

ATTI DEL CONVEGNO
"Ente locale e scuole di fronte alle
sfide dell'intercultura"

A cura di Claudia Cominelli

n. 11/luglio 2003

Quaderni dell'Osservatorio Provinciale Immigrazione (O.P.I.)

Il “Quaderno” ospita contributi di vari autori, allo scopo di arricchire il dibattito in merito al fenomeno migratorio.
L’O.P.I. non necessariamente assume come proprie le diverse tesi e interpretazioni degli autori.

Indice

APERTURA DEL CONVEGNO

Elena Besozzi (Università Cattolica - Brescia)	p. 5
Paolo Corsini (Sindaco del Comune di Brescia)	p. 8
Giuseppe Colosio (Direttore Centro Servizi Amministrativi)	p. 12
Paola Vilardi (Presidente del Consiglio - Provincia di Brescia)	p. 15
Luigi Pati (Università Cattolica - Brescia)	p. 18
Carla Bisleri (Assessore Pubblica Istruzione e Politiche giovanili - Comune di Brescia)	p. 21
♦ <i>Presentazione della ricerca valutativa "I servizi di educazione interculturale e mediazione linguistica del Comune di Brescia (1998-2001)"</i> di Maddalena Colombo (Università Cattolica - Brescia)	p. 28
♦ <i>L'esperienza del Comune di Torino</i> di Mariagrazia Santagati (Università Cattolica - Milano)	p. 40
♦ <i>L'integrazione sociale nelle realtà urbane della Svizzera</i> di Gianni D'Amato (Università di Neuchâtel, Forum Suisse pour l'étude des migrations et de la population)	p. 51
♦ <i>Le sfide del multiculturalismo tra scuola e territorio</i> di Gabriele Pollini (Università degli Studi - Trento)	p. 60
♦ <i>Ente locale e politiche per l'integrazione</i> di Francesco Zucchini (Università degli Studi - Milano)	p. 67
♦ <i>Il contributo degli insegnanti e delle figure di mediazione culturale e facilitazione linguistica</i> di Laura Maffazioli (Ufficio Integrazione Scolastica - Comune di Brescia)	p. 71

CONCLUSIONI

Mario Dutto (Direttore Generale – M.I.U.R. Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia)	p. 76
Vincenzo Cesareo (Università Cattolica - Milano)	p. 81

BIBLIOGRAFIA	p. 83
--------------	-------

Apertura del convegno

Elena Besozzi

(Università Cattolica di Brescia)

Apriamo questa giornata impegnativa, sia per chi ha organizzato questo incontro che per tutti i partecipanti, che come vedremo cercherà di fare il punto attorno a conoscenze di situazioni ma anche attorno a progetti, strategie, riflessioni sul tema della interculturalità.

Già nel titolo di questa giornata abbiamo messo in luce come ci troviamo di fronte a una sfida che ci viene posta dal fenomeno della multiculturalità, una sfida non pianificabile "a tavolino", in quanto ne siamo coinvolti in prima persona. Questo è il primo dato che questa giornata vuole mettere in conto.

La strategia dell'intercultura non è pensabile come soluzione politica attuabile solo nei confronti di soggetti immigrati, ma l'interculturalità è prima di tutto un fenomeno nel quale siamo immersi, che non dipende assolutamente da noi. Volenti o nolenti siamo tutti trascinati - attori politici, sociali, semplici cittadini - dentro questa corrente della multiculturalità, che è una sfida per le società occidentali, ma anche un impegno, che non ci consente di mettere a punto soluzioni contingenti, bensì richiede un'ampia riflessione. Si tratta quindi di un impegno dialettico che ci obbliga a prendere in considerazione diversi elementi, che vanno valutati nel tempo, ma anche in una occasione pubblica come quella di oggi.

Questa giornata è stata costruita intenzionalmente, dal punto di vista della sua organizzazione, in modo particolare rispetto alla modalità tipica con cui vengono organizzati abitualmente i convegni, dove vengono collocati di solito gli interventi importanti nel corso della mattinata mentre la presentazione di esperienze e approfondimenti sono lasciati al pomeriggio. In questo caso, abbiamo voluto dare pari dignità a qualsiasi livello di discussione, intrecciare esperienze e riflessioni, proposte, progetti e discussioni.

Quindi si susseguiranno interventi di descrizione più operativa come le attività svolte dall'ente locale, in questo caso in primo piano avremo il Comune di Brescia, ma la sua esperienza si confronterà con un'altra esperienza relativa al Comune di Torino e avremo anche riflessioni di taglio sociologico, pedagogico, che ci aggiungeranno ulteriori elementi di approfondimento.

In sostanza avremo una giornata molto articolata, con diverse voci in campo. In particolare, verrà dato spazio all'indagine svolta dall'Osservatorio Provinciale Immigrazione per il Comune di Brescia, in quanto si tratta di uno

studio che è stato voluto intenzionalmente dall'Ente locale. Quindi il Comune di Brescia con l'Assessorato alla Pubblica Istruzione sarà protagonista a diversi livelli:

- sul piano dell'esperienza sul campo, per un investimento non solo con un intento assistenzialistico, ma con un coinvolgimento come parte attiva nella volontà di costruire rete, quindi di farsi collaboratore insieme agli altri soggetti attivi, protagonisti di questa giornata, che sono le scuole;
- sul piano della riflessione, in quanto con questa ricerca l'Assessorato alla Pubblica Istruzione è andato esponendosi su un piano di valutazione del proprio operato;
- sul piano economico, in quanto la giornata odierna è sostenuta e finanziata dal Comune di Brescia.

L'impegno di ciascuno di noi, di un amministratore così come di un ricercatore, deve agire all'interno di quella che viene interpretata come "costruttività sociale e culturale". In sostanza nessuno può mettersi sul piano della "vittima", di chi subisce gli eventi, ma dobbiamo porci come soggetti protagonisti che costruiscono azione sociale, culturale, che costruiscono eventi.

Direi che se questo è il taglio che connoterà questa giornata sarà un momento di incontro molto positivo. La realtà in cui viviamo è una realtà che nel momento in cui la viviamo già interveniamo modificandola, ricostruendola insieme, rielaborandola, trasformandola, facendola evolvere.

La presentazione della ricerca ci permetterà in particolare di vedere le protagoniste di quella trasformazione che è l'oggetto della giornata di oggi, vale a dire le scuole. Le scuole infatti non risultano assolutamente nella posizione di acquisire risorse lasciandole infruttuose o per farne un uso di basso profilo, ma ciascuna, con un intervento specifico, agisce in quanto soggetto che è dentro una gestione dell'autonomia, che già di per sé rappresenta una nuova esperienza che le scuole stanno imparando a realizzare.

Noi abbiamo iniziato a vedere, nel giro di pochissimi anni, un cambiamento profondo nella realtà scolastica, da soggetti riceventi risorse e *input* da una amministrazione centrale, spesso in un modo burocratizzato, a soggetti attivi in prima linea, capaci di interloquire in un modo completamente nuovo.

Oltre alla presentazione della ricerca condotta per conto del Comune di Brescia avremo nel corso della mattinata la presentazione anche dell'esperienza del Comune di Torino, ente molto impegnato nel campo dell'immigrazione, soprattutto per quanto riguarda la componente dei minori. Seguirà l'intervento di Gianni D'Amato con una riflessione rispetto all'attività del "Forum svizzero" che studia le migrazioni e la composizione della popolazione. Nel pomeriggio ci saranno altri interventi sia di taglio descrittivo di esperienze che di riflessione teorica.

Mi auguro quindi che, sia per quanto riguarda gli interventi della mattinata sia per quelli del pomeriggio, questa giornata realizzi gli obiettivi di una riflessione e di un confronto costruttivo di esperienze in grado di approfondire e migliorare il nostro agire in termini sempre più interculturali.

Grazie.

Paolo Corsini
(Sindaco Comune di Brescia)

Gentili Signore, egregi Signori, cari amici,

costituisce per me motivo di autentica soddisfazione recare oggi ai convenuti per i lavori del convegno "Ente locale e scuole di fronte alle sfide dell'intercultura" il saluto mio personale e dell'intera Amministrazione municipale che temporaneamente rappresento.

Un saluto cordiale agli illustri relatori ed un benvenuto nella nostra città per i non bresciani, mentre un ringraziamento sincero, non formale rivolgo infine agli organizzatori: una gratitudine particolare intendo rivolgere quindi alla direttrice dell'Osservatorio Provinciale Immigrazione prof.ssa Elena Besozzi dell'Università Cattolica, all'assessore Carla Bisleri ed ai suoi collaboratori, per l'importante appuntamento organizzato nella nostra città su di un tema di così grande importanza.

Lasciando naturalmente a quanti interverranno nel corso della giornata gli approfondimenti specifici intorno ai percorsi intrapresi a Brescia ed in altre realtà italiane e straniere, intendo quindi soffermarmi brevemente solo su alcuni elementi nel quale l'incontro si colloca, nel segno comunque della sua valenza con le complesse tematiche della multiculturalità.

Il panorama immigratorio che interessa il nostro Paese e la nostra città è noto. Sicuramente il nostro paese con circa 1.500.000 immigrati stranieri, per la quasi totalità cittadini di paesi terzi, quindi non membri dell'Unione Europea, è entrato a far parte del *puzzle* che raccoglie tutti i luoghi dell'immigrazione europea. La Lombardia, con circa 360.000 immigrati regolari di paesi terzi, è sicuramente una delle regioni più toccate da questo fenomeno.

La nostra provincia di Brescia, con circa 70.000 presenze straniere regolari, nel panorama lombardo, viene dopo Milano e a livello italiano è terza in assoluto dopo Milano e Roma. La città capoluogo, con circa 17.000 stranieri regolari residenti stando ai dati anagrafici, viene ad essere una delle prime città, non capoluogo di regione, con una presenza di immigrazione che raggiunge oltre l'8 % della popolazione totale residente.

Questi dati servono a definire i contorni quantitativi del fenomeno. Da qui però scaturisce l'obbligo di riflettere sui luoghi esperienziali della cittadinanza, fra cui, primariamente, la scuola, almeno per due motivi:

- il primo: noi abbiamo una popolazione di paesi terzi, esterni all'Unione Europea, legata ad altre culture e ad altre religioni, che si sta stanziando sul nostro territorio;

- il secondo: abbiamo un'immigrazione di popolamento e non di sola transizione. Per quanto riguarda la nostra provincia e la nostra città capoluogo c'è una continua crescita e un'effettiva stabilizzazione, verificabile negli anni, degli immigrati approdati sul nostro territorio.

Questo vuol dire che non è più possibile fingere ed ignorare tale fenomeno in atto. Solo i negazionisti più miopi sperano di bloccare o di far regredire il fenomeno epocale in atto.

Ovviamente, questa presenza ha introdotto alcune differenze nei dati anagrafici della popolazione residente: ad una popolazione straniera prevalentemente di sesso maschile, adulta, e ad alcune componenti di popolazione femminile adulta impiegata soprattutto nel lavoro domestico, si è aggiunta una presenza di nuclei familiari e quindi una presenza non indifferente di minori.

La nostra provincia ha circa 15.000 minori stranieri regolarmente residenti nei suoi 206 comuni e questo è uno degli indicatori più eloquenti di inserimento sociale.

Inoltre, l'inserimento nella scuola dell'obbligo per l'anno scolastico 2002/2003, dai dati parziali, si quantifica in 7.628 scolari stranieri, ciò che equivale a circa 300 classi scolastiche; se il trend si mantiene su questi livelli, e vi sono tutti i presupposti perché questo avvenga potremmo avere nei prossimi 5-6 anni un aumento di scolari stranieri di oltre 1.000 unità all'anno.

È una presenza non indifferente, che investe sempre più massicciamente tutto il mondo della scuola e della formazione in generale.

E' evidente che questa necessità non può essere risolta attraverso politiche di emergenza disorganiche o affidate puramente alla buona volontà, nonché alle scarse risorse degli istituti scolastici, degli enti locali e delle associazioni di volontariato. Occorre invece elaborare interventi che si collochino in un progetto di inserimento degli immigrati nel rispetto delle loro tradizioni e della popolazione che li accoglie. Tale inserimento, nell'applicazione dei principi della razionalità, vale a dire ricercando gli strumenti adeguati ai fini da perseguire, dovrà sempre tener conto dell'assimilazione culturale.

Il processo di assimilazione concerne come noto gli aspetti culturali, in cui la scuola è parte attiva: modi di pensare e di esprimersi, relazioni familiari, amicali, intersocietarie, norme di comportamento, valori religiosi. Si tratta di un processo che richiede tempi più lunghi rispetto a quello di integrazione

socio-economica e che non deve essere inteso come una omologazione alla cultura del paese di arrivo, ma come un avvicinamento progressivo dei modi e degli stili di vita, dei costumi e dei comportamenti collettivi o di gruppo.

Sicuramente la nostra società, il nostro territorio come tutti i territori a forte flusso migratorio sono messi in crisi; si trovano a dover ridisegnare una nuova geografia sociale e culturale, a rileggere i modi della socializzazione, a riscoprire o a tentare l'approccio verso nuovi percorsi per ristabilire dei rapporti di relazione che non sfocino nel conflitto, nell'esclusione.

Questa trasformazione, che sta segnando profondamente il nostro stesso modo di intendere la cittadinanza, mette in difficoltà quel senso di appartenenza, di normalità, di usuale, di abitudinario, che ha segnato per lungo tempo la nostra realtà. Oggi noi siamo entrati in un processo di deterritorializzazione dovuto anche alla globalizzazione culturale che investe tutto il pianeta e la stabilità - spesso consolatorie - dei rapporti territorio-cultura, territorio-lingua, territorio-famiglia si sta sgretolando, diventa più evanescente.

Ciò che costituiva il presupposto di un'identità monolitica di riconoscimento, in cui tutto veniva giocato in relazioni e in rapporti già conosciuti, prevedibili in parte, con quest'innovazione, con la presenza di queste minoranze, diventa molto più sfumata e sbiadita.

Entro questo duplice paradigma emerge quindi con tutta evidenza il tema dell'educazione alla multiculturalità, ovvero l'individuazione e la promozione di tutti quei processi formali e informali attraverso cui anche i più piccoli divengono progressivamente competenti in sistemi multipli di criteri di percepire, valutare, fare.

Educazione alla multiculturalità, quindi, che costituisce una normale esperienza quotidiana, nell'apprendimento che mette in condizioni di essere competenti, di acquisire elementi conoscitivi di altre abitudini, altre culture.

Una visione dell'educazione multiculturale che oltrepassa l'etnicità, che riconosce le somiglianze esistenti fra gruppi culturali, che promuove il superamento dei confini culturali piuttosto che mantenere le barriere.

Le esperienze condotte negli ultimi tempi in ambito scolastico credo abbiano definitivamente riconosciuto che, seppur fra inevitabili difficoltà, l'alternanza dei codici culturali non implica assolutamente l'abbandono dell'identificazione con il proprio gruppo primario, e neppure tali esperienze educative hanno portato al collasso del sistema di valori di una persona, come alcuni hanno affermato.

Scorrendo il nutrito e stimolante programma dei lavori del convegno, anche solamente elencando le diverse esperienze compiute in altre città ed altri sistemi scolastici, sono certo risulterà evidente come alcuni passaggi per noi

ancora in discussione, fonte di apprensione e non di rado di avversione, siano per i bambini, gli alunni, già ampiamente acquisiti.

Credo che ormai i bambini, i ragazzi, abbiano già appreso le competenze del vivere in una molteplicità di culture, in cui la conoscenza ed il superamento dei confini culturali è già divenuto metodo per promuovere l'armonia: in un mondo che si fa ogni giorno più ristretto, più globale, la curiosità verso altre culture, il riconoscimento delle comunanze e delle differenze è già fatto compiuto, è ormai positiva risultanza dell'esperienza di educazione transculturale.

Appare chiaro, quindi, come gli educatori siano chiamati a creare e sollecitare un ambiente di apprendimento che favorisca, piuttosto che inibire, l'acquisizione di competenze multiculturali, attraverso una sorta di alfabetizzazione transculturale capace di valorizzare le capacità di apprendimento di ulteriori conoscenze culturali, nel riconoscimento del contesto macro-culturale nel quale la scuola e la famiglia sono inseriti.

Buon lavoro a tutti

Giuseppe Colosio
(Direttore Centro Servizi Amministrativi)

Vorrei entrare subito nel merito di questa pregevole iniziativa, anche se avrei preferito intervenire al termine del convegno per poter essere presente nel momento in cui si prenderanno in considerazione a pieno i contenuti di questa giornata.

Vorrei intanto fare un'osservazione a proposito del modo specifico con cui si opera in ambito scolastico: nella legge sull'autonomia delle istituzioni scolastiche si parla infatti di un circuito virtuoso tra ricerca, sperimentazione e sviluppo, che rappresenta l'ampliamento di una dimensione operativa caratteristica delle azioni promosse dall'Unione Europea: le scuole sono chiamate a intercettare i nuovi bisogni; attraverso la loro esperienza sono infatti messe di fronte a fatti nuovi; da questo devono passare alla sperimentazione, cercando di collaudare strumenti per rispondere ai bisogni rilevati; ciò a sua volta deve tradursi in sviluppo, in cambiamento, in ampliamento, dice la legge, dell'offerta formativa.

Questo circuito virtuoso non è realizzabile esclusivamente dalla scuola, in quanto certe tematiche sono particolarmente complesse, sia dal punto di vista delle risorse e delle competenze, che delle strutture; quindi è necessario un intervento di più soggetti, con competenze scientifiche come quelle universitarie, che offrono strumenti di rilevazione più precisi rispetto alle caratteristiche dei fenomeni da indagare, che possono supportare la fase di sperimentazione e cooperare al monitoraggio dell'implementazione di determinati interventi. E' quindi molto importante il rapporto con le università e con tutti gli altri centri di ricerca.

Altro rapporto di scambio fondamentale è quello con gli enti locali, non solo perché hanno su questa materia un ruolo di confine con la scuola, molto vicino, ma anche in quanto le nuove leggi, che sono da poco entrate in vigore, prevedono una collaborazione molto attiva dell'ente locale con la scuola. Ciò implica che le scuole dovranno avere contatti di scambio sempre più frequenti con l'ente locale, col quale nell'ambito dei Piani dell'offerta formativa saranno chiamate a confrontarsi direttamente.

Comprendo le eventuali preoccupazioni rispetto a questo tipo di rapporto, che rappresenta una novità rispetto al tradizionale, quasi esclusivo,

riferimento della scuola con l'amministrazione statale. Tuttavia, per quanto riguarda Brescia, ci sono ormai molti anni di esperienza di confronto e di assunzione di un ruolo positivo da parte degli enti locali anche in materia di istruzione e formazione; quindi tale collaborazione deve diventare un dato costante non tanto in riferimento a "come si fa scuola" perché questo compete solo agli insegnanti, ma in riferimento ai risultati che si intendono perseguire attraverso il servizio scolastico. Ciò comporta che l'ente locale venga percepito come un committente, come un soggetto che ha interesse a ciò che produce la scuola, in maniera diretta, con possibilità a pieno titolo di esprimere quali siano le sue attese rispetto ai risultati che gli alunni devono raggiungere al termine di ogni percorso scolastico.

Ciò implica affrontare con questo partner istituzionale anche i temi dell'interculturalità e tutte quelle problematiche che il Sindaco di Brescia ha già toccato.

Il tema di quest'oggi affronta chiaramente un fenomeno emergente e di emergenza difficilmente negabile, anche se in ambito scolastico l'emergenza assume connotazioni particolari. La mia preoccupazione è che il complesso problema dell'integrazione venga demandato esclusivamente alla scuola con il rischio di un collasso del sistema: noi abbiamo segnalazioni, rispetto a scuole dove il fenomeno si presenta più consistente, di situazioni di grave difficoltà nel garantire la tenuta e di episodi di allontanamento e fuga degli alunni bresciani che vengono iscritti altrove. Si tratta di segnali che testimoniano preoccupazioni diffuse, malgrado tutti nelle intenzioni siano disponibilissimi, e come di fronte a questo fenomeno sia necessario porsi in termini razionali, perché la scuola non è "il luogo del buon cuore" e dei buoni sentimenti, ma è "un affare razionale".

I problemi derivano dal fatto che il flusso migratorio è ormai costante, i nuclei familiari con figli arrivano nella nostra provincia in qualsiasi momento dell'anno scolastico e indipendentemente dalla conoscenza della lingua vengono inseriti nella scuola, che risponde con grande disponibilità di accoglienza; ma a questo punto i problemi si riversano interamente sugli insegnanti e sui dirigenti scolastici. Ecco allora la necessità di riflettere sul fenomeno con modalità innovative, in quanto non si tratta più di un problema che va ad interessare pochi casi, ma ormai investe l'intero sistema scolastico.

I problemi dell'integrazione degli alunni stranieri non trovano risoluzione nel semplice inserimento negli istituti scolastici; si tratta poi di far fronte alle diverse difficoltà che emergono nel proseguimento della frequenza.

La collaborazione quindi, per essere efficace rispetto a questo problema, dovrà vedere coinvolte le scuole, il Centro Servizi Amministrativi, il Comune di Brescia, i Comuni della provincia e l'Amministrazione provinciale, in quanto le difficoltà che si propongono investono l'intera collettività: io credo

che tutti questi soggetti abbiano la sensibilità per ragionare insieme sulla questione. Questo comporta sviluppare una dimensione di operatività, sulla scorta di anni di collaborazione pregressa, non solo sul fronte della scuola dell'obbligo, ma anche nella dimensione dell'educazione agli adulti.

Tra le esperienze attualmente in corso in collaborazione con il Comune di Brescia va annoverato il progetto "A come Accoglienza". Ad esso si affianca da poche settimane una nostra iniziativa con finanziamenti della Direzione regionale e altre nostre risorse aggiuntive: prevede la costituzione di cinque poli di raccolta degli alunni stranieri della scuola dell'obbligo, per risolvere uno dei problemi che immediatamente si pone al loro arrivo, quello dell'alfabetizzazione. Intendiamo cominciare a sperimentare un tipo di lavoro nuovo, trovando una soluzione alle limitazioni poste dalla scarsa conoscenza della lingua italiana: nessun multiculturalismo, nessun interculturalismo può realizzarsi senza forme di supporto; il multiculturalismo non può essere considerato in termini astratti ma deve trovare applicazione in una dimensione operativa.

Un altro aspetto che va sottolineato è che, se c'è una cultura aperta alla diversità e all'integrazione, è essenzialmente la nostra. E' nella nostra tradizione che c'è questa grande propensione all'universalità fin dalle origini greco-romane, fin dall'affermazione del cattolicesimo. In Italia, per esempio, rinunciare alla nostra lingua significherebbe produrre una sorta di mutilazione culturale. Questo ci pone di fronte ad una difficoltà: come costruire un equilibrio tra la nostra tradizione e quella di coloro che dalla nostra cultura vengono accolti. Non può esserci un' accoglienza indifferenziata, che non tenga conto del fatto che potremmo inserire anche soggetti che negherebbero nel corso del tempo questa nostra stessa accoglienza. Credo che i fatti di questi ultimi due o tre anni ci pongano di fronte a questo problema: dobbiamo averne consapevolezza. L'interculturalità è un fatto positivo quando si resta sul piano delle idee; ma sul piano pratico un atteggiamento di accoglienza può trovare le fondamenta solo a partire dalla nostra cultura. Si pensi infatti alle conseguenze sul piano scolastico dal punto di vista dell'operatività degli insegnanti: quale lingua, quale cultura, quale storia e quale scienza? Noi dobbiamo avere la consapevolezza del radicamento della scuola nella nostra cultura. La scuola che affonda le proprie radici e fonda il proprio senso nel trasferimento in ciascun individuo della nostra storia sarebbe messa in grave difficoltà da una visione un po' generica, un po' pressapochista di questa complessa tematica.

Mi attendo quindi da questo convegno degli spunti per poter proseguire con azioni efficaci.

Paola Vilardi
(Presidente del Consiglio – Provincia di Brescia)

Pur non trattandosi di un tema di mia competenza, anche io in qualità di presidente del Consiglio dell'Amministrazione provinciale mi sono interessata indirettamente della presenza degli alunni stranieri negli istituti scolastici.

Come già ricordato, dagli interventi che mi hanno preceduta, in Lombardia la provincia di Brescia è al secondo posto per la presenza di immigrati sul territorio, il che pone numerosi quesiti relativi, sia alle difficoltà che emergono dall'incontro di culture diverse, sia alla complessità delle politiche di intervento.

Le numerose strategie difensive che la nostra società tende a mettere in risalto rivelano, in alcune occasioni, la nostra impreparazione, in altre le resistenze o l'incapacità di affrontare adeguatamente questo fenomeno, e rappresentano una sorta di "cartina di tornasole" di molte questioni, a mio avviso, irrisolte nel nostro Paese. Quindi ritengo che l'iniziativa di oggi evidenzia la grande attenzione che Brescia pone nei confronti di una realtà così complessa, ma anche così affascinante, come l'immigrazione e si inserisce in un lavoro di studio ormai consolidato sulla realtà di tale presenza, sulla ricaduta nella scuola italiana e in specifico nella scuola bresciana.

Ritengo quindi necessario sottolineare l'importanza di un lavoro che è cresciuto gradualmente e che in qualche misura accompagna il trasformarsi delle presenze dei ragazzi immigrati nella scuola e una sempre maggiore chiarezza, oltre che articolazione, di quelli che sono i loro bisogni.

Innanzitutto, la presenza dei ragazzi stranieri nella scuola è un elemento esemplare della messa alla prova dell'efficacia della scuola stessa: una scuola che è capace di attrezzarsi per rispondere ai bisogni dei ragazzi stranieri è una scuola che con ogni probabilità è in grado di rispondere meglio anche ai ragazzi italiani.

Voi tutti sapete che la Provincia ha come competenza quella di seguire gli istituti di istruzione secondaria, quindi molto probabilmente è il Comune di Brescia ad avere un osservatorio completo del problema, occupandosi della scuola dell'obbligo, mentre la Provincia ha un osservatorio di portata minore in quanto i ragazzi stranieri presenti nella scuola secondarie frequentano in quantità meno consistenti.

Tuttavia per la Provincia di Brescia un tema di particolare importanza è la formazione professionale di questi ragazzi, anche se non è sempre facile capire il loro bisogno di formazione, perché è elevata la tendenza a proiettare su di loro i nostri stereotipi, ma anche perché non si tratta sempre di un bisogno esplicitamente manifestato. Inoltre, il bisogno espresso in prima battuta da questi ragazzi e dalle loro famiglie spesso non è quello reale, ed è necessario scavare più a fondo per coglierne la dimensione più autentica.

Oggi nel parlare di immigrazione è opportuno spostare l'attenzione dai grandi sistemi di livello nazionale al sistema locale, a una realtà circoscritta, quale è appunto quella bresciana, allo scopo di dare consistenza ad un ideale di tipo sociale, quello dell'integrazione e della costituzione della comunità conviviale.

Parlare quindi di immigrazione oggi significa fare i conti con un fatto che è inarrestabile e molto spesso interpretato veramente solo in termini politici ed economici. Di fatto noi non possiamo tacere che l'immigrazione si è rivelata, seppure scarsamente regolata, preziosa per il sistema economico nazionale e locale. Le aziende bresciane della nostra pianura, delle nostre valli, della nostra città, il sistema della piccola-media impresa diffusa sul nostro territorio andrebbe sicuramente incontro a gravi difficoltà, non reggerebbe nei confronti della sfida della competizione se non fosse possibile con questa forza lavoro soddisfare la domanda latente di diverse aree dell'industria, dell'agricoltura, dei servizi, degli esercizi pubblici, del lavoro domestico, dell'attività di cura e di assistenza.

L'entità del fenomeno migratorio sul territorio bresciano chiama in causa necessariamente i soggetti istituzionali, gli Enti pubblici che devono incontrarsi e confrontarsi su un problema che ha appunto della ricadute anche sul sistema scolastico. Quindi i soggetti istituzionali non possono esimersi dal ricercare una sede comune di dibattito e progettazione, non basata sulla trattazione della questione immigratoria in termini dicotomici, di minaccia o ricchezza, né sui luoghi comuni, del tipo "gli stranieri rubano il lavoro agli autoctoni", oppure "gli stranieri svolgono i lavori che gli italiani non vogliono più fare", in quanto ciò rischierebbe di estremizzare le posizioni e di distorcere le politiche di intervento, ma orientare il governo del fenomeno migratorio attraverso la valorizzazione di ciascun attore in gioco.

La situazione delle scuole bresciane, quindi, riflette coerentemente la realtà del nostro territorio nazionale dove, secondo le ultime indagini, il numero degli alunni stranieri ha avuto un accrescimento poderoso.

La conoscenza qualificata e sistematica della popolazione scolastica non italiana diventa quindi uno strumento sempre più indispensabile a chi opera nella scuola. Benché la presenza di alunni stranieri nelle scuole del Comune di Brescia non possa essere paragonata in termini assoluti con quella di altre

province d'Italia, come Milano, Roma e Torino, è confermato il continuo aumento della presenza di ragazzi stranieri nei nostri diversi istituti scolastici. La provincia di Brescia accoglie infatti una notevole quantità di alunni anche nell'istruzione secondaria e su questo punto vorrei ricordare che la Provincia di Brescia ha firmato nell'ottobre del 2001 un protocollo d'intesa con la Prefettura e altri numerosi soggetti, tra i quali le Associazioni Industriali, tutti gli Assessorati interessati della Provincia di Brescia, come il settore artigianato, il settore agricoltura e il Forum delle Associazioni degli immigrati, al fine di ottenere un contributo da parte di tutte le realtà interessate rispetto al tema della formazione professionale e dell'avviamento al lavoro di questi ragazzi.

Il mio intervento, per quanto sommario, vuole essere un ringraziamento per questa iniziativa e un auspicio affinché i vari livelli locali possano sempre interloquire e ritrovarsi in un confronto sereno, soprattutto in occasione di problematiche serie come queste.

Luigi Pati
(Università Cattolica di Brescia)

Questa iniziativa pone l'accento, a mio avviso, su un particolare aspetto, che nel campo della pedagogia, di cui mi occupo da diversi anni, ha un posto privilegiato e che collega la dimensione sociologica con quella pedagogica. L'elemento su cui vorrei richiamare l'attenzione, riguarda lo stretto nesso esistente tra multiculturalità, immigrazione e incremento del numero dei soggetti immigrati nel contesto scolastico da una parte e realtà familiare dall'altra. Ormai da tempo mi occupo di pedagogia della famiglia e dirigo in Università Cattolica presso la sede di Brescia un Centro di studi pedagogici sulla vita familiare, nell'ambito del quale abbiamo svolto anche alcune ricerche su famiglie, che hanno adottato bambini stranieri.

Proprio attraverso ricerche di carattere qualitativo, il problema scolastico si è imposto; pare, (chiaramente siamo nel campo delle ipotesi), che la scuola italiana sia impreparata ad accogliere questi bambini adottati, in quanto spesso il loro inserimento in ambito scolastico risulta problematico. Credo che questo avvenga per una questione molto semplice: il sistema scolastico italiano è centrato fondamentalmente sulla monoculturalità. Solleciterei proprio ad una riflessione in questo senso, in quanto credo che questi aspetti meritino particolare attenzione in riferimento a ciò che si intende costruire, vale a dire l'interculturalità.

L'elemento di spicco, ovviamente si configura nell'incontro di diverse culture ma ciò diventa difficile se non procediamo ad una riflessione, che rientra nell'ambito pedagogico e che riguarda soprattutto le problematiche connesse con l'integrazione. Mi riferisco in particolare a tre questioni sulle quali voglio richiamare l'attenzione:

- la prima riguarda il rapporto tra esperienza scolastica e il sistema valoriale di una determinata comunità, un elemento questo che non si può pensare di trascurare in quanto la proposta valoriale della scuola, credo sia determinante per favorire o meno l'integrazione, l'esclusione o l'emarginazione del soggetto. Non c'è integrazione se non nella prospettiva di un chiaro sistema di valori attraverso il quale è fondamentale intendersi sul concetto di alterità, sul concetto dell'accettazione dell'alterità e del confronto con l'alterità: tutte questioni che si rifanno ad una gerarchia di valori. E' chiaro che questo aspetto oggi risulta

problematico perché, per un verso, abbiamo l'esigenza pedagogico-educativa di favorire forme sempre più accentuate di integrazione interculturale, di inserimento e di confronto tra cittadini autoctoni e cittadini stranieri, per altro verso, dobbiamo fare i conti con una realtà culturale che sembra molto spesso respingere l'altro. Chiaramente si tratta di un tema che merita particolare attenzione soprattutto in riferimento ad un ambito educativo, quale è la scuola, che si deve interrogare su questi aspetti di costruzione della interculturalità.

□ La seconda questione riguarda il tema della proposta culturale nella scuola. Parlare di valori significa parlare di proposta culturale, di un tema dove si gioca con forza la questione dell'autonomia scolastica, che è il tema della valorizzazione della cultura locale, che entra in un confronto con le altre culture. Qui si gioca la capacità della scuola di elaborare progetti educativi attenti a questa nuova realtà. Faccio presente che, una delle lezioni che ci proviene dall'antropologia culturale, è che la cultura di un popolo si arricchisce nel momento in cui sa interagire con altre culture; questo credo sia indispensabile anche per quanto riguarda la cultura locale, nel senso che noi possiamo tutelare nel migliore dei modi possibile le appartenenze alle culture locali, solo nel gioco delle interazioni con le diversità.

□ L'ultimo elemento su cui mi permetto di insistere, riguarda la questione dei contenuti scolastici. Una serie di ricerche che sono state condotte sulle problematiche scolastiche di bambini stranieri adottati, a cui ho fatto riferimento inizialmente, esplicita la necessità che la scuola si interroghi sulle proprie modalità di proposta dei contenuti e quindi sulla propria didattica: molto spesso nel processo di insegnamento/apprendimento l'impiego di modalità di trasmissione è calibrato fundamentalmente sui circuiti dei cittadini italiani, non certo sui cittadini stranieri. Quindi richiamandomi a tutta una serie di indagini che sono state condotte riguardo ai bambini stranieri nella scuola è rilevante la necessità che la scuola rifletta sul proprio modo di erogare istruzione ed educazione; non si tratta di consegnare agli insegnanti una "ricetta" o di sollecitarli ad aderire a delle indicazioni che provengono dall'esterno della scuola ma la scuola deve diventare un vero e proprio laboratorio, in cui sono gli insegnanti i primi che si interrogano sui modi nuovi attraverso i quali favorire il processo di integrazione.

In sintesi, parlare di scuola, parlare di rapporti tra Ente locale e scuola, parlare di rapporto tra scuola e famiglia, (non dobbiamo dimenticare infatti che i cittadini stranieri appartengono a famiglie), significa chiamare in campo la formazione dei docenti. La formazione degli insegnanti oggi è diventato uno snodo fondamentale attraverso il quale riuscire o meno a costruire una società interetnica ed interculturale.

Ringrazio per questa bellissima iniziativa e auguro un buon lavoro.

Carla Bisleri
(Assessore Pubblica Istruzione e Politiche Giovanili - Comune di Brescia)

Vorrei sottolineare innanzi tutto quanto sia importante e significativa questa giornata all'interno dell'impegno delle iniziative che, come responsabile di un Assessorato già da due mandati politici, abbiamo promosso e realizzato. Una giornata qualificante, come diceva la prof.ssa. Besozzi, che si colloca in un momento politico cruciale, cercando, e non è comune per un amministratore pubblico, di costruire un'occasione di riflessione e di dibattito, partendo anche dalle azioni e dalle prassi che sono state avviate, sia dal punto di vista dell'intervento in campo amministrativo che educativo.

Questa giornata, a mio avviso, ha una rilevanza particolare in quanto affonda le proprie origini in attività passate e mi auguro possa rappresentare anche un ponte verso il futuro. L'appuntamento di oggi è oltre modo significativo, anche in quanto l'Assessorato alla Pubblica Istruzione, come il mondo della scuola e altri organismi, stanno transitando in una situazione complessa, al centro di una grande trasformazione legislativa, che si configura con uno stile legale nuovo, che pone dei compiti anche sul piano amministrativo e richiede nuovi modelli d'azione. A questa fase di transizione, così articolata va ad aggiungersi peraltro la grande trasformazione dei modelli educativi e sociali.

Il termine intercultura, scelto per il titolo di questo convegno, non ha rappresentato, per l'Amministrazione comunale e per l'operato che ha messo in campo, una metafora educativa, ma è stata la conseguenza di una pressione di movimenti che quotidianamente ci hanno messo in gioco.

Come è stato detto prima dalla prof.ssa Besozzi la sfida dell'interculturalità si è tradotta per noi in un atto concreto, quotidiano, a causa di molti fattori. Abbiamo dovuto infatti affrontare come Amministrazione comunale una situazione molto incalzante, che tra l'altro s'accosta e s'inserisce su vecchi problemi tradizionali, come la complessa gestione dell'intervento e delle politiche scolastiche, a cui abbiamo cercato di dare delle risposte innovative. Tuttavia tra le grandi novità e le grandi incognite incontrate, abbiamo rivolto alla sfida dell'intercultura un investimento di tutto riguardo, sia dal punto di vista delle scelte economiche che di carattere culturale.

Ritengo che questa giornata sia molto importante anche per i temi dell'educazione in generale, per i valori di riferimento che sostengono

l'evoluzione e la trasformazione dell'educare e del fare educazione, ma anche come spunto per aspetti di carattere didattico. Interrogarci, come è stato ricordato in alcuni interventi che mi hanno preceduto, sulla funzione sociale dell'educazione è fondamentale, perché il tema di sfondo, il risultato ultimo di questo investimento nei confronti dell'intercultura è comunque una rinnovata capacità di educare, che ci è richiesta sia dal punto di vista istituzionale che dal punto di vista dei luoghi elettivi dell'educazione, come appunto la scuola.

Nella scuola infatti non è possibile pensare di "chiudere le porte" e la scuola, quella italiana in particolare, è forse il luogo sociale dove "le porte sono state spalancate", perché in questa situazione così congiunturale la scuola italiana ha confermato di essere ancor prima di un luogo di preparazione e di informazione culturale, un luogo dove avvengono, anche non intenzionalmente, i nuovi processi di socializzazione. La scuola della nostra città in particolare, oscillando in questi anni dal terzo al quarto posto fra i capoluoghi d'Italia in fatto di accoglienza di bambini stranieri, in dieci anni ha moltiplicato la sua popolazione scolastica, testimoniando la sua grande apertura.

Credo di poter confermare, con il sostegno di molti qui presenti, che sono stati soggetti attivi e che lo sono tuttora insieme a noi nella scuola, come rispetto a questo impatto, il carattere della nostra scuola si è rivelato in grado di garantire il principio di diritto allo studio, esteso e capillare. Questa è stata una conquista, che oggi si configura come un baluardo di fronte a questi grandi cambiamenti, perché ha attuato un grande principio costituzionale, un grande diritto universale dell'educazione per l'infanzia e per l'istruzione.

Due sono gli aspetti da sottolineare nell'azione svolta: uno 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 continua a ricordare 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 delicato che permette la riproduzione dei rapporti sociali, 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. Questi rapporti sociali è ovvio che possono essere ampliati e questo ci porta a confrontarci con il tema delle differenze, ed è giusto che ne discutiamo, in quanto rappresentano gli elementi fondativi di una società integrata e sono basilari per sancire l'appartenenza, l'inserimento sociale o l'esclusione.

E' ovvio che nei rapporti di cittadinanza dell'oggi e del domani ci sono e ci saranno delle situazioni che né a tavolino, né le strategie, né la cosiddetta attrezzatura di riguardo, possono preventivare.

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 domande che si pongono a tutti noi, che mi hanno interrogata in quanto amministratore, anche se si tratta di un'attività discrezionale: anche la giornata odierna non fa parte di un'attività obbligatoria di Amministrazione comunale, è una scelta, una scelta per orientare coscienze, attività, comportamenti; per sostenere in modo anche criticabile e dialettico le attività che vengono realizzate.

Tutta questa attività, è proprio attraverso la condivisione con tante persone, in riunioni, in prassi, in opzioni ma anche nella capacità di riflettere, di vigilare, che ha definito delle rotte e quindi ha potuto guidare degli "esperimenti" non solo di carattere pragmatico ma anche di carattere strategico.

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, a cui negli anni è stata affidata una funzione importante, che rischia di essere maltrattata e sacrificata.

Ciò che rende questa giornata molto significativa è anche la collaborazione che si è riuscita ad instaurare. Anche la collaborazione infatti è una scelta e non una improvvisazione, è un'attività che abbiamo voluto e saputo costruire ogni giorno, con molto impegno e pazienza. Rispetto all'importanza di questa nel campo dell'educazione ho una salda fiducia, in quanto di fronte a problemi di vasta portata sociale, complessi e repentini, ciascuno di noi, nella scuola come nell'amministrazione e nelle istituzioni sociali, ha sperimentato come ciò che è stato progettato, magari nell'anno precedente, deve essere immediatamente adeguato e aggiustato con una certa capacità di flessibilità, intelligenza e questo è realizzabile solo insieme.

Di fronte a sfide come queste nessuno può pensare di avere modelli o risposte da presumere, di poter affrontare problematiche con una visione macchiavellica a tavolino, perché è proprio la realtà che incalza a renderlo impossibile.

Rispetto ai problemi dell'educazione, i temi centrali sono quelli dell'alleanza educativa nei rapporti tra scuola e famiglia: è una alleanza che diventa decisiva e strategica all'interno di uno scambio continuo su un tema come l'arrivo di questa ondata migratoria, che ci rende una frontiera continuamente aperta. Prima dei contenuti è necessario infatti elaborare un

metodo attraverso una partecipazione attiva e questo comporta l'impiego di molte risorse sociali e competenze umane.

Quante volte nella nostra società si disprezza il capitale umano che viene valutato solo in termini di risorse economiche, quante volte questo capita anche nel mondo dell'educazione, delle scuole, e si chiedono certezze, si chiedono subito "vie d'uscita", si chiede la sicurezza, per paura che in alcuni casi non ci sia la possibilità di intervenire.

Il tema della partecipazione attiva è un processo che non s'improvvisa, all'interistituzionalità e all'attività partecipata, non solo bisogna crederci, ma bisogna pure dedicarcisi! Questo è un lavoro paziente! Una comunità non si crea dall'oggi al domani, bisogna dedicarci energie e strumenti, costruire un dialogo tra gli inter-attori.

Quante volte ci siamo trovati di fronte a questo problema anche noi per motivi diversi, ma proprio perché sono stati previsti degli spazi di incontro possiamo trovarci qui oggi in una giornata alta di contenuti con l'aiuto anche della risorsa importantissima dell'Università, per dialogare su argomenti che hanno una rilevanza culturale e sociale notevole.

Quindi, quello che voglio dire, che se è vero che ci ritroviamo impreparati, spauriti e preoccupati, e questo verso il nuovo è un sentimento che accompagna tutte le prassi e gli interventi sociali, è anche vero che abbiamo nella nostra città, una testimonianza concreta di scuole, risorse, società civile, istituzioni, capitale umano, sociale, luoghi di ricerca e di cultura, ciascuno con la propria autonomia, ma nell'insieme più forti e più potenti e in grado di creare una situazione di condivisione, innanzi tutto di mete e di valori e in secondo luogo di condizioni, per ispirare alcuni progetti diffusi, di rete che non sarebbero realizzabili attraverso scorciatoie e pregiudizi.

Questa è una condizione fondamentale perché comporta il rinnovamento continuo dell'attività quotidiana che svolgiamo nelle istituzioni sociali possibilmente difendendola, migliorandola, qualificandola e modificandola di fronte alle novità.

Credo, che la sfida che oggi ci coinvolge è molto più forte delle fratture che si vogliono generare, delle discriminazioni, della passività rassegnata; noi e la scuola, in cui ci siamo identificati e immedesimati, con gli insegnanti e i dirigenti, che sono qui, siamo chiamati a garantire situazioni di successo, certezza e sicurezza; ma anche a risolvere problemi grandi e piccoli che quotidianamente si pongono in tante situazioni. Molti lo dimenticano, ma dove c'è il problema abbiamo anche il dovere di cercare strategie e risposte. Se fossimo capaci di controllare il nostro futuro in termini di riproduzione sociale rasenteremmo l'onnipotenza, invece la nostra sfida quotidiana è proprio quella di incontrare il problema, conoscerlo, capirlo, approfondirlo e risolverlo.

Da queste premesse, ciò che si realizza nella giornata di oggi è un patrimonio che volentieri mettiamo in trasmissione, in comunicazione e anche

in discussione critica: non avremmo richiesto un intervento valutativo da parte dell'Università Cattolica se non avessimo voluto entrare anche in una situazione di messa in discussione, insieme all'operato di tutte le nostre scuole, perché siamo in una fase dove dal concreto cerchiamo di passare ad una riflessione.

Che cosa ci ha spinto ad agire? Lo stato attuale della situazione, che vede il fenomeno migratorio, accelerato, incrementato: nel primo anno del mio mandato credo ci fossero 300 bambini nelle scuole dell'obbligo, oggi nell'arco degli ultimi otto anni, nelle scuole statali e parificate, sono sanciti all'incirca 1.440-1.550 bambini. Il fenomeno si accompagnava all'interno della scuola ad una situazione anche di timore, di implicite condizioni di incapacità. Tuttavia all'Ente locale non sono giunte solo le difficoltà ma anche richieste propositive, di intervento, perché la scuola aveva assenza di risorse, si trovava in una situazione di grande paura di perdere quei livelli di collusione raggiunti e quindi portare avanti quotidianamente la propria attività educativa. Sono giunti anche domande sul profilo e i bisogni di questi nuovi bambini, sulle loro caratteristiche, sul loro essere qui con le loro famiglie in un mondo appunto che sta cambiando. La scuola si presentava con una configurazione precisa in questo cambiamento culturale.

Come è avvenuta la presa in carico? Come siamo stati coinvolti? Innanzitutto, nel mettere questo problema tra le prime iniziative politiche di intervento amministrativo nell'ambito dell'Ente locale. Voglio chiarire che non esisteva nessun finanziamento e nessuna legge o atto obbligatorio per incamminarci in una 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.

L'altro aspetto è che si è cercato un punto di incontro rispetto all'autonomia della scuola tenendo presenti le sue risorse, la sua offerta formativa. L'Amministrazione comunale, si è fatta quindi servizio a disposizione delle scuole.

La scuola ha retto l'impatto sociale che si stava verificando, cercando di dare risposte, e questo è avvenuto in un momento di grande collaborazione con l'Ente locale e le sue rappresentanze, in intesa anche con, l'allora Provveditorato agli Studi, oggi Centro Servizi Amministrativi.

La progettazione ha tuttavia travolto la stessa l'Amministrazione comunale: si è cercata, anche con il rinnovamento dell'Ufficio stranieri del nostro comune, una collaborazione con l'Assessorato alla Pubblica Istruzione, l'Ufficio immigrati e i Servizi sociali, per costruire un Ufficio Integrazione Scolastica prima inesistente e creare quindi un interlocutore sensibile. Questa situazione messa a disposizione dell'Ente locale come luogo d'ascolto ma anche come luogo di progettazione, secondo noi, ha cercato di contenere e sostenere l'impatto. Sarà poi la ricerca valutativa svolta dall'Università a

mettere in luce i riscontri per il futuro, tuttavia, l'esperienza quotidiana attraverso il dialogo con gli insegnanti, i gruppi di lavoro che abbiamo stabilito con i dirigenti, progettando insieme e cercando di ottimizzare il più possibile i ruoli e le risorse, ci testimoniano che qualcosa è stato fatto.

La prima risposta fornita è stata centrata sulla facilitazione dell'apprendimento linguistico e della mediazione culturale ed in questo senso è stata preziosa la Legge 285, sulla protezione dell'infanzia e adolescenza, che ha riconosciuto integralmente l'importanza di questi progetti predisposti all'integrazione di bambini stranieri.

Spero per il futuro che siano salvaguardati gli organici delle scuole a supporto di questi progetti trasversali, ma soprattutto che ci sia una verifica continua affinché dall'emergenza, la comunità sociale, educativa e la scuola possano passare alla stabilità.

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 i temi della non esclusione sociale.

Concludo dicendo che per me il risultato raggiunto è corale, quindi mi sento promotore ma mi sento anche, se posso permettermi, protagonista di un pezzo di storia e questo per un amministratore è un grande risultato. La politica attiva svolta attraverso questi progetti, come ha scritto nella sua introduzione al rapporto di ricerca la professoressa Besozzi, di supporto nella scuola, nel campo della trattazione del disagio e dell'inserimento sociale, deve svolgere un ruolo di sperimentazione e non di carattere compensatorio, assistenziale e casuale. Deve mobilitare l'innovazione nella vita della scuola e della sua attività di educazione e questo penso è ciò che è stato fatto.

In questo momento di accelerazione l'Ente locale ha voluto inserirsi e dare un contributo creando le condizioni di collaborazione, innescando rapporti non solo obbligatori secondo le leggi, ma obbligatori secondo la responsabilità e le iniziative politiche. Il valore aggiunto che può dare, oltre all'azione, questo nostro studio di valutazione è presente nella giornata di oggi e in altri momenti di incontro, per creare situazioni di stimolo e di confronto, per mettere in comune esperienze e discuterle, incrementare la ricerca e anche come momento di scambio, di riflessione, di documentazione.

Un grazie quindi a tutti i relatori che hanno voluto partecipare, anche per il futuro, perché da qui, dal rinnovo della riflessione, dall'azione, penso si potrà aprire insieme un'altra finestra possibile nel mondo della scuola e dell'educazione che può avere varie ricadute.

Una delle conseguenze più generali è che stiamo dando un contributo alla conoscenza e alla cultura e rispetto a una dimensione più pratica, che possiamo apportare correttivi. Dal "Progetto Sorriso", al "Progetto A come Accoglienza" sono già state cambiate molte cose.

Peraltro noi di questo futuro ne siamo protagonisti e lo voglio ricordare a tutti, compresa me, che siamo all'inizio di un grande processo, di un grande cambiamento complesso e sconosciuto che mobilita, perché la nostra responsabilità è di essere costruttori, educatori della società in cui viviamo. Grazie.

Presentazione della ricerca valutativa: "I servizi di educazione interculturale e mediazione linguistica del comune di Brescia (anni 1998-2001)"

Maddalena Colombo
(Università Cattolica - Brescia)

A me il difficile compito di sintetizzare un lavoro complesso e articolato relativo alla ricerca di cui andrò ad illustrare i principali risultati. Innanzi tutto occorre premettere che la ricerca si è svolta nell'anno scolastico 2001/2002, che è un'opera collettiva, coordinata da me e sotto la direzione scientifica della prof.ssa Besozzi e si proponeva diversi obiettivi, che poi enucleeremo meglio. Principalmente si proponeva di verificare sul campo le ricadute rispetto alle azioni promosse dall'Assessorato della Pubblica Istruzione del Comune di Brescia relative sostanzialmente a due progetti, che hanno avuto una durata di tre anni, dal 1998 al 2001. Il primo, denominato "Progetto Sorriso", consisteva in una offerta da parte dell'Amministrazione comunale direttamente alle scuole di facilitatori linguistici di provenienza straniera e di operatori culturali di nazionalità italiana che venivano inseriti su richiesta delle scuole stesse e quindi su precise indicazioni e bisogni rilevati, per affiancare il lavoro dell'insegnante, soprattutto nella fase di primo inserimento di alunni stranieri. Questo progetto conteneva un'idea cardine, già illustrata nell'intervento dell'Assessore Bisleri, quella di offrire un supporto diretto, concreto, alle insegnanti, in quanto veniva loro riconosciuto il diritto di essere supportati e affiancati. Nello stesso tempo conteneva una sfida che andava al di là di questo mero supporto di diritto, quella di offrire loro un'occasione di fare un'esperienza di intercultura a quattro mani, vale a dire da insegnanti e collaboratori di provenienza straniera. Il secondo progetto, denominato "Progetto Tante Lingue per capirci" e nel secondo anno "Progetto Tante Lingue per capirci e diventare amici", consisteva invece in una offerta di corsi di alfabetizzazione di italiano/lingua-seconda, rivolti appunto a neo-arrivati delle scuole elementari e medie, e di corsi di approfondimento culturale sulle lingue madri degli alunni stranieri, rivolti sia alle famiglie e agli alunni che volessero rinforzare le proprie radici culturali, sia ai cittadini dei quartieri che intendessero affiancarsi in questo percorso di conoscenza reciproca. Questa seconda linea d'azione conteneva un obiettivo forse più ambizioso, cioè quello di offrire un supporto indiretto alle scuole; lo spazio che si andava a creare infatti era uno spazio extrascolastico di cui la scuola poteva rendersi corresponsabile, collaborando all'organizzazione e soprattutto all'orientamento di questi ragazzi verso i corsi pomeridiani. Conteneva inoltre

una grossa sfida, cioè quella di estendere alla comunità locale quel modello di accoglienza e scambio reciproco fra culture che già la vita di classe proponeva al mattino. Questo conteneva a sua volta una decisa opzione verso l'esistenza di una comunità locale che sta alle spalle della scuola: infatti è impossibile immaginare un obiettivo di relazione tra spazi scolastici ed extrascolastici senza immaginare le scuole all'interno dei loro contesti di quartiere (Colombo M., 2001).

Ora veniamo agli obiettivi specifici della ricerca: innanzitutto si denomina come ricerca valutativa, dove naturalmente non sono stati oggetto di valutazione gli insegnanti o i ragazzi, non essendo questo il tema dell'analisi, ma sono stati osservati gli effetti di un'azione sulla popolazione che ne è stata beneficiaria e protagonista operativa. Inoltre, poiché la valutazione si è inserita al termine delle azioni programmate, possiamo parlare di *valutazione ex-post*, cioè non ci si è proposti di seguire, di monitorare il programma nelle sue varie fasi ma se ne sono complessivamente analizzati gli effetti globali soprattutto in termini di capacità di questi programmi di innescare processi di miglioramento dei microsistemi sui quali vi è stato un certo "impatto". Intendiamo con questo termine, "impatto", misurare la "scossa" che i progetti hanno provocato sul lavoro quotidiano degli insegnanti, ma anche sulle relazioni quotidiane tra scuola ed extrascuola e soprattutto su ragazzi di diversa nazionalità. Quindi abbiamo dovuto procedere ad una osservazione abbastanza sistematica, durata un anno, un'indagine ad ampio spettro: infatti, abbiamo definito cinque aree di osservazione, che in sostanza riuniscono una vasta gamma di ambiti in cui i progetti sono andati a provocare una "scossa": *la progettazione educativa, l'organizzazione scolastica, i rapporti tra scuola ed extrascuola*, con particolare riguardo al mondo associativo, che propone e integra il lavoro della scuola dentro e fuori e al rapporto con le Circoscrizioni, *le relazioni interetniche* a diversi livelli, tra ragazzi, tra ragazzi e insegnanti, tra questi e gli operatori culturali stranieri e italiani, vale a dire tutto il sistema delle relazioni sociali che è stato smosso da un'azione sistematica di questo tipo, infine *le sperimentazioni* che si sono dovute provocare all'interno di *professionalità*, alcune decisamente consolidate come quella dell'insegnante, altre meno definite come quella del facilitatore linguistico o dell'operatore culturale, professioni tutte da inventare.

La metodologia della ricerca è stata qualitativa, quindi non avremo dei dati ma dei racconti di eventi, delle opinioni, delle sensibilità. Abbiamo scelto di considerare protagonisti, uniti e distinti, i 18 istituti scolastici che avevano deciso di partecipare a uno o ad entrambi i progetti: diciamo che sono solo sei istituti hanno deciso di aderire a uno solo dei progetti, e sono 12 gli istituti che invece hanno sfruttato l'intera gamma delle opportunità. Per istituti intendiamo ovviamente scuole elementari, scuole medie, istituti comprensivi facendo riferimento alle dirigenze scolastiche quindi non ai plessi. La tecnica

di rilevazione dei dati utilizzata, cioè il modo con cui abbiamo raccolto dati di prima mano, è *l'intervista semistrutturata*: ne sono state svolte 80 e questo permette di intuire come dietro la mia persona vi sia una équipe di lavoro, di intervistatori vasta, composta da 10 persone, che hanno dovuto penetrare la realtà di questi 18 istituti scolastici. Di queste 80 interviste occorre dire che 16 sono state rivolte ai dirigenti scolastici, due dirigenti non sono stati intervistati perché si trattava di sedi vacanti, 18 insegnanti referenti per l'intercultura, 13 insegnanti di classe che hanno collaborato attivamente, all'interno delle Commissioni intercultura, alla progettazione e realizzazione delle azioni, 13 facilitatori linguistici di nazionalità straniera, 4 operatori culturali di nazionalità italiana e una gamma piuttosto varia di una quindicina di testimoni privilegiati all'interno dell'Amministrazione comunale e del decentramento. Fonti di seconda mano, ovvero fonti di riscontro di quanto ci veniva in un certo senso rivelato dalle nostre interviste, sono stati i già citati P.O.F., Piani delle Offerte Formative o Progetti di Istituto e, nel caso di interventi molto mirati, anche le relative relazioni finali. Si è voluto in sostanza andare a vedere se vi era concordanza e in quale misura tra il così detto "dichiarato", cioè la formalizzazione dell'atto educativo, e l'"agito", ovvero l'esperienza vissuta dagli attori.

Veniamo ai risultati che sono l'aspetto più interessante da recuperare.

Innanzitutto, abbiamo cercato di verificare l'esistenza o meno in ogni scuola di una progettazione peculiare, autonoma, specifica, che non ricalcasse la progettazione generale del Comune. Questo a nostro avviso era un indicatore di autonomia scolastica in senso pieno, e soprattutto di creatività, di innovazione istituzionale e professionale per gli insegnanti. Dobbiamo dire che la progettualità autonoma delle scuole non è stata generalizzata, anzi la maggioranza delle scuole ha prodotto molte azioni probabilmente supportate da programmazioni di classe minime ma non supportate da un progettazione di istituto; la progettualità nel suo complesso si è dunque appoggiata al progetto generale proposto dal Comune. Questo può essere letto sia come un senso di fiducia nei confronti dell'Amministrazione comunale, sia anche come un limite della capacità progettuale delle scuole.

Un altro aspetto che ci ha incuriosito è dato dall'impossibilità nella maggioranza delle scuole di dar conto dei risultati effettivi ottenuti, nel senso che, con la mancanza di una progettazione sistematica, anche la valutazione delle azioni svolte sui ragazzi stranieri non è stata possibile. In alcuni casi addirittura, e parliamo più del livello della dirigenza scolastica che non di quello degli insegnanti, vi è stata la difficoltà a distinguere le azioni del "Progetto Sorriso" dalle azioni del "Progetto Tante Lingue", pur essendo i due progetti nettamente differenziati sul piano tecnico, benché ispirati allo stesso obiettivo di integrazione. Questo fa capire che si è sperimentato molto ma si è documentato poco. Questo è un limite piuttosto frequente nelle scuole: non si tratta di indifferenza verso la documentazione ma sicuramente siamo di fronte

a una non-priorità assegnata al livello della documentazione dell'intervento, ovvero al momento della riproducibilità, della comunicabilità dei risultati. D'altra parte però possiamo dire che la capacità sperimentale delle scuole è stata comunque ampiamente recuperata perché il modo con cui la risorsa dei progetti è stata utilizzata è molto vario, soprattutto in rapporto a due fattori che ne hanno determinato le modalità: il tasso di incidenza di stranieri nella scuola, ovvero se la soglia di intervento, di bisogno si elevava è chiaro che c'era un utilizzo a tutto campo della risorsa dei progetti (spesso anche un utilizzo strumentale, di emergenza dovuta appunto a una situazione di "prima linea"). Se invece il tasso di incidenza di alunni stranieri era accettabile o minimale allora abbiamo riscontrato un utilizzo più creativo, più stimolante della risorsa dei facilitatori, perché ovviamente non si era impediti dalla pressione dell'emergenza quotidiana. Un secondo fattore che abbiamo riscontrato come rilevante rispetto all'utilizzo dei progetti è l'orientamento del dirigente scolastico verso la sfida dell'intercultura. Vedremo poi come questi orientamenti si sostanziano spesso in atteggiamenti veri e propri delle scuole, perché noi sappiamo dell'effettiva corrispondenza di ogni contesto scolastico con gli orientamenti e gli atteggiamenti del gruppo trainante. Quindi è molto importante assegnare la capacità di incidere sul proprio sistema da parte del dirigente scolastico che, se particolarmente preoccupato da questa priorità, avrà impresso chiaramente delle "velocità" maggiori sul proprio istituto, mentre un dirigente scolastico più preoccupato rispetto ad altri obiettivi ha in un certo senso favorito un atteggiamento di distacco o di attesa da parte degli insegnanti.

Abbiamo comunque potuto recuperare quattro importanti risultati ottenuti dai progetti, che sono stati riconosciuti da tutte le scuole, i così detti "quattro punti di forza", ovvero: innanzitutto l'attenzione verso le *performance* scolastiche degli alunni stranieri, che sono migliorate con molta evidenza; si parla soprattutto di *performance* linguistiche, cioè la lingua per comunicare, la lingua per accogliere e essere accolti. Ecco questo è stato sicuramente un obiettivo raggiunto da tutte le scuole, indipendentemente dalla pressione esercitata dal numero di alunni stranieri o dal numero di facilitatori impegnati. Quindi anche scuole con piccole quote di impegno hanno rilevato immediatamente la maggior facilità nell'intervento linguistico di secondo livello: cioè si può insegnare la lingua per studiare solo quando si è già conquistato un minimo livello di lingua per sopravvivere e dialogare con i compagni.

Un altro aspetto considerato nella nostra ricerca è stato il contatto con le famiglie straniere. Di sicuro è stata una relazione facilitata, ma più che facilitata è stata nella maggioranza dei casi avviata perché spesso si era di fronte all'assenza di rapporti scuola-famiglia immigrata. Quindi la presenza dei facilitatori, e soprattutto degli operatori culturali che facevano da tramite tra scuola e campo nomadi, ha sicuramente dato una generale sterzata alla

tendenza verso la chiusura e qualora fosse capitato che la famiglia dell'alunno straniero non si recava a scuola, come spesso accade, grazie alla presenza del facilitatore non si è caduti nell'errore di interpretare questo come una mancanza della famiglia ma ci si è dotati di strumenti di lettura adeguati.

Un'ulteriore ricaduta sicuramente generalizzata è stato l'aumento vertiginoso della sensibilità da parte degli insegnanti, soprattutto di lingua e di lingua straniera, verso i problemi di apprendimento specifici degli immigrati di seconda generazione. Benché i problemi di apprendimento siano solitamente demandati agli insegnanti di sostegno si è avuta una maggiore collegialità dell'esperienza attraverso la forzatura impressa dalla presenza dei facilitatori, che ha sicuramente generato una presa in carico collegiale, partecipata, del problema dell'apprendimento.

A mio avviso questo è un risultato importante, perché si è evitato di confondere problemi di comportamento con problemi di deprivazione di apprendimento; inoltre ha sicuramente rinforzato la capacità dell'insegnante di trovarsi di fronte ai problemi e di trovare nelle proprie competenze le soluzioni, senza demandarle inutilmente ad altri.

L'allargamento delle responsabilità rappresenta una sorta di conseguenza di quanto appena detto e implica che ovviamente la presenza di alunni stranieri, e dunque la crescente eterogeneità che si verifica nelle classi, non è un problema del singolo insegnante. E' un problema dell'istituto, è un problema a cui si cerca di dare risposte in maniera diversificata e flessibile. Questo ha delle ricadute immediate sulla seconda area di attenzione, quella dell'organizzazione scolastica. Rispetto a quest'area è possibile affermare che sicuramente il primo e più gravoso impatto è stato sul gruppo classe, che da omogeneo diventa eterogeneo. Questo significa in termini pratici che è sempre più "ingestibile" e le insegnanti fanno sicuramente tanta fatica richiede la gestione di un gruppo eterogeneo.

Che cosa hanno messo in campo le scuole per supportare la gestione dell'eterogeneità? Innanzitutto la consapevolezza che l'eterogeneità è un problema collegiale e non individuale dell'insegnante. Come primo aspetto rilevabile in tal senso è stato riscontrato che le scuole hanno imparato a prendere delle decisioni, perché la forzatura impressa dai progetti ha sostanzialmente imposto di decidere "chi doveva fare che cosa", chi doveva spendere queste risorse e per fare cosa, a pro di chi questo facilitatore lavora, qual è la ricaduta rispetto per esempio al canale di contatto che si è aperto con la famiglia? Questo tipo di ricaduta ha investito sicuramente l'insegnante ma soprattutto si è realizzata una divisione di compiti, una maggiore presa in carico delle questioni e una decisionalità più spinta.

Insisto molto su questo perché purtroppo una delle caratteristiche strutturali dell'organizzazione scolastica è il così detto modello di organizzazione a "legame debole", dove la decisionalità è incerta, è opaca e non si sa generalmente da chi viene presa e a favore di cosa. Uno degli aspetti

quindi veramente importanti, dovuti all'essersi trovati di fronte a figure considerate dapprima estranee ma via via sempre più collocate nel contesto quotidiano, è l'aver indotto a una maggiore decisionalità, a una maggiore spartizione dei compiti, tant'è che tutte le scuole ci hanno rivelato in modo molto preciso il loro sostanziale "organigramma implicito" nell'azione con gli stranieri. Così, per esempio, stabilire contatti sistematici con l'esterno è toccato a qualcuno e abbiamo trovato diversi dirigenti impegnati in prima linea in tal senso, ma soprattutto abbiamo trovato gruppi coordinati dall'insegnante referente per l'intercultura, quindi Commissioni intercultura, Commissioni per l'apprendimento, in grado di dar conto di questi contatti.

Riguardo al tema dell'eterogeneità ovviamente si è trattato di rivedere il presupposto dell'omogeneità assoluta del gruppo classe e questo ha significato anche rivedere il presupposto della riproducibilità dell'azione didattica. Questo importante dato di flessibilità è stato condiviso soprattutto là dove ha potuto giovare della presenza stessa del facilitatore. Infatti, abbiamo delineato nel panorama delle strategie adottate dalle scuole per far fronte all'eterogeneità tre tipi di strategie: 1) la strategia di sostegno diretto dell'alunno straniero, che è stata quella più adottata. Tra l'opzione di mandare l'alunno fuori dall'aula e quella di sostenerlo all'interno dell'aula si è riscontrata una preferenza per la prima, soprattutto nella fase di primo inserimento; tuttavia abbiamo avuto modo di raccogliere anche esperienze che si basano sulla seconda strategia: 2) le sperimentazioni in aula, basate sulla volontà di innovare attraverso tentativi ed errori, sulla volontà di sperimentare, nel senso pieno della parola, soprattutto da parte di quelle insegnanti che avevano ottenuto una disponibilità dai mediatori e facilitatori linguistici inattesa. Di fronte alla offerta di disponibilità, per esempio a presentare la propria cultura davanti alla classe, si è avuto in alcuni casi la partecipazione in qualità di "docente" della propria cultura da parte dei mediatori all'interno della classe. Questo è avvenuto sia nelle scuole elementari sia nelle scuole medie. 3) Infine, abbiamo l'adozione di strategie più complesse, quelle che poi hanno avuto una definizione anche nel P.O.F., e che si sono configurate in attività interculturali vere e proprie, spesso svolte anche con il concorso dei genitori dei bambini stranieri che introducevano, in aula o negli spazi delle feste collegiali, attività proprie della cultura di provenienza: dalla cucina, alle spiegazioni di scrittura, al disegno e alle attività pratiche ed espressive.

Lo scopo ovviamente in queste occasioni era quello di facilitare il dialogo anche in presenza di livelli di comunicazione molto diversificati.

Dopo questi punti di forza abbiamo riscontrato anche un punto di debolezza: il progetto che ha richiesto il maggior impiego di energie e forse anche maggior spreco, in quanto i testimoni ci hanno detto di non sapere quanto erano riusciti ad essere efficaci, è il progetto "Tante Lingue", che presupponeva il raccordo tra scuola e Circostrizione, quindi con il territorio.

Nella implementazione di questo progetto, diciamo, non si è tenuto conto dei tempi della scuola rispetto ai tempi delle Circoscrizioni, delle associazioni, del territorio. Ovviamente qui ci scontriamo con realtà informali e formali, con una logistica sempre molto pesante, ma soprattutto ci scontriamo con il fatto che le insegnanti spesso non hanno il tempo per dedicarsi alla risoluzione di problemi logistici legati al territorio, né è effettivamente hanno fra le loro competenze quella di organizzare un territorio. Vediamo infatti che l'area della valutazione relativa a questa esperienza è quella che ha dato minori risultati; tuttavia quanto emerso appare molto significativo.

Per quanto riguarda i rapporti con la comunità locale abbiamo riscontrato chiaramente il tema delle "due velocità": la scuola segue un proprio ritmo e il territorio un altro. A volte è il territorio che tende a inseguire la scuola perché a sua volta è oggetto di pressioni rispetto alla rilevanza del problema dell'integrazione della componente straniera; a volte è la scuola che busa alla circoscrizione e non verifica nessuna sensibilità verso i suoi bisogni. La scuola è carente di strutture, alla scuola non può bastare un pacchetto di ore relative alla facilitazione dell'incontro linguistico e quindi richiede un supporto in termini logistici maggiori in termini di spazi, in termini di trasporti, in termini di scambi soprattutto con il mondo associativo e cooperativo. Rispetto a questo abbiamo verificato che nei quartieri dove vi erano relazioni buone e già avviate con le Circoscrizioni i progetti si sono potuti svolgere serenamente, là dove i rapporti erano deboli, tale debolezza è stata confermata.

Adirittura abbiamo avuto dei riscontri negativi da parte di testimoni di alcune Circoscrizioni; nel corso delle interviste essi hanno dichiarato che azioni come i corsi di sensibilizzazione o di alfabetizzazione di italiano/lingua-seconda erano "fuori contesto" in una Circoscrizione e andavano ricollocate nella scuola. Questo naturalmente contraddice lo spirito con cui queste stesse azioni sono state promosse. Abbiamo trovato anche Circoscrizioni che hanno criticato le scuole per l'inadempienza, l'esagerata timidezza nei loro confronti, Circoscrizioni che hanno provocato delle domande e non hanno ottenuto risposte in tempo perché erano le scuole in questo caso a essere tenute a rispettare i tempi. Naturalmente abbiamo trovato anche un felice connubio tra istituzioni scolastiche e forze libere del territorio in quelle Circoscrizioni che si avvalevano già di reti associative: in questo caso le associazioni si sono rivolte spontaneamente alle scuole, in alcune occasioni dandone conto al territorio, in altre lavorando in modo supportivo e tacito.

Veniamo ora all'area relativa al nucleo fondativo della convivenza sociale e dell'interculturalità: le relazioni interetniche. Vediamo prima dove le relazioni interetniche sono migliorate, cioè dove i processi di integrazione sono avvenuti in modo superiore alle aspettative. Sicuramente un miglioramento è stato riscontrato nella funzione di mediazione tra la scuola come istituzione e

la famiglia straniera come utente. Qui la mediazione si è rivelata in senso proprio, quindi non solo linguistica ma anche culturale, un allargamento di possibilità. Innanzi tutto l'azione dei facilitatori linguistici e degli operatori culturali è riuscita a far comprendere il valore dell'istruzione specialmente a quelle famiglie che non avevano assegnato un investimento specifico ai propri ragazzi nei confronti del risultato scolastico. Sappiamo infatti che questo non avviene in tutte le famiglie, né in tutte le culture, ma può ovviamente costituire un problema di disorientamento soprattutto in una fase di arrivo in una città o di spostamento da una città all'altra. Questo significa motivare i ragazzi allo studio, ma soprattutto far sì che il genitore motivi il proprio ragazzo verso la scuola. C'è una bellissima testimonianza di una mamma cinese che ha riferito tramite il nostro facilitatore: *"... io avevo imparato a guardare mio figlio tutti i giorni mentre faceva i compiti. Non capivo una parola, né lui mi chiedeva se capivo, ma il fatto che fossi lì a guardare mentre lui faceva i compiti ha permesso al mio ragazzo di terminare la scuola con buoni risultati. Di questo devo ringraziare la facilitatrice che mi ha suggerito questo stratagemma."* Si tratta quindi di piccoli accorgimenti ma che riferiscono di una volontà di accogliere e raccogliere anche il suggerimento più pratico e quotidiano.

In secondo luogo, e questo è un effetto soprattutto relativo alla figura dell'insegnante, in quanto l'attività di mediazione scuola-famiglia non può avere effetti solo da una parte ma se di attività di mediazione si tratta è sicuramente reciproca, abbiamo il fatto che la mediazione ha rivelato agli insegnanti il senso di gesti, comportamenti, atteggiamenti, parole, cioè espressioni che provengono da alunni e famiglie straniere nei confronti della scuola. Il timore di non capire, di essere minacciati, non è affatto un indicatore negativo, di mancanza di sensibilità degli insegnanti, anzi rivela tutta la loro sensibilità. Il problema è che accogliendo un segnale che arriva dalla famiglia c'è la necessità di un codice che aiuti ad interpretarlo: ecco, i mediatori e i facilitatori hanno offerto questo codice. Una delle azioni in tal senso è stata accompagnare le famiglie all'uso dei servizi, per esempio, sfruttando tutto ciò che la scuola offre, comprese le gite scolastiche, che spesso sono disertate dalle famiglie straniere in quanto interpretate come compiti secondari e magari gravosi dal punto di vista economico: il senso della gita scolastica è stato rivelato dal mediatore alla famiglia.

Un altro grande obiettivo raggiunto è stato quello di contenere l'ansia dell'insegnante. Questo problema dell'ansia, del timore, della paura, della percezione di inadeguatezza l'abbiamo ritrovato in tutte le interviste: quindi lo riteniamo un risultato immediato ma che pone anche le giuste basi per il futuro.

Dei risultati importanti sono stati ottenuti anche riguardo al tema dei genitori, che è un tema importante, perché i genitori degli alunni italiani sono spesso la componente più resistente all'accettazione degli alunni stranieri. Là

dove il ragazzo inizia a migliorare le proprie relazioni in classe con gruppi diversi e insegnanti diversi, rimane il problema del senso di accettazione che può arrivare da parte dei genitori. Qual è il ragionamento che spesso viene fatto da parte dei genitori italiani? Emerge la preoccupazione verso i risultati scolastici che possono essere inficiati dalla presenza di ragazzi stranieri visti come una "zavorra" (così viene riportato nelle interviste) rispetto al programma scolastico. Si tratta di una metafora, naturalmente, e possiamo parlare sicuramente di pregiudizio, ma esso può essere scardinato con la dimostrazione che al migliorare delle *performance* di questi ragazzi migliora comunque il clima della classe e migliora dunque l'apprendimento di tutti.

Pertanto è possibile affermare che i progetti hanno costituito una lezione di civiltà nei confronti dei genitori: cioè hanno rappresentato una legittimazione data in mano alle insegnanti per poter trattare con le paure dei genitori.

I rapporti tra insegnanti e facilitatori linguistici sono invece un tema più complesso. Sono stati rapporti di segno positivo, diciamo, nella maggioranza dei casi, ma non nella totalità dei casi, perché le situazioni di imbarazzo e talvolta di conflitto si sono create. Abbiamo trovato parole da parte delle insegnanti che rivelano come in molti casi è stato possibile risolvere insieme i problemi e con un sorriso sulla bocca e questo ha comportato non solo per le insegnanti la possibilità di contenere la propria ansia ma anche lo sperimentare che si può stare a scuola fra diversi sorridendo. Quindi una scuola che ha avuto modo di darci un rimando di serenità. Invece i rapporti si sono rivelati di segno negativo là dove vi è stata una malintesa distribuzione delle responsabilità nei confronti dei ragazzi stranieri. Pertanto, i facilitatori si sono trovati spesso in situazioni ambigue, dove il proprio mandato suggeriva di rimanere strettamente legati al compito della traduzione linguistica mentre l'insegnante richiedeva una presa in carico dell'alunno straniero molto più ampia. Quando questo però avveniva, sulla scorta di disponibilità reali dei facilitatori, provocava la sensazione di una interferenza nel lavoro dell'insegnante. Diciamo quindi situazioni piuttosto difficili nel piccolo, nel quotidiano, ma che poi si sono risolte là dove il facilitatore ha potuto portare a termine il lavoro con un tempo di permanenza prolungato.

Rispetto all'ultima area, cioè gli impatti sulle professionalità, riguardo alla figura del docente, ripetiamo come la presenza di mediatori e facilitatori ha permesso all'insegnante di superare l'imbarazzo di rendersi conto che la classe in presenza di una maggiore eterogeneità diventa pesante, che forse non si hanno gli strumenti per gestirla e non si sa a cosa ricorrere per fare un passo avanti, per andare al di là della sensazione di difficoltà. Questa è stata una sfida accettata da tutti gli insegnanti intervistati e che può essere esemplificata con una frase ripresa dalle interviste: "*Con questi bambini il lavoro didattico deve essere programmato giorno per giorno, bisogna arrivare preparatissimi, perché con loro non hai la possibilità di usare la parola come spiegazione ulteriore*". Questa frase ci rivela il riconoscimento di un limite dell'azione

didattica ordinaria, consistente soprattutto di parole, che se non comprese lasciano all'insegnante la sensazione di non avere più strumenti a disposizione; se l'alunno non ha modo di cogliere queste parole sorge la necessità di ricorrere ad altri mezzi comunicativi. Il vero imbarazzo sta nella difficoltà a trovare stratagemmi alternativi. Benché effettivamente la prima soluzione adottata, avendo il facilitatore a disposizione, è stata quella di ricorrere ad esso facendolo lavorare su schede di italiano in uno spazio esterno (così che il ragazzo potesse acquisire gli strumenti per la comprensione), è emerso anche che questo atteggiamento ha provocato molti sensi di colpa nelle insegnanti, che avevano appreso benissimo la lezione dell'integrazione elaborata negli anni dell'inserimento scolastico dei portatori di disabilità. Il tema dell'inclusione-esclusione è sicuramente un tema all'ordine del giorno dell'insegnante, che si domanda in ogni momento: *"faccio bene? Mi aiuta mandare fuori l'alunno in difficoltà o mi aiuterebbe di più trovare un modo per tenerlo in classe?"*. Questo ha sicuramente provocato un aumento di creatività nell'escogitare soluzioni inclusive dell'alunno e dell'operatore culturale.

Infine, esaminando gli impatti sulla professionalità del facilitatore linguistico. Abbiamo detto che spesso il facilitatore linguistico si è trovato in situazioni difficili ed ha effettivamente colto una sfida molto rischiosa. Innanzitutto, ha svolto pienamente il proprio dovere di figura operativa d'urgenza: questo è stato riconosciuto da tutti. Del facilitatore sono apprezzate le doti di disponibilità e di apertura, tuttavia egli ha spesso dovuto riflettere su quale fosse il suo mandato, quale fosse la fonte della sua legittimità. Il tipo di ruolo che si sono in un certo senso "ricostruiti" i facilitatori attraverso l'esperienza è *un ruolo diffuso non tecnico*, sicuramente globale, che tocca diverse aree di intervento ed essi attenendosi a un mandato di ruolo diffuso sono riusciti così a corrispondere meglio alle richieste della scuola. Hanno spesso rilanciato l'idea che, per fare bene il mediatore, è necessario basarsi sulla propria sensibilità, sull'empatia che viene provata nei confronti del ragazzino straniero che condivide con loro la stessa condizione di alterità, e che mette in primo piano la questione dell'incontro fra culture in un ambiente connotato in senso monoculturale. Abbiamo anche trovato una visione molto idealizzata del proprio ruolo, emersa soprattutto nei confronti di una domanda prevista nell'intervista che chiedeva "Cosa ha significato per lei il ruolo del mediatore?". La stragrande maggioranza dei mediatori ha risposto che ha significato sentirsi riconosciuti come cittadino in un ruolo che richiedeva molto di più della semplice traduzione. Dunque si è verificato un forte squilibrio tra l'ampiezza della propria concezione ideale e la consapevolezza di un condizione oggettiva piuttosto ristretta. La sottile linea di demarcazione tra il ruolo tecnico di facilitatore e il ruolo di mediatore è venuta alla luce anche nella percezione degli operatori culturali. Peraltro, l'operatore culturale si è trovato alla prese con un problema aggiuntivo, dovendo mediare in una

realità già connotata da situazioni conflittuali. Mentre il facilitatore linguistico, infatti, subentrava in realtà potenzialmente di accettazione, neutra e ad uno stadio iniziale, l'operatore culturale che lavora tra scuola e campo nomade ha sicuramente avuto a che fare con la necessità di ridurre i pregiudizi già notevolmente radicati in entrambe le culture. In particolare si è occupato di mettere a fuoco le specifiche concezioni del tempo, delle norme, per esempio le norme igieniche, dell'educazione familiare, tra cultura Room e cultura scolastica, connotata da un certo grado di rigidità. Anche qui si è trattato di un ruolo diffuso, non burocratico, un ruolo empatico, che ha potuto essere svolto solo nella misura in cui l'operatore aveva trascorso molto tempo al campo nomade. Sicuramente l'obiettivo posto all'operatore culturale è molto complesso, dunque anche la formazione di questi operatori è stata molto più complessa.

In chiusura diciamo che abbiamo tentato di riassumere le posizioni degli istituti scolastici che hanno sperimentato i progetti, in una sorta di tipologia che mettesse in luce quali sono stati i loro atteggiamenti verso la sfida dell'incontro e l'atteggiamento verso la risorsa a loro assegnata.

Abbiamo suddiviso gli istituti in tre gruppi e a ciascuno abbiamo assegnato delle etichette.

Un primo gruppo riguarda quegli istituti che hanno vinto la sfida, ovvero che si sono mossi in una logica di investimento e di integrazione, che hanno rimandato un vissuto di serenità, di essere pronti alla "battaglia". Questi istituti hanno dato conto di un movimento, di un miglioramento nel loro funzionamento grazie ai progetti.

Scuole che hanno vinto la sfida:

«logica dell'investimento e dell'integrazione»

- Scuola "della serenità"
- Scuola "dell'integrazione nella quotidianità"
- Scuola "del risveglio"
- Scuola "della consapevolezza"
- Scuola "a misura del cittadino del mondo"
- Scuola "della collegialità"
- Scuola "fucina di integrazione"
- Scuola "ai primi passi"

Poi abbiamo un secondo gruppo di istituti che hanno affrontato la sfida, quindi che l'hanno assunta come compito per il prossimo futuro, ma che trovandosi in aree a forte processo migratorio hanno lamentato che le risorse offerte erano insufficienti a vincere la sfida. Su questo gruppo di scuole, che non è residuale ma che costituisce un gruppo centrale, bisognerebbe ragionare

più a fondo in termini di politica scolastica: questi sono gli istituti che avrebbero bisogno di sentire più forte la voce dei supporti esterni, sono gli istituti che forse stanno pagando il prezzo più alto.

Scuole che stanno affrontando la sfida: «bisogno di risorse»

- Scuola "dell'arte di arrangiarsi"
- Scuola "in bilico"
- Scuola "alla ricerca di equilibri"
- Scuola "in situazione di emergenza"
- Scuola "cerniera"
- Scuola "del bisogno di retroguardia"

Infine abbiamo gli istituti che esprimono una distanza critica verso i progetti per motivazioni differenti ma che comunque hanno voluto rimandare una loro, non tanto estraneità, quanto criticità verso le risorse che gli sono state assegnate. Abbiamo in tal senso riscontrato due tipi di critica: quella relativa agli istituti che si percepiscono più all'avanguardia rispetto alla proposte che gli sono state rivolte, cioè che procedono a una "velocità" maggiore di quella che viene richiesta per stare al passo con le proposte dell'Ente locale, e quella di quegli istituti che procedono a una velocità minore rispetto a un impegno forte sul fronte dell'intercultura, tanto da ritenersi effettivamente indifferenti rispetto alle risorse loro assegnate.

Scuole che esprimono una «distanza critica» verso i progetti

- Scuola "ambivalente"
- Scuola "dell'incontro rimandato"
- Scuola "di 'provata' esperienza"
- Scuola "a favore dell'autonomia"

A tutti gli istituti va, naturalmente, l'apprezzamento per aver accettato la sfida ed essersi messi in gioco, mentre agli interlocutori della comunità locale spetta ora il difficile compito di "apprendere" dalle esperienze maturate e prepararsi per un balzo in avanti.

L'esperienza del Comune di Torino
Mariagrazia Santagati
(Università Cattolica - Milano)

Il Comune di Torino rappresenta un vero e proprio laboratorio, per quanto riguarda le politiche di accoglienza e di integrazione dei minori stranieri, contraddistinte dall'impegno nel dare risposte immediate a bisogni concreti emersi nel tempo, nella consapevolezza che questi ben presto sarebbero sfociati in richieste di "istituzionalizzazione", ma anche in processi reali di inserimento scolastico, sociale, culturale degli alunni stranieri.

In una delibera del 2001, l'Amministrazione pubblica ha tracciato un bilancio delle iniziative e dei progetti rivolti ai minori stranieri, in cui emergono le linee fondamentali d'intervento, affermatesi a partire dalla fine degli anni '80. Il Comune di Torino ha attuato una serie di interventi specifici per orientare e facilitare l'utilizzo dei servizi da parte di tutti gli utenti, in particolare degli stranieri e nello specifico dei minori. Inoltre, ha garantito l'accesso ai servizi educativi e scolastici e promosso dei progetti di valorizzazione delle culture presenti nel tessuto cittadino, così da favorire un inserimento socio-culturale nel contesto locale. Ha attivato interventi socio-assistenziali di protezione, tutela e accoglienza per minori in situazione di pregiudizio, ovvero minori soli e non accompagnati. In sintesi ha privilegiato un metodo interistituzionale, ovvero di lavoro integrato, promuovendo forme di collaborazione tra i diversi settori dell'Ente e le varie istituzioni (la Provincia, la Regione Piemonte, il mondo della scuola, la Questura, la Prefettura, il Tribunale dei Minori), ed ha gestito progetti con il coinvolgimento del privato sociale e del volontariato, in un'ottica di *welfare mix*.

Al fine di illustrare l'esperienza del Comune di Torino, si intendono presentare:

- i dati relativi alla presenza scolastica dei minori stranieri a Torino;
- i molteplici servizi per i minori stranieri e la complessa rete di collaborazione che caratterizza la città;
- alcune riflessioni emerse da un'indagine promossa recentemente dall'Osservatorio del Mondo Giovanile della Città di Torino.

1. La presenza degli stranieri nelle scuole di Torino

Il Piemonte si caratterizza per la presenza di 95.872 immigrati (al 31.12.2001) e si colloca al quinto posto tra le regioni italiane per numero di soggiornanti: circa il 54% degli immigrati vive in Provincia di Torino. L'8% dei minori stranieri vive nella regione (contro il 25% della Lombardia) ed una percentuale significativa di essi è inserita nelle scuole della regione: costituiva, nel precedente a.s. 2000-2001, il 2.6% dell'intera popolazione delle scuole di ogni ordine e grado.

L'Osservatorio Statistico Interistituzionale sugli Stranieri in Provincia di Torino, a cui partecipa anche il Comune, raccoglie in un'unica pubblicazione, i dati più significativi sugli immigrati presenti sul territorio della Provincia (Osservatorio Interistituzionale sugli Stranieri in Provincia di Torino, 2002). I dati relativi alla scuola sono elaborati annualmente dal C.I.D.I.S.S. nella ricerca *Allievi stranieri a scuola con noi* e descrivono le presenze e le caratteristiche degli allievi stranieri nelle scuole di ogni ordine e grado di Torino e provincia. L'indagine è condotta dall'Osservatorio Statistico del C.I.D.I.S.S., con strumenti di rilevazione appositamente costruiti (una scheda compilata dalle scuole per ogni allievo), e si basa sulla comparazione dei dati rispetto a molteplici variabili: ordine e tipo di scuola, quartiere, sesso, età, classe frequentata, scuola di provenienza, conoscenza dell'italiano, cittadinanza, esito scolastico, interventi interculturali.

L'età. Se la fascia più numerosa di stranieri presente in città è compresa tra i 30 e 39 anni, le fasce infantili e minorili sono in aumento e costituiscono complessivamente un quinto della popolazione straniera (7.838 su 40.746) in provincia di Torino. La metà dei minori è una vera e propria seconda generazione, nata a Torino da coppie di migranti di prima generazione. I ricongiunti invece sono ragazzini fra i sei e i diciassette anni: si tratta spesso dei ragazzi peruviani che raggiungono la madre e dei maghrebini che si ricongiungono al padre o ai parenti, ma anche dei cinesi che ritornano a Torino, dopo aver lasciato la città appena nati, perché i genitori non potevano occuparsi di loro e per ricevere l'educazione dai nonni. Fra i nati a Torino, ci sono anche gli adolescenti jugoslavi nomadi dei campi dell'Arrivore e di strada dell'aeroporto.

Le scuole. Continua la crescita del numero di allievi iscritti nelle scuole della Provincia di Torino che, grazie ai ricongiungimenti familiari, ai programmi d'inserimento basati sul diritto all'istruzione per tutti, sono arrivati a rappresentare in provincia il 3.8% della totalità degli allievi.

Il numero degli allievi. A conclusione dell'anno scolastico 2000-2001, sono 4.858 i bambini e i ragazzi inseriti nelle scuole torinesi, dalle materne

alle superiori: sono aumentati del 21.5% rispetto all'anno precedente. In generale negli anni precedenti l'aumento oscillava tra il 20 e il 25%.

Il sesso. L'inserimento evidenzia una sensibile prevalenza di maschi in tutti gli ordini di scuola, il 53% circa di maschi contro il 47% di femmine.

L'ordine di scuola. Nella città di Torino la concentrazione massima (a.s. 2000-2001) si ha alle elementari (1.852 allievi stranieri corrispondenti al 43% degli stranieri presenti nelle scuole torinesi): la presenza di stranieri è soprattutto un'esperienza della scuola dell'obbligo e della materna. Aumenta la presenza nelle scuole materne (1.137 bambini, 23.7%), cresce molto alle medie (1.078, 22.3%) e gradualmente anche alle superiori (791 studenti, 10.3%). Alle superiori gli allievi stranieri si orientano in prevalenza verso gli studi tecnici (38.5%) e professionali (31.8%).

La localizzazione. Quasi il 70% frequenta una scuola della città di Torino, confermando il carattere prevalentemente urbano del fenomeno dell'inserimento degli allievi stranieri. La loro presenza è a macchia di leopardo sul territorio della città e infatti Torino è nota per alcune zone, simbolo della presenza immigrata e delle difficoltà di convivenza tra italiani e stranieri. San Salvario e Porta Palazzo, pur essendo quartieri molto diversi tra di loro, sono diventati nell'immaginario collettivo, metafore dell'insicurezza che nasce dal disagio di coabitare in condizioni degradate e dalla concentrazione di culture estranee al tessuto sociale cittadino.

In città si nota che le presenze nelle scuole del Centro, primo ambito di accoglienza, tendono a diminuire a favore di quartieri limitrofi: il distretto 7 (Aurora, Valdocco, Vanchiglia) si conferma quello dove è maggiore la presenza di allievi stranieri nelle scuole elementari (15.2%). Per la scuola dell'infanzia il primato va a San Salvario (14%).

La scuola di provenienza. Il forte aumento di alunni che non provengono da alcuna scuola e s'inseriscono nei primi ordini scolastici, segnala una consistente realtà di famiglie stabilmente insediate sul nostro territorio. Oscilla intorno al 50% la percentuale di alunni che provengono dalla stessa scuola, mentre si stabilizzano sul 20% le percentuali di chi arriva da un'altra scuola italiana e sul 14% di chi arriva da una scuola straniera. Circa un quinto di alunni stranieri si è iscritto ad anno scolastico iniziato.

Il ritardo scolastico. Emerge un consistente ritardo che non sembra essere determinato solo da aspetti organizzativi o da scelte delle famiglie: inserimento tardivo spontaneo, ritardo accumulato nel paese d'origine, differenza di calendario scolastico, inserimento contrattato in classe inferiore all'età, bocciatura sono i motivi principali che causano il fenomeno.

I dati segnalano una percentuale di non promossi abbastanza elevata nelle medie (12.1%) e alle superiori (22.1%), più contenuta nella scuola elementare (1.5%): in generale il ritardo sembra salire al crescere della classe, e pur non

essendo legato solo al fenomeno migratorio, rischia di creare emarginazione nella scuola.

La conoscenza dell'italiano. Se la conoscenza della lingua è considerata indicatore dell'integrazione nella realtà scolastica, circa tre allievi su quattro si esprimono in un italiano che le scuole considerano accettabile (sufficiente e buono): la percentuale di studenti la cui padronanza della lingua è giudicata carente dalle scuole è diminuita nel tempo, e corrisponde al 9.6% degli allievi nel 2000.

Gli interventi interculturali. Più del 40% degli allievi stranieri fruisce di interventi relativi ad attività interculturali e insegnamento della lingua italiana come seconda lingua: scuola elementare e media continuano ad essere i due ordini di scuola maggiormente interessati da questo tipo di offerte integrative.

Le aree di provenienza. Nella scuola torinese, aumenta sempre di più il numero dei paesi di provenienza: il Maghreb continua ad essere la presenza più consistente e stabile, ma aumentano notevolmente gli studenti albanesi e rumeni, nonché la percentuale di allievi cinesi e filippini, mentre gli studenti dell'America latina sembrano stabilizzarsi.

I rumeni sono diventati in breve tempo la seconda comunità della città, una presenza silenziosa già da anni numericamente rilevante, ma che la regolarizzazione del 1998 ha contribuito a rendere visibile. Sebbene l'immigrazione rumena sia recente, ha già assunto i caratteri propri dei flussi migratori più maturi: riequilibrio di genere, famiglie ricomposte, aumento di minori ricongiunti e nati in città, presenza di bambini nelle scuole materne e elementari.

Le cinque comunità più rappresentate sono quella del Marocco (25.3%), Romania (10.9%) Albania (9.5%), Perù (8.5%), Cina (8.1%): complessivamente costituiscono il 62.3% dell'intero universo considerato.

2. I servizi per i minori stranieri del Comune di Torino

L'immigrazione minorile a Torino ha cominciato a rendersi visibile sul finire degli anni Ottanta, in seguito agli effetti della Legge Martelli: dopo la sanatoria, si sono verificati i primi ricongiungimenti familiari che, a causa delle lunghe e complesse pratiche di regolarizzazione e della disinformazione, si sono realizzati senza l'espletamento dell'iter ufficiale, creando così una fascia di bambini irregolari, invisibili ma presenti sul territorio cittadino. Fredo Olivero nel 1984 fondava, sotto la protezione del Gabinetto del sindaco, l'*Ufficio Stranieri e Nomadi* per offrire indicazioni sulla città ai primi immigrati e organizzava il primo ufficio per i minori stranieri. La presenza di mamme e bambini irregolari poneva il problema di far fronte alle necessità familiari e di tutelare la maternità: essendoci un consenso diffuso attorno ai

diritti irrinunciabili del bambino, la grande presenza di minori irregolari, che non potevano essere inseriti né nei nidi né nella scuola dell'obbligo, suscitava molteplici reazioni.

Così nel settembre del 1990 il Comune di Torino, presso la Divisione Servizi Educativi, creava l'*Ufficio Mondialità Stranieri e Nomadi*. Il servizio nasceva per consentire l'accesso dei bambini stranieri non residenti alle strutture educative della città, con l'obiettivo dell'inserimento scolastico di questi minori.

Attualmente l'Ufficio Mondialità si rivolge ai bambini stranieri regolari e irregolari e alle loro famiglie con lo scopo di agevolare l'inserimento nei nidi, nelle scuole per l'infanzia e negli altri servizi educativi presenti in città. Svolge inoltre un ruolo di raccordo tra scuola e famiglie e si occupa della scolarizzazione dei bambini nomadi, come appare anche dal nome dell'ufficio, tenendo conto della differenza di questo gruppo rispetto agli altri stranieri e della necessità di strategie d'intervento specifiche. Nell'Ufficio lavorano mediatori culturali, figure ponte di varie etnie che mediano a livello linguistico e culturale fra educatori dei nidi e genitori, per evitare incomprensioni legate alla lingua e ai diversi atteggiamenti sociali e culturali.

La Regione, il Comune e il Provveditorato stipulavano nel marzo del 1990 una convenzione, in cui si costituiva un organismo interistituzionale, il *C.I.D.I.S.S.*: questa intesa, la prima in Italia, era frutto della consapevolezza che la scuola non poteva affrontare da sola i problemi degli alunni stranieri, ma doveva coinvolgere gli enti locali. Il Centro Informazione Documentazione Inserimento Scolastico Stranieri, divenuto operativo nel 1992, si sarebbe dovuto occupare specificatamente del diritto allo studio dei minori stranieri nella scuola dell'obbligo, con la funzione di sportello per i regolari e di mediazione per gli irregolari. Successivamente lo sportello è stato chiuso al pubblico e si è occupato di svolgere funzioni di formazione dei docenti e di consulenza didattica. Il Centro è il nucleo di una collaborazione interistituzionale per l'attuazione di un programma integrato di interventi connessi all'istruzione e finalizzato a un'effettiva integrazione socioculturale e scolastica dei minori stranieri.

Il *C.I.D.I.S.S.* ha coordinato inoltre un gruppo di scuole materne, elementari e medie, caratterizzate da un alto numero di alunni stranieri. La sperimentazione organizzativa e didattica di queste scuole è connotata da una rete interna a ciascuna scuola (classe e laboratorio linguistico / interculturale) e da un raccordo interistituzionale (collegamenti tra le scuole per la programmazione e la verifica, rapporti con i centri culturali, apertura delle scuole a visitatori, collaborazioni con l'università per tesi di laurea e ricerche). Nelle scuole sono stati creati laboratori per gli stranieri, che si svolgono contemporaneamente alle altre lezioni, di cui si occupano docenti,

appositamente distaccati dal posto classe, che lavorano sul regolare orario settimanale di docenza (22 ore di lezione e 2 ore di programmazione). Nelle ore di programmazione, svolte in comune con le altre scuole sperimentali, sotto la guida di esperti linguistici, i docenti si formano e mettono a punto strategie per il miglioramento delle abilità di ascolto e conversazione, di lettura e scrittura degli alunni stranieri.

Considerata la rilevanza dei processi migratori e i conseguenti cambiamenti nel mondo della scuola, l'Ufficio considera importante un' articolata conoscenza del fenomeno e per questo raccoglie ogni anno i dati delle presenze straniere nelle scuole, così da costituire un piccolo osservatorio sul fenomeno. Il Centro partecipa infine a una serie di progetti in collaborazione con altri enti, con altre città italiane e con la Comunità Europea per ragionare sull'educazione interculturale, sull'insegnamento dell'italiano come lingua-seconda e altri progetti relativi a problematiche di inserimento degli alunni stranieri.

La creazione del *Centro Interculturale* della Città di Torino ha rappresentato, alla metà degli anni novanta, un salto di qualità nel panorama torinese e, dai bisogni primari, l'interesse si è spostato al bisogno di intercultura. Il Centro si pone l'obiettivo di promuovere le culture presenti in città, di valorizzare la collaborazione tra associazioni e istituzioni, proponendo e sostenendo la ricerca sui temi della mondialità. È aperto a tutti i cittadini che vogliono incontrare le culture di altri paesi.

Il Centro si occupa di progetti e di formazione, proponendo differenti laboratori, servizi e materiali da consultare. Tra i progetti si possono ricordare: i soggiorni organizzati per le scuole medie e superiori, al fine di attivare processi che consentano ai ragazzi di acquisire nuovi punti di vista; un progetto interistituzionale (a cui partecipano Comune, Provincia, Regione) per il coordinamento delle proposte interculturali rivolti alle classi di scuola media superiore. Nella formazione una particolare attenzione è rivolta ai docenti, attraverso dei percorsi di avvicinamento alle culture e alle lingue lontane (Babele), di educazione alla diversità (Io e l'altro), di insegnamento di italiano per stranieri (Elledue), di educazione alla cittadinanza e di conoscenza di Torino (Conoscere la propria città).

Presso la Divisione Servizi Educativi della città, si è sviluppato il *Centro per l'educazione alle identità e le culture* che attiva opportunità educative, rivolte a bambini, ragazzi e adulti, in particolare agli insegnanti e alle classi, per promuovere il dialogo, la consapevolezza di sé e della propria identità, per riflettere sulla costruzione di una società interculturale come progetto concreto e realizzabile in un'ottica di confronto e di superamento degli etnocentrismi.

Il progetto si articola in quattro sezioni di ricerca a cui corrispondono obiettivi specifici e percorsi didattici: organizzazione sociale, lavoro, riti e ritualità, letteratura e musica. Gli obiettivi generali consistono nel dialogare con bambini e ragazzi per cogliere pensieri e aspettative rispetto agli altri, alla città, al passato, al futuro; attivare opportunità educative per imparare a conoscersi, cambiare, scegliere; educare alla ricerca e alla costruzione di una personalità aperta ed interattiva e favorire lo sviluppo originale degli individui e delle culture che interagiscono.

Oltre agli uffici legati al sistema scolastico, l'*Ufficio Minori Stranieri*, fondato con una delibera del Consiglio comunale del 1992, si occupa di osservare il fenomeno dei minori irregolari e soli e di programmare i relativi interventi. È collegato con varie istituzioni (Tribunale dei Minori, Questura, Prefettura, Scuole, Centri Territoriali Permanenti) e con il Progetto Itaca dell'Assessorato alle Politiche giovanili: concretamente promuove numerose iniziative (comunità, servizi a bassa soglia, tutele civili, protezione dei minori dell'area penale) e gestisce progetti di accompagnamento educativo per minori a rischio.

Anche la scuola è collegata direttamente all'Ufficio Minori: la Parini e la Braccini sono state le prime due scuole, nelle quali è stata messa in atto una sperimentazione didattica per l'alfabetizzazione di minori dai 15 ai 18 anni, i corsi dal 1988 hanno funzionato regolarmente con il fine di garantire agli stranieri un titolo di studio, offrendo competenze linguistiche e informazioni sulla società ospite.

Da parte dei servizi sociali e del Tribunale dei Minori si è sviluppata una grande attenzione nei confronti dei minori soli: nel 1994 il Comune, la Questura e il Tribunale dei Minori di Torino hanno firmato un'intesa atta a tutelare il minore fino a 18 anni, concedendogli il "permesso di soggiorno per motivi di giustizia". Questo permesso, che dà il minore in affidamento all'ente locale, garantisce una tutela fino alla maggiore età.

I minori soli arrivati a Torino – 285 dal 1998 al 2000 secondo le statistiche dell'Ufficio –, in genere sono adolescenti maschi, albanesi, rumeni e marocchini: quasi sempre sono parenti o vicini di casa di altri ragazzi soli, arrivati prima di loro ed oggi maggiorenni, più autonomi dal punto di vista lavorativo e abitativo, con alle spalle un percorso di formazione linguistica e professionale, un permesso di soggiorno per motivi di giustizia, a seguito di un provvedimento di tutela. Sole sono anche le adolescenti, vittime dello sfruttamento, che arrivano dai paesi dell'Europa dell'Est (Albania, Bulgaria, Moldavia, Romania) e dalla Nigeria.

Nel corso degli anni il fenomeno dei minori soli, seguiti dall'Ufficio Minori Stranieri, è aumentato notevolmente: l'Amministrazione ha promosso dal dicembre del 1996 un progetto di tutele civili in cui volontari aderenti ad

associazioni o enti senza scopo di lucro, si sono resi disponibili ad esercitare funzioni di tutela per ragazzi con cui avevano instaurato relazioni significative, seguendoli nel percorso formativo o lavorativo, oltre ad accoglierli in strutture attivate dall'organizzazione di cui fanno parte.

Concludendo questo excursus relativo ai servizi che si occupano a Torino di minori stranieri, si può affermare che "l'area minori è un caso di successo fondato sull'iniziativa di un gruppo di attori locali dislocati in una serie di poli di azione e cooperazione: il Tribunale dei minori, l'Ufficio Stranieri, l'Assessorato ai Servizi Sociali del Comune, il Volontariato e gli educatori, i mediatori culturali, le cooperative sociali" (Ires Piemonte, 1998).

3. L'indagine dell'Osservatorio del mondo giovanile

Nel 1994 l'Osservatorio del Mondo Giovanile ha pubblicato un quaderno, *Giovani e stranieri*, che rappresenta la prima ricerca svolta in città e finanziata dal Comune, che aveva l'obiettivo di analizzare le problematiche di vita quotidiana dei minori stranieri attraverso interviste in profondità.

A distanza di circa dieci anni, si è avvertita la necessità di tornare a riflettere sul tema, in quanto gli aspetti legati alla presenza dei minori stranieri sono divenuti più complessi e soprattutto perché la società italiana sta cominciando a misurarsi con i problemi specifici di una seconda generazione che, anche numericamente, non può più essere ignorata.

In particolare la ricerca *Vivere tra due culture. Percorsi di integrazione dei minori stranieri a Torino*, presentata nell'aprile 2002, si è posta l'obiettivo di:

- cogliere le trasformazioni della città relativamente alle problematiche dei minori stranieri, emerse in dieci anni di esperienza dal 1990 al 2000, attraverso interviste strutturate a testimoni privilegiati;
- analizzare l'offerta istituzionale del Comune di Torino attraverso le delibere attinenti ai minori stranieri, definendo il quadro delle politiche e delle azioni svolte dall'Amministrazione della Città di Torino;
- schedare i progetti e gli interventi, rivolti a bambini e ragazzi stranieri avviati a Torino nel periodo dal 1990 al 2000 dal settore pubblico e privato;
- realizzare una ricerca sugli alunni stranieri nella scuola, in quanto quest'ultima costituisce un osservatorio privilegiato delle dinamiche relazionali interculturali.

Il censimento dei progetti, effettuato nell'ambito dell'indagine, ha permesso di individuare circa un centinaio di interventi per minori stranieri, raggruppati in diverse categorie, fra cui: l'inserimento scolastico, che prevede il sostegno linguistico e la presenza di attività interculturali all'interno della

scuola (15%); la valorizzazione interculturale che include i laboratori e i percorsi per classi di scuole elementari, medie inferiori e superiori (24%). Gli interventi interculturali rivolti alle classi o a gruppi di ragazzi rappresentano dunque la tipologia progettuale più diffusa, a cui seguono le attività di inserimento scolastico e di formazione e sostegno extrascolastico.

Il privato sociale e l'associazionismo risultano inoltre essere i più propositivi, la metà dei progetti sono realizzati da questo settore (52), seguito dalle scuole (22) e dagli enti pubblici (22). Si fa riferimento spesso a strumenti creati appositamente per i minori stranieri, come i servizi di accoglienza a bassa soglia o i corsi di alfabetizzazione linguistica; talora si tratta di una riscoperta di strumenti usati per i minori italiani (il doposcuola, i corsi d'informatica, le attività sportive e ricreative).

I centri, le associazioni, gli oratori portano avanti, durante l'anno, attività che vedono coinvolti molti minori stranieri, in progetti che favoriscono l'incontro fra ragazzi e lavorano per un processo d'integrazione, non di tipo assimilazionistico. Le attività partono dal recupero delle proprie radici, come nel caso dello spettacolo teatrale realizzato da un gruppo di giovani, sostenuti da operatori del progetto comunale Alouan, o partono dall'esperienza della vita a Torino, centrale nel giornalino *Torre di Babele*, realizzato da un gruppo di adolescenti presso l'A.S.A.I., associazione di San Salvario.

Per quanto riguarda invece il contributo specifico di ricerca, è stato scelto come ambito d'indagine la scuola, poiché si è ipotizzato che nelle dinamiche di classe si potessero cogliere i segnali più significativi in atto; sono state quindi selezionate alcune scuole ad alta densità di presenze straniere e successivamente sono state individuate classi eterogenee nella composizione.

Si è scelto di utilizzare una metodologia di indagine partecipata, attraverso l'utilizzo della tecnica della ricerca-stimolo: con l'aiuto degli insegnanti e di un gruppo di mediatrici culturali e ricercatrici, è stata proposta una lezione sul tema dell'intercultura, a seguito della quale si sono riportate note etnografiche sul tipo d'interazione che ne è seguita. Utilizzando lo strumento della narrazione – una leggenda india presentata da una mediatrice culturale – si è cercato di stimolare la discussione sul tema dell'alterità e dell'immigrazione, si sono osservati atteggiamenti e comportamenti dei giovani immigrati e della classe in generale.

In una prima fase si è chiesto il coinvolgimento preliminare degli insegnanti, i quali hanno aiutato a inquadrare la situazione della classe ed a individuare l'esistenza di dinamiche particolari. Lo spirito di collaborazione degli insegnanti ha permesso di ottenere l'appoggio e la disponibilità anche il classe, strategiche nella gestione della ricerca.

La seconda fase della ricerca si è svolta in classe con la collaborazione di tre mediatrici e due osservatrici: utilizzando la struttura narrativa di un

racconto, si sono approfonditi i legami con i paesi d'origine (quotidianità, festività, religione, affetti), il momento dell'incontro con una società nuova e i relativi problemi di adattamento e inserimento individuale, familiare e di gruppo. Infine, nella terza fase della ricerca è stato chiesto ai ragazzi di svolgere un piccolo elaborato sul tema "Progetto di vita per il futuro".

Le lezioni-osservazione hanno permesso di far emergere sentimenti e problemi presenti nell'inserimento degli allievi stranieri nella scuola, la quale costituisce un luogo centrale per la costruzione di processi culturali inclusivi ed ha un ruolo importante nel socializzare le differenze. Nel tentativo di proporre una sintesi interpretativa, si sono individuati due elementi che paiono discriminare le esperienze dei giovani migranti: da un lato, il legame più o meno forte con la cultura del proprio paese d'origine; dall'altro il grado di inserimento di inserimento o di esclusione vissuto all'interno della società d'accoglienza. Dall'incrocio dei diversi fattori, sono emerse quattro tipologie principali in cui è possibile collocare idealmente i percorsi di inserimento dei minori nel contesto torinese. Alcuni ragazzi stranieri considerano la "cultura come risorsa" e ciò implica equilibrio identitario, padronanza linguistica, disponibilità alle relazioni interculturali; quando l'approccio alla cultura è di tipo "strumentale", all'inserimento scolastico positivo corrispondono una serie di opportunità fruite esclusivamente all'interno della propria comunità, nonché indifferenza nei confronti delle relazioni interculturali. Lo "sradicamento culturale" emerge in condizioni di transizione, squilibrio e marginalità, oppure nell'atteggiamento di integrazione a tutti i costi, mentre la "chiusura" implica il rifiuto di ogni contaminazione culturale.

Un altro elemento che emerge nell'indagine riguarda il ruolo della mediazione culturale che, sebbene sia riconosciuto come uno strumento importante, di fatto viene poco utilizzato. Inoltre esiste una rivendicazione forte del ruolo esclusivo da parte dei mediatori stranieri che vedono con diffidenza il passaggio a tali competenze a personale italiano. Esiste molta difficoltà nel definire il ruolo del mediatore che continua ad essere percepito come marginale e ciò ne ostacola la professionalizzazione. All'interno della scuola, il ricorso alla mediazione è discrezionale e spesso si limita alla richiesta di brevi *stages* per insegnanti o a qualche intervento nelle classi, raramente legato a problemi di relazione nelle classi e di rapporto con le famiglie.

In conclusione, il quadro, emerso dalla descrizione della molteplicità dei servizi presenti sul territorio e della presenza degli allievi stranieri nelle scuole di Torino, rappresenta una città che si interroga nel tentativo di trovare risposte adeguate a tutti i cittadini di Torino, attraverso una logica di integrazione e interazione tra servizi, di mediazione politica tra i bisogni delle diverse realtà economiche, culturali, sociali, educative. Le sfide future per la

città consistono proprio nell'acquisizione di una nuova definizione della mediazione culturale che possa divenire un patrimonio diffuso e non una professionalità di pochi, e nella sperimentazione di modalità concrete di inclusione dei ragazzi stranieri nelle scuole della città che siano rispettose delle culture altre e che non avvengano attraverso pratiche di omologazione e assimilazione.

L'integrazione sociale nelle realtà urbane della Svizzera

Gianni D'Amato

Università di Neuchâtel/Swiss Forum for Migration and Population Studies

Ringrazio per l'opportunità che mi viene fornita di divulgare, anche qui in Italia, la realtà delle migrazioni in Svizzera.¹ Mi sembra per altro utile poter formulare dei paragoni internazionali per capire a che livello è possibile trasferire, dagli uni agli altri, il sapere che si è accumulato.

Vorrei iniziare formulando delle definizioni che permettono di meglio identificare ciò di cui stiamo parlando; passerò poi alla politica di gestione del fenomeno in Svizzera e, come terzo punto, vorrei esporre come la Svizzera, e soprattutto la Svizzera tedesca, abbia dovuto raccogliere nuove sfide rispetto agli anni '90. Le conclusioni termineranno il mio intervento.

Ora, non so fino a che punto la Svizzera sia una realtà conosciuta qui in Italia anche se è una nazione molto vicina. Forse certi particolari non sono noti e vorrei quindi richiamarli brevemente. La Svizzera è un paese pluriculturale, riunisce 4 culture, 4 lingue ufficiali e 26 Cantoni, il che significa che è un paese federalista con 26 filosofie e 26 sistemi scolastici diversi (Linder 1998). In più è un sistema politico che conosce la democrazia diretta, il che significa che il sistema politico deve legittimarsi di fronte al popolo e le diverse iniziative politiche devono essere approvate attraverso un *referendum*. Per esempio, nel Cantone di Zurigo, in quest'ultimo *week-end*, è stata bocciata un'iniziativa che aveva l'obiettivo di aumentare l'autonomia del sistema scolastico e inserire nuovi parametri di qualità per gli insegnanti. Quello che è successo è che i più conservatori del corpo insegnante, temendo queste nuove forme di controllo scolastico, sono stati capaci di convincere il 53% dei votanti ad opporsi a questo tipo di riforma (*Neue Zürcher Zeitung* del 25 novembre 2002).

Innanzitutto, vorrei chiarire cosa intendo per *integrazione*, visto che già questa mattina se n'è parlato molto: l'integrazione è una forma di partecipazione ai sistemi sociali. Questo significa che bisogna creare le condizioni per poter partecipare a ciò che viene messo a disposizione, attraverso delle leggi, dalla nostra società, dall'amministrazione, dal sistema scolastico e dal sistema politico (Peters 1993).

Dal punto di vista del sistema politico bisogna ricordare che l'*integrazione* ha come "contro-concetto" l'*assimilazione*. L'assimilazione s'identifica con il concetto d'inclusione dell'altro, che elimina tutte le sue differenze e diventa

¹ Ringrazio per i commenti critici Antonella Ferrari, Rosita Fibbi e Andrea Corsi.

uguale a noi. E' chiaro che questo modello d'inserimento è fallimentare; negli ultimi 50 anni, infatti, non ha dato i risultati che ci si era prefissati: pensiamo al grande fallimento storico che ci testimonia la distruzione dell'ebraismo europeo, dato che, se si è sentito il bisogno di intervenire verso una parte di popolazione assimilata, distinguendola come "altro"; ciò significa che l'assimilazione stessa non aveva funzionato. E, oltre a questo, non bisogna dimenticare i risvolti ambivalenti che il concetto di assimilazione ha avuto per l'umanità (Bauman e Suhr 1992).

Un altro concetto che vorrei chiarire è quello di *multiculturalismo*. A mio parere, vanno considerati i diversi significati dei due concetti di multiculturalismo, quello anglo-americano e quello continentale-europeo. Il concetto continentale-europeo corre il rischio di proporre la convivenza di varie culture riducendo l'"altro" ad un concetto culturale prestabilito, senza entrare in profondità rispetto all'essenza dell'individuo. Quando, per esempio, in Svizzera si parla di turco-svizzeri, è necessario tener presente che non viene comunque perso di vista il fatto che si tratta di stranieri e che la loro relazione con la società e con lo Stato è definita dalla Legge sugli stranieri: quello che definisce la loro identità resta ciò che la legge prevede per loro (D'Amato 2001).

Nel concetto anglo-americano, invece, un individuo può essere italo-americano, serbo-americano o qualunque altra combinazione. In ogni caso, il trattino che unisce questi due termini è decisivo in quanto sta ad indicare una comune cittadinanza che è la base di una pari convivenza e di pari diritti. L'aggettivo utilizzato prima del trattino rappresenta una forma d'identità che si può avere, che può essere etnica o altro ma non assume una valenza discriminatoria (Walzer 1992).

Passando all'illustrazione dei passaggi che tracciano la politica d'integrazione attuata in Svizzera fino agli anni '90, si possono individuare quattro fasi. La prima precede la prima guerra mondiale, quando la Svizzera si proponeva come un paese molto aperto in cui l'ideologia liberale permetteva alle merci ed agli individui di tras migrare senza limitazioni (Cerutti 1994, 1995; Niederberger 2003).

Questo processo è in seguito stato sospeso, sostanzialmente fino ad oggi, momento in cui, con la globalizzazione, si sta cercando di recuperare quel modello.

Una seconda fase può essere identificata col tipo di politica attuata fra le due guerre e che si è protratta fino agli anni '89/'90.

Va ricordato che, da molto tempo, la Svizzera è un paese d'immigrazione: già verso la fine dell'800 contava infatti più del 10% di immigrati rispetto al totale della popolazione. Gran parte di questi era manodopera impiegata nell'industria, nell'edilizia e nei trasporti. Gli immigrati arrivarono ad essere, prima della guerra del 1915-1918, il 15%, della popolazione, per diminuire drasticamente negli anni '20 e '30. Gran parte di questi immigrati erano

tedeschi, italiani e molti provenivano anche da queste zone della Lombardia (Looser 1983; Manz 1995).

Gli anni '20 e '30 furono quelli in cui la Svizzera intraprese una politica di espulsione degli stranieri e stabilì una legislazione diretta a regolamentare e prevenire ogni insediamento degli immigrati. Il titolo sotto il quale operò la nuova politica era quello della lotta contro l'"inforestierimento", processo da evitare ad ogni costo. Gli immigrati, se volevano rimanere, dovevano assimilarsi ai costumi svizzeri; in caso contrario si riteneva necessario impedire che si insediassero sul territorio (Braun 1970; Garrido 1987, 1990).

Questa politica e ideologia di protezione sopravvisse anche alla seconda guerra mondiale, sebbene dopo il conflitto l'economia svizzera, la cui industria, rispetto ad altri paesi, era stata risparmiata da gravi danni dimostrò la capacità di lanciarsi immediatamente nei nuovi mercati europei emergenti.

Tuttavia, durante il periodo post-bellico, il bisogno di manodopera crebbe ed emerse quindi la necessità di combinare l'ideologia contro l'insediamento degli stranieri con la necessità di manodopera nel sistema produttivo svizzero. La risposta a questo problema fu la creazione di una rete di trattati bilaterali con paesi d'emigrazione e il primo di questi trattati fu fatto proprio con l'Italia nel 1948 al fine di definire i doveri e i (pochi) diritti degli immigrati. Si trattava di una politica di controllo e non di integrazione, un'architettura di gestione dell'immigrazione nella "logica del cuscinetto": quando gli immigrati sono necessari, essi possono arrivare, quando invece la recessione avanza, essi devono partire.

Da questo consegue che l'area nella quale gravitava e gravita in larga parte ancora la questione dell'immigrazione era definita dal bisogno economico, da movimenti xenofobi esistenti in Svizzera, ma anche da una forma di integrazione morale che seguiva i principi di una società liberal-democratica.

Naturalmente questa politica del cuscinetto congiunturale non resse alla prova dei fatti, soprattutto economici. Dai 260.000 immigrati del 1950 si passò, in dieci anni, a 500.000 stranieri. Gli organi istituzionali che gestivano la politica sull'immigrazione si adoperavano per rispondere alle tensioni che nascevano in quel periodo nella società svizzera, promettendo di livellare la presenza degli immigrati, che a quell'epoca erano in gran parte italiani. I negoziati, voluti dall'Italia per migliorare i diritti degli immigrati nel '61, momento in cui l'Italia era già membro del Mercato Comune Europeo, e aveva, di conseguenza, una maggior leva di pressione sulla Svizzera, prevedevano maggiori diritti per queste persone attraverso la libera circolazione e il ricongiungimento con le famiglie; questo rinegoziare i trattati creò però una grande inquietudine nella società svizzera degli anni '60. Il fatto che dei ministri italiani commentassero la politica sull'immigrazione svizzera venne vissuto come un'intromissione nella politica interna del Paese (Cerutti 1994).

Una risposta diretta fu la nascita e la rivitalizzazione di partiti che si impegnarono contro l'"inforestierimento", i quali, per altro, sotto altre vesti, esistono ancora oggi. La loro mobilitazione e la loro capacità politica di presentare delle iniziative popolari per costringere il governo a ridimensionare la presenza degli immigrati influenzarono l'azione governativa, anche, se fino ad oggi, questi partiti non hanno avuto un vero e proprio successo, pur avendo un potere di veto significativo. Come conseguenza, l'azione del governo deve ancora oggi trovare un equilibrio tra le necessità economiche da una parte e questo sentimento che si riallaccia alla vecchia ideologia dell'"anti-inforestierimento" della Svizzera dall'altra.

Questa politica è arrivata quindi a strumentalizzare gli stranieri come "cuscinetti congiunturali", atteggiamento questo dovuto anche, soprattutto negli anni '70, alla crisi petrolifera, che ha portato un ridimensionamento della percentuale degli immigrati dal 18 al 15%.

Anche nell'atteggiamento governativo degli anni '80, gli immigrati sono rimasti un fattore di lavoro e di flessibilità economica e non una componente portatrice di diritti. Anche in Svizzera si è dunque realizzato quello che può definirsi un paradosso europeo: coloro che avevano contribuito alla ricostruzione dell'economia post-bellica dovevano rimanere invisibili a livello sociale e politico. Una forma d'esclusione che si ritrova sia nella questione sociale operaia dell'800, che nella questione femminile dell'800 e '900. Oggi sappiamo che la soluzione alla questione sociale operaia, così come quella femminile, è stata raggiunta attraverso l'integrazione sociale e politica. Anche se la situazione degli immigrati differisce da quella degli operai nell'800, il sistema politico è stato costretto a confrontarsi con la loro presenza, soprattutto dopo la stabilizzazione del loro statuto legale e grazie ai diritti sociali acquisiti. La loro presenza non si può più ridurre nemmeno con politiche drastiche.

La Svizzera deve confrontarsi con l'integrazione e definire la propria società come società d'immigrazione e deve quindi prepararsi all'arrivo e alla presenza di persone che giungono da altre parti del mondo.

In Svizzera le città hanno avuto un ruolo importante nella gestione del fenomeno migratorio.

In particolare, gli anni '90 sono stati caratterizzati da quattro nuovi fattori che hanno logorato l'efficienza della politica tradizionale svizzera (Mahnig e Piguet 2003; Piguet e Mahnig 2000).

Uno di questi è stato un incremento della disoccupazione, che la Svizzera ha vissuto per la prima volta in tutta la sua ampiezza, soprattutto dopo la seconda guerra mondiale. Una crisi massiccia, anche perché non c'era più la possibilità di esportare la manodopera straniera dati i diritti sociali che garantivano il mantenimento della loro presenza in Svizzera.

Un secondo fattore ha interessato alcune forme di segregazione rispetto allo spazio. Nelle città svizzere, la segregazione è minima, ma un grande

problema si è manifestato quando dei cittadini benestanti appartenenti alla classe media si sono spostati verso i sobborghi togliendo alle aree urbane che gestiscono le finanze, i redditi dei quali avevano bisogno (Arend 2003).

Un altro fattore è stato determinato dal cambiamento del contesto nel quale si evolveva la migrazione. Gli anni '90 sono stati caratterizzati dalla presenza dei richiedenti d'asilo che fuggivano le guerre balcaniche. Queste persone sono rimaste, per molto tempo, completamente escluse dal mercato del lavoro e sono state percepite dall'opinione pubblica in modo negativo.

Infine, un quarto aspetto importante è legato all'ascesa di un movimento politico impegnato a politicizzare i problemi sociali, un movimento la cui forza e modalità di ascesa non hanno precedenti in Svizzera. Si tratta del partito *Unione Democratica del Centro* (UDC), che è nato da una formazione tradizionale contadina e si è sviluppato in un partito neo-conservatore, combattivo, capace anche di utilizzare nuove forme di comunicazione e di *marketing* politico. L'UDC è diventato un partito che, seppur impegnato ed integrato nel governo, sia nazionale che cantonale, utilizza i mezzi della democrazia diretta per ostacolare e bloccare l'azione governativa. Con l'ascesa dell'UDC, la Svizzera si ritrova in una campagna elettorale permanente (Longchap, et al. 2002; Niggli e Frischknecht 1998).

Di fronte a questi fattori, le città svizzere sono intervenute con l'aiuto d'esperti aprendo un ampio dibattito politico. I maggiori centri urbani come Zurigo, Basilea, Berna, Lucerna e Ginevra hanno cercato quindi di identificare i concetti politici più appropriati per orientare, in una direzione sostenibile, la loro politica nei confronti degli immigrati. Un dibattito acceso si è sviluppato sull'idea di cominciare ad agire concretamente per favorire l'integrazione (D'Amato, et al. 1998; Kessler 2001; Müller 1997, 1998; Regierungsrat des Kantons Luzern 2000; Sancar-Flückiger 1999; Schoch e Gass 1996; Wicker, et al. 1996).

In particolare, l'intervento della città di Basilea ha avuto un grande successo (Ehret 1999; Kessler 2001; Sancar-Flückiger 1999). L'idea innovativa era quella di non insistere sulle occasioni perse dai governi precedenti, concentrandosi sulla conseguente non-integrazione, ma di proporre gli strumenti utili per colmare le lacune che, sotto forma di barriere, si frappongono alla realizzazione dell'integrazione. Il modello intende quindi basarsi sul potenziale disponibile. L'esperienza, le motivazioni, il sapere, le competenze e la capacità di lavoro degli immigrati e anche le loro conoscenze linguistiche, culinarie, le nuove idee, la creatività, la voglia di lavorare, la gioia di vivere e i propositi in termini di carriera diventano risorse da tener presente in un processo di integrazione. Sono questi gli elementi che, secondo il modello di Basilea, devono essere in primo luogo promossi e utilizzati. Questo modello concepisce l'integrazione come un'esigenza globale della società e della cittadinanza per il processo di interazione tra i nuovi arrivati e la gente del luogo, condizione imprescindibile per lo sviluppo della

democrazia. Gli investimenti non sono per altro limitati all'informazione e alla formazione: cinquemila nuovi alloggi andranno ad aggiungersi agli spazi pubblici, con il proposito di attirare e indurre le giovani famiglie a rimanere a Basilea e di contribuire, inoltre, ad una migliore coesistenza della popolazione nei quartieri operai. Il progetto di Basilea invita tuttavia ad evitare benevoli paternalismi. Gli stranieri non devono nemmeno essere giudicati sulla base di pregiudizi sulle loro origini culturali, né sul colore della loro pelle o altro marchio esteriore, ma come individui autonomi. Il paternalismo noto in precedenza dovrebbe essere sostituito con la responsabilizzazione degli immigrati, pur agevolando il loro processo di integrazione attraverso dei corsi di lingua o anche dei corsi professionali. I costi legati alla sanatoria dei problemi relativi all'immigrazione devono essere ridotti a favore degli investimenti nei settori dell'informazione, dell'istruzione e dello sviluppo dei quartieri, della creazione di reti sociali, dell'impegno nell'ambito della politica di quartiere, della pulizia e della sicurezza, della garanzia dell'insegnamento scolastico, della limitazione del traffico e della manutenzione delle zone verdi e degli edifici. Il progetto di Basilea tuttavia prevede sanzioni immediate nel caso di delinquenza. Questa politica vuole infatti fornire anche una regola chiara a tutti coloro che partecipano alla nuova comunità, cercando di essere neutrale sul piano finanziario, impresa che non sembra impossibile considerando i costi del sistema basato sulla non-integrazione. Il punto di partenza è quindi il fatto che lo Stato non deve più assistere passivamente alle conseguenze della mancata integrazione fino al momento in cui sarà obbligatorio di correre ai ripari perché a quel punto lo si dovrà fare a caro prezzo.

Infatti, per i promotori del progetto basilese, tale mancata integrazione comporta disoccupazione, assistenza sociale, costi di sanità, ecc. Attraverso un'accoglienza impegnata dei nuovi venuti, che inizia con una lettera che spiega il funzionamento della città, dove si possono trovare aiuti, come è costituita la rete sociale nel quartiere e l'offerta di corsi linguistici obbligatori che lo Stato propone a chi giunge da fuori, si cerca quindi di assicurare un processo di integrazione ad alto livello che consenta agli stranieri di raggiungere in tempo breve un inserimento di successo. Gli stranieri già presenti saranno a loro volta coinvolti nel modo più opportuno e, se lo desiderano, anche gli svizzeri potranno approfittare di queste offerte.

Il progetto basilese ritiene, come è evidente, che il rispetto della legge e la volontà di integrarsi costituiscono condizioni essenziali per un comune processo di integrazione. Il dibattito ha avuto come conseguenza la mobilitazione di altre città e ogni città ha praticamente creato un progetto simile, ha presentato la sua idea di evoluzione futura ed ha costretto anche la confederazione a muoversi in questa direzione.

Oltre ai finanziamenti, che sono forniti direttamente dalle città, la Confederazione, già da qualche anno, mette a disposizione 10.000.000 di franchi svizzeri per programmi di integrazione nei comuni locali.

Non si tratta di una grande somma ma ha permesso di creare forme di sostegno per madri straniere nel loro approccio alla lingua tedesca o per corsi di mediazione interculturale.

In conclusione, le città hanno saputo riprendere l'iniziativa e affrontare una tematica che in precedenza era coltivata solo dalla destra popolare. Infatti, non si tratta più di definire un rapporto tra "noi" e "loro", visto che la popolazione può essere difficilmente divisa in un gruppo di locali e uno di stranieri. Peraltro, i cambiamenti intervenuti a partire dagli anni '80 sul piano economico e politico hanno rimodellato la struttura sociale dell'era post-industriale. Questo sviluppo si è tradotto in un'eterogenizzazione e frammentazione della struttura sociale, spaziale, urbana, imponendo nuovi stili di vita sia degli immigrati che degli svizzeri.

Tuttavia, solo raramente, il progetto basilese ed il dibattito che ha sviluppato hanno tematizzato le questioni dell'ineguaglianza sociale. Il fascino del potenziale urbano e multiculturale era troppo forte e, quando si vuole riqualificare lo spazio urbano, anche il "diverso" può essere strumentalizzato come "motore" della crescita economica. C'è il rischio tuttavia che parte della popolazione, residente da lungo tempo in Svizzera, percepisca questa strategia come un favoritismo nei confronti della componente straniera e arrivi a reagire attraverso richiami protezionistici (Ehret 1999).

Nonostante questi possibili risvolti, il progetto di Basilea, come quello di Zurigo, di Berna e di altre città svizzere, ha il merito di aver ripreso la parola in un'arena politica su un soggetto spesso trascurato da altri livelli governativi, come i Cantoni e la Confederazione. Grazie alla loro descrizione del problema, queste iniziative hanno permesso lo sviluppo di un dibattito altamente complesso e discusso.

Il maggior problema che hanno tentato di risolvere è l'incapacità da parte della Legge sugli stranieri di fornire all'amministrazione cittadina una guida di gestione. In precedenza, esisteva una grave lacuna nel modo di trattare i problemi a livello micro: le amministrazioni non erano in grado di comunicare fra loro dato il loro modo diverso di intendere i vari procedimenti e diventava molto complesso prendere delle decisioni coerenti con altre istanze governative all'interno di una stessa amministrazione. I concetti politici guida di questi progetti hanno il merito di aver proposto un modello d'azione globale, costruendo spazi condivisi per gli interventi.

Sarebbe comunque da evitare il fatto di riprendere questi concetti senza interloquire con gli immigrati stessi.

Alcuni di questi programmi verranno comunque valutati l'anno prossimo e si avrà modo di verificare quale è stato il loro impatto nel concreto.

Complessivamente, questo è il panorama della gestione del fenomeno migratorio in Svizzera. Mi è stato richiesto di fare anche un breve approfondimento rispetto al problema dell'inserimento scolastico della componente straniera in Svizzera. Qualcuno, che è intervenuto prima di me, ha sottolineato come la scuola rischi di attuare una funzione di riproduzione sociale. A mio avviso, in effetti, la scuola deve avere, tra le sue funzioni, anche quella di legittimare l'ascesa sociale, deve essere cioè un mezzo legittimo attraverso il quale è possibile arrivare a determinate posizioni sociali. In Svizzera, questa mobilità sociale non si è realizzata se si osservano le famiglie d'immigrati ma questo fatto riguarda anche quelle famiglie svizzere che provengono da ceti "lontani dalla scuola" (Allemann-Ghionda, et al. 1999; Lanfranchi et al 2003). Alcuni studi recenti hanno dimostrato che la scuola svizzera, come quella tedesca, non ha avuto successo nel fornire l'opportunità a tutti gli alunni provenienti da classi inferiori di arrivare ai livelli di istruzione superiori. Si suppone che questo abbia anche a che fare con l'atteggiamento conservatore del sistema scolastico svizzero, poco innovativo nella ricerca di trasformazioni delle proprie procedure.

Sulla questione della presenza d'immigrati nella scuola svizzera, diversi approcci sono stati tentati: negli anni '70 si è parlato di pedagogia degli stranieri, negli anni '80 di pedagogia interculturale e, a partire dagli anni '90, di un sistema scolastico libero per una società multiculturale (D'Amato 2001).

La pedagogia degli stranieri partiva da un concetto assimilatore della società, sostenendo anche che gli alunni stranieri avevano necessariamente dei deficit sociali e dovevano essere risocializzati attraverso la scuola per apprendere quei principi che gli avrebbero permesso di vivere in Svizzera.

Si riteneva, quindi, che i giovani stranieri dovessero essere integrati perdendo i loro legami con la cultura d'origine. Tuttavia, questa forma di integrazione assimilatrice non doveva essere completata dato che veniva prevista la possibilità di rientro dei genitori, ed era necessario evitare una piena integrazione che avrebbe fatto mancare il presupposto per il rientro nel loro paese.

Negli anni '80, si è sollevata una forte critica a questo modello che ha portato alla pedagogia interculturale in base alla quale si voleva evitare la discriminazione e creare una comprensione per la diversità.

In questo caso, il rapporto tra due culture non era deficitario ma differente e questa differenza doveva essere integrata nella scuola per permettere a tutti gli allievi di comprendere la loro origine. La scuola doveva trasmettere la capacità di vivere realtà multiculturali.

La terza fase degli anni '90 ha visto un'ulteriore trasformazione dei modelli di intervento dato che l'approccio precedente era stato considerato un po' troppo "romantico" e quindi l'idea di una pedagogia per una società multiculturale ha fatto il suo ingresso. Questa non mette più a fuoco le origini etniche e culturali degli alunni ma il sistema educativo e cerca di comprendere

per quale ragione la scuola non ha più successo e quali sono le problematiche più importanti, cercando di cogliere qual è stato l'impatto del fenomeno migratorio sul sistema educativo (Rosenmund, et al. 1999; Rosenmund e Nef 1998). Questo approccio ha il merito di aver problematizzato soprattutto l'autorappresentazione del sistema scolastico, la sua *routine*, la sua capacità di adattarsi a nuove situazioni. A Zurigo in particolare, è in atto un progetto denominato "Qualità delle scuole multiculturali" (www.quims.ch), che vuole promuovere questo approccio di riflessione del sistema scolastico e interviene su due livelli. Nel primo, viene promosso lo studio in classi piccole, con meno alunni, dotate di due insegnanti, per evitare il problema di dover far uscire dall'aula gli alunni in difficoltà per mancanza di sostegno. La presenza di due insegnanti permette, infatti agli alunni in difficoltà di avere un'insegnante a loro disposizione mentre l'altra può occuparsi di coloro che non presentano difficoltà di apprendimento. Inoltre, i corsi di lingua sono stati potenziati per essere sfruttati meglio. Tutto ciò ha lo scopo di creare una scuola non segregante, che cerca di non separare chi ha problemi da chi non ne ha, ma di far procedere insieme in classe tutti gli alunni, integrando tutte le diversità. Oltre a ciò, si auspica la partecipazione attiva dei genitori alla vita scolastica, per far sì che la loro comprensione del funzionamento della scuola sia un aiuto per gli alunni stessi. In Svizzera questo è particolarmente importante, dato che, vigendo il principio della democrazia diretta, il sistema scolastico dipende anche dalla legittimazione dei cittadini e quindi ha bisogno della loro partecipazione. Quando i genitori stranieri sono assenti, le insegnanti sono spesso indotte a pensare che non siano interessati alla scuola, mentre questo nuovo modello di intervento si preoccupa di rinforzare il dialogo e costruire un ponte di facile accesso per fare entrare tutti i genitori nella scuola. Il secondo aspetto interessante riguarda il tipo di comunicazione rivolta ai genitori stranieri che non si riduce solo alla trascrizione delle comunicazioni nella lingua ufficiale dei paesi d'origine, ma si sforza di utilizzare un linguaggio semplice, dato che, spesso, non è solo questione di lingua ma anche di tipo di vocabolario scelto, di concetti adatti per essere capiti.

Questo progetto, di cui vi ho accennato nelle sue linee guida fondamentali, è uno dei progetti più all'avanguardia nel settore scolastico, i cui effetti saranno valutati nei prossimi anni.

Grazie

Le sfide del multiculturalismo tra scuola e territorio

Gabriele Pollini

(Università degli Studi – Trento)

Ringrazio il prof. Cesareo e gli organizzatori del Convegno che mi hanno invitato. Inizierò con il porre alcuni punti di riflessione, anche se non in maniera sistematica visto il tempo a disposizione e l'ampiezza dei contenuti emersi questa mattina.

Partirei chiarendo alcuni aspetti dei termini "multicultura" e "intercultura", che comprendono entrambi la parola "cultura". Di fatto, però, quando si tratta di cultura, e quindi di "multicultura" ed "intercultura", non intendiamo semplicemente dei sistemi simbolico-culturali, ma facciamo riferimento a dei gruppi sociali che condividono determinate culture. Il primo argomento di riflessione è, quindi, quello della distinzione tra un rapporto astratto tra culture da un lato e quelle che, invece, sono delle relazioni concrete fra gruppi sociali di persone che condividono determinate culture dall'altro. Non tutti i gruppi sociali che si rifanno alla medesima cultura, infatti, esprimono di fatto la stessa cultura, cioè vi sono delle varianti interne alla medesima cultura che possono essere condivise da gruppi diversi. Possono variare le culture condivise e possono variare da contesto a contesto pur orientandosi, tutti i gruppi, alla medesima cultura. Questa è una prima distinzione che ritengo significativa.

Un secondo aspetto deriva dall'importanza che la cultura non solo ha per la crescita dell'individuo, ma anche per lo sviluppo dei gruppi sociali, quindi da questo punto di vista, ciascuna persona deve essere libera di esprimere la propria cultura. Nello stesso tempo in cui esiste questo diritto di esprimere, comunicare, vivere la propria cultura, è necessario anche ricordare che la cultura non è tutto, non è un universo totalizzante ed esaustivo, che definisce una volta per tutte quelle che sono le persone individuali. Da questo punto di vista è necessario riconoscere il primato della persona sia rispetto al gruppo di appartenenza sia rispetto alla cultura di riferimento. La persona singola ha un primato rispetto alla cultura per cui, anche all'interno di un gruppo, la persona ha il diritto di manifestare perplessità e dissenso rispetto al proprio gruppo ed alla propria cultura; ha il diritto di aderire ad un altro gruppo rispetto al gruppo di origine; ha il diritto, all'interno del gruppo, di operare per cambiare sia il gruppo sia la cultura di orientamento. Quindi non bisogna dare per

scontato che la cultura costituisca una definizione univoca, totalizzante e fissa delle persone e dei gruppi perché le culture mutano, non sono dei complessi statici ed immutabili.

Da questo punto di vista, quindi, quando si considera il termine "multiculturalità" bisogna tener presente che questo fa riferimento a una pluralità di culture diverse e solo dopo si può associare a questo anche un orientamento favorevole alla relazione fra tali culture. In prima istanza va quindi considerata la multiculturalità come uno stato di fatto.

In seconda istanza, abbiamo visto che queste culture vengono condivise dai gruppi che vengono in contatto tra loro: sono dei gruppi con culture diverse che vengono in contatto tra loro e questo è fondamentale per il mutamento culturale cui i sistemi culturali istituzionalizzati sono soggetti.

In terzo luogo questo contatto avviene in un contesto determinato. Probabilmente sarà caratterizzato culturalmente da una delle culture di riferimento che i diversi gruppi condividono: è quindi necessario tener conto dei contesti in cui avviene il contatto tra gruppi che condividono determinate culture.

Un'altra caratteristica della "multicultura", continuando in questa riflessione, è che esiste un certo quantum di differenza tra le culture. Mi sono sempre chiesto perché si parla oggi di "multiculturalità" e "intercultura" e non se ne parlò, ad esempio, a proposito delle immigrazioni interne dal Sud al Nord degli anni '60 e '70. La risposta che mi sono dato è che questo quantum di differenza tra culture era senz'altro minore rispetto a quello che esiste oggi tra gruppi immigrati provenienti dall'esterno: oggi siamo di fronte a differenze dal punto di vista linguistico, del colore della pelle, dal punto di vista religioso, degli usi e dei costumi, ecc.. Quindi il problema specifico è che vi è una notevole differenza tra gruppi che condividono culture che sono diverse.

Se si continua in questa direzione, si impone un'altra osservazione collegata alla precedente, in particolare a quella relativa al contatto tra le culture: le culture sono soggette al mutamento, esse mutano, non sono definitive, un fatto questo che, a mio parere, non sempre è tenuto presente. A questo si associa l'osservazione formulata in precedenza: comunque la cultura non definisce univocamente un gruppo, perché la cultura muta a causa di fattori endogeni, di fattori interni, ma soprattutto per fattori esogeni, esterni, quando entra in contatto con altri gruppi portatori di culture diverse. In Italia mutano sia le culture degli immigrati sia le culture degli italiani. Il mutamento non è assoluto e dipende dal contesto nel quale avviene il contatto delle culture. Tuttavia si tratta di un rapporto di forza, perché ciascuna cultura tenderà di porsi come l'unica, più o meno implicitamente, e questo anche se una può avere in sé un tasso maggiore di tolleranza e di "accoglienza" rispetto

a quello di altre, ma comunque ogni cultura si porrà come "spiegazione" esaustiva delle persone e della realtà.

Abbiamo due atteggiamenti che oppongono resistenza all'idea che le culture possano mutare: il relativismo ed il fondamentalismo. Due posizioni teoriche queste che, a mio parere, considerano il mutamento culturale come un fatto essenzialmente non positivo. Il relativismo sostiene che tutte le culture sono uguali e di fatto ogni cultura deve rimanere uguale a se stessa e quindi viene negata ad essa la possibilità di mutare. Il fondamentalismo sostiene invece la necessità di resistere al mutamento che può subire la propria cultura, cercando di rimettere in moto dei processi di ritorno all'origine, di rafforzamento dell'identità della cultura. In realtà, a mio parere, bisogna distinguere tra il fondamentalismo e il mantenimento dell'identità culturale: esse sono due cose del tutto diverse. Non bisogna infatti far coincidere la legittima aspirazione che la propria cultura mantenga delle caratteristiche che si ritengono essenziali con il fatto che la propria cultura non possa assolutamente mutare nel contatto con altre culture.

Un altro elemento cui accennavo in precedenza: quando si parla del rapporto tra le culture si parla di dimensioni diverse interne alla cultura, per cui non tutto varia e muta nella stessa misura in ambito culturale. La dimensione linguistica e la dimensione degli usi e costumi possono variare in misura diversa quando le culture vengono a contatto fra loro. Vi saranno dimensioni che resisteranno di più e saranno tendenzialmente più stabili, mentre ve ne saranno altre più mutevoli e variabili. E' necessario tener conto che, nel contatto fra culture, non tutto varia nella stessa misura e nello stesso momento, vi sono tempi e misure diverse.

Al di là di queste considerazioni di taglio più generale, vorrei aprire ora un discorso più specifico che riguarda la scuola.

Se si parte dal presupposto di valore dell'inclusione degli immigrati nella società, ossia della loro "integrazione", usando questo termine in senso lato, il compito dell'integrazione, oltre ad essere un compito dello Stato e della società nel suo complesso, è anche un compito delle singole istituzioni che fanno capo ad una società nazionale. Il compito dell'integrazione, poi, oltre che avvenire nel complesso di una società avviene quindi anche attraverso le istituzioni e ciascuna di queste istituzioni, dal punto di vista dell'analisi dei fatti, deve assolvere questo compito dell'integrazione secondo le caratteristiche che sono proprie all'istituzione medesima, cioè secondo la specificità e la peculiarità di quell'istituzione.

Quindi, assunto come dato di fatto l'integrazione come orientamento di politica sociale, ogni istituzione, secondo le caratteristiche proprie, si deve porre il compito dell'integrazione secondo l'autonomia e secondo le specificità dell'istituzione. Da questo punto di vista si tratta di vedere come

possa avvenire questo orientamento dell'integrazione *lato sensu* nell'ambito della scuola intesa come istituzione specifica che possiede delle proprie caratteristiche e che è diversa da altre istituzioni educative e, a maggior ragione, da istituzioni non-educative.

Ritengo che un fatto recente qualifichi oggi l'istituzione scolastica: l'autonomia delle scuole. Da questo punto di vista l'autonomia delle scuole può contribuire a favorire il processo di integrazione in ambito scolastico. Se intesa come processo messo in atto, essa non è un ostacolo ma è una risorsa che va opportunamente usata e valorizzata, perché l'autonomia permette la differenziazione e permette anche la flessibilità nel venire incontro alle diverse problematiche. Non è detto che tutte le scuole debbano avere lo stesso modo di procedere, ma secondo le caratteristiche della domanda formativa e le caratteristiche istituzionali della scuola stessa le modalità possono variare da scuola a scuola. Quindi l'autonomia, permettendo la differenziazione e la flessibilità, permette anche di risolvere, a mio parere, in maniera più adatta anche il compito dell'integrazione in ambito scolastico. Si tratta certamente di un tema che andrebbe ulteriormente approfondito.

Ho detto poc'anzi che è importante che il compito dell'integrazione venga assolto in maniera specifica da ogni istituzione e rispetto all'istituzione scolastica sono queste a mio avviso le caratteristiche che possono interagire positivamente con la realizzazione di tale compito:

- 1) la *dimensione istituzionale*, cioè la scuola come istituzione;
- 2) la *dimensione comunitaria*, cioè la scuola come comunità;
- 3) la *dimensione gestionale*, cioè la scuola come governo;
- 4) la *dimensione di impresa*, ossia la scuola come azienda.

Queste sono le quattro dimensioni che strutturano la scuola. In contesto di autonomia queste quattro dimensioni acquistano una distinzione tra loro e anche un relativo peso. Sostenere quindi che il compito dell'integrazione vada assolto in riferimento all'istituzione scolastica, significa che il compito dell'integrazione va assolto in concomitanza con queste quattro dimensioni che sono quelle principali della scuola.

Cerchiamo di esaminarle brevemente più nel dettaglio. Innanzitutto la dimensione istituzionale che definisce l'identità dell'istituzione scolastica che è stabilita dalle finalità espresse dalla Costituzione della Repubblica Italiana e anche da quelle che avrebbero dovuto essere le "Norme generali sull'istruzione", ma che non sono mai state promulgate pur essendo previste dall'art.33.

L'identità della scuola significa: cosa è scuola, chi fa scuola, chi è la scuola rispetto ad altre istituzioni. Questa definizione può essere modificata a livello generale sulla base dei valori espressi dalla Costituzione e delle Norme generali sull'istruzione. Anche se queste norme, purtroppo, non sono mai state

promulgate, oggi, a mio parere ed in situazione di autonomia lo dovrebbero essere, proprio per definire una cornice unica di riferimento per tutte le scuole autonome, perché ci vuole un momento di definizione di cosa siano le scuole e cosa sia scuola rispetto a ciò che scuola non è.

L'autonomia scolastica, peraltro, mette in campo anche la questione della pluralità delle istituzioni scolastiche, private e pubbliche. Pluralità vuol dire che c'è un'identità specifica di ciascuna scuola e questa può essere espressa nello Statuto e nel progetto educativo relativo a ciascuna scuola, e questa identità specifica sarà subordinata a quella che definisce ciò che è scuola e che vale per tutte le scuole. Tuttavia ogni scuola ha una sua identità particolare, quindi noi avremo, dal punto di vista istituzionale, un'identità di scuola come istituzione da un lato ed un'identità di scuola particolare dall'altro e tutto questo costituisce il quadro istituzionale dell'offerta formativa.

Possiamo ulteriormente distinguere all'interno della dimensione della scuola come istituzione altre quattro dimensioni specifiche e poi su queste va posto il problema di cosa sia la multiculturalità e come si misuri la multiculturalità o il multiculturalismo come orientamento di valore.

La scuola è istituzione educativa, ma è anche istituzione di socializzazione ai valori e alle norme sociali. La scuola poi è una istituzione formativa in relazione allo sviluppo della personalità dell'alunno ed è una istituzione d'istruzione in relazione all'apprendimento degli standard cognitivi.

Sono tutte sottodimensioni della dimensione istituzionale con le quali fare i conti, nel senso che la multiculturalità deve rapportarsi distintamente con ciascuna di queste sottodimensioni e la questione del multiculturalismo non potrà venire risolta alla stessa maniera in tutte queste quattro dimensioni. Senz'altro essa avrà più peso o avrà maggior incidenza in alcune di queste dimensioni. Non è che tutto deve essere multiculturale o interculturale nella stessa maniera!

Il discorso, ad esempio, dei programmi scolastici riformulati in maniera interculturale, a mio parere ed allo stato attuale, sembra una fuga in avanti, perché va fatto tutto un lavoro scientifico adeguato prima di proporre eventualmente dei programmi interculturali.

L'intercultura non si gioca nella stessa misura in tutte le dimensioni: ad esempio, rispetto alla dimensione della socializzazione è chiaro che le norme e i ruoli sociali rappresenteranno una componente di riferimento rispetto alla cultura del gruppo in cui gli immigrati sono arrivati, mentre la dimensione formativa pone più attenzione alla personalità dell'alunno, per cui l'intercultura avrà un maggior peso, perché bisognerà tener conto di quali sono le caratteristiche dell'alunno e della sua famiglia.

La dimensione della scuola che a mio parere appare molto importante allo stato attuale dal punto di vista dell'interculturalità è la dimensione della

scuola come comunità. Questa è, secondo me, quella dimensione che permette un maggior lavoro dell'intercultura secondo due eccezioni: innanzitutto la scuola è una comunità in se stessa che si esplica nel rapporto fra alunni e docenti ed in tutte le relazioni interpersonali interne alla scuola. In secondo luogo, non solo la scuola è una comunità, ma la scuola comporta anche un complesso di relazioni fra le comunità extrascolastiche: per esempio, è attraverso l'alunno che si incontra la famiglia e attraverso la famiglia dell'alunno si incontra la comunità territoriale locale e l'eventuale comunità etnica di appartenenza. Quindi a mio parere è senz'altro questa la dimensione in cui si può giocare in forme più sviluppate ed evolute l'orientamento all'intercultura.

La prospettiva della multiculturalità e quella dell'interculturalità si giocano molto anche nell'altra dimensione della scuola che è la dimensione della scuola come impresa e come azienda.

Adesso chiaramente le scuole pubbliche, anche se autonome, non dovranno fare i "conti" come li fa una azienda ed un'impresa: cioè non si arriverà mai a casi estremi dove se non vi sono clienti la scuola sarà costretta a chiudere, però esse dovranno comunque tener conto del mercato ove ciascuna scuola dovrà anche far fronte ad una differenziazione e ad una specializzazione per rispondere anche ad una domanda specifica. Da ciò consegue che il discorso della multiculturalità si gioca moltissimo a livello della domanda formativa, cioè a livello delle famiglie degli alunni, e chiaramente in una scuola potrebbero iscriversi più alunni extracomunitari e la scuola potrebbe decidere anche di specializzarsi con alunni extracomunitari. Non bisogna vedere questi aspetti come impedimenti allo sviluppo scolastico, perché si possono fare delle valide esperienze educative e formative mirate proprio sulla specializzazione linguistica degli alunni, ad esempio.

Il problema della multiculturalità, anche in questo caso, si differenzierà a seconda della scuola che dovrà tener conto delle famiglie e delle persone che si iscrivono in base alla proposta o offerta formativa, per cui è tutto un discorso di relazione fra le dimensioni ed anche di compatibilità delle medesime, perché ciascuna di queste dimensioni è compatibile con l'altra e la multiculturalità o l'interculturalità in ciascuna di queste dimensioni deve fare i conti anche con l'interculturalità in un'altra dimensione. E' chiaro perciò che la scuola come azienda non potrà che tener conto del mercato, ma al tempo stesso dovrà tener conto di tutte le restanti dimensioni fondamentali, ossia quella istituzionale, quella formativa e quella comunitaria. Se non si potrà mai avere una scuola che si identifichi solo e completamente con l'impresa, perché essa non potrà tener conto solo del mercato proprio per la sua dimensione istituzionale e per la sua identità specifica che impongono altre esigenze da dover soddisfare, tuttavia essa non potrà trascurare, per esempio, i bisogni

specifici delle famiglie degli utenti, per cui c'è tutta una serie di compatibilità ed equilibri tra le dimensioni e, a mio parere, questo equilibrio permette che non si vada in eccesso né da una parte né dall'altra, perché non ci si può né arroccare in una strenua difesa di ciò che è scuola in assoluto, senza tener conto delle esigenze esterne e nemmeno si può andare incontro ai fruitori del servizio scolastico non tenendo in conto le esigenze dell'istituzione scolastica. Se infatti vi sono degli standard da conseguire, che poi saranno valutati da un servizio nazionale d'istruzione, è necessario che ogni scuola segua questi standard senza andare troppo incontro alle esigenze degli utenti, perché c'è il rischio che lo standard si abbassi e quindi che non giungano a quella scuola, o giungano in minor misura, risorse finanziarie.

Ecco, con questo mio intervento ho inteso solo problematizzare il discorso sulla multiculturalità e sull'interculturalità in ambito scolastico, apportando alcuni spunti alla riflessione e sollecitando il dibattito che non possono attestarsi, come qualche volta avviene, su posizioni culturali unidimensionali ed acritiche.

Considerazioni sull'ente locale e le politiche per l'integrazione

Francesco Zucchini

(Università degli Studi di Milano)

Il mio intervento è organizzato intorno a due temi.

Il primo tema verte su quanto gli amministratori, gli operatori possono imparare dalle esperienze locali; il secondo tema riguarda quel che gli studiosi possono suggerire agli amministratori e operatori .

Che cosa le esperienze di cui si è trattato anche oggi ci insegnano?

Innanzitutto che siamo di fronte a politiche locali sui problemi dell'immigrazione, non ad articolazioni locali di politiche nazionali.

Non solo, a mio avviso, non esiste una politica nazionale dell'immigrazione, ma quanto appare sul territorio come articolazione, specificazione di una politica nazionale, è, in realtà, altra cosa.

Chiunque abbia studiato le esperienze di *policy* in ambito locale si accorge che in tale ambito si inventano soluzioni che non sono scritte in nessuna raccolta normativa. Le politiche locali per l'immigrazione sono "creature" indipendenti e ovviamente assai diverse le une dalle altre. L'esperienza di Brescia è inevitabilmente diversa dall'esperienza di Torino.

Questa è una prima lezione: le ricerche, come quella illustrata questa mattina, ricordano a chi sa già o insegnano a chi non ha mai pensato in questi termini, l'unicità di ogni esperienza.

Altra caratteristica, che l'iniziativa di Brescia in parte sembrerebbe contraddire, e che invece molti studi confermano, è che nelle politiche locali per l'immigrazione i partiti, e in generale i membri del circuito istituzionale della rappresentanza, non hanno abitualmente un ruolo propositivo. Cioè, se si vuole comprendere come vengono attuati particolari programmi a livello locale, per esempio nella politica scolastica o nella politica dell'assistenza per gli immigrati, non bisogna cercare nelle idee espresse nei programmi dei partiti che si sono presentati alle elezioni, né probabilmente nei discorsi dei singoli rappresentanti.

I rappresentanti, i partiti possono sponsorizzare queste iniziative, possono decidere sulla questione cruciale del finanziamento, ma generalmente non mettono le idee.

Le idee vengono spesso dalla cosiddetta "burocrazia di strada", cioè da quegli apparati amministrativi a diretto contatto con l'utente, costretti a

affrontare e risolvere piccoli e grandi problemi quotidiani che richiedono soluzioni immediate.

Un altro aspetto importante, legato al precedente, riguarda il rapporto tra l'Ente locale e le politiche locali dell'immigrazione: in realtà le politiche locali non sono neppure espressione privilegiata dell'Ente locale. La loro implementazione è resa possibile dal contributo di una pluralità di attori sul territorio.

E a tal proposito va ricordato che la rilevanza o meno di un attore non dipende necessariamente dalla sua posizione gerarchica: un singolo insegnante, per esempio, può "sabotare" un programma deciso e gestito a livelli (apparentemente) superiori.

Pertanto, perché un intervento possa essere realizzato occorre la collaborazione di più attori dispersi in una pluralità di organismi a livelli gerarchici diversi.

Un ulteriore aspetto che ci insegnano le esperienze locali (o per lo meno che mi sembra di aver appreso anche da ricerche svolte anni indietro), è che gli effetti diretti di una politica di intervento, per sua stessa natura, sono più rilevanti se riguardano non solo la minoranza svantaggiata per cui tale politica è stata pensata, ma la maggioranza degli utenti-cittadini.

Una politica scolastica per gli immigrati e per gli autoctoni fa crescere il ruolo e, in una certa misura, l'efficienza delle strutture pubbliche dell'istruzione.

Là dove invece le politiche sono solo per soggetti svantaggiati, allora le politiche stesse diventeranno con il tempo "politiche svantaggiate", diminuirà l'efficienza delle strutture pubbliche e aumenterà la delega al privato.

Questi sono alcuni aspetti che esperienze come quella presentata questa mattina ricordano e insegnano a tutti noi.

Come studioso, e passo pertanto al secondo tema del mio breve intervento, mi permetto ora di offrire alcuni suggerimenti e consigli agli amministratori locali e agli operatori.

Questa mattina è stato presentato quello che nella maggior parte delle democrazie occidentali viene chiamato un "rapporto di valutazione": si tratta di uno strumento utilizzato quotidianamente in diversi paesi, dagli organismi di controllo, di valutazione delle politiche, promossi dalle assemblee legislative o dagli esecutivi, centrali e/o locali.

Se qualcuno di voi è curioso, può andare sul sito in internet del Congresso Americano e scaricare rapporti simili, non solo di tipo finanziario, contabile, ma anche con un taglio sociologico, psicologico e antropologico, dove si valuta l'efficacia e l'efficienza di una iniziativa di *policy*.

Lo si fa con i metodi e gli strumenti a disposizione delle scienze sociali, qualitativi e quantitativi, meglio se con entrambi.

Un rapporto di valutazione è stato presentato e in merito a tale “strumento” vorrei proporre alcune considerazioni ed evidenziare alcuni difetti facilmente rimediabili in futuro.

Gli amministratori locali hanno commesso un errore nel coinvolgere i ricercatori mentre l'esperienza di *policy* era già in corso: ricerche valutative del tipo presentatoci questa mattina devono disporre di un quadro della situazione precedente all'esperienza che si vuole valutare, altrimenti non si è in grado di dire granché di affidabile sugli effetti dell'intervento.

Un altro possibile limite, che mi permetto di sottolineare, riguarda l'utilizzo di "indicatori d'impatto multidimensionali". Cosa si intende per "indicatore d'impatto"? Si intende una misura di tutto quello che avviene in conseguenza di un determinato intervento. Un'analisi di questo tipo è molto interessante e impegnativa, ma anche per certi versi fuorviante e dispersiva.

Se si basa, infatti, la valutazione su "indicatori d'impatto multidimensionali" si rischia di perdere di vista il risultato, l'obiettivo che si perseguiva tramite l'intervento; attraverso l'analisi si mette in luce come in seguito ad un intervento siano capitate molte cose, (per esempio, si sono consolidati i rapporti all'interno della struttura extrascolastica, forse sono migliorate le relazioni fra i ragazzi stranieri e quelli italiani, ecc.), ma allo stesso tempo si smarrisce l'obiettivo verso cui l'intervento stesso tendeva.

Questo purtroppo avviene perché scontiamo un ritardo culturale nella valutazione delle politiche e dei programmi: in genere non si fa valutazione ex-post, la dimostrazione è emersa questa mattina quando la ricercatrice ha dichiarato che i dirigenti dell'istituto scolastico erano meravigliati che si facesse una valutazione ex-post, e io non li biasimo, non lo si fa quasi mai.

Io vivo dentro l'istituzione pubblica universitaria e vi assicuro che non mi è mai capitato di venire a conoscenza di una ricerca valutata ex-post; ad essere oggetto di valutazione sono solo i progetti di ricerca, una valutazione quindi ex ante.

Per facilitare una valutazione ex post si deve avere l'accortezza di inserire nei progetti di intervento clausole valutative che contemplino una definizione chiara degli obiettivi da conseguire, altrimenti risulta complicato comprendere in fase di valutazione quali siano i veri beneficiari della politica la cui situazione merita di essere monitorata.

A questo proposito, un altro limite del rapporto di valutazione presentato riguarda la mancanza tra tutti gli attori coinvolti nell'intervento di quelli che dovrebbero essere gli stessi beneficiari: non c'è nessuna valutazione sullo stato di soddisfazione o il livello di apprendimento dei bambini stranieri e dei bambini italiani, nessun riferimento diretto alla condizione delle famiglie straniere e di quelle italiane. Questi dovrebbero essere, per così dire, “il bersaglio” privilegiato dell'intervento di politica scolastica locale, eppure

manca una valutazione degli effetti dell'intervento sulle loro condizioni. Può essere interessante sapere che gli insegnanti sono gratificati dall'intervento, ma si tratta, in ogni caso, di attori che possono essersi sentiti gratificati per le sole attenzioni a loro rivolte nel corso dell'intervento.

Inoltre, non è detto che una scuola in cui gli insegnanti sono maggiormente soddisfatti del proprio operato migliori la soddisfazione anche dell'utente o che abbia conseguito l'obiettivo prefissato.

Proseguendo con le riflessioni precedenti, ci si potrebbe chiedere perché la valutazione ex-post sia così importante.

A mio avviso se non facciamo valutazione ex-post rischiamo di continuare a finanziare i progetti alla cieca e la stessa continuità dell'intervento è messa a rischio: solo se si afferma il criterio di finanziare esperienze la cui efficacia è stata attentamente monitorata è possibile dare una continuità all'intervento di *policy*. Se invece non esiste nessun rapporto tra l'impatto effettivamente prodotto e il finanziamento, le esperienze, anche quando assai positive, rischiano di restare sconnesse, frammentarie o al peggio isolate perché poste costantemente in competizione con nuovi progetti, a volte tanto attraenti quanto irrealizzabili.

Un'ultima questione mi preme sottolineare: data la complessità dei contesti sociali e politici, gli interventi come quello di cui si è discusso durante la mattina devono essere sempre considerati esperimenti dei quali non possiamo ragionevolmente anticipare con certezza gli esiti.

Che cosa comporta questo dal lato pratico? Che forse dovremmo investire meno tempo in ricognizioni preliminari, valutare il prima possibile i risultati intermedi di una politica progettando meccanismi tempestivi di autocorrezione e se necessario di "autodistruzione". La sopravvivenza di interventi fallimentari drena risorse utili a realizzare nuove e buone idee.

Grazie.

Il contributo degli insegnanti e delle figure di mediazione culturale e facilitazione linguistica

Laura Maffazioli

Ufficio Integrazione Scolastica - Comune di Brescia

Il titolo dell'intervento che mi è stato generosamente affidato mi è di grande conforto e utilità per almeno due motivi.

Il primo luogo mi offre l'occasione, rara per chi come me è per ovvie ragioni professionali schiacciato sul quotidiano e sul campo, di fare una riflessione, una sintesi, una valutazione di quanto realizzato in oltre quattro anni scolastici.

In secondo luogo, il fuoco dell'attenzione posto sul contributo degli insegnanti e delle figure di mediazione e facilitazione linguistica, e pertanto spostato dal ruolo istituzionale che ricopro e dalla mia persona, mi consente di ringraziare questi protagonisti per quanto hanno saputo e voluto darmi. Mi ritengo infatti la prima involontaria e privilegiata destinataria dei progetti che la ricerca oggi presentata ha preso in esame, in quanto la mia posizione mi ha consentito di apprendere ed esercitare l'attività interculturale per eccellenza che è costituita da decentramento, rispetto al proprio orizzonte culturale, penetrazione, dei modelli culturali altrui, e negoziazione nelle situazioni che sono state definite "incidenti critici" o più efficacemente "imbarazzismi".

Questo termine, appunto, "imbarazzismi" lo vorrei illustrare e chiarire con un paio di esempi.

Ricorderò sempre il mio "imbarazzo" e il mio "atteggiamento razzista" quando discutendo un contratto di lavoro con una potenziale mediatrice culturale, proveniente da un Paese del Magreb, mi rivolgevo a lei e mi sentivo rispondere dal marito che l'accompagnava e per me era un fatto inconcepibile, inaccettabile, lontano dalla mia rappresentazione sociale di "donna in cerca di lavoro", per lei, probabilmente la norma, ciò che è opportuno...

Lo stesso imbarazzo, prontamente mascherato dall'ironia, l'ho rivissuto da utente quando in sala operatoria un anestesista giordano mi chiese: «*Ha qualche problema se l'addormenta un Giordano?*» Io risposi di no, purché fosse in grado anche di risvegliarmi.

Queste situazioni mi hanno stimolato a riflettere molto seriamente sulla attività che ho svolto; perché sembra facile parlare di "intercultura", "dialogo", ma poi il "dialogo" si gioca in queste situazioni concrete ed è qui

che rischiamo di fare "disastri" di impedire il crearsi delle condizioni concrete necessarie all'avvio di un processo di scambio tra culture.

Entrando nel dettaglio, va sicuramente premesso che i contributi che gli insegnanti e le figure di mediazione hanno saputo dare sono numerosi, ma ciò che merita di essere sottolineato, prima del numero e della natura dei contributi stessi, è il fatto che nel dialogo instaurato con questi professionisti si è assistito ad una evoluzione: si è passati da un atteggiamento ipercritico, rivendicativo e oppositivo ad un atteggiamento propositivo, negoziale, di suggerimento e collaborazione. Da un vissuto di crisi sul piano identitario, vuoi per una professione che è cambiata, quella insegnante, o in attesa di definizione, quella dei mediatori, ad un abbozzo di nuova o ritrovata identità. Da un lavoro teso al tamponamento dell'emergenza e finalizzato alla gestione del pluriculturale e del pluri-etnico, ad un lavoro di prospettiva rivolto verso il futuro e che ha iniziato ad affondare le radici nel passato pur recente di alcune esperienze e pratiche consolidate, che non si accontenta di tamponare, ma esige di progettare, che non si limita a gestire multiculturalità, ma pretende a ragione di essere protagonista nel processo dell'interculturalità.

Va premesso, ancora, prima di entrare nel cuore della riflessione, che ciò che andrò indicando come contributo degli insegnanti è in realtà da intendersi in senso estensivo come contributo dell'istituzione e della comunità scuola che in questa epoca di cambiamenti anche normativi ha comunque saputo affrontare, anche se con diversi esiti e con diverse sensibilità, il fenomeno migratorio che l'ha interessata in modo notevole.

E' il contributo ricevuto dalla scuola, dalle persone della scuola, il lavoro di stimolo che instancabilmente hanno saputo portare avanti nei nostri confronti di amministratori, che ci ha dato da un lato l'imput e dall'altro la fiducia nel fatto che qualcosa poteva essere fatto.

Focalizzando, ora, l'attenzione su alcuni contributi fondamentali dati dal corpo docente, vanno sicuramente annoverati i seguenti:

- 1- l'evidenziazione di quella soglia numerica e di complessità organizzativa superata la quale si è resa necessaria, da parte della scuola e dell'Ente Locale, una pausa di riflessione tesa all'elaborazione di una strategia programmata di intervento, Ad un certo punto, da più parti è suonato quel campanello che ha richiamato l'attenzione istituzionale sul fatto che oltre un certo limite sarebbero venute meno le condizioni per "fare" effettivamente vivere la scuola in modo efficace e creativo.

- 2- la focalizzazione dei nodi organizzativi e gestionali relativi ai servizi scolastici sui quali si è resa necessaria una operazione di

modifica e ripensamento al fine di dare risposte efficaci alla nuova utenza, Non è la stessa cosa, ad esempio, predisporre un servizio di refezione scolastica pensando al bambino italiano medio e predisporlo tenendo in considerazione che circa l'8% della popolazione scolastica attuale ha abitudini, tradizioni ed esigenze alimentari diverse.

3- la focalizzazione sulle connessioni tra scuola ed extrascuola con esplicito riferimento sulle possibilità concrete di integrazione e di riuscita scolastica. L'extrascuola non è solo il ricreativo, l'aggregativo, lo sportivo, per i bimbi e le bimbe stranieri è, soprattutto, un retroterra culturale, una serie di possibilità non sempre immediatamente disponibili ma che hanno un immediata ripercussione sulle effettive possibilità di successo scolastico.

4- lo stimolo costante e pungolante in merito ai problemi connessi con la necessità di dare risposte tempestive, efficaci e coerenti ai bisogni degli alunni stranieri soprattutto in riferimento ai diversi percorsi scolastici, ai requisiti e prerequisiti cognitivi necessari, ai rapporti con le famiglie,

5- l'evidenziazione di bisogni formativi e di consulenza specifica in merito all'alfabetizzazione, ma soprattutto all'acquisizione della lingua italiana come strumento di creazione e fruizione di cultura,

6- la definizione del ruolo del mediatore culturale

7- la pazienza collaborativa di molti, che si sono giocati con l'Ente Locale nelle diverse sperimentazioni che si sono succedute continuando comunque a "fare la scuola" che non si poteva fermare in attesa che si prospettassero soluzioni o modalità di miglioramento.

Dopo aver doverosamente riconosciuto tutti questi meriti agli insegnanti oggi lancio una sfida, che vorrei condividere con loro a partire dal prossimo anno scolastico. Pensare all'italiano come lingua/3, abbiamo, fin'ora, pensato all'italiano prima in modo strumentale come codice per la comunicazione essenziale, poi alla lingua/2, all'italiano cioè, per produrre e fruire autonomamente cultura, per studiare. Ora, proviamo a pensare e volere una lingua per provare ed esprimere emozioni, sentimenti, affetti senza "traduzioni".

Chi mi ha preceduto ha parlato del diritto della persona che è comunque prioritario. Allora, ci sono dei bambini che probabilmente chiederanno di innamorarsi in italiano e spero che abbiano la possibilità di farlo anche grazie al nostro piccolo contributo.

Sul versante delle figure di facilitazione linguistica e di mediazione culturale la questione dell'individuazione dei contributi si fa più complessa in

quanto le figure medesime sono state abbozzate e perfezionate in corso d'opera, pertanto i miei interlocutori sono stati singoli cittadini, singoli professionisti con la loro esperienza, la loro particolare formazione, le loro personalissime attese nei confronti della nostra società, della scuola che andavamo offrendo loro, di questa professione da più parti richiesta, ma sempre troppo poco definita nei contenuti, precarissima nei riconoscimenti normativi, ricchissima di definizioni linguistiche.

Ciò nonostante posso tranquillamente affermare che ciascuno dei mediatori con cui ho collaborato direttamente ha dato un contributo irrinunciabile nelle seguenti aree:

1- elaborazione dei contenuti della professione e delle aree di competenza della stessa,

2- raggiungimento della convinzione che il mediatore culturale è una figura a tempo che sostiene l'avvio di un processo di incontro e scambio tra le culture, ma che non si sostituisce ad esse e che non opera in territorio neutro che non è in grado di risparmiare a nessuno la fatica del dialogo,

3- maturazione della convinzione che la formazione di dette figure debba ricevere cura particolare soprattutto per ciò che riguarda le competenze relazionali/comunicative e che debba specializzarsi nell'ambito in cui opera, sia esso la scuola, la sanità, il lavoro...

4- nel lavoro di decentramento rispetto ai nostri modelli culturali e di penetrazione di altri modelli culturali pur nella consapevolezza che non su tutto si potranno trovare condivisioni complete e che la soluzione non è quella oppositiva, ma quella dialogica che non chiede a nessuno di alienare la propria identità culturale, ma a ciascuno di metterla a servizio di un nuovo modello di convivenza,

5- il lavoro di riflessione sui modelli organizzativi e gestionali di molti servizi scolastici e non che dovranno, se non altro, mettersi in discussione di fronte alla nuova utenza,

6- l'introduzione, spesso destabilizzante, ma sicuramente arricchente, di diverse idee e modalità di scuola che hanno contribuito ad avviare la riflessione sul nuovo ruolo e sulla nuova identità dei docenti. Entrare nella scuola da adulto e da portatore di diverse modalità e impostazioni pedagogico-didattiche, di particolari attese e diversi gradi di investimento nell'istituzione scolastica del Paese di accoglienza è operazione di grande coraggio e, i nostri mediatori hanno avuto la voglia e il coraggio di giocarsi anche in questo senso.

7- la pazienza nell'esercizio di una professione poco definita alla quale abbiamo fatto molte, forse troppe, ma sicuramente alcune volte fuori luogo, richieste, andando a cercare soluzione a problemi

essenzialmente nostri che ancora non abbiamo avuto il coraggio di affrontare scaricando compiti gravosi e chiedendo competenze specialistiche che normalmente stanno depositate in singole e ben definite professionalità.

Come per gli insegnanti anche ai mediatori e ai facilitatori lancio una sfida da condividere: i bambini, vostri e, permettetececelo, nostri cittadini che sono in Italia, qualcuno c'è nato e altri sono arrivati, comunque tutti sono qui per un progetto migratorio che non è loro, che non hanno voluto, ma spesso subito. Chiederei alla figura del mediatore e del facilitatore l'impegno prioritario nell'aiutarli a elaborare un progetto di permanenza o di rientro, che sia veramente loro, sentito, progettualmente creativo.

Questo quadro sintetico di contributi provenienti dalle due professionalità che in prima linea stanno vivendo l'ingresso sempre più numeroso di alunni non italiani nella scuola dell'obbligo e nella scuola materna, andrebbe completato con un breve accenno ai mutamenti che i progetti presentati hanno prodotto nel lavoro amministrativo e alle difficoltà che l'ufficio integrazione ha dovuto affrontare.

Ma siccome non ritengo opportuno che sia io a parlare di me stessa, direi che per ciò che concerne i mutamenti più rilevanti si debba far ricorso ad una apposita ricerca che li possa verificare tra alcuni anni, quando le sperimentazioni oggi in atto saranno a regime limitandomi, in questa sede a ringraziare Chiara e Lydia che hanno condiviso i progetti, sopportato le mie esuberanze collaborato enormemente per la riuscita di quanto programmato.

Mentre, per ciò che riguarda le difficoltà le riassumerei, ironia della sorte, in un grande lavoro di mediazione, non tra culture, ma tra amministrazioni, tra esigenze formative e didattiche e rigidità procedurali, tra tempo vissuto e tempo misurato.

Concludendo questo intervento nel quale ha giocato più l'emozione di chi ha progettato senza avere chiari tutti gli elementi, gestito e coordinato senza potersi concedere una pausa di riflessione e alla fine ha fortemente voluto questa ricerca per chiedere ad altri conferme e suggerimenti per il lavoro futuro, critiche costruttive su lavoro passato, indicazioni creative sui cambiamenti necessari, più che la razionalità di chi dovrebbe affrontare con metodo i problemi, ringrazio a nome dell'Amministrazione Comunale e dei colleghi del Settore Pubblica Istruzione tutti voi che avete avuto la pazienza di prestare attenzione all'esito di un lavoro che ci ha coinvolti spesso in prima persona e al quale abbiamo dato molto.

Conclusioni del convegno

Mario Dutto

Direttore Generale – M.I.U.R. Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia

Buonasera e grazie a voi. Ritengo che siano più le cose che ho imparato in questo pomeriggio di quelle che penso di poter dire. Sono veramente molto felice di aver assistito alle varie presentazioni di oggi e al dibattito.

Da parte mia un apprezzamento per l'attività che il Comune di Brescia svolge in collaborazione con l'Università Cattolica.

Nel rapporto vengono citate le politiche di integrazione degli immigrati in Italia da cui risulta che al Nord sono stati più gli enti locali e le associazioni ad intervenire su questi aspetti.

A questo proposito, in chiusura dei lavori, vorrei richiamare il fatto che come Amministrazione Scolastica Regionale naturalmente non siamo portatori di una politica da calare sulle scuole: il nostro è un lavoro di comprensione dei processi, di fornitura di servizi alle scuole, di individuazione dei problemi e di accompagnamento rispetto a una grande trasformazione in corso.

Noi abbiamo di fronte due obiettivi di carattere generale: riteniamo che i nostri studenti debbano crescere come persone autonome, con una propria identità, plurima, articolata e che, allo stesso tempo, debbano raggiungere il massimo livello di capacità di integrazione con gli altri.

Su questa via non crediamo esistano dei modelli predefiniti; dobbiamo certamente conoscere e approfondire quanto avviene in altri Paesi ma riteniamo che ogni Paese debba trovare la sua soluzione migliore.

Sosteniamo anche che non c'è un punto di arrivo definito e perseguiamo un obiettivo fattibile: quello di migliorare la situazione. Tuttavia abbiamo identificato alcune priorità sulle quali stiamo lavorando, operando anche in quadro nazionale.

Quali sono queste priorità? Secondo noi sostanzialmente queste:

1. dobbiamo guardare con più attenzione a quello che è il reale percorso scolastico che gli alunni di cultura nativa diversa da quella italiana compiono; dobbiamo avere attenzione alla singola storia di ogni ragazzo. Purtroppo, allo stato attuale abbiamo solo dei riferimenti quantitativi piuttosto grezzi ma possiamo misurare la quantità di alunni e

studenti che sono in ritardo rispetto all'età anagrafica, quanti incappano in incidenti di percorso; e qui non ci stiamo accorgendo che stiamo creando nel nostro sistema scolastico un'area di ulteriore disagio, rispetto a quello che abbiamo già. Mediamente, infatti, per gli studenti stranieri si rileva uno scarto del 10% in più per quelle patologie quali ripetenze e ritardi rispetto all'età anagrafica. Pur essendo indicatori esterni, sappiamo per esperienza che questi indicatori si accompagnano a difficoltà rispetto alla riuscita scolastica.

2. Riteniamo inoltre che le scuole dei diversi comuni abbiano sviluppato molte azioni finalizzate all'accoglienza, segnali di attenzione e disponibilità a capire le lingue e le culture diverse. Credo si possa dare una valutazione positiva di tali e numerose iniziative.

C'è tuttavia un problema che non abbiamo ancora risolto e che richiama la prima priorità, ovvero la competenza degli insegnanti a far sì che si arrivi ad un livello di conoscenza della lingua italiana adeguato per assicurare una riuscita scolastica.

Si può discutere se questa sia l'unica strada; forse dovremo avere solo classi con alunni che parlano più lingue, cioè una vera scuola plurilingue, per le lingue portate dagli stranieri. Non c'è dubbio che non sia sufficiente la conoscenza dell'italiano per riuscire a scuola, ma almeno questo credo dobbiamo a tutti quelli che accogliamo e ospitiamo nelle nostre scuole.

Da questo punto di vista siamo all'inizio, abbiamo appena cominciato a formare gli insegnanti. Abbiamo già attivato delle iniziative in questo campo a Milano e stiamo esaminando anche a Brescia l'avvio di un'iniziativa di questo genere. Devo dire che sta emergendo una grande consapevolezza da parte della scuola: per fare un esempio, per questa iniziativa formativa avevamo una disponibilità di 60 posti e abbiamo avuto 350 domande di adesione in poco tempo.

Certo si può disquisire sul fatto che non possiamo stabilire delle gerarchie tra le lingue tuttavia, per come è oggi il nostro sistema scolastico, è chiaro che il miglior servizio che possiamo offrire e garantire a tutti i nostri studenti sono le medesime possibilità di riuscita e di successo.

3. Sicuramente un'altra priorità riguarda la capacità di dialogare sui vari problemi incontrati nell'ambiente scolastico, il che diventa difficile quando si parla della comunicazione che gli insegnanti devono gestire con le famiglie straniere. Certo non possiamo pensare che l'insegnante diventi poliglotta. Riteniamo tuttavia che sia estremamente importante che anche i genitori stranieri abbiano un dialogo con la scuola, non solo su aspetti

formali ma anche su aspetti educativi, sul percorso di crescita e di apprendimento del proprio figlio/a. Questo problema riguarda, ad esempio, i documenti di valutazione, le vecchie pagelle. Rispetto ai documenti di valutazione sono in gioco ovviamente anche aspetti culturali, ma c'è pure una difficoltà banalmente linguistica rispetto alla quale abbiamo avviato, in collaborazione con l'Assessorato alla famiglia della Regione Lombardia, un progetto specifico: come fare in modo che il genitore che porta il proprio figlio a scuola possa progressivamente riuscire a capire e partecipare interamente di ciò che succede a scuola e non debba chiedere - magari ad una persona estranea - la traduzione di quello che gli insegnanti comunicano attraverso i documenti scritti? È necessario evitare di frapporre diaframmi rispetto ad un dialogo aperto.

4. La quarta priorità è legata a processi già in corso.

Noi abbiamo bisogno, anche nell'affrontare le problematiche sollecitate dalla presenza di alunni stranieri, di diffondere nuovi modi di lavorare; è necessario che la scuola sviluppi soluzioni efficaci, che gli insegnanti abbiano modo di metterle in campo, sperimentarle e che tali soluzioni innovative siano condivise, conosciute.

Si tratta spesso di problemi nuovi, per i quali non esiste una metodica consolidata; spesso un insegnante si trova di fronte a situazioni non prevedibili, che ancora non conosce. È quindi importante diffondere le esperienze, ma anche trovare le più efficaci modalità per la loro trasmissione: non si tratta, infatti, di prendere in prestito quello che ha fatto il collega ma, piuttosto, di capire come altri hanno affrontato determinate situazioni in classe. Questa credo sia una questione molto importante.

5. L'ultima priorità è legata al fatto che esiste una pluralità di attori coinvolti in questi processi.

Dobbiamo trovare un modo per attivare le migliori sinergie, sia tra settori della stessa amministrazione che tra amministrazioni diverse.

Poiché il problema, così come impostato, conserva elementi di emergenza molti soggetti diversi si attivano; ma dobbiamo e possiamo considerare questo anziché una sorta di "ingorgo" come una grande risorsa, a condizione però che riusciamo a collaborare, ad evitare doppioni, ad avereintonie, a creare momenti di confronto, nel rispetto di tutti i soggetti che intervengono.

È evidente a tutti che ciò non sempre è facile; non sempre si è preparati a questo modo di operare; spesso prevalgono le gelosie istituzionali o si rivendica la propria competenza.

Dobbiamo al contrario rompere questi compartimenti e operare su un fronte aperto, sulla base di finalità facilmente condivisibili, tanto più che i problemi sono enormi e nessuna istituzione è in grado, da sola, di affrontarli.

Se queste sono le priorità aggiungerei, per concludere e guardando un po' avanti, che due sono gli interrogativi da porsi:

Se siamo una parte della società, che è in grado di accogliere 50.000 studenti di lingua e cultura nativa diverse dall'italiano, che cosa possiamo offrire loro non solo come conoscenza della lingua, ma come parte della nostra cultura, parte della nostra storia? Cosa offriamo noi agli studenti che entrano nelle nostre scuole?

Mi chiedo se l'offerta della scuola non dovrebbe caratterizzarsi anche per la capacità di rendere partecipi alla nostra storia, cultura, all'arte del nostro Paese.

Che cosa offriamo noi quando si ha un ospite in casa? E' giusto per l'ospite godere delle risorse, ricchezze che l'ospitante dispone?

Credo che questa dimensione non sia mai stata sufficientemente esplorata: noi abbiamo una grande arte, una grande musica, perché non mettere a disposizione queste risorse?

Siamo tutti uguali, condividiamo le stesse ricchezze!

Un secondo interrogativo, ancor più attuale: siamo in una fase di transizione da diversi punti di vista, anche in termini di organizzazione del nostro sistema scolastico; si comincia a parlare di una quota regionale, di una quota locale del piano di studio, dell'offerta scolastica. Cosa può voler dire questo? Una sorta di quota lombarda nel programma nazionale o non piuttosto una sua caratterizzazione territoriale, nel senso di una risposta più adeguata nei confronti dei bisogni territoriali?

Questa questione riguarda la convivenza di oggi ma anche il futuro, in termini di capacità di far convivere lingue e culture.

Non potrebbe essere questa l'origine di una caratterizzazione anche dell'offerta che la scuola fa?

Potrebbe essere questo un modo per ragionare su quello che è la quota locale di un programma nazionale. Non tanto un'intenzione che arrivi dall'esterno, quanto piuttosto una valorizzazione di quelle specificità che già oggi, nella pratica quotidiana, le scuole affrontano.

Tutte le scuole sono coinvolte rispetto a questa questione che potrebbe, quindi, diventare il punto di partenza per una caratterizzazione dell'offerta delle scuole di Brescia o di altre province della Lombardia.

Questi sono interrogativi che mi pongo e, se mi permettete, lascio anche a voi: come possiamo far partecipare della ricchezza, della cultura del nostro Paese a chi vi arriva e allo stesso tempo come possiamo ricavare il meglio da questa situazione dal punto di vista politico-sociale?

È piuttosto complesso e difficile, ma come possiamo ricavare da questa situazione degli input per quello che poi sarà il piano formativo futuro?

Vi ringrazio per questa attenzione. È sempre motivo di grande soddisfazione vedere come questa Regione abbia una grandissima ricchezza, non tanto in termini di prodotto interno lordo quanto nella capacità che i singoli contesti hanno, nell'affrontare i problemi, di segnare anche dei *trend*, di aprire strade da percorrere.

Credo che Brescia in questo campo abbia molte lezioni da indicare all'intera regione.

Vincenzo Cesareo
(Università Cattolica - Milano)

Nel concludere questa giornata vorrei innanzi tutto fare un elogio per aver proposto un incontro su questo rapporto tra ente locale e scuola, con riferimento a questo tema particolare e sempre più centrale che è quello dell'intercultura. L'elogio è legato al fatto che dopo tanto tempo si ripropone all'attenzione, alla discussione, al dibattito questo nesso tra scuola e ente locale, tema che è stato al centro di riflessione negli anni '70 - '80 e poi abbandonato. Riproporlo così come è stato quest'oggi, collegato ad un aspetto attuale come quello dell'intercultura, significa mettersi in una prospettiva di policentrismo formativo, in cui la scuola svolge il suo ruolo fondamentale, ma anche altri soggetti sono chiamati a concorrere a una azione formativa, quindi una compresenza di più soggetti che concorrono a un disegno centrale per la vita di ogni società.

In secondo luogo, l'aver posto al centro questa sfida dell'intercultura significa collocarsi in una prospettiva di rapporti, di dialogo, di disponibilità all'altro e soprattutto di conoscenza reciproca. La prospettiva è quella di uscire quindi da certe ambiguità del multiculturalismo, per sottolineare invece la strategia, che a mio avviso dovrebbe guidarci tutti, quella dell'intercultura; ciò significa dare attenzione all'altro e, come è stato sottolineato anche da qualche relatore, porsi in una prospettiva di "ermeneutica dell'altro", cioè di vederlo non solo come un diverso, come, al limite, un nemico, come qualcuno che ci disturba, ma cogliere l'altro come se stessi. Quindi uno sforzo, pur nel rispetto e nella consapevolezza delle diversità culturali, per un'attenzione nei confronti dell'altro in questa particolare lettura e prospettiva che definisco "l'ermeneutica dell'altro".

Grazie anche per le esperienze che sono state portate oggi, che hanno mostrato quanto sia vivo il mondo della scuola e siano attivi tutti coloro che si occupano a titolo diverso della formazione e di questi problemi.

Spero che questo incontro non si concluda con questa giornata ma mi auguro che possa continuare con una intensa serie di attività e rapporti tra l'ente locale e le scuole. Il Direttore scolastico regionale ha proposto peraltro alcune piste di lavoro che possono essere accolte, perché credo che solo rispondendo in modo concreto alle istanze poste da questa realtà che si sta

configurando così nuova per molti aspetti possa essere anche entusiasmante
agire per chi a titolo diverso si occupa di formazione.
Grazie ancora a tutti i partecipanti di questa giornata.

Bibliografia

- ALLEMANN-GHIONDA C., DE GOUMOËNS C. E PERREGAUX C. (1999), *Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants*. Fribourg, Editions Universitaires, Suisse.
- AREND M. (2003), *La planification urbaine et la politique du marché du logement peuvent-elles contribuer à une meilleure intégration des migrants ?*, in Wicker H. R., Fibbi R. , Haug W., *Les migrations et la Suisse: résultats du Programme national de recherche "Migrations et relations interculturelles"*, Seismo, Zürich, pp. 227-244.
- BALSAMO F. (1997), *Da una sponda all'altra del Mediterraneo. Donne immigrate e maternità*, L'Harmattan Italia, Torino.
- BAUMAN Z., SUHR M. (1992), *Modernität und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit*, Junius, Hamburg.
- BELLUATI M. (a cura di) (2002), *Vivere tra due culture. Percorsi di integrazione dei minori stranieri a Torino*, Osservatorio del mondo giovanile, Università degli Studi di Torino, Torino.
- BELPIEDE A. (a cura di) (2002), *Mediazione culturale. Esperienze e percorsi formativi*, Utet Libreria, Torino.
- BESOZZI E. (1999), *Crescere tra appartenenze e diversità*, Franco Angeli, Milano.
- BESOZZI E. (2000), *Insegnanti tra presente e futuro: Agire di ruolo, motivazioni e competenze professionali*, in "Annali della Pubblica istruzione", n.1/2, 2000.
- BESOZZI E. (2002), *L'esperienza scolastica: mobilità, riuscita e significati dell'istruzione*, in GIOVANNINI G., QUEIROLO PALMAS L. (a cura di), *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino.
- BRAUN R. (1970), *Sozio-kulturelle Probleme der Eingliederung italienischer Arbeitskräfte in der Schweiz*, Rentsch, Erlenbach-Zürich.
- CARPOS (1995), *Crescere altrove. Identità e diritti dei minorenni stranieri immigrati a Torino*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino.

- CERUTTI M. (1994), *Un secolo di emigrazione italiana in Svizzera (1870-1970), attraverso le fonti dell'Archivio federale*, in "Studi e fonti", n. 20, pp.11-141.
- CERUTTI M. (1995), *L'immigration italienne en Suisse dans le contexte de la Guerre froide. Pour une histoire des gens sans histoire: ouvriers, exclues et rebelles en Suisse: 19e-20e siècles*, Ed. d'en bas, Lausanne, pp. 213-231.
- CESAREO V. (2000), *Società multiculturale e multiculturalismi*, Vita e Pensiero, Milano.
- CIDISS (1999), *Allievi stranieri a scuola con noi. Rapporto sulle presenze e sulle caratteristiche degli allievi stranieri nelle scuole materne, elementari, medie e superiori di Torino e provincia nel triennio 1997-1998 -1999*, CIDISS, Torino.
- COLOMBO M. (2001), *Scuole e comunità locali*, Carocci, Roma.
- COLOMBO M., COMINELLI C. (a cura di) (2001), *Immigrati e percorsi formativi*, Quaderni dell'Osservatorio Provinciale Immigrazione (O.P.I.), n. 7, febbraio 2001.
- COMUNE DI TORINO, ASSESSORATO AI SERVIZI SOCIALI (1998), *Vivere tra due mondi. Enti locali e minori stranieri*, Comune di Torino, Torino.
- D'AMATO G. (2001), *Vom Ausländer zum Bürger: der Streit um die politische Integration von Einwanderern in Deutschland, Frankreich und der Schweiz*. Lit., Münster.
- D'AMATO G., MAHNIG H., BRUNNER R. (1998), *Alle Schweizer sind gleicher: ein Redaktionsgespräch über Integration und ihre Leitbilder*, in "Moma", n. , pp. 5-9.
- DE VITA R., BERTI F. (a cura di) (2001), *La religione nella società dell'incertezza. Per una convivenza solidale in una società multireligiosa*, Franco Angeli, Milano.
- EHRET R. (1999), *Leitbild und Handlungskonzept des Regierungsrates zur Integrationspolitik des Kantons Basel-Stadt*. Polizei- und Militärdepartement des Kantons Basel-Stadt, Basel.
- FERRERO A. (a cura di) (2003), *Corpi individuali e contesti interculturali*, L'Harmattan, Torino.
- FISCHER L., FISCHER M. (2002), *Scuola e società multi-etnica. Modelli teorici di integrazione per studenti immigrati a Torino e Genova*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino.
- GARRIDO A. (1987), *Le début de la politique fédérale à l'égard des étrangers*, Section d'histoire de l' Université de Lausanne, Lausanne.
- GARRIDO A. (1990), *Les années vingt et la première initiative xénophobe en Suisse. Racisme et xénophobies: colloque à l'Université de*

- Lausanne, 24-25 novembre 1988, Université de Lausanne - Section d'histoire, Lausanne, pp. 37-45.
- GIOVANNINI G., QUEIROLO PALMAS L. (a cura di) (2002), *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multi-etnici italiani*, Fondazione Agnelli, Torino.
 - IRES MOROSINI (2000), *Il mondo dei minori stranieri a Torino*, Provincia di Torino, Torino.
 - IRES PIEMONTE (1998), *Il filo di Arianna. La città, i servizi, gli immigrati a Torino*, Rapporto finale della ricerca per l'iniziativa LIA – Quartiers en crise, Torino.
 - KESSLER T. (2001), *Integrationsleitbild des Kantons Basel-Stadt". Aktive Bürgerschaft oder passive Bevölkerung ?*, in *Die Ausländer in der Schweiz: Rolle im öffentlichen Leben und Integration*, Sauerländer, Aarau, pp. 173-190.
 - LANFRANCHI A., GRUBER J., GAY D. (2003), *Succès scolaire des enfants d'immigrés : effets des espaces transitoires destinés à la petite enfance*, in Wicker, Hans-Rudolf, Fibbi R., Haug W. , *Les migrations et la Suisse: résultats du Programme national de recherche "Migrations et relations interculturelles"*, Seismo, Zürich, pp. 460-484.
 - LAZZARINI G. (1993), *La società multi-etnica*, Franco Angeli, Milano.
 - LINDER W. (1998), *Swiss democracy: possible solutions to conflict in multicultural societies*, Macmillan Press, Houndmills.
 - LONGCHAMP C. ET AL. (2002), *Die geteilte Schweiz: Erstanalyse der Abstimmung zur SVP-Asylinitiative*. GfS-Forschungsinstitut, Geschäftsbereich "Politik und Staat", Bern.
 - LOOSER H. (1983), *Der Italienerkrawall von 1896: Widerstände gegen die Einführung bürgerlicher Verhältnisse in der Grossstadt*, Zürich.
 - MAHNIG, H., PIGUET E. (2003), *Die Immigrationspolitik der Schweiz von 1948 bis 1998: Entwicklung und Auswirkungen*, in Wicker, Hans-Rudolf, Fibbi R. , Haug W. , *Migration und die Schweiz: Ergebnisse des Nationalen Forschungsprogramms "Migration und interkulturelle Beziehungen"*, Seismo, Zürich, pp. 65-108.
 - MANZ P. (1995), *A Basilea si son fatti miracoli ! Viva Basilea, viva la Svizzera !": il transito dei profughi italiani a Basilea nell'agosto del 1914. Pour une histoire des gens sans histoire : ouvriers, exclus et rebelles en Suisse : 19e-20e siècles*. Ed. d'en bas, Lausanne, pp. 193-212.
 - MAZZI D. (a cura) (2001), *Alunni stranieri e attività interculturali nelle scuole di Brescia e provincia*, in Quaderni dell'Osservatorio Provinciale sull'Immigrazione (O.P.I.), n° 8, settembre 2001.
 - MOSCA S. (1997), *Bambini extracomunitari a scuola: il caso di Torino*, in «Rivista del Dipartimento di scienza dei processi conoscitivi del

- comportamento e della comunicazione», *Bambini extracomunitari a scuola: modelli di integrazione possibile*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino.
- MÜLLER H. P. (1997), *Integrationsleitbild Zürich*, Zürich.
 - MÜLLER H. P. (1998), *Leitbild zur Integrationspolitik der Stadt Zürich: Ziele und Massnahmen zur Integration der ausländischen Wohnbevölkerung : Entwurf zur Vernehmlassung*, Zürich.
 - NIEDERBERGER, J. M. (2003), *Die Entwicklung der Schweizer Integrationspolitik gegenüber Ausländerinnen und Ausländer*, Seismo, Zürich.
 - NIGGLI P. , FRISCHKNECHT J. (1998), *Rechte Seilschaften: wie die "unheimlichen Patrioten" den Zusammenbruch des Kommunismus meisterten*, Rotpunktverlag , Zürich.
 - OSSERVATORIO DEL MONDO GIOVANILE (1994), *Giovani e stranieri. Un quadro sui minori stranieri a Torino*, Assessorato alla Qualità della Vita, Settore Problemi della Gioventù, Torino.
 - OSSERVATORIO INTERISTITUZIONALE SUGLI STRANIERI IN PROVINCIA DI TORINO (2002), *Rapporto 2001*, Osservatorio Interistituzionale sugli Stranieri in Provincia di Torino, Torino.
 - OSSERVATORIO REGIONALE PER L'INTEGRAZIONE E LA MULTIETNICITA' (2002), *Rapporto 2001*, Fondazione I.S.Mu., Milano.
 - PETERS B. (1993), <<Die>> *Integration moderner Gesellschaften*, Suhrkamp, Frankfurt am Main
 - PIGUET E., MAHNIG H. (2000), *Quotas d'immigration: l'expérience suisse*, Service des migrations internationales - Bureau international du travail, Genève.
 - POLLINI G. (1990), *Comunità, educazione e autonomia scolastica*, Marcon Università, Città di Castello.
 - POLLINI G. (2002), "Le diversità culturali e religiose nella scuola", in R. DE VITA E F. BERTI (a cura di), *Dialogo senza paure: scuola e servizi sociali in una società multiculturale e multireligiosa*, Franco Angeli, Milano, pp. 21-28.
 - POLLINI G., SCIDÀ G. (2002), *Sociologia delle migrazioni e della società multi-etnica*, Franco Angeli, Milano.
 - POLLINI G., VENTURELLI CHRISTENSEN P. (2002), *Migrazioni e appartenenze molteplici. Gli immigrati cinesi, filippini, ghanesi, ex jugoslavi, marocchini, senegalesi e tunisini in Italia*, Franco Angeli, Milano.
 - REGIERUNGSRAT DES KANTONS LUZERN (2000), *Bericht und Leitbild des Regierungsrates für die Ausländer- und Integrationspolitik des Kantons Luzern*, Regierungsrat des Kantons Luzern, Luzern.

- ROSENMUND M. ET AL. (1999), *Volksschule und kulturelle Pluralisierung: Gemeindeschulbehörden als Mittler zwischen Immigrationsdynamik und Schulentwicklung*, Verlag Pestalozzianum, Zürich.
- ROSENMUND M., NEF R. (1998), *Gemeindeschulen vor neuen Herausforderungen: migrationsbedingte Vielfalt als Problem und Lernanlass*, Pestalozzianum Verlag, Zürich.
- SANCAR-FLÜCKIGER A. (1999), *Integrationsleitbilder und Integrationspolitik : zur kontroversen Leitbild-Debatte in Zürich, Bern und Basel*, in *Flüchtlinge, Migration und Integration*, Widerspruch, Zürich, pp. 137-145.
- SCHOCH S. (2001), *Das Leitbild steht symbolisch für eine Haltung: Entstehung und Bedeutung des Leitbildes zur Integrationspolitik der Stadt Bern*, in "Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit", n. 3-4, pp. 63-65.
- SCHOCH S. , GASS T. (1996), *Perspektiven einer Integrationspolitik in der Stadt Bern: Prozesse sozialer Ausgrenzung in der "multikulturellen" Gesellschaft*, Bern.
- WALZER M. (1992), *What it means to be an American*, Marsilio, New York.
- WICKER H.R., SCHOCH S., GASS T. (1996), *Leitbild zur Integrationspolitik der Stadt Bern*, Institut für Ethnologie der Universität Bern, Bern.

Quaderni dell'Osservatorio Provinciale Immigrazione (O.P.I.)

- C. Cominelli, *“Immigrazione a Brescia – Rapporto anno 1998/99”*, Quaderni dell'Osservatorio Provinciale Immigrazione (O.P.I.), n. 1, giugno 1999. (ESAURITO)
- C. Cominelli, A. Ziliani (a cura di), *“La presenza degli immigrati nel settore primario: un contributo all'economia bresciana”*, Quaderni dell'Osservatorio Provinciale Immigrazione (O.P.I.), n. 2, gennaio 2000. (ESAURITO)
- C. Zanardini, *“Organizzazioni di volontariato e Cooperazione, di fronte all'immigrazione straniera, nella realtà bresciana”*, Quaderni dell'Osservatorio Provinciale Immigrazione (O.P.I.), n. 3, maggio 2000. (ESAURITO)
- C. Buizza, C. Cominelli, *“Questione abitativa e immigrati nel territorio bresciano”* Quaderni dell'Osservatorio Provinciale Immigrazione (O.P.I.), n. 4, maggio 2000. (ESAURITO)
- C. Cominelli, *“Immigrazione a Brescia – Rapporto anno 1999/2000”*, Quaderni dell'Osservatorio Provinciale Immigrazione (O.P.I.), n. 5, settembre 2000. (ESAURITO)
- C. Buizza, C. Cominelli (a cura di), *“Atti del Convegno ‘Immigrati: Minaccia o ricchezza per la società?’”*, Quaderni dell'Osservatorio Provinciale Immigrazione (O.P.I.), n. 6, dicembre 2000. (ESAURITO)
- C. Cominelli, M. Colombo (a cura di), *“Immigrati e percorsi formativi”*, Quaderni dell'Osservatorio Provinciale Immigrazione (O.P.I.), n. 7, febbraio 2001. (ESAURITO)
- D. Mazzi (a cura di), *“Alunni stranieri e attività interculturali nelle scuole di Brescia e provincia. Anno scolastico 1999/2000”*, Quaderni dell'Osservatorio Provinciale Immigrazione (O.P.I.), n. 8, settembre 2001.
- C. Cominelli, *Immigrati e lavoro. I filippini a Brescia e Milano*, Quaderni dell'Osservatorio Provinciale Immigrazione (O.P.I.), n. 9, maggio 2002.
- C. Cominelli, L. Pedrana, *La rappresentazione dell'integrazione socio-lavorativa degli stranieri. Due studi di caso: Brescia a la Valle Sabbia*, Quaderni dell'Osservatorio Provinciale Immigrazione (O.P.I.), n. 10, febbraio 2003.

E' possibile ricevere i Quaderni O.P.I. fino ad esaurimento, rivolgendosi all'Osservatorio Provinciale Immigrazione (O.P.I.), c/o Università Cattolica di Brescia, via Trieste, 17 - 25121 BRESCIA Tel/fax 0302406342 E.mail: coll.laris@unicatt.it

OSSERVATORIO PROVINCIALE IMMIGRAZIONE (O.P.I.)

Università Cattolica – sede di Brescia

Tel. e Fax 030-2406342

e-mail: coll.laris@bs.unicatt.it

direttore: prof.ssa Elena Besozzi

L'Osservatorio Provinciale Immigrazione (O.P.I.), Centro di ricerca interuniversitario (Università Cattolica e Università Statale di Brescia), finanziato dall'E.U.L.O. (Ente Universitario Lombardia Orientale), ha lo scopo di organizzare la documentazione e svolgere ricerche riguardanti il fenomeno immigratorio in provincia di Brescia nei suoi diversi aspetti, con particolare attenzione alla realtà locale e a problematiche importanti quali l'inserimento nel mercato del lavoro degli immigrati, il problema abitativo, l'integrazione nelle istituzioni scolastiche, il multiculturalismo e l'incontro tra culture diverse. Pubblica in proprio quaderni tematici nei quali si riportano risultati di ricerche, rilevazioni statistiche, contributi da seminari e convegni, che possono essere richiesti direttamente all'Osservatorio.