

**La scuola multiculturale in provincia di Brescia.
Alunni stranieri e buone pratiche
di educazione interculturale**

a cura di M. Colombo
n. 16/settembre 2005

scritti di E. Besozzi, C. Cavagnini, M. Colombo

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

Indice

Premessa

1. Il punto sulla multiculturalità nella scuola <i>di Elena Besozzi</i>	p. 7
1.1 <i>Lo scenario italiano</i>	p. 7
1.2 <i>Azioni e strategie per l'integrazione scolastica</i>	p. 11
1.3 <i>Le indagini della Fondazione Ismu per conto dell'Osservatorio regionale per l'integrazione e la multietnicità della Lombardia</i>	p. 15
1.4 <i>Le questioni aperte dalla multiculturalità</i>	p. 17
2. Alunni con cittadinanza non italiana in provincia di Brescia: le presenze, i percorsi, la riuscita <i>di Chiara Cavagnini</i>	p. 21
2.1 <i>La presenza degli alunni con cittadinanza non italiana (a. s. 2003/2004)</i>	p. 22
2.2 <i>Un approfondimento: i figli di coppia mista</i>	p. 29
2.3 <i>Le cittadinanze presenti</i>	p. 30
2.4 <i>I percorsi e la riuscita scolastica</i>	p. 37
2.5 <i>La scelta dopo la terza media fra istruzione superiore e formazione professionale</i>	p. 41
2.6 <i>Conclusioni</i>	p. 51
3. Le buone pratiche di educazione interculturale: dall'analisi alle direttrici di intervento <i>di Maddalena Colombo</i>	p. 57
3.1 <i>Panorama dei progetti di Educazione interculturale in provincia di Brescia raccolti nella Banca dati ISMU</i>	p. 57
3.2 <i>Buone pratiche e attenzione per la qualità</i>	p. 62
3.3 <i>Il caso studiato a Brescia: il progetto 'A come accoglienza'</i>	p. 65
3.4 <i>Le difficoltà incontrate nei diversi ordini di scuola</i>	p. 70
3.5 <i>Come trasformare la realtà educativa e didattica nel suo insieme? Le direttrici di intervento</i>	p. 80

Premessa

Il presente lavoro viene offerto al pubblico in occasione del seminario organizzato dal Csa di Brescia “L’integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana nella scuola bresciana” (22 settembre 2005). Contiene tre saggi che fanno riferimento ai dati forniti dall’ Osservatorio regionale per l’integrazione e la multietnicità -Fondazione Ismu, qui selezionati per la provincia di Brescia. I dati completi relativi alla Lombardia sono scaricabili dal sito www.ismu.org nella sezione Osservatorio/scuola oppure nella sezione Scuola Formazione/Banca dati alunni stranieri nonché Scuola Formazione /Banca dati educazione interculturale. Sono altresì pubblicati nei volumi: *Insieme a scuola 3* (a cura di E. Besozzi e M.T. Tiana) e *L’educazione interculturale in Lombardia. Dal monitoraggio alle buone pratiche* (a cura di E. Besozzi), Quaderni dell’Osservatorio regionale per l’integrazione e la multietnicità, Milano, n. 01/2005 e 02/2005, richiedibili a Fondazione Ismu, via Copernico 1, 20125 Milano, tel. 02-678779.1.

1. Il punto sulla multiculturalità nella scuola

Elena Besozzi

1.1 Lo scenario italiano

Volendo delineare per punti-chiave lo scenario attuale della multiculturalità nella scuola, il primo dato di riferimento è rappresentato dalla crescita significativa della presenza di alunni con cittadinanza non italiana solo negli ultimi anni: vent'anni fa (a.s. 1983-84), l'Istat censiva 6.104 alunni non italiani, con un'incidenza del tutto irrisoria dello 0.06% sulla popolazione scolastica complessiva. Il fenomeno è rimasto di fatto contenuto per almeno dieci anni, nell'a.s. 1993-94 gli alunni stranieri, pur essendo aumentati in modo evidente, arrivando alla cifra di 37.478, presentavano ancora un'incidenza contenuta, lo 0.41%. Erano numerose le scuole in Italia non toccate dal fenomeno.

Di fatto, il ventennio che stiamo prendendo in considerazione può essere distinto in due decenni, di cui il primo presenta un ritmo di crescita continua ma abbastanza contenuta, mentre il secondo ci descrive un andamento del tutto diverso, con una *crescita accelerata*, al ritmo di 20.000 studenti l'anno nella prima parte del decennio fino ad una crescita ulteriormente veloce che fa raddoppiare gli alunni stranieri negli ultimi quattro anni considerati (dall'a.s. 2000/2001 all'a.s. 2003/2004 gli alunni stranieri sono passati da 147.406 a 282.683, quindi praticamente raddoppiati).

Alla crescita in valori assoluti si accompagna anche un *aumento della incidenza* sulla popolazione scolastica complessiva: fin quasi alla fine degli anni novanta, di fatto, questa incidenza appare al di sotto dell'1%, diventa invece significativa a partire dall'a.s. '98/99 (incidenza dell'1.09%) per triplicare nell'a.s. 2003/2004 (incidenza del 3.49%).

La seconda caratteristica da evidenziare è la *disomogeneità della distribuzione* sul territorio nazionale e la forte differenziazione dei gruppi nazionali. Se si considerano le diverse realtà regionali e provinciali, sia negli anni passati sia oggi, si nota, oltre ad una forte disomogeneità nella distribuzione della popolazione scolastica straniera, anche la presenza, in alcune situazioni, di tassi di incidenza molto più elevati rispetto al dato medio nazionale. Inoltre, costante è l'instabilità dei flussi, pur nel mantenimento degli insediamenti storici soprattutto da parte di alcuni gruppi nazionali, e la modificazione delle capacità attrattive delle diverse realtà geografiche del nostro paese. Anche se indirettamente, nel modificarsi della consistenza e della incidenza della presenza di alunni stranieri, si coglie pertanto il permanere e il mutare degli insediamenti e soprattutto, a fronte dei gruppi di più vecchio insediamento, come quello albanese o marocchino, l'arrivo di nuovi soggetti e gruppi in relazione a situazioni di instabilità o a crisi politiche, eventi bellici, ecc. Nella composizione della popolazione scolastica straniera di questi ultimi vent'anni, a un relativo equilibrio tra provenienze europee ed extraeuropee, subentra, tra la fine degli anni ottanta e la metà degli anni novanta, il prevalere visibile delle provenienze extraeuropee; dalla seconda metà degli anni novanta, le provenienze europee iniziano a crescere di nuovo, si tratta di gruppi nazionali dall'ex-Yugoslavia seguiti negli anni più recenti da migrazioni dai paesi dell'Europa dell'Est.

Relativamente alla distribuzione nei vari ordini di scuola, c'è inoltre da segnalare la *concentrazione degli alunni stranieri nella scuola elementare* (oggi primaria), anche se si osserva una crescita costante anche negli altri ordini di scuola. La distribuzione nei diversi ordini di scuola, confrontata negli anni mostra alcune trasformazioni interessanti. All'inizio dell'arrivo di alunni stranieri, è soprattutto la scuola elementare (oggi scuola primaria) ad essere interessata: nell'a.s. 1995/96 raccoglie quasi la metà degli alunni stranieri complessivi. Nell'ultimo anno scolastico (2003/2004), è ancora la scuola primaria ad avere il maggior numero di alunni con cittadinanza non italiana, tuttavia, l'incremento negli altri ordini di scuola è altrettanto importante, soprattutto quello della scuola secondaria di II grado, che passa da 6.410 studenti stranieri a 44.922.

Nella scuola secondaria di secondo grado, si osserva invece che gli studenti con cittadinanza non italiana si orientano in larga maggioranza verso gli *istituti tecnici e professionali*. In particolare, negli istituti pro-

fessionali gli studenti stranieri risultano quasi il doppio rispetto alla distribuzione nella popolazione complessiva. Ciò mostra, da un lato, l'interesse per percorsi professionalizzanti e ben spendibili in determinati settori del mercato del lavoro; dall'altro, indica anche l'esistenza, con tutta probabilità, di una azione delle famiglie e degli insegnanti di orientamento selettivo che riduce fin dall'inizio la possibile opzione su altre scelte.

Se inoltre guardiamo agli indicatori relativi alla frequenza, gli studenti stranieri presentano un *ritardo scolastico elevato*, dovuto in larga misura alla collocazione in una o più classi inferiori all'età anagrafica. Nel corso dell'ultima rilevazione in Lombardia (a.s. 2003-2004), oltre il 30% degli alunni stranieri risulta in ritardo e questo si presenta oltremodo elevato nella scuola secondaria di II grado dove risultano in ritardo di uno o più anni il 65.3% degli studenti non italiani. Anche la rilevazione del Miur sugli esiti scolastici degli alunni con cittadinanza non italiana (2005) rileva analoghi valori a livello nazionale.

E ancora, osservando i dati sulla riuscita, si nota che *bocciature e abbandoni sono frequenti* fra gli studenti stranieri, già a partire dalla scuola primaria e diventano ancora più evidenti nella scuola secondaria di II grado: dall'indagine svolta dal Miur nell'ultimo anno scolastico (2003/2004) il divario è di 3.36 punti percentuali nella scuola primaria, di 7.06 punti percentuali nella scuola secondaria di I grado e di 12.56 punti percentuali nella scuola secondaria di II grado. La situazione appare in leggero miglioramento rispetto all'anno scolastico precedente.

Considerando i diversi indirizzi di scuola secondaria di II grado, si nota che i tassi di successo decrescono passando dai licei (compresi gli istituti magistrali o socio-pedagogici) agli istituti tecnici, e via di seguito, all'istruzione artistica e a quelli professionali, dove si registrano i tassi più bassi di promozione. Tuttavia, questo andamento si riproduce allo stesso modo, tanto nella popolazione scolastica totale quanto nella popolazione scolastica straniera e in quella italiana presi separatamente, probabilmente per una somiglianza di fattori in gioco e di situazioni in relazione alla tipo di istituto frequentato. Questa osservazione porta a sviluppare una riflessione più generale, che trova conferma anche in altre indagini sui percorsi scolastici di italiani e stranieri a confronto. In sostanza, l'origine etnico-culturale è una variabile importante, ma non decisiva del successo o insuccesso scolastico. A produrre l'esito finale positivo o negativo concorrono tutta una serie di fattori, esterni ed in-

terni, non ultimo proprio il tipo di situazione, di utenza, di contenuti, programmi e stili didattici di ciascun tipo di istituto di istruzione secondaria superiore. Tuttavia, la differenza negli esiti si coglie puntualmente e, come si diceva, è più forte negli istituti tecnici e professionali, dove il divario tra italiani e stranieri è molto elevato (11.11 punti per gli istituti tecnici e 8.50 punti per gli istituti professionali).

Un aspetto positivo, che emerge dalle rilevazioni sulle scelte scolastiche e formative della popolazione straniera è, inoltre, *l'investimento in istruzione delle ragazze straniere*. La variabile da considerare qui è la distinzione secondo il genere. In questi anni, la composizione per genere della popolazione scolastica straniera ha registrato un certo equilibrio tra maschi e femmine, anche se con una prevalenza della componente maschile. Nell'a.s. 2003/2004, su un totale di 282.683 alunni con cittadinanza non italiana, le femmine sono 132.310, pari al 47.82%. Le ragazze straniere sono ben rappresentate nei diversi ordini di scuola, ma sempre in proporzione inferiore alla componente maschile. La percentuale femminile varia considerando le diverse aree geografiche e quindi le provenienze nazionali. Nell'ultimo anno scolastico considerato, la minore incidenza femminile sul totale degli alunni provenienti dalle rispettive aree si osserva nelle provenienze dall'Asia e dall'Africa (Miur, 2004, p.31). E' nella scuola secondaria superiore di II grado che le femmine superano sia la componente maschile sia la corrispondente componente femminile rispetto alla popolazione scolastica complessiva. Nell'a.s. 2003/2004, le femmine, in questo ordine di scuola, sono il 51.01% della popolazione straniera, con una sovrarappresentazione anche rispetto alla corrispondente componente femminile nella popolazione scolastica complessiva.

L'analisi della presenza, incidenza e distribuzione e composizione della popolazione scolastica straniera consente di sottolineare la complessità di uno scenario multiculturale sia per la varietà di situazioni, che ben si colgono prestando attenzione ai contesti locali, sia per i numerosi problemi che si pongono sul piano dell'organizzazione dell'accoglienza, dell'inserimento e della realizzazione dei processi di insegnamento e apprendimento. La scuola italiana, dopo aver superato una prima emergenza con l'arrivo dei primi flussi migratori, in questi ultimi anni si trova di fronte una vera e propria *seconda emergenza* - legata sia all'aumento della numerosità della popolazione straniera sia alla diversità di culture, lingue, religioni, progetti di vita (194 sono le

cittadinanze presenti a livello nazionale)- per la quale si impongono tanto competenze e risorse diversificate quanto una gestione mirata attraverso politiche scolastiche adeguate sia nazionali sia regionali e locali.

1.2 Azioni e strategie per l'integrazione scolastica

Le brevi indicazioni di scenario qui delineate possono essere accompagnate da altri elementi significativi, più di tipo qualitativo, che definiscono azioni e strategie sviluppate in questi anni per far fronte dapprima all'emergenza di un fenomeno e quindi alla sua stabilizzazione.

Una scuola comune. Fin dagli anni ottanta, da parte del Ministero della Pubblica Istruzione, è stata prestata attenzione alla questione dell'accoglienza e successivamente dell'integrazione dei ragazzi figli di migranti e questo ancor prima che la loro presenza rappresentasse una vera e propria emergenza per molte scuole. E' da sottolineare la tempestività con cui si introduce il dibattito sull'educazione interculturale già dagli inizi degli anni novanta, in particolare con la C.M. n.73/1994 "Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola", dove si sottolinea che l'educazione interculturale

"non si esaurisce nei problemi posti dalla presenza di alunni stranieri a scuola, ma si estende alla complessità del confronto tra culture, nella dimensione europea e mondiale dell'insegnamento, e costituisce la risposta più alta e globale al razzismo e all'antisemitismo. Essa concerne la disponibilità a conoscere e a farsi conoscere, nel rispetto dell'identità di ciascuno, in un clima di dialogo e di solidarietà".

Con queste implicazioni, l'educazione interculturale assume il significato di un nuovo modo di insegnare e di apprendere e la presenza straniera perde i suoi connotati di eccezionalità, per definirsi come uno dei tanti modi possibili con cui si presenta la diversità e l'identità personale. E' abbastanza evidente come questo comporti una profonda trasformazione tanto dei programmi quanto della formazione iniziale ed in servizio degli insegnanti. La C.M. 73/94 deve essere considerata importante anche per un aspetto che oggi si rivela cruciale: il valore di una 'cultura di rete' nell'affrontare i problemi posti dall'immigrazione e più in generale da una società multiculturale e multi-etnica, in cui diventano rilevanti le responsabilità educative e quindi il ruolo della scuola.

Ma, ancora di più, va sottolineato l'orientamento generale a inserire gli alunni stranieri nella scuola comune, nel solco di una tradizione di accogliimento delle varie forme di diversità ed eterogeneità della popolazione scolastica (dalle condizioni socio-economiche alla diversità di genere alle disabilità di varia natura). Da questo punto di vista, si può parlare di una sorta di *'via italiana' alla scuola multiculturale*, che in larga misura si discosta dagli orientamenti di diversi altri paesi europei.

Si tratta di una via impegnativa, per la quale sembrano maturi i tempi per una sua riproposizione ferma, che necessita di essere in qualche misura legittimata ma anche sostenuta in termini di decisioni e di risorse adeguate. Di fatto, negli anni più recenti, la normativa in materia sembra avere un po' esaurito il suo impegno ad accompagnare e sostenere il lavoro quotidiano delle scuole, rilevandone gli aspetti problematici, le difficoltà, il disagio. E' pur vero che si tende a ribadire il diritto all'istruzione, la necessità di un contenimento del ritardo scolastico 'forzato', legato all'iscrizione in una classe non corrispondente all'età anagrafica, oppure si dettano indicazioni per l'accesso a finanziamenti. Tuttavia, si profila in modo evidente la necessità di un nuovo sforzo sul piano normativo che tenga conto delle recenti trasformazioni strutturali e culturali delle scuole, della forte incidenza della presenza di alunni stranieri in molte realtà del paese, ma anche delle aspettative che stanno emergendo con forza, da parte di gruppi specifici, come quelli di cultura islamica. Un bisogno evidente di una normativa di riferimento si coglie soprattutto a livello di scuola secondaria superiore di II grado, in stretta relazione con la formazione professionale, per la realizzazione del diritto-dovere alla formazione fino ai 18 anni, ma anche per affrontare questioni concrete come il conseguimento della licenza di scuola secondaria di I grado o la costruzione di progetti formativi personalizzati.

L'impegno delle scuole e degli insegnanti. La scuola multiculturale si è venuta configurando in questi anni come un vero e proprio grande e variegato 'laboratorio' di incontro tra culture e mondi diversi, molti insegnanti hanno impegnato energie e competenze per favorire l'integrazione di alunni stranieri, di fatto a volte del tutto estranei alla conoscenza e all'esperienza diretta che ne possono avere gli insegnanti, ma hanno anche lavorato molto nella direzione di una comprensione di ciò che sta accadendo sotto i loro occhi, sviluppando un importante la-

voro di riflessione su se stessi, il proprio agire di ruolo, il proprio modo di essere e di far vivere una cultura di appartenenza.

Nel complesso, in questi ultimi anni, il fatto di dover agire in modo continuativo sul fronte dell'accoglienza dei nuovi arrivati e di dover provvedere a un'ampia integrazione scolastica, non sempre potendo far affidamento su risorse preliminari adeguate, ha stimolato la costituzione di un nuovo e comune *modus operandi* all'interno delle scuole. Nella consapevolezza che la presenza di alunni di cittadinanza non italiana non sia un problema meramente scolastico, ma un fatto di responsabilità sociale, gli istituti hanno cercato in ogni modo di allargare la propria dotazione di risorse, facendo leva sulle fonti disponibili nel territorio: non solo, dunque, i fondi di istituto e i fondi per l'autonomia (L. 440/98), molti si sono avvalsi di fondi offerti dagli enti locali (diritto allo studio): si pensi alla progettazione stimolata dai bandi per interventi a favore degli immigrati (Legge Martelli 30/90; Legge Turco-Napoletano 40/98; Dlgs 286/98 – T.U. sull'immigrazione; Legge 216/99), oppure ai progetti per l'infanzia e l'adolescenza (Legge Turco 285/97). Ciò ha consentito uno sviluppo rilevante della progettazione: nella sola realtà lombarda sono stati censiti oltre 800 progetti di educazione interculturale realizzati dalle scuole direttamente o con il sostegno di enti o associazioni esterne alla scuola¹. In sostanza, grazie a una logica di rete, si è passati in meno di un decennio da una fase di sviluppo spontaneo e spesso caotico degli approcci e delle esperienze ad una di maggiore sistematizzazione, utilizzando diversi strumenti per realizzare l'accoglienza, l'apprendimento della L2, l'educazione interculturale (dai mediatori linguistico-culturali alle biblioteche tematiche, dagli archivi centralizzati, decentrati o *on line* alla partecipazione a progetti socio-educativi extrascolastici). L'accumulo delle esperienze e il trasferimento di esperienze da una scuola all'altra hanno quindi permesso un avanzamento complessivo: le realtà che si erano già messe in gioco negli anni passati, giunte talvolta a "istituzionalizzare" gli interventi all'interno di un progetto di scuola, fanno da apripista ad altre che si sono attivate successivamente, magari con interventi a carattere episodico e circoscritto, facendo circolare idee-guida, saperi, contatti, strumenti e metodi.

¹ Si veda il contributo di M. Colombo in questo quaderno.

La rilevanza delle politiche regionali e locali. Accanto alle politiche scolastiche e agli interventi sviluppati in ambito nazionale merita sottolineare in questa sede anche il ruolo svolto dalle politiche regionali e locali che in questi anni hanno visto un notevole sviluppo per far fronte direttamente alla pressione immigratoria e quindi alla gestione della forte domanda di scolarizzazione, istruzione e formazione da parte dei soggetti immigrati. In tutta Italia, nelle diverse regioni e province così come nei comuni grandi o piccoli, si è assistito ad un crescente impegno attraverso la costituzione di osservatori, consulte provinciali, soprattutto nelle realtà con forte presenza come Lombardia, Piemonte, Veneto, Emilia Romagna, Toscana (Nord e Centro), ma anche al Sud, per esempio in Puglia.; la nascita di centri di studio e intervento, come il Centro Come a Milano, il CD/LEI a Bologna, il Cidiss a Torino; lo sviluppo graduale di un lavoro di rete in sinergia con scuole, associazioni ed enti di varia natura e in particolare enti locali. Un lavoro di ricerca, svolto per conto della Fondazione Agnelli di Torino negli anni 1995/96 in sette città campione (Milano, Torino, Genova, Bologna, Firenze, Bari, Palermo) ha consentito di rilevare la presenza di reti istituzionali pubbliche e formalizzate in alcune di queste città (come Milano, Torino, Firenze), o di altre forme di lavoro in rete più di tipo informale, a dimostrazione, già a metà degli anni novanta, della crescente attenzione del territorio allo sviluppo di sinergie nelle finalità e nell'impiego di risorse, con lo sviluppo di legami di varia natura destinati a volte a dissolversi a chiusura dell'intervento o della realizzazione del progetto, altre volte a durare nel tempo trasformandosi in buone pratiche. Il recente monitoraggio già citato dei progetti di educazione interculturale nelle scuole della Lombardia, che ha avuto come risultato visibile l'implementazione di una banca dati nella quale sono immessi oltre 800 progetti, ha consentito di mettere in luce l'esistenza di un lavoro di rete tra scuole o delle scuole con organismi ed enti del territorio, a testimonianza di un bisogno di costruzione di partnership da parte delle scuole, ma anche da parte delle stesse realtà locali, come comuni o enti e associazioni. Si tratta di un avvio e non di una realtà consolidata, che comunque mostra sia il bisogno di connessioni sia l'impegno locale a far fronte a bisogni diversificati e a risorse spesso scarse.

1.3 Le indagini della Fondazione Ismu per conto dell'Osservatorio regionale per l'integrazione e la multietnicità della Lombardia

La Fondazione Ismu (Iniziative e studi sulla multietnicità) compie quest'anno i dieci anni della sua attività nell'ambito del monitoraggio e dell'analisi dei diversi ambiti in cui si evidenzia la presenza di una realtà migratoria nel nostro paese. Ogni anno, la Fondazione presenta un Rapporto che analizza la situazione nazionale sotto vari aspetti, dalla composizione dei flussi e delle presenze, alla realtà lavorativa, dalla questione abitativa a quella scolastica, dalla situazione delle famiglie immigrate ai fenomeni di devianza e di criminalità. Inoltre, in convenzione con l'Osservatorio regionale per l'integrazione e la multietnicità della Lombardia, istituito nel dicembre 2000, sviluppa un monitoraggio della popolazione immigrata e dei fenomeni collegati all'immigrazione sul territorio lombardo, così come indagini mirate su alcuni aspetti rilevanti.

Per quanto riguarda la scuola, la Fondazione Ismu ha al suo interno un settore dedicato, che si occupa soprattutto della formazione degli insegnanti e di indagini specifiche nonché della raccolta di documentazione. In questi anni, con il supporto anche di consulenti esterni e in collaborazione con le università, sono state realizzate tre rilevazioni della presenza di alunni stranieri nei diversi ordini di scuola, in stretta collaborazione con l'Ufficio scolastico regionale e con i Csa della Lombardia. L'ultima rilevazione in ordine di tempo, relativa all'anno scolastico 2003/2004 è stata condotta all'insegna di un accordo stipulato tra la Fondazione, L'Usr e il Miur, che ha consentito una rilevazione in concomitanza con quella che il Ministero svolge ormai da qualche anno, con la possibilità di inserire una scheda-alunno aggiuntiva che ha fornito preziose informazioni sui singoli alunni stranieri circa la loro provenienza, il loro percorso scolastico, ecc.².

Il secondo volume realizzato dalla Fondazione Ismu, su mandato dell'Osservatorio regionale per l'integrazione e la multietnicità, riguarda un'analisi di alcuni progetti di educazione interculturale in Lombardia (studi di caso) per una messa a punto di un modello di 'buone pratiche' dell'intercultura a scuola. Questa indagine presenta alcuni aspetti

² Per la provincia di Brescia, si veda il contributo di C. Cavagnini in questo quaderno.

importanti in ordine sia al monitoraggio sia all'analisi delle buone pratiche³.

Per quanto riguarda il monitoraggio e la messa a punto di una banca dati dei progetti di educazione interculturale, è importante lo strumento impiegato per l'indicizzazione del progetto: si tratta di una scheda molto articolata che analizza i progetti in diversi aspetti (ente promotore, ordine di scuola, tipo di finanziamento, utenti del progetto, ecc.) e che consente, una volta caricati i progetti secondo questi diversi indicatori, di poterli richiamare aggregati per tipologia nel corso delle diverse interrogazioni della banca dati.

Importante appare soprattutto la questione di un'analisi di quali siano le 'buone pratiche' nell'ambito dell'educazione interculturale. Il lavoro di indagine svolto in Lombardia ha portato, attraverso studi di caso specifici, ad una messa a punto di *un modello di analisi delle buone pratiche* e ad uno sviluppo degli elementi portanti e qualificanti le buone pratiche stesse. In sostanza, si è cercato di affrontare la necessità di fornire delle *buone ragioni* delle buone pratiche e di approfondire quindi tanto le implicazioni di un uso del concetto quanto le modalità di definizione di una buona pratica. Il concetto di buona pratica rimanda in generale ad un contesto di riferimento all'interno del quale essa si sviluppa in stretta relazione sia con una concezione dell'educazione interculturale e dell'integrazione sia con una rappresentazione della scuola (dei suoi compiti, del suo funzionamento, ecc.); inoltre, l'aggettivo *buona* implica necessariamente una valutazione e rimanda pertanto all'asse valutativo e ai criteri in base ai quali una determinata pratica viene assunta e definita come 'buona'.

Le indagini svolte dalla Fondazione Ismu nel settore della scuola per conto dell'Osservatorio regionale per l'integrazione e la multietnicità della Lombardia, trovano un nuovo sviluppo quest'anno, attraverso un'attenzione mirata alle seconde generazioni e in modo particolare alla fascia d'età 14-18 anni che si presenta sotto molti aspetti come la più delicata in ordine ai processi di inserimento scolastico e professionale. E' attualmente in corso, una rilevazione degli alunni stranieri nell'ambito della formazione professionale, un settore del tutto trascurato dalle indagini sugli alunni stranieri; per contro, un ambito molto frequentato da questo tipo di utenza e un settore destinato a diventare

³ Per la provincia di Brescia, si veda il contributo di M. Colombo in questo quaderno.

rilevante nell'ambito dell'attuazione dei principi ispiratori della riforma della scuola superiore di II grado. In Lombardia, a fronte degli 8995 alunni stranieri presenti nella scuola superiore di II grado (fascia 14-19 anni, incidenza 3.2%) risultano, per l'a.s 2003/2004, 6.087 alunni iscritti nei CFP (Centri di Formazione Professionale), con un'incidenza pari al 5.5% sulla popolazione scolastica complessiva. In sostanza, poco si conosce ancora riguardo in particolare gli adolescenti stranieri nella scuola secondaria di II grado e nella formazione professionale, poco indagate le azioni di orientamento dentro e fuori la scuola, così come i motivi dell'elevato abbandono scolastico nei primi anni della scuola secondaria superiore. Sono questi alcuni dei numerosi ambiti di approfondimento che attendono un investimento di energie e di risorse finalizzate ad una conoscenza in larga misura utilizzabile nell'ambito delle politiche di integrazione e di sviluppo della cittadinanza.

1.4 Le questioni aperte dalla multiculturalità

Alla luce delle considerazioni fin qui svolte si possono individuare tutta una serie di aspetti o questioni che dovranno essere affrontati in un prossimo futuro, questioni di varia natura, ma tutte tra loro collegate e che qui di seguito vengono semplicemente elencate:

- attenzione alle aree a forte processo migratorio e alla questione della formazione delle classi in presenza di un numero elevato di alunni stranieri;
- sviluppo dell'apprendimento linguistico dell'italiano lingua2, ma anche valorizzazione del patrimonio linguistico individuale di ciascun allievo italiano o straniero, aspetto pressoché ignorato o trascurato nella realtà attuale delle scuole, dove risulta prioritario l'apprendimento dell'italiano e in subordine di una o più lingue della Comunità Europea; l'alunno straniero che conosce una o più lingue extraeuropee appare di fatto privo di competenze linguistiche nella scuola italiana;
- sostegno nell'apprendimento nell'intero percorso scolastico, con un'attivazione di percorsi individualizzati e la costituzione di gruppi di apprendimento (piuttosto che di classi omogenee del tutto separate);
- orientamento nelle scelte scolastiche e contenimento del rischio di 'segregazione formativa' molto evidente fra gli alunni stranie-

- ri per i quali ci si rappresentano spesso percorsi di ripiego o di basso profilo anche in presenza di esiti scolastici positivi;
- monitoraggio dell'ambito della formazione professionale in rapporto al canale dei licei per una visione di insieme dell'offerta formativa e dei percorsi di alunni italiani e stranieri;
- formazione degli insegnanti sia come formazione di base sia come formazione in servizio alle competenze richieste in una scuola multiculturale, dove l'intercultura e le buone pratiche non possono essere questioni isolate o circoscritte a pochi insegnanti sensibili alle problematiche della multiculturalità.

Numerose sono dunque le sfide che la scuola italiana ha affrontato in questi ultimi decenni, ma quella della presenza di alunni stranieri si profila come una sfida tuttora aperta, malgrado la mole di risorse investite sia per il monitoraggio della presenza e dell'incidenza nelle scuole, sia per la realizzazione di progetti e di interventi finalizzati all'accoglienza e all'integrazione. Una sfida che occorre considerare tuttora aperta, proprio perché presenta nodi, problemi, questioni da affrontare, a testimonianza che *la scuola interculturale è un processo in atto piuttosto che una realtà consolidata*. Dalle considerazioni sviluppate fin qui emerge da un lato un quadro positivo, che descrive un fenomeno in larga misura tenuto sotto controllo e gestito, ma che, dall'altro, proprio per le *nuove emergenze* che si profilano, presenta tutta una serie di difficoltà e di nuovi bisogni.

Qui di seguito, possono essere individuate alcune priorità di intervento che emergono direttamente dalla nostra analisi. Si tratta, più che di una creazione ex-novo, di potenziare :

- l'*osservatorio* nazionale e costituire o potenziare quelli regionali per il monitoraggio delle presenze e per una visione di insieme della situazione, ai fini di un'erogazione e di un utilizzo mirato ed efficace delle risorse messe in campo;
- le *azioni* (politiche) delle consulte provinciali, degli enti locali, la costituzione di reti di parternariato per creare sinergie e coordinamento nell'impiego delle risorse;
- la *ricerca* soprattutto sulle seconde generazioni, investire risorse per l'analisi dei percorsi scolastici, dei processi di scelta scolastica e lavorativa; così come riguardo alle famiglie, ai diversi gruppi etnici, ai rapporti tra scuola ed extrascuola, ecc.;

- la *conoscenza* dei processi di inclusione e integrazione a partire dalla scuola di base. Sviluppare un'attenzione ai processi di orientamento con particolare riguardo alla fascia d'età 14-18 anni, in cui avvengono le scelte scolastiche e lavorative e in cui più facilmente si sviluppano processi demotivazione e di esclusione;
- la *formazione* in servizio degli insegnanti, realizzata all'interno di situazioni di progettazione e realizzazione, accompagnata e sostenuta dalla documentazione, dallo scambio critico, dalla valutazione dei processi e dei risultati conseguiti.

2. Alunni con cittadinanza non italiana in provincia di Brescia: le presenze, i percorsi, la riuscita

Chiara Cavagnini

Negli ultimi anni le scuole italiane di ogni ordine e grado hanno visto aumentare in modo rilevante fra i propri iscritti il numero degli alunni con cittadinanza non italiana, tanto che, nell'anno scolastico 004/2005 gli alunni stranieri hanno superato le 300.000 unità, più del doppio rispetto a quelle registrate nel 2000/2001, con un'incidenza sul totale della popolazione scolastica del 4,2%.

Come evidenziato dalle annuali rilevazioni ministeriali⁴, caratteristica peculiare della situazione italiana è la disomogeneità e la differenziazione della distribuzione delle presenze nelle varie zone del territorio nazionale, in cui sia le aree urbane che i paesi di provincia fungono da poli di attrazione più o meno forti in base innanzitutto ai meccanismi delle catene migratorie e alle richieste del mercato del lavoro (Besozzi 2004, p. 146; Mazzi 2005, p. 40), ma anche alle esigenze e i bisogni della popolazione immigrata, in genere diversificati nel momento in cui si tratta di nuclei familiari in cui sono presenti dei minori.

⁴ Si veda l'ultima rilevazione Miur, *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali, anno scolastico 2004/2005*, Roma, 2005 (Dati non ancora pubblicati, qui disponibili per gentile concessione dell'USRL).

Dall'indagine "Insieme a scuola 3"⁵, promossa dall'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità in collaborazione con il Miur, riguardante la presenza degli alunni con cittadinanza non italiana nelle scuole statali e non statali della Lombardia nell'anno scolastico 2003/2004, risulta che nelle scuole lombarde sono presenti 71.114 alunni con cittadinanza straniera, circa un quarto dell'intero dato italiano, con un'incidenza del 6,7% sulla popolazione scolastica lombarda; tale incidenza è quasi il doppio di quella registrata lo stesso anno a livello nazionale (3,49%). Guardando alla distribuzione nei vari ordini di scuola, le presenze maggiori si registrano nella scuola primaria, in cui è concentrato 41,4% degli alunni, seguiti dalla scuola dell'infanzia (23,2%), dalla secondaria di primo grado, con il 22,8% e dalla secondaria di secondo grado, che accoglie il minor numero di alunni stranieri, con il 12,6%.

Anche la Lombardia è contraddistinta, al suo interno, da una situazione variegata e non omogenea: le presenze variano naturalmente da città a città, in base alle caratteristiche che fanno di ogni polo urbano e del suo territorio un ambiente consono all'insediamento di nuclei familiari. È interessante notare come negli ultimi anni le aree metropolitane, come Milano, pur avendo il primato per numero assoluto di presenze di alunni stranieri, abbiano subito una flessione, in particolare rispetto all'incidenza sul totale della popolazione scolastica, mentre, in parallelo, le città di provincia hanno visto aumentare in numero considerevole gli alunni con cittadinanza non italiana nelle proprie scuole. È questo il caso di Brescia, che si pone in primo piano sia a livello nazionale, collocandosi al quarto posto dopo Milano, Roma e Torino, sia regionale.

⁵ L'indagine è stata effettuata nelle scuole statali e non statali di ogni ordine e grado della Lombardia presenti negli elenchi del Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca, le quali hanno compilato un questionario, direttamente disponibile sul sito del Ministero, per ogni alunno straniero iscritto. Alla rilevazione hanno risposto il 90% degli istituti (7.030 scuole su 7.831); fra le mancanti vi sono in particolare le scuole non statali e le secondarie di secondo grado. Contrariamente alle indagini precedenti, condotte negli anni scolastici 1995/1996 e 1999/2000, in cui erano stati censiti anche gli alunni italiani di origine straniera e i nomadi, sono stati presi in considerazione solo gli alunni con cittadinanza non italiana. Alla rilevazione hanno risposto il 90% degli istituti (7.030 scuole su 7.831); fra le mancanti vi sono in particolare le scuole non statali e le secondarie di secondo grado (G. Papaverò 2005, p 32).

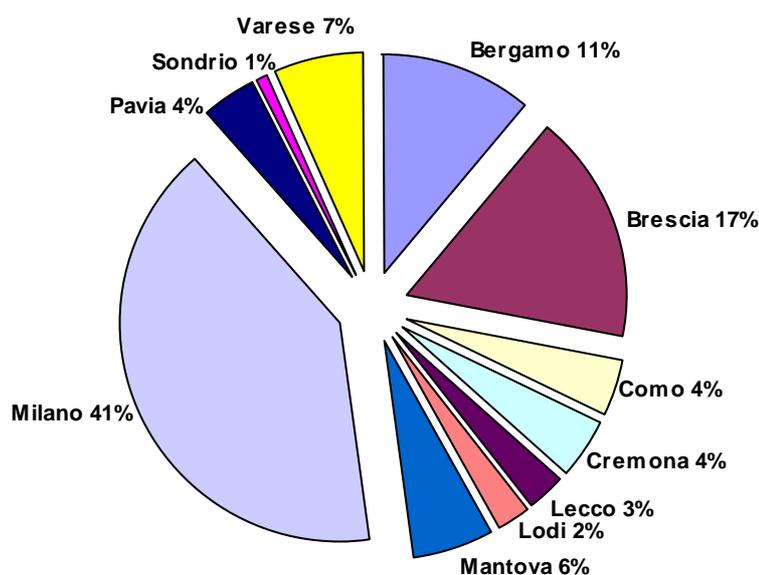
2.1 La presenza degli alunni con cittadinanza non italiana nelle scuole di Brescia (a.s. 2003/2004)

In numeri assoluti, la provincia di Brescia nell'anno scolastico 2003/2004 ha accolto nelle proprie scuole statali e non statali 11.985 alunni con cittadinanza non italiana, pari al 16,8% del totale della popolazione scolastica straniera della regione (grafico 1.1); seconda solo a Milano per numerosità delle presenze, è la città in Lombardia in cui dal 2000 sino al 2004 si è avuto l'incremento più consistente di iscrizioni di alunni con cittadinanza non italiana, con un aumento del 234%. Considerando il fatto che il capoluogo lombardo, in questo caso, si colloca all'ultimo posto della graduatoria, con una crescita percentuale inferiore anche a quella di piccoli centri come Sondrio, Lodi e Lecco⁶, l'incremento registrato a Brescia dà probabilmente conto di una situazione della popolazione e dei nuclei famigliari immigrati maggiormente stabile e meno caratterizzata da situazioni di precarietà rispetto a quella dell'area metropolitana milanese, anche se, sulla base delle rilevazioni del 2003, comunque non sempre positiva⁷.

⁶ Come mostra il Grafico 1.1, in queste province il numero assoluto è ancora piuttosto basso.

⁷ Come evidenziato da M. Colombo (M. Colombo, *Il profilo delle seconde generazioni a Brescia*, in Osservatorio Regionale per l'Integrazione e la Multietnicità, *Immigrazione straniera in provincia di Brescia. Anno 2003*, Quaderno OPI, dicembre 2004) vi è una quota considerevole fra le famiglie straniere con figli a carico residenti nel bresciano che dispone di un salario mensile basso e, in alcuni casi, nullo. Ciò dimostrerebbe una maggiore precarizzazione della condizione delle famiglie straniere anche nella provincia di Brescia, probabilmente legata ad una maggiore instabilità delle condizioni lavorative rispetto a qualche anno fa, seppur in misura minore rispetto ad altre province, quale quella milanese. Ricordiamo inoltre che dalla rilevazione Regionale del 2004 (Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, *Rapporto 2004. Gli immigrati in Lombardia*, Fondazione Ismu, Milano, 2004), circa il 44,4% delle famiglie straniere presenti sul territorio lombardo vive in condizioni di povertà relativa, contro il 10,6% delle famiglie italiane.

Grafico 1 - La presenza di alunni stranieri nelle scuole statali e non statali della Lombardia per provincia. A. s. 2003/2004, val. %.



Fonte: Fondazione Ismu, 2005.

Rispetto all'ordine di scuola, gli alunni con cittadinanza non italiana di Brescia e provincia sono distribuiti in modo diversificato, con dei dati che sostanzialmente riflettono l'andamento regionale, che vede il 41,4% degli alunni nella primaria, il 23,2% nella scuola dell'infanzia, il 22,8% nella secondaria di primo grado e il 12,6% nella secondaria di secondo grado. La concentrazione maggiore nel bresciano si registra infatti nelle scuole primarie, con il 42,4% delle presenze, seguite dalle secondarie di primo grado con il 24,4%, dalle scuole dell'infanzia (21%) e infine dalle secondarie di secondo grado, dov'è accolto il 12,4% del totale degli alunni stranieri della provincia (tab. 1).

Tab. 1 - Alunni con cittadinanza non italiana nelle scuole della provincia di Brescia per ordine di scuola e tipo comune. A. s. 2003/2004.

<i>Valori assoluti</i>			
<i>Ordine di scuola</i>	<i>Comune di Brescia</i>	<i>Altri comuni della provincia</i>	<i>Totale PROVINCIA di Brescia</i>
Dell'infanzia	461	2.054	2.515
Primaria	1.034	4.021	5.055
Secondaria di I grado	645	2.285	2.930
Secondaria di II grado	705	780	1.485
Totale	2.845	9.140	11.985
<i>% di riga</i>			
Dell'infanzia	18,3	81,7	100,0
Primaria	20,5	79,5	100,0
Secondaria di I grado	22,0	78,0	100,0
Secondaria di II grado	47,5	52,5	100,0
Totale	23,7	76,3	100,0

Fonte: Fondazione Ismu, 2005.

Guardando alla ripartizione rispetto al territorio, è possibile osservare che nella città capoluogo è presente il 23,7% di questi alunni, mentre più di $\frac{3}{4}$ di essi risiedono nei paesi della provincia, in cui gli iscritti raggiungono il 76,3%⁸; nelle due zone si registra invece un'uguaglianza assoluta per quanto riguarda l'incidenza sul totale della rispettiva popolazione scolastica, pari all'8,4%.

Rispetto all'incidenza (tab. 2), superiore di quasi due punti percentuali alla media regionale (6,7%) e di ben cinque punti su quella nazionale (3,49%) registrate nell'a. s. 2003/2004, l'incidenza maggiore è riscontrabile nelle scuole dell'infanzia, con l'11,2%; le primarie e le secondarie di primo grado si attestano sostanzialmente sugli stessi valori (rispettivamente il 9,9% e il 9,5%); la secondaria di secondo grado, infine, registra un'incidenza pari al 3,9%.

Diversificando tale distribuzione rispetto al tipo di gestione scolastica (statale o non statale), se la quasi totalità degli alunni è concentrata nelle scuole statali sia per la scuola primaria che per la secondaria di primo e secondo grado, la situazione più particolare riguarda le scuole dell'infanzia, in cui ben il 47,9% degli iscritti con cittadinanza non ita-

⁸ Brescia è la provincia della Lombardia con un maggiore scarto tra gli stranieri residenti nel capoluogo e quelli al di fuori del comune capoluogo.

liana frequenta una scuola non statale; tale dato va letto comunque alla luce del fatto che numerose istituzioni scolastiche appartenenti a quest'ordine sono a gestione comunale e privata (tab. 1.2).

Tab 2 - Incidenza percentuale degli alunni con cittadinanza non italiana sul totale della popolazione scolastica nelle scuole della provincia di Brescia. A. s. 2003/2004

Ordine di scuola	Comune di Brescia	Altri comuni della provincia	Totale PROVINCIA di Brescia
Dell'Infanzia	13,5	10,8	11,2
Primaria	12,4	9,5	9,9
Secondaria di I grado	11,6	9,0	9,5
Secondaria di II grado	4,3	3,5	3,9
<i>Totale</i>	<i>8,4</i>	<i>8,4</i>	<i>8,4</i>

Fonte: Fondazione Ismu, 2005.

La distribuzione degli alunni stranieri rispetto al genere vede una prevalenza dei maschi sulle femmine di circa mille unità: in valori percentuali, i maschi costituiscono il 53,9% del totale, contro il 46,1% delle femmine. Il divario minore, come è evidenziato dalla tabella 3, si registra nelle scuole dell'infanzia e negli istituti secondari di secondo grado.

Tab. 3 - Alunni con cittadinanza non italiana nelle scuole della provincia di Brescia per ordine di scuola e genere, a. s. 2003/2004.

Ordine di scuola	Totale		
	Maschi	Femmine	Totale
Dell'Infanzia	1.319	1.196	2.515
Primaria	2.698	2.357	5.055
Secondaria di I grado	1.693	1.237	2.930
Secondaria di II grado	750	735	1.485
<i>Totale</i>	<i>6.460</i>	<i>5.525</i>	<i>11.985</i>
Ordine di scuola	Valori %		
	Maschi	Femmine	Totale
Dell'Infanzia	52,4	47,6	100,0
Primaria	53,4	46,6	100,0
Secondaria di I grado	57,8	42,2	100,0
Secondaria di II grado	50,5	49,5	100,0
<i>Totale</i>	<i>53,9</i>	<i>46,1</i>	<i>100,0</i>

Fonte: Fondazione Ismu, 2005.

Rimanendo all'interno della differenziazione per ordine di scuola, uno degli aspetti che hanno costituito un punto d'attenzione peculiare nella rilevazione regionale ha riguardato il luogo di nascita degli alunni stranieri, per leggere in particolare, come verrà analizzato in seguito, il peso di un precoce contatto con la cultura e la scuola italiana sui percorsi scolastici e sulla riuscita. La maggior parte degli alunni che frequentano le scuole bresciane, il 69,4%, risulta nata all'estero: tale dato è particolarmente significativo rispetto alla costruzione dell'identità personale e sociale dei minori di seconda generazione, che spesso, seguendo il/i genitore/i nella scelta di migrare e nella definizione del progetto migratorio, non autonomamente voluto, costruiscono la propria integrazione a cavallo fra il mondo d'origine e il mondo d'approdo, non sempre riuscendo ad effettuare fra le due realtà una sintesi proficua per la propria strutturazione identitaria. Il dato regionale mette in evidenza come vi sia stato, negli ultimi quattro anni, un aumento notevole degli arrivi di minori dall'estero, probabilmente legato alle richieste di ricongiungimento familiare: considerando un arco di tempo di quindici anni, il 55,7% degli arrivi si è avuto dal 2001 al 2004.

Il dato generale mette comunque in evidenza come al diminuire dell'ordine di scuola aumenti la percentuale degli alunni stranieri nati in Italia, a conferma del fatto che negli ultimi anni sono in continua crescita i minori con cittadinanza non italiana nati nel nostro paese⁹: se, infatti, nella scuola dell'infanzia, i bambini nati in Italia superano notevolmente i nati all'estero (che, rispettivamente, sono il 67,3% e il 32,7%), la proporzione si inverte nella scuola primaria, con il 34% dei nati nel nostro paese e il 66% dei nati al di fuori dei confini nazionali, per diminuire notevolmente nella secondaria di secondo grado (90,2% e 9,8%) sino ad arrivare alla quasi totalità di nati all'estero (97,4%) per gli alunni che frequentano gli istituti secondari di secondo grado.

Leggendo tali dati alla luce dell'anno di arrivo di coloro che sono nati all'estero, è possibile notare come fra gli iscritti nelle scuole della provincia di Brescia la fascia d'età in cui è sperimentata la migrazione per la maggior parte di questi minori va dai tre ai tredici anni: sono in-

⁹ Fra i minori stranieri la metà è nata in Italia; dal censimento del 2001 risultano nati in Lombardia 42.448 minori con cittadinanza straniera, un quarto del dato nazionale, che è di 159.060 unità (Caritas/Migrantes, *Immigrazione. Dossier statistico 2004*, Arti Grafiche srl., Roma 2004).

fatti gli alunni della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado ad essere giunti in Italia soprattutto fra il 2000 e il 2004, mentre più della metà degli iscritti alla secondaria di secondo grado è giunta nel nostro paese prima del 2000. Si presume quindi che per questi ultimi l'inserimento nella scuola italiana sia avvenuto negli ordini di scuola inferiori, con una socializzazione alla cultura scolastica iniziata almeno nella secondaria di primo grado. Ciò è confermato analizzando anche l'anno di immissione a scuola rispetto ai vari ordini: fra gli studenti degli istituti superiori, coloro che sono stati inseriti nella scuola italiana prima del 2000 sono infatti più del 50% dei frequentanti, e fra questi il 20% ha fatto il suo ingresso a scuola prima del 1995.

Un ulteriore elemento preso in considerazione dal questionario compilato dalle scuole per l'a. s. 2003/2004 è stato il livello di conoscenza della lingua italiana, rilevato lungo una scala che va da *nessuna conoscenza della lingua* alla *conoscenza e uso di semplici termini funzionali alla vita scolastica*, a *competenze di lettura e scrittura a livello elementare*, a *sufficienti competenze lessicali, grammaticali e sintattiche*, a *buone/ottime competenze*. Gli studenti stranieri presenti nelle scuole della provincia di Brescia, considerando anche le scuole dell'infanzia, sono collocati principalmente fra il livello medio-basso (26,9%) e quello medio-alto (26,7%). Coloro che hanno competenze di letto-scrittura a livello elementare sono il 20,55%; gli alunni che, invece, si attestano su di un livello giudicato buono/ottimo rappresentano il 16,3%. Solo il 9,6% degli alunni non ha nessuna competenza. Su quest'ultimo valore, così come sui livelli più bassi, pesa notevolmente il numero di coloro che frequentano la scuola dell'infanzia, quando l'acquisizione linguistica ancora non è del tutto strutturata; se guardiamo agli ordini di scuola superiori, infatti, la maggior parte degli alunni stranieri si attesta su livelli medio-alti e al crescere dell'ordine di scuola cresce anche la percentuale di coloro che si collocano in tale fascia.

Sulla conoscenza dell'italiano come L2 incidono naturalmente la precocità e la durata dell'inserimento nella scuola italiana: se guardiamo agli studenti della secondaria di secondo grado, che, come messo in evidenza, per la maggior parte sono stati introdotti nell'ambiente scolastico negli ordini di scuola inferiori, ben il 75,7% viene posizionato nei due livelli più alti di padronanza della lingua. Oltre a ciò si aggiunga il fatto che nelle istituzioni scolastiche della provincia sono numerosi i progetti che puntano sull'alfabetizzazione e sull'acquisizione

dell'italiano come L2 non solo per la comunicazione, ma anche per lo studio e l'apprendimento delle discipline¹⁰.

2.2 Un approfondimento: i figli di coppia mista

Nonostante la rilevazione relativa all'a.s. 2003/2004 abbia ristretto il campo d'indagine agli alunni con cittadinanza non italiana, è stata tuttavia approntata una specifica scheda relativa agli alunni figli di coppia mista, che per la maggior parte risultano italiani, ad eccezione dei casi in cui il genitore conservi anche la cittadinanza non italiana. L'importanza di considerare anche questi alunni deriva da una serie di fattori: innanzitutto per la rilevanza che questo fenomeno sta assumendo negli ultimi anni, in cui i matrimoni misti stanno aumentando per numerosità (circa diecimila ogni anno in Italia), in secondo luogo per il fatto che il matrimonio misto è ritenuto essere un indicatore particolarmente significativo del grado di integrazione di una comunità nel contesto d'accoglienza; inoltre, per il significativo aspetto che i figli nati da genitori di diversa provenienza si trovano in qualche modo a crescere in due orizzonti culturali diversificati (Mazzi 2005, p.51).

Per quanto riguarda Brescia, al secondo posto per numerosità in Lombardia dopo Milano, sono stati censiti 2.172 alunni figli di coppia mista, corrispondenti al 12% dei 18.072 dell'intera regione¹¹ e concentrati per l'85,4% nelle scuole statali. Guardando alle precedenti rilevazioni, dal 1996 al 2004 vi è stato un incremento notevole, pari al +85,3% (inferiore comunque alla media regionale del +93,4%), mentre se consideriamo gli ultimi quattro anni l'incremento è meno cospicuo (+58%) ma è superiore al dato lombardo (+21,8%). Brescia è fra le città che hanno avuto gli aumenti più consistenti: è infatti al secondo posto se consideriamo gli ultimi quattro anni e al quarto negli ultimi otto.

La ripartizione dei figli di coppia mista in base all'ordine di scuola vede le presenze maggiori nella scuola primaria, con 878 alunni; più

¹⁰ Si veda, a questo proposito, l'intervento di M. Colombo in questo Quaderno.

¹¹ Il panorama lombardo è abbastanza diversificato anche per quanto riguarda i figli di coppia mista: in alcune città, come Cremona, negli ultimi quattro anni il numero è aumentato in modo esponenziale, mentre in altre è rimasto sostanzialmente invariato, come nel caso di Mantova. Solo per Sondrio vi è stato un decremento.

staccate troviamo la scuola dell'infanzia (475) e, appaiate, la secondaria di primo e secondo grado, rispettivamente con 409 e 410 alunni.

Rispecchiando la tendenza regionale e, più in generale, italiana, anche nel territorio bresciano sono in maggior misura gli uomini con cittadinanza italiana a sposare una donna straniera (1.555 su 617 donne italiane coniugate con un cittadino di origine straniera). Prendendo in considerazione la provenienza del genitore straniero degli alunni censiti, la madre ha origine europea per il 52,1%, e americana (28,2%); il padre europea (39,9%) e africana (35,2%, quasi esclusivamente delle zone del nord). Soffermandoci sulle singole nazionalità d'origine, per quanto riguarda le madri, fra le prime cinque cittadinanze troviamo ben quattro nazioni europee, due comunitarie e due no, con Germania (124 soggetti), Brasile (115), Svizzera (104) Romania (89) e Francia (69). I padri provengono invece in prevalenza da Marocco (63 soggetti), Tunisia (48), Svizzera (40), Egitto (31) e Francia (28).

2.3 Le cittadinanze presenti

A dimostrazione della grande varietà delle provenienze, delle lingue e dei codici culturali presenti nella nostra regione, nell'a. s. 2003/2004 nelle scuole della Lombardia sono state censite 165 nazionalità; nonostante l'immigrazione sia ancora in prevalenza di prima generazione, tuttavia la grande diversificazione delle presenze per quanto riguarda i minori fa presupporre una certa stabilità e la scelta di una permanenza non di breve periodo per molti dei gruppi nazionali stabilitisi sul territorio¹².

Per quanto riguarda il panorama bresciano, le scuole statali e non statali ospitano in prevalenza alunni provenienti dall'Europa, soprattutto centro-orientale (dei 4.462 alunni europei 4.204 provengono da tali zone) e dall'Africa (4.132 presenze), in particolare del nord. Seguono gli alunni asiatici (2.694) e, a distanza, quelli di origine americana (609, di cui 588 dell'America centro-meridionale); non vi sono invece studenti che provengono dall'Oceania (tab. 4). Il confronto con il dato percentuale regionale mette in evidenza una presenza ancor più marcata

¹² Cfr. G. Giovannini, *Le cittadinanze*, in E. Besozzi, M. T. Tiana (a cura di), *Insieme a scuola 3*, Fondazione Ismu, Milano 2005.

di est europei e africani mentre, al contrario, un numero decisamente meno cospicuo di alunni provenienti dal continente americano.

Tab. 4 - Alunni con cittadinanza non italiana nelle scuole statali e non statali di Brescia e della Lombardia per continente di provenienza. A. s. 2003/2004.

Continente di provenienza	Brescia		Lombardia	
	V.a.	%	V.a.	%
Ue	236	2,0	1.706	2,4
Europa non Ue	4.224	35,5	20.610	29,5
Africa	4.132	34,7	20.533	29,4
Asia	2.694	22,6	15.052	21,5
America	609	5,1	12.011	17,2
Oceania e apolidi	-	-	42	0,0
Totale	11.897	100,0	69.954	100,0

Fonte: Fondazione Ismu, 2005.

Analizzando la distribuzione dei singoli continenti d'appartenenza per ordine di scuola, è possibile notare come non vi siano scostamenti significativi in particolare per quanto riguarda le scuole primarie (si va dal 44,1% dell'Europa al 40,1% dell'Africa). Il divario percentuale aumenta nelle secondarie di primo grado, in cui si passa dal 29% degli asiatici al 21,1% degli africani, ma è nelle scuole dell'infanzia e nelle secondarie di primo grado che troviamo le differenze più significative, soprattutto all'interno delle provenienze di Africa e America. Fra gli africani infatti il 27,5% frequenta la scuola dell'infanzia, seguiti a distanza dai bambini dell'Asia (18,7%) e dell'Europa (17,7%), mentre fra gli americani solo l'8,2% è iscritto a questo tipo di scuola. Tale dato potrebbe essere ricondotto sia a una presenza poco significativa di minori della fascia d'età 3-5 anni all'interno del continente americano e delle zone centro-meridionali in particolare, sia alla scelta, data la non obbligatorietà di tale ordine di scuola, di accudire questi bambini nel contesto familiare o domestico. Di contro, il 24,9% dei ragazzi americani frequenta un istituto superiore, contro il 13,2% degli europei, l'11,1% degli africani e il 10,5% degli asiatici. Anche in questo caso le possibili interpretazioni vanno dalla maggiore o minore presenza nella

fascia d'età 14-18 anni fra le varie provenienze al grado di investimento nell'istruzione superiore e nella possibilità di proseguire gli studi¹³.

Se prendiamo in esame le singole nazionalità, fra le prime dieci il primato spetta al Marocco e all'Albania, rispettivamente con 1.978 e 1.956 presenze, pari al 16,6% e al 16,4% del totale; seguono con meno della metà degli alunni India e Pakistan (873 e 831 iscritti), Romania (721), Ghana (676), Cina (533) Serbia-Montenegro (430), Tunisia (279) e Senegal (259). Le prime dieci provenienze per numerosità costituiscono da sole il 71,7% del totale, attestando, all'interno della molteplicità delle presenze, una prevalenza sul territorio di alcuni gruppi nazionali, taluni di più lunga permanenza, come marocchini e albanesi, altri invece di più recente immigrazione, come i cittadini rumeni (tab. 5). La grande varietà delle provenienze mette ancora una volta in luce la necessità che le scuole siano attrezzate per affrontare la complessità e la multidimensionalità del fenomeno, non solo per quanto riguarda gli aspetti linguistici, ma anche per quelli culturali e relazionali.

Tab.5 - Alunni con cittadinanza non italiana nelle scuole statali e non statali di Brescia per ordine di scuola e principali paesi di cittadinanza. A. s. 2003/2004.

Paesi	Dell'Infanzia		Primaria		Secondaria di I grado		Secondaria di II grado		Totale*	
	V.a.	%	V.a.	%	V.a.	%	V.a.	%	V.a.	%
Marocco	538	21,7	837	16,7	410	14,0	193	13,0	1.978	16,6
Albania	400	16,1	844	16,9	483	16,5	229	15,4	1.956	16,4
India	179	7,2	359	7,2	250	8,6	85	5,7	873	7,3
Pakistan	113	4,6	390	7,8	235	8,0	93	6,3	831	7,0
Romania	116	4,7	322	6,4	179	6,1	104	7,0	721	6,1
Ghana	140	5,6	256	5,1	172	5,9	108	7,3	676	5,7
Cina	82	3,3	193	3,9	191	6,5	67	4,5	533	4,5
Jugoslavia (Serbia-Montenegro)	75	3,0	198	4,0	122	4,2	35	2,4	430	3,6
Tunisia	118	4,8	112	2,2	26	0,9	23	1,5	279	2,3
Senegal	98	3,9	95	1,9	38	1,3	28	1,9	259	2,2
Ex Jugoslavia (non specificato)	62	2,5	122	2,4	48	1,6	11	0,7	243	2,0
Bosnia-Erzegovina	23	0,9	91	1,8	70	2,4	51	3,4	235	2,0

- Segue -

¹³ Per l'analisi della presenza negli istituti superiori in base alle provenienze si rimanda al paragrafo 1.4.

Paesi	Dell'Infanzia		Primaria		Secondaria di I grado		Secondaria di II grado		Totale*	
	V.a.	%	V.a.	%	V.a.	%	V.a.	%	V.a.	%
Costa D'Avorio	28	1,1	65	1,3	61	2,1	25	1,7	179	1,5
Nigeria	52	2,1	55	1,1	32	1,1	19	1,3	158	1,3
Burkina	37	1,5	59	1,2	40	1,4	12	0,8	148	1,2
Croazia	16	0,6	47	0,9	34	1,2	40	2,7	137	1,2
Ucraina	8	0,3	64	1,3	39	1,3	22	1,5	133	1,1
Brasile	5	0,2	43	0,9	34	1,2	41	2,8	123	1,0
Colombia	9	0,4	53	1,1	32	1,1	28	1,9	122	1,0
Bangladesh	33	1,3	60	1,2	23	0,8	4	0,3	120	1,0
Filippine	27	1,1	47	0,9	33	1,1	9	0,6	116	1,0
Macedonia	21	0,8	53	1,1	21	0,7	13	0,9	108	0,9
Moldavia	10	0,4	54	1,1	29	1,0	15	1,0	108	0,9
Sri Lanka	39	1,6	30	0,6	24	0,8	13	0,9	106	0,9
Argentina	9	0,4	36	0,7	19	0,7	18	1,2	82	0,7
Ecuador	12	0,5	28	0,6	21	0,7	13	0,9	74	0,6
Polonia	12	0,5	30	0,6	11	0,4	10	0,7	63	0,5
Peru'	5	0,2	23	0,5	13	0,4	19	1,3	60	0,5
Altri paesi	157	6,3	346	6,9	199	6,8	142	9,6	844	7,1
Totale	2.483	100,0	5.007	100,0	2.923	100,0	1.484	100,0	11.897	100,0

Fonte: Fondazione Ismu, 2005.

La numerosità delle presenze in base alla provenienza varia territorialmente se si prende in considerazione il comune capoluogo o la provincia: le scuole di Brescia città vedono la presenza maggiore di alunni albanesi, pakistani, cinesi, ghanesi e marocchini, mentre negli altri comuni il primato resta del Marocco e a seguire vi sono Albania, India, Romania e Pakistan. In questo caso gli alunni cinesi, terzi in città, sono solo all'ottavo posto; altro dato interessante riguarda i minori filippini, che sono presenti alla decima posizione nelle scuole della città ma che non figurano fra i primi quindici paesi né di quelle della provincia né nel dato che riguarda l'intero territorio bresciano.

Un aspetto rilevante nella definizione del quadro dell'esperienza migratoria dei minori con cittadinanza non italiana presenti nelle scuole bresciane, da leggersi in funzione della provenienza, è relativo al loro luogo di nascita, che vede alcune differenze significative all'interno delle varie cittadinanze.

Prendendo infatti in considerazione le prime dieci nazionalità presenti nelle scuole del territorio, appare evidente come siano gli alunni africani, provenienti sia dalle zone del nord che da quelle centro-meridionali, ad essere nati in buona parte in Italia: se i minori provenienti dal Marocco sono nati all'estero per il 53,5% e in Italia per il 45,5%, per gli altri minori africani è superiore la percentuale di coloro che sono nati nel nostro paese rispetto ai nati all'estero. È infatti così per il 54,4% degli alunni senegalesi, il 55,9% dei ghanesi e il 61,4% dei tunisini. Tale dato attesta la stabilizzazione di tali cittadinanze sul territorio italiano, per alcune delle quali, pur essendo ancora in prevalenza caratterizzate da una migrazione maschile, come nel caso dei cittadini senegalesi, la presenza femminile è legata alla costituzione di un nucleo familiare composto da una coppia con figli. Per le altre cittadinanze i numeri variano da paese a paese, ma riflettono in sostanza le scelte migratorie dei vari gruppi, in parte ma non in modo esclusivo legate alla durata della permanenza sul territorio italiano, come nel caso dei rumeni, uno dei gruppi di più recente migrazione, che ha la più bassa percentuale di nati in Italia (il 7,4%)¹⁴. La maggior parte delle prime dieci nazionalità supera comunque, per quanto riguarda i nati in Italia, la media provinciale, che è del 30,6%, ad eccezione di Albania, India, Pakistan e Romania (tab. 6).

¹⁴ Come emerge dal Rapporto del 2004 sugli immigrati in Lombardia, il genere e la provenienza sono fra le variabili maggiormente significative nel tracciare un profilo dei vari percorsi familiari dei migranti: l'aver un partner e dei figli caratterizza più della metà di coloro che provengono dall'Asia e per la maggior parte delle donne nord-africane; sono invece le donne est europee a sperimentare in misura maggiore la migrazione senza un partner (Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, *Rapporto 2004. Gli immigrati in Lombardia*, Fondazione Ismu, Milano 2004).

Tab. 6 - Alunni con cittadinanza non italiana nelle scuole statali e non statali della provincia di Brescia per principali paesi di cittadinanza e luogo di nascita. A. s. 2003/2004.

Paesi di cittadinanza	Totale	
	Nati in Italia	Nati all'estero
Marocco	876	1.008
%	46,5	53,5
Albania	386	1.536
%	20,1	79,9
India	191	663
%	22,4	77,6
Pakistan	110	705
%	13,5	86,5
Romania	52	655
%	7,4	92,6
Ghana	358	283
%	55,9	44,1
Cina	200	326
%	38,0	62,0
Jugoslavia (Serbia-Montenegro)	158	264
%	37,4	62,6
Tunisia	156	98
%	61,4	38,6
Senegal	130	109
%	54,4	45,6
Altri paesi	915	2.376
%	27,8	72,2
Totale	3.532	8.023
%	30,6	69,4

Fonte: Fondazione Ismu, 2005.

Prendendo in considerazione l'anno di arrivo in Italia dei minori nati all'estero, è possibile evidenziare come, fra le cittadinanze che hanno un elevato numero di minori nati sul nostro territorio, negli ultimi quattro anni siano sostanzialmente andati diminuendo gli ingressi nella provincia di Brescia, ad eccezione dei minori marocchini¹⁵; fra le nazionalità, invece, in cui è ancora percentualmente basso il numero dei nati in Italia si ha un aumento negli ingressi di indiani e pakistani, aumento

¹⁵ Ricordiamo qui che quella marocchina è fra le cittadinanze più rappresentate, con quella albanese, per quanto riguarda i minori immigrati non accompagnati (Caritas/Migrantes, *Immigrazione. Dossier statistico 2004*, Arti Grafiche srl., Roma, 2004; C. Silva, G. Campani, *Crescere errando. Minori immigrati non accompagnati*, F. Angeli, Milano 2004).

che diviene più consistente fra minori cinesi, il cui numero dal 2000 al 2003 è triplicato, e ancora più evidente per quanto riguarda i rumeni, con 63 ingressi nel 2000 e 230 nel 2003. Una situazione dissimile è invece rappresentata dalla Serbia-Montenegro¹⁶, che, fra le cittadinanze in cui la maggior parte dei minori è nata all'estero, ha subito una contrazione degli arrivi.

Altro elemento significativo nella caratterizzazione delle diverse nazionalità è il grado di conoscenza della lingua italiana, precedentemente presa in considerazione per quanto riguarda i diversi ordini di scuola. Prendendo sempre in esame le prime dieci cittadinanze, otto di queste registrano i valori più alti nelle fasce *conoscenza e uso di termini funzionali alla vita scolastica e sufficienti competenze lessicali, grammaticali e sintattiche*, e pertanto a cavallo del livello intermedio della conoscenza elementare; si possono invece riscontrare maggiori differenze sia per quanto riguarda il livello più basso che per quello più alto. A fronte di una media provinciale del 9,6% posta al livello inferiore, sono ben il 19,1% degli alunni cinesi e il 17,7% degli alunni pakistani a non avere nessuna conoscenza della lingua italiana, seguiti dagli indiani (15,8%). Fra coloro che possiedono competenze buone/ottime primeggia l'Albania, fra i cui studenti il 21% è posizionato a tale livello, e a seguire, fra le nazionalità che superano la media provinciale del 16,3%, la Romania (19%) e la Tunisia (18,3%). Più che l'elemento della vicinanza/distanza linguistica e culturale nelle difficoltà o nella buona riuscita dell'apprendimento linguistico, sembra giocare un ruolo la durata della permanenza in Italia; ad eccezione della Romania, infatti, sono le nazionalità che negli ultimi anni hanno registrato ancora un alto numero di ingressi quelle i cui alunni o non hanno alcuna o poca competenza, caratteristica dei neo-arrivati.

¹⁶ La migrazione dalle zone della Ex Jugoslavia aveva subito una forte spinta con il conflitto nei Balcani, per poi diminuire.

2.4 I percorsi e la riuscita scolastica

L'analisi dei percorsi e della riuscita scolastica permette di porre in luce alcuni aspetti del rapporto instauratosi fra alunni stranieri e scuola di accoglienza, nonché di attuare una riflessione in merito alle reali capacità delle scuole bresciane di rispondere efficacemente all'istanza che coniuga l'attenzione alle differenze con la garanzia di uguali opportunità educative per tutti gli alunni, indipendentemente dalla loro appartenenza e provenienza (Besozzi 2005, p.119). È infatti nella riuscita intesa come piena realizzazione del sé che si gioca il percorso di integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana. Questa si esplica attraverso l'attenzione da parte della scuola ai bisogni e alle inclinazioni che emergono dalle peculiarità di ogni soggetto in formazione. Al di là degli aspetti quantitativi legati ai risultati scolastici di questi alunni, è innanzitutto importante sottolineare come la riuscita sia un elemento dinamico e processuale, risultato di una serie di fattori che riguardano la storia e le esperienze, non solo scolastiche, di ogni alunno. Come evidenziato da precedenti ricerche¹⁷, le variabili che concorrono a definire la riuscita sono fondamentalmente raggruppabili in tre categorie: variabili strutturali (età, genere, cittadinanza, status socio-economico, mobilità, regolarità del curriculum, percorso scolastico pregresso, competenze linguistiche), variabili relazionali (le relazioni instaurate nell'ambiente scolastico e il clima in cui si è svolto l'apprendimento), variabili di atteggiamento (l'atteggiamento del ragazzo e della famiglia verso la scuola, le aspettative reciproche e l'investimento sull'istruzione) (Besozzi 2002, p.86; Tiana 2005, p.73).

I dati dell'a. s. 2003/2004 relativi alle scuole statali e non statali della provincia di Brescia mettono in evidenza innanzitutto una stabilità della frequenza degli alunni con cittadinanza non italiana, che per il 95,1% (dato leggermente inferiore alla media regionale del 96%) hanno frequentato regolarmente; tale tendenza è riscontrabile in tutti gli ordini di scuola e raggiunge l'89,5% anche nella scuola dell'infanzia, la cui frequenza non è obbligatoria. Numerosi sono comunque gli inserimenti

¹⁷ Besozzi E., *L'esperienza scolastica: mobilità, riuscita e significati dell'istruzione*, in G. Giovannini, L. Queirolo Palmas, *Una scuola in comune*, Fondazione Agnelli, Torino 2002.

ad anno scolastico iniziato¹⁸ (il 10,5%), legati in particolare alla mobilità delle famiglie sul territorio o all'iscrizione di ragazzi neo-arrivati e giunti direttamente dal paese d'origine.

La situazione appare invece diversificata e presenta elementi problematici più evidenti per quanto riguarda gli esiti, che danno conto di percorsi spesso irregolari e molto più frammentati rispetto a quelli dei compagni italiani. Innanzitutto è necessario prendere in considerazione il ritardo scolastico; un elemento basilare da tenere presente nell'analizzare tale fenomeno riguarda il fatto che spesso esso non è imputabile alle difficoltà scolastiche degli alunni ma viene costruito dalla scuola stessa, in base ad una tendenza ad inserire i neo-arrivati, al fine di evitare un insuccesso a fine anno, in una o più classi inferiori rispetto all'età anagrafica¹⁹. Ben il 31,5% (dato superiore alla media regionale del 30,8%) degli alunni con cittadinanza non italiana iscritti nelle scuole di Brescia e provincia nell'a.s. 2003/2004 al momento dell'iscrizione è stato inserito in classi inferiori all'età; tale dato raggiunge il 42% nel caso di alunni pakistani, il 44,5% per i cinesi e ben il 54,2% per i rumeni. La tendenza agli inserimenti ritardati aumenta negli ordini di scuola superiori: se nella scuola primaria la percentuale degli alunni stranieri in ritardo è al di sotto della media (20,9%), si ha un'impennata nella scuola secondaria di primo grado, con il 55,5% e un ulteriore aumento nella secondaria di secondo grado (64,4%). La maggior parte degli alunni è in ritardo di un anno, in tutti gli ordini di scuola, anche se con valori diversi, che vanno dall'89,8% della primaria al 72,1% della secondaria di primo grado al 59,1% della secondaria di secondo grado, all'interno della quale il 27,1% arriva ad avere due anni di ritardo.

C'è il rischio reale che tale orientamento, al di là del livello di conoscenza raggiunto dagli alunni al momento dell'inserimento, adombri un'impreparazione e una scarsa dotazione da parte delle scuole di strumenti adeguati per valutare le competenze degli alunni stranieri, perce-

¹⁸ Ricordiamo che in base al DPR n. 394 del '99 i minori stranieri devono essere accolti a scuola in qualsiasi momento dell'anno scolastico e indipendentemente dalla loro regolarità dal punto di vista giuridico.

¹⁹ La normativa prevede questo tipo di inserimento, che in molte scuole è divenuto prassi, in termini di possibilità, iscrivendo l'alunno al massimo in una classe inferiore rispetto all'età, a seguito di una precisa deliberazione del collegio docenti e dopo averne valutato il percorso scolastico pregresso e le conoscenze e competenze.

piti più come soggetti portatori di uno svantaggio che va recuperato che come individui con un proprio bagaglio culturale, linguistico ed esperienziale, nonché la mancanza di risorse progettuali ed organizzative, soprattutto nei livelli di scuola superiori, per rendere in grado gli iscritti di partecipare appieno al percorso formativo. Data la strutturazione della scuola italiana e le competenze richieste negli ordini superiori, nonché la funzione di selezione svolta dalla scuola, tale compito non è sicuramente di facile attuazione²⁰.

Fra gli alunni che risultano in ritardo, ben il 25,3% ha ripetuto qualche classe nella scuola italiana; considerando che a livello nazionale il tasso di ripetenza della popolazione scolastica nel suo complesso è di circa il 7%, è evidente come il ritardo degli studenti stranieri sia molto più rilevante di quello dei compagni italiani. Tale dato è considerevole già nella scuola primaria, in cui ha ripetuto almeno una classe il 15% degli alunni, ma raggiunge percentuali ancor più significative nella secondaria di primo grado (28,5%) e nella secondaria di secondo grado (31,4%), attestando come all'aumentare dell'ordine di scuola aumenti anche il numero delle ripetenze. Confrontando tali percentuali con l'anno di arrivo in Italia degli alunni in ritardo, un precoce inserimento all'interno della scuola e del contesto italiano non sembra servire ad eludere la possibilità di una ripetenza o quantomeno a favorire i percorsi scolastici: se nelle scuole primarie i ripetenti risultano arrivati in Italia soprattutto negli ultimi anni, negli ordini di scuola successivi ben il 30,3% degli studenti che hanno ripetuto nelle secondarie di primo grado e il 51,5% in quelle di secondo grado è giunto nel nostro paese prima del 2000 (tab. 7).

²⁰ Si veda, a questo proposito, l'intervento di M. Colombo in questo Quaderno.

Tab 7 - Alunni con cittadinanza non italiana nelle scuole statali e non statali della provincia di Brescia in ritardo scolastico per ordine di scuola, ripetenze e anno di arrivo in Italia. A. s. 2003/2004.

Alunni in ritardo scolastico	Dell'Infanzia		Primaria		Secondaria di I grado		Secondaria di II grado		Totale	
	V.a.	%	V.a.	%	V.a.	%	V.a.	%	V.a.	%
<i>L'alunno in ritardo scolastico ha ripetuto qualche classe:</i>										
No	4	100,0	830	85,0	1.099	71,5	603	68,6	2.536	74,7
Sì	-	-	147	15,0	438	28,5	276	31,4	861	25,3
Totale	4	100,0	977	100,0	1.537	100,0	879	100,0	3.397	100,0
<i>Anno di arrivo in Italia degli alunni in ritardo scolastico:</i>										
Fino al 1999	-	-	117	13,8	447	30,3	436	51,1	1.000	31,4
2000	1	14,3	103	12,1	211	14,3	105	12,3	420	13,2
2001	2	28,6	148	17,4	210	14,2	104	12,2	464	14,6
2002	2	28,6	174	20,5	284	19,3	101	11,8	561	17,6
2003	1	14,3	302	35,6	319	21,6	103	12,1	725	22,8
2004	1	14,3	5	0,6	3	0,2	4	0,5	13	0,4
Totale	7	100,0	849	100,0	1.474	100,0	853	100,0	3.183	100,0

Fonte: Fondazione Ismu, 2005.

Rispetto alle cittadinanze, i valori più alti relativi alle ripetenze si hanno per gli alunni di Serbia-Montenegro (13,3%), del Ghana (12,8%) e del Pakistan (12,4%). L'elemento linguistico sembra spiegare solo in parte i dati relativi alle ripetenze (come per il caso dei pakistani, che figurano anche fra coloro che hanno scarse competenze per quanto riguarda la lingua italiana e, all'opposto, per tunisini e rumeni che registrano i valori più bassi relativi alle ripetenze e fra i più alti rispetto alle competenze linguistiche), così come un precoce contatto con la lingua e cultura italiana e la durata della permanenza sul territorio, mettendo in relazione la riuscita con il luogo di nascita. Ciò a riprova di come la riuscita sia un processo multidimensionale, in cui entrano in gioco sia variabili individuali, sia fattori legati al capitale sociale e culturale familiare che alle relazioni instaurate nel contesto scolastico, che dovreb-

be essere analizzato in tutte le sue sfaccettature, dando voce anche alle aspettative e ai vissuti dei diretti protagonisti²¹.

2.5 La scelta dopo la terza media fra istruzione superiore e formazione professionale

I due canali in cui confluiscono gli alunni dopo la scuola secondaria di primo grado, l'istruzione superiore e i corsi di formazione professionale, sono le scuole in cui si evidenziano i nodi più problematici rispetto alla domanda della popolazione scolastica straniera, sia per quanto se proseguire o no gli studi, e quindi l'assolvimento del diritto-dovere di istruzione, come stabilito dalla recente normativa, sia per la caratterizzazione dei loro percorsi scolastici, spesso frammentati, sia infine per la scelta dell'indirizzo di studi. Anche sul fronte dell'offerta formativa, è in questione la capacità degli istituti di attivarsi nel rispondere ai bisogni di tali studenti in termini di accoglienza, apprendimenti, orientamento, integrazione.

Precedenti ricerche (Giovannini, Queirolo Palmas 2002) hanno messo in luce come l'orientamento degli alunni stranieri sia rivolto in generale verso la prosecuzione degli studi, anche se in percentuali più contenute rispetto ai compagni italiani, con una grande consapevolezza riguardante gli sbocchi lavorativi possibili in base all'indirizzo prescelto. I fattori che giocano un ruolo nel definire e orientare i processi di scelta dei ragazzi stranieri rispetto alla scuola secondaria di secondo grado sono multidimensionali e sono legati, oltre che alla conoscenza linguistica e al periodo di permanenza in Italia, al capitale sociale e culturale familiare, al progetto migratorio, alle aspettative del ragazzo e della famiglia riguardo al futuro, che influiscono sull'investimento in istruzione, alla carriera scolastica pregressa (Giovannini, Queirolo Palmas 2002; Lillini 2003; Bertozzi 2005a). Gli orientamenti familiari nei confronti dell'istituzione scolastica si dimostrano particolarmente importanti; il valore attribuito all'istruzione è in genere elevato e la possibilità che i figli proseguano gli studi e abbiano una buona riuscita acquista una grande importanza in quanto legata a un possibile riscatto sociale. Anche se, naturalmente, l'investimento può variare in relazione al livello di scolarizzazione dei genitori, allo status socio-economico e alla

²¹ Cfr la ricerca *Una scuola in comune* (G. Giovannini, L. Queirolo Palmas 2002).

provenienza territoriale, la scelta di abbandonare gli studi per un precoce inserimento lavorativo è nella maggior parte dei casi dettata da contingenti esigenze di tipo economico e dalla necessità di contribuire al sostentamento familiare (Bertozzi 2005b).

Nell'anno scolastico 2003/2004 nelle scuole dell'istruzione superiore della provincia di Brescia sono stati censiti 1.485 alunni stranieri, il 12,4% degli stranieri in provincia. La distribuzione sul territorio vede il 47,5% degli alunni iscritto ad un istituto superiore del comune capoluogo, mentre il 52,5% in una scuola dei comuni della provincia. Delle undici province lombarde solo Brescia, insieme a Varese e Pavia²², ha una concentrazione maggiore di alunni con cittadinanza non italiana iscritti negli istituti dell'istruzione superiore dei comuni non capoluogo rispetto quelli della città²³.

L'incidenza degli stranieri sul totale della popolazione scolastica dell'istruzione superiore è del 3,9%; diversificando tale dato rispetto alle tipologie di istituto, nei professionali l'incidenza è di parecchio superiore alla media provinciale (6,3%); nei tecnici si attesta intorno alla media (3,5%) per scendere negli istituti d'arte (3,0%) e calare vistosamente nei licei (il 2,3% negli artistici, il 2% negli scientifici, l'1,6% nei pedagogici, l'1,3% nei classici e l'1,2% nei linguistici).

Tab. 8 - Alunni con cittadinanza non italiana nelle scuole secondarie di secondo grado della provincia di Brescia per tipologia di istruzione. A. s. 2003/2004

Tipologia di istituto	Valori assoluti			Valori %			Incidenza % stranieri su totale pop. scolastica
	M	F	Tot	M	F	Tot	
Licei classici	5	15	20	0,7	2,0	1,3	1,3
Licei scientifici	39	107	146	5,2	14,6	9,8	2,0
Licei pedagogici	2	35	37	0,3	4,8	2,5	1,6
Licei linguistici	1	1	2	0,1	0,1	0,1	1,2
Licei artistici	3	11	14	0,4	1,5	0,9	2,3
Istituti d'arte	2	1	3	0,3	0,1	0,2	3,0
Istituti tecnici	281	252	533	37,5	34,3	35,9	3,5
Istituti professionali	417	313	730	55,6	42,6	49,2	6,3
Totale	750	735	1.485	100,0	100,0	100,0	3,9

²² A Varese la concentrazione nei comuni della provincia raggiunge il 69,4%, mentre a Pavia il 58,7%.

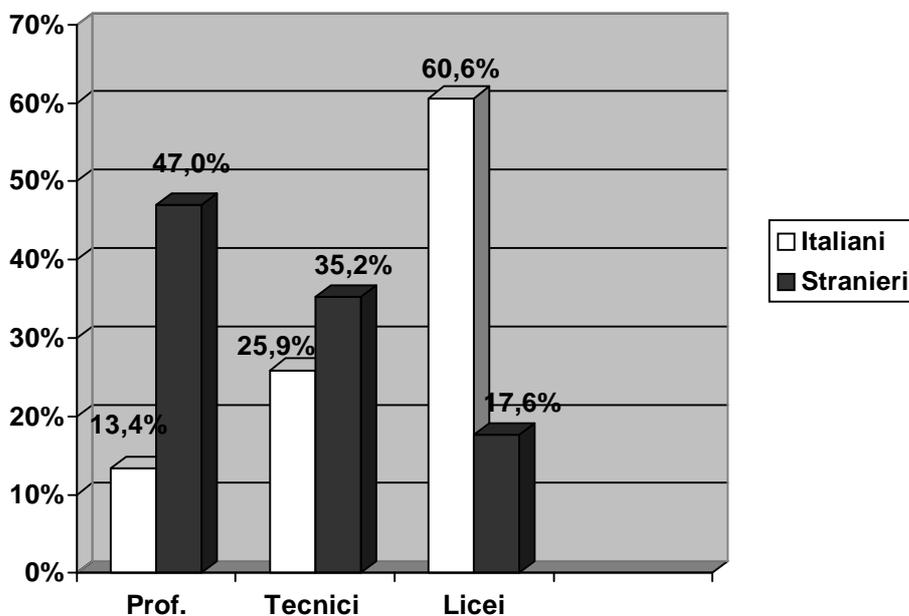
²³ Questo perché, a livello del mercato del lavoro, i comuni della provincia hanno una capacità di assorbimento della manodopera maggiore rispetto a Brescia città.

La scelta degli studenti stranieri, a Brescia così come nelle altre città della Lombardia, ricade infatti in maniera più rilevante sugli istituti professionali (49,2%), seguiti dai tecnici (35,9%). In questi due indirizzi è presente l'85% del totale dell'utenza straniera. La differenza fra i due tipi di istituto è di circa il 13 punti percentuali: questo dato si discosta dai valori regionali, in cui le presenze nei tecnici e nei professionali sono sostanzialmente analoghe (3.720 e 3.726 alunni, pari al 41,4% del totale delle presenze in ognuna delle due tipologie di istituto).

Soffermandoci sulle scelte dopo la terza media, è possibile effettuare un confronto fra studenti italiani e stranieri per quanto riguarda il comune capoluogo²⁴, grazie a una rilevazione effettuata dal Comune di Brescia / Unità di Staff statistica in collaborazione con tutte le dirigenze scolastiche degli istituti superiori cittadini che hanno fornito i dati delle pre-iscrizioni all'a.s. 2005/2006. Come mostra il grafico 2, nelle scuole secondarie di secondo grado della città di Brescia gli istituti professionali sono scelti dal 47% degli allievi stranieri e dal 13,4% degli italiani, gli istituti tecnici dal 35,2% degli stranieri e dal 25,9% degli italiani, mentre i licei dal 17,6% degli stranieri e da ben il 60,6% degli studenti italiani. Se differenziamo fra licei tradizionali e altri licei, i primi sono scelti dal 12,6% degli stranieri e dal 48,2% degli italiani, mentre i secondi dal 5% degli stranieri e dal 12,3% degli italiani.

²⁴ Si veda la rilevazione effettuata dal Comune di Brescia, Unità di Staff Statistica, *Dopo la scuola media. Famiglia e comunità nella scelta scolastica superiore*, Statistiche Rapide n. 2, 2005.

Grafico 2. Scelte scolastiche nella secondaria di secondo grado nella città di Brescia: confronto fra italiani e stranieri. A.s. 2003/2004, val %.



Fonte: Comune di Brescia/unità di Staff Statistica, 2005

La lettura dei dati sulla scelta della scuola secondaria rispetto al genere mette in luce come, nell'intera provincia, le femmine costituiscano il 49,5% dell'utenza straniera (in Lombardia il 50,9%); le presenze femminili sono significative negli istituti tecnici e professionali, anche se con dati più contenuti rispetto ai maschi. Il 34,3% delle femmine sceglie un istituto tecnico contro il 37,5% dei maschi, mentre nei professionali il divario aumenta con il 42,6% delle femmine che scelgono tale tipo di scuola e il 55,6% dei maschi. Significativa, rispetto ai maschi, è anche la percentuale di coloro che fra le ragazze sono presenti nei licei scientifici (il 14,6% contro il 5,2% dei maschi) e nei licei pedagogici (il 4,8% a fronte di uno 0,3% di presenze maschili, anche se tale differenza va letta comunque alla luce del fatto che tale tipo di istituto ha da sempre fra i suoi iscritti una rilevante maggioranza di presenze femminili). Guardando alla percentuale di femmine presente nelle varie tipologie di istituto, è possibile notare infatti come i licei, (in

particolare pedagogico, classico e scientifico), accolgano con larga maggioranza, fra gli studenti stranieri presenti in tali istituti, che costituiscono il 14,7% del totale degli alunni con cittadinanza non italiana, alunne femmine (tab. 9).

Tab. 9 - Presenza di alunne con cittadinanza non italiana nelle scuole secondarie di secondo grado della provincia di Brescia per tipologia di istituto. A.s. 2003/2004, val %.

Tipologia di istituto	% F
Licei classici	75,0
Licei scientifici	73,3
Licei pedagogici	94,6
Licei linguistici	50,0
Licei artistici	78,6
Istituti d'arte	33,3
Istituti tecnici	47,3
Istituti professionali	42,9
Totale	49,5

Fonte: Fondazione Ismu, 2005.

Tali dati sembrerebbero confermare il fatto che i ragazzi sono maggiormente orientati, anche a livello familiare, verso un inserimento precoce nel mondo lavorativo, mentre le ragazze, che in genere, guardando anche alle compagne italiane, riescono meglio negli studi rispetto ai maschi, scelgono in misura maggiore percorsi scolastici che prevedono uno sbocco universitario e quindi si caratterizzano per essere più lunghi e impegnativi e, allo stesso tempo, indirizzati verso carriere lavorative di maggior prestigio. Inoltre, la presenza femminile nei percorsi dell'istruzione superiore conferma il fatto che le famiglie straniere investano in istruzione, anche per le figlie, nonostante vi siano alcune differenze rispetto alle varie aree di provenienza: è in infatti nei paesi europei che troviamo il numero più alto di ragazze rispetto ai maschi (il 53,1%, superiore alla media di quasi quattro punti), mentre negli altri continenti di provenienza il dato è al di sotto della media: sia ha infatti il 48,5% di presenze femminili per l'Africa, il 46,7% per l'America e infine il 44,7% per i paesi asiatici.

Anche per quanto riguarda la scelta in base al genere è possibile effettuare un confronto fra studenti italiani e stranieri nelle scuole

dell'istruzione superiore cittadine (tab. 10). Fra i dati più rilevanti è possibile notare il divario fra le ragazze italiane e straniere nella scelta degli istituti professionali e dei licei²⁵: se le prime scelgono i professionali per il 14,1% e i licei per il 72,5%, le allieve straniere, al contrario, scelgono un istituto professionale nel 48,2% dei casi e un liceo nel 21,4%.

Tab. 10 - Alunni italiani e stranieri nelle scuole secondarie di secondo grado della città di Brescia in base al genere e alla tipologia di istituto. A. s. 2003/2004, val. %.

Tipologia di istituto	Italiani			Stranieri		
	Maschi	Femmine	Totale	Maschi	Femmine	Totale
Professionali	12,6	14,1	13,4	46	48,2	47,1
Tecnici	38,7	13,2	25,9	42,8	26,7	35,2
Licei	48,6	72,5	60,6	11,1	21,4	17,7
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Comune di Brescia, 2005

Anche nelle scuole dell'istruzione superiore del territorio bresciano grande è la varietà delle nazionalità e delle appartenenze degli alunni con cittadinanza non italiana; se si prendono in considerazione le macro-aree geografiche, è possibile notare come fra gli alunni provenienti dall'Europa la maggior parte degli studenti stranieri frequenti gli istituti professionali (il 41,3%) e i tecnici (il 35,5%), seguiti a grande distanza da chi frequenta i licei scientifici (16,3%). Gli studenti di origine europea hanno comunque le presenze più alte nel sistema dei licei (il 22,7%), con differenze percentuali significative fra una tipologia e l'altra (la presenza negli scientifici è seguita dal 3,9% di iscritti ai licei pedagogici, con una spiccata maggioranza di femmine, e l'1,5 nei licei classici).

Gli studenti dell'area Africana sono maggiormente orientati alla scelta degli istituti professionali: la loro presenza in questo tipo di istituti (il 55,6% equamente suddivisa fra maschi e femmine, al contrario che per le altre aree geografiche in cui prevale sempre la presenza maschile) è la più alta fra tutte le aree geografiche ed è al di sopra di quasi sei punti percentuali rispetto alla media provinciale. I paesi che fanno

²⁵ In termini di numeri assoluti, il totale delle ragazze italiane che hanno scelto una scuola secondaria di secondo grado è di 662 unità, mentre quello delle straniere corrisponde a 56 soggetti.

parte dell'area africana vedono inoltre la più bassa percentuale di presenze nei licei (l'8%, contro il 14,7% provinciale). Si può pertanto avanzare l'ipotesi che per chi proviene dall'area africana la scelta è maggiormente indirizzata verso istituti che dovrebbero favorire un inserimento nel mondo del lavoro più rapido. Dati analoghi sono ravvisabili per gli studenti di area asiatica: anche in tal caso le presenze maggiori sono negli istituti professionali, con il divario più ampio fra i maschi (66,2%) e le femmine (39,4%), e solo l'8,4% del totale di tali studenti è iscritto ad un liceo. Per quanto concerne i paesi di area americana, il 15,8% degli alunni di tali provenienze sono iscritti ad un liceo, con una percentuale del 2,6% di iscritti ai licei artistici, dato maggiormente elevato rispetto agli iscritti in tali istituti che provengono da altre aree geografiche.

Per quanto riguarda i singoli Paesi di provenienza degli studenti stranieri presenti nei percorsi di istruzione superiore della provincia di Brescia, la nazionalità più rappresentata è quella albanese, con il 15,4%, seguita da quella marocchina, con il 13%, dalla ghanese e rumena, rispettivamente con il 7,3% e il 7%, dalla pakistana (6,3%), indiana (5,7%) e cinese (4,5%). Confrontando tali dati con quelli regionali, è possibile notare come le percentuali delle prime due nazionalità, albanese e marocchina, rispecchino quelle dell'intera Lombardia; un dato interessante riguarda le presenze di alunni provenienti dalle zone meridionali dell'America (in particolare Perù ed Ecuador), rispettivamente al terzo e quarto posto nelle medie regionali ma scarsamente presenti nelle scuole bresciane²⁶. Discriminando le presenze fra comune capoluogo e provincia, se non risulta esservi un gap particolarmente significativo per quanto riguarda i valori assoluti (707 presenze nelle scuole della città e 777 in quelle della provincia) fra le prime sette nazionalità le differenze maggiormente rilevanti si ritrovano negli alunni marocchini e indiani, presenti in misura maggiore nelle scuole dei paesi non capoluogo, e pakistani, concentrati maggiormente negli istituti cittadini (tab. 11).

²⁶ In tutte le province lombarde Albania e Marocco figurano fra le prime tre nazionalità, ad eccezione di Milano, dove è netta la prevalenza di peruviani ed ecuadoriani, e di Cremona, dove al primo posto troviamo le presenze di alunni indiani.

Tab 11 - Alunni con cittadinanza non italiana nelle scuole secondarie di secondo grado della provincia di Brescia per principali nazionalità e comuni capoluogo e non capoluogo. A.s. 2003/2004.

Cittadinanze	Valori assoluti			Valori %		
	CAP	NON CAP	Totale	CAP	NON CAP	Totale
Albania	105	124	229	14,9	16,0	15,4
Marocco	53	140	193	7,5	18,0	13,0
Ghana	54	54	108	7,6	6,9	7,3
Romania	47	57	104	6,6	7,3	7,0
Pakistan	61	32	93	8,6	4,1	6,3
India	25	60	85	3,5	7,7	5,7
Cina	42	25	67	5,9	3,2	4,5
Bosnia-Erzegovina	26	25	51	3,7	3,2	3,4
Brasile	34	7	41	4,8	0,9	2,8
Croazia	20	20	40	2,8	2,6	2,7
Altre	240	233	473	33,9	30,0	31,9
Totale	707	777	1.484	100,0	100,0	100,0

Fonte: Fondazione Ismu, 2005.

Leggendo la scelta scolastica alla luce delle competenze linguistiche degli alunni stranieri, la variabile relativa al livello di padronanza della lingua italiana non sembra incidere in modo significativo sull'orientamento verso determinate tipologie di scuola: infatti, se il livello di conoscenza della lingua degli alunni provenienti da Albania, Romania, Bosnia-Erzegovina e Croazia, fra i più presenti nel sistema dei licei, si attesta fra la conoscenza sufficiente e quella buona/ottima, lo stesso vale anche per gli alunni provenienti dall'Africa e dall'Asia, che, come è stato messo in evidenza, scelgono percorsi legati agli istituti tecnici e professionali²⁷.

Il secondo canale in cui confluisce la scelta degli alunni che terminano la scuola secondaria di primo grado riguarda le attività di formazione professionale di competenza provinciale. Nell'anno formativo 2003/2004 nella provincia di Brescia sono stati 1.209 i ragazzi 14-19enni stranieri iscritti ad una attività di formazione professionale²⁸,

²⁷ Come è stato sottolineato nel par.2, le competenze linguistiche degli alunni che frequentano gli istituti superiori sono in media di buon livello.

²⁸ Le attività di formazione professionale comprendono: l'alta formazione, la formazione all'interno dell'obbligo formativo, la formazione continua, la formazione finalizzata al reinserimento lavorativo, la formazione permanente, la formazione post di-

pari al 17,1% dei 7.067 censiti nell'intera Lombardia. Quella di Brescia è la seconda provincia in regione rispetto al numero delle presenze, dopo Milano, che da sola raccoglie il 43,1% degli iscritti, e seguita da Bergamo (9,2%), Varese (6,0%) e Cremona (5,3%). L'incidenza sul totale degli iscritti è del 5,9% (di poco superiore alla media regionale del 5,5%), e in questo caso il territorio bresciano si colloca al terzo posto dopo Mantova (7,8%) e Milano (6,4%) (tab. 12).

Tab. 12 - Alunni iscritti ai corsi di formazione professionale della Regione Lombardia per provincia di competenza. A. s. 2003/2004, val %.

Provincia di competenza	Valori %			Incidenza % stranieri su totale
	Italiani	Stranieri	Totale	
Bergamo	11,4	9,2	11,2	4,5
Brescia	16,1	17,1	16,1	5,9
Como	3,1	3,1	3,1	5,5
Cremona	5,5	5,3	5,5	5,4
Lecco	4,3	3,6	4,2	4,7
Lodi	2,6	2,2	2,6	4,8
Mantova	2,8	4,1	2,9	7,8
Milano	37,1	43,1	37,4	6,4
Pavia	5,8	3,2	5,7	3,1
Sondrio	2,4	0,8	2,3	2,0
Varese	6,5	6,0	6,5	5,1
Regione Lombardia	2,5	2,2	2,4	4,9
Totale	100,0	100,0	100,0	5,5

Fonte: elaborazioni Ismu su dati monitor Web – Regione Lombardia

Se guardiamo al genere, il tasso di femminilizzazione degli studenti iscritti alla formazione professionale è inferiore rispetto a quello dell'istruzione superiore; le ragazze straniere, che costituiscono il 4,1% dell'intera utenza femminile, sono infatti il 36,2%, contro il 63,8% dei ragazzi²⁹.

Per quanto riguarda le provenienze, la maggior parte degli iscritti proviene da paesi africani ed asiatici (rispettivamente 335 e 331 alunni), seguiti dai paesi europei non UE (278), dai Paesi non UE del Mediterraneo (154), dall'America (75), dagli altri paesi UE (32) e dall'Oceania (4).

ploma, la formazione post obbligo formativo, la formazione post obbligo formativo e post diploma, l'IFTS, l'orientamento, consulenza e informazione.

²⁹ Nell'istruzione superiore le ragazze sono il 49,5% del totale e i ragazzi il 50,5%.

I percorsi scolastici dei ragazzi che scelgono la formazione professionale appaiono più frammentati rispetto a quelli dei compagni stranieri dell'istruzione superiore, almeno per quanto riguarda la regolarità della frequenza: infatti, la percentuale dei non formati (dell'8,5%, corrispondente a 103 soggetti), cioè di coloro che hanno avuto una frequenza irregolare e comunque inferiore al 75% delle presenze, è superiore di quasi quattro punti rispetto alla percentuale registrata negli istituti superiori (4,9%) e di due punti rispetto a quella dei ragazzi italiani presenti nella formazione professionale (6,4%). L'incidenza degli stranieri non formati è pertanto del 7,7%, contro il 5,7% di quella degli italiani. I maschi hanno una frequenza più irregolare rispetto alle compagne, con un divario significativo: su 100 allievi stranieri della formazione professionale che risultano non formati i maschi sono il 68,9% e le femmine il 31,1%. La situazione appare piuttosto diversificata rispetto a quella degli italiani, dove lo sbilanciamento fra maschi e femmine è meno accentuato e sono le ragazze ad avere frequenze più irregolari. Mettendo a confronto tali dati con le aree di provenienza, sono i ragazzi dei paesi africani ed asiatici che non si affacciano sul Mediterraneo ad avere le presenze meno costanti nei percorsi a cui sono iscritti, seguiti da coloro che provengono dai paesi non UE del Mediterraneo e dagli altri paesi non UE. Sono, di contro, gli alunni dei paesi dell'Unione Europea e dell'America a frequentare più regolarmente.

Guardando settore professionale scelto dagli iscritti ai corsi attivati dalla Regione Lombardia, gli studenti stranieri scelgono in prevalenza gli stessi corsi preferiti anche dai ragazzi italiani: il numero più rilevante delle presenze è infatti registrato nel *settore vario della produzione*, (con 559 alunni, pari al 46,2%) e dei *servizi socio-educativi* (272 iscritti, cioè il 22,5% del totale). Tali settori sono poi seguiti, con numeri meno rilevanti, da quello dell'acconciatura ed estetica (4,6%), dell'elettricità ed elettronica (3,6%), dell'industria alberghiera e ristorazione e dei lavori d'ufficio e di amministrazione, entrambi con il 3,1%. Alcuni corsi, come quello meccanico ed elettronico, accolgono utenza quasi esclusivamente maschile, mentre non vi sono settori in cui vi sia una prevalenza della componente femminile.

Se differenziamo la scelta del tipo di corso in base alla provenienza, gli studenti dell'area africana (esclusi i paesi del Mediterraneo), maggiormente rappresentati fra gli alunni della formazione professionale, sono presenti per la maggior parte nel settore vario della produzione

(46,9%); seguono a distanza coloro che hanno scelto i servizi socio educativi (15,5%), il settore della meccanica e metallurgia (11,3%), dell'elettricità ed elettronica (5,4%), dell'acconciatura ed estetica (4,8%). I ragazzi provenienti dai paesi asiatici non mediterranei, secondi per numerosità delle presenze, sono concentrati prevalentemente nella produzione varia (47,7%), nei servizi socio-educativi (23,6%), nella meccanica e metallurgia (13%), nell'acconciatura ed estetica (4,2%), nei lavori d'ufficio e d'amministrazione (3%). Gli alunni che appartengono all'area asiatica sono inoltre i più presenti nel settore agricolo, comunque non molto frequentato dai ragazzi stranieri (i soggetti iscritti in tali corsi sono in totale 7).

È possibile attuare una riflessione, seppur contenuta, anche in merito alla riuscita degli alunni stranieri che frequentano tali corsi, anche se non tutti prevedono una prova finale e pertanto il dato è limitato a pochi casi (167 soggetti su 1.209). Il totale di coloro, italiani e stranieri, che non hanno superato la prova finale, è del 10,4%; se fra gli italiani gli alunni che hanno avuto un esito negativo sono il 9,7%, fra gli stranieri la percentuale raggiunge il 16,2%. Si evince pertanto una maggiore difficoltà degli iscritti stranieri a portare a termine il percorso di formazione rispetto ai compagni italiani.

La differenza in base al genere vede una migliore riuscita delle femmine rispetto ai maschi, anche se a fronte di numeri assoluti diversificati (sono infatti solo 34 le ragazze dei corsi in cui è stata somministrata la prova, a fronte di 133 ragazzi). Le ragazze straniere hanno inoltre una migliore riuscita, nelle prove finali, anche rispetto alle compagne italiane: fra chi, degli italiani, non ha avuto un risultato positivo le femmine sono il 38,2%, mentre degli stranieri il 18,5%.

2.6 Conclusioni

La numerosità delle presenze e la grande varietà delle provenienze pongono la scuola di fronte a nuove sfide che riguardano la conoscenza, non solo a livello quantitativo, degli alunni con cittadinanza non italiana e degli immigrati di seconda generazione, della strutturazione dei percorsi di crescita e della formazione dei nuovi cittadini nonché le modalità di intendere la loro integrazione. L'istituzione scolastica si colloca infatti all'inizio di un percorso già intrapreso dai paesi europei da maggior tempo aree di destinazione dei flussi migratori, percorso

che, se non progettato e valutato, rischia di mettere in campo soluzioni apparentemente innovative, a cui tuttavia sottostà un'ottica assimilativa, che richiede agli alunni stranieri di integrarsi conformandosi alle richieste e alle aspettative del contesto scolastico.

Il nodo, infatti, che in questi anni la scuola si trova a sciogliere ruota intorno alle modalità con cui affrontare due diverse istanze: da un lato la garanzia della fruizione di diritti fondamentali e la costruzione di forme di appartenenza a partire da una base egualitaria; dall'altro l'assicurazione di percorsi di crescita che tengano conto delle diverse individualità dei soggetti: a fronte di un'uguaglianza di opportunità deve essere pertanto garantita l'attenzione alla diversità dei bisogni e delle inclinazioni (Besozzi 1996). Cruciale è quindi il modo di intendere l'integrazione sociale e scolastica, che spesso, in un'ottica di tipo assimilazionista, va nella direzione di inglobare e ridurre la differenza e non, piuttosto, di mettere tutti gli alunni nelle condizioni di poter fruire appieno delle risorse, di disporre delle chances per la piena realizzazione del sé.

L'analisi dei contesti scolastici multiculturali, pertanto, se da un lato può essere finalizzata alla creazione di interventi mirati, rivolti agli alunni stranieri, dall'altro apre la questione del ripensamento dell'impostazione generale del sistema scolastico, delle pratiche educative sedimentate al suo interno, non sempre orientate da un'ottica di tipo interculturale; si evidenzia quindi l'importanza di attuare in primis una riflessione intorno alla cultura che oggi esprime l'istituzione scolastica e non solo di riconoscere le specificità dei gruppi di minoranza, con il rischio di leggere le peculiarità degli alunni in un'ottica relativista e di ridurle in ogni caso a differenze di tipo culturale. La differenza di appartenenza, infatti, racchiusa entro i confini, sovente costruiti, della differenza culturale, diviene spesso sinonimo di mancanza, senza che la scuola riesca, più che ad interrogarsi sul perché gli studenti stranieri abbiano difficoltà nella riuscita, a riflettere sui motivi per cui essa stessa risulta essere poco efficace nei confronti di questi alunni.

Nonostante gli sforzi compiuti negli ultimi anni da dirigenti, insegnanti ed educatori, l'istituzione scolastica sovente avanza nei confronti degli studenti richieste di omologazione e concede alla differenza pochi spazi di espressione se non per i suoi aspetti più folclorici e rassicuranti, mettendo in luce la scarsa conoscenza dei contesti d'origine degli alunni da parte dei docenti e la scarsa capacità di riconoscere e valoriz-

zare le competenze di partenza degli alunni stranieri. Tali considerazioni non valgono naturalmente allo stesso modo per tutti i contesti scolastici, ma in generale si ravvisa l'esigenza di rispondere ad una serie di necessità, non rinviabili, per rispondere efficacemente ai bisogni diversificati di tutti gli alunni e prevenire possibili forme di disagio.

Innanzitutto, è evidente come la scuola debba garantire *pari opportunità*, a partire da un'uguaglianza delle possibilità basata sulle peculiarità di ogni soggetto e sulla possibilità di una piena realizzazione del sé e delle proprie aspirazioni riguardo il futuro. In particolare, all'interno della scuola questo significa passare dalla garanzia dell'accesso alle strategie per il successo, in tutti gli ordini di scuola.

È nell'orizzonte della garanzia del successo scolastico che, in secondo luogo, si deve porre un'attenzione maggiore a creare interventi che permettano *la diffusione delle pratiche che maggiormente si sono dimostrate efficaci* nell'integrazione degli alunni stranieri e, inoltre, a garantire agli insegnanti e agli educatori una formazione specifica.

In terzo luogo, appare necessario, attraverso la ricerca, analizzare sempre più approfonditamente i processi di inclusione ed esclusione scolastica e sociale, nonché ampliare la conoscenza relativamente alle seconde generazioni e ai processi di scelta scolastica e lavorativa (Bezzozzi 2005b, 2005c). Una riflessione particolare merita la fascia d'età dei 14-18enni, soprattutto neo-arrivati nel contesto d'accoglienza, i quali, nella ridefinizione della propria identità, si trovano a dover prendere, anche e soprattutto attraverso le scelte scolastiche, delle decisioni importanti per il proprio futuro, sempre più spesso immaginato nel paese di migrazione³⁰. Sono pertanto gli istituti superiori e della formazione professionale che, anche con l'allargamento dell'obbligo formativo, dovranno essere sempre più attrezzati all'accoglienza e alle strategie per garantire il successo formativo. La presenza massiccia fra gli studenti stranieri negli istituti tecnici e professionali, nonché nella formazione professionale, mette in evidenza *l'importanza dell'orientamento* al momento della scelta del percorso da frequentare³¹ e pone in essere

³⁰ Emerge qui l'importanza del rapporto con le famiglie e del loro ruolo nell'orientare le scelte dei figli, all'interno di un sistema di aspettative in cui l'esperienza della migrazione gioca un ruolo fondamentale.

³¹ Un'attenzione particolare, anche riguardo all'orientamento, meritano gli alunni neo immigrati nella fascia fra i 14 e i 18 anni, per i quali la scelta diviene ancora più com-

la necessità di un sempre maggiore raccordo con gli ordini di scuola inferiori, in particolare con la scuola secondaria di primo grado, in un'ottica di una progettazione verticale, orientata al futuro, sin dall'inizio del percorso formativo³².

Riferimenti bibliografici

- BERTOZZI R., *Dopo la terza media: le scelte, la riuscita e le aspettative dei giovani*, in Giovannini G. (a cura di), *La condizione dei minori stranieri in Italia*, Roma 2005 (doc. Internet www.ismu.org/pubblicazioni).
- BERTOZZI R., *Le rappresentazioni e le aspettative delle famiglie immigrate nei confronti dei minori*, in Giovannini G. (a cura di), *La condizione dei minori stranieri in Italia*, Fondazione Ismu, Milano 2005.
- BESOZZI E., *Insegnare in una società multi-etnica: tra accoglienza, indifferenza e rifiuto*, in Giovannini G. (a cura di), *Allievi in classe stranieri in città. Una ricerca sugli insegnanti di scuola elementare di fronte all'immigrazione*, F. Angeli, Milano 1996.
- BESOZZI E., *L'esperienza scolastica: mobilità, riuscita e significati dell'istruzione*, in Giovannini G., Queirolo Palmas L. (a cura di), *Una scuola in comune*, Fondazione Agnelli, Torino 2002.
- BESOZZI E., TIANA M. T. (a cura di), *Insieme a scuola 3*, Fondazione Ismu, Milano 2005.
- BESOZZI E., *Percorsi ed esiti scolastici degli alunni con cittadinanza non italiana. Un'analisi dei fattori in gioco*, in Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indagine sugli esiti degli Alunni con Cittadinanza non Italiana*, 2005, Roma gennaio 2005.
- BESOZZI E., *La scuola*, in Fondazione Ismu, *Decimo Rapporto sulle migrazioni 2004*, F. Angeli, Milano 2005b.
- BESOZZI E. (a cura di), *I progetti di educazione interculturale in Lombardia*, Fondazione Ismu, Milano 2005c.
- CARITAS/MIGRANTES, *Immigrazione. Dossier statistico 2004*, Arti Grafiche srl., Roma 2004.
- COLOMBO M., *Profilo delle seconde generazioni in provincia di Brescia*, in Osservatorio Regionale per l'Integrazione e la Multi-etnicità, *Immigrazione straniera in provincia di Brescia. Anno 2003*, Quaderno OPI, dicembre 2004.

plessa e che spesso non rientrano nel sistema formativo intraprendendo da subito un percorso lavorativo.

³² È evidente che tale discorso vale, all'interno di ogni ordine di scuola, anche per i neo arrivati.

- COMUNE DI BRESCIA, UNITÀ DI STAFF STATISTICA, *Dopo la scuola media. Famiglia e comunità nella scelta scolastica superiore*, Statistiche Rapide n. 2, 2005
- GIOVANNINI G., QUEIROLO PALMAS L., *Una scuola in comune*, Fondazione Agnelli, Torino 2002.
- LILLINI R., *Diversi ed eguali. Gli studenti di fronte al futuro*, in Fravega R., Queirolo Palmas L. (a cura di), *Classi meticce. Giovani, studenti, insegnanti nelle scuole delle migrazioni*, Carocci, Roma 2003.
- MAZZI D., *Presentazione dei risultati generali*, in Besozzi E., Tiana M. T. (a cura di), *Insieme a scuola 3*, Fondazione Ismu, Milano 2005.
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *Indagine sugli esiti degli Alunni con Cittadinanza non Italiana*, 2005, Roma gennaio 2005 (doc Internet www.miur.it/istruzione/pubblicazioni)
- OSSERVATORIO REGIONALE PER L'INTEGRAZIONE E LA MULTIETNICITÀ, *Rapporto 2004. Gli immigrati in Lombardia*, Fondazione Ismu, Milano 2004
- PAPAVERO G., *Scopi e modalità della rilevazione*, in Besozzi E., Tiana M. T. (a cura di), *Insieme a scuola 3*, Fondazione Ismu, Milano 2005.
- SILVA C., CAMPANI G., *Crescere errando. Minori immigrati non accompagnati*, Franco Angeli, Milano 2004.
- TIANA M. T., *I percorsi e la riuscita scolastica*, in Besozzi E., Tiana M. T. (a cura di), *Insieme a scuola 3*, Fondazione Ismu, Milano 2005.

3. Le buone pratiche di educazione interculturale: dall'analisi alle direttrici di intervento

Maddalena Colombo

3.1 Panorama dei progetti di Educazione interculturale in provincia di Brescia raccolti nella Banca dati ISMU

Nel contesto delle attività dell'Osservatorio regionale per l'integrazione e la multietnicità, da anni la Fondazione ISMU sta raccogliendo i progetti di educazione interculturale provenienti dai diversi enti promotori della Lombardia, al fine di arricchire e tenere aggiornata la propria banca dati. Si tratta di un'operazione che, come già descritto in precedenti rapporti³³, assume diverse funzionalità: quella documentativa *in primis*, perché permette di rintracciare in un unico luogo (oggi consultabile liberamente dal pubblico presso il Centro di documentazione – CeDoc della Fondazione ISMU a Milano) le iniziative poste in essere da una molteplicità di attori, spesso non comunicanti fra loro. La documentazione delle esperienze educative, infatti, è fondamentale perché queste possano condurre un “ciclo di vita” superiore all'occasionalità e all'estemporaneità, perché siano stimolo e riferimento per diversi tipi di operatore, divenendo anche materiale ricchissimo per la formazione e la creatività dei formatori.

³³ Cfr. E. Besozzi, *La scuola*, in *Ottavo Rapporto sulle migrazioni*, Fondazione ISMU, Milano, 2002; E. Besozzi, M. Colombo, *La scuola*, in Osservatorio regionale per l'integrazione e la multietnicità (a cura di), *Rapporto 2003. Gli immigrati in Lombardia*, Fondazione ISMU, Milano 2004, pp. 161-172; E. Besozzi (a cura di), *L'educazione interculturale in Lombardia. Dal monitoraggio alle buone pratiche*, Quaderni dell'Osservatorio regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 02/2005

Vi è poi una funzionalità indiretta, rappresentata dalla possibile ricaduta sugli stessi enti promotori che, aggregati solo formalmente nel repertorio costituito dalla Banca dati, possono stringere reali rapporti reciproci - ad esempio su base territoriale o a seconda della tematica approfondita - e dare vita a progetti collettivi, mediante “associazioni di scopo”, comunità virtuali, network di lavoro, ecc. Caratteristica propria di ogni vetrina telematica è, infatti, l’orizzontalità delle comunicazioni, l’assenza di filtri che organizzano le relazioni tra i punti della rete, pertanto qualsiasi entità (istituto, rete scolastica o singolo insegnante) che voglia promuovere o recepire un’iniziativa messa in evidenza può entrare in contatto nell’immediato con coloro che corrispondono alle proprie necessità. Peraltro, occorre notare che l’assenza di procedure selettive rivolte ai progetti che vengono “caricati” nella banca dati, fa sì che la rete non possa garantire la veridicità, la fattibilità o la qualità delle iniziative raccolte ma tali caratteristiche sono da verificare attraverso uno scambio concreto fra i promotori, una sorta di accreditamento reciproco. Per questo, la presenza di un numero e una varietà sempre maggiori di enti e di destinatari delle iniziative si ritiene indispensabile, non solo per dare più ampia copertura possibile alla raccolta dei progetti (l’obiettivo rimane quello di inserire *tutte* le iniziative esistenti sul territorio regionale, indipendentemente dalla collocazione e dal promotore) ma anche per stimolare una logica concorrenziale che porti tutti gli attori coinvolti, vecchi e nuovi agenti dell’educazione interculturale, a migliorarsi, ad approfondire il proprio lavoro e a raffinarne le tecniche in uso.

Sui tempi lunghi lo strumento telematico rappresentato dalla banca dati può produrre risultati interessanti, sia a livello metodologico (imparare a mettersi in rete e “vivere la rete”) sia a livello contenutistico (imparare a individuare la “mode” culturali sottese a determinate esperienze ma anche ad analizzare gli assi portanti di questa disciplina per puntare all’essenziale, ecc.), a patto che entri nel *modus operandi* degli insegnanti, dei dirigenti e degli animatori dell’intercultura. Da parte dell’ente regionale, promotore e finanziatore dell’operazione, di concerto con l’Ufficio scolastico della Lombardia, esiste piena garanzia di una continuità temporale della banca dati stessa, in quanto è considerato strumento funzionale alla crescita del sistema degli interventi educativi nel campo interculturale: l’obiettivo condiviso è quello di far crescere le reti locali, di dare spazio alle iniziative dal basso, di favorire

l'intervento decentrato, attraverso una più efficace conoscenza del territorio, da un lato, e di un progressivo perfezionamento dei criteri con cui ripartire le risorse, dall'altro.

La situazione attuale vede la banca dati regionale in attivo; l'aggiornamento del 2005 porterà il volume complessivo da 647 a 820 progetti, con un differenziale significativo di 170 progetti nuovi (20 in provincia di Brescia). Moltissimi sono inoltre i progetti 2004/05 che vanno a proseguire iniziative già intraprese negli anni precedenti (per i quali vengono integrate le relative schede pre-esistenti), segno di una continuità di intervento che si sta diffondendo in tutte le province.

Per entrare nel dettaglio della provincia di Brescia, i 54 progetti già depositati (dati 2003/04, che diventeranno 74 con il prossimo aggiornamento) rappresentano il 8,4% del patrimonio regionale. Per capire se si tratta di una numerosità significativa, si può osservare che tale percentuale riproduce esattamente la quota di alunni stranieri presente a Brescia nel medesimo a.s. 2003/04, indicando perciò una capacità effettiva in questa provincia di proporre percorsi e interventi a favore di un'utenza specifica. A livello di ordine di scuola, le iniziative si svolgono per il 15,8% nelle scuole materne; per il 47,5% alle elementari; il 29,2% alle medie inferiori e per il 7% negli istituti superiori. Questa distribuzione rispetta a grandi linee la proporzione della presenza degli alunni stranieri sia in provincia di Brescia (21% infanzia; 42% elementare; 24% medie; 12% superiore) sia a livello regionale, anche se evidenzia il maggiore impegno profuso negli anni scorsi dalle elementari e dalle medie, evidentemente più interessate dai flussi migratori e dall'emergenza-stranieri.

Non dimentichiamo infatti che, sebbene vi sia una presenza significativa di alunni stranieri nella scuola d'infanzia (a livello regionale gli alunni stranieri di 3-6 anni sono il 23,2% del totale stranieri), destinata ad aumentare per effetto della crescente partecipazione delle donne immigrate al mercato del lavoro³⁴, essa non si configura come segmento scolastico obbligatorio, riducendo sia la partecipazione effettiva sia gli interventi a favore dell'integrazione. In età infantile, inoltre, gli interventi sono più sporadici perché molti ritengono che sia sufficiente l'interazione spontanea tra bambini di provenienza diversa per generare

³⁴ Cfr. OPI – Università Cattolica di Brescia – Fondazione Ismu (a cura di), *L'immigrazione straniera a Brescia. Rapporto 2003*, Brescia 2004.

una integrazione naturale, senza l'ausilio di specifiche attività che finiscono talvolta per mettere in evidenza differenze non percepite.

Per quanto riguarda le scuole superiori, esse sono oggetto di intervento solo dagli ultimi anni scolastici in seguito a una presenza crescente di giovani immigrati (concentrati negli istituti professionali e negli istituti tecnici) dovuta sia all'ingresso recente degli alunni stranieri che alla conclusione del ciclo scolastico di 1° grado intendono proseguire nel 2° grado, sia a minori immigrati giunti da poco in Italia per effetto dei ricongiungimenti previsti dalla regolarizzazione del 2002 (legge Bossi-Fini). Pertanto la maggioranza delle scuole secondarie di II grado che accolgono studenti stranieri, sia a livello lombardo che in provincia di Brescia, ha intrapreso solo nel 2004/05 azioni specifiche di educazione interculturale e altre si prevede che giungano a formulare progetti di istituto solo nel 2005/06.

Relativamente ai promotori delle iniziative interculturali (cioè gli enti che danno inizio al progetto, lo inventano e lo sostengono), i progetti raccolti sono stati elaborati per il 73,8% dalle scuole stesse e per il 15,4% dagli enti locali (province, comuni, Asl, comunità montane). Mancano invece in quest'area progetti presentati da cooperative ed enti no profit. Si nota in questi dati uno scostamento interessante rispetto alle altre province e alla regione Lombardia: la proporzione tra iniziative "interne" alla scuola e quelle esterne, conforta l'idea che in provincia di Brescia si sia realizzata negli anni passati una maggiore apertura del sistema scolastico al territorio (a livello regionale, infatti, le iniziative promosse dalle scuole comprendono l'83% dei progetti raccolti; quelli presentati da enti locali il 6,4%), stimolata anche dalla costante e attiva presenza dei Comuni a sostegno dell'emergenza-stranieri, una politica di accoglienza sperimentata fin dagli inizi del decennio passato³⁵. Non vi è dubbio che l'aggiornamento del data base con i progetti del 2004/05 mostrerà un riequilibrio tra le varie province, nelle quali gli enti locali si sono nel frattempo attivati sia con Piani di zona sia con progetti finanziati dalla Legge 285 per venire incontro alle necessità

³⁵ Sulle attività promosse dal Comune di Brescia cfr. M. Colombo, *Relazioni interetniche fuori e dentro la scuola. I progetti per l'integrazione degli alunni stranieri e nomadi del Comune di Brescia*, F. Angeli, Milano, 2004; M. Colombo, *Politiche locali per l'integrazione scolastica dei minori stranieri e nomadi a Brescia*, in "Autonomie locali e servizi sociali", n.3, 2004, pp. 515-528.

specifiche della scuola in un'ottica di rete territoriale integrata. Anche la carenza di progetti promossi da Onlus e enti no profit a Brescia sarà senza dubbio colmata, essendo ormai maturata la pratica della convenzione con gli enti locali anche a partire dalla propositività delle stesse agenzie del no profit.

In provincia di Brescia, la presenza più significativa di progetti promossi dall'extrascuola si riscontra anche nei dati sul tipo di finanziamento utilizzato per realizzare le iniziative: per il 24,5% sono finanziate dagli stessi istituti con il fondo interno (media regionale: 40,8%), per il 22,4% con fondi rimessi dagli enti locali (media regionale: 24%); i finanziamenti diretti e indiretti provenienti dal piano triennale della L.285 coprono il 22,4% dei progetti (media regionale: 4,6%), quelli della L. 40 il 2% (in media con l'insieme dei progetti regionali). Mancano in questo repertorio iniziative finanziate dal privato, dalle Fondazioni e dall'Unione Europea.

Entrando nel merito delle esperienze fatte nelle scuole bresciane, esse sono riferibili alle seguenti aree di progetto: il 27% delle iniziative sono dedicate alla prima accoglienza, il 10% alla seconda accoglienza; 30% alla didattica della L2 (pari a 35 progetti su 54), 1,8% (2 progetti) includono attività di mantenimento della lingua d'origine; il 25% è impostato sulla didattica interculturale; il 10% include attività di formazione (ai docenti: 8 progetti, ai mediatori: 3 progetti, ai genitori: 4 progetti)³⁶. Rispetto alla media regionale, questa distribuzione evidenzia un impegno delle scuole bresciane più concentrato sulle aree di progetto dell'accoglienza (che raccolgono invece in regione Lombardia, rispettivamente il 20,6% - I accoglienza, e il 8,2% - II accoglienza).

Le iniziative hanno avuto come destinatari per il 61,4% gli studenti, per il 20,5% i genitori, per l'8% i docenti e per il 4% i mediatori linguistico-culturali. Si tratta di target relativamente analoghi a quelli registrati nell'insieme regionale dei progetti, con un coinvolgimento dei genitori e dei mediatori linguistico-culturali superiore alla media regionale: un altro dato che conferma il grado di apertura delle scuole al territorio o, se si vuole ragionare all'inverso, la maggiore penetrazione di una logica non scuola-centrica fra gli operatori dei servizi di educazio-

³⁶ Le percentuali sono calcolate sul totale delle scelte e non sul totale dei progetti, essendo possibile toccare più aree di attività entro uno stesso progetto.

ne interculturale in provincia di Brescia, che si mostrano in grado di lavorare su utenze differenziate.

Un ultimo dato riguardante le attività sono agli strumenti utilizzati per porre in essere le iniziative: nel 31% dei casi sono strumenti didattici generici (non specificati), nel 21% dei casi si è usato materiale cartaceo, nel 13,5% materiale video; nel 12,8% PC-cd rom; 10% audio; 1,4% sito internet; 2,8% laboratorio; 2,1% biblioteca: si tratta grosso modo della medesima distribuzione rilevata nelle altre province, con un uso più intenso dello strumento Internet/sito web. Effettivamente, navigando sulla rete si riscontrano diversi riferimenti a progetti che hanno lasciato una traccia delle attività svolte e spesso hanno arricchito il sito delle scuole con materiale fotografico e relazioni.

3.2 Buone pratiche e attenzione per la qualità

Tenuto conto delle non obbligatorietà di queste iniziative, resa ancora più evidente dalla mancanza di richiami espliciti ai contenuti dell'Educazione interculturale nelle recenti Indicazioni nazionali per i vari livelli scolastici (2004), il fatto che siano state così numerose rappresenta un indicatore significativo della volontà degli operatori scolastici di far fronte, da un lato, alle emergenze (flussi di arrivo degli immigrati a cadenza imprevedibile, difficoltà di inserimento, problematiche sociali connesse allo status debole dell'immigrato, ecc.), dall'altro alla necessità di aprire degli spazi educativi e didattici in riferimento a questa nuova utenza.

Tuttavia, in un'area così delicata e soggetta a interpretazioni ideologiche nonché a strumentalizzazioni, la quantità degli interventi non basta a garantire la loro efficacia né effetti positivi a lungo termine; occorre riflettere sulla natura e sulle ricadute delle esperienze che si vanno compiendo. Vi possono essere infatti iniziative che solo genericamente si possono definire "interculturali", limitandosi a introdurre qualche contenuto o momento di folklore dentro la normale routine scolastica, oppure rivolgendosi esclusivamente agli immigrati inseriti nelle classi scolastiche per far apprendere loro i rudimenti della lingua italiana. Ma vi sono anche iniziative che mirano a obiettivi più ambiziosi, volendo determinare - tramite azioni di provocazione e di scambio - una vera e propria trasformazione del curriculum scolastico da "monoculturale" a "multiculturale".

Non è, d'altronde, questa la sede opportuna per discutere in teoria su che cosa si possa o debba intendere per "educazione interculturale", discussione che il gruppo di lavoro della Fondazione Ismu non ha voluto affrontare in vista della raccolta dei singoli progetti: la scelta metodologica è stata fin dall'inizio quella di far sorgere dalla reale esperienza sul campo un'idea di educazione interculturale che contenesse tutte le impostazioni, le stimolazioni e i risultati raggiunti da coloro che – più o meno pionieristicamente – ne hanno intrapreso la realizzazione. In altre parole, tutte le pratiche poste in essere, anche solo per il fatto di aver perseguito spontaneamente scopi complessi, in situazioni quasi sempre di emergenza, con una dotazione limitata di risorse aggiuntive e avvalendosi in massima parte di competenze e strumenti già in uso, meritano di essere definite "buone pratiche"; qualora, inoltre, siano state fatte proseguire oltre il previsto, rivelano già di essersi guadagnate uno spazio di istituzionalizzazione per essere ritenute importanti, fattibili, sostenibili.

Tuttavia, tornando a quanto detto sopra, in mancanza di linee generali condivise (programmi ministeriali e politiche di intervento) c'è ragione di ritenere che la diversità delle esperienze abbia provocato impatti assai differenti sulle realtà scolastiche ed educative che le hanno recepite, abbia generato atteggiamenti disparati negli operatori che vi si sono impegnati e in quelli che "sono stati a guardare", abbiano in sostanza portato a risultati non precisamente definibili come positivi e generalizzabili. C'è ancora molta strada da fare, dunque, in questo campo sul piano della qualità e delle garanzie di efficacia delle strategie. Ci si potrebbe chiedere, allora, con quali strumenti possiamo formulare una "valutazione" della qualità delle pratiche educative realizzate, vista la natura spesso informale, estemporanea e non obbligatoria. La risposta è che, prima di procedere a una valutazione quantitativa, scientificamente corretta, di tali attività occorre raffinare gli strumenti di analisi e di monitoraggio delle stesse (cosa che può essere fatta sia da osservatori esterni sia da chi se ne occupa direttamente).

Lo strumento che la ricerca della Fondazione Ismu – Banca dati ha inteso fornire alle scuole e agli operatori è quindi un "modello di analisi", elaborato dal gruppo di ricerca, a partire da un'idea il più ampia possibile di educazione interculturale come *processo di scambio reciproco, costruzione di esperienza di incontro e conoscenza di punti di vista e modi di vita diversi, di trasformazione della realtà*

dell'insegnamento-apprendimento e attuazione di processi e discorsi sulla comunicazione tra le persone di diversa cultura. Come nota Besozzi nelle conclusioni del volume, l'educazione interculturale nella realtà complessa delle scuole che divengono sempre più multiculturali, non può che seguire la cosiddetta "svolta dialogica" in educazione, che porta a trasformare non solo i saperi e i metodi del patrimonio culturale, ma anche le prassi in uso a livello istituzionale e nelle relazioni tra le persone (Besozzi 2005, p. 263). Evidentemente, vi è la necessità di esaminare le basi implicite del fare scuola oggi per stimolare tali cambiamenti nel verso giusto; tuttavia molti di coloro che hanno intrapreso progetti di educazione interculturale hanno sperimentato la frequente impossibilità di farlo a causa di situazioni critiche, tempi ristretti e risorse scarse. Una maggiore attenzione alla qualità forse, a partire dalle premesse culturali sottese ad ogni intervento, potrebbe risultare d'aiuto per affrontare con più serenità tali situazioni.

Nel procedere a un'analisi delle buone pratiche, allora, si dovrà intendere per qualità *la capacità di trasformare la realtà educativa e didattica, attivando processi e discorsi ovvero comunicazione tra culture.* E' importante distinguere condizioni favorevoli e sfavorevoli che possono appoggiare o intralciare le buone pratiche; bisogni opportuni e inopportuni degli operatori; qualità o scarsità dei materiali/strumenti/metodi utilizzati, rapporto tra obiettivi e tempi, ecc.

Nello specifico, il modello di analisi delle buone pratiche suggerito dalla ricerca ISMU, si è avvalso di una serie di indicatori-filtro (che non presuppongono una misurabilità in termini quantitativi) per individuare le pratiche da studiare:

1. ampio coinvolgimento della realtà scolastica nel suo insieme;
2. ampia rete di progetto e circolazione dei prodotti/risultati;
3. esplicitazione obiettivi, metodi, risorse, valutazione risultati;
4. incremento di professionalità;
5. innovazione dei saperi, metodi e curricoli;
6. alto livello della documentazione e riproducibilità.

L'analisi è stata condotta in modo singolare in una serie limitata di casi (6 progetti, per un totale di 24 plessi coinvolti), che sono risultati tutti interventi complessi, ricchi di documentazione e rispondenti – in misura diversa – ai requisiti sopra elencati. Una considerazione più in

dettaglio di tali casi, che possiamo definire emblematici, permette di ragionare sul *modus operandi* che caratterizza le esperienze più diffuse.

3.3 Il caso studiato a Brescia: il progetto ‘A come accoglienza’

Nell’area bresciana è stato analizzato il progetto “A come Accoglienza” (2001-2004) promosso dal Comune di Brescia e in particolare, al suo interno, gli interventi effettuati nelle *classi di accoglienza* presso il II Istituto Comprensivo di Brescia³⁷. La classe di accoglienza costituisce una soluzione diversa rispetto alla linea più diffusa in Italia, che è l’inserimento diretto dei nuovi arrivati nella classe di riferimento. Sulla scorta di esperienze già realizzate in paesi come Germania, Belgio, Olanda, il Comune di Brescia ha stipulato convenzioni con gli istituti scolastici per la costituzione di “poli di prima accoglienza” (3) e “poli di seconda accoglienza” (8), scelti fra le scuole cittadine con una percentuale di alunni stranieri particolarmente elevata e dislocate in punti del territorio facilmente raggiungibili dai mezzi pubblici.

L’organizzazione di questo servizio – si può immaginare quanto complessa e delicata – prevede che nei *poli di prima accoglienza* vengano inseriti, per il periodo massimo di un mese (esteso a 6 settimane dopo il primo anno di implementazione), alunni di recentissima immigrazione con nessuna competenza in lingua italiana, prima di essere inseriti nelle rispettive scuole di iscrizione. Gli alunni non sono obbligati a svolgere questo periodo preparatorio, che però viene ampiamente divulgato e consigliato. Le classi multietniche, ovvero i gruppi di livello temporanei, non superano le 20 unità con 2 insegnanti titolari e coprono l’intero orario scolastico per il periodo preparatorio, dando vita ad attività individualizzate e in piccoli gruppi. Per le classi di accoglienza, gli insegnanti sono nominati per metà dall’ente locale, per metà dal Csa.

La convenzione che istituisce le scuole polo obbliga le stesse a «elaborare e realizzare un protocollo di accoglienza (...), a garantire la con-

³⁷ Altre azioni previste dal progetto sono: l’attività di traduzione – a carico dell’ente locale - delle comunicazioni scuola-famiglia; uno sportello di consulenza per insegnanti a livello cittadino. Per la descrizione e l’analisi puntuale del caso cfr. Cavagnini C., *Il progetto “A come accoglienza”* in E. Besozzi (a cura di), *L’educazione interculturale in Lombardia. Dal monitoraggio alle buone pratiche*, Quaderni dell’Osservatorio regionale per l’integrazione e la multietnicità, Milano, 02/2005, pp. 97-118.

tinuità orizzontale tra il polo e le scuole di frequenza degli alunni, (...), a elaborare e realizzare un progetto didattico e di alfabetizzazione per gli alunni stranieri, provvedere agli incarichi di: un insegnante per 24 ore settimanali, mediatori e di un referente per il coordinamento interno delle attività (...), rendicontare all'ente locale le spese sostenute con i fondi assegnati»³⁸.

Nei poli di seconda accoglienza o di sostegno scolastico sono inseriti gli alunni che devono consolidare la conoscenza dell'italiano per utilizzarla nello studio, per svolgere attività di espressione, sostegno linguistico, recupero, approfondimento delle materie di studio per un totale di 12 ore settimanali sempre con un rapporto 1 a 10. In entrambi i percorsi, gli insegnanti delle attività di accoglienza sono nominati per metà dall'ente locale, per metà dal Csa. Come stimolo supplementare alle attività dei poli, tutte le scuole che ricevono i ragazzi per la fase di inserimento definitivo possono stipulare contratti con singoli mediatori utilizzando i fondi del Comune di Brescia previsti dal Progetto; essi vengono erogati in misura differenziale a seconda della numerosità di alunni stranieri e di lingue parlate nell'istituto.

In generale, occorre premettere che, sebbene il progetto *A come accoglienza* abbia innovato gli schemi precedenti sia negli obiettivi³⁹ sia nelle pratiche di inserimento e insegnamento della L2⁴⁰, la realizzazione delle classi di accoglienza ha richiesto un imponente sforzo organizzativo e ha sollevato problematiche importanti, tanto da essere sottoposto ad alcune modifiche sostanziali durante le fasi di implementazione.

³⁸ Assessorato alla Pubblica istruzione del Comune di Brescia – settore Diritto allo studio – ufficio Integrazione, *Schema d'atto di definizione dei rapporti tra il Comune di Brescia e la scuola autonoma per la realizzazione di un polo di prima accoglienza e alfabetizzazione degli alunni stranieri*, mimeo, Brescia, 2001.

³⁹ Se prima la presenza straniera era vista come una tra le varie componenti scolastiche da sostenere, si ha in questo intervento una netta focalizzazione sulla accoglienza come necessità e regola quotidiana, per la quale è conveniente ad ogni scuola dotarsi di personale specializzato e mantenere buoni rapporti con i vicini istituti.

⁴⁰ L'impostazione delle attività ha come sfondo la dimensione relazionale, prima di quella curricolare. Anche l'interazione linguistica in piccolo gruppo è giudicata funzionale non tanto al raggiungimento di determinati livelli linguistici, bensì ad uno stato di benessere globale e di superamento dei timori e del senso di estraneità di fronte alle richieste scolastiche. La scelta metodologica più importante è stata l'uso dell'italiano come lingua veicolare fin dal primo giorno.

- Uno dei problemi organizzativi emersi dopo il primo periodo è la *durata della permanenza* degli alunni stranieri nei gruppi separati. Su richiesta degli insegnanti delle scuole di iscrizione (e per fare fronte alla variabilità degli arrivi) è stata allungata la durata delle attività sia di prima che di seconda alfabetizzazione da 4 a 5-6 settimane. Una permanenza più lunga (7 settimane) è stata giudicata pericolosa per il successivo adattamento al gruppo classe.
- Un altro problema è stato la *selezione di personale scolastico con funzione di facilitatore* nei gruppi di accoglienza. La nomina degli insegnanti è avvenuta più per continuità e curriculum che non rispettando i criteri di graduatoria, che avrebbero imposto una discontinuità permanente, tutto ciò per far convergere nel ruolo di facilitatore linguistico le professionalità già avviate all'alfabetizzazione agli stranieri, senza disperdere di anno in anno il faticoso lavoro preparatorio.
- Vi sono state inoltre *difficoltà di trasporto* di una quota di alunni stranieri, che non sono riusciti a garantire la frequenza quotidiana o che hanno di fatto rinunciato al servizio di accoglienza (la sede dei poli, infatti, non coincideva per alcuni con quella di iscrizione e il trasporto era a carico dell'utente).

Tra i risultati ottenuti, è da segnalare quello di aver sollevato le scuole dall'ansia creata dagli inserimenti immediati ed aver favorito, in molti anche se non tutti i casi, un inserimento più graduale e concertato dell'alunno straniero nella classe. Nello specifico gli alunni stranieri, dopo il periodo di adattamento, hanno manifestato di fronte ai compiti scolastici un interesse e una motivazione superiori rispetto a coloro che hanno subito un inserimento immediato, frutto della trasformazione del loro atteggiamento, da diffidente e timoroso a aperto e collaborativo. Non è indifferente anche il fattore temporale, cioè il differimento del primo impatto con la classe dopo il periodo di accoglienza, che ha rinforzato il processo di adattamento alla nuova società.

Tra le problematiche sollevate, ve ne sono alcune di carattere specificamente educativo e didattico che è importante richiamare qui. Innanzitutto, la *scarsa riconoscibilità degli insegnanti facilitatori* entro il contesto scolastico generale: come avviene un po' per gli insegnanti di sostegno, tendenzialmente relegati ai margini del lavoro di classe (an-

che fisicamente)⁴¹, il rischio corso da questo progetto è stato quello di isolare il lavoro di accoglienza nei propri luoghi laboratoriali, senza un adeguato accordo preventivo tra insegnanti di classe e facilitatori ma soprattutto senza un raccordo a posteriori (valutazione condivisa). Come sottolinea C. Cavagnini, «il mancato riconoscimento del ruolo è legato anche alla difficoltà degli insegnanti di classe di percepire i cambiamenti prodotti nell’arco di 5 settimane, per una sorta di “discrepanza” tra le attese reciproche» (Cavagnini 2005, p. 110). Le insegnanti di classe, una volta delegato il compito della prima accoglienza ai laboratori e ai facilitatori, si aspettavano infatti di trovare nei neo-arrivati competenze linguistiche finalizzate al saper recepire le consegne e saper studiare⁴²; di fatto, il lavoro educativo svolto nelle classi di accoglienza mirava al benessere generale dei bambini/ragazzi stranieri e al raccordo con le famiglie senza proporsi obiettivi didattici oltre all’acquisizione dei termini funzionali alla vita scolastica.

Il *non chiaro raccordo tra l’accoglienza e l’inserimento nella classe* sottolinea la difficoltà di rispettare il primo pre-requisito delle buone pratiche, cioè l’ampio coinvolgimento del contesto scolastico nel suo insieme: una delle questioni cruciali emersa anche negli altri casi studiati⁴³. Questo a sua volta ricade sul requisito dell’innovazione: nonostante si siano osservate, nelle attività laboratoriali, metodologie “in azione” altamente innovative sul piano dei linguaggi e delle relazioni (interessanti le relazioni tra i pari), nonché per il fatto di essere basate sull’“improvvisazione focalizzata”, ma non è facile comprendere quanto questa innovazione si sia riversata sul modo di fare scuola degli insegnanti di classe. Va detto, per la verità, che l’istituto – uno di quelli che registrano la maggior concentrazione di stranieri a Brescia – vive questa problematica da molti anni e ha già organizzato risposte condivise a vari livelli, per esempio si accolgono alunni stranieri in corso d’anno in virtù di un progetto comune di “integrazione interattiva”; per-

⁴¹ Sul ruolo debole dell’insegnante di sostegno, cfr. M. Colombo, *Diversabilità, capacità personale e uguaglianza nei processi educativi*, in M. Colombo, P. Landri, G. Giovannini, G. Moro (a cura di), *Sociologia delle politiche e dei processi formativi*, Guerini, Milano (in corso di stampa).

⁴² Tale aspettativa si è verificata più marcata nella scuola media, rispetto alla elementare.

⁴³ Cfr. soprattutto i casi di Lodi e di Mantova, relativi alle scuole superiori, nel volume di E. Besozzi 2005.

tanto le difficoltà di raccordo tra classi di accoglienza e classi di studio vanno intese come problematiche specifiche apportate dal progetto, che gravano su un contesto non impreparato alla flessibilità e all'innovazione, bensì forse troppo pressato dall'emergenza stranieri e dal fattore di complessità che questa utenza comporta.

Un'altra difficoltà emersa è la *incerta definizione delle attività di seconda accoglienza*, intese in modo diverso dagli insegnanti di classe, talvolta come ripetizione della lezione seguita in aula, tal'altra come insegnamento complementare / supplementare a seconda del metodo educativo e didattico di ciascuna scuola e insegnante. Sembrerebbe, questa, una confusione non solo contenutistica ma anche pragmatica, concettuale e di impostazione generale circa il ruolo dell'alfabetizzazione della Lingua seconda (soprattutto il livello avanzato cioè la lingua per studiare) nel curriculum personale degli alunni immigrati. Di fatto, trovandosi in un regime di sperimentazione, le scuole si sono adattate alle diverse situazioni e ai bisogni formativi dei singoli alunni, accogliendo le attività come un supporto comunque prezioso; resta da compiere un serio ripensamento della educazione linguistica – attualmente monolingua - come base per una didattica realmente interculturale.

In questa esperienza, di indubbio livello sia sul piano delle politiche di accoglienza che su quello didattico-educativo, troviamo concentrate le maggiori *problematiche dell'accoglienza* vissute anche in altri contesti e situazioni:

- la criticità dovuta alla numerosità degli alunni di altra cultura, il loro rapporto reciproco e con una scuola italiana che si caratterizza per essere “scuola comune”, che presuppone una condivisione di fondo dei valori e dei saperi senza particolarismi eccessivi;
- la difficoltà di mettere a disposizione di tutti le competenze specifiche di alcuni insegnanti (in questo caso i facilitatori), per carenza di risorse (tempo e incentivi economici) dedicate alla co-programmazione, al coordinamento e alla co-valutazione;
- l'esistenza di visioni divergenti sulle pratiche di accoglienza: una facente perno sui *comportamenti* da stimolare negli alunni in arrivo, in particolare la familiarità con l'ambiente e le regole scolastiche; l'altra che insiste sull'*apprendimento* linguistico come prerequisito per la partecipazione alla scuola. Si tratta di due modi di vedere la condizione stessa degli alunni immigrati,

- caratterizzati da uno svantaggio più sociale (I concezione) o più linguistico (II concezione);
- infine, la difficoltà ad uscire da una immagine “privativa” dello straniero, come portatore soltanto di svantaggio e non anche di una diversità o peculiarità che può costituire bagaglio di conoscenza fondamentale per approcciarsi alla nuova lingua e cultura (lingua d’origine, abitudini di vita, lingua straniera talvolta conosciuta molto bene).

Il progetto bresciano, in definitiva, si è classificato come “buona pratica” interculturale per la sua capacità di provocare la realtà didattica e organizzativa con molteplici elementi di sfida; è indubbiamente andato oltre la normale prassi di inserimento nelle classi (accertamento della biografia scolastica dell’alunno, ecc.). Oltre a una progettazione e a una documentazione articolate e complesse, si vuole sottolineare che nell’organizzazione delle attività si è fatto ricorso sia al coinvolgimento di tutto il contesto scolastico sia a metodologie altamente innovative; il limite riscontrato invece è stato la mancanza di un monitoraggio e di una valutazione collegiale delle attività stesse, sia per lo scollamento tra attività di accoglienza e attività ordinarie, sia per l’eccessivo carico di lavoro indotto da una situazione di istituto tra le più critiche a livello lombardo⁴⁴.

3.4 Le difficoltà incontrate nei diversi ordini di scuola

I progetti analizzati dalla ricerca della Fondazione ISMU, in generale, hanno mostrato di provenire da realtà scolastiche di eccellenza che, innanzitutto, hanno mirato a obiettivi complessi (per certi versi ambiziosi) sulla base di esperienze iniziali, pregresse, da cui sono state tratte indicazioni per “andare avanti”. Molte di queste esperienze hanno inaugura-

⁴⁴ In altra sede ho descritto più dettagliatamente i punti di forza e di debolezza del progetto A come Accoglienza del Comune di Brescia. Tra i punti di forza vi è quello della flessibilità mostrata nell’impostazione del rapporto Ente locale-scuole divenuto sempre più favorevole al decentramento delle decisioni e alla responsabilizzazione degli istituti. Infatti, a conclusione della fase di sperimentazione 2001-2004, le attività di accoglienza sono state finanziate in tutti i 18 Istituti cittadini con fondi “liberi”, erogati dal Comune in base ai parametri legati alla numerosità e varietà delle presenze straniere nelle scuole. Cfr. M. COLOMBO, *Cittadinanza scolastica degli immigrati di seconda generazione*, in “la Famiglia”, n. 232, 2005, pp. 34-48.

to nuovi modi di apprendere e insegnare, sotto la spinta di una volontà condivisa di superare i problemi posti dalle metodiche “tradizionali”: da un lato, il rischio di integrare gli alunni di altre culture assimilandoli a quella italiana, dall’altro il rischio di interventi “compensativi” che finiscono per essere differenzialisti e separazionisti.

La ricerca ha mostrato che in ciascuna delle realtà scolastiche indagate, la presenza di persone che hanno maturato una sensibilità particolare verso l’Educazione interculturale ha costituito il vero fattore-continuità, essendo quello del *turn over* degli operatori e dei dirigenti uno dei problemi che ostacolano maggiormente le attività poco istituzionalizzate. Le persone, e le esperienze accumulate nel tempo, hanno costituito alla fine le risorse più preziose, con le quali molti hanno fatto fronte ai tagli di risorse aggiuntive intervenuti negli ultimi anni. E’ da queste figure che gli istituti hanno tratto indicazioni per ottimizzare le risorse esistenti, per fare tesoro degli errori passati, per individuare nuove piste di lavoro e nuovi sponsor. Possiamo definire i coordinatori di questi progetti vere e proprie *figure di sistema*, essendo tali progetti impostati sul lavoro in rete come condizione necessaria.

Proprio perché si sono spinte oltre la normale routine, rischiando su terreni particolarmente indefiniti, a volte senza un supporto materiale sufficiente, tutte le esperienze hanno portato alla luce i nodi critici del fare educazione interculturale. Non per questo, allora, possiamo valutarle negativamente; anzi, dal nostro punto di vista di tratta di buone occasioni per indurre l’educazione scolastica a modificarsi per fare fronte alle necessità di una società multiculturale. Al momento è però opportuno riflettere sulle esperienze compiute, in termini di consapevolezza delle difficoltà e dei limiti incontrati, per poterle evitare in futuro o comunque per affrontarle con maggiore efficacia.

E’ indubbio che le attività di educazione interculturale hanno registrato una *minore criticità nelle scuole dell’infanzia e primarie* rispetto agli ordini di scuola superiori. Varie ragioni specifiche possono spiegare questo fatto:

- innanzitutto per la numerosità delle esperienze già sperimentate (44% dei progetti regionali insistono su questa fascia) che ha favorito il crearsi di una cultura dell’accoglienza più diffusa tra gli insegnanti;
- in secondo luogo per le minori preoccupazioni degli insegnanti verso il programma scolastico: il curriculum può modi-

ficarsi in funzione degli alunni presenti; numerose attività extracurricolari possono essere realizzate senza eccessivo timore di perdere tempo per quelle curricolari;

- inoltre gli insegnanti della primaria hanno minore preoccupazione per l'apprendimento e per l'interazione in classe: l'ingresso di bambini stranieri nella scuola primaria, per la giovane età e perché spesso privi di un pregresso scolastico nei paesi di origine, si rivela più semplice e immediato; l'affiliazione spontanea con il gruppo dei pari avviene con rare problematiche di rifiuto, cosa che lascia all'insegnante maggiori margini di manovra per favorire l'integrazione, anche con trattamenti individualizzati e attenzioni particolari;
- infine, l'organizzazione scolastica della primaria è indubbiamente più semplice e flessibile rispetto a quella delle secondarie: il tempo scuola è più lungo (scuole a tempo pieno); la corresponsabilità tra insegnanti è favorita dalla non specializzazione per materie e dalle ore di compresenza nonché di programmazione collegiale previste di norma; la valutazione degli apprendimenti è di tipo formativo (attraverso prestazioni e comportamenti) e a maglie larghe.

Si capisce dunque che, parlando almeno di quelle realtà scolastiche più sensibili e interessate dal problema, nella scuola primaria vi siano premesse e condizioni di partenza abbastanza favorevoli perché una buona pratica interculturale possa essere realizzata: non è difficile allargare l'area del coinvolgimento (requisito n. 1), almeno a livello di classe e interclasse; la relazione tra obiettivi, metodi, contenuti e risultati può essere valutata – utilizzando per lo più griglie “a maglie larghe” (requisito n. 3), anche se, spesso, è stato riscontrato nella scuola primaria e dell'infanzia, un divario significativo fra gli obiettivi (eccessivamente ampi e ambiziosi) e le attività (circoscritte e estemporanee); per quanto riguarda infine l'innovazione didattica e metodologica, essa è favorita dalla più elevata apertura della scuola primaria alla sperimentazione e all'adattamento flessibile delle unità di lavoro (requisito n. 5).

Gli stessi requisiti, invece, trovano più complessi riscontri nella *scuola secondaria di I e II grado*, dove:

- la preoccupazione per l'apprendimento dei ragazzi stranieri è superiore, essendo in questione la loro effettiva partecipazio-

- ne alle attività didattiche quando siano privi degli elementi basilari della comunicazione “accademica”;
- anche la preoccupazione per il benessere dei singoli alunni e del gruppo classe è superiore: la loro presenza in classe inizia a generare difficoltà di interazione, sia per la posizione debole che essi manifestano in rapporto alla comprensione dei compiti didattici, sia per il sorgere di atteggiamenti negativi e di pregiudizi nei compagni, fenomeni che ingenerano ansia negli insegnanti, impedendo loro di dedicarsi a trattamenti individualizzati per non perdere il controllo della classe;
 - a ciò si aggiunge un’organizzazione scolastica più complessa e meno integrata, sia nella distribuzione dell’orario, sia nella divisione per materia, sia nell’adesione a programmi didattici relativamente indipendenti tra loro e impegnativi;
 - infine, anche la scarsa familiarità, soprattutto nelle scuole secondarie, con questa utenza e con queste tematiche non favorisce un’assunzione completa del carico di lavoro che l’educazione interculturale comporta, né lo sviluppo di competenze adeguate.

E’ invece da rilevare che nelle scuole medie e superiori si è osservato un più intenso lavoro di raccordo con le realtà esterne alla scuola: non solo con gli enti locali, che appoggiano le iniziative a tutti i livelli dall’infanzia alla superiore, ma anche con gli enti no profit; i professionisti privati; le unità scolastiche statali e non statali esistenti nel territorio. Ciò accade, in genere, quando negli istituti è presente un referente per i rapporti con l’esterno; inoltre, la domanda di interventi “in rete” è direttamente proporzionale al bisogno di essere appoggiati in quelle attività avvertite dagli insegnanti come supplementari o estranee alle proprie competenze.

Per quanto riguarda le difficoltà specifiche incontrate nelle scuole secondarie (con riferimento soprattutto a quelle di II grado), il primo limite da segnalare è quello legato alla *collocazione istituzionale dell’educazione interculturale*; non trattandosi di una disciplina a sé, la difficoltà è quella di riuscire a far rientrare attività interculturali negli insegnamenti curricolari; spesso, tuttavia, per rigidità di orario, mancanza di compresenze o resistenza di colleghi, le scuole finiscono per circoscrivere queste iniziative nell’ambito dell’extracurricolare. Ciò pone, di fatto, una serie di problematiche:

- indisponibilità degli alunni per i quali la partecipazione non è obbligatoria ma solo consigliata (gli stranieri hanno limiti di orario e di frequenza superiori agli alunni italiani);
- partecipazione poco convinta degli studenti stranieri, che preferiscono evitare il più possibile percorsi differenziati per non sottolineare la propria diversità;
- concorrenza tra attività interculturali e le altre attività di laboratorio e di approfondimento proposte in orario extracurricolare, dunque difficoltà a metterle su un piano di priorità;
- non valutabilità delle attività stesse e quindi rischio che l'intercultura sia vista come esperienza improvvisata, opzionale, poco mirata;
- rischio che i risultati dei progetti, ancorché innovativi, restino confinati nell'area della sperimentazione volontaria, cioè che non siano conosciuti, valorizzati, ripresi da parte di studenti e insegnanti, lasciando la realtà scolastica "indifferente".

Un altro limite specifico incontrato dalle scuole secondarie, riguarda *l'efficacia del lavoro di rete*. Come già detto, da un punto di vista quantitativo, le reti osservate sono decisamente più ampie e complesse a questo livello di scuola, e diventano ancora più impegnative e articolate nella secondaria di II grado, riunendo professionalità diverse (operatori scolastici, degli enti locali, del socio-sanitario, professionisti della formazione, animatori, artisti, esperti telematici, volontari, ecc.) in gruppi di lavoro molto stimolanti che vanno ad arricchire la professionalità stessa dei docenti coinvolti. Nella maggioranza dei casi, le persone referenti dei progetti lavorano affiancate da una Commissione di docenti (Commissione Intercultura, o Integrazione, o Alunni stranieri), supporto indispensabile per garantire continuità nel tempo all'interno della medesima scuola. Spesso inoltre i progetti danno vita ad attività e prodotti sofisticati, che appunto richiedono interventi e competenze "combinati"; la realizzazione di tutto ciò richiede uno sforzo notevole soprattutto per rendere queste reti concrete, produttive e non dispersive. Purtroppo, come hanno sottolineato le persone coinvolte nei casi studiati (a Lodi e a Mantova), qualunque sia l'esito del lavoro svolto, spesso tali sforzi non trovano adeguato riconoscimento all'interno dell'istituto.

In sostanza, giunti a un certo livello di articolazione e di programmazione delle attività, sorge il problema del *mancato coinvolgimento dell'insieme della realtà scolastica*, che tende a rimanere inconsapevole

del cammino intrapreso e non può valutare con precisione gli stessi risultati visibili (una festa, un laboratorio, un giornale, uno spettacolo, una mostra etc.). Rimane perciò aperto il dilemma sul tipo di evoluzione da prospettare per queste attività: farle rimanere appannaggio di pochi docenti, interessati, sensibili e competenti (dai quali ci si può aspettare una certa efficienza organizzativa e una produzione interessante), capaci di stringere legami all'esterno della scuola, oppure ampliare la gamma dei colleghi interni da coinvolgere, con il rischio di ottenere risultati più consueti, meno efficienza e di andare incontro a critiche e resistenze ?

Se la prima strada è preferibile quando non vi siano condizioni di accettazione minime, all'interno di un determinato istituto (poca sensibilità e attenzione verso gli alunni stranieri, etc.), la seconda è di gran lunga ottimale perché l'educazione interculturale possa realmente trasformare la realtà educativa e scolastica nel suo insieme. Per far ciò è necessario sviluppare circuiti informativi e modalità di coinvolgimento del proprio istituto più ampi possibile, indipendentemente dall'entità del progetto. Guardando al caso da noi esaminato a Lodi⁴⁵, si è verificato che – a fronte di una ricca varietà di prodotti finali ottenuti mediante laboratori paralleli in diversi istituti (video, Cd-rom, fascicoli, mostre, ecc.) – questi fossero destinati per lo più a una fruizione individuale, impedendo una circolazione più vasta rispetto ai medesimi autori (la classi partecipanti). Ciò in definitiva comporta che i progetti e le attività realizzate restino conosciuti entro una nicchia ristretta, con il risultato che non si vengono a creare network significativi intorno all'educazione interculturale, né entro un dato istituto, né sul territorio.

Una ulteriore difficoltà, riscontrata in tutti gli ordini di scuola ma che presenta ricadute più significative nella secondaria, è quella legata alla *carezza di valutazione dei progetti* di educazione interculturale. Si pensi che, a livello lombardo, su 647 progetti raccolti solo $\frac{3}{4}$ fanno cenno a qualche forma di valutazione (ben 166, pari circa al 25%, non presentano nessuna valutazione), tra cui solo 180 (27,8%) intendono per valutazione un'attività di controllo sugli studenti o sui partecipanti svolta a posteriori. Relativamente al campione dei progetti svolti a Brescia, c'è da dire che il 31% ha svolto una valutazione ex-post (generalmente sugli

⁴⁵ M. Colombo, *Il progetto "Incontri di lingue e culture" a Lodi*, in E. Besozzi (a cura di) 2005.

studenti), gli altri progetti si limitano a relazioni sulla situazione di partenza.

Il nodo della valutazione è da considerarsi meritevole di attenzione, in questa fase di sviluppo delle attività interculturali, proprio perché legato allo *status* “*debole*” di questa disciplina. Se ci domandiamo perché tali attività tendano a non essere sottoposte a valutazione; alcune risposte possibili sono:

- trattandosi di attività collocate sovente nell’ambito dell’extracurricolare, è più probabile che vengano svolte in assenza di rigida programmazione, lasciando ampi margini di improvvisazione, aggiustamento, taratura (la ricerca ha rilevato in tutti i casi esaminati che il progetto non è stato svolto secondo le previsioni ma è stato modificato in itinere);
- laddove entra in gioco l’alfabetizzazione linguistica degli alunni stranieri (attività che tende a essere programmata in anticipo), è probabile che vengano documentati gli avanzamenti sul piano “strumentale” (competenze semantiche, sintattiche, alfabetiche), ma ciò avviene solo di rado servendosi di appositi test sulle competenze apprese⁴⁶; più spesso ci si accontenta di giudicare se l’alunno “è in grado” o non ancora “in grado” di svolgere le medesime consegne del resto della classe. Per quanto riguarda le competenze scolastiche generali degli alunni stranieri, inoltre, sono ancora escluse dalle misurazioni INVALSI, per cui mancano dati sull’efficacia delle pratiche di inserimento e insegnamento verso questa specifica utenza;
- qualora vi è una valutazione circa le attività del progetto, questa rimane circoscritta all’intervento sul singolo destinatario (in genere lo studente); quando viene allargata la ricaduta sull’intera classe, la valutazione consiste in una generica approvazione a posteriori sugli elementi più “vi-

⁴⁶ Rammentiamo che gli strumenti di glottodidattica in circolazione presso le scuole sono ancora relativamente limitati, e che esistono poche figure professionali in grado di utilizzarli correttamente (facilitatori linguistici, esperti in L2, ecc.). Si segnala l’utile contributo fornito su CD-rom dall’Ufficio scolastico regionale per la Lombardia, con schede di lavoro e di valutazione plurilingue intitolato “Tutti uguali tutti diversi”, Milano 2004, www.istruzione.lombardia.it/progetti.

sibili” del progetto: come è stato percepito, come è stato vissuto e partecipato, se ha creato o no un ”buon clima”, se ha fornito o no prodotti da mostrare all’esterno. Si tratta, è vero, di indicazioni comunque preziose (in assenza di accettazione e partecipazione il progetto non avrebbe luogo), ma restano generali e poco discriminanti.

Questi sono alcune delle motivazioni addotte dagli operatori coinvolti nei progetti indagati; tuttavia, sappiamo che la mancanza di precisi standard per queste attività, o di direttive ministeriali circa la valutazione degli apprendimenti degli alunni non italofoni, non possono costituire un alibi alla “indifferenza” della scuola verso il fattore valutazione. Nessuna attività di insegnamento trova piena legittimità se privata di questa dimensione, e non solo per una questione di razionalizzazione delle risorse (la ricerca di un *optimum* tra risorse erogate e risultati ottenuti). E’ in gioco anche la serietà e il convincimento degli stessi insegnanti circa l’efficacia delle strategie intraprese: sullo sfondo di qualsiasi attività interculturale, infatti, vi è sempre un dibattito più ampio su perché e sul come si promuove l’integrazione e lo scambio tra le culture, sul quali sono le strategie opportune, possibili e corrette. L’assenza di opzioni valutative, allora, mostra l’assenza di una specifica consapevolezza del significato complesso dell’integrazione e, talvolta, anche dei rischi connessi a pratiche (magari involontariamente) forzate e discriminanti sul piano sociale. Viceversa, il tentativo di sottoporre a valutazione le attività interculturali, nel loro procedimento, nelle loro ricadute immediate e nella loro capacità trasformativa a lungo termine, ancorché in modo generico o assimilabile a quello di altre attività scolastiche, dà conto di un processo di problematizzazione in corso. Questo evita, come sostiene Besozzi, di «sviluppare pratiche delle quali non si ha consapevolezza, per esempio, dell’enfasi assimilazionista o della forzatura culturalista e differenzialista» (Besozzi 2005, p. 265).

Come la valutazione, vi è un altro nodo che rimane evidentemente da sciogliere nel panorama variegato delle iniziative messe in atto in questi anni: quello della *scarsità di formazione specifica degli insegnanti e dei dirigenti*. Tra le 647 iniziative censite nella banca dati a livello lombardo, solo il 6,8% delle scelte si occupa di programmi di formazione; i $\frac{3}{4}$ non prevedono alcuna attività di formazione mentre per $\frac{1}{4}$ accennano a una formazione “come pre-requisito di progetto”, cioè ritenuta indispensabile ed acquisita al momento della realizzazione del progetto (in rife-

rimento tra l'altro ai soli insegnanti perché la categoria dei dirigenti quale target di formazione è assente). In provincia di Brescia questo elemento compare con maggiore frequenza: 20 progetti su 54 (pari al 37%) considerano la formazione come requisito dei docenti. C'è da segnalare che, su 54 progetti, ben 7 (13%) sono destinati alla formazione dei docenti, 3 (5,6%) alla formazione dei mediatori e 2 alla formazione dei genitori.

In tutti i casi, non si può dire che la formazione costituisca l'asse portante della progettazione delle pratiche interculturali; questo indebolisce ancora di più lo statuto delle attività che, se pure sono svolte per il 25% da persone ritenute competenti, non sembrano coprire se non in minima parte il fabbisogno formativo espresso da parte della categoria docente⁴⁷. Pertanto, quella che viene percepita dagli insegnanti come una condizione di inadeguatezza (di fronte all'eterogeneità delle classi, la difficile gestione dei comportamenti degli alunni, l'emergere di bisogni relativamente nuovi nella categoria di studenti di recente arrivo e di quelli alla ricerca delle proprie radici, l'insorgere di difficoltà di apprendimento finora inedite, ecc.) tende a rimanere inascoltata e non risolta anche se vengono messe in atto azioni e interventi, magari con gran dispendio di energie (enfasi sul "dare") ma senza una ricaduta soddisfacente in termini di "avere". La sottovalutazione dei bisogni formativi dei docenti e dei dirigenti non può essere imputata ad un unico soggetto, che sia la categoria (singoli docenti, sindacati, associazioni categoriali, ecc.) o l'amministrazione scolastica (CSA, Uffici scolastici regionali), bensì può trattarsi di una mancata priorità assegnata a questo obiettivo, data la situazione assai fluida e la recente razionalizzazione delle risorse scolastiche. Gli insegnanti, come emerge dalla ricerca, mostrano insoddisfa-

⁴⁷ Sui fabbisogni formativi degli insegnanti in generale, cfr. la recente ricerca svolta in Veneto: S. Scanagatta (a cura di), *Formazione insegnante. Fabbisogni formativi e sviluppo professionale degli insegnanti nel contesto della Riforma del sistema scolastico italiano*, IRRE Veneto, Cleup, Padova 2005. Sui bisogni specifici degli insegnanti di sostegno e non, di fronte all'emergere della presenza di alunni stranieri in Lombardia, cfr. E. Colombo, L. Leonini, P. Natale, P. Rebughini, M. Santoro, G. Remi, E. Canotti, D. Fant, A. Corti, M. Pizzoni, *Handicap e integrazione scolastica. Una ricerca sulla situazione degli alunni disabili nelle scuole della Lombardia*, rapporto di ricerca per l'Ufficio scolastico regionale per la Lombardia, Milano, giugno 2005 (documento cicl.).

zione a più livelli e avanzano una richiesta formativa implicita complessa.

A livello delle prassi, per:

- risolvere emergenze concrete (numerosità/concentrazione degli alunni stranieri, gravità delle problematiche socio-psico-educative e didattiche presenti, insuccesso scolastico e valutazione degli apprendimenti, ecc.),
- conoscere, imparare a gestire e costruire gli strumenti basilari dell'intercultura (es. protocolli di accoglienza, schedari informativi multilingue, test di ingresso/verifica delle competenze di L2, indicazioni per la formazione dei gruppi-classe, percorsi di conoscenza dell'Altro, moduli didattici su tematiche interculturali, indicazioni per l'orientamento e il sostegno allo studio dei ragazzi stranieri, ecc.);

A livello delle competenze professionali, per:

- progettare e realizzare azioni innovative, per rivisitare gli strumenti didattici ordinari: i saperi (revisione del curriculum), i metodi (didattica individualizzata, piccolo gruppo, laboratorio) e i rapporti tra le discipline (didattica interdisciplinare);

A livello degli atteggiamenti culturali:

- problematizzare, senza cadere nell'eccesso della destabilizzazione, l'andamento ordinario e i suoi presupposti, per modificare habitus, atteggiamenti, procedure organizzative, quadri teorico-concettuali e didattici (es. POF) verso l'assunzione di una prospettiva interculturale più decisa.

Una maggiore considerazione alle risorse da dedicare alla formazione dei docenti e dei dirigenti, in questo senso, potrebbe non soltanto venire incontro alla domanda sottesa alle situazioni critiche e di disagio professionale, ma anche sviluppare la professionalità insegnante (si pensi alla prospettiva dell'insegnante "etnografo" e mediatore)⁴⁸ e soprattutto

⁴⁸ Cfr. E. Besozzi, *Insieme a scuola anche in futuro*, in E. Besozzi, M.T. Tiana (a cura di), *Insieme a scuola 3. La terza indagine regionale sulla presenza degli alunni stranieri in Lombardia*, Fondazione ISMU, Quaderni dell'Osservatorio per l'Integrazione e la multietnicità, Milano, 01/2005.

to, pensando ai bisogni degli studenti, migliorare il nesso tra professionalità e risultati.

3.5 Come trasformare la realtà educativa e didattica nel suo insieme? Alcune direttrici di intervento

Considerate le difficoltà e i nodi problematici incontrati nelle realtà indagate, l'obiettivo di realizzare buone pratiche di educazione interculturale, cioè "capaci di trasformare a realtà educativa e didattica nel suo insieme", si impone come relativamente ambizioso, quasi che la complessità della materia non possa essere affrontata con gli strumenti attuali. Di fatto, chi si è trovato ad agire in funzione dell'intercultura, ha sperimentato con una buona probabilità vari tipi di impasse, all'interno come all'esterno del contesto scolastico, sia a livello di pratiche, sia a livello di modelli professionali, sia infine a livello culturale più ampio. Non è un caso che intorno all'educazione interculturale si siano spesi volumi notevoli di parole e di dibattito (nei paesi a più antica impostazione multiculturale più che in Italia) senza ancora avere definito una "via italiana" organica e coerente all'accoglienza degli immigrati di seconda generazione. Non è un caso neppure che spesso la scuola percepisca una sorta di isolamento in rapporto al territorio, quando insiste con il diffondere valori legati alla tolleranza, all'accettazione e allo scambio tra le culture in aree chiuse alla presenza degli immigrati, dove il pregiudizio razziale è più forte del senso di comunità.

Dai casi esaminati, in genere contesti difficili ("di frontiera") ossia con alta concentrazione di immigrati, si apprende che la linea adottata per sopravvivere e per portare avanti l'intercultura è stata quella di apertura e non di chiusura verso il territorio: il che ha permesso agli istituti di ottenere, oltre che più risorse, anche maggiore legittimazione, condividendo responsabilità e risultati con altre istituzioni e forze locali. Ciò in concreto si traduce nella consapevolezza che l'intervento nei confronti degli alunni stranieri non possa realizzarsi indipendentemente dal contesto territoriale, che è invece al centro dei *processi di segregazione* (quartieri etnici, lavori etnicizzati, zone "alte e basse" della città, ecc.) e di *svalutazione sociale* in cui anche le scuole sono coinvolte⁴⁹;

⁴⁹ Si vedano i casi di Brescia (Secondo Istituto Comprensivo) e Bergamo (Istituto Mazzi) nel volume di Besozzi 2005.

in diversi casi le scuole hanno dimostrato di saper partecipare con azioni concrete a una politica di riequilibrio, senza subire passivamente l'effetto di ghettizzazioni più o meno esplicite.

Va intesa in quest'ottica anche la proposta, che gli enti locali bresciani avanzano, di una metodologia di concertazione per la predisposizione degli interventi sul territorio e dell'opportunità scolastico-formative a favore dei minori immigrati (Atto di indirizzo): si tratta di una procedura che mira a creare sinergie tra le scuole e le amministrazioni locali basata sulla pianificazione preventiva dei bisogni, a partire dalle pratiche inoltrate dalle famiglie immigrate per il ricongiungimento dei figli minori.

Il compito dell'intercultura, tuttavia, non è delegabile alla società nel suo complesso, che provvede a molti dei bisogni primari delle popolazioni immigrate e a regolamentare il quadro della convivenza interetnica⁵⁰; a ben vedere, questo compito spetta in modo peculiare all'istituzione scolastica. Infatti, come sottolinea Besozzi, la scuola va considerata *come una realtà organizzativa centrata sulla cultura* (2005, p. 267). A scuola si trasmette cultura, si produce cultura, si trasforma cultura, si comunica cultura. E' da questo assunto di fondo che si può meglio analizzare il senso delle pratiche finora messe in atto e la direzione da imprimere per quelle future; è utile porre attenzione a tre livelli diversi ai quali avviene la costruzione della cultura entro la scuola:

- «un primo livello è dato dalla *cultura come sapere/saperi*; il riferimento è a un patrimonio culturale organizzato, condiviso, trasmissibile, declinato in forma di cultura scritta combinata con una oralità diffusa e suddiviso in curricula, moduli, unità didattiche; è soprattutto a questa dimensione della cultura che gli insegnanti fanno in genere riferimento quando pensano all'adeguamento dell'alunno straniero ai processi di apprendimento e quindi esprimono tutte le loro preoccupazioni in ordine alle carenze o lacune linguistiche per la comprensione finalizzata all'acquisizione di conoscenze;
- un secondo livello è quello della *cultura come insieme di norme, regole, rituali* condivisi che formano la struttura portante, latente e solo a volte esplicitata, della realtà istituzionale; si tratta di una vera e propria cultura della comunità scolastica, con norme, anche non scritte, e tipizzazione di modalità di comportamento; questa dimen-

⁵⁰ Cfr. Zanfrini L., *Sociologia della convivenza interetnica*, Laterza, Bari 2004.

sione più prettamente normativa fa riferimento a quello che sovente viene denominato ‘curricolo nascosto o latente’ della scuola, a quell’insieme di regole e pratiche che coloro che vi appartengono ben conoscono, ma che invece possono diventare di grande impedimento per coloro che vi entrano per la prima volta; è quella cultura come ‘insieme di principi di fondo’ che viene colta nelle organizzazioni, vera e propria struttura latente, attraverso la quale si definiscono sia il rapporto con il proprio ambiente, sia i modelli di azione, la natura dei rapporti interpersonali e con l’autorità; balzano quindi in modo evidente in primo piano tanto le difficoltà che incontrano ragazzi e ragazze stranieri a scuola e in genere nei vari spazi di vita quanto l’indicazione pedagogica ad attivare un’attenzione particolare a questa struttura latente della comunicazione interculturale;

- un terzo livello è quello della *cultura come sapere organizzativo* o anche della organizzazione come cultura, che definisce pratiche di funzionamento e di gestione (nel caso dell’organizzazione scolastica, calendario, orari, organizzazione dell’insegnamento, curricoli, distribuzione dei compiti, del potere e dell’autorità, ecc.). Questa dimensione della cultura organizzativa viene ad essere rilevante ogniquale volta si innesca un processo di innovazione pedagogico-didattica» (*Ibidem*).

I tre livelli di configurazione della “cultura scolastica” sono distinti solo per facilitare la comprensione dei processi; nella realtà quotidiana si trovano empiricamente collegati. Infatti, agire a livello di curricolo (trasformando ad esempio contenuti e metodi per dialogare con i saperi provenienti dalle altre culture) ha certamente ricadute anche sull’agire professionale degli insegnanti e sulle norme implicite a cui essi si attengono (favorendo, ad esempio, il riconoscimento di queste norme latenti da parte di coloro che ne vengono per la prima volta in contatto). Questo livello, a sua volta, può trasformare il sapere organizzativo dell’istituto: si è visto, ad esempio, come sorga spesso il problema della adeguata collocazione istituzionale delle ore di intercultura, problema che non ha senso risolvere con una forzatura burocratica ma che va affrontato nella discussione sul POF domandandosi in quale misura l’intercultura trova spazio nell’agire scolastico ordinario e a quale scopo.

In definitiva, ci sono molti fronti sui quali insistere per “trasformare la realtà educativa e didattica nel suo insieme” come vuole il nostro

concetto di buone pratiche interculturali: innanzitutto quello che volge la scuola all'esterno, in secondo luogo quello che lavora per modificare l'assetto interno. Ciascuno costituisce di per sé una direttrice di intervento, a cui vanno dedicati tempo e risorse adeguate.

Nei confronti della realtà extrascolastica, la *priorità* può essere data ai seguenti due aspetti:

- 1) l'analisi puntuale della *domanda formativa* che sta dietro alle richieste di partecipazione scolastica delle famiglie straniere (aspettative, richieste esplicite e scopi);
- 2) la collaborazione con altri soggetti del territorio, nella consapevolezza che qualsiasi lavoro di rete porta alla luce stili organizzativi e culture professionali non coincidenti (dei dirigenti, degli insegnanti, educatori, servizi socio-sanitari); vale la pena dedicare tempo al *coordinamento tra le concezioni sottese all'intervento interculturale*: diritti di accesso, cittadinanza, parità-uguaglianza di trattamento, conoscenza dei bisogni e dei codici delle altre culture;

Nei confronti della realtà scolastica, il risultato delle nostre analisi permette di stabilire con maggior certezza una priorità: chi fa intercultura nella scuola deve sviluppare capacità di "lettura" della cultura sottesa al proprio contesto scolastico e territoriale, non tanto come costrutto preso a sé ma come realtà in movimento. E' evidente che, allo stadio di maturazione ormai raggiunto da numerose scuole lombarde, la variabile etnica non possa essere più trascurata, nemmeno in nome di una supposta uguaglianza fra cittadini. Come ho cercato di argomentare in questo intervento, allora, a partire dal fatto che la scuola è un ambiente saturo di cultura e di culture, si tratta di fare sì che l'intervento stesso con e a favore degli alunni stranieri possa diventare occasione per riflettere sui modelli e valori di riferimento degli attori in gioco (insegnanti, allievi, genitori, ecc.) condizione base per il dialogo e lo scambio tra differenti universi⁵¹.

⁵¹ E. Besozzi parla di discorsività sociale a partire dalla scuola. Cfr. E. Besozzi (a cura di), *Varcare la soglia. Spazi, tempi, attori nell'incontro fra culture nella scuola dell'infanzia*, Rapporto di ricerca, Provincia Autonoma di Trento, Trento 2004.

Riferimenti bibliografici

- ASSESSORATO ALLA PUBBLICA ISTRUZIONE DEL COMUNE DI BRESCIA – SETTORE DIRITTO ALLO STUDIO – UFFICIO INTEGRAZIONE, *Schema d'atto di definizione dei rapporti tra il Comune di Brescia e la scuola autonoma per la realizzazione di un polo di prima accoglienza e alfabetizzazione degli alunni stranieri*, mimeo, Brescia 2001.
- BESOZZI E., *La scuola*, in *Ottavo Rapporto sulle migrazioni*, Fondazione ISMU, Milano 2002.
- BESOZZI E., COLOMBO M., *La scuola*, in Osservatorio regionale per l'integrazione e la multietnicità (a cura di), *Rapporto 2003. Gli immigrati in Lombardia*, Milano, Fondazione ISMU 2004.
- BESOZZI E. (a cura di), *Varcare la soglia. Spazi, tempi, attori nell'incontro fra culture nella scuola dell'infanzia*, Rapporto di ricerca, Provincia Autonoma di Trento, Trento 2004.
- BESOZZI E. (a cura di), *L'educazione interculturale in Lombardia. Dal monitoraggio alle buone pratiche*, Quaderni dell'Osservatorio regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 02/2005.
- BESOZZI E., TIANA M.T. (a cura di), *Insieme a scuola 3. La terza indagine regionale sulla presenza degli alunni stranieri in Lombardia*, Fondazione ISMU, Quaderni dell'Osservatorio per l'Integrazione e la multietnicità, Milano, 01/2005.
- CAVAGNINI C., *Il progetto "A come accoglienza"* in E. Besozzi (a cura di), *L'educazione interculturale in Lombardia. Dal monitoraggio alle buone pratiche*, Quaderni dell'Osservatorio regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 02/2005, pp. 97-118
- COLOMBO M., *Relazioni interetniche fuori e dentro la scuola. I progetti per l'integrazione degli alunni stranieri e nomadi del Comune di Brescia*, Angeli, Milano 2004
- COLOMBO M., *Politiche locali per l'integrazione scolastica dei minori stranieri e nomadi a Brescia*, in "Autonomie locali e servizi sociali", n. 3, 2004, pp.515-528
- COLOMBO M., *Cittadinanza scolastica degli immigrati di seconda generazione*, in "la Famiglia", n. 232, 2005, pp. 34-48.
- ZANFRINI L., *Sociologia della convivenza interetnica*, Laterza, Bari 2004.

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. (ESAURITO)
- C. Cominelli, *Immigrati e lavoro. I filippini a Brescia e Milano*, Quaderni dell'Osservatorio Provinciale Immigrazione (O.P.I.), n. 9, maggio 2002. (ESAURITO)
- 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.
- C. Cominelli (a cura di), *Atti del convegno "Ente locale e scuole di fronte alle sfide dell'intercultura"*, Quaderni dell'Osservatorio Provinciale Immigrazione (O.P.I.), n. 11, luglio 2003. (ESAURITO)
- Osservatorio Provinciale Immigrazione (O.P.I.)/Fondazione Ismu, *L'immigrazione straniera nella provincia di Brescia – Rapporto anno 2002*, Osservatorio Provinciale Immigrazione (O.P.I.)/Fondazione Ismu, numero speciale, novembre 2003.

- Osservatorio Provinciale Immigrazione (O.P.I.)/Fondazione Ismu, *L'immigrazione straniera nella provincia di Brescia – Anno 2003*, Osservatorio Provinciale Immigrazione (O.P.I.)/Fondazione Ismu, numero speciale, dicembre 2004.
- M. Colombo, L. Mentasti, S. Padovano (a cura di), *L'immigrazione straniera a Rovato. Un'analisi dei bisogni secondo la prospettiva di genere*, Quaderni dell'Osservatorio Provinciale Immigrazione (O.P.I.), n. 14, dicembre 2004.
- C. Cominelli, *Il lavoro immigrato nel settore edile a Brescia*, Quaderni dell'Osservatorio Provinciale Immigrazione (O.P.I.), n. 15, giugno 2005.

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: 030 2406343 Fax 030 2406342 E.mail: opi-bs@unicatt.it