | 41,2 |
| Abbastanza + molto d'accordo | 55,3 | 63,4 | 57,5 | 66,7 | 58,8 |
| Totale | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Tuttavia, un'interpretazione in termini categorici di tale posizione non appare opportuna. Abbiamo, infatti, già problematizzato il concetto di assimilazione ed espresso come esso possa assumere un significato prescrittivo nel momento in cui si allude a un processo di acquisizione di conformità da parte dei soggetti migranti, oppure rappresentare il frutto di una scelta nel momento in cui si fa riferimento al naturale processo per il quale i soggetti stranieri, che aspirano all'integrazione in un determinato contesto, possono, tra le diverse opzioni, scegliere la via dell'acquisizione dei tratti culturali dominanti della comunità di accoglienza.

Di fatto, occorre in ogni caso anche esaminare i possibili rischi in cui si incorre nel momento in cui si impone un modello di inclusione di taglio assimilativo. Oggi, risulta infatti particolarmente accreditata, piuttosto, l'idea che i soggetti migranti appaiono in grado di coniugare dettami diversi provenienti da ambiti culturali differenziati, in una sorta di identità combinatoria, biculturale e sovente con legami transnazionali[49], dove l'integrazione nel contesto di arrivo non richiede necessariamente l'abbandono della cultura originaria.

49 Il transnazionalismo in senso stretto è riconosciuto in quegli individui le cui attività transnazionali, come lo possono essere quelle di natura economica, sociale, politica e culturale, rappresentano una parte integrante della loro

Insegnanti, così come genitori, o altri operatori appartenenti al mondo scolastico, che si propongono con atteggiamenti che spingono all'abbandono della cultura di origine o che semplicemente tendono a trascurare, non solo l'importante condizionamento che essa può continuare a esercitare, ma anche l'apporto in termini di arricchimento che una sua valorizzazione potrebbe determinare, rischiano di considerare il soggetto proveniente da un diverso contesto culturale come privo di radici o disponibile, inevitabilmente, a reciderle.

A tal proposto risulta significativo, osservare, per esempio per quanto riguarda la componente dei genitori, la distinzione tra italiani e stranieri nel porsi rispetto a questo stesso item, proprio per cogliere i differenti significati legati a una prospettiva assimilatoria (tab. 4).

**Tab. 4 – Grado di accordo su "Per una piena integrazione, gli stranieri devono far propria la cultura italiana". Distribuzione dei genitori italiani e stranieri (valori%)**

| | *Per una piena integrazione, gli stranieri devono far propria la cultura italiana* | |
|---|---|---|
| *Grado di accordo* | *Genitori italiani* | *Genitori stranieri* |
| Per niente + poco d'accordo | 36,8 | 37,6 |
| Abbastanza + molto d'accordo | 63,2 | 62,4 |
| Totale | 100,0 | 100,0 |

Ci si potrebbe attendere, infatti, rispetto al gruppo dei genitori stranieri una maggior rivendicazione dell'importanza della propria cultura d'origine e quindi un grado di accordo rispetto ai genitori italiani nettamente differenziato, anziché un modo di porsi sostanzialmente analogo, come mostrano chiaramente i dati.

I genitori stranieri sembrano qui orientati piuttosto a far emergere, rispetto all'interiorizzazione della cultura del paese di accoglienza, una propensione ad aprirsi verso il nuovo ambito di vita, forse proprio a seguito di un investimento particolarmente oneroso, come lo può essere quello relativo all'esperienza migratoria, e alla consapevolezza del prezzo inevitabile da pagare per assicurarsi un inserimento riuscito nella società di approdo.

vita quotidiana. Quindi non tutti i soggetti migranti possono essere definiti trasmigranti [Cfr. Scidà G. [1999], *Le appartenenze molteplici: il caso dei transmigranti*, in Pollini G., Venturelli Christensen P., *Migrazioni e appartenenze molteplici*, Franco Angeli, Milano, Ambrosini M. [2008], *Un'altra globalizzazione. La sfida delle migrazioni trasnazionali*, IL Mulino, Bologna]. Tuttavia, in concetto gode oggi di ampio successo e se ne studiano i diversi risvolti anche rispetto al tema dell'identità in termini più estesi per quanto riguarda i migranti in generale [vedi per esempio: Rouse R. [1995], Question of Identity. Personhood and Collectivity in Transnational Migration to the United States, in «Critique of Anthropology», vol. 15, n. 4, pp. 351-380; Vertovec S. [2001], Transnationalism and Identity, in «Journal of Ethnic and Migration Studies», n. 4, pp. 573-582].

Gli esiti di questo orientamento a "farsi accogliere" dipende in larga misura da quanto spazio viene lasciato all'incontro e allo scambio tra culture, piuttosto che alla richiesta di forme di adattamento più o meno conformistico.

Anche il grado di accordo rispetto all'affermazione "*La diversità tra culture non permette un incontro di reciproca comprensione"* (tab.5), pur riguardando solo un quarto circa dei soggetti di ciascuna componente degli intervistati, mostra come l'individuare la diversità culturale come opportunità, piuttosto che come ostacolo, non sia così scontato, nemmeno nel contesto scolastico.

**Tab. 5 – Grado di accordo su "La diversità tra culture non permette un incontro di reciproca comprensione", secondo le diverse componenti (valori %)**

| | *La diversità tra culture non permette un incontro di reciproca comprensione* | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| *Grado di accordo* | *Insegnanti* | *Genitori* | *Ausiliari* | *Amministrativi* | *Totale* |
| Per niente + poco d'accordo | 74,9 | 74,6 | 69,1 | 66,7 | 73,3 |
| Abbastanza + molto d'accordo | 24,2 | 25,4 | 30,9 | 33,4 | 26,7 |
| Totale | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

D'altra parte abbiamo già sottolineato come il sottrarsi al disagio e alla difficoltà che la diversità comporta sia di fatto impossibile, si tratta piuttosto di incontrare anche il "lato oscuro" che deriva dal rapporto con l'Altro, per individuare opportunità e percorsi di dialogo.

A sollecitare l'incontro e l'esperienza della diversità, piuttosto che la sua negazione è proprio l'opportunità che viene offerta dall'alterità come fonte di identità, trasformazione e crescita. Scrive a tal proposito Enzo Colombo [2007: 27-28]:

> «Il carattere polisemico, intrinsecamente ambivalente, della differenza invita a non guardare a una singola manifestazione della differenza, ma all'interconnessione che essa assume con altre. Ogni differenza – ad esempio quella etnica – rimanda a un insieme di differenze – ad esempio: di classe, genere, età, istruzione, ecc. – che contribuiscono a collocare entro contesti specifici e a veicolare significati specifici. […] A questo livello d'analisi, la differenza non riguarda solo gli "stranieri", gli "immigrati" o le "minoranze" ma risulta essere un modo di dare senso alla realtà sociale costruendola …[…]. La differenza assume così la consistenza di un prodotto sociale in continua tensione tra l'uso strumentale, creativo e la reificazione, la fissazione in modelli, forme e relazioni che si stabilizzano …»

Proseguendo e considerando l'affermazione "*Nella scuola in generale, gli alunni stranieri portano più vantaggi che svantaggi"* (tab. 6), si può osservare che sono soprattutto le insegnanti a mostrare un grado di accordo superiore (45,8% rispetto alla media generale del

40,2%), mentre risultano maggiormente in disaccordo il personale ausiliario e amministrativo (rispettivamente per il 68,8% e 66,7%) il che appare dimostrativo, ancora una volta, di come l'esperienza diretta e forse il lavoro di riflessione, siano in grado di rendere consapevoli e produrre una trasformazione di atteggiamento verso la diversità.

**Tab. 6 – Grado di accordo su "Nella scuola in generale, gli alunni stranieri portano più vantaggi che svantaggi", secondo le diverse componenti (valori %)**

| | *Nella scuola in generale, gli alunni stranieri portano più vantaggi che svantaggi* | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| *Grado di accordo* | *Insegnanti* | *Genitori* | *Ausiliari* | *Amministrativi* | *Totale* |
| Per niente + poco d'accordo | 54,1 | 60,1 | 68,8 | 66,7 | 59,7 |
| Abbastanza + molto d'accordo | 45,8 | 39,8 | 31,3 | 33,3 | 40,2 |
| Totale | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Dall'altra parte colpisce come anche fra le insegnanti sia contenuto il grado di un pieno accordo rispetto a questa affermazione [molto d'accordo è solo il 9%], dato indicativo della necessità di ampliare l'opportunità che anche nel mondo della scuola dell'infanzia si moltiplichino le occasioni di esperienze significativamente positive riguardo l'incontro con la diversità culturale, che attraverso l'attività in situazione permettano il dissipamento di naturali pregiudizi, così come il superamento delle difficoltà connesse all'incontro con l'alterità. Del resto ricerche precedenti[50] hanno già messo in rilievo come gli atteggiamenti da parte delle insegnanti di fronte alla presenza di immigrati nel contesto scolastico, possono variare dalla disponibilità verso lo scambio interculturale all'indifferenza, così come dal pregiudizio alla tolleranza. Di fatto, ritenere idealisticamente che l'accoglienza dell'Altro abbia luogo in modo naturale e spontaneo appare alquanto ingenuo. Si tratta piuttosto di ampliare la possibilità di una riflessione intorno al tema della diversità accogliendo l'idea che il processo relazionale (e psicologico) che permette l'accoglienza della diversità culturale è il medesimo che si attiva nella comprensione delle diversità fra donne e uomini, fra vecchi e giovani, fra poveri e ricchi e pertanto ha valenza assai più vasta, in quanto è in grado di favorire la comprensione fra esseri umani [Pagani, Robustelli, 2005].

50 Si veda per esempio: Giusti, M. [1995], *L'educazione interculturale nella scuola di base: risultati di una ricerca e indicazioni per gli insegnanti*, La Nuova Italia, Firenze; Giovannini, G. (a cura di) [1996], *Allievi in classe, stranieri in città. Una ricerca sugli insegnanti di scuola elementare di fronte all'immigrazione*, Franco Angeli, Milano; Volonterio V. [1998], *Immigrazione e pregiudizio etnico: un'indagine sugli insegnanti milanesi*, Fondazione Cariplo, Milano; Favaro, G., Luatti, L. (a cura di) (2001), *Accogliere chi, accogliere come: vademecum per insegnanti della scuola dell'obbligo,* Centro di Documentazione Città di Arezzo, Arezzo; Pagani C., Robustelli F. [2005], *Marek a scuola. Gli insegnanti e l'inserimento degli alunni stranieri nella scuola italiana*, Franco Angeli, Milano.

Le dichiarazioni di accordo per l'oltre 50% di tutte le quattro categorie, rispetto all'item "*In generale, la scuola dovrebbe fare riferimento solo a valori universali e insegnamenti neutri*" (tab. 7), lasciano emergere, invece, il bisogno di affermare il principio universalistico dell'istruzione, a cui la scuola è in effetti chiamata a rispondere. Essa, infatti, rispetto alla famiglia, ha il compito di fornire una forma di educazione che va al di là degli orientamenti particolaristici (familiari, sociali, ecc.); tuttavia tale principio deve poi essere declinato rispetto alle specificità individuali, soprattutto in un contesto come la scuola dell'infanzia, in cui si avvia questo processo di costruzione di un progressivo allargamento delle sfere di esperienza e quindi del confronto con gli altri, che fa uscire da una visione particolaristica ed etnocentrica sia il bambino sia gli adulti che lo accompagnano nella scoperta del mondo che lo circonda.

**Tab. 7 – Grado di accordo su "In generale, la scuola dovrebbe fare riferimento solo a valori universali e insegnamenti neutri", secondo le diverse componenti (valori %)**

| | *In generale, la scuola dovrebbe fare riferimento solo a valori universali e insegnamenti neutri* | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| *Grado di accordo* | *Insegnanti* | *Genitori* | *Ausiliari* | *Amministrativi* | *Totale* |
| Per niente + poco d'accordo | 45,9 | 48,4 | 35,1 | 66,7 | 44,7 |
| Abbastanza + molto d'accordo | 54,1 | 51,6 | 65,1 | 33,4 | 55,3 |
| Totale | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Anche osservando il grado di accordo rispetto all'*item "Le famiglie italiane dovrebbero essere più disponibili a capire i bisogni delle famiglie straniere"* (tab. 8), emerge, come insegnanti, genitori e personale ausiliario esprimano la necessità di essere più accoglienti verso le esigenze delle famiglie straniere, mostrando, dunque, una disposizione all'apertura e allo scambio.

**Tab. 8 – Grado di accordo su "Le famiglie italiane dovrebbero essere più disponibili a capire i bisogni delle famiglie straniere", secondo le diverse componenti (valore %)**

| | *Le famiglie italiane dovrebbero essere più disponibili a capire i bisogni delle famiglie straniere* | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| *Grado di accordo* | *Insegnanti* | *Genitori* | *Ausiliari* | *Amministrativi* | *Totale* |
| Per niente + poco d'accordo | 40,0 | 34,1 | 46,9 | 83,3 | 40,2 |
| Abbastanza + molto d'accordo | 60,0 | 65,9 | 53,1 | 16,7 | 59,8 |
| Totale | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

La sensibilità verso i bisogni delle famiglie straniere è particolarmente evidente fra i genitori presi nel loro insieme piuttosto che fra gli insegnanti, con una evidente influenza della componente straniera all'interno dei genitori[51].

Per quanto riguarda l'ultimo *item "Con il passare degli anni, gli studenti stranieri saranno sempre più integrati nella scuola italiana"* (tab. 9), è importante sottolineare l'ottimismo, espresso da oltre l'86% di tutti gli intervistati, con particolare enfasi da parte del personale ausiliario (91,6%), riguardo all'integrazione degli studenti stranieri nella scuola italiana.

**Tab. 9 - "Con il passare degli anni, gli studenti stranieri saranno sempre più integrati nella scuola italiana", secondo le diverse componenti (valore %)**

| | *Con il passare degli anni, gli studenti stranieri saranno sempre più integrati nella scuola italiana* | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| *Grado di accordo* | *Insegnanti* | *Genitori* | *Ausiliari* | *Amministrativi* | *Totale* |
| Per niente + poco d'accordo | 16,1 | 14,2 | 8,4 | 33,3 | 13,9 |
| Abbastanza + molto d'accordo | 83,9 | 85,8 | 91,6 | 66,7 | 86,1 |
| Totale | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Gli intervistati sembrano esprimere, attraverso questo largo consenso, un bisogno di "normalizzazione" della componente straniera. Tuttavia, le risposte mascherano di fatto una eventuale pluralità di punti di vista sul modo di intendere l'integrazione. In altre parole, gli intervistati esprimono un parere quasi unanime sul fatto che le cose cambieranno, gli stranieri saranno integrati, ma non si sa se questo avverrà grazie allo sviluppo di strategie di inclusione da parte della società di accoglienza e attraverso quali modalità; rimangono in ombra, in queste risposte, anche le strategie da parte dei migranti per farsi accogliere.

In sostanza, anche all'interno della realtà concreta della scuola dell'infanzia appare importante far emergere le diverse concezioni dell'accoglienza e dell'integrazione. Com'è noto, un'integrazione scolastica, animata da una *visione consensualista* della società, ossia dall'idea che la convivenza sia il risultato di una completa e stabile interiorizzazione delle aspettative sociali e della conseguente capacità di rispondervi, porta a sottovalutare i bisogni e le istanze individuali e, soprattutto, a riconoscere l'attività del soggetto e la sua capacità di elaborare e rielaborare tanto la cultura appresa quanto le aspettative di ruolo [Besozzi, 2006a]. Un'ottica esclusivamente consensualista, di fatto, finisce con l'inibire tanto l'attività individuale quanto il

[51] La distinzione di atteggiamenti e aspettative tra genitori italiani e stranieri è affrontata in modo particolare nel cap.5.

riconoscimento della diversità, con conseguenze che possono produrre tensioni, difficoltà, disagio negli allievi e nelle famiglie straniere.

Tuttavia, anche l'integrazione nell'istituzione scolastica basata, invece, su una *visione conflittualista* dei rapporti sociali può comportare l'emergere di problemi come la rivendicazione del proprio diritto all'inclusione, anche con atteggiamenti critici e destrutturanti nei confronti dell'istituzione e della sua cultura o in forza del principio universalistico dell'uguaglianza delle opportunità non solo negli accessi bensì anche negli esiti. I rischi impliciti derivanti da una considerazione tollerante della diversità, ma che la radicalizza e la isola, secondo un principio relativistico della incommensurabilità delle culture e del loro diritto ad esistere in ogni caso, in una forma di giustapposizione non comunicante, portano la scuola a sviluppare forme di inclusione tolleranti e pluralistiche, che tuttavia non risultano efficaci nel creare una reale integrazione su basi comuni,

Per contro, un'integrazione scolastica basata su una *visione interazionista* e *dialogica*, sviluppando strategie di esplorazione dell'altro e del suo riconoscimento, può condurre allo sviluppo di processi di intesa e di condivisione. Quest'ottica, senz'altro più lenta e faticosa, porta con sé il rischio di dover ricercare a lungo la strategia giusta rendendo il percorso, così come gli esiti, imprevedibili, e i ruoli professionali sottoposti a continua verifica [Colombo M., 2004: 24-29].

Fondamentale per il modello di integrazione basato su una visione interazionista e comunicativa è il ruolo svolto all'interno della scuola di figure professionali come le coordinatrici pedagogiche, le quali sono chiamate a operare perché si sviluppi una riflessione, ben più ampia di quella legata alla specifica presenza di soggetti migranti nel contesto scolastico, relativa quindi alle rappresentazioni possibili intorno alla dimensione dell'Io, del rapporto con l'Altro, della creazione di un Noi.

Le interviste svolte nella sezione qualitativa di questa ricerca sono state appunto rivolte a queste figure specifiche, al fine di cogliere, anche attraverso la loro voce diretta, una testimonianza riguardo le questioni sottolineate nelle pagine precedenti.

Ciò che appare significativo nelle opinioni espresse dalle coordinatrici pedagogiche è l'emergere della consapevolezza che la questione del rapporto fra culture diverse può diventare un'occasione per ripensare il proprio ruolo professionale in quanto educatrici e per prendere maggiore consapevolezza delle proprie concezioni, rappresentazioni, conoscenze ed emozioni all'interno del contesto quotidiano professionale, dove concretamente vengono messe in gioco e gestite all'interno di una multiculturalità concreta, praticata. Le coordinatrici sottolineano, infatti, come, attraverso attività centrate sul tema dell'integrazione dei bambini stranieri, siano già

state affrontate problematiche quali il conflitto nei gruppi, il problema dell'accettazione reciproca, della costruzione dell'incontro con l'altro.

> «L'anno scorso si è lavorato nel corso del progetto *Crescere nel confronto* in prevalenza sulla gestione del conflitto e ci siamo appoggiati al Centro psicopedagogico di Piacenza per l'attività svolta in tutte le 8 scuole. Avevamo scelto questo tema perché ci sembrava che fosse, rispetto a un percorso interculturale, un aspetto un po' trasversale, cioè non così legato all'accoglienza solo dei bambini stranieri, ma alla formazione del gruppo e all'accettazione della diversità in quanto fatto totale, perché ognuno di noi è diverso dall'altro e questa è anche l'ottica con cui ci muoviamo in generale in questo progetto, ossia proprio che la diversità è in ognuno.» (Coord. 1)

> «Quello che noi cerchiamo di fare con i bambini è che loro stiano bene con tutti e che le diversità vengano accettate come un fatto normale, anzi come una ricchezza e questo sicuramente è un obiettivo che la scuola si pone e si deve porre…[…] Direi che questo è un obiettivo che assolutamente ci poniamo e con i bambini si lavora molto … anzi l'intenzione è proprio quella di educare dei bambini che un domani siano proprio in grado di vivere il contatto con la diversità…» (Coord. 2)

> «L'attenzione alla diversità come tema c'è sempre ... proprio perché nella scuola dell'infanzia uno deve pensare a lavorare sulla costruzione dell'identità e questo vuol dire lavorare sulle differenze ... e la presenza straniera, così come dei bambini in difficoltà, sono dei potenti evocatori della tematica della differenza ... per cui, appunto, ci sono delle differenze evidenti che impongono di promuovere una cultura democratica ... e credo che in ogni scuola ci sia questo livello di attenzione ...» (Coord. 6)

### 3.3. Le relazioni con bambini e genitori stranieri

Qualche chiarimento attorno ai punti di vista e ai modi di intendere accoglienza, integrazione dei soggetti migranti e, in specifico, dei bambini stranieri nella scuola dell'infanzia, può essere ottenuto considerando le opinioni degli intervistati circa il significato che riveste la presenza di bambini stranieri, il modo di guardare a questi bambini e alle relazioni che si intrecciano nella scuola e con le famiglie straniere.

A questo proposito, diventa quindi interessante considerare qui di seguito le risposte fornite dagli intervistati riguardo ad alcune domande circa questa presenza e le eventuali difficoltà incontrate con i bambini stranieri, così pure il carattere delle relazioni con bambini e genitori stranieri.

Fra gli intervistati nel loro insieme prevale l'idea che la presenza di bambini stranieri consenta a tutti i bambini di imparare fin da piccoli il rispetto verso l'altro (56,6%) (tab.10); un accordo elevato (32,9%) riceve anche l'idea più generica dell'importanza della conoscenza di usi e costumi diversi. Tuttavia, disaggregando i dati secondo le diverse componenti, si nota come siano soprattutto insegnanti e genitori a considerare fondamentale l'imparare fin dall'infanzia il rispetto reciproco. Fra gli amministrativi prevale invece l'idea che sia importante la conoscenza

di usi e costumi, ma sono anche orientati con una certa frequenza a sottolineare come non ci siano di fatto aspetti positivi legati a questa presenza (28,6%)[52].

**Tab. 10 - Principale elemento positivo avvertito in relazione alla presenza di bambini stranieri (valori %)**

| | Insegnanti | Genitori | Ausiliari | Amministrativi | Totale |
|---|---|---|---|---|---|
| Conoscere altri bambini con usi e costumi diversi | 23,4 | 27,3 | 56,1 | 71,4 | 32,9 |
| Imparare fin da piccoli il rispetto verso l'altro | 64,3 | 63,3 | 36,6 | 0,0 | 56,6 |
| Non ci sono elementi positivi | 0,6 | 1,6 | 2,4 | 28,6 | 1,9 |
| Conoscere altri genitori con usi e costumi diversi | 1,3 | 0,0 | 1,2 | 0,0 | 0,8 |
| Avere insegnanti meglio preparati a promuovere l'integrazione | 10,4 | 7,8 | 3,7 | 0,0 | 7,8 |
| Totale | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Nel questionario somministrato al personale ausiliario si chiedeva, proprio per il contatto diretto e quotidiano con i bambini stranieri, di esprimere un parere circa un confronto tra bambini italiani e bambini stranieri (tab.11).

**Tab. 11 – Bambini italiani e stranieri secondo il personale ausiliario (valori %)**

| | Per niente d'accordo | Poco d'accordo | Abbastanza d'accordo | Molto d'accordo | Totale |
|---|---|---|---|---|---|
| I bambini italiani sono più maleducati | 48,7 | 32,1 | 19,2 | 0,0 | 100,0 |
| I bambini italiani sono meno autonomi e hanno più bisogno di aiuto | 38,8 | 30,0 | 27,5 | 3,8 | 100,0 |
| I bambini italiani sono meno obbedienti | 44,3 | 31,6 | 22,8 | 1,3 | 100,0 |
| I bambini italiani sono più viziati e capricciosi | 23,7 | 23,7 | 39,5 | 13,2 | 100,0 |
| I bambini stranieri sono più trascurati dal punto di vista igienico | 13,6 | 33,3 | 37,0 | 16,0 | 100,0 |
| I bambini stranieri hanno più bisogno di affetto | 31,3 | 39,8 | 18,1 | 10,8 | 100,0 |
| I bambini stranieri sono più cupi e tristi | 51,2 | 25,0 | 19,0 | 4,8 | 100,0 |
| I bambini stranieri sono più irrequieti | 47,0 | 39,8 | 9,6 | 3,6 | 100,0 |

[52] Non si può non sottolineare di nuovo che gli amministrativi intervistati sono solo 7 e quindi le percentuali appaiono decisamente alte rispetto alla numerosità di questo sottocampione.

Le risposte degli ausiliari riguardo ad alcune affermazioni, proposte in forma di stereotipi, mostrano chiaramente come gli intervistati tendano a rifiutare questi stessi stereotipi, per cui i bambini italiani sarebbero più maleducati e meno obbedienti, meno autonomi, mentre quelli stranieri sarebbero più irrequieti, più tristi. Un certo accordo sui bambini italiani viene invece evidenziato sull'idea che siano più viziati e capricciosi (il 52,7% è abbastanza o molto d'accordo), mentre riguardo ai bambini stranieri parte degli intervistati è abbastanza o molto d'accordo (53%) che siano più trascurati dal punto di vista igienico e che esprimano un bisogno di affetto (il 28.9 % è abbastanza o molto d'accordo).

Il sistema delle relazioni è stato indagato soprattutto per quanto riguarda i rapporti delle famiglie, italiane e straniere, con la scuola dell'infanzia e fra genitori italiani e stranieri.

**Tab. 12 - Tipologia dei rapporti tra famiglie italiane, famiglie straniere e scuola dell'infanzia secondo le insegnanti (valori %)**

| | *I rapporti delle famiglie italiane e straniere con la scuola dell'infanzia* | |
|---|---|---|
| *I rapporti delle famiglie …* | Rapporti delle famiglie italiane | Rapporti delle famiglie straniere |
| Sono sporadici e riguardano problematiche occasionali | 6,6 | 34,0 |
| Sono frequenti e riguardano solo il benessere del proprio figlio | 27,9 | 27,3 |
| Frequenti e riguardano anche le varie attività della scuola | 61,0 | 20,7 |
| Non ho elementi per valutare | 4,5 | 16,2 |
| Totale | 100,0 | 100,0 |

Come si può notare (tab.12), seconde le insegnanti, le famiglie italiane hanno rapporti più frequenti (61%) rispetto a quelle straniere (20,7%), che, nella percezione delle insegnanti, appaiono decisamente più marginali (34%) oppure sono legati ad un interesse specifico per il benessere del figlio, come avviene del resto per le famiglie italiane (27,3% e 27,9%). Significativo è come il 16,2% delle insegnanti dichiari di non avere elementi per valutare il tipo di rapporto che le famiglie straniere intrattengono con la scuola dell'infanzia: una mancanza di conoscenza dovuta in parte all'"invisibilità" da parte delle famiglie straniere, ad uno stare tendenzialmente "sulla soglia" (come si è potuto verificare nel corso di un'altra indagine)[53] , in parte alle difficoltà presenti nelle insegnanti stesse nel sollecitare e nell'affrontare l'incontro con le famiglie straniere.

[53] Cfr. Besozzi E. [a cura di] [2005], *Varcare la soglia. Spazi, tempi, attori dell'incontro fra culture nella scuola dell'infanzia*.

Riguardo ai rapporti tra genitori, solo italiani o tra italiani e stranieri (tab.13), le insegnanti intervistate enfatizzano soprattutto il rapporto che intercorre fra genitori solo italiani, mentre ritengono che i rapporti fra genitori italiani e stranieri siano scarsi, di fatto limitati per lo più al saluto all'ingresso o all'uscita dalla scuola. Meno frequenti, anche se non del tutto assenti, sono i rapporti che si sviluppano nel corso di incontri a scuola, come pure non è raro che nasca amicizia tra genitori italiani e stranieri (6%), ma si tratta ancora per il momento di modalità di rapporto non consolidate. Nell'analisi delle relazioni tra genitori colpisce comunque come anche fra i genitori italiani, sempre secondo le insegnanti, i rapporti non registrino una frequenza elevata, anche fra i genitori italiani prevale di fatto l'incontro sulla soglia della scuola piuttosto che una vera e propria strutturazione di rapporti continuativi.

**Tab.13 – Valutazione dei rapporti tra genitori da parte delle insegnanti, solo risposte affermative (valori %)**

| | *I rapporti dei genitori* | |
|---|---|---|
| | Rapporti fra genitori italiani | Rapporti fra genitori italiani e stranieri |
| Non hanno nessun contatto | 0,3 | 4,0 |
| Si salutano all'ingresso o all'uscita dalla scuola | 19,7 | 22,7 |
| Si fermano a fare due chiacchiere all'ingresso o all'uscita dalla scuola | 29,1 | 9,9 |
| Si incontrano nei vari momenti scolastici | 18,4 | 8,5 |
| Si incontrano in momenti extrascolastici | 18,4 | 4,0 |
| Alcuni di loro hanno rapporti di amicizia personale | 24,3 | 6,1 |
| Non so | 1.3 | 2,9 |

**Tab.14 – Valutazione dei rapporti tra genitori da parte dei genitori, solo risposte affermative (valori %)**

| | *I rapporti dei genitori* | |
|---|---|---|
| | Rapporti fra genitori italiani | Rapporti fra genitori italiani e stranieri |
| Non hanno nessun contatto | 0,8 | 3,7 |
| Si salutano all'ingresso o all'uscita dalla scuola | 18,9 | 22,4 |
| Si fermano a fare due chiacchiere all'ingresso o all'uscita dalla scuola | 23,7 | 10,7 |
| Si incontrano nei vari momenti scolastici | 18,9 | 10,1 |
| Si incontrano in momenti extrascolastici | 17,1 | 4,0 |
| Alcuni di loro hanno rapporti di amicizia personale | 17,3 | 2,4 |

Un riscontro del rapporto fra genitori con i genitori stessi intervistati (tab. 14), fa emergere una conferma di come siano più frequenti i rapporti solo fra genitori italiani piuttosto che fra italiani e stranieri. I genitori intervistati tendono a sottolineare un po' di più degli insegnanti la presenza dei genitori stranieri nei momenti scolastici (10,4% rispetto all' 8,5% indicato dagli insegnanti), ma rispetto agli insegnanti ritengono con minore frequenza che ci siano rapporti di amicizia tra genitori sia se solo italiani (17,3% rispetto al 24,3% degli insegnanti) sia se con stranieri (2,4% rispetto al 6% degli insegnanti).

Il personale ausiliario, interrogato in modo specifico circa i rapporti che i genitori stranieri intrattengono con la scuola dell'infanzia (tab.15), mostrano, da un lato, di essere in grado di valutare questi rapporti , data la loro posizione privilegiata, in quanto osservatori di un clima e di una situazione; dall'altro, sottolineano, se pur indirettamente, la posizione di marginalità di questi genitori che "se ne stanno in disparte", pur avendo un rapporto tutto sommato di fiducia con la scuola e avvertendo il clima di accoglienza e gli sforzi che la scuola fa in questa direzione.

**Tab. 15 – Valutazione da parte del personale ausiliario dei rapporti dei genitori stranieri con la scuola dell'infanzia (valori %)**

| | % |
|---|---|
| I genitori stranieri hanno fiducia e rispetto per tutto ciò che viene fatto a scuola… | 7,2 |
| I genitori stranieri apprezzano soprattutto il clima di accoglienza | 9,1 |
| I genitori stranieri presentano bisogni specifici | 4,8 |
| I genitori stranieri tendono a restare in disparte | 9,1 |
| I genitori stranieri hanno mille scuse per non osservare le indicazioni della scuola | 3,7 |
| I genitori stranieri hanno troppe pretese | 1,9 |

Qualche rappresentante del personale ausiliario sottolinea come a volte i genitori stranieri pongano dei problemi, perché non osservano le indicazioni della scuola (3,7%) o come esprimano troppe pretese (1.9%).

L'analisi del sistema di relazioni tra scuola dell'infanzia e genitori italiani e stranieri e tra i genitori tra di loro mostra, come si è visto, una maggiore tendenza a "stare in disparte" da parte dei genitori stranieri, non sicuramente dovuto a mancanza di interesse o di attenzioni all'esperienza del figlio. E' proprio forse l'essere straniero, con tutto ciò che questo comporta dal punto di vista della capitale sociale che è possibile sviluppare, che produce la tendenza all'isolamento e diffonde tra gli operatori scolastici sovente l'idea di una noncuranza o non collaborazione. Tuttavia, anche l'esame dei rapporti che intercorrono tra genitori italiani e scuola dell'infanzia ha evidenziato una frequenza non intensa di rapporti più strutturati, organici: infatti, i rapporti sono in qualche misura dati dalla situazione contingente (il fatto di accompagnare e prelevare direttamente il figlio da scuola) e non piuttosto cercati intenzionalmente, approfittando delle occasioni, sviluppate dalla scuola stessa, di incontri e di attività. Lo "stare sulla soglia" sembra essere la modalità privilegiata, che denota una discorsività di questo contesto tutto sommato abbastanza discontinua, fragile, perché poco intenzionalmente perseguita. Infatti, come è gia stato sottolineato in altra occasione di ricerca [Besozzi, 2005: 37], «varcare la soglia significa immergersi nella sfida di una discorsività in larga misura nuova, facendosi promotori di occasioni di conoscenza e comprensione reciproca, trovando interlocutori e dando voce al silenzio di chi tace pur avendo un intero mondo da esprimere».

Le conclusioni a cui è possibile pervenire in seguito alle considerazioni sviluppate intorno al concetto di diversità, al complesso rapporto con l'Altro e alle difficoltà che emergono di fronte al processo di integrazione dei bambini stranieri, inducono a una lettura attenta e approfondita delle dinamiche, in alcuni casi anche contraddittorie, che segnano l'esperienza della multiculturalità dentro la scuola dell'infanzia. Appare evidente che l'impatto con l'immigrazione non può essere evitato, ma deve anche essere gestito. All'interno di una "multiculturalità quotidiana" si tratta di affrontare la concretezza dell'incontro, sviluppando una sensibilità adeguata a cogliere bisogni, orientamenti culturali, stili di comportamento differenti al fine di sviluppare azioni reciproche volte alla valorizzazione sia della diversità sia della condivisione di obiettivi e valori comuni, all'interno di una discorsività continuativa e robusta, fondata su strategie dell'incontro e dello scambio reciproco. Nel prossimo capitolo si avrà modo di entrare maggiormente nel merito delle dinamiche relazionali all'interno delle scuole dell'infanzia comunali.

## 4. LA SCUOLA DELL'INFANZIA COME ESPERIENZA DI COMUNITA'

di Claudia Cominelli

### 4.1. Il rapporto bambino-comunità

L'infanzia è quel periodo della vita umana in cui l'individuo costruisce le basi per la definizione della propria identità e al tempo stesso stabilisce le coordinate della propria appartenenza a un contesto comunitario.

La dimensione individuale così come quella comunitaria rappresentano, quindi, due poli imprescindibili per il soggetto umano, che, come già Simmel aveva ben individuato, costituiscono i due versanti del simultaneo bisogno sia di appartenenza che di differenziazione[54] che interagiscono nella persona.

Entro questi due poli si esplica inevitabilmente l'azione educativa, che, attraverso le due agenzie - famiglia e scuola - , da una lato, promuove l'acquisizione di identità e dall'altro la capacità del soggetto di far parte di un contesto sociale in modo positivo. Se la famiglia, "agenzia specializzata in affetto", si occupa prevalentemente di funzioni legate all'ambito della personalità e, come veniva specificato fin dal modello parsonsiano[55], si dedica alla strutturazione della personalità di base, la scuola rappresenta il luogo di primo contatto con una realtà sociale più ampia, dove pur continuando il processo iniziato in seno alla famiglia, ossia relativo alla formazione dell'identità, è specificatamente luogo dell'esperienza relazionale e dell'intersoggettività [Besozzi, 2006a: 230].

Pertanto, anche nella scuola dell'infanzia, convivono le due istanze della formazione dell'identità e dell'introduzione alla comunità. Il bambino, quando entra nella scuola dell'infanzia, pur avendo già una propria individualità costituita, necessita tuttavia di stimoli e di strumenti cognitivi e relazionali per proseguire nello sviluppo dell'identità e nella costruzione di un'esperienza del mondo fisico e relazionale.

La scuola in generale, e quindi anche la scuola dell'infanzia, infatti, rappresenta a tutti gli effetti una vera e propria comunità – oltre che un'istituzione e un servizio - ossia un luogo fisico e simbolico orientato allo sviluppo e alla crescita dell'individuo e del gruppo, in cui i bambini

---

54 Secondo la teoria simmeliana nel soggetto umano sono presenti contemporaneamente sia il bisogno di appartenere a una determinato contesto sociale, di essere parte di un gruppo e simultaneamente stare fuori da esso, affermando la propria individualità (per un approfondimento si veda Simmel G. [1982], *La differenziazione sociale*, Laterza, Rom-Bari).

55 Si ricorda che secondo il modello funzionalista di Parsons, alla famiglia spetta il compito di assolvere alla socializzazione primaria, ossia a promuovere l'interiorizzazione dei principali orientamenti di valore determinando la strutturazione della personalità di base, mentre alla scuola spetta il compito di assolvere alla socializzazione secondaria ossia la trasmissione dei requisiti fondamentali per lo svolgimento dei ruoli adulti (per un approfondimento si veda Parsons T. [2006], *La socializzazione del bambino*, in Colombo M., *E come educazione. Autori e parole chiave della sociologia*, Liguori Editore, Napoli.

sperimentano una forma di vita condivisa, in cui si possiede un comune orizzonte di valori, un luogo in cui è esercitata un'autorità professionale e una autorità morale [Colombo, 2001: 36-53].

Di fatto la scuola, fin dai suoi gradi inferiori, rispetto alla famiglia, permette al bambino di superare una visione egocentrica e particolaristica, tipica della realtà educativa familiare; nella nuova realtà educativa, è possibile pertanto per il bambino sperimentare un sistema societario di regole e norme più generale che rispecchia il funzionamento della società più ampia e quindi acquisire quelle capacità che gli permetteranno di integrarsi in un contesto sociale.

Tali funzioni della scuola dell'infanzia trovano un loro rispecchiamento nelle indicazioni ministeriali del 2007, là dove si esplicita che fra le finalità delle attività svolte in questo contesto vanno annoverate quelle dello sviluppo dell'identità e della cittadinanza. Queste due mete rappresentano, infatti, l'opportunità per il bambini di [Mpi, 2007: 27][56]:

> « … imparare a star bene e a sentirsi sicuri nell'affrontare nuove esperienze in un ambiente sociale allargato. Vuol dire imparare a conoscersi e a sentirsi riconosciuti come persona unica e irripetibile, ma vuol dire anche sperimentare diversi ruoli e diverse forme di identità: figlio, alunno, compagno, maschio o femmina, abitante di un territorio, appartenente a una comunità. […] Sviluppare il senso di cittadinanza significa scoprire gli altri, i loro bisogni e la necessità di gestire i contrasti attraverso regole condivise, che si definiscono attraverso le relazioni, il dialogo, l'espressione del proprio pensiero, l'attenzione al punto di vista dell'altro, il primo riconoscimento dei diritti e dei doveri.»

Dall'altra parte va tenuto presente che il rapporto tra individuo e società/comunità è un rapporto ricco di tensioni che spingono da una lato alla separazione e alla differenziazione e dall'altro all'appartenenza e all'identificazione. Esistono quindi spinte all'unitarietà e controspinte alla multiformità, che a volte sembrano essere fonte di dispersione dell'unità e quindi mettere in crisi la stessa convivenza quotidiana [Besozzi, 1993].

Peraltro in quali termini tale rapporto venga vissuto da ciascun soggetto, o dalle diverse componenti di un medesimo sistema, rappresenta un ulteriore elemento di complessità: privilegiare l'individuo a scapito dell'interesse comunitario o al contrario privilegiare l'interesse del sistema più ampio sacrificando in parte o totalmente il singolo soggetto? Questo l'interrogativo intorno a cui ruotano riflessioni più ampie di taglio sociologico, ma anche giuridico e politico e che toccano direttamente anche la quotidianità dell'agire di ciascuno di noi,

[56] Per precisione si specifica che fra le finalità sono indicate anche lo sviluppo dell'autonomia e delle competenze, fini che tuttavia paiono includibili nel più ampio obiettivo di formazione dell'identità e della cittadinanza.

come pure le scelte in ordine al significato attribuito all'esperienza all'interno delle istituzioni e delle organizzazioni, come per esempio la scuola dell'infanzia.

Il ritenere che la scuola dell'infanzia debba privilegiare fra i suoi compiti *l'insegnare ai bambini a stare in una comunità diversa da quella della famiglia* piuttosto che *offrire un ambiente idoneo per stimolare le capacità del bambino* significa privilegiare un orientamento comunitario o un orientamento individualistico con cui i diversi soggetti presenti all'interno della scuola dovranno confrontarsi. Pertanto, risulta interessante verificare come ciascuna categoria di soggetti presente in questa realtà tende a collocarsi in tal senso, per comprendere eventuali sintonie o distonie che inevitabilmente hanno delle ripercussioni su tutto il sistema relazionale, sul significato attribuito alla frequenza scolastica e all'attività svolta in questo ambiente educativo.

La tab. 1 mostra con evidenza come un'impostazione maternocentrica della scuola dell'infanzia sia in genere superata da parte delle diverse componenti intervistate, così come non pare trovare grande favore una prospettiva attenta a finalità esclusivamente di tipo scolastico-istruttivo.

**Tab. 1 - Compito principale della scuola dell'infanzia secondo le insegnanti, i genitori, il personale ausiliario e il personale amministrativo (valori%)**

| | *Compito principale della scuola* | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Insegnanti | Genitori | Ausiliari | Amministrativi | Totale |
| Insegnare ai bambini a stare in una comunità diversa da quella familiare | 25,0 | 46,5 | 45,8 | 14,3 | 36,9 |
| Fornire ai bambini i requisiti utili per l'apprendimento scolastico | 1,3 | 3,9 | 9,6 | 14,3 | 4,3 |
| Offrire un ambiente di cura amorevole e materna | 1,3 | 1,6 | 3,6 | 0,0 | 1,9 |
| Offrire un ambiente idoneo per stimolare le capacità del bambino | 72,4 | 48,1 | 41,0 | 71,4 | 56,9 |
| Totale | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Piuttosto, trovano, invece, consenso in primo luogo l'idea che la scuola dell'infanzia rappresenti un ambiente idoneo per stimolare le capacità del bambino, in particolar modo tra le insegnanti (72,4%) che, quindi, sembrano accogliere una visione della scuola definibile come puerocentrica e predisposta più all'attenzione verso il singolo, che non verso la dimensione comunitaria; orientamento condiviso anche dai genitori, sebbene in modo più contenuto (48,1%) in quanto una buona parte di essi, il 46,5%, dichiara, invece, come rilevante che la scuola dell'infanzia debba insegnare ai loro figli la convivenza in un contesto comunitario. Simile

alla posizione dei genitori, appare quella del personale ausiliario, mentre il personale amministrativo sembra aderire all'atteggiamento delle insegnanti.

Che l'attuale società sia sottoposta a una serie di pressioni atomizzatici e disgregatrici del tessuto sociale che portano ad un affievolirsi del senso di comunità, veniva sottolineato già dagli autori classici della sociologia (Durkheim, Tonniës), tuttavia a visioni pessimistiche si contrappongono anche altre posizioni (Simmel, Elias), che pur scorgendo un attenuarsi dal senso comunitario nella attuale società, sottolineano l'imprescindibilità del legame tra individuo e società e di come a effetti di disgregazione si accompagnino forme nuove e inedite di riaggregazione (Giddens).

Secondo autori come Ulrich Beck [2003], peraltro, il processo di individualizzazione che caratterizza l'epoca più recente andrebbe interpretato come un nuovo modo di vivere il rapporto tra individuo e società, dove l'enfasi è posta sulla capacità di scelta da parte dell'individuo rispetto alle proprie appartenenze, al contesto di cui vuole essere partecipe; in questa direzione, il soggetto è considerato in grado di contribuire a definire l'orizzonte della propria identità sociale aprendosi anche a contesti cosmopoliti.

Rispetto alla realtà più concreta delle scuole dell'infanzia del Comune di Brescia l'attenzione rivolta dalle insegnanti verso i bambino e lo sviluppo delle sue capacità certamente è coerente anche con una rappresentazione dell'infanzia tipicamente occidentale, secondo cui il bambino è considerato come soggetto competente, portatore di diritti e pienamente in possesso dei prerequisiti per il proprio sviluppo rispetto ai quali l'insegnante deve predisporsi, per assolvere al proprio ruolo, nel fornire l'ambiente adatto per il loro sviluppo [cfr. Maggioni, Baraldi, 1997; James, Jenks, Prou, 2002].

Resta da comprendere quanto le istanze di comunità espresse da una significativa componente dei genitori riesca a trovare risposta all'interno del contesto delle scuole dell'infanzia.

Altrettanto interessante per arricchire le considerazioni fin qui apportate, risulta l'osservazione di quali siano i motivi che spingono, secondo le diverse componenti, a una frequentazione delle scuole comunali bresciane per l'infanzia.

Considerando nello specifico, per esempio, la categoria dei genitori (tab. 2), appare in sintonia con quanto emerso precedentemente, il fatto che il 37% di essi dichiari di aver iscritto il proprio figlio "*perché possa imparare le regole della convivenza*", mentre il 30,7% si sia espresso privilegiando la motivazione dello "*stare con altri bambini di diversa età*"; solo il 15% ha scelto una partecipazione alla scuola dell'infanzia perché il proprio figlio/a "*possa diventare più autonomo*"; il 6,3% nutre invece l'aspettativa di uno sviluppo delle capacità creative e di manipolazione per il proprio bambino/a, motivazioni che paiono avvicinarsi maggiormente a una

prospettiva attenta a esigenze di taglio individualistico proiettate verso lo sviluppo delle capacità del singolo bambino.

**Tab. 2 - Motivazioni dei genitori all'iscrizione alla scuola dell'infanzia (valori%)**

| *Motivazioni all'iscrizione* | *Totale Genitori* |
|---|---|
| E' la scuola che deve occuparsi dei bambini dopo i 3 anni | 0,8 |
| Perché i bambini possono stare con altri bambini stessa età | 30,7 |
| Perché possa imparare a leggere e scrivere | 0,8 |
| Orari di lavoro non mi permettono di stare con mio figlio | 6,3 |
| Perché possa diventare più autonomo | 15,0 |
| Perché sviluppi creatività e manipolazione | 8,7 |
| Perché possa imparare le regole della convivenza | 37,0 |
| Altro | 0,8 |
| Tot. | 100,0 |

Una disagreggazione tra genitori italiani e dei genitori stranieri (tab. 3) mette in luce alcune sintonie, ma anche distinzioni significative: entrambe le categorie in primo luogo motivano la frequentazione alla scuola dell'infanzia dei propri figli con il desiderio che essi imparino le regole della convivenza (genitori italiani 37,7%; genitori stranieri 35,3%). Un'altra parte rilevante dei genitori italiani propende per la motivazione legata all'importanza della dimensione della socializzazione ("*Perché i bambini possono stare con altri bambini della stessa età*", 34,9%), mentre i genitori stranieri optano per aspettative più legate allo sviluppo di capacità relative all'identità del proprio figlio/a *("Perché possa diventare più autonomo*", 29,4%; "*Perché sviluppi creatività e manipolazione",* 23,5%).

**Tab. 3 - Motivazioni all'iscrizione alla scuola dell'infanzia distinte per genitori italiani e stranieri (valori%)**

| *Motivazioni all'iscrizione* | *Genitori italiani* | *Genitori stranieri* |
|---|---|---|
| E' la scuola che deve occuparsi dei bambini dopo i 3 anni | 0,9 | 0,0 |
| Perché i bambini possono stare con altri bambini della stessa età | 34,9 | 5,9 |
| Perché possa imparare a leggere e scrivere | 0,9 | 0,0 |
| Orari di lavoro non mi permettono di stare con mio figlio | 5,5 | 5,9 |
| Perché possa diventare più autonomo | 12,8 | 29,4 |
| Perché sviluppi creatività e manipolazione | 6,4 | 23,5 |
| Perché possa imparare le regole della convivenza | 37,7 | 35,3 |
| Altro | 0,9 | 0,0 |
| Totale | 100,0 | 100,0 |

L'obiettivo dello sviluppo dell'autonomia del proprio figlio auspicato dai genitori stranieri risulta particolarmente interessante se confrontato con le rappresentazioni di infanzia diffuse in genere fra le culture non occidentali: ricerche che hanno confrontato i diversi modi con cui l'infanzia è considerata in differenti culture segnalano come i bambini stranieri sembrino spronati a una maggiore autonomia intesa come assunzione di compiti e responsabilità (restano a casa da soli, si occupano di fratellini e sorelline in tenera età, si recano autonomamente nei luoghi di socializzazione extrascolastica), mentre i bambini italiani risultano più dipendenti dalle figure adulte [La Casa Di Tutti I Colori, 2002; Chinosi, 2002; Besozzi, 2005] e in genere fatti oggetto di molta protezione per lungo tempo. Questo non significa che il bambino straniero non sia oggetto di attenzioni specifiche, curato e protetto, ma che esistono diversi modi di intendere sia la protezione e i diritti del bambino sia l'autonomia dei minori.

La presa in considerazione del punto di vista delle insegnanti, degli ausiliari e degli amministrativi rispetto alle motivazioni che a loro avviso spingono i genitori a scegliere di far frequentare ai propri figli la scuola per l'infanzia mette in luce ulteriori elementi (tab.4): la difficoltà a prendersi cura dei figli per motivi di lavoro (22,8%); il desiderio che il figlio acquisisca maggiore autonomia (22,4%); la tendenza a delegare sempre più i compiti evolutivi alla scuola (20,3%).

**Tab. 4 – Motivazioni all'iscrizione alla scuola dell'infanzia delle famiglie italiane e straniere, secondo gli insegnanti, il personale ausiliario e amministrativo, considerati complessivamente (valori %)**

| *Motivazioni all'iscrizione* | *Per le famiglie italiane* | *Per le famiglie straniere* |
|---|---|---|
| La tendenza a delegare sempre più i compiti educativi alla scuola | 20,3 | 7,1 |
| Le scarse occasioni per i bambini di stare con i coetanei | 12,0 | 13,3 |
| Il desiderio che il loro figlio impari a leggere e scrivere | 2,1 | 19,0 |
| Le difficoltà a prendersi cura dei figli per gli impegni di lavoro | 22,8 | 37,2 |
| Il desiderio che il loro figlio acquisisca maggior autonomia | 22,4 | 4,0 |
| Il desiderio che il loro figlio sviluppi la creatività e la | 2,9 | 1,3 |
| Il desiderio che il loro figlio impari le regole della convivenza | 17,4 | 16,4 |

Mettendo le risposte in ordine di importanza, il desiderio che il figlio impari le regole della convivenza e le scarse occasioni per i bambini di stare con i coetanei si posizionano al quarto posto (17,4%) e al quinto posto (12%), quindi ai loro occhi motivazioni di taglio comunitario, che invece i genitori italiani avanzavano come prioritarie, non risultano evidenti. Rispetto alle famiglie straniere, insegnanti, ausiliari e amministrativi individuano come motivazione principale

per la frequentazione dei propri figli della scuola dell'infanzia la difficoltà a prendersi cura per motivi di lavoro (37,2%). A seguire, il desiderio che il figlio impari a leggere e scrivere (19%) e il desiderio che impari le regole della convivenza (16,4%).

La verifica di come le due categorie maggiormente a contatto con le famiglie italiane e straniere all'interno del sistema scolastico, ossia insegnanti e personale ausiliario, interpretano le motivazioni che inducono questi genitori alla scelta della scuola dell'infanzia (tab. 5 e tab. 6), mette in luce opinioni diversificate: le insegnanti tendono, infatti, per i genitori italiani e per quelli stranieri ad individuare come principale la motivazione della difficoltà a prendersi cura dei propri figli per impegni di lavoro, ritenendo, tuttavia, tale ragione di maggior peso per i genitori stranieri (38,4%) e rilevano per i genitori italiani come significativa anche la tendenza a delegare i compiti educativi alla scuola (25,4%).

**Tab. 5 – Motivazioni dei genitori italiani a far frequentare ai propri figli la scuola per l'infanzia, secondo le insegnanti e il personale amministrativo (valori %)**

| *Motivazioni alla frequenza* | *Insegnanti* | *Ausiliari* |
|---|---|---|
| La tendenza a delegare sempre più i compiti educativi alla scuola | 25,4 | 11,9 |
| Le scarse occasioni per i bambini di stare con i coetanei | 12,0 | 10,7 |
| Il desiderio che il loro figlio impari a leggere e scrivere | 1,3 | 3,5 |
| Le difficoltà a prendersi cura dei figli per gli impegni di lavoro | 26,0 | 17,9 |
| Il desiderio che il loro figlio acquisisca maggior autonomia | 13,3 | 38,1 |
| Il desiderio che il loro figlio sviluppi la creatività e la | 2,0 | 3,6 |
| Il desiderio che il loro figlio impari le regole della convivenza | 20,0 | 14,3 |
| Altro | -- | -- |
| Totale | 100,0 | 100,0 |

**Tab. 6 – Motivazioni dei genitori stranieri a far frequentare ai propri figli la scuola per l'infanzia, secondo le insegnanti e il personale amministrativo (valori %)**

| *Motivazioni alla frequenza* | *Insegnanti* | *Ausiliari* |
|---|---|---|
| La tendenza a delegare sempre più i compiti educativi alla scuola | 5,5 | 7,2 |
| Le scarse occasioni per i bambini di stare con i coetanei | 18,1 | 6,0 |
| Il desiderio che il loro figlio impari a leggere e scrivere | 18,8 | 19,3 |
| Le difficoltà a prendersi cura dei figli per gli impegni di lavoro | 38,4 | 34,9 |
| Il desiderio che il loro figlio acquisisca maggior autonomia | 1,4 | 8,4 |
| Il desiderio che il loro figlio sviluppi la creatività e la | 0,0 | 3,7 |
| Il desiderio che il loro figlio impari le regole della convivenza | 14,9 | 20,5 |
| Altro | 2,9 | -- |
| Totale | 100,0 | 100,0 |

Il personale ausiliario, dal canto suo, ritiene che i genitori italiani siano indotti alla scelta di far frequentare la scuola dell'infanzia ai propri figli prevalentemente per stimolarli a una maggior autonomia (38,1%), mentre per i genitori stranieri è la difficoltà all'accudimento per motivi di lavoro che li orienta a tale scelta (34,9%).

Nell'insieme, ciò che appare evidente è che mentre i genitori dichiarano un'aspettativa rispetto alla scuola per l'infanzia di attenzione ai temi della convivenza, dello "stare con …", seppur con alcune diversificazioni tra italiani e stranieri, i soggetti presenti all'interno del sistema scolastico tendono a individuare motivazioni differenti, più attinenti alle problematiche di cura familiare, a una certa forma di delega verso la scuola, a una dimensione dello "stare a …", sottolineando quindi un investimento soprattutto strumentale.

Il risultato è importante, non solo perché mostra un divario nei significati attribuiti alla scuola dell'infanzia, ma anche perché mostra, seppur indirettamente, una sorta di meccanismo di difesa da parte delle insegnanti rispetto al proprio ruolo educativo, con un'accentuazione di motivazioni strumentali nei genitori e una riduzione delle motivazioni più propriamente educative.

### 4.2. Lo "stato dell'arte" delle relazioni nella scuola dell'infanzia

Alla luce delle diverse visioni in merito al senso attribuibile alla scelta della frequenza della scuola dell'infanzia e a come viene a configurarsi il rapporto tra scuola e famiglia, è importante osservare come si caratterizzano le forme di partecipazione dei genitori all'interno della scuola; ciò consente di verificare in che misura la scuola è in grado di aprire spazi di incontro e quindi di porsi in termini di comunità *dialogica*. In questo paragrafo viene pertanto approfondita l'analisi del sistema delle relazioni e dei significati, già in parte sviluppata nel corso del terzo capitolo. L'attenzione qui è maggiormente focalizzata sul sistema di relazioni formali e istituzionali.

Le due tabelle successive (tabb. 7, 8) mostrano che, in ordine alla disponibilità dell'incontro con le insegnanti, la maggior parte dei genitori (il 67%) ritengono che questa sia elevata, anche se appare significativo quel 27,8% di genitori che esprime una minore soddisfazione.

**Tab. 7 - Disponibilità dell'insegnante a un contatto per informazioni, secondo i genitori (valori %)**

| *Disponibilità dell'insegnante all'incontro con i genitori* | % |
|---|---|
| Per nulla | 0,0 |
| Poco | 4,7 |
| Abbastanza | 27,8 |
| Molto | 67,5 |
| Totale | 100,0 |

Dal canto loro, le insegnanti dichiarano la loro disponibilità all'incontro con i genitori, manifestando una propensione a uno scambio informale in particolare alla consegna e al ritiro del figlio (73,2%), piuttosto che indirizzare i genitori a colloqui periodici formali (20,9%). Parrebbe, quindi, che l'opportunità di uno scambio nel quotidiano sia decisamente assicurata, in relazione anche alla concreta necessità da parte dei genitori di accompagnare il figlio e di essere presenti al momento del suo ritiro.

**Tab. 8 - Disponibilità al contatto con i genitori, secondo le insegnanti (valori %)**

| *Disponibilità al contatto* | % |
|---|---|
| Si preferisce indirizzare i genitori a colloqui formali | 20,9 |
| Solo su richiesta del genitore | 0,7 |
| A volte, se il contesto lo permette | 5,2 |
| Ci sono sempre scambi informali (alla consegna e ritiro del figlio/a) | 73,2 |
| Totale | 100,0 |

Per quanto riguarda il grado di soddisfazione in merito ai contenuti degli incontri tra insegnanti e genitori (tab. 9) , i genitori risultano per lo più soddisfatti specie dal punto di vista della disponibilità all'ascolto (ottima secondo il 61% dei genitori) e riguardo il tipo di informazioni ricevute rispetto al proprio/a figlio/a (ottime per il 52% dei genitori). Rilevante l'apprezzamento anche per la chiarezza delle informazioni (il 49,2% la giudica ottima); minore appare, invece, la soddisfazione per la frequenza degli incontri, considerata ottima solo dal 18,7% dei genitori, buona dal 39% e solo sufficiente dal 28,5%. Sembra emergere qui direttamente un bisogno o un desiderio di incontri più numerosi, di occasione di scambio da parte dei genitori.

**Tab. 9 - Grado di soddisfazione riguardo alcuni aspetti dei colloqui con le insegnanti, secondo i genitori (valori %)**

| | *Grado di soddisfazione* | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Insufficiente | Sufficiente | Buono | Ottimo | Totale |
| Riguardo il numero di incontri | 13,8 | 28,5 | 39,0 | 18,7 | 100,0 |
| Riguardo la chiarezza delle informazioni | 0,8 | 9,7 | 40,3 | 49,2 | 100,0 |
| Riguardo a cosa desidero sapere di mio figlio/a | 3,2 | 8,8 | 36,0 | 52,0 | 100,0 |
| Riguardo la disponibilità all'ascolto | -- | 4,9 | 34,1 | 61,0 | 100,0 |

Un approfondimento rispetto al grado di partecipazione dei genitori alle diverse attività della scuola, mostra una situazione più articolata (tab. 10). In primo luogo, i genitori chiamati ad

autovalutare il loro livello di partecipazione si dichiarano solo per il 37,3% dei casi molto partecipi, in relazione a brevi colloqui informali alla consegna/ritiro del figlio; prevale la percentuale di coloro che lo sono abbastanza (46,8%), mentre il 12,7% si dichiara poco presente. Sono, piuttosto, i momenti delle assemblee formali (69,4%) così come delle feste scolastiche a riscontrare la maggior adesione da parte dei genitori, seguono gli incontri dei comitati di plesso (65,8%) e i colloqui individuali tra insegnante e genitore rispetto al proprio figlio/figlia (63,7%). Degno di nota è il dato relativo alle riunioni fra genitori, che sebbene non siano previste per il 23% degli intervistati, vedono una partecipazione elevata per il 27% di essi, il 21,3% vi partecipa abbastanza, il 13,1% poco e il 15,6% mai. La partecipazione appare scarsa nel caso di attività laboratoriali, sebbene in questo caso si tratti di attività molto specifiche, pensate all'interno dell'orario scolastico che, quindi, sono a volte difficili da frequentare da parte dei genitori, dovendole conciliare con impegni lavorativi o familiari.

**Tab. 10 - Grado di partecipazione alle diverse attività della scuola secondo i genitori (valori %)**

| | *Grado di partecipazione* | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | non ci sono | mai | poco | Abb. | Molto | Tot |
| brevi colloqui informali alla consegna/ritiro del figlio/a | 1,6 | 1,6 | 12,7 | 46,8 | 37,3 | 100,0 |
| colloqui periodici individuali tra insegnante/ genitore | | 0,8 | 10,5 | 25,0 | 63,7 | 100,0 |
| feste organizzate dalla scuola | | 0,8 | 5,7 | 25,4 | 68,0 | 100,0 |
| attività laboratoriali | 25,6 | 19,8 | 21,5 | 17,4 | 15,7 | 100,0 |
| assemblee di sezione | 4,2 | 3,3 | 5,8 | 24,2 | 62,5 | 100,0 |
| assemblee di scuola | | 1,6 | 8,1 | 21,0 | 69,4 | 100,0 |
| comitati di plesso | 1,7 | 5,8 | 6,7 | 20,0 | 65,8 | 100,0 |
| riunioni fra genitori | 23,0 | 15,6 | 13,1 | 21,3 | 27,0 | 100,0 |

Nel complesso, si può ritenere che le scuole dell'infanzia del comune di Brescia siano attente nell'assicurare una presenza continuativa dei genitori e soprattutto un'apertura anche attraverso modalità progettuali (come le assemblee, le feste, le attività laboratoriali) che vanno al di là dell'informalità dell'incontro, peraltro caratteristica specifica di questa realtà educativa. Anche i genitori appaiono attenti all'incontro e allo scambio, anche se è opportuno sottolineare che i genitori intervistati sono tutti rappresentanti, pertanto il livello di partecipazione è da leggersi anche in relazione a questo loro ruolo.

Interessante è poter cogliere se esista una differenza nel grado di partecipazione tra genitori italiani e stranieri. La disaggregazione di questi due gruppi di genitori mostra come ci siano differenze tra italiani e stranieri riguardo al grado di presenza e partecipazione ai diversi incontri

promossi dalla scuola (tabb.11 e 12), anche se non si può parlare di fatto di assenza dei genitori stranieri. Piuttosto, si può cogliere, anche se indirettamente, la difficoltà alla partecipazione, soprattutto per quanto riguarda i momenti assembleari o comunitari e quindi la tendenza, peraltro già evidenziata nel corso dell'analisi dei dati, a starsene un po' in disparte, per tutta una serie di motivi, timidezza, paure, soggezione e rispetto, difficoltà con la lingua italiana, ecc., in questa sede non indagati direttamente, ma che sono stati rilevati anche nel corso di altre indagini e hanno messo in luce l'oscillazione continua tra distanza e bisogno di comunicazione [Besozzi, 2005; Favaro, Mantovani, Musatti, 2006].

**Tab. 11 - Grado di partecipazione dei genitori italiani della propria sezione alle diverse attività della scuola secondo le insegnanti (valori %)**

| | *Grado di partecipazione* | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | non ci sono | mai | poco | Abb. | Molto | Totale |
| brevi colloqui informali alla consegna/ritiro del figlio/a | 0,7 | -- | 4,1 | 60,5 | 34,7 | 100,0 |
| colloqui periodici individuali tra insegnante/ genitore | -- | -- | 4,0 | 60,3 | 35,8 | 100,0 |
| feste organizzate dalla scuola | -- | 0,7 | 7,3 | 40,7 | 51,3 | 100,0 |
| attività laboratoriali | 24,8 | 2,2 | 14,6 | 45,3 | 13,1 | 100,0 |
| assemblee di sezione | 4,7 | -- | 28,7 | 55,3 | 11,3 | 100,0 |
| assemblee di scuola | 0,7 | 0,7 | 35,3 | 55,3 | 8,0 | 100,0 |
| comitati di plesso | 2,1 | 0,7 | 11,0 | 65,8 | 20,5 | 100,0 |
| riunioni fra genitori | 31,9 | 8,0 | 26,1 | 29,0 | 5,1 | 100,0 |

**Tab. 12 - Grado di partecipazione dei genitori stranieri della propria sezione alle diverse attività della scuola secondo le insegnanti (%)**

| | *Grado di partecipazione* | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | non ci sono | mai | poco | Abb. | Molto | Totale |
| brevi colloqui informali alla consegna/ritiro del figlio/a | 1,5 | 3,7 | 25,4 | 56,7 | 12,7 | 100,0 |
| colloqui periodici individuali tra insegnante/ genitore | -- | 3,8 | 42,9 | 42,9 | 10,5 | 100,0 |
| feste organizzate dalla scuola | -- | 9,6 | 16,3 | 52,6 | 21,5 | 100,0 |
| attività laboratoriali | 24,4 | 18,7 | 29,3 | 23,6 | 4,1 | 100,0 |
| assemblee di sezione | 5,1 | 19,7 | 47,4 | 23,4 | 4,4 | 100,0 |
| assemblee di scuola | 0,7 | 22,4 | 49,3 | 24,6 | 3,0 | 100,0 |
| comitati di plesso | 0,8 | 44,4 | 34,7 | 17,7 | 2,4 | 100,0 |
| riunioni fra genitori | 29,4 | 30,3 | 31,1 | 8,4 | 0,8 | 100,0 |

Il personale ausiliario entra direttamente in contatto di frequente con i genitori dei bambini, a loro volta sono pertanto in grado di esprimere un parere circa il tipo di presenza e il grado di partecipazione dei genitori italiani o stranieri. Dall'esame delle risposte del personale ausiliario (che qui per brevità riassumiamo), si nota come venga sottolineata la minore partecipazione dei genitori stranieri soprattutto alle assemblee di sezione, di scuola, di plesso, mentre appaiono meno assenti negli incontri individuali con l'insegnante o nei colloqui informali quotidiani. I rapporti del personale ausiliario con i genitori stranieri risultano comunque buoni, così come appare in genere positiva l'immagine che il personale ausiliario esprime circa questa tipologia di genitori[57].

### 4.3. Difficoltà nelle relazioni

A titolo di conclusione di questa analisi delle relazioni all'interno della realtà delle scuole dell'infanzia del Comune di Brescia, pare opportuno portare l'attenzione sulle eventuali difficoltà poste dalla presenza di bambini stranieri (tab.13).

**Tab.13 – Difficoltà legate alla presenza di bambini stranieri nel totale degli intervistati (valori %)**

| | Mai | Abbastanza | Spesso | Totale |
|---|---|---|---|---|
| Difficoltà di relazione fra i bambini italiani e stranieri | 55,4 | 38,6 | 6.0 | 100,0 |
| Difficoltà di relazione fra i genitori italiani e stranieri | 20,8 | 59,5 | 19,6 | 100,0 |
| Difficoltà di relazione fra insegnanti e genitori stranieri | 19,3 | 60,8 | 19,9 | 100,0 |
| Difficoltà di relazione fra insegnanti e bambini stranieri | 41,7 | 48,8 | 9,5 | 100,0 |
| Problemi igienici | 40,7 | 48,1 | 11,1 | 100,0 |
| Problemi riguardo al cibo | 35,3 | 50,2 | 14,6 | 100,0 |

Entrando nel merito delle difficoltà quotidiane, si coglie una maggiore problematizzazione della presenza di bambini stranieri, tuttavia legata soprattutto alle relazioni tra adulti piuttosto che tra bambini. Gli intervistati infatti segnalano problemi fra genitori italiani e stranieri abbastanza frequenti (59,5%) e a volte spesso (19,6%); problemi nelle relazioni tra insegnanti e genitori stranieri (abbastanza 60,8%, spesso 19,9%). Di qualche rilevanza risultano problemi legati alle cure igieniche e all'alimentazione: circa la metà degli intervistati ritiene che in questi ambiti i problemi siano abbastanza frequenti, oltre il 10% pensa che siano all'ordine del giorno.

[57] E' opportuno sottolineare che, in questa parte del questionario, le risposte da parte del personale ausiliario risultano comunque poco numerose, in genere solo circa un terzo di loro ha compilato questa parte di questionario, con tutta probabilità per una difficoltà intrinseca a descrivere in modo così analitico il tipo di rapporto con i genitori stranieri.

Nella disaggregazione per categorie (tab.14), si nota come siano soprattutto le insegnanti a sottolineare le difficoltà relazionali esistenti fra genitori italiani e stranieri (27,6%) e le proprie difficoltà con i genitori stranieri (20%).

**Tab. 14 – Difficoltà legate alla presenza di bambini stranieri secondo le diverse componenti, solo modalità "spesso"(valori %)**

| | Insegnanti | Genitori | Ausiliari | Amministrativi | Totale |
|---|---|---|---|---|---|
| Difficoltà di relazione fra i bambini italiani e stranieri | 6,1 | 5,7 | 5,5 | 20,0 | 6.0 |
| Difficoltà di relazione fra i genitori italiani e stranieri | 27,6 | 16,0 | 11,8 | 16,7 | 19,6 |
| Difficoltà di relazione fra insegnanti e genitori stranieri | 20,0 | 19,0 | 22,1 | 0,0 | 19,9 |
| Difficoltà di relazione fra insegnanti e bambini stranieri | 6,9 | 12,9 | 9,2 | 0,0 | 9,5 |
| Problemi igienici | 10,4 | 9,3 | 9,3 | 83,3 | 11,1 |
| Problemi riguardo al cibo | 14,7 | 8,3 | 21,6 | 50,0 | 14,6 |

In ogni caso le difficoltà di relazioni tra adulti trovano conferma anche all'interno dei genitori e del personale ausiliario. I genitori rilevano inoltre come esistano spesso problemi nelle relazioni tra insegnanti e bambini stranieri (12,9% nella modalità "spesso"). Il personale amministrativo (si ricorda che si tratta di soli 7 soggetti) sottolinea soprattutto l'esistenza di problemi igienici e riguardo al cibo, ma è anche l'unica componente a rilevare problemi consistenti di relazione fra bambini italiani e stranieri.

Questi ultimi aspetti del sistema relazionale interno alle scuole dell'infanzia bresciane evidenziano diverse criticità nei rapporti soprattutto fra adulti. Si tratta di un livello di approfondimento che consente di cogliere la concretezza dell'interfaccia nella quotidianità con tutte le sue difficoltà e fatiche, le diffidenze, le paure, i pregiudizi. Più in generale, si può osservare come l'incontro tra orientamenti culturali, pratiche di cura, stili educativi diversi sia un terreno da esplorare ulteriormente, proprio per coglierne anche il dinamismo. Infatti, anche le buone pratiche interculturali, come per esempio il progetto *Crescere nel confronto*, si innestano su un terreno tutt'altro che esente da tensioni e conflitti e non producono di per sé una realtà più matura sotto il profilo delle competenze e delle capacità di gestire la multiculturalità. Il dato di fondo dell'incontro tra culture e pratiche di vita diverse mostra la sua faccia reale quando entra nel vivo della vita quotidiana delle realtà istituzionali, in questo caso quella educativa della scuola dell'infanzia. E la faccia reale indica come si possa parlare di intercultura solo e soltanto a fronte di una disponibilità a de-centrarsi, accettando «di uscire dai propri riferimenti, mettersi al posto di chi parla e accettare di capire partendo dalle proprie logiche (culturali e psicologiche) quali sono gli ingredienti della costruzione di una nuova posizione interiore e

decentrata […]. Per costruire un nuovo sentire è necessario accettare l'idea che il sapere dell'altro sia una realtà» [Moro, 2005: 32].

## 5. SCUOLA DELL'INFANZIA E OFFERTA DIDATTICA

di Chiara Buizza

Nell'anno scolastico 2003/04 l'Amministrazione Comunale di Brescia, Assessorato alla Pubblica Istruzione e alle Politiche giovanili incarica il Centro di Studi e ricerca "Dati, Metodi e Sistemi" del Dipartimento Metodi Quantitativi dell'Università degli Studi di Brescia di avviare un'indagine *di customer satisfaciton* relativamente alle famiglie dei bambini frequentanti le Scuole dell'infanzia Comunali [58].

A tre anni di distanza, quasi a tracciare un ideale filo rosso, anche il questionario sulla multiculturalità della scuola dell'infanzia[59] somministrato agli inizi dell'anno scolastico 2007/08 prevede una sezione relativa a opinioni circa la qualità del servizio.

### 5.1. La valutazione del servizio della scuola dell'infanzia

Pur presentando elementi di continuità rispetto agli aspetti indagati, i due studi si differenziano per il target di riferimento: l'indagine di *customer satisfaction* era finalizzata a mettere in evidenza la qualità percepita da parte di tutti i genitori che frequentano le Scuole dell'infanzia comunali, mentre la ricerca sulla multiculturalità della scuola dell'infanzia è finalizzata ad approfondire le rappresentazioni e le percezioni in ordine alla presenza di bambini di cittadinanza non italiana da parte di una pluralità di attori (insegnanti, genitori rappresentanti, personale ausiliario, personale amministrativo). In tal senso, relativamente alla qualità percepita, al punto di vista dei genitori (definibili come cliente esterno) si aggiunge quello degli insegnanti e del personale ausiliario (cliente interno)[60]. Va peraltro sottolineato che, proprio per approfondire la differenza di opinioni circa la dimensione multiculturale della scuola dell'infanzia, il punto di vista dei genitori rappresentanti viene distinto tra italiani e stranieri: se

---

58 Nel maggio 2004 un breve questionario strutturato relativo al alcune caratteristiche salienti del servizio offerto viene distribuito a tutti i 1916 bambini delle 22 scuole dell'infanzia. I risultati di questa indagine sono documentati in: Brentani, Carpita, Zuccolotto [2006], *Qualità e customer satisfaction nei servizi. Un'indagine statistica nelle Scuole dell'Infanzia del Comune di Brescia*, Franco Angeli, Milano

59 Vedi nota metodologica alla fine di questo lavoro.

60 L'approccio del Total Quality, evolvendo da una logica di adeguamento ad un riferimento esterno, quali gli standard stabiliti da una normativa e i bisogni e le attese del cliente, allarga lo spettro degli *stakeholder* attribuendo lo status di cliente agli stessi membri dell'organizzazione, che vengono considerati <clienti interni>. Includere tra i portatori di interesse della qualità le risorse umane impiegate, non significa peraltro assumere semplicemente un diverso punto di vista nella valutazione della qualità ma dovrebbe comportare l'attivazione di strategie organizzative finalizzate a incoraggiarne il coinvolgimento e lo sviluppo. In tal modo, la qualità non dovrebbe costituire solo l'orientamento a ricercare un *feedback* dall'esterno al fine di innescare un <processo di apprendimento adattativo> ma soprattutto una cultura organizzativa tesa a innescare un <processo di apprendimento generativo> che trova nelle risorse umane i principali artefici [Buizza, 2004].

da un lato infatti, «i comportamenti spontanei, le domande più o meno esplicite, i dubbi e le richieste che i bambini e i genitori di altre culture pongono ai nostri servizi mettono in luce punti di forza e di debolezza delle nostre strutture educative ma anche della nostra cultura di infanzia» [Bove, Mantovani, 2006: 14], dall'altro, proprio la percezione della qualità del servizio della scuola dell'infanzia da parte dei genitori stranieri può rappresentare un importante indicatore per costruire luoghi educativi finalizzati all'accoglienza e alla convivenza all'interno della comunità educativa di bambini diversi per cultura e lingua d'origine.

Nelle pagine che seguono si darà dunque conto della qualità percepita da parte di genitori italiani e stranieri, insegnanti, ausiliari relativamente ad alcuni aspetti (organizzativi e didattici) delle scuole dell'infanzia del Comune di Brescia.

Un primo elemento da rilevare riguarda la valutazione complessiva espressa dai genitori rappresentanti: alla domanda "*Lei nel complesso è soddisfatto della scuola di suo figlio*?", il 64,2% si dichiara "molto soddisfatto" e il 35,8% "abbastanza soddisfatto". Questa "buona" valutazione delle scuole dell'infanzia gestite dal comune di Brescia, conferma peraltro la percezione particolarmente positiva rilevata nella precedente indagine in cui, utilizzando una scala da 1 a 10, si chiedeva di esprimere una valutazione complessiva della scuola: 8 è risultato il voto medio complessivo[61]. Venendo alla diverse componenti è interessante rilevare nondimeno la distanza tra genitori italiani e stranieri: il 67% dei genitori italiani risponde "molto" e il 33% "abbastanza" mentre il 52,9% dei genitori stranieri sceglie la modalità "abbastanza" e il 47,1% "molto" (tab.1).

**Tab. 1 - Grado di soddisfazione dei genitori italiani e stranieri della scuola dell'infanzia (valori %)**

| | *Genitori Italiani* | *Genitori stranieri* | *Totale* |
|---|---|---|---|
| Per nulla | 0 | 0 | 0 |
| Poco | 0 | 0 | 0 |
| Abbastanza | 33 | 52,9 | 35.8 |
| Molto | 67 | 47,1 | 64,2 |

La percezione complessivamente positiva della scuola dell'infanzia del comune di Brescia da parte dei genitori si conferma entrando nel merito degli aspetti riguardanti l'organizzazione della stessa ma anche allargando alle valutazioni di ausiliari e insegnanti (tab. 2): in generale, per tutti i soggetti rispondenti, la qualità percepita relativamente a orari, mensa scolastica, sicurezza

[61] Nella precedente indagine [Brentani, Carpita, Zuccolotto, 2006: 24], che adotta una scala di punteggio da 1 a 4, la valutazione complessiva degli ambienti scolastici è buona (punteggio: 3,47), è positivo il giudizio sugli orari di accoglienza (punteggio: 3,58) e sul ruolo degli ausiliari (punteggio: 3,58), è ritenuta adeguata la gestione delle entrate e delle uscite dei bambini (punteggio: 3,62) e il livello di controllo dei bambini operato dalla scuola (punteggio: 3,5), così come la qualità e la varietà del servizio di refezione (punteggio: 3,42).

e vigilanza, varietà del materiale si rivela tendenzialmente "molto adeguata"; qualche criticità viene invece espressa nell'insieme circa la qualità degli spazi ("abbastanza adeguata": 44,8%; "molto adeguata": 44,8%) e soprattutto degli uffici ("abbastanza adeguata": 63,7%; "molto adeguata": 22,4%)

Entrando nel merito delle valutazioni dei genitori, è interessante registrare come genitori italiani e genitori stranieri non solo scelgono in maniera prevalente la modalità "molto adeguata", ma presentano addirittura una distribuzione simile nelle modalità di risposta, ad eccezione della "sicurezza e vigilanza" valutata più positivamente dai genitori stranieri (56,3% a fronte del 50,9% dei genitori italiani) e degli "spazi" ritenuti più adeguati dai genitori italiani (48,1% a fronte del 41,1% dei genitori stranieri). Una sensibile differenza di valutazione riguarda invece la "varietà del materiale" ritenuto "molto adeguato" dal 52,8% dei genitori italiani e "abbastanza adeguato" dal 52,9% dei genitori stranieri.

Anche insegnanti e ausiliari (tab. 2) confermano il *trend* della valutazione positiva espressa dai genitori, presentando a differenza di questi ultimi punte di apprezzamento per "sicurezza e vigilanza", percepita come "molto adeguata" addirittura dal 73,8% degli ausiliari e dal 70,7% degli insegnanti. Un'altra differenza di percezione riguarda le valutazioni relative alla "varietà del materiale", considerata dai genitori stranieri "abbastanza adeguata" (52,9%): il 59,6% degli insegnanti e il 55,4% degli ausiliari la reputano "molto adeguata". Rispetto agli altri soggetti, ausiliari e genitori italiani in particolare, gli insegnanti si distinguono invece per essere tendenzialmente più critici relativamente agli spazi: il 50,3% li ritiene"abbastanza adeguati" .
L'aspetto organizzativo che mostra maggiori criticità per tutti i soggetti interpellati riguarda l' "efficienza degli uffici", ritenuti nell'insieme come "abbastanza adeguati", anche se il 31,1% dei genitori italiani e il 25% dei genitori stranieri li considera "molto adeguati"; tendenzialmente più critici gli ausiliari e gli insegnanti: più del 15% li rappresenta come "per niente"/"poco" adeguati.

**Tab. 2 – Valutazione dei diversi aspetti della scuola dell'infanzia (valori %)**

| a) ORARI | Ausiliari | Insegnanti | Genitori italiani | Genitori stranieri | Totale |
|---|---|---|---|---|---|
| per niente adeguata | 2,4 | 1,3 | 0 | 0 | 1,1 |
| poco adeguata | 2,4 | 3,3 | 4,7 | 0 | 3,4 |
| abbastanza adeguata | 29,8 | 40,0 | 31,8 | 37,5 | 35,2 |
| molto adeguata | 65,5 | 55,3 | 63,6 | 62,5 | 60,3 |

| b) MENSA SCOLASTICA | Ausiliari | Insegnanti | Genitori italiani | Genitori stranieri | Totale |
|---|---|---|---|---|---|
| per niente adeguata | 0 | 0,7 | 0,9 | 0 | 0,6 |
| poco adeguata | 6 | 2,6 | 3,7 | 6,3 | 3,9 |
| abbastanza adeguata | 39,8 | 39,1 | 38 | 37,5 | 39 |
| molto adeguata | 54,2 | 57,6 | 57,4 | 56,3 | 56,5 |

| c) SICUREZZA E VIGILANZA | Ausiliari | Insegnanti | Genitori italiani | Genitori stranieri | Totale |
|---|---|---|---|---|---|
| per niente adeguata | 0 | 0,7 | 0 | 0 | 0,3 |
| poco adeguata | 1,2 | 0,7 | 4,6 | 6,3 | 2,2 |
| abbastanza adeguata | 25 | 28 | 44,4 | 37,5 | 32,9 |
| molto adeguata | 73,8 | 70,7 | 50,9 | 56,3 | 64,6 |

| d) VARIETA' MATERIALE | Ausiliari | Insegnanti | Genitori italiani | Genitori stranieri | Totale |
|---|---|---|---|---|---|
| per niente adeguata | 0 | 0 | 0,9 | 0 | 0,3 |
| poco adeguata | 4,8 | 2,6 | 3,7 | 11,8 | 3,9 |
| abbastanza adeguata | 39,8 | 37,7 | 42,6 | 52,9 | 40,3 |
| molto adeguata | 55,4 | 59,6 | 52,8 | 35,3 | 55,6 |

| e) COMPETENZA EDUCATIVA INSEGNANTI[62] | Ausiliari | Insegnanti | Genitori italiani | Genitori stranieri | Totale |
|---|---|---|---|---|---|
| per niente adeguata | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| poco adeguata | 2,5 | 2,6 | 0 | 0 | 1,7 |
| abbastanza adeguata | 42,5 | 44,4 | 28,7 | 35,3 | 38,9 |
| molto adeguata | 55 | 53 | 71,3 | 64,7 | 59,4 |

| f) SPAZI | Ausiliari | Insegnanti | Genitori italiani | Genitori stranieri | Totale |
|---|---|---|---|---|---|
| per niente adeguata | 2,4 | 1,3 | 0,9 | 5,9 | 1,7 |
| poco adeguata | 2,4 | 8,6 | 11,1 | 23,5 | 8,6 |
| abbastanza adeguata | 45,1 | 50,3 | 39,8 | 29,4 | 44,8 |
| molto adeguata | 50 | 39,7 | 48,1 | 41,2 | 44,8 |

| g) EFFICIENZA UFFICI | Ausiliari | Insegnanti | Genitori italiani | Genitori stranieri | Tot. |
|---|---|---|---|---|---|
| per niente adeguata | 6,1 | 3,4 | 1,9 | 0 | 3,4 |
| poco adeguata | 12,2 | 12,2 | 6,6 | 12,5 | 10,5 |
| abbastanza adeguata | 63,4 | 66,2 | 60,4 | 62,5 | 63,7 |
| molto adeguata | 18,3 | 18,2 | 31,1 | 25 | 22,4 |

[62] La "competenza educativa delle insegnanti" viene considerata come aspetto qualificante l'area della didattica e commentata successivamente per dar conto della qualità percepita relativamente all'offerta formativa.

Prima di entrare nel merito delle valutazioni dell'area della didattica, rispetto alla quale si sono raccolte le valutazioni di insegnanti e genitori, è utile documentare il grado di conoscenza del piano dell'offerta formativa da parte dei genitori: se il livello appare buono da parte di genitori italiani (il 70% dichiara di conoscerlo bene e il 22,7% di conoscerlo a grandi linee, esprimendo l'interesse a raccogliere ulteriori informazioni), non altrettanto risulta sul fronte dei genitori stranieri, che mostrano gradi differenziati di conoscenza (tab.3) e tuttavia dichiarano un interesse al riguardo, sollecitano a sperimentare forme specifiche di comunicazione e promozione del Piano dell'offerta formativa (Pof) .Considerando che nella precedente indagine, "in diverse scuole sono più i genitori che non conoscono o conoscono poco il Pof rispetto a quelli che ne sanno qualcosa" [Brentani, Carpita, Zuccolotto, 2006: 28], per dar conto del dato complessivamente positivo emerso dalla nostra indagine, va sottolineato che i rispondenti sono genitori italiani e stranieri rappresentanti e quindi potenzialmente più informati e partecipi alla vita scolastica e che, a seguito delle criticità emerse nel corso della prima indagine, si è costituita una Commissione di lavoro che ha riscritto il Piano dell'Offerta formativa per tutto il servizio scuole dell'infanzia, a cui come auspicava il dirigente responsabile del Servizio Scuole dell'Infanzia del Comune di Brescia, "deve ispirarsi ognuna delle ventidue scuole nella stesura del proprio specifico Pof e la nuova redazione della Carta dei Servizi" [Ivi: 111].

**Tab 3 – Conoscenza del Piano di Offerta Formativa (Pof) della scuola dell'infanzia da parte dei genitori italiani e stranieri (valori %)**

| | *Genitori Italiani* | *Genitori stranieri* | *Totale* |
|---|---|---|---|
| Sì, lo conosco bene | 70 | 35,3 | 65,4 |
| Sì, a grandi linee e sarei interessato a conoscerlo meglio | 22,7 | 35,3 | 24,4 |
| No, ma vorrei conoscerlo | 7,3 | 29,4 | 10,2 |

Entrando nello specifico dell'offerta formativa, è interessante rilevare sia le valutazioni espresse dai genitori italiani e stranieri (tab.4) sia l'autovalutazione espressa dalle insegnanti (tab. 6).

Dalle valutazioni complessive dei genitori stranieri emerge un sostanziale apprezzamento per la proposta formativa[63] realizzata in un ambiente "molto" accogliente (59,7%), reputata "molto" stimolante (60,8%) e "molto" adeguata ai bisogni del proprio figlio/della propria figlia (57,1%), al punto che il 74% riconosce che il proprio bambino/la propria bambina ha "molto" sviluppato nuove capacità grazie alle attività educative svolte, intenzionalmente proposte e motivate dalle insegnanti (48%).

63 Anche nella precedente indagine (Brentani, Carpita, Zuccolotto, 2006: 24), pur con delle variazioni nei diversi circoli didattici, i giudizi espressi dai genitori relativamente all'area didattica sono sempre superiore a 3,5 su un punteggio massimo di 4.

**Tab. 4 – Giudizio sull'attività educativa da parte dei genitori italiani e stranieri (valori%)**

| a) Le attività educative proposte a mio/a figlio/a sono stimolanti | Genitori italiani | Genitori stranieri | Totale |
|---|---|---|---|
| Per niente | 0 | 0 | 0 |
| Poco | 0,9 | 6,3 | 1,6 |
| Abbastanza | 34,9 | 56,3 | 37,6 |
| Molto | 64,2 | 37,5 | 60,8 |

| b) Le comunicazioni date dalle insegnanti riguardo l'attività educativo-didattica cercano di spiegare le motivazioni del loro agire | Genitori italiani | Genitori stranieri | Totale |
|---|---|---|---|
| Per niente | 0 | 0 | 0 |
| Poco | 4,6 | 6,3 | 4,8 |
| Abbastanza | 45,0 | 62,5 | 47,2 |
| Molto | 50,5 | 31,3 | 48 |

| c) L'ambiente relazionale a scuola è accogliente | Genitori italiani | Genitori stranieri | Totale |
|---|---|---|---|
| Per niente | 0 | 0 | 0 |
| Poco | 2,8 | 6,3 | 3,2 |
| Abbastanza | 38,0 | 31,3 | 37,1 |
| Molto | 59,3 | 62,5 | 59,7 |

| d) L'attività educativa è adeguata rispetto ai bisogni di mio/a figlio/a | Genitori italiani | Genitori stranieri | Totale |
|---|---|---|---|
| Per niente | 0,9 | 0,0 | 0,8 |
| Poco | 1,8 | 6,3 | 2,4 |
| Abbastanza | 40,0 | 37,5 | 39,7 |
| Molto | 57,3 | 56,3 | 57,1 |

| e) Mio/a figlio/a ha sviluppato nuove capacità grazie alle attività educative svolte nella sua scuola | Genitori italiani | Genitori stranieri | Totale |
|---|---|---|---|
| Per niente | 0 | 0 | 0 |
| Poco | 2,8 | 0,0 | 2,4 |
| Abbastanza | 24,5 | 17,6 | 23,6 |
| Molto | 72,6 | 82,4 | 74 |

Nello specifico delle valutazioni dei genitori italiani e dei genitori stranieri, la proposta formativa viene ritenuta "molto stimolante" per il 64,2% dei genitori italiani e "abbastanza stimolante" per il 56,3% dei genitori stranieri (tab. 4, a); si realizza in un ambiente "molto accogliente" per il 59,3% dei genitori italiani e per il 62,5% dei genitori stranieri (tab. 4, b) e si configura come "molto adeguata" ai bisogni dei bambini per il 57,3% dei genitori italiani e per il 56,3% dei genitori stranieri (tab. 4, d). Come si è già visto (cfr. tab. 2), la competenza educativa delle insegnanti viene considerata come "molto adeguata" dal 71,3% dei genitori italiani e dal 64,7% dei genitori stranieri. L'approfondimento del giudizio sull'attività educativa (tab. 4) consente di mettere in evidenza la sua portata trasformativa, i cambiamenti che induce nei bambini: il 72,6% dei genitori italiani dichiara che "i bambini hanno sviluppato nuove

capacità grazie alle attività educative svolte a scuola", percentuale che sale addirittura all'82,4% per i genitori stranieri (tab. 4, e). Pur reputando "abbastanza" stimolanti le attività proposte (tab. 4, a), anche se "molto" adeguate ai bisogni del proprio figlio/propria figlia (tav. 4, d), i genitori stranieri, più dei genitori italiani, riconoscono dunque il valore "formativo" e "trasformativo" della proposta educativa della scuola dell'infanzia.

Nella realtà di una scuola dell'infanzia sempre più multiculturale, anche le valutazioni in ordine al rapporto offerta formativa/bambini stranieri e offerta formativa/famiglie straniere (tab. 5) registrano un segno più che positivo (per il 58,1% dei rispondenti la scuola dell'infanzia risponde sia ai bisogni dei bambini che delle loro famiglie), anche se lasciano trasparire qualche situazione di difficoltà o di critica e l'attesa implicita di una maggiore attenzione alle famiglie straniere: il 30,7% dei genitori italiani e il 25% dei genitori stranieri dichiara che la scuola dell'infanzia risponde ai bisogni dei bambini stranieri ma non delle loro famiglie. Va tuttavia rilevato anche il fatto che il 12,5% dei genitori stranieri riconosce che la scuola dell'infanzia "fa fin troppo per gli stranieri". I giudizi espressi sull'attività educativa (tab. 4, b) possono fornire in tal senso alcuni elementi per problematizzare l'adeguatezza dell'offerta formativa ai bisogni delle famiglie (italiane e straniere): per i genitori, in generale, le insegnanti cercano di spiegare "abbastanza" (47,2%) – "molto" (48%) le motivazioni del loro agire riguardo l'attività educativo-didattica proposta; per i genitori stranieri, in particolare, l'intenzionalità esplicativa delle insegnanti sugli aspetti educativo-didattici è invece "abbastanza" presente per il 62,5% e "molto" per il 31,3%. Sull'adeguatezza dell'offerta formativa ai bisogni delle famiglie straniere sembra dunque pesare una tendenziale opacità comunicativa registrata dai genitori stranieri[64]

**Tab. 5 – Giudizio sul grado di adeguatezza della scuola dell'infanzia per i bambini stranieri e le loro famiglie (valori % )**

| | *Genitori italiani* | *Genitori stranieri* | *Totale* |
|---|---|---|---|
| Non ci sono bambini stranieri | 2,0 | 0,0 | 0,0 |
| No, pur essendoci bambini stranieri, la scuola non fa nulla | 2,0 | 1,7 | 1,7 |
| Sì, soprattutto riguardo ai bambini stranieri, ma non per le loro famiglie | 30,7 | 25,0 | 29,9 |
| Sì, sia per i bambini stranieri che per le loro famiglie | 57,4 | 62,5 | 58,1 |
| Sì, ma, secondo me, la sua scuola fa fin troppo per gli stranieri | 7,9 | 12,5 | 8,5 |

Alle valutazioni dei genitori (italiani e stranieri) sull'offerta formativa si sono intrecciate quelle delle insegnanti (tab. 6): pur ritenendo l'ambiente relazionale della scuola dell'infanzia in cui

64 Per un approfondimento della dimensione comunicativa caratterizzante il rapporto scuola dell'infanzia – genitori (italiani e stranieri) si rimanda al capitolo 4.

lavorano come "molto" accogliente (57,9%), le attività educative proposte sono valutate come "abbastanza" stimolanti (61,5%) e "abbastanza" adeguate (54,5%) ai bisogni dei bambini, i quali hanno sviluppato "abbastanza" nuove capacità grazie all'attività educativo-didattica proposta (67,4%), "abbastanza" spiegata nella sua intenzionalità progettuale ai genitori (55,2%).

**Tab. 6– Giudizio sull'attività educativa da parte delle insegnanti (valori%)**

| **a) Le attività educative da me proposte sono stimolanti** | **Insegnanti** |
|---|---|
| Per niente | 0 |
| Poco | 0 |
| Abbastanza | 61,5 |
| Molto | 38,5 |

| **b) Le comunicazioni che do ai genitori riguardo l'attività educativo-didattica cercano di spiegare le motivazioni del mio agire** | **Insegnanti** |
|---|---|
| Per niente | 0 |
| Poco | 4,2 |
| Abbastanza | 55,2 |
| Molto | 40,6 |

| **c) L'ambiente relazionale a scuola è accogliente** | **Insegnanti** |
|---|---|
| Per niente | ,7 |
| Poco | 1,4 |
| Abbastanza | 40,0 |
| Molto | 57,9 |

| **d) L'attività educativa è adeguata rispetto ai bisogni dei bambini della mia sezione** | **Insegnanti** |
|---|---|
| Per niente | 0 |
| Poco | ,7 |
| Abbastanza | 54,5 |
| Molto | 44,8 |

| **e) I bambini della mia sezione hanno sviluppato nuove capacità grazie alle attività educative da me proposte** | **Insegnanti** |
|---|---|
| Per niente | 0 |
| Poco | ,7 |
| Abbastanza | 67,4 |
| Molto | 31,9 |

Come si era già visto (cfr. tab.2), le autovalutazioni delle insegnanti fanno sì emergere una sostanziale qualità della proposta formativa, tuttavia con diversi rilievi critici, chiaramente espressi sul posizionamento sul giudizio "abbastanza" piuttosto che sul "molto". Anche relativamente alla propria competenza educativa, il 53% delle insegnanti la considera "molto adeguata", ma il 44,6% solo "abbastanza adeguata" (tab.2, e). Oltre al tendenziale

posizionamento sul giudizio "abbastanza", ciò che nondimeno colpisce nel confronto con i genitori (italiani e stranieri) è la valutazione della capacità trasformativa delle attività educative proposte: a fronte di genitori italiani e (soprattutto) stranieri che riconoscono che i propri bambini hanno sviluppato in maniera significativa (genitori italiani: "molto" 72,6%; genitori stranieri: "molto" 82,4%) nuove capacità grazie alle attività educative svolte nella scuola dell'infanzia (tab. 5, e), solo il 31,9% delle insegnanti si esprime in tal senso (tab. 6, e).

Una parziale spiegazione di queste auto-valutazioni "cautamente" positive, che denotano una certa capacità di valutazione critica e di riflessività, può forse essere collegata alle profonde trasformazioni che la scuola dell'infanzia ha conosciuto in questi ultimi anni, in relazione all'aumento significativo della presenza di bambini stranieri. Ciò comporta una revisione del proprio ruolo e delle proprie competenze da parte delle educatrici, come è ben testimoniato dalle interviste alle coordinatrici pedagogiche, che sottolineano come la presenza straniera costringa le insegnanti a "inventarsi le modalità di fare scuola tutti i giorni" *(coord.1.),* a "ripensare alla propria professionalità" *(coord. 3.)*, a "porsi in un' ottica di ricerca" (*coord. 2).*

> «... a scuola […] dove le percentuali si aggirano intorno all'80%, […] si tratta di inventarsi la modalità di fare scuola tutti i giorni […] avendo a che fare con bambini che non conoscono la lingua italiana e che appartengono a tantissime etnie diverse, è chiaro che il canale comunicativo non può essere quello verbale, ma si devono mettere in gioco tutta una serie di altre risorse, che l'insegnante ha, ma che deve proprio un po' scoprire e, infatti, proprio una dichiarazione che viene fatta da chi entra in contatto con questa realtà la prima volta è questo stato di disorientamento enorme all'inizio, ma poi questo dover attivare altre risorse comporta, diciamo, anche la gratificazione di scoprire che ci sono risorse che possono essere attivate, anche se questo implica una grossa fatica …quindi una sfida, che può essere raccolta se c'è una forte motivazione …perché la sollecitazione quotidiana è molto forte e quindi serve una motivazione altrettanto forte per poterla sostenere … »(coor. 1.)

> «… la presenza dei bambini stranieri necessariamente mette l'adulto nella condizione di ripensare alla professionalità, al proprio approccio, al proprio stile di lavoro, ai contenuti e a come… sono sempre le "scuole di frontiera" che diventano "scuole di ricerca".» (coord. 3.)

> «... trovare le risposte non è così facile e immediato … non è che se l'insegnante frequenta il corso di formazione immediatamente trova tutte le soluzioni ai problemi, però si pone in un'ottica a mio avviso di ricerca e questo credo sia fondamentale …» (coord. 2.)

### 5.2. Obbligatorietà e anticipo della frequenza della scuola dell'infanzia: l'opinione delle insegnanti e dei genitori

Nel corso della rilevazione di opinioni e atteggiamenti nei confronti della scuola dell'infanzia e dei suoi servizi, si è ritenuto opportuno inserire nel questionario anche domande relative alle opinioni di insegnanti e genitori circa l'obbligatorietà della scuola dell'infanzia e l'anticipo della frequenza. Anche se è solo attraverso lavori di ricerca in profondità che si delineano le

rappresentazioni attorno all' "idea di infanzia" e alle aspettative verso i servizi educativi[65], le risposte ottenute a specifiche domande del questionario consentono di evidenziare, seppur parzialmente, il valore riconosciuto alla scuola dell'infanzia da insegnanti e genitori (italiani e stranieri) e di integrare quindi le riflessioni in ordine alle motivazioni che spingono questi ultimi a scegliere la scuola dell'infanzia (cfr. cap. 3)

Alla domanda, "*Secondo Lei, la scuola dell'infanzia deve diventare scuola obbligatoria almeno nell'ultimo anno*?" è interessante notare come l'88% degli insegnanti risponda affermativamente, adducendo come motivazioni (tab. 7 bis) il fatto che i genitori le attribuirebbero la giusta importanza (47,2%) e che verrebbe garantita una migliore preparazione pre-scolastica per tutti i bambini (36%). Più contenuto rispetto alle insegnanti, l'orientamento a favore dell'obbligatorietà dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia da parte dei genitori italiani (Sì: 63,6%) e dei genitori stranieri (Sì: 55,1%) (tab. 7). Su questo giudizio dei genitori pesa anche in maniera significativa l'attesa per una migliore preparazione scolastica: 68,6% per i genitori italiani e (addirittura) 76,9% per i genitori stranieri (tab. 7 bis).

**Tab. 7 – Opinioni di insegnanti e genitori riguardo all'obbligatorietà delle scuola dell'infanzia nell'ultimo anno (valori % )**

| | *Insegnanti* | *Genitori italiani* | *Genitori stranieri* | *Totale* |
|---|---|---|---|---|
| Sì | 88 | 63,6 | 55,1 | 78,1 |
| No | 7,3 | 24,5 | 21,3 | 14 |
| Non saprei | 4.7 | 11,8 | 10,2 | 7,9 |

**Tab. 7 bis - Se Sì, perché ... (solo 1 risposta, valori %)**

| | *Insegnanti* |
|---|---|
| i genitori riconoscerebbero la giusta importanza a questo tipo di scuola | 47.2 |
| a tutti i bambini sarebbe fornita una miglior preparazione pre-scolastica | 36 |
| le insegnanti della scuola dell'infanzia vedrebbero maggiormente riconosciuto il proprio ruolo professionale | 9.6 |
| Altro | 7,2 |

E' interessante osservare come, nelle motivazioni all'obbligatorità, una parte delle educatrici (9,6%) mettano in evidenza come questo potrebbe avere una ricaduta importante sul riconoscimento di ruolo, enfatizzato anche dai genitori stranieri (7,7%) più che da quelli italiani (2,9%).

65 Vedi a titolo di esempio: per la scuola materna, Besozzi (a cura di) [2005], *Varcare la soglia. Spazi, tempi, attori dell'incontro tra culture nella scuola dell'infanzia*, Provincia Autonoma di Trento, Assessorato all'Istruzione e alle Politiche Giovanili, Servizio Scuola Materna – Ufficio di Coordinametno Pedagogico Generale; per i servizi per l'infanzia, Favaro, Mantovani, Musatti (a cura di) [2006], *Nello stesso nido. Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi,* Franco Angeli, Milano.

Oltre all'obbligatorietà dell'ultimo anno di scuola dell'infanzia, si è chiesto di considerare la possibilità che i bambini vengano accolti alla scuola dell'infanzia prima dei 3 anni. In questo caso il fronte delle risposte si spacca in due (tab. 8): "a favore" i genitori stranieri (62,5%), "contrari" la quasi totalità degli insegnanti (91,4%) e i genitori italiani (72,1%).

**Tab. 8 – Giudizio di insegnanti e genitori sull'anticipo della scuola dell'infanzia prima dei tre anni (valori %)**

| | *Insegnanti* | *Genitori italiani* | *Genitori stranieri* | *Totale* |
|---|---|---|---|---|
| Sì | 8,6 | 27,9 | 62,5 | 19 |
| No | 91,4 | 72,1 | 37,5 | 81 |

Nondimeno, alla domanda *Per arrivare preparati alla scuola primaria occorrono più di 3 anni di scuola dell'infanzia?* (tab. 9, d), i genitori stranieri dichiarano di non essere "per niente d'accordo" per il 31,3% e di essere "poco d'accordo" per il 50%. Quest'ultima osservazione mette in luce aspettative nei confronti della scuola dell'infanzia molto alte ma a volte anche contraddittorie nei genitori stranieri.

Per provare a rendere più chiaro il valore attribuito alla scuola dell'infanzia risulta utile cercare di considerare il posizionamento attribuito alla stessa in rapporto ai servizi educativi per l'infanzia (tab. 9, b, c, e) e alla scuola primaria (tab. 9, a-d).

In merito ai servizi educativi per l'infanzia, le insegnanti, a conferma del fatto che non è giusto che i bambini vadano alla scuola dell'infanzia prima dei tre anni, si dichiarano "molto d'accordo" (57,8%) con l'affermazione che il miglior servizio per i bambini dai due ai tre anni sia l'asilo nido e "poco d'accordo" (41,4%) con il fatto che i bambini per una crescita sana debbano restare con i genitori fino ai tre anni; i genitori, sia italiani sia stranieri, mostrano al riguardo posizioni meno nette. In particolare, i genitori stranieri sottolineano l'importanza della famiglia e delle cure materne nei primi tre anni (oltre il 70% è abbastanza o molto d'accordo che i bambini debbano restare con la mamma prima dei tre anni) e sembrano confermare l'ipotesi di una scarsa conoscenza o forse di una certa diffidenza nei confronti dell'asilo nido (tab.9, e), di "un servizio poco conosciuto, al quale ci si avvicina con un immagine sfuocata e una rappresentazione dai contorni incerti e della caratteristiche fortemente "familistiche" e personalizzate, che si pone e si vuole come un sostegno e un prolungamento delle cure materne nel nuovo paese" [Favaro, Mantovani, Musatti, 2006: 78].

**Tab. 9 – Grado di accordo di insegnanti e genitori su alcune affermazioni circa l'anticipo scolastico (valori %)**

| a) Prima i bambini vanno a scuola, meglio è | Insegnanti | Genitori italiani | Genitori stranieri | Totale |
|---|---|---|---|---|
| Per niente d'accordo | 53,5 | 59,4 | 12,5 | 53,2 |
| Poco d'accordo | 30,3 | 25,5 | 37,5 | 29,1 |
| Abb. d'accordo | 14,8 | 11,3 | 43,8 | 15,1 |
| Molto d'accordo | 1,4 | 3,8 | 6,3 | 2,6 |

| b) I bambini per una crescita sana devono restare con la loro mamma fino ai 3 anni | Insegnanti | Genitori italiani | Genitori stranieri | Totale |
|---|---|---|---|---|
| Per niente d'accordo | 27,6 | 19,1 | 0,0 | 22,5 |
| Poco d'accordo | 41,4 | 30,9 | 26,7 | 36,2 |
| Abb. d'accordo | 20,7 | 29,1 | 40,0 | 25,5 |
| Molto d'accordo | 10,3 | 20,9 | 33,3 | 15,9 |

| c) Le insegnanti dovrebbero avere più competenze per accogliere bambini prima dei 3 anni | Insegnanti | Genitori italiani | Genitori stranieri | Totale |
|---|---|---|---|---|
| Per niente d'accordo | 28,8 | 17,0 | 12,5 | 23 |
| Poco d'accordo | 29,5 | 35,8 | 18,8 | 31,6 |
| Abb. d'accordo | 28,8 | 36,8 | 31,3 | 32 |
| Molto d'accordo | 13 | 10,4 | 37,5 | 13,4 |

| d) Per arrivare preparati alla scuola primaria occorrono più di 3 anni di scuola dell'infanzia | Insegnanti | Genitori italiani | Genitori stranieri | Totale |
|---|---|---|---|---|
| Per niente d'accordo | 58,9 | 58,7 | 31,3 | 57 |
| Poco d'accordo | 32,9 | 30,3 | 50,0 | 33,1 |
| Abb. d'accordo | 6,8 | 10,1 | 12,5 | 8,5 |
| Molto d'accordo | 1,4 | 0,9 | 6,3 | 1,5 |

| e) Il miglior servizio per bambini dai 2 ai 3 anni è l'asilo nido | Insegnanti | Genitori italiani | Genitori stranieri | Totale |
|---|---|---|---|---|
| Per niente d'accordo | 4,8 | 13,0 | 0,0 | 7,7 |
| Poco d'accordo | 7,7 | 21,3 | 31,3 | 14,3 |
| Abb. d'accordo | 29,9 | 30,6 | 37,5 | 30,9 |
| Molto d'accordo | 57,8 | 35,2 | 31,3 | 47,1 |

In merito alla scuola primaria, se insegnanti e genitori italiani sembrano confermare l'attuale impostazione della scuola dell'infanzia di durata triennale, dichiarandosi "per niente d'accordo" rispetto sia all'affermazione "prima i bambini vanno a scuola, meglio è" (insegnanti: 53,5%; genitori italiani: 59,4%) sia rispetto all'affermazione "per arrivare preparati alla scuola primaria occorrono più di tre anni di scuola dell'infanzia" (insegnanti: 58,9%; genitori italiani: 58,7%), i genitori stranieri dichiarano di essere "poco d'accordo" (50%) con il fatto che occorrano più di tre anni di scuola dell'infanzia per arrivare preparati alla scuola primaria, ma si dimostrano "abbastanza d'accordo" con l'affermazione che "prima i bambini vanno a scuola, meglio è" (43,8%). Se questo evidenzia la preoccupazione dei genitori stranieri per una veloce integrazione assicurata dalla frequenza scolastica, le rappresentazioni del rapporto scuola dell'infanzia-scuola primaria da parte dei genitori stranieri risulta differenziato e disomogeneo,

infatti, il 50% dei genitori stranieri si dichiara per niente d'accordo (12,5%) e poco d'accordo (37,5%) rispetto a un inserimento anticipato dei propri figli nella scuola primaria (tab.9, a).

A chiusura di questo capitolo che ha messo a tema la valutazione dei servizi della scuola dell'infanzia, le convergenze delle opinioni di insegnanti, genitori italiani e stranieri e soprattutto le "non convergenze" nelle opinioni dei genitori stranieri circa l'obbligatorietà e l'anticipo della frequenza permettono forse di evidenziare una sfida che attende al varco le scuole dell'infanzia, tanto più in un contesto multiculturale: quella di specificare, chiarire, rendere intelligibile ai diversi attori in gioco la specificità e la qualità che la contraddistinguono rispetto ad altri servizi educativi e alla scuola primaria.

## 6. GIRA-IL-MONDO NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA: IL PROGETTO CRESCERE NEL CONFRONTO

di Chiara Buizza

### 6.1 La caratteristiche distintive del progetto

Preceduto da alcuni anni di lavoro e di studio di commissione delle tematiche connesse all'intercultura, *Crescere nel confronto* è il progetto interculturale promosso dall'a.s. 2003/2004 dal Coordinamento Pedagogico del Servizio Scuole dell'Infanzia del Comune di Brescia nell'ambito delle 22 scuole di sua competenza per qualificarne la proposta in funzione dell'integrazione e della multietnicità.

Co-finanziato dal Comune di Brescia e dal Fondo Nazionale per le Politiche Sociali (FNPS), come ben sintetizzato nel nome scelto per denominare il progetto, *Crescere nel confronto* riconosce e promuove "l'interculturalità come occasione di crescita attraverso il confronto". Nello specifico, il progetto *Crescere nel confronto,*

- "affronta il tema della convivenza e della diversità come parte integrante del progetto formativo scolastico, affinché la scuola divenga luogo non solo di trasmissione ma soprattutto di produzione di cultura, facendo del bambino un apprendista di comunità, capace di costruire rapporti di accettazione, rispetto e cooperazione con l'altro;
- promuove una riflessione sulla multiculturalità attraverso il confronto e la condivisione delle esperienze in atto nelle diverse scuole;
- intende favorire il rapporto tra istituzione scolastica e famiglie straniere;
- attiva forme di sostegno all'azione educativa per avviare un processo di conoscenza e di incontro tra famiglie, insegnanti e bambini italiani e stranieri;
- promuove un inserimento più efficace e partecipe delle mamme straniere nel tessuto sociale e scolastico."[66]

L'architettura metodologico-progettuale di *Crescere nel confronto*, come evidenziato dall'analisi documentale del progetto e dalla rielaborazione delle interviste ai membri Coordinamento Pedagogico del Servizio Scuole dell'Infanzia del Comune di Brescia (vedi: nota metodologica), si può contraddistingue per alcune peculiarità, che proviamo di seguito a rimarcare.

[66] Le finalità del progetto *Crescere nel confronto* sono tratte dalla presentazione dello stesso scaricabile dal sito: www.comune.brescia.it/scuoleinfanzia

1) La **logica incrementale**

Il progetto Crescere nel confronto si presenta come un *work in progress* che muove i primi passi all'interno dei lavori di commissione attorno alle tematiche connesse all'intercultura, per poi assumere la forma del progetto a partire dall'a.s. 2003/2004. Con Scheler M. [1992: 1020] si può affermare che il progetto rappresenta infatti "il terzo momento di un complesso atteggiamento spirituale che parte da una tensione verso un valore, si fa intenzione e diventa progetto quando individua le condizioni empiriche per la sua realizzazione". Nondimeno, attraverso esplorazioni successive, il progetto *Crescere nel Confronto* tende ad essere elaborato e rielaborato attraverso modalità incrementali dagli esiti aperti: "quando una programmazione e una progettazione si sviluppa nel tempo, non si realizza la semplice concretizzazione di un discorso già scritto […]. La progettazione è essa stessa un *discorso* che si trasforma nel tempo" [Bocchi, 1993: 37, *il corsivo è nostro*], tanto più se il terreno su cui si gioca è quello "dell'esperienza dell'altro e delle radici della *discorsività* sociale e culturale, considerate alla luce delle condizioni sociali, storiche, politiche contemporanee" [Besozzi, 2005a: 24, *il corsivo è nostro]*.

In questa prospettiva, la tab. 1 mostra le evoluzioni tematiche che hanno interessato il Progetto "*Crescere nel Confronto*" e, che in un certo qual modo, ne rendono appropriata la denominazione: *Crescere nel confronto* riferito non solo all'intenzionalità progettuale di promuovere 'l'interculturalità come occasione di crescita attraverso il confronto", ma anche al processo progettuale agito: il "confronto", con risorse/vincoli-opportunità/rischi che il contesto e le "culture in gioco" di volta in volta pongono, come occasione di "crescita"[67] del progetto stesso.

Riguardo alla possibilità di durata e di trasformazione nel tempo dei progetti di educazione interculturale, Besozzi [2005b: 271] sottolinea peraltro l'incidenza della precarietà con i quali vengono considerati (e vissuti) i progetti stessi: "si tratta di un limite diffuso nelle realtà scolastiche, legato anche al mondo con cui sovente si considera un progetto sin dall'inizio, precario nella sua esistenza, perché legato ai finanziamenti, alle risorse disponibili, erogati in modo discontinuo". In tal senso, il progetto *Crescere nel confronto* registra ad oggi uno sviluppo di cinque annualità (dall'a.s. 2003/04 all'a.s. 2007/08) grazie al Co-finanziamento del Comune di Brescia e del Fondo Nazionale per le Politiche Sociali.

67 "Crescita" intesa come sviluppo, evoluzione del progetto *Crescere nel Confronto* e più in generale dei progetti di educazione interculturale per i quali, pur in una tensione al miglioramento continuo, occorre nondimeno mettere in conto soste, balzi in avanti e ritorni indietro, nostalgie e speranze, timori ed entusiasmi.

**Tab. 1 – La "storia" del progetto *Crescere nel confronto***

| ***ANNUALITÀ*** | ***Anno Scolastico*** | ***NUCLEI TEMATICI TRASVERSALI*** |
|---|---|---|
| *I* | *2003-2004* | Il **curricolo linguistico** per i bambini della scuola dell'infanzia, come opportunità per favorire l'acquisizione di una conoscenza linguistica di base e l'approfondimento della lingua in tutte le sue funzioni e facilitare nel bambino straniero il processo di bilinguismo.<br>Il **gioco**, principale strumento di espressione e comunicazione, quale occasione per scoprire e riprodurre giochi e forme ludiche legate alla propria tradizione e ad altre culture (giochi di strada, filastrocche, conte, giochi a tavolino...) |
| *II* | *2004-2005* | La **fiaba**, quale "tramite" degli aspetti valoriali (etici, educativi, culturali) di ciascuna tradizione.<br>Le **pratiche educative in uso nelle diverse cult**ure, come occasione di confronto e scambio tra famiglie italiane e straniere e docenti, al fine di promuovere la partecipazione sociale e tracciare un ponte tra le aspettative delle famiglie e le proposte formative della scuola, in un'ottica di condivisione corresponsabile delle finalità educative. |
| *III* | *2005-2006* | La **gestione del conflitto**, come occasione per cogliere la complessità e la ricchezza dell'incontro con l'altro che comporta una dissonanza culturale, riconducibile ad una differente accezione attribuita ai significati, alle diverse rappresentazioni del mondo e induce una riflessione sui processi di identità, individuale e collettiva |
| *IV* | *2006-2007* | Il tema della **costruzione dell'identità** in una società complessa e multietnica, tenendo conto dei processi psicologici e sociologici sottesi alla strutturazione dell'identità nel bambino immigrato, come la "doppia fedeltà" a due modelli culturali diversi, quello di origine, trasmesso dalla famiglia, e quello della comunità ospitante.<br>Lo sviluppo di una **pluralità di forme di intelligenza** in cui possano manifestarsi le variabilità individuali e culturali, valorizzando i diversi stili cognitivi in un'ottica di pari opportunità formative, a partire dall'ambito espressivo-artistico.<br>Approccio a **forme d'arte delle diverse culture**, offrendo la possibilità di manipolare e sperimentare l'utilizzo di materiali e tecniche diverse, per una autonomia espressiva che vada oltre lo stereotipo artistico e lo stereotipo culturale. |
| *V* | *2007-2008* | L'**incontro** costruttivo con altre realtà familiari e culturali.<br>La promozione di contesti di apprendimento rivolti allo sviluppo di una **pluralità di forme di intelligenza.**<br>Il **libro** e l'esplorazione del tema dell'intercultura (il viaggio, l'incontro l'ospitalità,…) come occasione per la progettazione e realizzazione di oggetti significativi della narrazione o nell'esplorazione artistica degli stati d'animo che la narrazione ha proposto, nonché per la promozione alla lettura, guidata e co-costruita da insegnanti e genitori. |

2) la **strutturazione per obiettivi-azioni differenziati, integrati, modulabili**

Il progetto *Crescere nel confronto*[68], della durata di 12 mesi, per l'a.s. 2006/07, muove da quattro obiettivi di cambiamento, tra loro differenziati e nel contempo interrelati:

a) Favorire il rapporto tra istituzione scolastica e famiglie straniere;

b) Attivare forme di sostegno all'azione educativa e avviare un processo di conoscenza e incontro tra famiglie, insegnanti e bambini italiani e stranieri;

[68] L'annualità del progetto *Crescere nel confronto* di cui si dà conto in questo contributo si riferisce all'anno scolastico 2006/07. Va tuttavia rilevato che anche per l'anno scolastico 2007/09 il progetto *Crescere nel Confronto* ruota attorno ai medesimi obiettivi, prosegue alcuni degli interventi sperimentati negli anni scorsi, estendendoli a nuove scuole ed integrandoli con nuove azioni

c) Promuovere un inserimento delle mamme straniere nel tessuto sociale e scolastico più efficace e partecipe;

d) Migliorare complessivamente la qualità del servizio erogato.

Come evidenziato nella tab. 2, ciascun obiettivo di cambiamento si articola poi in una serie di azioni mirate, specifiche, pertinenti. Ed è proprio l'articolazione in macro-obiettivi e la derivazione obiettivi-azioni a suggerire la figura di una ramificazione arborea per rappresentare graficamente il progetto *Crescere nel confronto*. L' "alberatura" dell'impianto metodologico-progettuale è peraltro funzionale nel consentire una modulazione dello stesso in ordine alle esigenze delle singole scuole che aderiscono al Progetto: accanto ad azioni attivate per tutte le 22 scuole dell'infanzia comunali, sono previste specifiche azioni a cui partecipano solo le scuole dell'infanzia che ne fanno esplicita richiesta e che presentano i requisiti di accesso previsti dal Coordinamento Pedagogico del Servizio Scuole dell'Infanzia del Comune di Brescia. Il progetto *Crescere nel confronto,* caratterizzandosi per un "accesso variabile", assume quindi una configurazione modulabile per ciascuna delle scuole dell'infanzia che sceglie di avvalersene. Va rilevato che le prime due annualità del Progetto Crescere nel Confronto vedono l'adesione di quattro scuole-pilota, che diventano otto dall'anno scolastico 2005/06, soprattutto in ragione della costante crescita della presenza di bambini stranieri nelle scuola dell'infanzia bresciana (vedi: cap. 2).

Come precisato nel corso di un'intervista alle coordinatrici:

> «... l'anno scorso le scuole che aderivano al progetto erano 8, ed era tra l'altro il primo anno che c'era questo salto quantitativo di adesione, perché i primi due anni avevano aderito 4 scuole ed erano le 4 scuole dove la presenza di bambini stranieri era la più alta e quindi più sentita. In realtà […] abbiamo sempre puntato su una adesione delle attività che andasse al di là della presenza effettiva di bambini stranieri, però ci rendiamo conto che fino a quando in qualche modo non ci si trova nella situazione di aver a che fare con situazioni di problematicità è difficile motivarsi a … per cui, i primi due anni di Crescere nel confronto ha visto l'adesione di 4 scuole che erano appunto le scuole più sensibili per la presenza più alta, invece l'anno scorso c'è stato questo salto quantitativo e da 4 sono passate a 8 […] perché di fatto dalla cerchia del centro storico il fenomeno sta interessando sempre più anche le scuole che fanno da corona al centro e quindi si è passati a 8 scuole…» (coord. 1)

**Tab. 2 – IL progetto *Crescere nel confronto*: obiettivi e azioni nell'a.s. 2006/2007**

| **Sezione** | **A** |
|---|---|
| **Obiettivo** | **Favorire il rapporto tra istituzione scolastica e famiglie straniere** |
| **Azioni** | 1 l'attivazione, in forma sperimentale, di momenti d'**incontro preliminari** alle iscrizioni con la **comunità straniera più rappresentata** in città, tramite il coinvolgimento dei suoi referenti istituzionali.<br>2 **colloqui individuali e alle assemblee di sezione e di plesso**. Per migliorare la qualità dell'**intervento dei mediatori** si prevedono incontri preliminari di raccordo tra i mediatori e le scuole, in cui definire i rispettivi ruoli, la modalità di conduzione dei rapporti e i contenuti oggetto dell'incontro.<br>3 Prevedere la partecipazione dei **mediatori *nella fase dell'inserimento* dei nuovi bambini nella scuola con la più alta percentuale di bambini stranieri**. Con l'intento di formare le sezioni dopo un periodo di osservazione dei bambini, i primi giorni dell'inserimento saranno dedicati all'accoglienza di bambini e genitori appartenenti a diversi gruppi etnici. Il ruolo del mediatore sarà, da un lato, quello di fornire alle insegnanti indicazioni e strategie relazionali più opportune per l'approccio con adulti e bambini delle diverse culture, dall'altro, quello di facilitare la raccolta di informazioni sulla storia personale e linguistica del bambino.<br>Ad eccezione del punto 3, l'azione di mediazione si svilupperà per l'intera durata del progetto e riguarderà tutte le 22 scuole comunali dell'infanzia; coinvolgerà mediatori linguistici e culturali, insegnanti e funzionari di circolo delle scuole comunali dell'infanzia. |

| **Sezione** | **B** |
|---|---|
| **Obiettivo** | **Attivare forme di sostegno all'azione educativa e avviare un processo di conoscenza e incontro tra famiglie, insegnanti e bambini italiani e stranieri** |
| **Azioni** | 1 **percorsi formativi per le insegnanti**, per fornire strumenti per leggere e tradurre in chiave interculturale un obiettivo fondamentale della scuola dell'infanzia, la costruzione dell'identità del bambino nell'incontro con l'altro tra culture di appartenenza e culture del paese ospitante;<br>2 l'attivazione di uno **sportello di consulenza pedagogico-didattica interculturale**, per sostenere le scuole nella ricerca di soluzioni ai problemi didattici che quotidianamente si pongono nelle realtà scolastiche. Lo sportello avrà cadenza quindicinale e sarà attivato su appuntamento;<br>3 **laboratori espressivo-artistici per i bambini** che, attraverso l'approccio a forme d'arte delle diverse culture, offrano la possibilità di manipolare e,sperimentare l'utilizzo di diversi materiali e tecniche e di confrontarsi con gli,stili diversi dei compagni, per una autonomia espressiva che vada oltrelo,stereotipo artistico e lo stereotipo culturale.<br>4 L'avvio di una **biblioteca interculturale 0-6** nel centro storico, che possa diventare nel tempo uno spazio-incontro per famiglie italiane e straniere, un luogo per attività interculturali di promozione alla lettura, un punto di riferimento interculturale per le scuole della prima infanzia e per la città.<br>Queste azioni si svilupperanno per l'intera durata del progetto e coinvolgeranno formatori ed esperti in intercultura, una artista per l'esperienza laboratoriale (che verrà condotta in 7 scuole), bambini, insegnanti, genitori e funzionari delle scuole dell'infanzia comunali. |
| **Sezione** | **C** |
| **Obiettivo** | **Promuovere un inserimento delle mamme straniere nel tessuto sociale e scolastico più efficace e partecipe** |
| **Azioni** | 1 **corsi di alfabetizzazione per le mamme immigrate** nella scuola con la più alta presenza di bambini stranieri, per consentire l'apprendimento dei rudimenti della lingua italiana, facilitando nel contempo la relazione scuola-famiglia e la conoscenza dei servizi sociali, scolastici e sanitari del territorio<br><br>2 **spazi incontro tra le donne, italiane e straniere**, che attraverso l'attivazione di laboratori manuali possano favorire la conoscenza reciproca .<br><br>Questa azione si svilupperà nel corso dell'intero progetto e coinvolgerà un'educatrice interculturale e le mamme della scuola con la più alta percentuale di bambini stranieri**.** |

| **Sezione** | **D** |
|---|---|
| Obiettivo | **Migliorare complessivamente la qualità del servizio erogato** |
| Azioni | 1 **percorso formativo per il personale amministrativo** impiegato nell'offrire informazioni all'utenza per le iscrizioni, primo filtro nell'avvicinamento al servizio, per dotarlo di strumenti professionalmente adeguati nel rendere più efficaci le modalità di accoglienza delle famiglie<br><br>Questa azione si svilupperà nel periodo precedente l'apertura delle iscrizioni. Coinvolgerà, oltre al personale addetto all'ufficio iscrizioni, un formatore, esperto in intercultura |

3) una configurazione **multi-target**

Il progetto *Crescere nel confronto*, nelle sue diverse articolazioni, è finalizzato a una molteplicità di destinatari [Colombo, 2007: 12]: i bambini (stranieri e autoctoni), i genitori (stranieri e autoctoni), gli insegnanti, gli operatori amministrativi del Servizio Scuole dell'Infanzia del Comune di Brescia (tab. 3). Per promuovere "l'interculturalità come occasione di crescita attraverso il confronto" e più in generale una scuola dell'infanzia come *comunità* [Baraldi et al., 2001] il Progetto *Crescere nel Confronto* cerca di intercettare e qualifi*care* i bisogni degli attori coinvolti direttamente nel confronto/incontro (i bambini, i genitori, gli insegnanti) e che ne curano l'organizzazione e il buon funzionamento (gli operatori amministrativi)[69].

69 Nel documento nazionale "*La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*", prodotto dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale presso il Ministero della Pubblica Istruzione (ottobre 2007) si legge: "Nella scuola interculturale è di particolare importanza anche la *formazione degli operatori scolastici e amministrativi, tecnici e ausiliari*. Essi sono i primi interfaccia dell'istituzione, direttamente coinvolti in una organizzazione che affronta le esigenze complesse della diversità. Anche per loro modalità della formazione dovrebbero caratterizzarsi per un approfondimento di tipo autoriflessivo (attitudini personali nei confronti della diversità, riconsiderazione critica delle esperienze pregresse, confronti di pratiche), ed esperienziale (valorizzazione delle sensibilità sviluppate nei confronti delle diversità, vigilanza nei momenti comuni della scuola, gestione operativa dell'accoglienza)" (p. 21).

**Tab. 3 – Il progetto *Crescere nel confronto* e i suoi destinatari, a.s. 2006/2007**

**INSEGNANTI**

Percorsi formativi per fornire strumenti didattici interculturali, in relazione al nucleo tematico sviluppato nelle diverse annualità del progetto.

Percorso di consulenza per la co-conduzione dei laboratori didattici.

Sportello di consulenza pedagogico-didattica interculturale per sostenere le scuole nella ricerca di soluzioni ai problemi didattici che quotidianamente si pongono nelle realtà scolastiche con la più alta percentuale di bambini stranieri

**BAMBINI**

Laboratori didattici mirati alla conoscenza di sé, alla scoperta delle differenze, allo stare bene insieme e centrati su tematiche sviluppate nelle diverse annualità del progetto, anche con il coinvolgimento attivo dei genitori.

Nella scuola con la più alta presenza di bambini stranieri, inserimento sperimentale dei bambini in gruppi, con la formazione delle sezioni dopo un periodo iniziale di osservazione diretta delle dinamiche relazionali e delle tematiche attinenti la diversa appartenenza culturale.

**Progetto Crescere nel Confronto**

**GENITORI**

Mediatori linguistici per: Traduzione della scheda di iscrizione e altro materiale informativo; Sportelli informativi in concomitanza con le iscrizioni; Affiancamento di insegnanti e genitori nel delicato momento dell'inserimento per favorire l'accoglienza e la raccolta di informazioni, nei colloqui individuali e nelle assemblee scolastiche; Realizzazione di un "pronto soccorso " linguistico per facilitare la prima comunicazione tra insegnante e bambino straniero

Momenti di incontro e scambio tra genitori italiani e stranieri per arricchire la propria storia con la storia degli altri e far cadere diffidenze e pregiudizi.

Corsi di alfabetizzazione per le mamme immigrate per facilitare l'apprendimento della lingua italiana, favorire la relazione scuola-famiglia e la conoscenza dei servizi scolastici, sociali e sanitari del territorio.

Spazi-incontro tra le donne, italiane e straniere che, attraverso l'attivazione di laboratori manuali, favoriscono la conoscenza reciproca

**OPERATORI UFFCI AMMINSTRATIVI**

Percorso formativo per dotare il personale d'ufficio di strumenti professionalmente adeguati nel rendere più efficace l'approccio dell'istituzione con le famiglie straniere.

A questi destinatari, dall'a.s. 2007/08 si aggiunge il personale non docente (gli ausiliari), incluso tra gli interlocutori privilegiati della indagine qui presentata (vedi: Nota metodologica). Nella nuova annualità del progetto *Crescere nel Confronto* si legge infatti: "Al fine di migliorare la qualità del servizio erogato (obiettivo sezione D), a fronte di una diffusione sempre più marcata del fenomeno immigratorio, il servizio educativo per l'infanzia ritiene necessario operare nell'ottica di un investimento a lungo termine, prevedendo azioni di rafforzamento delle competenze professionali degli operatori, attraverso l'attuazione, in forma sperimentale, di un *percorso formativo per il personale socio scolastico* delle scuole comunali, finalizzato a fornire strumenti professionalmente adeguati all'accoglienza dei bambini immigrati e delle loro famiglie. Il percorso si articolerà in due incontri in plenaria, rivolti a tutto il personale ausiliario in servizio, e in un breve percorso formativo sperimentale, a settembre 2008, destinato agli operatori di due scuole pilota".

4) un **team di lavoro**

Il progetto *Crescere nel confronto*, nel solco delle iniziative messe in campo dall'Assessorato alla Pubblica Istruzione del Comune di Brescia per l'integrazione degli alunni stranieri e nomadi (Colombo, 2004), trova, tra le condizioni favorevoli [Colombo, 2007] all'avvio e all'implementazione dello stesso, la presenza in seno al Coordinamento Pedagogico del Servizio Scuole dell'Infanzia del Comune di Brescia di un *team di lavoro* che si misura con la sfida che Besozzi (2005b) registra per l'educazione interculturale nella scuola dell'infanzia: lo "sviluppo di una progettualità collegiale e intenzionalmente orientata a prendere consapevolezza della necessità di ripensare un compito educativo che si profila in prospettiva come un *compito ermeneutico*, volto a comprendere e a sviluppare una discorsività che si rivela pregnante proprio perché realizzabile su un terreno – quello della prima infanzia – per sua natura volto all'esplorazione della realtà naturale e sociale e a imparare a costruire il "gioco delle relazioni'" [Besozzi, 2005b: 37]. In altri termini, la crescente presenza di bambini e genitori di altre culture quale dimensione oggettiva (visibile) dell'evento educativo, viene colta dal Coordinamento Pedagogico del Servizio Scuole dell'Infanzia del Comune di Brescia come un'occasione per iniziare a "ripensare ai propri modelli educativi, agli atteggiamenti interpersonali con i bambini e tra gli adulti, al ruolo della scuola nei confronti delle famiglie, agli strumenti da attivare per compensare in modo rispettoso ed attento a sottolineare le risorse positive, la situazione di indubbio svantaggio in cui si trovano molte famiglie e molti bambini stranieri quando affrontano le istituzioni presenti nella società, prima di tutte la scuola" [Bove, Mantovani, 2006: 14].

### 6.2. Un bilancio dello stato di avanzamento

Pur non trattandosi di una ricerca valutativa in senso stretto [De Ambrogio, 2003; Vergani, 2004][70], l'approfondimento dello stato di avanzamento del progetto *Crescere nel confronto*, realizzato in particolare attraverso le interviste ai membri del Coordinamento Pedagogico del Servizio Scuole dell'Infanzia del Comune di Brescia, ma anche attraverso alcune domande del questionario (vedi Allegato), permette di svolgere alcune riflessioni in ordine al grado di realizzazione degli obiettivi/impatti previsti e più in generale al "grado di vicinanza/distanza con una concezione della educazione interculturale come processo di scambio reciproco, costruzione di esperienza di incontro e conoscenza di punti di vista e modi diversi, di trasformazione della realtà dell'insegnamento-apprendimento" [Besozzi, 2006: 176]. Nel testo del progetto *Crescere nel Confronto* si legge infatti: "Il risultato complessivo derivante dalle azioni descritte consentirà di:

- migliorare la qualità del servizio educativo erogato,
- favorire il rapporto tra istituzione scolastica e famiglie italiane e straniere,
- prevenire situazioni di disagio ed educare al confronto, allo scambio, alla reciprocità,
- affrontare il tema dell'intercultura in un'ottica non di emergenza ma di proposta culturale di più ampio respiro".

La prospettiva in cui muoviamo è quella della "valutazione come ricerca" finalizzata alla "scoperta dei molteplici esisti ed effetti di un intervento attraverso la ricostruzione del "sistema di azione" che il comprende" [Lipari, 2002: 141], che trova ancoraggio nel riconoscimento dell'intervento formativo come processo aperto ad ogni esito, come insieme più o meno coerente di azioni e di condotte pratiche generate da agenti sociali orientati a perseguire scopi che tendono a prendere forma in corso d'opera, e quindi nell'attribuzione di una connotazione meno deterministica degli obiettivi iniziali, esposti all'irriducibile variabilità dei contesti d'azione [Vergani, 2004]. Pertanto, nel dar conto del progetto *Crescere nel confronto* tenteremo di ricostruire alcuni esiti (attesi/realizzati; attesi/non realizzati; non attesi/realizzati) dello stesso a partire dalle testimonianze ex post delle coordinatrici.

Va tuttavia segnalato che sulla comprensione e apprezzamento degli esiti ed effetti del progetto *Crescere nel Confronto* pesa la mancanza di una documentazione[71] delle esperienze

---

70 A titolo esemplificativo si veda: PRISMA (Progetti Integrati Sostegno Minori Adolescenti). *Il successo formativo dei giovani stranieri nella scuola superiore e nella formazione professionale. Dall'analisi dei casi alla proposta di un modello di intervento* (ID. N. 395659). Azioni di sistema a sostegno del mercato del lavoro e del sistema educativo di istruzione professionale, Rapporto di ricerca e valutazione, Milano, 2007

71 L'annualità 2007/08 del Progetto Crescere nel confronto prevede a tal fine "un percorso di documentazione dell'esperienza della scuola con il più alto numero di bambini stranieri, perché diventi patrimonio comune evidenziando gli aspetti che contraddistinguono il processo di integrazione scolastica di bambini e famiglie immigrate: l'accoglienza, l'apprendimento della L2, il sistema di cura nei momenti dell'igiene personale, della consumazione del pasto, della

realizzate, nonché di un sistema interno di valutazione delle stesse. Carenze queste rilevate tuttavia come ricorrenti anche nel monitoraggio dei progetti interculturali in Lombardia, rispetto ai quali Besozzi [2005b: 271] segnala per l'appunto "la difficoltà a sviluppare un processo di valutazione e di realizzare la valutazione degli esiti, dei risultati ottenuti. In genere la valutazione si fonda sulla rilevazione di una generica soddisfazione, difficilmente va a misurare il processo di trasformazione messo in atto. Da questo punto di vista risulta importante la presenza di persone esterne (i ricercatori) che hanno sovente innescato un processo riflessivo nei singoli e nel gruppi, contribuendo a produrre livelli di consapevolezza più ampi e quindi il consolidamento di una pratica riflessiva a volte già in atto, ma spesso relativamente a singoli insegnanti o orientata a sviluppare una criticità poco costruttiva, non adeguatamente collocata".

Ed è per l'appunto dalla interrogazione riflessiva della pratica [Mortari, 2004] che nel corso delle "inter/viste" [Dal Lago, De Biasi, 2002: 14] emerge la consapevolezza che il Progetto *Crescere nel Confronto* permette di "affrontare il tema dell'intercultura in un'ottica non di emergenza ma di proposta culturale di più ampio respiro" (esito previsto), e proprio in quanto proposta culturale richiede tempi medio-lunghi di sviluppo e il concorso di una pluralità di soggetti, come a dire che la scuola dell'infanzia da sola non basta.

Come afferma infatti una coordinatrice:

> « ...la costruzione di progetti di questo genere richiede tempi lunghi, la costruzione di una sensibilità non si ha dall'oggi al domani, richiede tempo… in questi anni si è lavorato credo bene e credo si siano attivate delle sensibilità da parte delle insegnanti, delle attenzioni da parte delle famiglie diverse, rispetto al bambino si siano trovate delle strategie didattiche più adeguate per sostenerlo e per aiutarlo e avviarlo in questo processo di crescita. Poi ci sono delle azioni che sono state fallimentari, come lo sportello; alcune non si sono ancora concretizzate… si va anche un po' a tentativi… e comunque quello che è importante è dare il tempo per maturare delle consapevolezze: […] ci vuole del tempo… le ricadute ci sono, però è un percorso, non un prodotto… è molto importante avere in mente l'intenzionalità che ci muove e non annaspare… con un lancio prospettico verso il futuro ma con una consapevolezza del percorso che si vuole intraprendere…» (coord. 3)

Un'altra coordinatrice sottolinea come l'intercultura non sia la risposta a un'emergenza bensì corrisponda a una vera e propria proposta culturale:

> *« forse il punto più difficile sta nell'affrontare il tema dell'intercultura in un'ottica non di emergenza ma di proposta culturale di più ampio respiro, nel senso che può concorre la scuola ma non basta: la scuola può e deve fare la sua parte però credo che non sia sufficiente…non credo che a livello sociale ci sia ancora il livello dell'intercultura come un qualcosa che può essere colto nei suoi aspetti positivi, di apertura,di confronto, così… percepisco ancora molta chiusura, molta diffidenza nei confronti di chi è diverso e senz'altro la scuola può fare moltissimo, quello che noi cerchiamo di fare con i bambini è che loro stiano bene con tutti e*

"nanna"…, il rapporto scuola-famiglia, l'approccio educativo, la continuità. Il percorso è rivolto alle insegnanti del plesso in oggetto, con il supporto del funzionario di circolo e di un pedagogista".

*che le diversità vengano accettate come un fatto normale, anzi come una ricchezza e questo sicuramente è un obiettivo che la scuola si pone e si deve porre… » (coord 2)*

Relativamente al "favorire il rapporto tra istituzione scolastica e famiglie italiane e straniere" (esito previsto) la partecipazione dei genitori stranieri si è realizzata con modalità più contenute di quelle attese ed è rimasta molto ridotta la capacità del progetto *Crescere nel confronto* di incidere soprattutto sul rapporto tra famiglie italiane e straniere.

«…. anche il rapporto tra istituzione scolastica e famiglie italiane e straniere, è ancora un nocciolo duro, almeno parlo nelle mie scuole, forse abbiamo cercato di migliorare il rapporto tra scuola e famiglia e vedo ancora un po' difficile questo rapporto tra famiglie italiane e straniere che secondo me c'è poco in realtà e anzi a volte parlando con le insegnanti proprio di questo aspetto, a volte vorremmo quasi farci noi promotrici di un contatto maggiore però non sappiamo quanto questo possa essere vissuto in quella che è comunque la vita privata delle persone… c'è sempre questa paura di essere troppo insistenti, che magari frena un po' e nello stesso tempo si dice magari la scuola può fare qualcosa in queste direzione ma nelle mie scuole lo vedo proprio come obiettivo non raggiunto...» (coord 3)

Nondimeno, il progetto *Crescere nel confronto* ha consentito una sperimentazione positiva della forma laboratoriale quale occasione per avviare un processo di conoscenza e incontro tra famiglie (italiane e straniere) e insegnanti, oltre che tra bambini italiani e stranieri.

« ...la partecipazione dei genitori stranieri è sempre un po' difficoltosa: coinvolgerli è stato più efficace attraverso un laboratorio, quello del gioco, della fiaba e ora lo sarà anche per quello espressivo, però in passato, e infatti non lo abbiamo più attivato, prevedevamo anche delle azioni di supporto alla genitorialità, quindi di confronto tra famiglie italiane e straniere su alcuni temi, specialmente legati alla crescita del bambino, scambi di questo tipo… hanno riscosso molto successo per i presenti, purtroppo i presenti erano italiani… nella mia scuola, per esempio, c'erano solo genitori italiani, in questo caso abbiamo previsto un impatto che non c'è stato… e infatti stiamo lavorando più sui laboratori o sui corsi di alfabetizzazione. .» (coord. 2)

« ... i laboratori sulle fiabe… molto interessanti perché hanno visto la collaborazione con le famiglie, sono stati laboratorio sempre attivi, a partire dalle fiabe delle diverse culture ma raccolte con la collaborazione dei genitori… l'altro laboratorio che ha visto la partecipazione dei genitori è stato quello dei giocattoli di strada, da tavolo o… quindi la scuola decideva quale taglio dare e anche qui abbiamo coinvolto genitori italiani e stranieri ed è stato anche momento di scambio, con delle finalità trasversali… anche questo laboratorio si concluderà con un coinvolgimento delle famiglie, riproponendo a genitori italiani e stranieri e ai loro bambini le proposte del laboratorio. Saranno le insegnanti che a questo punto hanno appreso le tecniche di questo percorso di formazione in azione e proporranno questo fare insieme tra genitori e bambini, che diventa un momento di conoscenza e di socializzazione….» (coord. 3.)

Alla sollecitazione di dar conto degli effetti generati dal progetto *Crescere nel confronto*, anche se non previsti o non dichiarati, gli intervistati segnalano la tendenza a una maggior consapevolezza dei diversi aspetti dell'intercultura da parte delle insegnanti e, in linea con la "svolta" riflessiva e creativa in atto in ambito educativo e formativo, registrata da Colombo in un volume collettaneo [Colombo, 2005], riconoscono un'iniziale attivazione di circuiti di

riflessività[72], che investono di conseguenza le stesse pratiche educative. Scrive Besozzi [2005], riprendendo Schön [1993]: il professionista riflessivo "è colui che problematizza contesto, regole e valori di riferimento; che assume e propone il sapere in una forma dialogica, discorsiva; che esplora possibilità e alternative mettendo in gioco sé stesso, le sue conoscenze come la sua identità soggettiva e professionale; che rivisita l'agire in forma di autorità, la questione del potere in educazione e sul sapere. In sostanza, il professionista riflessivo sviluppa una continua problematizzazione della sua esperienza, e pertanto scopre una diversa, innovativa modalità di operare delle scelte e di assumersi delle responsabilità" [*Ivi,* 40]. Un professionista riflessivo, dunque, scrive ancora l'autrice "non semplicemente votato alla produttività e al risultato, bensì volto alla qualità del processo in cui è coinvolto e alle relazioni che in esso si sviluppano" [*Ivi,* 42].

Anche fra le coordinatrici viene sottolineata l'importanza dell'acquisizione di consapevolezza e quindi di riflessività da parte delle insegnanti:

> « ... quello che mi viene da pensare […] è una consapevolezza maggiore nelle insegnanti rispetto al tema dell'intercultura che poi si traduce nella possibilità di offrire un servizio migliore… ma questo affrontare il problema, questo interrogarsi… mi sembra sia un atteggiamento positivo che tutto sommato il progetto CnC ha stimolato… […]anche perché è una presenza che ci porta a interrogarci … una presenza in una percentuale bassa tutto sommato può essere gestita senza ricorrere a strumenti particolari o modalità diverse da quelle che si usano abitualmente… abbiamo scuole che hanno l'80% di bambini stranieri… necessariamente bisogna interrogarsi e trovare modalità diverse […] è una presenza che pone delle domande, che costringe a porsi degli interrogativi… [..] il progetto CnC ha aiutato perché ha stimolato delle riflessioni e delle pratiche diverse, con gradualità è ovvio, perché non poteva che essere così, però bisogna continuare su questa strada…» (coord. 2)

Oltre che dai percorsi di formazione per le insegnanti, in linea con Sirna Terranova [1997:133-157], la quale, soffermandosi sulle metodologie e sugli strumenti del lavoro interculturale volti a valorizzare il protagonismo del soggetto in formazione, dal bambino all'adulto, suggerisce l'utilizzo di tecniche ludico-esperienziali e di metodologie partecipanti, le attività laboratoriali per i bambini, tenute da esperti/artisti esterni, si sono rivelate anche per gli insegnanti occasioni per smontare gli stereotipi correnti e per "apprendere dal fare" attraverso il "vedere fare".

---

72 Nel documento nazionale "*La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*", prodotto dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale presso il Ministero della Pubblica Istruzione (ottobre 2007) si legge: "Una rinnovata visione della formazione degli insegnanti come "sensibili alle culture" mira ad una costruzione di tipo riflessivo della personalità dei docenti, per renderli capaci di apertura alla diversità ed interpretazione del bagaglio culturale degli alunni/studenti nei loro aspetti singolari e soggettivi. Questi elementi di sviluppo delle competenze degli insegnanti segnano la tendenza verso il superamento di forme prevalentemente informativo-culturali o estetiche della formazione, per rivolgersi ad intenzionalità di formazione critica, in grado di sollecitare il ripensamento del ruolo insegnante in quanto tale" (p. 20).

« Sì, questi sono laboratori artistici fatti per la prima volta quest'anno, mentre l'anno scorso sono stati comunque attivati dei laboratori che però non puntavano sull'arte. Il progetto CnC ha previsto sempre dei laboratori per i bambini; quest'anno sono indirizzati verso l'espressività insomma. Nelle mie scuole sono già conclusi e sono stati interessanti anche perché sono stati dati degli spunti un po' diversi rispetto a quelli che le insegnanti già utilizzano e anche a sentire gli insegnanti sono stati utili. Anche perché il laboratorio che ha una durata limitata perché si trattava di sei incontri per ogni gruppo di bambini offre degli spunti che spetta poi alle insegnanti rielaborare e trasferire nella loro pratica. Lo scopo è quello di vedere sul campo un'altra persona che fa delle proposte ai bambini e poi devono impadronirsi di queste modalità e imparare ad essere poi loro ad utilizzarle.» (coord. 2)

« ... il canale dell'espressività è uno dei canali privilegiati per il bambino, per tutti i bambini, spesso però capita che i bambini siano un po' condizionati da forme stereotipate di rappresentazione della realtà … l'albero fatto in un modo, la casa fatta in un altro, ecco .. la consapevolezza raggiunta dalle insegnanti è proprio quello di saper valorizzare i diversi stili espressivi e di andare al di là dello stereotipo e di consentire al bambino forme di espressività che vadano al di là, con modalità anche assolutamente personali, senza per questo inibire il bambino perché il suo prodotto, tra virgolette, non corrisponde a dei canoni prestabiliti … » (coord. 1)

### 6.3. Linee d'ombra: la percezione e la fruizione da parte dei destinatari

Alla costruzione di quello che abbiamo definito un bilancio provvisorio dello stato di avanzamento del progetto *Crescere nel confronto*, oltre alle interviste ai membri del Coordinamento Pedagogico del Servizio Scuole dell'Infanzia del Comune di Brescia, concorrono anche alcune domande del questionario distribuito a insegnanti, genitori rappresentanti, personale ausiliario, personale amministrativo (vedi: nota metodologica) relative alla conoscenza del progetto, al tipo di partecipazione/fruizione e al grado di apprezzamento dello stesso.

Per dar parzialmente conto del tipo di risposte ottenute, va precisato che, rispetto all'ordine delle domande, questa sessione conclude il questionario e, seguendo la "tecnica dell'imbuto", la prima domanda riguarda la conoscenza del Progetto *Crescere nel confronto* e funge da "domanda filtro" per la compilazione successiva. Rispetto alla domanda "*Conosce il progetto Crescere nel confronto*?, ciò che sembra interessante rilevare non è solo il tipo di risposta dato dalle diverse componenti, ma anche il modo in cui continua la compilazione del questionario *(quali sono le azioni di cui è più informata? Di quali ha usufruito? Quanto le ha apprezzate?)* da parte di coloro che dichiarano di conoscere il progetto.

**Tab. 4 – Grado di conoscenza del progetto *Crescere nel confronto* da parte delle diverse componenti (valori %)**

| | *Ausiliari* | *Amministrativi* | *Insegnanti* | *Genitori* | *Totale* |
|---|---|---|---|---|---|
| sì, lo conosco bene | 0,0 | 14,3 | 22,2 | 9,7 | 12,4 |
| sì, lo conosco ma solo in parte | 34,1 | 42,9 | 25,9 | 24,2 | 27,6 |
| no, non lo conosco | 11,0 | 42,9 | 24,4 | 4,0 | 14,3 |
| no, non lo conosco ma sarei interessato a conoscerlo | 54,9 | 0 | 27,4 | 62,1 | 45,7 |
| Totale | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Entrando nello specifico dell'analisi dei dati, alla domanda "*Conosce il progetto Crescere nel confronto*?" ben il 60% dei rispondenti dichiara di non conoscerlo (14,3%: "no, non lo conosco"; 45,7%: "no, non lo conosco ma sarei interessato a conoscerlo"), il 27,6% di conoscerlo ma solo in parte e solo il 12,4% di conoscerlo bene.

Relativamente alle singole categorie di rispondenti, gli ausiliari[73] che dichiarano di non conoscere il Progetto *Crescere nel Confronto* sono il 65%, gli amministrativi il 42,9%, gli insegnanti il 51,8%, i genitori il 66, 1%. Colpisce in modo particolare come solo la metà degli insegnanti dichiari di fatto di conoscere il Progetto e solo il 22,2% affermi di conoscerlo bene. Questa prima analisi dei dati, lascia spazio all'ipotesi che complessivamente il Progetto Crescere nel Confronto come tale (cioè nella sua formulazione ufficiale), non rappresenti un documento circolante, bensì qualcosa di "opaco" e forse poco chiaro nella sua praticabilità.

Relativamente alla compilazione delle domande successive, il numero di coloro (amministrativi, insegnanti, genitori) che, esprimendo una risposta affermativa rispetto alla loro conoscenza del Progetto *Crescere nel Confronto,* sono invitati a proseguire nelle domande e a manifestare il tipo di partecipazione/fruizione e il grado di apprezzamento dello stesso, diminuisce progressivamente man mano che le domande si fanno più specifiche[74]. Nondimeno, nonostante la significativa "mortalità" del tasso di risposta, appare utile dar conto degli elementi più significativi emersi relativamente a:

[73] A parziale spiegazione di questa percentuale, è da rilevare che gli ausiliari nell'a.s. 2006/2007 non figurano tra i destinatari diretti del progetto *Crescere nel confronto.*

[74] Gli insegnanti che rispondono di conoscere il progetto *Crescere nel confronto* sono 65, coloro che continuano nella compilazione del questionario relativamente al grado di conoscenza delle singole azioni del progetto *Crescere nel confronto* sono 42 e scendono a 30 allorquando si tratta di dichiarare un apprezzamento o di indicarne le ricadute. I genitori che rispondono di conoscere il progetto *Crescere nel confronto* sono 42, coloro che continuano nella compilazione del questionario relativamente al grado di conoscenza delle singole azioni del progetto *Crescere nel confronto* sono 32 e scendono sotto le 10 unità allorquando si tratta di dichiarare un apprezzamento per le azioni del Progetto.

- *conoscenza delle singole azioni del Progetto Crescere nel confronto*. L'azione rispetto alla quale sia insegnanti che genitori, a conoscenza del Progetto *Crescere nel confronto,* si dichiarano maggiormente informati riguarda la mediazione linguistico-culturale (insegnanti: 58,8%; genitori: 63,6%) e quelle invece in cui sia insegnanti che genitori dichiarano di essere meno informati riguardano: i laboratori per le mamme italiane e straniere (insegnanti: 66,7%; genitori: 74,2%), la realizzazione di una biblioteca interculturale (insegnanti: 66,7%; genitori: 68,8%), la formazione del personale amministrativo (insegnanti: 85,7%; genitori: 96,4%). Le insegnanti si mostrano invece più informate rispetto ai genitori circa: i percorsi formativi per le insegnanti (insegnanti: 80%; genitori: 41,2%), lo sportello di consulenza pedagogico-didattica interculturale per le insegnanti (insegnanti: 61,5%; genitori: 33,3%), i corsi di alfabetizzazione per le mamme straniere (insegnanti: 65%; genitori: 48,6%), i laboratori espressivo-artistici per bambini (insegnanti: 83,7%; genitori: 63,6%);
- *fruizione delle singole azioni del progetto Crescere nel confronto*. Le azioni maggiormente fruite dalle insegnanti che continuano nella compilazione del questionario risultano in ordine: i laboratori espressivo artistici per bambini (75%), i percorsi formativi per insegnanti (69,6%), la mediazione linguistico culturale (56,4%). I genitori rispondenti a questa sezione di domande dichiarano invece di aver fruito di: laboratori espressivo-artistici per bambini (17,6%), laboratori per le mamme italiane e straniere (17,2%);
- *apprezzamento delle singole azioni del Progetto Crescere nel confronto*. Le azioni a cui le insegnanti (e non anche i genitori che si riducono a poche unità) che proseguono nella valutazione del Progetto *Crescere nel confronto* attribuiscono un apprezzamento "molto" positivo ai laboratori per le mamme italiane e straniere (60%), alla consulenza pedagogica didattica (58,3%), ai corsi di alfabetizzazione per le mamme straniere (44,4%) e un apprezzamento "abbastanza" positivo alla mediazione linguistico culturale (61,9%), ai laboratori artistico-espressivi per i bambini (56,7%), ai percorsi formativi per insegnanti (46,9%). Va peraltro rilevato che queste valutazioni positive espresse dalle insegnanti relativamente a singole azioni vengono rinforzate dal giudizio più che positivo dato al progetto *Crescere nel confronto* nel suo complesso[75]: il 31,7% lo considera "soddisfacente", il 36,6% "più che soddisfacente", il 17,1% "molto soddisfacente";

[75] Gli insegnanti rispondenti alla domanda *"Complessivamente quale giudizio dà al progetto Crescere nel confronto"* sono 41.

- *valutazioni degli esiti del Progetto Crescere nel confronto.* Un primo esito di portata generale che emerge dalle valutazioni delle insegnanti riguarda il fatto che il 75% dei rispondenti si dichiara d'accordo *(*"abbastanza d'accordo": 65,5%; "molto d'accordo": 9,4%) con il fatto che grazie al Progetto Crescere nel confronto " è migliorato il clima complessivo della scuola" e per certi versi anche "il rapporto tra colleghi" ("abbastanza d'accordo": 44,4%). Un secondo esito riguarda il rapporto tra istituzione scolastica e famiglie italiane e straniere: se, da un lato, come precedentemente evidenziato dai membri del Coordinamento Pedagogico del Servizio Scuole dell'Infanzia del Comune di Brescia, la partecipazione dei genitori stranieri si è realizzata con modalità più contenute di quelle attese ed è rimasta molto ridotta la capacità del progetto *Crescere nel confronto* di incidere soprattutto sul rapporto tra famiglie italiane e straniere, dall'altro lato, le insegnanti dichiarano che grazie al progetto *Crescere nel confronto* le famiglie straniere hanno ricevuto più attenzione ("abbastanza d'accordo": 63,3%; "molto d'accordo": 13,3%) e sono state tendenzialmente meglio conosciute ("abbastanza d'accordo": 38,7%; "molto d'accordo": 16,1%). Anche relativamente al rapporto insegnanti-bambini stranieri, quasi il 70% degli insegnanti si mostra d'accordo ("abbastanza d'accordo": 53,1%; "molto d'accordo": 15,6%) con il fatto che con il progetto *Crescere nel confronto* i bambini stranieri hanno ricevuto più attenzione, anche se quest'ultima non è stata per molti accompagnata da una accoglienza/comunicazione diversa. Rispetto infatti alla affermazione "Le insegnanti hanno acquisito tecniche specifiche per l'accoglienza", il fronte dei rispondenti si divide a metà tra coloro che sono d'accordo e coloro che non sono d'accordo, mentre rispetto all'affermazione "le insegnanti hanno acquisito strumenti per l'educazione linguistica degli stranieri" il 55,2% dei rispondenti si dichiara "poco d'accordo" e il 6,9% "per niente d'accordo".

L'analisi di questi dati "parziali" sollecita tuttavia a riflettere attorno alla significativa "mortalità" del tasso di risposta relativamente alle domande sul *Progetto Crescere nel Confronto* e a formulare una serie di ipotesi:

- la sezione delle domande relative al progetto *Crescere nel confronto* è posizionata alla fine di un questionario, per certi versi lungo e impegnativo, e le ultime domande si scontrano con una certa stanchezza di compilazione;
- la formulazione delle domande e delle relative modalità di risposta, nonostante gli esiti positivi della fase di pre-test, non è sufficientemente adeguata a raccogliere il punto di vista di insegnanti, genitori rappresentanti, operatori amministrativi;
- i rispondenti pur dichiarando una conoscenza generica del progetto *Crescere nel confronto* difettano di informazioni specifiche e non sono in grado di entrare nel merito dello stesso;

- il progetto *Crescere nel confronto* non è stato veicolato in modo organico e sistematico a tutte le componenti delle scuole dell'infanzia del Comune di Brescia e quindi appare variabile anche il grado di conoscenza e di esperienza diretta del Progetto. Questa ipotesi trova spiegazioni plausibili sia nell' "alberatura" dell'impianto metodologico-progettuale, che se da un lato risulta funzionale a consentire una modulazione dello stesso in ordine alle esigenze delle singole scuole che aderiscono al Progetto, dall'altro rischia di polverizzarne le azioni e gli effetti; sia nella collocazione del Progetto *Crescere nel confronto* all'interno del piano dell'offerta formativa delle singole scuole: il Progetto *Crescere nel confronto* non si pone come "la" risposta del Coordinamento Pedagogico del Servizio Scuole dell'Infanzia del Comune di Brescia alla sfida dell'intercultura, ma come "una" opportunità in più, un contenitore allargato per essere da loro "riempito" in modo differenziato secondo la sensibilità degli operatori, i bisogni del plesso, le priorità assegnate.

> «Noi diamo questa proposta e lavoriamo in maniera trasversale su questa proposta, poi ognuna di noi collabora con le insegnanti ad avviare dei progetti anche specifici ed indipendenti dal Crescere nel confronto […] le scuole fanno dei "piccoli" "grandi" progetti indipendentemente dal progetto Crescere nel confronto, il Crescere nel confronto è una opportunità in più…»(coord. 3)

> «Sicuramente il tema dell'intercultura lo si affronta perché nel momento in cui si va ad affrontare un percorso di un anno scolastico non si può prescindere che alcuni bambini stranieri siano presenti in queste scuole seppur in misura minore…però senz'altro non c'è la stessa enfasi che nelle scuole con una maggiore presenza di bambini stranieri, ma proprio perché incalzata da una necessità, da un bisogno molto… poi certo anche nelle altre scuole laddove c'è un bambino straniero le insegnanti ovviamente la questione se la pongono: "questa proposta può andare bene anche per i bambini stranieri?" Non posso dire che il problema venga accantonato ma sicuramente non c'è questo ampio respiro che c'è nel Crescere nel confronto: una progettualità che metta tema il rapporto, l'incontro con i bambini, con i genitori, con le insegnanti…» (coord. 2)

Entrambe le interpretazioni (*Crescere nel confronto* è veicolato/recepito più in termini di singole azioni che di progetto complessivo; *Crescere nel confronto* è una delle tante esperienze progettuali delle scuole dell'infanzia) si prestano ad ulteriori considerazioni volte ad evidenziarne i possibili rischi: nel primo caso, veicolando/recependo singole azioni, si incorre nel pericolo di lasciare sullo sfondo l'idea di intercultura sottostante il progetto; nel secondo caso, collocando il progetto *Crescere nel confronto* nei rivoli della progettualità educativa interculturale delle scuole dell'infanzia, ci si imbatte nella difficoltà di evidenziarne le possibilità trasformative e la natura di "buona pratica", intesa per l'appunto da Besozzi [2004: 173] come "strategia che assume l'educazione interculturale quale chiave di trasformazione delle realtà educativa e didattica" e, più in generale, come "tutto ciò che, all'interno di un determinato contesto, consente il raggiungimento del risultato atteso, misurato nella sua efficacia e nella sua efficienza e può

quindi essere assunto come modello, cioè generalizzato o applicato ad altri contesti o in condizioni diverse" [Besozzi, 2006: 174].

### 6.4. Prospettive

Un ultimo sguardo prospettico al Progetto *Crescere nel Confronto* consente di evidenziarne alcune possibili piste di sviluppo, raccolte in particolare durante le interviste ai membri del Coordinamento Pedagogico del Servizio Scuole dell'Infanzia del Comune di Brescia. Piste di sviluppo che sembrano collocarsi nel solco della continuità rispetto all'architettura progettuale sperimentata in questi anni ma che nel contempo si misurano con la sfida di una maggiore "qualità" e "innovazione"[76], al fine di attraversare "in modo visibile la cultura della scuola, innescando processi di *ridefinizione* dei compiti e dei ruoli, di *rivisitazione* dei saperi e di *rinnovamento* della comunicazione istituzionale e interpersonale (*il corsivo è nostro*)" [Besozzi, 2006: 180+.

Come ben sintetizza una coordinatrice:

> «… un progetto che nasce per far diventare le scuole adeguate all'accoglienza dei bambini stranieri, credo che stia diventando o possa diventare un progetto che faccia diventare le scuole adeguate all'accoglienza di tutti i bambini…» (coord. 4)

Nello specifico, guardano al futuro del Progetto *Crescere nel Confronto* emergono le seguenti prospettive di sviluppo:

1) l'estensione delle azioni previste alla realtà scolastica nel suo insieme, con la consapevolezza di almeno due vincoli: uno di natura numerica…

> «Forse un'estensione di alcune azioni che non sono previste per tutte le scuole e potrebbero interessare altre scuole… anche perché altre azioni non riescono ad immaginarle…Secondo me, un po' in relazione al numero lo deve essere, perché credo che anche nelle insegnanti scatti maggiormente la motivazione nel momento in cui il problema è percepito … se io semplicemente in una scuola vado a proporre una formazione sull'intercultura magari le insegnanti esprimono in quel momento altri bisogni formativi e quindi la proposta non verrebbe colta come un'opportunità ma come un'imposizione, anzi su questo un po' si è puntato… in questi anni si è fatto si che fossero le scuole ad aderire… magari sollecitate un po' da noi, perché è ovvio che ho cercato di proporre questo progetto come un'opportunità che andava incontro ad un loro bisogno.. però secondo me è importante che ci sia una motivazione in chi poi dovrà fare un percorso e credo che la motivazione nasca nel momento in cui la situazione è cambiata e bisogna trovare delle risposte diverse ai bisogni che i bambini e l'utenza ci pongono. Sicuramente e penso a una scuola che ha pochissimi bambini stranieri si sentirebbe poco motivata perché preferiscono approfondire altri aspetti..

76 "Qualità" e "innovazione" definiscono i criteri delle "buone pratiche" dei progetti di educazione interculturale censiti dalla Banca Dati Progetti di Educazione Interculturale curata dalla Fondazione ISMU per conto dell'Osservatorio regionale per l'integrazione e la multietnicità (vedi allegati)

> Ovviamente con gradualità, le azioni sono tante, non facciamo subito tutto anche l'impatto sarebbe brusco… però un pochino alla volta proviamo a introdurre azioni diverse.. »(coord. 2)

… l'altro di natura finanziaria.

> «... io l'ho sempre visto, come un Progetto che, compatibilmente con i fondi, che anziché aumentare diminuiscono, può solo trovare un suo ampliamento, almeno in questa fase che è ancora una fase in cui può allargare le proprie azioni o allargarle in termini quantitativi, quindi coinvolgendo più scuole, però ad esempio quest'anno è stato possibile rispondere solo con 6 incontri rivolti a tutte le scuole che ne hanno fatto richiesta, ma non sarebbe stato possibile fare altro se avessimo avuto più richieste …» (coord. 1)

2) la documentazione delle attività realizzate, che finora appare carente e che tuttavia costituisce un aspetto importante della messa a punto e della realizzazione di progetti [77]

> «... un aspetto che va al di là della progettualità dell'insegnante e della progettualità delle coordinatrici, […], e quindi di conseguenza è importante che nel futuro ci possa essere una sedimentazione delle competenze e delle conoscenze e che non si disperda questo patrimonio che anno per anno va costruendosi anche se può avere dei tempi diversi di ricaduta...» (coord. 1)

3) la realizzazione sistematica di una valutazione delle esperienze realizzate

> «... quest'anno i mediatori quanto li abbiamo utilizzati? Quali contenuti siamo riusciti a passare? È andata bene o poco? Includere con sistematicità l'interesse per questi temi per vedere di capire effettivamente i bisogni e farli emergere […] per fa nascere altri bisogni… insomma le cose già ci sono, non c'è bisogno di altro, o almeno non per ora. Quindi riuscire a far breccia per aprire nuove finestre, ecco questo è quello che mi aspetto..» (coord. 6)

4) la valorizzazione di esperienze laboratoriali di apprendimento

> «... l'aspettativa è un po' questa: quella di avere adeguate ma soprattutto attive, proposte attive e fresche… […] perché il bisogno formativo, l'aspettativa delle insegnanti è questa qua… avere proposte attive, proposte che sappiano coniugare le conoscenze che hanno già…non ne possono più delle lezioni frontali… hanno bisogno di cose più laboratoriali […] perché dopo venti anni che fai scuola, puoi anche perderla la motivazione e l'energia e se c'è un percorso che ti coinvolge e … in qualche modo di prende, ti fa vedere le cose in maniera diversa […] » (coord. 5)

4) la formazione del personale ausiliario. Questa linea di sviluppo viene auspicata peraltro dallo stesso personale non docente che alla domanda del questionario "*riterrebbe utile prevedere un intervento rispetto all'utenza straniera che coinvolga il personale ausiliario*? il 73,1% risponde "*si, perché anche noi ci relazioniamo quotidianamente con l'utenza straniera*" e alla domanda

[77] La documentazione delle esperienze educative è fondamentale perché queste possano produrre un ciclo di vita superiore all'occasionalità e alla estemporaneità, perchè siano da stimolo e riferimento per i diversi tipi di operatore, divenendo materiale anche ricchissimo per la formazione e la creatività dei formatori. […] Le funzioni della documentazione sono varie: di memoria e ricostruzione storica degli eventi; di riflessività e apprendimento dell'esperienza; di comunicazione all'esterno e tra i membri della stessa rete di progetto. [Colombo, 2007].

"*quale tipo di intervento nei confronti del personale ausiliario sarebbe più opportuno*" il 57,5% indica le opzioni relative alla formazione.

> «Ci siamo dedicate soprattutto al corpo docente, l'anno prossimo ci siamo promesse di prevedere delle azioni per gli ausiliari… il personale ausiliario non è mai stato coinvolto però ha un ruolo fondamentale nella scuola dell'infanzia, nella relazione con il bambino ma anche con i genitori […] E' l'altra metà della medaglia del personale delle scuole dell'infanzia… ed è stato un po' trascurato in questo progetto, intendiamo coinvolgerlo nel prossimo anno scolastico, proprio perché le azioni si sono integrate negli anni, si sono implementate, ampliate o proseguite o addirittura si sono attivate altre azioni ...» (coord. 3)

> «...sicuramente loro hanno un ruolo, soprattutto la mattina, dell'accoglienza o nei momenti di routine importante… andrebbero anche loro coinvolti in qualche iniziativa formativa che facesse loro capire… perché più si conoscono le diverse culture e più si può entrare in relazione con l'altro e quindi ci si rapporta. Io devo dire non ho assolutamente trovato da parte di nessuno atteggiamenti di chiusura o che sentano i bambini stranieri come un problema, anzi… però per quanto riguarda il ruolo che possono avere loro…» (coord. 4)

6) la formazione delle insegnanti. Anche gli insegnanti, al pari degli ausiliari, alla domanda del questionario "*Per il futuro del progetto Crescere nel confronto cosa ritiene più urgente?*" dichiarano: "*ampliare la formazione delle insegnanti sul tema dell'intercultura" (55%).* A questa stessa domanda il 17,5% risponde *"garantire la continuità delle azioni già previste",* il 15% *"diffondere le azioni previste su tutte le scuole comunali",* il 10% *"migliorare le occasioni di incontro tra genitori italiani e stranieri".*

Questi "sguardi in avanti" raccolti attraverso le interviste datano marzo 2007, mentre i questionari novembre 2007, il progetto *Crescere nel confronto* con l'anno scolastico 2007/08 entra nel vivo della quinta annualità: la realtà educativa delle scuole materne nel frattempo è andata avanti, sarebbe necessario aggiornare probabilmente qualche dato di ricerca rispetto al report che si ferma all'anno scorso. In particolare, sarebbe interessante poter cogliere lo sviluppo di un "sapere acquisito riflessivamente" sia da parte dei membri del Coordinamento Pedagogico del Servizio Scuole dell'Infanzia del Comune di Brescia sia da parte di insegnanti, personale ausiliario e amministrativo, genitori italiani e stranieri, un sapere che per l'appunto "trova il suo valore nel provocare continui miglioramenti nella pratica educativa" [Mortari, 2003: 127]. Nuove sfide attendono nondimeno al varco le scuole dell'infanzia bresciane affinché quel "manifesto interculturale" sintetizzato nel titolo del progetto "*Crescere nel confronto*" diventi forza trasformativa dei soggetti in gioco (insegnanti, genitori, bambini, operatori), delle relazioni educative, del contesto organizzativo scolastico, ma anche del territorio in cui sono collocate le scuole.

## 7. LA PROGETTUALITÀ INTERCULTURALE NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA: VALIDARE LE BUONE PRATICHE ATTRAVERSO OPPORTUNI INDICATORI

di Maddalena Colombo

### 7.1. I progetti di educazione interculturale nella scuola

Il progetto *Crescere nel confronto*, promosso dal Comune di Brescia, ben si inserisce in una tendenza innovativa che sta attraversando tutto lo scenario scolastico, proprio a partire dalla crescente presenza di alunni stranieri o di origine straniera. Come è noto, la scuola italiana ha affrontato questo fenomeno a diversi livelli, fin dalla fine del decennio passato, con investimenti di vario tipo, dagli strumenti legislativi (dalla C.M. n. 205 del 1990 alla C.M. n. 24 del 2006), alle proposte didattiche e, più in generale, agli interventi socio-culturali.

Pur riconoscendo il carattere "emergenziale" che in talune situazioni e fasi storiche ha assunto la domanda crescente di istruzione da parte delle famiglie immigrate (fin dall'età pre-scolare dei figli), le scuole non si sono fatte trovare impreparate, bensì si sono via via "attrezzate" accogliendo per lo più questa domanda, sia alla luce della più netta *convinzione egualitaria*, che da sempre contraddistingue la cultura docente come operatore istituzionale, sia alla luce di una *curiosità verso l'Altro*, ossia della percezione (magari sfumata) che i migranti, raggiunta la stabilizzazione nel territorio italiano, costituiscono parte integrante della comunità civica e che questa parte va "conosciuta" oltre che accolta e tollerata.

Per questo, una mole notevole di sforzi è stata messa in campo soprattutto negli ultimi dieci anni, per aprire l'educazione scolastica all'approccio interculturale, con diverse velocità a seconda dei problemi emergenti e delle risorse disponibili. La Lombardia, quale regione che accoglie più di ¼ degli alunni stranieri presenti sul territorio nazionale, ha già all'attivo un patrimonio vasto di iniziative, che vengono raccolte nella "Banca dati dei progetti di educazione interculturale" presso la Fondazione ISMU di Milano. Si tratta di un servizio promosso dall'Osservatorio regionale per l'integrazione e la multetnicità (ORIM)[78], per un duplice scopo: 1) far conoscere ai cittadini lombardi (e specialmente agli operatori delle agenzie scolastiche, formative ed educative) la natura del patrimonio raccolto, che in qualche modo fotografa la realtà dinamica della regione sotto il profilo dell'accoglienza degli stranieri nei contesti educativi, della elaborazione culturale e dell'innovazione di metodi e contenuti, con riguardo anche ai cambiamenti avvenuti negli ultimi 4-5 anni. 2) Diffondere, attraverso questa fotografia, le idee-

[78] La raccolta dei progetti è stata effettuata dal 2000 al 2002 per iniziativa della Fondazione Ismu. Dal 2002/2003 è invece promossa dall'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, che ne ha garantito la continuità e l'accesso on line. I progetti catalogati risalgono fino al 1998/1999.

chiave che accomunano le diverse iniziative interculturali, evidenziando sul versante metodologico la necessità di partire dai fondamenti delle "buone pratiche" [Colombo, 2008].

Attraverso la raccolta sistematica dei progetti, la Banca dati costituisce un importante osservatorio sulle *pratiche "immaginate" e realizzate* nelle scuole lombarde, dando conto di una realtà in movimento perpetuo, non certo scollegata con i processi demografici, economici, sociali e culturali – che interessano trasversalmente il tema della migrazione - ma anzi alla ricerca di soluzioni sostenibili e possibilmente efficaci per dare risposta alle diverse domande che provengono non solo dai diretti interessati (le famiglie e i bambini stranieri) ma anche dalla comunità scolastica nel suo complesso. La forma più utilizzata, per dare corpo a delle risposte – hanno il carattere sia dell'emergenzialità sia della novità – è quella del *progetto.*

Come si colloca il metodo progettuale nell'ambito scolastico? E' opportuno ricordare che il *modus operandi* dell'azione scolastica poggia su una lunga e solida tradizione di programmazione didattica ed educativa, ossia sulla definizione di obiettivi specifici coerenti con indicazioni generali relative ai piani di studio (una volta i Programmi ministeriali, oggi le Indicazioni nazionali e le Linee guida). Nella *logica programmatoria*, la definizione delle metodologie didattiche, degli approcci alla persona, delle risorse da investire e dei risultati attesi è per lo più assente. La verifica dei risultati è demandata all'acquisizione di conoscenze/abilità da parte dell'allievo, con prove di accertamento in varie tappe del percorso. La programmazione definisce in gran parte il funzionamento delle organizzazioni didattiche garantendo stabilità e continuità all'azione; d'altra parte sempre di più si mostra inadeguata di fronte a compiti complessi e dinamici richiesti alla scuola, poiché: richiede procedure di ispezione e certificazione che possono risultare rigide in taluni casi e deboli in tal altri [Weick, 2006: 265]; comporta ripetizione (a volte acritica) delle procedure; di rado è creata ex novo da chi la svolge ma l'insegnante si limita ad adeguare le indicazioni ad alcuni parametri contestuali e personali.

Lo sviluppo di progetti – che storicamente si deve all'esperienza dell'autonomia scolastica[79] - vuole introdurre un elemento di novità rispetto alla precedente logica, per almeno *tre motivi*; intanto gli obiettivi progettuali solo in parte sono sovrapponibili a quelli della programmazione didattico-educativa, bensì possono essere definiti su scale non omogenee: obiettivi di scuola; di classe; di gruppo; individuali, secondo una struttura di rimandi 'a scatole cinesi'. Inoltre, la progettazione richiede l'utilizzo di risorse aggiuntive al funzionamento ordinario: si pone dunque il problema di dove reperirle, come usarle, come evitare il 'drenaggio' delle risorse destinate al funzionamento ordinario, come assicurare il gettito delle risorse nelle fasi di sviluppo del progetto, ecc. Infine, rispetto alla programmazione, si colloca in maniera più aleatoria nel

[79] Sull'impatto del lavoro per progetti nell'organizzazione delle scuole autonome, cfr. tra gli altri il lavoro empirico di Landri, Queirolo Palmas (a cura di) [2004].

complesso delle attività della scuola (sia dal punto di vista gestionale sia didattico): un progetto può nascere ma può anche arenarsi; può essere condiviso da più attori oppure gestito da singoli e ignorato dal resto della comunità; può rappresentare una caratteristica qualificante di un intero istituto oppure una proposta di eccellenza che tocca solo alcuni, ecc.

Per questi caratteri di innovazione, ma anche di aleatorietà, si può ben comprendere come la progettazione all'interno di contesti formativi altamente caratterizzati dalla logica programmatoria, possa risentire di una qualche *problematicità,* che ricade sia su chi progetta, sia su chi realizza o intende realizzare progetti. Ad esempio, spesso sono solo alcuni degli attori implicati nel progetto educativo che si trovano investiti dal compito progettuale, "lasciati soli" dal resto del corpo collegiale, oppure i progetti sono "calati dall'alto", cioè frutto di una inventiva - magari lungimirante, magari invece semplicemente utilitaristica – di chi accede a risorse, stabilisce piani d'azione, inserisce il progetto in un orizzonte ideologico-politico ecc. Pertanto la filosofia progettuale contiene elementi di forte attrazione per chi è desideroso di uscire dalla logica programmatoria e ne ha sperimentato i limiti; ma nello stesso tempo implica l'assunzione di maggiori rischi ed imprevedibilità sia per chi propone il progetto, sia per chi lo realizza, e più ancora per chi si trova ad osservarlo dall'esterno con il timore di 'subirlo'[80]. Esso va continuamente collocato in rapporto alla programmazione, e legittimato attraverso il dialogo con i vari comparti dell'organizzazione didattica, facendo leva sui beneficiari diretti, e esplicitando le ricadute indirette sulla programmazione ordinaria [Michelini, 2006].

In queste condizioni, stupisce che la scuola lombarda, nel suo complesso, abbia colto appieno la sfida di questa opportunità metodologica, spinta certamente dalla possibilità di accedere, attraverso i progetti, a risorse aggiuntive destinate a specifici obiettivi, in questo caso di integrazione e di sensibilizzazione interculturale. Stando alle statistiche offerte della medesima Banca dati, sono sempre le scuole primarie a ricevere la maggioranza delle azioni, seguite dalle scuole secondarie di primo grado (46,2% dei progetti).

La *scuola dell'infanzia* ricopre il 27% delle azioni, con un valore stabile da quattro anni. I 286 progetti depositati in Banca dati (fino al 2006/07), che si svolgono esclusivamente nelle scuole dell'infanzia oppure in continuità con scuole di altro ordine (primarie e secondarie di I grado), sono così distribuiti tra le varie province: la prima è Milano con il 33% dei progetti, seguita da Brescia (12,6% per un totale di 36 progetti) e da Bergamo (9,1% con 26 progetti depositati). La differenza da registrare tra le tre province nominate sta nella diversa quota percentuale che ciascuna provincia fa registrare alla scuola d'infanzia: mentre a Milano e a Bergamo i progetti della scuola dell'infanzia rappresentano il 26% dei progetti depositati di ciascuna provincia, il tasso scende per Brescia dove i 36 progetti presenti rappresentano solo il 20% delle azioni

80 Cfr. i casi analizzati dallo studio a cura di E. Besozzi (a cura di) [2005].

interculturali intraprese; segno che le scuole dell'infanzia, statali e non statali della provincia di Brescia, non hanno finora fornito materiale sufficiente circa le iniziative intraprese, o si sono mosse secondo una logica di tipo programmatorio anziché progettuale.

Un'altra possibile spiegazione della (finora) limitata progettualità nelle scuole dell'infanzia è che in questo segmento scolastico, che non prevede divaricazione disciplinare ma solo differenziazione dei contenuti educativi per "aree" e "centri di interesse", con un'attenzione particolare alle competenze trasversali e ai valori culturali di fondo, è più difficile stabilire "cos'è" l'educazione interculturale, se deve essere una concatenazione di unità didattiche, un decalogo di comportamenti per certe situazioni oppure uno sfondo integratore di qualsiasi apprendimento. Se prevale quest'ultima opzione, allora, potrebbe svuotarsi di senso la progettualità specifica in questo ambito e divenire più chiaro il senso della sua presenza costante in tutte le attività educative.

Tuttavia, tenuto conto che il patrimonio raccolto dalla Banca dati non è esaustivo, non vi è dubbio che le cose si stiano muovendo a tutti i livelli in questo segmento scolastico (le scuole dell'infanzia), dove la realtà multietnica delle provenienze degli alunni spinge necessariamente ad approfondire l'argomento del rapporto tra le culture, oltre che la conoscenza delle culture medesime.

Vediamo di delineare, per sommi capi, alcune delle *caratteristiche costanti che assumono i progetti interculturali nelle scuole dell'infanzia in Lombardia*. Innanzitutto, la maggioranza dei progetti raccolti vede le scuole dell'infanzia inserite in progettualità che impegnano l'intero istituto scolastico, spesso quindi in continuità con la scuola primaria e secondaria di I grado. Pochi, infatti, sono i progetti destinati unicamente a questo ordine scolastico, fra questi il progetto *Crescere nel confronto* (il cui promotore è l'ente locale Comune di Brescia) che, insieme a pochi altri, ha inserito spunti interculturali nella programmazione ordinaria oltre che svolgere azioni mirate di tipo extracurricolare (es. la formazione degli operatori).

Riguardo all'*area di progetto*, al centro di questa iniziativa (come ben descritto nel cap. 6) non è tanto la conoscenza delle culture – come nei progetti di "gemellaggio" o di adozione a distanza proposti in scuole dell'infanzia di altre province – ma l'accoglienza delle famiglie e dei minori stranieri quali utenti del medesimo servizio scolastico e, in seconda battuta, come cittadini, "vicini di casa". E' evidente che, data la fascia d'età dei bambini e la caratteristica globalità degli insegnamenti a questo livello scolastico, sarebbe poco opportuno soffermarsi su nozioni da apprendere o su comportamenti da prescrivere in ambito interculturale. Molto più efficace invece è assumere in pieno il compito sociale della scuola dell'infanzia per preparare la strada alla sensibilità interculturale dei minori e delle loro famiglie, abitanti di un medesimo contesto sempre più multiculturale. In questo arduo compito, il carattere di "comunità locale"

che assume la *scuola dell'infanzia non statale*, laddove risente delle sensibilità di enti locali, ordini religiosi, scuole pedagogiche, ecc. (i vari modi di essere di una scuola dell'infanzia non statale) può rappresentare una condizione favorevole, perché la scuola stessa è interessata in prima persona a governare la complessità delle provenienze, attraverso una cultura della convivenza che può diventare l'emblema, il marchio identitario di una scuola-comunità [Colombo, 2001]. Progetti legati al territorio, come quello promosso dal Comune di Brescia, mirano senz'altro, più delle iniziative sporadiche provenienti dai singoli istituti o insegnanti, a "preparare" la comunità aperta del domani a partire dai bambini.

In generale, da quanto risulta confrontando i progetti depositati nella Banca dati, nelle scuole dell'infanzia sono più rappresentate le iniziative miranti alla *accoglienza* (I e II fase) con uno scarto di 15 punti circa rispetto al tasso medio di presenza di questo tipo di progetti negli altri ordini scolastici (66,1% contro la media totale del 51,8%). Anche le iniziative rivolte al *mantenimento della L1* (soprattutto rivolte a genitori) risultano significativamente sopra la media riportata dai progetti delle altre tipologie di scuola (6,6% contro 4,9%). Sotto la media regionale sono invece le iniziative rivolte all'insegnamento dell'italiano L2 nelle scuole dell'infanzia, ritenuto spesso un obiettivo troppo avanzato in età pre-scolare, in cui l'apprendimento della seconda lingua avviene per lo più attraverso il contatto, la "comunità dei parlanti".

Rispetto ai *promotori,* un tratto caratteristico dei progetti che si attuano nelle scuole dell'infanzia è che il tasso di presenza dell'ente locale quale promotore diretto è superiore a quanto si registra tra i progetti degli altri ordini di scuola: si tratta di un 15,4% di presenza dell'ente locale, contro il 9,8% della media degli altri ordini scolastici. Inoltre, guardando alla *durata,* sono più presenti nelle scuole dell'infanzia i progetti di durata pluriennale (39,5% contro 28,5% che è la media dei progetti presenti negli altri ordini di scuola), e meno rappresentativi i progetti di durata annuale (49% contro il 54% della media degli altri ordini) o inferiore all'annualità (iniziative sporadiche, episodiche, eventi, ecc.).

Come già accennato, la novità rappresentata dai progetti di educazione interculturale sviluppati nelle scuole dell'infanzia rispetto alle altre tipologie di scuola consiste nell'attenzione riposta verso i *genitori come destinatari*, che sono presenti nel 48,6% dei progetti contro una media registrata del 32,3%. Anche i mediatori figurano come destinatari in una quota più elevata di progetti in rapporto alla media (10,1% contro 4,5%). Questo senza tralasciare l'attenzione precipua agli allievi che in tutti gli ordini di scuola sono presenti nel 95% dei progetti.

Rispetto agli *strumenti* utilizzati, inoltre, possiamo registrare un modus operandi delle scuole dell'infanzia in linea con quello degli altri ordini scolastici in rapporto alle innovazioni

tecnologiche: l'uso di video, PC, sito web, materiale audio, ecc. – oltre a quello più consueto dei materiali "poveri" (cartacei, generici) è presente con tassi analoghi alla media dei progetti (ad es. l'uso di materiali visuali registra un tasso del 34% nelle scuole dell'infanzia, contro una media del 33%; l'uso di Computer-cd rom un tasso del 22% nelle scuole di infanzia contro la media del 25%). Peculiare è invece, in questo tipo di scuola, la scelta di "culminare" le attività del progetto in eventi con una risonanza comunicativa allargata, come le mostre, gli spettacoli e le feste-eventi culturali. Tutte e tre queste voci fanno registrare tassi di presenza superiori alla media degli altri ordini scolastici: in particolare, l'organizzazione di "mostre" è presente nel 18,5% dei progetti delle scuole dell'infanzia, contro il 13,1% delle altre scuole.

### 7.2. La validazione del Progetto *Crescere nel confronto* alla luce degli indicatori di buone pratiche

Come già più volte evidenziato a proposito di pratiche interculturali [Colombo, 2003; 2008], in questa fase di sviluppo è sì importante vedere prosperare iniziative in ogni contesto socio-educativo, anche come segnale della "presa di coscienza" degli operatori e delle istituzioni circa l'importanza dello stimolo verso un cambiamento radicale del modo di pensare la cultura, le culture e l'incontro tra culture, ma è anche urgente verificare quali sono gli effetti delle pratiche poste in essere. Entriamo così nella valutazione del progetto, ossia in quell'insieme di attività mirate alla raccolta e analisi di dati per esprimere un giudizio sia sui suoi risultati (valutazione di prodotto) sia sui processi che ha stimolato (valutazione di processo). Il giudizio può essere formulato dall'interno o da valutatori esterni, specificando comunque i *criteri* e i *valori* di riferimento assunti, e può essere globale oppure formulato su diverse dimensioni separatamente.

Un buon intervento assume come valori di riferimento tutti quelli insiti nel *concetto di buona pratica*, discusso e condiviso da chi l'ha immaginata e da chi l'ha messa in atto. Alcuni valori di fondo, abbastanza trasversali, cioè riconosciuti in diversi ambiti per caratterizzare una buona pratica, sono i seguenti: capacità di coinvolgimento, innovazione, misurabilità, trasferibilità, soddisfazione, sostenibilità, valore aggiunto. Non è questa la sede per analizzare dettagliatamente tali criteri, mentre è più utile ricondurre il processo valutativo, nel caso che qui interessa (cioè i progetti di educazione interculturale) ad un "modello di analisi" e a un set di "indicatori" proposti dall'Osservatorio regionale per l'integrazione e la multietnicità [Besozzi, Colombo, 2004; Besozzi, 2005] in seguito a sei studi di caso su progetti complessi realizzati in Lombardia in scuole di ogni ordine e grado. Partendo dal concetto di buona pratica interculturale quale "strategia che assume l'educazione interculturale quale chiave di

trasformazione delle realtà educativa e didattica" [Besozzi, Colombo, 2004: 173], l'équipe dell'Osservatorio lombardo aveva identificato nel 2005 sei principi-guida, ossia proprietà positive la cui presenza – riscontrata nei contesti che sono stati terreno della sperimentazione dei progetti – conduce ad un giudizio di buona pratica. Essi sono:

1. Esistenza di un ampio coinvolgimento della realtà scolastica
2. Esistenza di un'ampia rete che colloca il progetto nel territorio e attiva una sinergia di risorse
3. Esplicitazione chiara degli obiettivi, degli strumenti, delle risorse messe in campo, dei criteri di valutazione
4. Attenzione all'incremento di competenze e alla professionalizzazione degli insegnanti e dei diversi soggetti coinvolti
5. Produzione di documentazione adeguata e generazione di condizioni di riproducibilità dell'esperienza
6. Sviluppo di innovazione didattica e metodologica

Per formulare il giudizio di "qualità", vengono assunti i primi cinque indicatori (*coinvolgimento sistemico, lavoro in rete, coerenza interna del progetto stesso, professionalizzazione, tracciabilità dell'esperienza*); l'ultimo indicatore è invece apprezzato in maniera singolare per formulare il giudizio di "innovazione", come un aspetto indipendente, anche se complementare, rispetto alla qualità dei progetti. Esso fa riferimento ad alcune opzioni metodologiche associate all'idea di innovazione: l'uso di tecnologie della comunicazione, la revisione curricolare e lo sviluppo di un "circuito riflessivo" [Melucci, 1998].

L'idea base racchiusa in questo "modello di validazione" è che un progetto di qualità non deve necessariamente essere innovativo, anche se, come è naturale pensare, la sua innovatività va a beneficio della sua qualità complessiva. D'altra parte, dichiarare che un progetto è innovativo non è sufficiente per determinarne la sua qualità dal punto di vista dell'educazione interculturale nei termini sopra indicati.

Venendo al caso del progetto *Crescere nel confronto*, la sua validazione può essere ottenuta seguendo *un'analisi qualitativa degli indicatori*, che deriva dalla sintesi delle informazioni ricavate sia dalle valutazioni interne (testimonianze dei coordinatori e questionari agli insegnanti in quanto operatori del progetto) sia dalle riposte alle domande del questionario fornite dai "beneficiari" (insegnanti in quanto destinatari degli interventi formativi e di mediazione, genitori, personale tecnico-amministrativo e ausiliario). Dall'analisi esposta nel precedente cap. 6 possiamo così enucleare alcune valutazioni generali, riferite alle attività poste in essere fino all'anno scolastico 2006/07:

a) relativamente all'indicatore n. 1 (Esistenza di un ampio coinvolgimento della realtà scolastica), va riconosciuto che il progetto ha avvicinato destinatari di vario genere, mostrando di non volersi soffermare su un intervento di nicchia, cioè riservato ai soli utenti stranieri o alle sole scuole interessate dall'emergenza-stranieri. Anche la scelta strategica iniziale, di far partecipare le sole scuole che lo richiedevano, lascia intendere una volontà da parte dei promotori di ottenere un'adesione per "convinzione" e non per "decreto". D'altra parte, però va detto anche che le scuole singole, lasciate libere di "servirsi o meno" delle opportunità e dei supporti offerti dal Progetto, non hanno dato riscontri univoci, ad esempio progettando qualcosa di autonomo in stretta relazione con gli *input* ricevuti dal progetto medesimo (qualcuno lo ha fatto ma in modo indipendente dal progetto stesso). Ciò limita di molto, a nostro avviso, il grado di coinvolgimento sistemico. Altro chiaro segno di un coinvolgimento ancora parziale degli interessati, è l'alta percentuale di rispondenti – nell'indagine del 2007 – che conosce solo in parte il progetto o non lo conosce, e la bassa percentuale di coloro che ne potevano valutare alcuni effetti [cfr. § 6]. Probabilmente, i limiti di questo coinvolgimento stanno nell'impostazione "istituzionale" del progetto cioè nella spinta direttiva dell'ente promotore (il Comune di Brescia). Ciò è coerente con quanto registrato in altre pregevoli iniziative in questo campo, come i progetti *Sorriso, Tante lingue per capirci e A come accoglienza*, le cui valutazioni hanno messo in luce una lentezza degli enti destinatari (le scuole autonome) ad assumersi in prima persona la responsabilità e la "creatività" delle azioni da intraprendere una volta che l'azione è decretata dall'ente centrale [Colombo, 2004; Colombo, 2005; Cavagnini, 2008]. L'atteggiamento di passività mostrato dalle scuole, pertanto, può aver pesato sul raggiungimento degli obiettivi medesimi, che, come segnalato nel cap. 6, vengo ritenuti "ridotti" in rapporto alle aspettative maturate dai promotori circa la capacità di incidere a fondo sul sistema delle relazioni interetniche nelle scuole.

b) Riguardo al secondo indicatore (Esistenza di un'ampia rete che colloca il progetto nel territorio e attiva una sinergia di risorse), è indubbio che – essendo il promotore un ente locale – si tratti di un progetto assai ben collocato nel territorio. Inoltre, per poter realizzare tante azioni in sinergia si sono dovute instaurare solide partnership con gli enti "attuatori" delle azioni specifiche (cooperative di servizi convenzionate, società di formazione, associazioni di mediatori e liberi professionisti), i quali hanno operato con una buona capacità di collegamento con le singole realtà scolastiche in cui si sono svolti i moduli di attività (laboratori, sportelli, corsi, servizi di mediazione, ecc.). I gradienti differenziati, registrati iniziativa per iniziativa (es. i diversi corsi di formazione non sono stati apprezzati da tutti nello stesso modo; lo sportello per gli insegnanti è stato sottoutilizzato nei primi anni, ecc.), danno conto di una variabilità e di una impostazione "sperimentale" che ha richiesto almeno a livello centrale un impegno rilevante nel

coordinamento. Manca invece, a quanto si registra, un collegamento sistematico tra gli enti convenzionati medesimi, cosa che avrebbe generato una logica di rete più diffusa e, forse, avrebbe potuto offrire risposte interne efficaci alle diverse "pesature" delle azioni.

c) L'indicatore n. 3 (Esplicitazione chiara degli obiettivi, degli strumenti, delle risorse messe in campo, dei criteri di valutazione) è decisamente apprezzabile, tenuto conto della struttura molto articolata del progetto e della chiarezza dei suoi obiettivi in rapporto alle azioni messe in campo; se, per ammissione degli stessi responsabili del Settore, alcune azioni non si sono potute ancora realizzare (es. la biblioteca multiculturale nella città), ciò dipende non tanto dalla mancanza di chiarezza sulla struttura del progetto quanto dalla messa in atto di una lista di priorità e dalla mancanza di risorse adeguate per avviare azioni ritenute al momento di ridotta "sostenibilità". Un punto di debolezza da segnalare sul fronte dell'impostazione del progetto, è la mancanza di una esplicitazione del momento valutativo, che si è per la verità avviato con la presente indagine, ma la stessa è stata resa nota ai partecipanti solo "a posteriori", dunque non può essere considerata parte integrante dell'idea progettuale, riducendo il valore da assegnare a questo indicatore.

d) Passando all'indicatore n. 4 (Attenzione all'incremento di competenze e alla professionalizzazione degli insegnanti e dei diversi soggetti coinvolti), la centralità assunta dal momento formativo rivolto a tutti gli operatori della scuola (insegnanti, mediatori, personale tecnico e ausiliari) merita un particolare apprezzamento, assumendo in toto l'ottica di un'azione "di fondo" che non si limita a prescrivere cosa occorre fare in situazioni multiculturali ma ne fa oggetto di riflessione secondo le diverse culture professionali. Agli insegnanti in particolare è stata offerta una molteplicità di percorsi formativi, su temi diversi e con formatori di diversa impostazione e provenienza. Tuttavia, non tutti questi interventi sono risultati della medesima significatività; ad esempio, meno aderenti al fabbisogno formativo dei docenti sono stati i moduli impostati a livello teorico (es. sul tema dei conflitti, svolto nell'a.s.2005/06), facendo ritenere insoddisfacente l'investimento fatto in questa direzione. Sebbene tutto ciò rientri in un normale processo di negoziazione tra domanda e offerta formativa legato agli sviluppi di professionalità – come quella del docente di scuola dell'infanzia – sempre più soggetta ai mutamenti sociali, c'è ragione di ritenere che la difficile accettazione della specifica proposta (il modulo sulla gestione dei conflitti) nasconda una distanza psicologica, o sociale, del gruppo professionale in questione (i docenti delle scuole interessate) rispetto a certi temi "salienti". Del resto, che l'intercultura come metodo e come contenuto educativo non sia considerata tra le priorità didattiche nella scala delle scelte dei docenti, è dimostrato dal fatto che l'attività di "sportello" (svolta da Cem Mondialità su richiesta degli insegnanti) è stata giudicata

"fallimentare" (cfr. Intervista alla Coordinatrice N[81]). Siamo convinti allora che tale distanza meriti una riflessione approfondita in vista di futuri investimenti sul piano della professionalizzazione degli stessi operatori, sia in termini di metodologie appropriate sia nella scelta dei contenuti.

e) L'indicatore 5 (Produzione di documentazione adeguata e generazione di condizioni di riproducibilità dell'esperienza) invece riporta alla difficoltà, già segnalata nei procedenti capitoli, a produrre documentazione adeguata delle esperienze fatte. A parte i prodotti dei singoli laboratori espressivi per i bambini, come spesso accade, quello che manca sono appunto le "tracce" visibili del procedere dell'esperienza, in modo che sia innanzitutto capita da chi non l'ha vissuta (ricordiamo che non tutte le 22 scuole sono state protagoniste delle azioni del Progetto) e in seguito riproducibile. Tuttavia questo indicatore potrà essere maggiormente valorizzato a partire dall'anno in corso (2007/08) dato che la documentazione entra a far parte delle attività previste.

f) Per quanto riguarda infine l'indicatore 6 (Innovazione didattica e metodologica), ci sono elementi per ipotizzare che il progetto abbia introdotto qualcosa di nuovo nei contesti scolastici; ad esempio, la connessione espressività-intercultura (filo rosso utilizzato nei laboratori per bambini), o l'esperienza del laboratorio genitore-bambino nonché quella della formazione ai vari operatori, sono elementi che possono essere giudicati "dirompenti" rispetto alla ordinarietà, per quanto la loro episodicità rispetto alle prassi quotidiane non permette di valutarne la portata innovativa globale. Come ben segnalato nel cap. 6, inoltre, le coordinatrici hanno evidenziato l'avvio di un percorso di riflessività degli insegnanti che hanno appreso tecniche e approcci nuovi vedendo "fare" gli esperti esterni e interrogandosi sulla modalità con cui farli propri ed avanzare sul piano metodologico. Per completare il circuito della riflessività [Colombo, Varani, 2008] occorrerà attendere che tali approcci siano maggiormente frequenti, diffusi e rielaborati autonomamente dagli stessi docenti, anche in assenza di uno specifico imput da parte dell'organismo centrale di coordinamento.

Al termine di questa disamina, giungiamo così alla classificazione delle dimensioni "strutturali" del progetto (compilazione della griglia di analisi, cfr. Allegato 1) e alla determinazione del punteggio relativo ai due Indici di Qualità e di Innovazione. Questi sono ricavati dalla sommatoria dei punteggi assegnati (cfr. la griglia di assegnazione punteggio, Allegato 2) secondo la metodologia di validazione proposta dall'Osservatorio regionale per l'integrazione e la multietnicità e applicata ai progetti depositati nella Banca dati della regione Lombardia presso la Fondazione ISMU[82]. Si tratta in questo caso di una valutazione eseguita

81 "*Poi ci sono delle azioni che sono state fallimentari, come lo sportello (…)*"

82 Per il calcolo del valore dell'Indice si rimanda a Colombo 2008: 303-5.

con parametri quantitativi, che aggiungono al profilo del progetto delineato sopra (con parametri qualitativi) nuove informazioni di sintesi e soprattutto possibilità di confronto con altri progetti.

Secondo il nostro calcolo, il punteggio attribuito all'Indice di Qualità è pari a 9,12. Il punteggio attribuito all'Indice di Innovazione è pari a 1,00. Se si tiene conto delle medie regionali (*Indice di Q = 7,4) (Indice di I = 0,8),* calcolate sull'insieme dei progetti di ogni ordine e grado scolastico [Colombo, 2008: 206], risulta evidente che questa pratica interculturale può a ben diritto rientrare nella fascia superiore delle due valutazioni: è "eccellente" sul profilo della qualità, e "molto innovativo"[83]. Anche in rapporto alle medie riportate dalla sola provincia di Brescia (Indice di Q = 8,0; Indice di I = 0,9), *Crescere nel confronto* si distingue per aver ottenuto punteggi più positivi. Infine, in rapporto alla collocazione dei progetti della sola scuola di infanzia, quello bresciano si trova nella fascia più alta della Qualità e dell'Innovazione insieme a un numero esiguo di altri progetti giudicati tali: solo 8 per la qualità "eccellente" e 3 per l'innovazione "massima".

In conclusione, sebbene le due metodologie di validazione portino a risultati apparentemente divergenti (cautamente positiva la prima, eccellente la seconda), entrambe risultano assai utili per una riflessione matura e rigorosa sulle pratiche interculturali nella scuola. Le riserve espresse nella prima valutazione, a partire dalla presenza/assenza degli indicatori qualitativi, non si traducono – al momento – in un giudizio di debolezza del progetto, che anzi viene valorizzato dalla seconda metodologia di validazione dell'impianto progettuale; i limiti evidenziati semmai vanno interpretati come indicazioni di miglioramento nel passaggio dalla progettazione alla realizzazione, come linee-guida per puntare alla piena qualità degli interventi, senza perdere di vista l'idea chiave dell'educazione interculturale quale chiave di trasformazione delle relazioni di convivenza entro un contesto educativo che si prepara, con una nuova consapevolezza, alle grandi sfide poste dalla scuola multiculturale.

83 Si tenga conto inoltre che, secondo le statistiche fornite dalla Banca dati ORIM nel 2007, tra i 22 migliori progetti estratti dalla Banca dati (due per ogni provincia), cioè che hanno totalizzato il massimo punteggio per l'uno e l'altro indice, compare il progetto già citato *A come Accoglienza,* promosso dal medesimo ente locale, c'è ragione di valutare il presente progetto positivamente anche sul profilo dell'investimento a lungo termine, dal momento che i punteggi riportati da *Crescere nel confronto* non solo eguagliano ma addirittura superano quelli riportati dal precedente (Indice Q = 0,93; Indice di I = 0,50).

## 8. NOTA METODOLOGICA

di Mariangela Travagliati

In questo capitolo si ricostruiscono le scelte metodologiche che hanno strutturato il lavoro di ricerca e hanno condotto alla produzione dei risultati. In modo particolare, verranno descritti il piano di campionamento adottato e le tecniche di rilevazione ed elaborazione dei dati.

L'indagine si è svolta tra gennaio 2007 e aprile 2008[84].

Qui di seguito vengono descritte la metodologia e le tecniche di ricerca.

Cominciamo dal piano di campionamento, che costituisce la base empirica di qualsiasi progetto di ricerca.

La "domanda cognitiva" [Cardano, 2003: 80] sottesa all'indagine compiuta riguarda la rilevazione del grado di coinvolgimento dei protagonisti adulti nelle trasformazioni in chiave interculturale della scuola dell'infanzia. In modo specifico, si è cercato di fare emergere la risposta complessiva che la scuola, in tutti i suoi aspetti (didattici, relazionali, organizzativi) e attraverso i soggetti che vi gravitano, elabora nei confronti della presenza di bambini stranieri, partendo dal presupposto che tale presenza eserciti un certo impatto sull'attività scolastica e sulle persone ivi coinvolte.

Una volta definita e circoscritta la domanda cognitiva, si è proceduto in una triplice direzione: in primo luogo, si sono individuati i soggetti che potevano costituire gli interlocutori privilegiati; in secondo luogo, si sono approntati gli strumenti più idonei per rilevare questo tipo di oggetto. Infine, vi è un terzo elemento preliminare che ha supportato la strutturazione dell'impianto metodologico: si tratta del quadro teorico di riferimento e della letteratura più recente in chiave sociologica[85].

Il quadro teorico ha infatti permesso di contestualizzare le scelte metodologiche e le interpretazioni dei dati, in una logica circolare che caratterizza la ricerca sociale.

---

84 L'équipe di ricerca, costituitasi presso il CIRMiB, è stata diretta da Elena Besozzi, direttrice del centro di ricerca. Hanno fatto parte dell'équipe di ricerca, con le seguenti responsabilità: Elena Besozzi (coordinamento scientifico); Maddalena Colombo (supervisione degli strumenti di rilevazione e analisi del progetto *Crescere nel confronto*); Claudia Cominelli (coordinamento della rilevazione, conduzione delle interviste ai testimoni privilegiati, somministrazione dei questionari e analisi dei dati); Chiara Buizza (conduzione delle interviste ai testimoni privilegiati e analisi dei dati); Mariangela Travagliati (somministrazione dei questionari e analisi dei dati); Giuliana Mimini (somministrazione dei questionari).

85 Nella letteratura sociologica si considerano altresì le fonti statistiche alle quali si è attinto al fine di comparare l'attuale consistenza della presenza di allievi stranieri nella scuola italiana (e più da vicino, bresciana) con le precedenti dinamiche migratorie. Sull'importanza delle fonti dei dati statistici nella ricerca sociale si veda Besozzi [2006].

Riguardo ai soggetti, per definire il campione si è individuata una popolazione (o universo di riferimento[86]), formata appunto dalle insegnanti[87] di tutte le ventidue scuole dell'infanzia comunali, dal personale amministrativo che ha contatti con l'utenza straniera, dal personale ausiliario[88] e dai genitori italiani e stranieri rappresentanti nei comitati di plesso. In totale sono stati inclusi nel campione 375 soggetti distinti secondo il ruolo: 155 insegnanti, 129 genitori, 84 ausiliari e 7 amministrativi (tab. 1), secondo il genere (tab. 2) e secondo la nazionalità (tab. 3).

**Tab. 1 – Composizione del campione secondo le categorie di intervistati**

| *Intervistati* | *v.a.* | *%* |
|---|---|---|
| Ausiliari | 84 | 22,4 |
| Amministrativi | 7 | 1,9 |
| Insegnanti | 155 | 41,3 |
| Genitori | 129 | 34,4 |

**Tab. 2 – Categorie di intervistati secondo il genere**

| *Genere* | *Ausiliari* | | *Amministrativi* | | *Insegnanti* | | *Genitori* | | *Totale* | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | v.a. | % | v.a. | % | v.a. | % | v.a. | % | v.a. | % |
| Maschio | 4 | 4,8 | 3 | 42,9 | 0 | 0,0 | 18 | 14,1 | 25 | 6,7 |
| Femmina | 80 | 95,2 | 4 | 57,1 | 155 | 100,0 | 110 | 85,9 | 349 | 93,3 |
| Totale | 84 | 100,0 | 7 | 100,0 | 155 | 100,0 | 128 | 100,0 | 374 | 100,0 |

**Tab. 3 – Composizione del campione secondo la nazionalità**

| *Nazionalita'* | *v.a.* | *%* |
|---|---|---|
| Italiana | 110 | 85,9 |
| Straniera | 18 | 14,1 |
| Totale | 128 | 100,0 |

Relativamente alla categoria del personale amministrativo, è bene precisare che l'esiguo numero rispetto agli altri intervistati è motivato dal fatto che, come segnalato dagli uffici, solo 7

86 La metodologia della ricerca definisce popolazione "l'insieme totale delle persone, oggetti o eventi che hanno in comune almeno una caratteristica di interesse per il ricercatore"; mentre il campione è un "sottoinsieme di casi scelti o estratti dalla popolazione" [Bohrnstedt, Knoke, 1998]. Le unità di analisi "campionate" sono rappresentative dell'universo nella misura in cui ne rispecchiano la situazione [*Ibidem*].

87 Sono state escluse dalla rilevazione le poche insegnanti che svolgono attività di sostegno a tempo parziale.

88 Inizialmente, si era ipotizzato di somministrare il questionario esclusivamente agli ausiliari rappresentanti nei comitati di plesso; in un secondo momento si è invece deciso di estendere la rilevazione a tutti i 104 operatori, anche se il questionario è stato restituito compilato solo da 84 soggetti.

dei 19 soggetti che costituiscono il personale amministrativo hanno contatti diretti con l'utenza straniera[89].

Il campione della ricerca non è rigorosamente di tipo probabilistico[90], ossia non è stata compiuta un'estrazione casuale dei soggetti da intervistare in proporzione alla numerosità delle varie categorie; piuttosto, si tratta di un campione ragionato, secondo criteri funzionali all'economia della ricerca, cioè l'esposizione all'interculturalità nella scuola dell'infanzia.

L'avere dunque operato delle scelte a priori sul campione ha condotto ad un'analisi che si è avvalsa di una logica di "triangolazione" [Trobia, 2005], ovvero suddivisa in due fasi distinte secondo gli obiettivi per i quali si sono impiegate tecniche differenti e appartenenti alla duplice anima della metodologia: quella qualitativa e quella quantitativa comprendenti, rispettivamente interviste semi-strutturate e la rilevazione mediante questionario. Infatti, nella prima fase, marcatamente qualitativa, sono state condotte interviste ad alcuni testimoni privilegiati della realtà multiculturale nella scuola dell'infanzia; nella seconda fase, si è proceduto ad una rilevazione quantitativa mediante somministrazione estesa di un questionario ai 375 soggetti campionati.

Prima di procedere alla rilevazione quantitativa tramite questionario, si è provveduto alla realizzazione di interviste semi-strutturate con tutti i membri dello staff di Direzione dell'Ufficio Scuole del Comune di Brescia: precisamente, cinque insegnanti coordinatrici delle scuole dell'infanzia e un dirigente[91], articolando la traccia del colloquio di intervista su tre livelli:

- la percezione complessiva rispetto alla crescente presenza straniera nella scuola dell'infanzia (aspettative, atteggiamenti, rappresentazioni, ecc.);
- opinioni e consapevolezza circa il bisogno formativo in ottica interculturale nelle insegnanti;
- conoscenza dell'attuazione del progetto *Crescere nel confronto* e del suo impatto nelle diverse realtà della scuola dell'infanzia, oltre ad eventuali informazioni relative ad altre iniziative parallele messe in atto.

Il primo livello d'analisi si è rivelato il più complesso, in quanto legato alla componente emotiva e non solo cognitiva, e va a toccare le rappresentazioni che ogni intervistato ha della presenza straniera, non solo in termini conoscitivi del fenomeno migratorio, bensì in termini di rielaborazione culturale o di "elaborazione educativa dello straniero" (Giovannini, 1996:19).

---

89 Il sottocampione degli amministrativi non è stato "ponderato", ovvero non è stata ripristinata la sua rappresentatività rispetto ai parametri iniziali con i quali si era pensato al campione [Di Franco, 2005: 70-7]. La mancata ponderazione è dovuta al fatto che non si è costruito un campione probabilistico e dunque, statisticamente rappresentativo.

90 Si dice che un campione è di tipo probabilistico quando "tutti i membri della popolazione di riferimento hanno la stessa probabilità di farne parte" [Trobia, 2005: 27].

91 Le interviste sono state condotte da M. Colombo, C. Buizza e C. Cominelli. Per la traccia delle interviste si vedano gli Allegati B.

Le interviste alle coordinatrici (raccolte in un *report* provvisorio) sono state utilizzate non solo per i contenuti specifici, ma anche come indicazione per focalizzare le aree tematiche e i singoli *items* collocati successivamente nel questionario. Infatti, nella fase di sintesi dei risultati delle interviste (gennaio-marzo 2007), sono stati organizzati incontri di "restituzione" agli intervistati presso il Comune di Brescia nei quali sono state discusse e ridefinite collegialmente le ipotesi di partenza, è stata decisa l'articolazione del questionario ai quattro tipi di target (insegnanti, genitori, amministrativi, ausiliari)[92] e sono state messe a punto sia le domande, sia le modalità di risposta.

Prima di procedere ad illustrare l'organizzazione tematica del questionario, è opportuno ricordare che è stato realizzato il *pre-test* su tutte le categorie della ricerca, con la finalità di verificare la validità e l'attendibilità dello strumento di rilevazione[93]. In particolare, sono stati intervistati quattro genitori (due madri italiane, una madre italiana di coppia mista e un padre indiano), sette insegnanti, un'operatrice scolastica e un'impiegata amministrativa[94].

Il questionario definitivo è composto da un minimo di 20 *items* (personale amministrativo) ad un massimo di 41 *items* (genitori)[95], la sua compilazione dura in media 20 minuti ed è articolato in cinque aree tematiche.

- Sezione strutturale o anagrafica: contenente alcuni dati utili per stabilire l'ancoraggio sociologico dei soggetti intervistati, ovvero, per tutti gli intervistati, le loro appartenenze di età e di genere; per gli operatori scolastici il tipo di contratto che li vincola all'istituzione formativa e l'anzianità lavorativa. Ai genitori è stata chiesta la professione svolta, l'età del figlio inserito nella scuola dell'infanzia e l'anno di inserimento.
- Sezione organizzativa: relativa agli aspetti gestionali delle scuole (orari, mensa, varietà del materiale didattico, spazi, efficienza degli uffici) di cui i soggetti venivano sollecitati a formulare una valutazione in termini di adeguatezza.
- Sezione multiculturale. I soggetti sono stati invitati a esprimere le proprie percezioni rispetto alla presenza della componente straniera a Brescia e alla presenza straniera colta nelle sue cittadinanze più rappresentate[96]. Inoltre, si è chiesto loro di valutare approssimativamente la presenza di bambini stranieri nelle scuole dell'infanzia e la tipologia di questi bambini (figli di genitori stranieri, figli di coppie miste, bambini nomadi

---

92 La traccia del questionario prevede alcune variazioni a seconda della categoria di soggetti intervistati, per cui, complessivamente, sono stati somministrati quattro modelli di questionario (vedi Allegati B).

93 La validità inerisce alla capacità dello strumento di rilevazione di misurare proprio la dimensione che si propone di misurare. L'attendibilità ha a che fare con la riproducibilità del risultato, ovvero con la stabilità dei risultati che si ottengono, riproducendo la rilevazione, sia con gli stessi strumenti, sia con strumenti di rilevazione equivalenti (Troia, 2005:40).

94 Le persone coinvolte nel *pre-test* non facevano parte del campione della ricerca.

95 Gli *items* presenti nel questionario somministrato al personale ausiliario sono 26 e sono 38 quelli presenti nel questionario somministrato alle insegnanti.

96 Si rimanda al contributo di Travagliati (cap. 2).

e bambini stranieri adottati in Italia). In questa sezione si è altresì cercato di rilevare il tipo di relazione tra famiglie italiane e straniere e, a seconda della tipologia di intervistati, tale batteria di domande richiedeva un'autovalutazione (genitori) o una valutazione dall'esterno (insegnanti). Infine, si è chiesto di esprimere il proprio parere relativamente alla capacità della singola scuola dell'infanzia di rispondere ai bisogni dei bambini stranieri e delle loro famiglie.

- Sezione didattica: essa richiedeva una lettura da parte delle docenti circa il proprio operato e una valutazione da parte dei genitori circa l'efficacia e l'efficienza delle attività educative attuate nelle scuole, nonché la valutazione della bontà dello scambio relazionale e informativo esistente tra le insegnanti e i genitori.
- Sezione dedicata al progetto *Crescere nel confronto*[97]. In questa sezione si è indagato l'aspetto conoscitivo del progetto nelle sue articolazioni, l'eventuale coinvolgimento e partecipazione e si è chiesto alle insegnanti di esprimere la loro opinione circa le ricadute che il progetto stesso ha sortito sulle scuole dell'infanzia a vari livelli: nei termini del clima generale della scuola, dei rapporti tra colleghi, in tema di accrescimento di una cultura improntata alla formazione interculturale e rispetto al bisogno formativo presente e futuro delle stesse docenti.

Il questionario presenta un livello di strutturazione elevato, nel senso che tutte le domande sono chiuse e le modalità di risposta predisposte dai ricercatori. Tale scelta metodologica è funzionale alle finalità e all'oggetto stessi della ricerca, in quanto la rilevazione di percezioni e proiezioni rispetto ad un tema delicato come la multiculturalità, nonché il tentativo di offrire una lettura complessiva dell'attuale situazione della scuola dell'infanzia rispetto alle dinamiche territoriali, hanno condotto il gruppo di lavoro a ritenere il questionario strutturato come lo strumento maggiormente coerente e idoneo ad ottenere la comparabilità di risposte sugli stessi nuclei tematici. Infatti, come ricordano Pellicciari e Tinti [*Ivi*: 244], la comparabilità di risposte che una ricerca ottiene su un dato argomento, deriva necessariamente dall'aver ripetuto la medesima domanda, nel medesimo modo a tutte le persone coinvolte nel campione e il questionario garantisce proprio questo risultato. Infine, la "formalizzazione" del questionario, rende possibile il controllo dei risultati finali [*Ivi*: 245] .

La somministrazione del questionario alle quattro categorie di soggetti è avvenuta in momenti distinti secondo i tempi e le modalità più opportune relativamente ai diversi target dell'indagine, ed è stata gestita da tre membri dell'équipe di ricerca[98]. Ogni fase di

97 Si rimanda al contributo di Buizza (cap.5).

98 La consegna del questionario ai genitori è stata effettuata durante la prima riunione annuale dei rappresentanti dei comitati di plesso alla presenza del direttore delle scuole dell'infanzia; lo stesso membro dell'équipe ha altresì coordinato la consegna al personale amministrativo. La consegna alle insegnanti è stata effettuata alla fine

somministrazione è stata preceduta da un momento di presentazione dell'oggetto e degli scopi della ricerca. Le ricercatrici hanno illustrato il questionario nelle sue sezioni tematiche, valorizzando la finalità conoscitiva complessiva dell'indagine e cercando di non enfatizzare la dimensione multiculturale come nodo analitico. I membri dell'équipe hanno seguito apposite istruzioni nella presentazione della ricerca e nell'illustrazione del questionario concordate con i membri del Coordinamento Pedagogico, al fine di omogeneizzare il più possibile l'incontro con gli intervistati e tutelare la neutralità della somministrazione. In particolare, si è voluto sottolineare la valenza espressiva del questionario come strumento in grado di dare voce alle istanze dei soggetti intervistati, i quali, inoltre, all'inizio della fase di consegna dei questionari, sono stati rassicurati sull'anonimato del singolo questionario mediante l'aggregazione finale dei risultati[99].

I dati raccolti sono stati elaborati attraverso il software statistico *SPSS*[100] programma che, nel suo utilizzo più semplice, consente di ottenere distribuzioni di frequenza[101] e tavole di contingenza, ovvero "incroci" tra variabili, al fine di disaggregare dai dati complessivi i dati inerenti alle singole categorie di soggetti, in base alle ipotesi di ricerca.

L'utilizzo di SPSS ha richiesto preliminarmente la costruzione di una matrice[102] di dati in cui i casi sono disposti sulle righe e le variabili che interessano la ricerca sulle colonne. I dati ottenuti dalle elaborazioni statistiche sono stati oggetto di riflessione e di confronto con le stesse ipotesi di ricerca che hanno guidato la costruzione del questionario e la progettazione della matrice di dati, al fine di consegnare un prodotto scientifico.

In conclusione, la rilevazione empirica ha consentito di raccogliere qualitativamente e quantitativamente lei informazioni che rispecchiano la gamma di variabilità delle percezioni e opinioni espresse dagli intervistati in merito al complesso rapporto tra scuola dell'infanzia, società bresciana e presenza immigrata. Da un punto di vista metodologico si può affermare di aver raccolto informazioni che ci hanno permesso di configurare una "rappresentatività tipologica" [Troia, 2005: 27] del campione rispetto alla popolazione di riferimento; in altri termini, è plausibile sostenere la "trasferibilità" [*Ibidem*] delle interpretazioni dei dati a tutti le

---

delle riunioni dei vari circoli didattici. Infine, la consegna agli ausiliari è stata condotta durante una riunione del personale. Per tutti i soggetti la compilazione è poi avvenuta in un secondo momento rispetto a quello della consegna e della presentazione della ricerca, per cui si può parlare di autocompilazione.

99 Nel corso della presentazione della ricerca, si è colta qualche perplessità e resistenza, che tuttavia non paiono aver influenzato la qualità delle risposte. In diverse occasioni, le insegnanti hanno chiesto in modo esplicito di poter conoscere i risultati dell'indagine; inoltre, hanno esplicitato una diffusa insoddisfazione verso le attività di ricerca che si svolgono a scuola, spesso senza adeguata restituzione dei risultati.

100 Acronimo di *Statistical Package for the Social Sciences*, è il programma statistico più utilizzato nelle scienze sociali, perché consente elaborazioni di differente complessità: statistiche descrittive, correlazioni, regressioni, analisi fattoriali, *cluster analysis*. Per un approfondimento di queste tecniche statistiche si rimanda a Lanzetti [1995].

101 Marradi [1993].

102 Per matrice si intende la disposizione di informazioni ordinate per righe e per colonne. Sull'utilizzo della matrice nelle analisi statistiche si rimanda anche a Corbetta [1999], Di Franco [2005].

insegnanti, genitori, amministrativi e ausiliari, dove per trasferibilità del quadro interpretativo, si intende la possibilità di generalizzare le ipotesi di ricerca a tutti i soggetti i quali, pur non intervistati, appartengono alla stessa categoria del nostro campione[103].

Alla luce di queste osservazioni, si può ritenere – con il progetto di ricerca *La multiculturalità nelle scuole dell'infanzia del Comune di Brescia* – di aver contribuito alla produzione di conoscenza pubblicamente fruibile nel territorio locale.

[103] Le insegnanti costituiscono l'unico sottocampione che corrisponde quasi totalmente all'universo di riferimento, essendo state escluse dalla rilevazione solo le poche di esse le quali hanno esclusivamente un incarico di sostegno.

**9. BIBLIOGRAFIA**


Ambrosini M., Buizza C., Cominelli C. [2004], *Oltre gli stereotipi. La discriminazione degli immigrati nel mercato del lavoro bresciano*, Tipografia Artigianelli, Brescia.

Ambrosini M., Molina S. (a cura di) [2004], *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Fondazione Agnelli, Torino.

Anolli L. [2006], *La mente multiculturale*, Laterza, Roma-Bari.

Archetti M. [2002], *Lo spazio ritrovato. Antropologia della contemporaneità*, Meltemi, Roma.

Baraldi C., Iervese V., La Palombara A. [2001], *Il bambino salta il muro. Culture e pratiche sociali negli asili nido e nelle scuole dell'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo.

Bartolomeo A. [2004], *La relazioni genitori-insegnanti*, La Scuola, Brescia.

Bernabei V. [2002], *La componente cognitiva del pregiudizio*, in Cipollini [2002].

Besozzi E. [1993], *Tra somiglianza e differenza. Teoria sociologica e Modelli di differenziazione sociale*, Vita e

Besozzi E. [a cura di] [1999], *Crescere tra appartenenze e diversità*, FrancoAngeli, Milano.

Besozzi E. [a cura di] [2003], *Il genere come risorsa comunicativa*, FrancoAngeli, Milano.

Besozzi E. [2004], *Presentazione*, in Colombo [2004].

Besozzi E. [a cura di] [2005], *Varcare la soglia. Spazi, tempi, attori dell'incontro fra culture nella scuola dell'infanzia*, Servizio scuole materne - Provincia Autonoma di Trento, Trento.

Besozzi E. (a cura di) [2005a], *I progetti di educazione interculturale in Lombardia. Dal monitoraggio alle buone pratiche,* Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità-Fondazione ISMU, Milano, n. 2.

Besozzi [2006], *Le buone ragioni delle buone pratiche nell'educazione interculturale*, in Portera A. (a cura di), *Educazione interculturale nel contesto internazionale*, Guerrini&Associati, Milano, pp. 173-182.

Besozzi E. [2006a], *Società, cultura, educazione*, Carocci, Roma.

Besozzi E. [2006b], *La scuola secondaria superiore e la formazione professionale*, in *Rapporto 2005. Gli immigrati in Lombardia*.

Besozzi E., Cavagnini C. [a cura di] [2006], *Stranieri a Brescia. Rapporto sull'immigrazione in provincia di Brescia 2004-2005*, Quaderni CIRMiB, Brescia.

Besozzi E., Colombo M. [2004], *La scuola e l'educazione interculturale. Aspetti quantitativi e analisi delle buone pratiche,* in *Rapporto 2003, Gli immigrati in Lombardia*, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità-Fondazione ISMU, Milano, 1/2003, pp. 155-176.

Besozzi E., Colombo M. [a cura di] [2007], *Giovani stranieri in Lombardia tra presente e futuro. Motivazioni, esperienze ed aspettative nell'istruzione e nella formazione professionale*, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Fondazione Ismu, Milano.

Besozzi E. [2008], *La scuola secondaria superiore e la formazione professionale*, in Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Fondazione ISMU [2008], *Rapporto 2007, Gli immigrati in Lombardia*, Milano.

Bichi R. [2008], *I minori stranieri non accompagnati*, in *Tredicesimo Rapporto sulle migrazioni*, Fondazione Ismu, Milano.

Blangiardo G.C. [2007], *La popolazione straniera nella realtà lombarda*, in *Rapporto 2006. L'immigrazione straniera in Lombardia*. *La sesta indagine regionale*, Osservatorio regionale per l'integrazione e la multetnicità Milano.

Blangiardo G. [a cura di] [2008], *Rapporto 2007. Gli immigrati in Lombardia,* Osservatorio regionale per l'integrazione e la multetnicità, Milano.

Blangiardo G.C. [2008], *Aspetti quantitativi e riflessioni su prospettive e convenienza dell'immigrazione straniera in Italia*, in *Tredicesimo Rapporto sulle migrazioni*, Fondazione Ismu, Milano.

Bocchi G.[1993], *La formazione come costruzione di nuovi mondi*, Formez-Censis, Roma.

Bohrnstedt G. W., Knoke D. [2006], *Statistica per le scienze sociali*, Il Mulino, Bologna.

Bolognesi I., Di Rienzo A. [2007], *Io non sono proprio straniero. Dalle parole dei bambini alla progettualità interculturale*, FrancoAngeli, Milano.

Bolognesi I., Di Rienzo A., Lorenzini S., Pileri A. [2006], *Di cultura in culture. Esperienze e percorsi interculturali nei nidi d'infanzia,* FrancoAngeli, Milano.

Bove C., Mantovani S, [2006] *Alle soglie della consapevolezza*, in Favaro G., Mantovani S., Musatti T., [2006], *Nello stesso nido. Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi*, FrancoAngeli, Milano.

Brentani E., Carpina M., Zuccolotto P. [2006], *Qualità e custumer satisfaction nei servizi. Un'indagine statistica nelle scuole dell'infanzia del Comune di Brescia*, FrancoAngeli, Milano.

Brown R. [1990], *Psicologia sociale dei gruppi*, Il Mulino, Bologna.

Brubaker W.R. [2001], *The return of assimilation? Changing perspectives on immigration and its sequels in France, Germany, and the United State*, in "Ethnic and Racial Studies", XXIV, n. 4, pp. 531-48.

Buizza C. [2004] *Qualità e cooperazione sociale,* in "Sviluppo e Organizzazione", n. 202, marzo /aprile.

Calabrò A.R. [1997], *L'ambivalenza come risorsa. La prospettiva sociologica*, Laterza, Bari.

Cardano M. [2003], *Tecniche di ricerca qualitativa. Percorsi di ricerca nelle scienze sociali*, Carocci, Roma.

Cavagnini C. [2008], *A come accoglienza. La messa a regime di un progetto, fra prassi consolidate, nuove progettualità e sfide emergenti,* Comune di Brescia, Brescia, 2008.

Cavalli A. (a cura di) [1992], *Insegnare oggi. Prima indagine Iard sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna.

Ceccacci L. [2002], *La rappresentazione sociale dello straniero*, in Cipollini [2002].

Cesareo V. [2008], *Migrazioni 2007: uno sguardo d'insieme*, in *Tredicesimo Rapporto sulle migrazioni*, Fondazione Ismu, Milano.

Chinosi L. [2002], *Sguardi di mamme. Modalità di crescita. dell'infanzia straniera*, FrancoAngeli, Milano.

Cipollini R. (a cura di) [2002], *Stranieri. Percezione dello straniero e pregiudizio etnico*, FrancoAngeli, Milano.

Colombo E. [2007], *Multiculturalismo quotidiano: la differenza come vincolo e come risorsa*, in Colombo E. Semi G. [a cura di] [2007].

Colombo E., Semi G. [a cura di] [2007], *Multiculturalismo quotidiano. Le pratiche della differenza*, FrancoAngeli, Milano.

Colombo M. [2001] *Scuola e comunità locali. Un'introduzione sociologica,* Carocci, Roma.

Colombo M. [2004], *Relazioni interetniche fuori e dentro la scuola. I progetti del Comune di Brescia per l'integrazione degli alunni stranieri e nomadi*, FrancoAngeli, Milano.

Colombo M. (a cura di) [2005)] *Riflessività e creatività nelle professioni educative. Una prospettiva internazionale*, Vita e Pensiero, Milano.

Colombo M. [2005], *Cittadinanza scolastica degli immigrati di seconda generazione: un caso di buon governo,* in "La Famiglia", a. 39, n. 232, pp. 34-48.

Colombo M. [2007], *Guida ai progetti di educazione interculturale. Come costruire buone pratiche. Anno 2007,* Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Fondazione Ismu, Milano.

Colombo M. [2008], *Diffondere le buone pratiche: la Banca dati dei progetti di educazione interculturale,* in G. Blangiardo (a cura di), *Rapporto 2007. Gli immigrati in Lombardia,* Osservatorio regionale per l'integrazione e la multetnicità, Milano, 1/2008, pp. 293-308.

Colombo M., Varani A. [2008] (a cura di), *Costruttivismo e riflessività. La formazione alla pratica di insegnamento,* Junior, Bergamo.

Cominelli C. [2005], *Identità e diversità nelle azioni educative rivolte all'infanzia*, in Besozzi E. (a cura di), *Varcare la soglia. Spazi, tempi, attori dell'incontro fra culture nella scuola dell'infanzia*, Servizio scuole materne - Provincia Autonoma di Trento, Trento.

Corbetta P. G. [1999], *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna.

Cotesta V. [2002], *Lo straniero. Pluralismo culturale e immagini dell'Altro nella società globale*, Laterza, Roma-Bari.

Crespi F. [2004], *Identità e riconoscimento nella sociologia contemporanea*, Laterza, Roma-Bari.

D'Alessandro V., Sciarra M. [2005], *Multietnicità, pregiudizi, intercultura. Nuovi scenari e problematiche per le istituzioni formative*, FrancoAngeli, Milano.

Dahrendorf R. [1981], *La libertà che cambia*, Laterza, Roma-Bari.

Dal Lago A., De Biasi R. (a cura di) [2002], *Un certo sguardo. Introduzione all'etnografia sociale,* Laterza, Roma-Bari.

De Ambrogio U. [2003], *Valutare gli interventi e le politiche sociali*, Carocci, Roma

Di Capita M. A. [1999], *L'interculturalità nella scuola materna*, EMI, Bologna.

Di Franco G. [2005], *EDS: Esplorare, descrivere e sintetizzare i dati. Guida pratica all'analisi dei dati nella ricerca sociale*, FrancoAngeli, Milano.

Di Nicola P., Landuzzi M.G., Casotto M. [2006], *Famiglia e scuola: quando la complementarietà svanisce*, in "Sociologia e politiche sociali", n.2: pp 131-164.

Favaro G. [2001], *I bambini migranti. Guida pratica per l'accoglienza dei bambini stranieri nelle scuole e nei contesti educativi*, FrancoAngeli, Milano.

Favaro G., Luatti L. [a cura di] [2004], *L'intercultura dalla A alla Z*, FrancoAngeli, Milano.

Favaro, G., Mantovani S., Musatti T., [2006], *Nello stesso nido. Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi*, FrancoAngeli, Milano.

Fondazione Ismu, Iniziative e Studi sulla Multietnicità, [2008], *Tredicesimo Rapporto sulle migrazioni 2007*, FrancoAngeli, Milano.

Giovannini G. [a cura di] [1996], *Allievi in classe stranieri in città. Una ricerca sugli insegnanti di scuola elementare di fronte all'immigrazione*, FrancoAngeli, Milano.

Giovannini G. [2008], *La scuola*, in Fondazione Ismu, Iniziative e Studi sulla Multietnicità, [2008].

Goffman E. [1974], *Frame analysis*, Harper & Row, New York.

Irigaray L. [2006], *In tutto il mondo siamo in due. Chiavi per un convivenza universale*, Baldini Castoldi, Milano.

James A., Jencks C., Prout A. [2002], *Teorizzare l'infanzia. Per una nuova sociologia dei bambini*, Donzelli, Roma.

La Casa Di Tutti I Colori [2002], *Mille modi di crescere. Bambini immigrati e modi di cura,* FrancoAngeli, Milano.

Landri P., Queirolo Palmas L. [2004] (a cura di), *Scuole in tensione. Un'indagine sulle micropolitiche della scuola dell'autonomia,* FrancoAngeli, Milano.

Lanzetti C. [1995], *Elaborazione di dati qualitativi: introduzione all'uso dell'analisi delle corrispondenze e dei modelli LISREL*, FrancoAngeli, Milano.

Lazzarini G., Santagati M., Bollani L. [2007], *Tra cura degli altri e cura di sé. Percorsi di inclusione lavorativa e sociale delle assistenti familiari*, FrancoAngeli, Milano.

Lévinas E. [2002], *Dall'Altro all'Io*, Meltemi, Roma.

Lipari D. [2002], *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni*, Guerini&Associati, Milano.

Maggioni G., Baraldi C. [a cura di] [1997], *Cittadinanza dei bambini e costruzione sociale dell'infanzia,* QuattroVenti, Urbino.

Mantovani S., Zaninelli F. [2007], *Come le politiche e i servizi per l'infanzia accolgono i bambini immigrati e le loro famiglie*, in Tognetti Bordogna M. (a cura di), *Arrivare non basta. Complessità e fatica della migrazione*, FrancoAngeli, Milano.

Marradi A. [1993], *L'analisi monovariata*, FrancoAngeli, Milano.

Mazzara B. M. [2001], *Appartenenza e pregiudizio. Psicologia sociale delle relazioni interetniche*, Carocci, Roma.

Melucci A. [a cura di] [1998], *Verso la sociologia riflessiva,* Mulino, Bologna.

Melucci A. [2000], *Culture in gioco. Differenze per convivere*, Il saggiatore, Milano.

Menonna A., Blangiardo M. [2007], *L'immigrazione straniera nella Provincia di Brescia. Anno 2006*, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità.

Michelini M.C. [2006], *Progettare e governare la scuola: democrazia e partecipazione. Dalla progettazione educativa all'organizzazione scolastica*, FrancoAngeli, Milano.

Ministero della Pubblica Istruzione [2007], *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Ministero della Pubblica Istruzione, Roma.

Ministero della Pubblica Istruzione [2008], *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali. Anno scolastico 2006/2007*, Roma.

Moro M.R.[2005], *Bambini di qui venuti da altrove. Saggio di trascultura*, FrancoAngeli, Milano.

Mortari L. [2003], *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione,* Carocci, Roma.

Moscovici S. (a cura di) [1997], *La relazione con l'altro*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

Ortensi L. E. [2007] *Le caratteristiche strutturali*, in *Rapporto 2006. L'immigrazione straniera in Lombardia*. *La sesta indagine regionale*, Milano.

Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità [2008], *Rapporto 2007, Gli immigrati in Lombardia*, Milano.

Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale [2007], *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri,* Ministero della Pubblica Istruzione, Roma.

Pagani C., Robustelli F. [2005], *Marek a scuola. Gli insegnanti e l'inserimento degli alunni stranieri nella scuola italiana*, FrancoAngeli, Milano.

Pecchinenda G. [2003], *Videogiochi e cultura della simulazione. La nascita dell'homo game*, Laterza, Roma-Bari.

Pellicciari G., Tinti G. [1995], *Tecniche di ricerca sociale*, FrancoAngeli, Milano.

Procacci G. [1999], *Studiare la disuguaglianza oggi*, in Cella P. (a cura di), *Disuguaglianze e differenze*, Guerini, Milano.

Rappagliosi C., Sartori R., Beber C. [2006-2007], *La soddisfazione percepita dai genitori per il servizio scolastico*, in "Psicologia e scuola", n. 132: pp. 30-40.

*Rapporto 2005. Gli immigrati in Lombardia* [2006], Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Fondazione Ismu, Milano.

*Rapporto 2006. Gli immigrati in Lombardia* [2007], Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Fondazione Ismu, Milano.

*Rapporto 2006. L'immigrazione straniera in Lombardia*. *La sesta indagine regionale* [2007], Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Fondazione Ismu, Milano.

*Rapporto 2007. L'immigrazione straniera in Lombardia*. *La settima indagine regionale* [2008], Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Fondazione Ismu, Milano.

Riva L., Trentini M. [2007], *La demografia che cambia. L'immigrazione straniera nello scenario delle trasformazioni demografiche della Provincia di Brescia nei prossimi anni*, nota presentata nel seminario *Il motore dell'immigrazione nell'economia bresciana*, organizzato dal Comune di Brescia, Fondazione ASM, CCIAA di Brescia.

Rovetta A.[2002], *Famiglia chiama scuola: la comunicazione tra istituzioni*, Isu-Università Cattolica, Milano.

Scanagatta S. [1996], *Contiguità e distanza negli atteggiamenti verso lo straniero*, in Giovannini [1996].

Scheler M [1992]. in Flores D'arcais G. [a cura di), *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline, Cinisello Balsamo (Mi), p. 1020.

Schön A.D. [1993]*, Il professionista riflessivo,* Dedalo, Bari

Sen A. [1994], *La disuguaglianza. Un riesame critico*, Il Mulino, Bologna.

Serafico A. [2005], *Le vie della comunità. Legami sociali e differenze culturali*, FrancoAngeli, Milano.

Simmel G. [1989], *Sociologia*, Edizioni di Comunità, Milano.

Sirna Terranova C. [1997], *Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte,* Guerini e Associati, Milano.

Talamo A., Roma F. [2007], *La pluralità inevitabile. Identità in gioco nella vita quotidiana*, Apogeo, Milano.

Tajfel H. [1995], *Gruppi umani e categorie sociali*, Il Mulino, Bologna, 1995.

*Tredicesimo Rapporto sulle Migrazioni* [2007], Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Fondazione Ismu, Milano.

Trobia A. [2005], *La ricerca sociale quali-quantitativa*, FrancoAngeli, Milano.

Vergani A.[2004], *Casi di valutazione. Processi valutativi e azioni formative*, Bologna, Il Mulino.

Volpato C. (a cura di) [2006], *Diversità culturali. Psicologia sociale della differenza*, Utet, Torino.

Weick K. E. [2006], *Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole*, in M. Colombo (a cura di), *E come educazione. Autori e parole-chiave della sociologia,* Liguori, Napoli.

Zanfrini L. [2004], *Sociologia della convivenza interetnica*, Laterza, Roma-Bari.

Zanfrini L. [2004], *Sociologia delle migrazioni*, Laterza, Roma-Bari.

Zanfrini L. [2007], *La partecipazione al mercato del lavoro*, in *Rapporto 2006. L'immigrazione straniera in Lombardia*. *La sesta indagine regionale*, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Fondazione Ismu, Milano.

Zoletto D. [2007], *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*, Raffaello Cortina, Milano.