

I QUADERNI
DELLA FONDAZIONE
CASSA DI RISPARMIO
DI CUNEO

Il mondo a scuola

Alunni stranieri
e istituzioni formative
in provincia di Cuneo

n.18
SETTEMBRE 2013



I QUADERNI DELLA FONDAZIONE
CASSA DI RISPARMIO DI CUNEO

La collana Quaderni della Fondazione CRC, curata dal Centro Studi, mette a disposizione i risultati delle principali ricerche socio-economiche promosse direttamente dal Centro Studi, percorsi di analisi e valutazione dell'attività propria della Fondazione, e indagini di particolare pertinenza con l'azione della Fondazione e di interesse per il territorio locale.

La presente ricerca è stata promossa e finanziata nell'ambito del progetto "Il mondo a scuola, a scuola del mondo" della Fondazione CRC, e realizzata dal Settore Educazione della Fondazione ISMU, sotto la supervisione scientifica di Mariagrazia Santagati.

Alla prima azione di descrizione della realtà multiculturale delle istituzioni formative cuneesi hanno partecipato Pietro Agapito, Silvana Cantù, Alessio Menonna, Livia Ortensi, Mariagrazia Santagati; alla seconda fase di mappatura dei progetti di educazione interculturale hanno lavorato Alessandra Barzagli, Silvana Cantù, Erica Colussi, Sonia Pozzi; alla terza azione di approfondimento qualitativo sui bisogni e sulle proposte per il futuro hanno collaborato Alessandro Bergamaschi, Emilia David, Antonella Forte, Mariagrazia Santagati.

Il gruppo di lavoro della Fondazione ISMU è stato affiancato dal Centro Studi della Fondazione CRC, nelle persone di Giulia Manassero e Gianluca Olivero, e dai componenti della Giunta del progetto "Il mondo a scuola, a scuola del mondo"; hanno collaborato le tirocinanti Sambu Buffa e Fiorella Paoletti.

Un particolare ringraziamento a tutte le scuole e le agenzie che hanno preso parte alla rilevazione, ai soggetti extrascolastici che sono intervenuti nella seconda e nella terza azione della ricerca, nonché all'Ufficio Scolastico Territoriale di Cuneo per la collaborazione nella diffusione dell'iniziativa tra le scuole non facenti parte del progetto "Il mondo a scuola, a scuola del mondo".

Il Quaderno rappresenta una sintesi di tre *report* di ricerca prodotti dall'*équipe* della Fondazione ISMU, di cui è possibile scaricare materiali di approfondimento dal sito www.mondoascuola.it.

SETTEMBRE 2013

Il mondo a scuola

Alunni stranieri e istituzioni formative
in provincia di Cuneo

a cura di
Mariagrazia Santagati



Il mondo a scuola
a scuola del mondo



FONDAZIONE
ISMU
INIZIATIVE E STUDI
SULLA MULTIETNICITÀ



FONDAZIONE
**CASSA DI RISPARMIO
DI CUNEO**

CENTRO STUDI

© 2013 Fondazione CRC
Via Roma 17 – 12100 Cuneo – Italia
www.fondazionecrc.it
ISBN 978-88-9800-504-8

Il documento in formato PDF è scaricabile dai siti www.fondazionecrc.it
e www.mondoascuola.it

È vietata la riproduzione dei testi, anche parziale, senza autorizzazione

Progetto grafico e impaginazione: Bosio.Associati – Savigliano
Stampa: Tipolito Europa – Cuneo

Chiuso in tipografia a settembre 2013



Indice

p. 8 **Presentazione**

Parte prima

La descrizione della realtà scolastico-formativa multiculturale della provincia di Cuneo

11 **Nota introduttiva. La ricerca nell'ambito dello scenario dell'immigrazione nel territorio provinciale**

di M. Santagati

19 **1.1 Gli alunni con cittadinanza non italiana nelle scuole cuneesi**

di P. Agapito

20 1.1.1 Una premessa sulla popolazione scolastica complessiva

20 1.1.2 Gli alunni stranieri nelle scuole della ricerca

24 1.1.3 Gli studenti CNI nati in Italia

26 1.1.4 Gli studenti CNI neoarrivati

27 1.1.5 La presenza di alunni nomadi

28 **1.2 I percorsi scolastici degli alunni stranieri**

di P. Agapito

28 1.2.1 Alunni CNI e ritardi scolastici

29 1.2.2 La mobilità scolastica e i trasferimenti in corso d'anno

32 1.2.3 Gli esiti scolastici tra successi e fallimenti

33 1.2.4 Cambi di scuola e abbandoni nelle scuole secondarie di II grado

34 **1.3 Gli allievi stranieri nelle agenzie di formazione professionale e nei CTP**

di P. Agapito

35 1.3.1 Gli stranieri nei corsi per l'assolvimento dell'obbligo nei CFP della provincia di Cuneo

36 1.3.2 Un'utenza prevalentemente al maschile

37 1.3.3 Nati in Italia e neoarrivati

38 1.3.4 Gli esiti formativi dei CNI nella IFP

40 1.3.5 Un *focus* sull'utenza straniera nei CTP del territorio

40 **1.4 Le cittadinanze degli allievi stranieri nelle istituzioni scolastiche, nella IFP e nei CTP della provincia di Cuneo**

di P. Agapito

41 1.4.1 Cittadinanze a scuola

43 1.4.2 Le principali provenienze nei diversi ordini e gradi, nelle differenti aree territoriali...

44 1.4.3 ... e nelle diverse istituzioni scolastiche

49 1.4.4 Pluralità di cittadinanze fra gli allievi della IFP e dei CTP del territorio

- p. 52 **1.5 La concentrazione degli alunni con cittadinanza non italiana in specifiche istituzioni scolastiche e plessi**
di P. Agapito
- 52 1.5.1 Le scuole dell'infanzia
- 54 1.5.2 Le scuole primarie
- 56 1.5.3 Le scuole secondarie di I grado
- 59 1.5.4 Le scuole secondarie di II grado
- 61 1.5.5 La concentrazione dei CNI nei plessi scolastici
- 64 **1.6 Un incrocio tra domanda e offerta formativa a favore degli allievi stranieri**
di M. Santagati
- 65 1.6.1 Le scuole del I ciclo di istruzione
- 68 1.6.2 Le scuole del II ciclo di istruzione
- 70 1.6.3 Progettualità per gli stranieri e proposte interculturali: un confronto tra I e II ciclo
- 73 1.6.4 Principali profili delle istituzioni scolastiche in provincia di Cuneo

Parte seconda

La mappatura dei progetti e delle iniziative di educazione interculturale

- 77 **Nota introduttiva. Verso una messa a fuoco dei profili progettuali**
di S. Cantù
- 81 **2.1 L'analisi dei progetti di integrazione degli alunni stranieri e di educazione interculturale. Un quadro generale**
di S. Cantù
- 81 2.1.1 Tra il pensare e l'agire: la qualità dei progetti
- 83 2.1.2 Realtà educative e identità progettuali delle scuole coinvolte nella mappatura
- 85 2.1.3 Dai descrittori a uno sguardo di insieme
- 91 2.1.4 Pratiche a confronto: la Banca dati dei progetti di educazione interculturale in Lombardia e i progetti in provincia di Cuneo (*di E. Colussi*)
- 94 **2.2 Prospettiva interculturale e pratiche di rete**
di S. Cantù
- 94 2.2.1 Il valore aggiunto del lavoro di rete
- 96 2.2.2 Verso un sistema educativo integrato: una sintesi dei progetti promossi dall'extrascuola
- 98 2.2.3 Schede di presentazione delle progettazioni (*di A. Barzaghi e S. Cantù*)
- 105 2.2.4 Alcune considerazioni generali
- 107 **2.3 Dentro i progetti: tracce di ricorsività, convergenze e disorientamenti**
di S. Cantù
- 108 2.3.1 La scuola accogliente fa la differenza
- 112 2.3.2 A proposito di lingua
- 115 2.3.3 L'intercultura agita
- 118 **Dai progetti alle prospettive**
di S. Cantù

Parte terza

I bisogni dell'utenza straniera e delle istituzioni educative: priorità e sfide per il futuro

- p. 121 **Nota introduttiva. Alcune parole chiave**
di M. Santagati
- 126 **3.1 I bisogni degli alunni e delle famiglie straniere**
di A. Bergamaschi e M. Santagati
- 127 3.1.1 Gli alunni con cittadinanza non italiana, un universo differenziato
- 129 3.1.2 Le richieste sul versante dell'apprendimento
- 134 3.1.3 Le esigenze di tipo relazionale
- 143 **3.2 Necessità, strategie e risposte delle istituzioni formative**
di E. David e M. Santagati
- 144 3.2.1 Azioni per l'integrazione degli alunni stranieri
- 153 3.2.2 Azioni per una scuola interculturale
- 157 3.2.3 Attori e risorse: bisogni formativi degli insegnanti e reti tra scuola ed extrascuola
- 167 **3.3 Prospettive di intervento e ipotesi di sviluppo del progetto**
"Il mondo a scuola, a scuola del mondo"
di A. Forte
- 167 3.3.1 Indicazioni per il miglioramento dell'esperienza scolastica e relazionale degli alunni stranieri
- 172 3.3.2 Proposte formative per la valorizzazione delle competenze del corpo docente
- 176 3.3.3 Il lavoro di rete per la condivisione delle buone pratiche
- 179 **Riflessioni conclusive. Priorità delle realtà scolastico-formative in provincia di Cuneo**
di M. Santagati
- 189 **Bibliografia**

Acronimi

- CNI** Con cittadinanza non italiana
- CFP** Centro di formazione professionale
- CTP** Centro territoriale permanente
- IC** Istituto comprensivo
- DD** Direzione didattica
- IFP** Sistema di istruzione e formazione professionale
- IIS** Istituto di istruzione superiore
- L2** (Italiano) come lingua seconda
- MIUR** Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
- ORIM** Osservatorio Regionale per l'Integrazione e la Multiethnicità
- POF** Piano dell'Offerta Formativa
- QCER** Quadro Comune Europeo di Riferimento per la Conoscenza delle Lingue
- SM** Scuola media (o Scuola superiore di I grado)
- UST** Ufficio Scolastico Territoriale

Presentazione

La Fondazione Cassa di Risparmio di Cuneo ha operato, negli anni più recenti, una precisa scelta strategica a favore della società della conoscenza, per “contribuire all’affermazione di una società in cui il capitale culturale e civile si elevi e favorisca una positiva coesione sociale, preconditione per uno sviluppo generale del territorio”. Vi sono inclusi gli interventi che la Fondazione conduce sui temi dell’educazione, della ricerca e della cultura, che hanno raggiunto la metà del monte erogativo disponibile.

In particolare, grande rilevanza ha assunto per la Fondazione il settore Educazione, istruzione e formazione, divenuto dal 2012 il primo per risorse destinate, e da alcuni anni il più interessato da progettualità proprie e da collaborazioni dirette con gli interlocutori più direttamente coinvolti, istituzioni scolastiche e formative presenti sul territorio.

In questo contesto e nell’ambito del Piano Programmatico Pluriennale 2013-15, approvato a luglio 2012, la Fondazione ha scelto, quali priorità per il settore Educazione, l’innovazione dei metodi didattici sugli insegnamenti fondamentali, l’attenzione alle disabilità e alle esigenze speciali, l’integrazione tra mondo della scuola e mondo del lavoro, l’alta formazione dei giovani e l’educazione e la formazione dei cittadini di domani. Su questo filone, volto a sostenere la formazione dei ragazzi come cittadini responsabili e consapevoli, si innesta la progettualità che la Fondazione ha avviato sui temi del dialogo interculturale, per “il rafforzamento dell’educazione interculturale come risposta educativa alla società multiculturale in cui viviamo”.

Il progetto “Il mondo a scuola, a scuola del mondo”, ideale continuazione dei progetti che dal 2008 avevano coinvolto le scuole della provincia di Cuneo sui temi della cittadinanza (“L’Europa a scuola, a scuola d’Europa” e “Cittadini senza frontiere”), è stato avviato a settembre 2012, con la partecipazione di 75 istituzioni scolastiche e formative della provincia di Cuneo.

Il progetto ha durata triennale ed è volto a promuovere un’azione di coordinamento, valorizzazione e potenziamento di pratiche sul tema dell’educazione interculturale, attraverso iniziative di formazione e azioni laboratoriali/sperimentali rivolte in prima battuta ai dirigenti e ai docenti. Coordinato dal Centro Studi della Fondazione CRC, con una Giunta di sei dirigenti scolastici, tra cui la dirigente dell’IC “Riberi” di Caraglio, scuola capofila, il progetto è finanziato dalla Fondazione stessa con una quota di cofinanziamento da parte delle istituzioni partecipanti.

All'avvio della prima annualità, la Fondazione ha condiviso con le scuole aderenti l'esigenza di preparare il percorso di progettazione con una rilevazione/mappatura sulla situazione esistente, al fine di fotografare la consistenza del fenomeno, censire le pratiche esistenti e individuare bisogni ed esigenze. Una scelta dettata anche dall'interesse per quanto già realizzato, negli anni e sul territorio, sulle tematiche dell'educazione interculturale, dalle scuole e dai soggetti extrascolastici, in vista di opportune valorizzazioni che il progetto si propone di favorire, per mettere a sistema e rendere sostenibili interventi duraturi ed efficaci nel tempo.

Grazie alla disponibilità delle scuole e delle agenzie partecipanti al progetto, delle numerose altre istituzioni scolastiche che hanno accolto l'invito dell'Ufficio Scolastico Territoriale di Cuneo, oltre che dei principali soggetti extrascolastici che lavorano sui temi dell'intercultura a livello provinciale, la rilevazione ha fotografato una realtà dinamica, con importanti esperienze all'attivo, ancora alla ricerca di risposte e soluzioni per il progressivo passaggio da una progettazione emergenziale a una didattica trasversalmente interculturale. Il Settore Educazione della Fondazione ISMU ha realizzato il lavoro di ricerca, forte delle esperienze condotte a livello nazionale, mettendo a disposizione quadri di confronto relativi ad altri territori, specie la Lombardia.

Il Quaderno si compone di tre parti, relative alle tre azioni di ricerca: la prima sull'eterogeneità della popolazione scolastica straniera, le caratteristiche dell'esperienza e dei percorsi scolastici e il profilo didattico-organizzativo delle istituzioni formative di fronte al fenomeno multiculturale; la seconda parte si concentra sulle esperienze educative attivate in campo interculturale dalle scuole, dalle agenzie e dai soggetti extrascolastici del territorio; la terza parte infine riguarda l'identificazione dei bisogni formativi degli insegnanti e le specifiche esigenze di supporto nell'ambito della didattica in classi plurilingui e multiculturali nelle diverse aree di intervento.

A partire dalle piste di azione evidenziate dalla ricerca, saranno avviate le attività formative e progettuali della seconda annualità, per il miglioramento dell'esperienza scolastica e relazionale degli alunni stranieri, la valorizzazione delle competenze del corpo docente e l'implementazione del lavoro in rete.



Parte prima

La descrizione della realtà scolastico-formativa multiculturale della provincia di Cuneo

Nota introduttiva. La ricerca nell'ambito dello scenario dell'immigrazione nel territorio provinciale

Nell'ambito del progetto "Il mondo a scuola, a scuola del mondo", la Fondazione Cassa di Risparmio di Cuneo e la Giunta del progetto hanno avviato una ricerca finalizzata alla descrizione della realtà multiculturale della provincia di Cuneo¹, coinvolgendo le scuole e le agenzie formative aderenti al progetto, nonché i CTP del territorio e altre istituzioni scolastiche interessate. La ricerca è stata affidata al Settore Educazione della Fondazione ISMU e realizzata con la supervisione scientifica di Mariagrazia Santagati.

Processi migratori in provincia di Cuneo

La provincia di Cuneo si colloca in una regione, il Piemonte, che è la quinta a livello nazionale (dopo Lombardia, Veneto, Emilia Romagna e Lazio) per numero di alunni stranieri, dal momento che questi studenti, così come le loro famiglie, si concentrano prevalentemente nel Nord e nel Centro Italia. In particolare, a livello piemontese la provincia di Cuneo – una delle più estese d'Italia per dimensioni territoriali – si caratterizza per una presenza immigrata radicata e altamente integrata sul territorio²: alla fine del 2011, i titolari di permesso di soggiorno erano 41.654 (pari a circa il 10% della popolazione residente), secondo i dati riportati dal 22° Rapporto Caritas del 2012, facendo della provincia il secondo contesto piemontese, dopo Torino, per dimensione del fenomeno.

Tra le caratteristiche della presenza, si evidenzia la polarizzazione attorno ad alcuni principali gruppi (romeno, albanese, marocchino), distintiva del cuneese rispetto al policentrismo migratorio più diffuso a livello nazionale, risultato probabile di *network* migratori piuttosto forti e strutturati: si consideri che le prime tre cittadinanze rappresentano circa il 65% della presenza straniera regolare in provincia di Cuneo e le prime cinque (romena, albanese, marocchina, macedone, cinese) comprendono i 3/4 dei soggiornanti.

Si sottolinea, inoltre, che le famiglie immigrate non si concentrano nel comune capoluogo, ma sono diffuse su tutto il territorio della provincia, sia nei principali centri (Alba, Bra, Fossano, Mondovì, Saluzzo, Savigliano), sia nei comuni di piccola dimensione situati in aree collinari e montane, che si connotano come poli di significativa attrazione. Le catene migratorie

1 Si tratta della prima delle tre azioni di ricerca.

2 Si vedano, in proposito, anche i due rapporti sull'immigrazione in provincia di Cuneo, realizzati da Caritas e INPS, promossi dalla Provincia di Cuneo e dalla Fondazione CRC (2004; 2006).

hanno svolto una funzione importante per raggiungere contesti dove insediarsi stabilmente, in cui trovare casa risulta più semplice ed economicamente più sostenibile e in cui ci si può inserire facilmente in piccole e medie imprese, soprattutto nel settore agro-alimentare, pilastro fondamentale per l'economia locale. Come risulta dalla ricerca IRES (2008), in provincia i lavoratori immigrati, rispetto ad altre realtà regionali del Nord, sono più frequentemente occupati nell'industria, in agricoltura o come artigiani. Vi sono poi specializzazioni per nazionalità, con una forte dimensione di genere. Si notano concentrazioni di marocchini nel lavoro operaio industriale e di albanesi in edilizia, ma anche nelle pulizie e nel lavoro impiegatizio. I cinesi sono presenti nelle attività commerciali e nelle cave dell'estrazione della pietra di Luserna e i macedoni in agricoltura, le romene predominano nell'assistenza in casa e nel lavoro domestico.

Il ruolo delle reti migratorie è evidente, se si considera l'inserimento dei diversi gruppi nazionali nel mercato del lavoro e sul territorio cuneese: infatti, vi sono alcune aree in cui l'origine continentale degli stranieri residenti si connota in modo particolare. Come sottolineato dal rapporto Caritas (2006), nella zona delle Langhe e del Roero, significativo è il gruppo dell'Europa centro orientale. Il Monregalese e il Cuneese si distinguono per la presenza africana, soprattutto del Nord Africa ma anche dell'Africa sub sahariana. Barge e Bagnolo sono ormai divenuti da tempo luogo di elezione per la presenza cinese. Nel complesso, si delinea un modello di integrazione cuneese (Caritas Cuneo, 2006) caratterizzato da molteplici elementi: ritmi di crescita sostenuti, soprattutto per la componente familiare e minorile; un mercato del lavoro che, nel complesso, ancora tiene nonostante la crisi (l'agricoltura è la sola a presentare un saldo occupazionale positivo: Bergamaschi, Ricucci, 2010); un basso tasso di criminalità e devianza; la predilezione per un insediamento diffuso; livelli di conflittualità contenuti; una significativa partecipazione delle famiglie immigrate in tutti i settori sociali come la scuola, la salute, l'imprenditoria, ecc.

Il radicamento degli immigrati sul territorio è rilevato, nello specifico, dal fatto che in questa provincia è presente la quota di minorenni fra gli stranieri (29,1% nel 2011) più elevata di tutto il Piemonte (Caritas Migrantes, 2012). Il tema delle seconde generazioni e della loro partecipazione sociale, dentro e fuori la scuola, pertanto, rappresenta una questione chiave per il futuro del territorio.

Secondo i dati riportati nei rapporti del MIUR, gli alunni con cittadinanza non italiana (CNI) in provincia di Cuneo sono nell'a.s. 2011/12 10.677 e corrispondono al 12,7% del totale della popolazione scolastica: anche in questo caso, la provincia si colloca al secondo posto dopo Torino per numero di alunni stranieri, mentre a livello di incidenza percentuale segue Asti (17%) e Alessandria (15,6%), che si caratterizzano per valori significativamente superiori alla media regionale. Si segnala, come nel caso

della distribuzione dell'immigrazione sul territorio, una specifica ripartizione tra capoluogo e resto della provincia – secondo cui circa il 90% degli stranieri frequenta scuole dislocate al di fuori della città di Cuneo –, oltre che una concentrazione delle diverse provenienze sul territorio che rispecchia la presenza degli adulti in centri di media e piccola dimensione.

I rapporti e le ricerche riportano anche riflessioni sulle numerose iniziative implementate dalle scuole cuneesi (ma diffuse in modo non omogeneo “a macchia di leopardo”), in collaborazione con gli enti locali e territoriali, dedicate in particolare al sostegno linguistico, la mediazione linguistico-culturale, i laboratori di intercultura (Caritas Cuneo, 2006). Si mettono anche in evidenza le difficoltà e le debolezze delle istituzioni scolastiche, incaricate di affrontare un problema così complesso come l'inserimento delle seconde generazioni e ancora alle prese soprattutto con le fasi dell'accoglienza e dell'inserimento. Le buone pratiche di rete tra scuola ed extrascuola, descritte nelle analisi (rete di Alba: Luciano, Ricucci, Demartini, 2010; progetto “Riuscire”: Bergamaschi, Ricucci, 2012), tra l'altro, sono a rischio di continuità, perché sono spesso tenute in vita da finanziamenti che risentono della congiuntura di crisi e risultano vincolate alle opportunità politiche. La sfida rimane quella di uniformare le azioni di integrazione scolastica degli alunni stranieri, al fine di evitare che queste iniziative si attivino solo sulla base di specifiche sensibilità; costruire un sistema integrato dell'offerta formativa, basato sulla condivisione delle progettualità e della ricerca di risorse, mantenendo alta l'attenzione alle continue trasformazioni della popolazione scolastica straniera e non, attraverso il coinvolgimento di tutto il personale della scuola e dei soggetti presenti sul territorio.

Note metodologiche

Alla luce di questo scenario, delineato sulla base di fonti secondarie di dati, nella prima parte del Quaderno vengono presentati i risultati della prima azione di ricerca, ovvero la descrizione della realtà formativa multi-culturale della provincia di Cuneo, finalizzata a evidenziare le più recenti trasformazioni della domanda e dell'offerta formativa provocata dalla presenza degli alunni CNI nelle scuole di ogni ordine e grado, nelle agenzie formative e nei CTP della provincia.

In prima istanza, sono stati raccolti i dati sugli alunni CNI nelle scuole di diverso ordine e grado della provincia di Cuneo nell'a.s. 2011/12, attraverso un questionario/scheda costruito ad hoc (comprendente domande prevalentemente a risposta chiusa), differenziato per le istituzioni scolastiche, le agenzie di formazione professionale e i CTP, strutturato in due parti (la prima dedicata in particolare all'utenza straniera, la seconda alla prospettiva interculturale dell'offerta formativa), somministrato *on line* e compilato dai referenti delle istituzioni tra ottobre-dicembre 2012³.

3 I questionari somministrati alle scuole, alle agenzie e ai CTP sono disponibili sul sito www.mondoascuola.it.

La prima parte del questionario indirizzato alle scuole – composto da 17 item – prevedeva la raccolta di dati relativi alla popolazione scolastica in generale e a quella straniera in particolare (n. allievi CNI, differenziati per genere e per presenza nei diversi plessi scolastici; n. nati in Italia; n. allievi neoarrivati; nazionalità prevalenti degli alunni; n. allievi in ritardo; n. allievi ammessi alla classe/ordine successivo; ecc.).

La seconda parte – composta da 75 item – era focalizzata sulla raccolta di elementi conoscitivi relativi a livelli e ambiti della progettazione di istituto, alle funzioni e ai ruoli di singoli o gruppi di docenti relativamente alle tematiche dell'accoglienza, dell'integrazione, dell'insegnamento dell'italiano come L2, nella prospettiva interculturale. Si indagavano inoltre le pratiche, i dispositivi e gli strumenti messi in atto per dare risposte pedagogico-didattiche ai bisogni formativi di un contesto multiculturale, con particolare attenzione alla relazione con le famiglie e all'utilizzo della mediazione linguistico-culturale.

Un blocco di 5 item esplorava la delicata questione della formazione dei docenti e, infine, gli ultimi 8 item interessavano la costituzione di reti territoriali e le tipologie di collaborazione con soggetti extrascolastici. Il questionario per le scuole si componeva di 92 item complessivi.

Per quanto riguarda il questionario rivolto ai centri di formazione professionale, esso era composto da 35 item relativi alle caratteristiche degli allievi di origine straniera presenti nei corsi e 11 item riguardanti i corsi attivati per l'assolvimento dell'obbligo. Seguivano 17 item sulle prassi messe in atto in tema di integrazione degli allievi e delle famiglie e si approfondiva la tematica dell'accoglienza in ingresso attraverso ulteriori 19 item, che prendevano in considerazione anche le diverse figure professionali presenti nei centri e le loro competenze specifiche. Si affrontava, con particolare attenzione, il tema dell'orientamento attraverso la formulazione di 10 item. 9 item erano dedicati ai percorsi di accompagnamento nella transizione al lavoro e, infine, l'ultima parte del questionario, composta da 6 item, affrontava il tema della formazione degli operatori, per complessivi 98 item.

Infine, l'ultimo questionario dedicato ai CTP risultava composto da 103 item complessivi, relativi sia alle caratteristiche dell'utenza sia alle informazioni riguardanti gli aspetti didattici e organizzativi.

Il campione

Il campione delle istituzioni scolastico-formative coinvolte nella ricerca e che hanno compilato i questionari, risulta pertanto così costituito:

- 12 direzioni didattiche;
- 7 istituti di scuola secondaria di I grado;
- 43 istituti comprensivi;
- 22 istituti di scuola secondaria di II grado;
- 9 centri di formazione professionale (appartenenti a 7 agenzie formative);
- 4 centri territoriali permanenti.

Le istituzioni scolastiche complessivamente coinvolte sono 84 (non sono state considerate nella rilevazione le scuole paritarie) e rappresentano l'87% degli istituti statali della provincia di Cuneo⁴. Di queste scuole, 74 tra istituti scolastici e agenzie formative fanno parte della Rete del progetto promosso dalla Fondazione CRC, mentre i restanti istituti/enti sono stati coinvolti esclusivamente in questa prima fase di attività di raccolta dati, grazie alla collaborazione dell'Ufficio Scolastico Territoriale di Cuneo.

La struttura della prima parte del Quaderno

Attraverso l'analisi dei dati raccolti (riferiti alla complessità delle singole istituzioni scolastiche considerate rispetto alla loro differente composizione "in verticale" e "in orizzontale"), nei primi cinque capitoli si descrive:

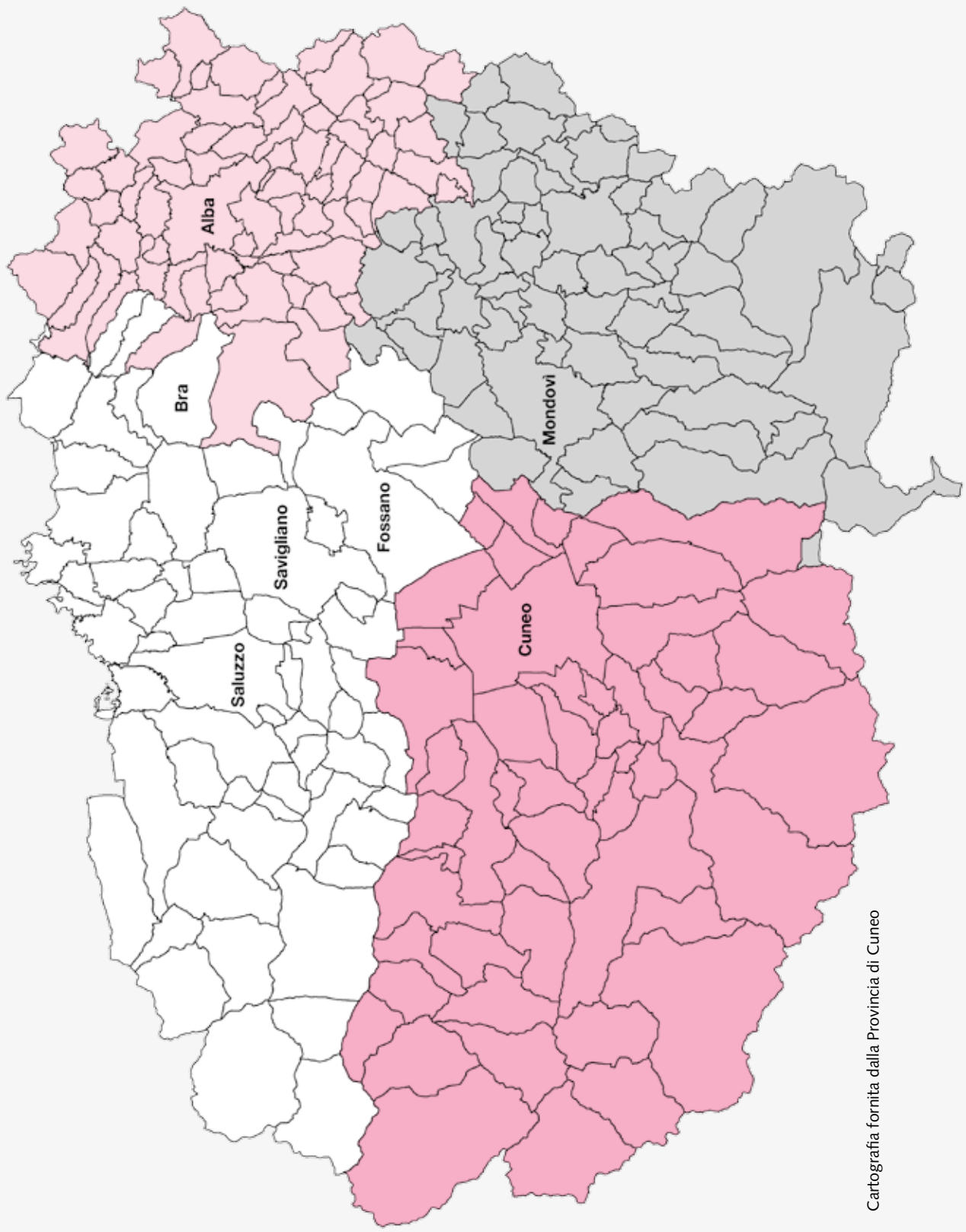
- l'eterogeneità della popolazione scolastica straniera (caratteristiche socio-demografiche, distribuzione nei vari gradi e ordini di scuola, nati in Italia, neoarrivati);
- le caratteristiche dell'esperienza e dei percorsi scolastici (ritardi, successo/insuccesso formativo, mobilità, ecc.);
- le principali cittadinanze presenti nei differenti ordini e gradi e le più rilevanti comunità straniere insediate nelle diverse aree territoriali;
- la concentrazione di alunni stranieri nelle istituzioni scolastiche (distinte per ordine e grado) e nei diversi plessi scolastici.

A livello di distribuzione degli alunni stranieri nelle scuole dei comuni della provincia, si fa riferimento agli ambiti territoriali di competenza della Fondazione CRC, indicati nello Statuto e rappresentati nella cartina alla pagina seguente: Albese, Cuneese, Monregalese, Altre Zone (ampia zona di pianura tra Fossano, Savigliano, Saluzzo)⁵.

Inoltre viene descritta la realtà scolastica delle agenzie formative, così come emerge dal questionario specifico somministrato a queste istituzioni, ricostruendo la specificità degli allievi di origine straniera presenti nei corsi (genere, cittadinanza, nati in Italia o all'estero, neoarrivati), nonché i loro percorsi migratori e formativi (scolarità pregressa, ammissione agli anni successivi, qualifiche, ecc.). Nello stesso capitolo, viene fatto un breve cenno alle caratteristiche dell'utenza straniera dei CTP del territorio.

4 Complessivamente sono 96 le istituzioni scolastiche di tutti gli ordini e i gradi presenti in provincia di Cuneo nell'a.s. 2012/13. Si consideri che nell'a.s. precedente, a cui la maggior parte dei quesiti rivolti alle scuole fa riferimento, l'istituto comprensivo di Paesana e l'istituto comprensivo di Sanfront erano due istituti autonomi.

5 Si è consapevoli della semplificazione territoriale connessa a questa scelta, data la diffusione e la differenziazione della presenza straniera nelle scuole nel territorio (sia nei 7 comuni principali: Alba, Bra, Cuneo, Fossano, Mondovì, Saluzzo, Savigliano, sia nei comuni di piccola e media dimensione delle aree collinari e montane), ma anche la concentrazione di particolari gruppi in alcune aree (ad esempio il noto caso dei cinesi nella zona di Barge e Bagnolo). D'altra parte, la ricerca qui presentata ha finalità esplorative, offre un quadro generale delle presenze con riferimenti a qualche distinzione territoriale, mentre sarebbero necessari e opportuni studi di caso specifici per evidenziare adeguatamente le peculiarità dei diversi territori.



Comuni della zona Cuneese

Acciglio, Aisone, Argentera, Beinette, Bernezzo, Borgo San Dalmazzo, Boves, Busca, Canosio, Caraglio, Cartignano, Castelletto Stura, Castelmagno, Celle Di Macra, Centallo, Cervasca, Chiesa di Pesio, Cuneo, Demonte, Dronero, Elva, Entraque, Gaiola, Limone Piemonte, Macra, Margarita, Marmora, Moiola, Montanera, Montemale di Cuneo, Monterosso Grana, Morozzo, Peveragno, Pietraporzio, Pradleves, Prazzo, Rittana, Roaschia, Robilante, Roccabruna, Roccasparvera, Roccavione, Sambuco, San Damiano Macra, Stroppio, Tarantasca, Valdieri, Valgrana, Valloriate, Vernante, Vignolo, Villar San Costanzo, Vinadio

Comuni della zona Monregalese

Monesiglio, Montaldo di Mondovì, Montezemolo, Murazzano, Niella Tanaro, Nuceito, Ormea, Pamparato, Paroldo, Perlo, Pianfei, Piozzo, Priero, Priola, Prunetto, Roascio, Roburent, Rocca Cigliè, Rocca de' Baldi, Roccaforte Mondovì, Sale delle Langhe, Sale San Giovanni, Saliceto, San Michele Mondovì, Scagnello, Somano, Torre Mondovì, Torresina, Vicoforte, Villanova Mondovì, Viola

Comuni della zona Albese

Castino, Cerretto Langhe, Cherasco, Cissone, Cornegliano d'Alba, Cortemiglia, Cossano Belbo, Cravanzana, Diano d'Alba, Feisoglio, Gorzegno, Govone, Grinzane Cavour, Guarene, La Morra, Lequio Berria, Levice, Magliano Alfieri, Mango, Monchiero, Monforte d'Alba, Montà, Montaldo Roero, Montelupo Albese, Monteu Roero, Monticello d'Alba, Narzole, Neive, Neviglie, Niella Belbo, Novello, Perletto, Pezzolo Valle Uzzone, Piobesi d'Alba, Pocapaglia, Priocca, Rocchetta Belbo, Roddi, Roddino, Rodello, San Benedetto Belbo, Santa Vittoria d'Alba, Santo Stefano Belbo, Santo Stefano Roero, Serralunga d'Alba, Serravalle Langhe, Sinio, Torre Bormida, Treiso, Trezzo Tinella, Verduno, Vezza d'Alba

Altre Zone della provincia

Bagnolo Piemonte, Baldissero d'Alba, Barge, Bellino, Bene Vagienna, Bra, Brondello, Brossasco, Caramagna Piemonte, Cardè, Casalgrasso, Casteldelfino, Castellar, Cavallerleone, Cavallermaggiore, Ceresole Alba, Cervere, Costigliole di Saluzzo, Crissolo, Envie, Faule, Fossano, Frassinò, Gambaasca, Genola, Isasca, Lagnasco, Manta, Marene, Martiniana Po, Melle, Monasterolo di Savigliano, Moretta, Murello, Oncino, Ostana, Paesana, Pagno, Piasco, Polonghera, Pontechianale, Racconigi, Revello, Rifreddo, Rossana, Ruffia, Salmour, Saluzzo, Sampeyre, Sanfrè, Sanfront, Sant'Albano Stura, Savigliano, Scarnafigi, Sommariva del Bosco, Sommariva Perno, Torre San Giorgio, Trinità, Valmala, Venasca, Verzuolo, Villafalletto, Villanova Solaro, Vottignasco

Nel capitolo 1.6, infine, si offre una lettura degli elementi conoscitivi raccolti attraverso la seconda parte dei questionari compilati dalle istituzioni scolastiche, relativa al loro profilo didattico-organizzativo, nonché alcune informazioni sintetiche sulle pratiche attivate nel campo dell'integrazione degli alunni stranieri e dell'intercultura⁶. La prima parte del Quaderno si conclude con l'analisi del legame tra domanda e offerta formativa, ovvero prendendo in esame le caratteristiche dell'utenza straniera, distintive delle specifiche istituzioni scolastiche, in relazione ai progetti e ai dispositivi messi in campo da queste, per far fronte ai cambiamenti prodotti dalla presenza crescente di alunni CNI: si identificano, in questo modo, alcuni principali profili delle scuole presenti nella provincia di Cuneo e coinvolte nella rilevazione, sulla base delle presenze di alunni stranieri e del grado di attivazione nei confronti di quest'utenza.

Questa analisi, finalizzata alla descrizione e all'interpretazione della realtà scolastica complessa e diversificata del cuneese, offre infine interrogativi e sollecitazioni per l'azione quotidiana con i minori stranieri, dentro e fuori dalla scuola: può essere considerato il primo passo e il presupposto per un rilancio partecipato della progettazione e della realizzazione di prassi che siano adeguate a rispondere alle sfide contemporanee vissute in contesti educativi multiculturali.

⁶ Una più ampia analisi dei dati relativi all'offerta formativa delle scuole, delle agenzie e dei CTP è presente nella documentazione scaricabile dal sito del progetto www.mondoascuola.it.

1.1 Gli alunni con cittadinanza non italiana nelle scuole cuneesi

La realtà degli alunni CNI nelle scuole della provincia di Cuneo, descritta sulla base della rilevazione realizzata, assume caratteristiche specifiche che vanno interpretate nel quadro del fenomeno degli allievi stranieri nelle scuole italiane: attualmente essi costituiscono un gruppo stabile e strutturale, quadruplicato nell'ultimo decennio, che ha raggiunto le 755.939 presenze nell'a.s. 2011/12, pari all'8,4% della popolazione scolastica totale (MIUR-Fondazione ISMU, 2013).

Il Piemonte è la quinta regione, dopo Lombardia, Veneto, Emilia Romagna e Lazio, per numero di alunni stranieri (72.053); Lombardia, Piemonte ed Emilia Romagna, inoltre, comprendono le aree del Paese con le percentuali maggiori di stranieri nelle scuole, che superano cioè il 15% sul totale della popolazione scolastica. Sebbene, in media, ci siano sul territorio piemontese 12,2 stranieri ogni 100 studenti, in alcune province si supera notevolmente questo livello (Asti con il 17% e Alessandria con il 15,6%), mentre Cuneo rimane in linea con la media regionale (12,7%).

Nella tabella seguente si ricostruisce sulla base dei dati rilevati dal MIUR, il *trend* degli alunni CNI in provincia di Cuneo negli ultimi 5 anni: dall'a.s. 2007/08 all'a.s. 2011/12 si è passati da 8.193 allievi stranieri a 10.677, con un incremento di 2.484 unità, particolarmente significativo (in valori assoluti) nelle scuole dell'infanzia (+837 bambini stranieri in 5 anni) e primarie (+706).

Tabella 1. Trend delle presenze degli alunni stranieri in provincia di Cuneo (V.A.) e incidenza percentuale degli stranieri ogni 100 studenti

Anno scolastico	2007/08		2008/09		2009/10		2010/11		2011/12	
	V.A.*	CNI ogni 100 studenti	V.A.	CNI ogni 100 studenti	V.A.	CNI ogni 100 studenti	V.A.	CNI ogni 100 studenti	V.A.	CNI ogni 100 studenti
Infanzia	1.862	12,0	2.128	13,6	2.433	15,1	2.541	15,5	2.699	16,3
Primaria	3.286	12,1	3.518	13	3.716	13,7	3.912	14,5	3.992	14,8
Secondaria I grado	1.805	11,1	2.049	12,2	2.100	12,4	2.231	12,9	2.335	13,4
Secondaria II grado	1.240	5,5	1.366	6,1	1.501	6,7	1.610	7,0	1.651	7,2
Totale	8.193	10,1	9.061	11,0	9.750	11,8	10.294	12,3	10.677	12,7

Fonte: MIUR

* valore assoluto

Per quanto riguarda il *trend* relativo alla percentuale di CNI sul totale della popolazione scolastica, in 5 anni l'incidenza è passata da 10,1 stranieri ogni 100 studenti a 12,7. Questo indicatore è, attualmente, particolarmente rilevante nelle scuole dell'infanzia (16,3 CNI ogni 100 iscritti nell'a.s. 2011/12), nelle primarie (14,8%) e nelle secondarie di I grado (13,4%).

A distanza si collocano le scuole secondarie di II grado (7,2%), in cui gli stranieri sono una presenza che più di recente sta arrivando in questo ordine scolastico.

In questo scenario generale, si collocano i dati rilevati nella ricerca promossa dalla Fondazione CRC, che ha coinvolto l'87% delle istituzioni scolastiche statali della provincia di Cuneo e a cui si farà riferimento nel Quaderno.

1.1.1 Una premessa sulla popolazione scolastica complessiva

La popolazione scolastica delle scuole coinvolte nella rilevazione è costituita complessivamente di 67.106 alunni, di cui 34.390 maschi e 32.716 femmine, con una leggera prevalenza della componente maschile nei primi tre segmenti scolastici (infanzia, primaria e secondaria di I grado), e una tendenza inversa nella scuola secondaria di II grado.

Il 35% circa della popolazione scolastica è costituito da allievi di scuola primaria (23.259), il 27% frequenta le scuole secondarie di II grado (18.118), il 23% la scuola secondaria di I grado (15.464) e infine la popolazione scolastica dell'infanzia costituisce il 15% del totale (10.265).

La distribuzione della popolazione scolastica nei quattro ambiti territoriali di pertinenza della Fondazione CRC appare disomogenea: sul capoluogo di provincia insiste il 27,5% della popolazione, il 19,6% appartiene alla zona di Alba, il 14,6% alla zona di Mondovì, mentre il 38,4% fa parte di quella che viene indicata come "Altre Zone" e che include una vasta area della provincia che si estende da Ovest a Est, al confine con la provincia torinese.

1.1.2 Gli alunni stranieri nelle scuole della ricerca

Nelle 84 istituzioni scolastiche coinvolte, gli alunni CNI nell'a.s. 2011/12 sono 9.536, a fronte dei 10.667 studenti stranieri censiti in tutte le scuole della provincia dal Servizio statistico del MIUR (2012). Si tratta complessivamente di 4.950 alunni e di 4.586 alunne straniere.

Tabella 2. Popolazione scolastica complessiva e alunni CNI nelle scuole della provincia di Cuneo coinvolte nella rilevazione (V.A.)

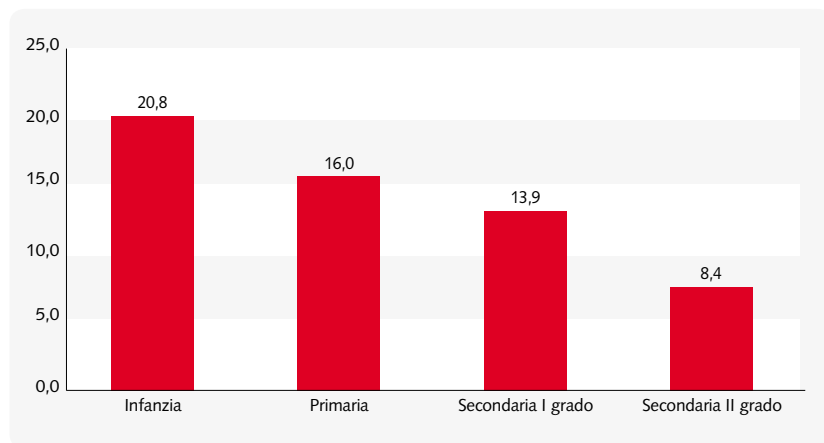
	Pop. scol. complessiva		Alunni CNI		Pop. scol. complessiva	Alunni CNI
	Maschi	Femmine	Totale	Totale		
Infanzia	5.269	1.143	4.996	991	10.265	2.134
Primaria	12.005	1.979	11.254	1.747	23.259	3.726
Secondaria I grado	8.088	1.147	7.376	1.002	15.464	2.149
Secondaria II grado	9.028	681	9.090	846	18.118	1.527
Totale	34.390	4.950	32.716	4.586	67.106	9.536

Gli allievi CNI del nostro campione sono fortemente presenti nella scuola primaria, rappresentando il 39,1% di tutta la popolazione scolastica straniera (3.726), mentre risulta pressoché equivalente la percentuale nella scuola dell'infanzia (22,4%) e nella scuola secondaria di I grado (22,5%), rispettivamente 2.134 e 2.149 alunni; nella scuola secondaria di II grado costituiscono il 16% (1.527)⁷. Sulla base di un confronto con la distribuzione della popolazione scolastica complessiva nelle scuole della provincia di Cuneo, si può notare che significativamente maggiore è la presenza di alunni stranieri rispetto al totale degli alunni nelle scuole dell'infanzia (22,4% versus 15%), significativamente minore è la presenza degli studenti stranieri rispetto al totale degli studenti delle scuole secondarie di II grado (16% versus 27%).

Comparando invece i dati cuneesi con quelli nazionali, emerge che la distribuzione degli alunni CNI nei diversi ordini è piuttosto coincidente (con il primato della scuola primaria), a eccezione delle scuole secondarie di II grado: gli alunni stranieri inseriti nelle scuole superiori del cuneese sono il 16% del totale degli alunni stranieri, a fronte del 21,8% a livello nazionale. Si evidenzia, pertanto, una presenza piuttosto limitata, rispetto alla media nazionale, in questo ordine di scuola.

Guardando all'incidenza percentuale, nelle istituzioni scolastiche cuneesi si trovano in media 14,2 alunni CNI ogni 100 studenti. Si osserva (fig. 1) come l'incidenza percentuale degli allievi CNI sul totale della popolazione scolastica diminuisca con il progredire dei livelli scolastici.

Figura 1. Incidenza percentuale degli allievi CNI nei diversi ordini di scuola



⁷ Considerando i dati complessivi del MIUR sulla provincia di Cuneo, il 37,1% degli stranieri frequenta la primaria, il 25,2% la scuola dell'infanzia, il 21,8% la scuola secondaria di I grado e il 15,7% la scuola secondaria di II grado. Pertanto, le scuole dell'infanzia risulterebbero leggermente sotto-rappresentate nel campione raggiunto dalla ricerca, ma nel complesso la distribuzione tra gli ordini coincide con la distribuzione dell'universo degli alunni stranieri nella provincia di Cuneo.

A livello nazionale (MIUR, 2012), la presenza di 755.939 stranieri corrisponde all'8,4% del totale degli alunni (dato inferiore alla media cuneese di circa 6 punti percentuali): essi rappresentano in particolare il 9,2%, il 9,5% e il 9,3% rispettivamente nelle scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di I grado. Costituiscono, invece, il 6,2% nelle scuole secondarie di II grado.

Le scuole coinvolte nella rilevazione sono, dunque, caratterizzate da un'incidenza percentuale di stranieri nettamente superiore alle medie nazionali.

Per quanto riguarda la distribuzione degli alunni stranieri secondo il genere, si osserva un andamento analogo a quello rilevato sull'intera popolazione scolastica, con una leggera prevalenza del genere maschile in tutti i diversi ordini di scuola, tranne che:

- nelle scuole secondarie di II grado, ove la prevalenza è marcata rispetto al genere femminile (681 maschi e 846 femmine, rispettivamente pari al 44,6% e al 55,4%);
- nella scuola dell'infanzia del solo ambito di Alba, dove la percentuale delle femmine risulta del 52% e quella dei maschi del 48%.

Si consideri che, in media, nel sistema scolastico italiano nell'a.s. 2011/12, le studentesse straniere rappresentano il 47,6% della popolazione scolastica straniera e raggiungono il 49,5% nelle scuole secondarie di II grado (MIUR, 2012; MIUR-Fondazione ISMU, 2013).

Tabella 3. Distribuzione percentuale degli alunni CNI per genere, nei diversi ordini scolastici

	Maschi	Femmine	Totale
Infanzia	53,6	46,4	100
Primaria	53,1	46,9	100
Secondaria I grado	53,4	46,6	100
Secondaria II grado	44,6	55,4	100

I 9.536 alunni stranieri individuati si distribuiscono come segue nelle diverse zone della provincia:

- il 21,9% nelle scuole del Cuneese;
- il 20,5% nelle scuole dell'Albese;
- il 14,7% nelle scuole del Monregalese;
- il 42,8% nelle scuole delle "Altre Zone".

Considerando l'incidenza percentuale dei CNI sul totale degli allievi, emerge che nell'Albese vi sono 14,6 CNI ogni 100 studenti, nel Cuneese 12,6, nel Monregalese 15,6, nelle "Altre Zone" 16,1. L'incidenza percentuale più elevata di alunni stranieri nei diversi ordini di scuola si registra, dunque, nel Monregalese e nelle "Altre Zone".

Per quanto riguarda la scelta della scuola secondaria di II grado, con-

siderando la distribuzione in valori assoluti e percentuali della popolazione scolastica complessiva e degli studenti CNI nei diversi indirizzi, si può osservare che a livello generale gli allievi della provincia di Cuneo frequentano nella stessa misura istituti tecnici e licei, seguiti a distanza dagli istituti professionali. Al contrario, a livello di preferenze, tra gli stranieri prevale la scelta degli istituti professionali e degli istituti tecnici, mentre minore è il numero di allievi CNI presenti nei licei.

Tabella 4. Confronto tra studenti in totale e studenti CNI iscritti nelle scuole secondarie di II grado in provincia di Cuneo e in Italia per indirizzo⁸

	PROVINCIA DI CUNEO				ITALIA	
	Totale (V.A.)	CNI (V.A.)	Totale (%)	CNI (%)	Totale (%)	CNI (%)
Licei	6.124	242	34,4	16,4	46,1	22,3
Istituti tecnici	6.805	584	38,2	39,1	33,6	38,3
Istituti professionali	4.849	664	27,4	44,5	20,3	39,4
Totale	17.778	1.490	100	100	100	100

Si conferma, anche nella provincia di Cuneo, la tendenza dell'utenza straniera a rivolgersi più all'istruzione professionale (44,5%) e tecnica (39,1%), seguita a distanza dall'istruzione liceale (16,4%). Questa "canalizzazione formativa" nelle filiere non accademiche dell'istruzione superiore risulta ancora più evidente dalla comparazione con la distribuzione percentuale degli studenti totali nei vari indirizzi di studio, rispetto ai quali emerge una significativa tendenza a scegliere, in primo luogo, istituti tecnici (38,2%) e licei (34,4%).

Attraverso il confronto con i dati nazionali (MIUR, ISMU, 2013), si può ancora notare che nel contesto della provincia di Cuneo si riscontra una maggiore propensione alla scelta degli istituti tecnici, mentre è meno evidente la tendenza alla licealizzazione, distintiva degli studenti delle superiori in Italia. Dal versante degli stranieri si osserva per contro una ancora maggiore concentrazione nell'istruzione professionale (+5 punti percentuali di differenza con il *trend* nazionale) e una minore presenza (-6 punti percentuali) nei licei, dati che descrivono scelte tipiche di stranieri ancora nati all'estero, con un'esperienza diretta di migrazione e con un percorso scolastico spezzato tra Paese d'origine e Paese d'accoglienza. Bisognerà attendere una crescita più significativa e l'arrivo degli stranieri nati in Italia in questo livello scolastico (che al momento risultano essere solo il 10%) per monitorare eventuali scostamenti nelle scelte scolastiche rispetto alle generazioni precedenti.

⁸ I dati totali sugli studenti stranieri e complessivi delle secondarie di II grado, presentati in tabella, non coincidono con quelli presentati all'inizio del cap. 1, in quanto non tutti i dati relativi agli istituti di istruzione superiore sono stati scorporati. Pertanto, gli allievi totali risultano sottostimati di 340 unità e gli stranieri di 37 unità.

1.1.3 *Gli studenti CNI nati in Italia*

Tra gli alunni CNI, è opportuno considerare le caratteristiche specifiche di un gruppo cresciuto rapidamente negli ultimi anni nelle scuole italiane, ovvero gli alunni stranieri ma nati in Italia, che rappresentano un indicatore del radicamento progressivo dell'immigrazione sul territorio nazionale: negli ultimi 5 anni sono passati dal 34,7% al 44,2% del totale degli alunni CNI. È bene ricordare, tuttavia, che gli studenti stranieri nati in Italia non possiedono la cittadinanza italiana: secondo l'attuale legge sulla cittadinanza possono richiederla al compimento dei 18 anni e, per questo, sono da considerare giuricamente stranieri, benché socializzati nelle scuole italiane, senza un'esperienza diretta di migrazione e, spesso, con una buona conoscenza della lingua italiana.

La rilevazione ha evidenziato, in provincia di Cuneo, la presenza di 5.431 alunni stranieri nati in Italia, pari al 56,9% del totale degli alunni stranieri frequentanti le scuole della provincia. Questo dato coincide con quello rilevato dal MIUR per la provincia di Cuneo: il notiziario statistico del 2012 segnala la presenza di 5.477 stranieri nati in Italia, corrispondenti al 51,3% della popolazione scolastica straniera. Pur non essendo questo il contesto in cui compiere un'analisi storica approfondita del fenomeno dell'immigrazione in Piemonte, il più alto tasso dei CNI nati in Italia presenti in provincia di Cuneo testimonia che tale zona, insieme ad altre del Nord Italia, è stata investita dall'immigrazione già da qualche decennio. Si consideri, infatti, che in Italia gli alunni stranieri nati in Italia sono 334.284 e rappresentano, in media, il 44,2% del totale degli alunni CNI.

I nati in Italia delle scuole coinvolte nella rilevazione rappresentano, inoltre, l'8% circa della popolazione scolastica complessiva della provincia (in Italia essi costituiscono il 3,7% del totale degli alunni: MIUR, 2012).

A livello di distribuzione percentuale nei diversi ordini, circa il 75% dei nati in Italia frequentano le scuole dell'infanzia o le scuole primarie, il 20% circa le scuole secondarie di I grado e il 3% le secondarie di II grado: si tratta, infatti, di un gruppo ancora concentrato nel I ciclo di istruzione, ma che sta crescendo gradualmente all'interno del nostro sistema scolastico.

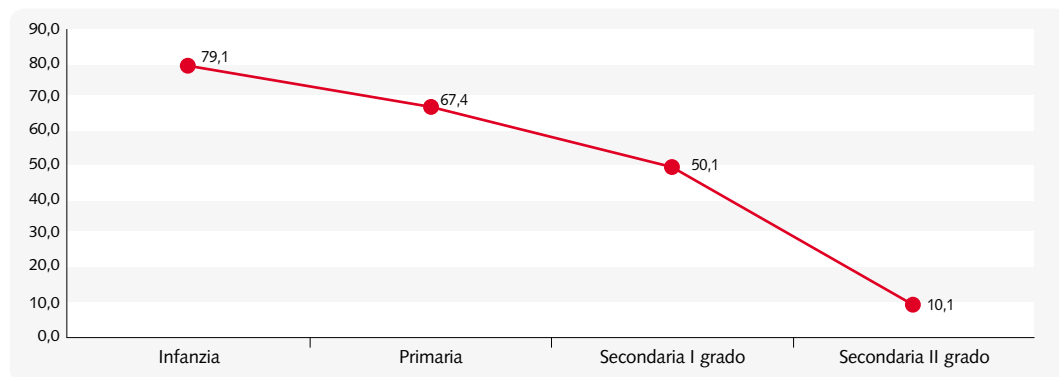
Come già osservato per l'intera popolazione scolastica e per i CNI, tra i nati in Italia prevale il genere maschile nei differenti livelli scolastici, eccetto che nella scuola secondaria di II grado. Tuttavia la distanza tra maschi e femmine si riduce rispetto ai dati relativi alla popolazione scolastica straniera complessiva: nelle scuole superiori le alunne straniere rappresentano il 55,4% degli studenti stranieri mentre le alunne straniere nate in Italia sono pari al 51,9% degli studenti stranieri nati in Italia. In questo gruppo, quindi, aumenta progressivamente l'accesso dei maschi stranieri all'istruzione superiore.

I bambini CNI nati in Italia presenti nella scuola dell'infanzia costituiscono il 16,4% di tutta la popolazione scolastica di quest'ordine, mentre tale percentuale diminuisce in maniera consistente nei livelli scolastici successivi: si attesta

al 10,8% nelle scuole primarie, al 7% nelle scuole secondarie di I grado per scendere drasticamente allo 0,8% nelle secondarie di II grado.

Tra i CNI presenti nei diversi ordini di scuola, l'incidenza percentuale dei nati in Italia diminuisce notevolmente con l'innalzamento dell'età degli alunni e quindi con la frequenza dei diversi segmenti scolastici. Nella scuola dell'infanzia, si registra ben il 79,1% dei nati in Italia rispetto al totale dei CNI, nella primaria vi è un consistente 67,4%, nella secondaria di I grado si registra il 50,1% e infine si rileva la caduta al 10,1% nella secondaria di II grado⁹.

Figura 2. Incidenza percentuale dei nati in Italia rispetto al totale dei CNI per ordine di scuola



I dati rilevati dal MIUR a livello nazionale si presentano in linea con quelli cuneesi per quanto riguarda le scuole dell'infanzia e le secondarie di II grado, e piuttosto differenti per ciò che concerne la scuola primaria e le secondarie di I grado: nelle scuole dell'infanzia diffuse sul territorio italiano, i nati in Italia rappresentano l'80,4% dei CNI, per poi scendere progressivamente al 54,1% nelle primarie, al 27,9% nelle secondarie di I grado e al 10,2% nelle secondarie di II grado (MIUR-Fondazione ISMU, 2013).

Tabella 5. Alunni stranieri nati in Italia nelle scuole delle diverse zone della provincia di Cuneo

	Albese	Cuneese	Monregalese	Altre Zone
Infanzia	378	344	217	749
Primaria	451	467	376	1.218
Secondaria I grado	258	362	148	309
Secondaria II grado	19	30	36	69
Totale	1.106	1.203	777	2.345

⁹ I dati rilevati dal MIUR si discostano parzialmente da quelli rilevati tramite il questionario: i nati in Italia nelle scuole cuneesi si attestano all'86,5% nelle scuole dell'infanzia, al 55,4% nelle primarie, al 32,3% nelle secondarie di I grado e al 10,6% nelle secondarie di II grado. Nelle scuole secondarie di I grado, in particolare, si è sovra-stimata tale presenza.

Il 43% degli stranieri nati in Italia frequenta scuole collocate nelle aree urbane delle "Altre Zone", dove si registra la più alta concentrazione di famiglie residenti da più tempo: questo dato è confermato dal fatto che ben il 48,5% degli alunni che frequentano la scuola primaria risiede in questo territorio. A seguire, il 22% circa dei nati in Italia frequenta scuole della zona del Cuneese, il 20% circa dell'Albese, il 14% circa del Monregalese.

Per quanto riguarda l'incidenza percentuale dei nati in Italia sui CNI nelle diverse zone, essa è differenziata per ordine di scuola: le percentuali più elevate si collocano nella scuola dell'infanzia in tutte le zone. Nel Cuneese il dato raggiunge quasi il 95%, mentre la percentuale più elevata nella scuola primaria si registra nel Monregalese con oltre il 73% e nelle "Altre Zone" con il 72,1%.

1.1.4 *Gli studenti CNI neoarrivati*

Un gruppo opposto per esperienza e socializzazione rispetto ai nati in Italia è costituito dagli alunni stranieri che si sono inseriti da poco nel nostro sistema scolastico, appena arrivati, con una recente esperienza migratoria e una scarsa o assente conoscenza della lingua italiana. In genere, questi studenti costituiscono il gruppo che crea maggiore preoccupazione nei docenti. Tuttavia, essi sono progressivamente diminuiti nel nostro Paese e oggi costituiscono una minoranza tra gli alunni CNI (4,8%).

Gli alunni CNI neoarrivati (ovvero che si sono inseriti nel nostro sistema scolastico nell'ultimo a.s.) e frequentanti le scuole del campione sono complessivamente 996, pari al 10,4% del totale degli alunni CNI delle scuole della provincia di Cuneo.

Per ciò che concerne la distribuzione percentuale dei neoarrivati nei diversi ordini e gradi (escludendo le scuole dell'infanzia, nelle quali il fenomeno non ha un impatto così rilevante in termini didattici), il 51,1% dei neoarrivati si concentra nelle primarie, seguite dalle secondarie di I grado (36,9%) e di II grado (11,9%). A livello italiano, il 51,4% dei neoarrivati frequenta le scuole primarie, il 27% le secondarie di I grado e il 21,6% le secondarie di II grado (MIUR-Fondazione ISMU, 2013). Si può dunque affermare che, in provincia di Cuneo, la scuola secondaria di I grado accolga in percentuale maggiore i neoarrivati rispetto alla secondaria di II grado, a differenza di quanto avviene più in generale nel contesto nazionale.

L'incidenza percentuale dei neoarrivati varia a seconda del grado di istruzione frequentato. Nella scuola primaria tale percentuale è dell'8,7% (del totale dei CNI), nella scuola secondaria di I grado la percentuale sale al 10,9% e nella scuola secondaria di II grado scende al 5%.

Nel complesso, in Italia gli alunni stranieri entrati per la prima volta nel nostro sistema scolastico nell'a.s. 2011/12 sono 28.554, ovvero il 4,8% degli stranieri presenti nelle scuole italiane (5,5% nelle primarie, 4,7% nel-

le secondarie di I grado e il 3,7% nelle secondarie di II grado). L'incidenza percentuale dei neoarrivati in provincia di Cuneo appare, pertanto, più elevata rispetto alla media nazionale.

Anche tra i neoarrivati prevalgono i maschi in tutti segmenti scolastici, tranne che nelle scuole superiori dove le femmine rappresentano il 61,8%, contro il 38,2%. Infine, per quanto riguarda la distribuzione degli alunni neoarrivati nelle diverse aree territoriali, la quota più consistente di neoarrivati si trova nella zona di Alba (per il 33,5% nella scuola secondaria di I grado, il 25,1% nella primaria e solo un 1,2% nelle secondarie di II grado). Nel Cuneese invece la quota maggioritaria si trova nella scuola primaria (43,4%), mentre nel Monregalese è la scuola secondaria di II grado ad avere la quota maggioritaria di neoarrivi (37,5%), seguita dalla scuola secondaria di I grado con il 35%.

Un andamento inverso si verifica nelle "Altre Zone" dove al primo posto per nuovi arrivi troviamo la scuola primaria con il 32%, seguita dalla scuola secondaria di I grado con il 19% e dalla scuola secondaria di II grado con il 5,6%. Ogni zona pertanto si diversifica rispetto all'età di arrivo degli alunni stranieri e, quindi, al bisogno della prima accoglienza nei diversi segmenti scolastici.

1.1.5 *La presenza di alunni nomadi*

Gli alunni "nomadi" (con o senza cittadinanza italiana) rappresentano una quota residuale nelle scuole di tutta la provincia: si tratta di 117 studenti, di cui 66 maschi (56,4%) e 51 femmine (43,6%). Questo gruppo è piuttosto limitato numericamente in tutto il nostro Paese (11.899 presenze): a esso è stato dedicato uno speciale approfondimento nel recente rapporto MIUR-Fondazione ISMU (2013), in cui si sottolinea la diminuzione degli alunni nomadi (dicitura semplificante, comprendente Rom, Sinti, Korahkané, ecc.) iscritti nella scuola italiana nel tempo, dato che dimostra la scarsa efficacia delle politiche di inclusione e di scolarizzazione attuate in Italia negli ultimi anni. Questi alunni, infatti, soffrono ancora di molti problemi a livello scolastico: mancata iscrizione a scuola, irregolarità delle presenze in classe, esiti scolastici negativi, assenza dalla scuola secondaria di II grado, ecc.

Nella provincia di Cuneo, questi alunni assumono una certa consistenza nella scuola primaria (53 alunni) e secondaria di I grado (34) nella scuola dell'obbligo sono presenti i 3/4 di tutti gli alunni nomadi iscritti alle scuole cuneesi. La presenza è più ridotta nella scuola dell'infanzia (28 bambini) e minima nelle scuole secondarie di II grado (sono presenti solo 2 femmine). Si consideri, tra l'altro, che sull'intero territorio nazionale ci sono solo 134 studenti Rom, Sinti o Caminanti iscritti a questo livello scolastico.

Dalla comparazione tra i dati provinciali e nazionali emerge, tra l'altro, una maggiore presenza degli alunni nomadi già a partire dalla scuola

dell'infanzia rispetto al territorio nazionale, in cui risultano iscritti il 16,3% del totale degli alunni nomadi (versus il 23,9% della provincia di Cuneo).

Nei primi tre segmenti scolastici la prevalenza, anche in questo caso, è quella dei maschi. È inoltre interessante verificare che la presenza è molto simile (30% circa) su tre zone (Albese, Cuneese e "Altre Zone"), mentre nel Monregalese la percentuale scende all'8,5%.

1.2 I percorsi scolastici degli alunni stranieri

Gli alunni stranieri – in particolare, i nati all'estero e gli adolescenti – vivono un'esperienza scolastica problematica, se comparata con quella dei coetanei italiani: nell'ultimo rapporto sulle migrazioni della Fondazione ISMU (2013) si evidenziano l'elevato ritardo, il conseguente abbandono precoce degli studi, gli alti tassi di insuccesso, la concentrazione nell'istruzione e nella formazione professionale, le ridotte competenze in lettura: aspetti questi che vengono indagati in questo capitolo, con riferimento alle scuole presenti nel campione.

Non si può, quindi, distogliere l'attenzione dal gruppo più a rischio a livello formativo, costituita dagli adolescenti stranieri di prima generazione, nonostante gli spiragli positivi che si intravedono nei percorsi dei nati in Italia: numericamente in crescita, essi compiono scelte scolastiche d'istruzione superiore più simili agli italiani, migliorano le proprie competenze disciplinari, mostrano esiti scolastici migliori.

1.2.1 Alunni CNI e ritardi scolastici

Gli alunni CNI in ritardo di un anno (che frequentano una classe non corrispondente all'età anagrafica e più vecchi di un anno rispetto ai compagni di classe), esclusi i bambini della scuola dell'infanzia tra cui il fenomeno è irrilevante, sono il 33,2% di tutti gli alunni stranieri.

In generale, nella scuola secondaria di I grado vi sono le percentuali più elevate di allievi con un anno di ritardo, anche se questo non risulta vero per la zona di Mondovì, dove la percentuale più elevata di "ritardatari" di un anno risulta essere nella scuola secondaria di II grado con il 47,9%.

Le situazioni di ritardo più gravi degli alunni CNI in provincia di Cuneo (si fa riferimento a un ritardo di 2 anni e oltre) riguardano 698 studenti (7,3% dei CNI).

La quota maggioritaria (48,4%) di questi alunni CNI si trova ancora (come nel caso del ritardo di un anno) nella scuola secondaria di I grado. Segue la secondaria di II grado (41,5%) con una quota consistente. Nella scuola primaria la percentuale scende al 9,7% rispetto alla percentuale di allievi in ritardo di un anno, che in provincia si attestava intorno al 25%.

Complessivamente gli alunni CNI in ritardo (di 1, 2 o più anni) in provincia di Cuneo sono 2.364 (dalla primaria alla secondaria di II grado),

pari al 31,9% dei CNI, mentre in Italia, complessivamente, gli studenti stranieri in ritardo di un anno o più sono nell'a.s. 2011/12 il 39,5% (MIUR-Fondazione ISMU, 2013).

Tabella 6. Alunni in ritardo (di 1, 2 o più anni) nelle scuole cuneesi e in Italia per ordine (%)

	% CNI in ritardo in provincia di Cuneo	% CNI in ritardo in Italia
Primaria	14,0	17,4
Secondaria I grado	49,2	46,0
Secondaria II grado	51,3	68,9
Totale	31,9	39,5

La ricostruzione del *trend* storico dei dati sul ritardo dei CNI nel nostro Paese segnala un miglioramento complessivo della regolarità dei percorsi scolastici rispetto all'età: il problema del ritardo, infatti, si sviluppa soprattutto negli alunni stranieri neoarrivati, come conseguenza della migrazione e non tanto come risultato di insuccessi scolastici. Fin dalla comparsa dei fenomeni migratori, la normativa italiana ha previsto che l'alunno venga inserito nella classe di età corrispondente, ma sono possibili inserimenti ritardati se si valutano che non esistano competenze sufficienti e che ciò possa tradursi nel breve-medio termine in uno svantaggio per la persona: l'inserimento in classi inferiori alla propria età anagrafica si è verificato, in particolare, nelle scuole secondarie di I e II grado.

Di fatto, tuttavia, la situazione del ritardo appare più problematica dai dati medi italiani che non in provincia di Cuneo: in questo territorio, tra l'altro, non si evince una significativa differenza tra scuole secondarie di I e II grado, mentre a livello di medie nazionali quasi la metà degli alunni stranieri è in ritardo nelle scuole secondarie di I grado e più di 2/3 lo è in quelle di II grado.

1.2.2 *La mobilità scolastica e i trasferimenti in corso d'anno*

Un altro aspetto da considerare nell'analisi dei percorsi scolastici concerne la mobilità studentesca in corso d'anno, i trasferimenti in corso d'anno, i ritiri, specifici indicatori di mobilità, insuccesso, disagio o altri tipi di problematiche, di cui sarebbe necessario individuare le cause con studi ad hoc.

Sul complesso della popolazione scolastica della provincia di Cuneo, i ritirati in corso d'anno risultano essere 592, di cui 197 stranieri, corrispondenti al 33% del totale dei ritirati.

L'incidenza percentuale degli alunni CNI ritirati (sul totale degli alunni ritirati) desce al crescere dell'ordine di scuole: è particolarmente alta nelle scuole dell'infanzia e primarie, in cui abbiamo circa 51 bambini CNI

ritirati ogni 100 ritirati – presumibilmente più per spostamenti del nucleo familiare – mentre diminuisce nelle scuole secondarie di I grado (40,2) e soprattutto nelle scuole secondarie di II grado (14,5).

Nella scuola secondaria di I grado, si sono ritirati il 16,4% degli alunni in generale e il 19,8% dei CNI, mentre nella secondaria di II grado si concentrano il 44,3% dei ritirati sul totale e il 19,3% degli stranieri.

Si può ipotizzare che i ritiri tra gli stranieri siano più legati alla mobilità sul territorio delle famiglie, mentre nella popolazione scolastica complessiva si colleghino, più in generale, al fenomeno della dispersione scolastica degli adolescenti, in particolare nel triennio delle scuole secondarie di II grado.

Dal confronto tra l'incidenza percentuale di alunni totali ritirati in corso d'anno sulla popolazione scolastica (592 su 67.106, in media lo 0,8%) e quella di allievi CNI ritirati sul totale degli alunni CNI (197 su 9.536, in media il 2%), si ha conferma che in tutti i segmenti scolastici gli alunni CNI rappresentano una percentuale maggiore di ritirati in corso d'anno.

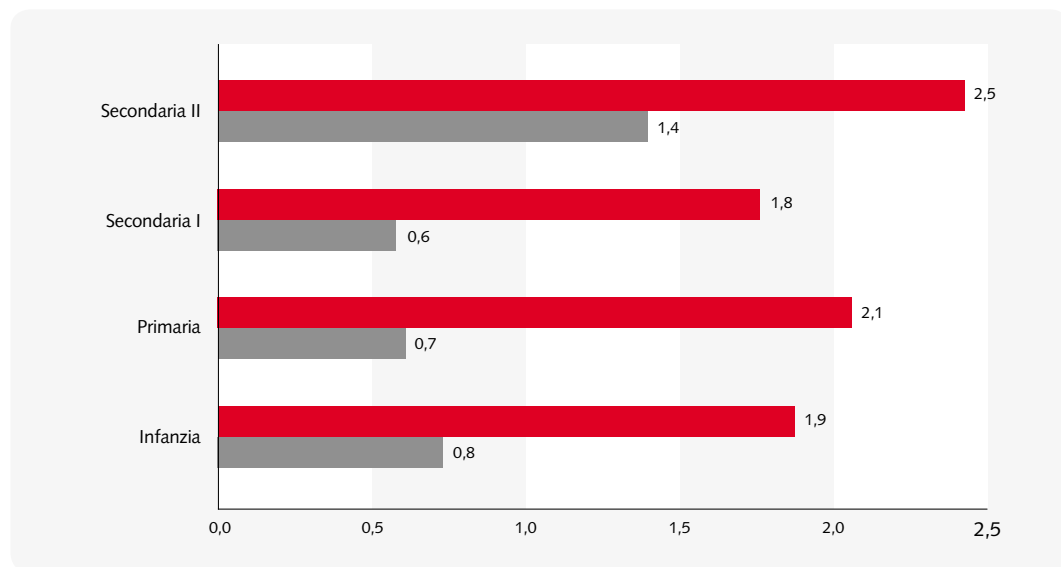
Rispetto ai ritiri in corso d'anno, infine, si è svolto un approfondimento d'indagine relativamente agli istituti di scuola secondaria di II grado, per verificare se si registrino differenze significative all'interno dei diversi indirizzi di studio. Su 261 ritirati in totale nelle secondarie di II grado, 139 appartengono a istituti tecnici, 81 a istituti professionali e 41 a licei.

Nei licei l'incidenza media dei ritiri è del 5,9% e include solo maschi, negli istituti tecnici è in media del 10,4%, ma distribuita in maniera molto disomogenea tra maschi (3,5%) e femmine (30%), negli istituti professionali i ritirati sono solo donne per il 33,3%.

In termini di incidenza percentuale i CNI ritirati in corso d'anno, sul totale degli alunni ritirati, rappresentano in media il 14,6%, ovvero il 17,1% nei licei, il 16% negli istituti professionali, il 12,9% nei tecnici.

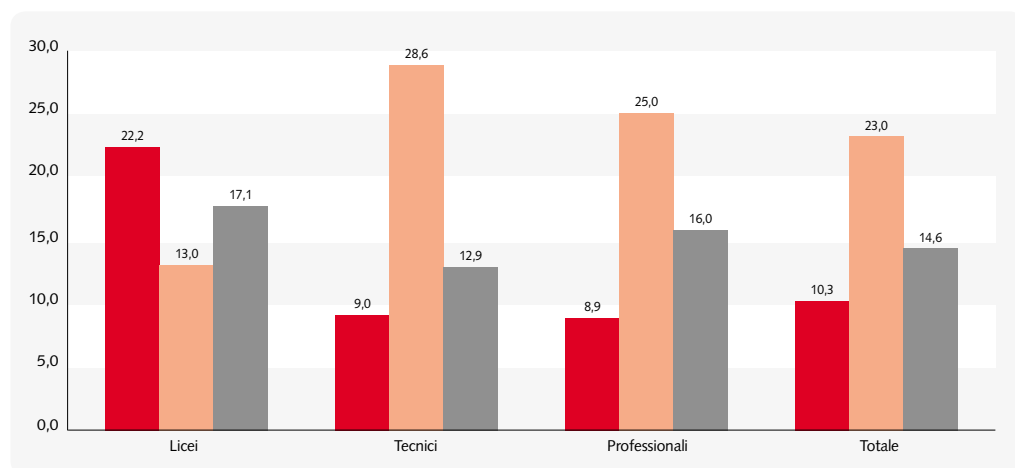
Una più approfondita interpretazione di questi dati, tuttavia, richiederebbe un'analisi degli aspetti motivazionali che hanno indotto gli studenti a compiere tale scelta, nonché la conoscenza delle azioni e delle strategie messe in atto dall'istituzione per sostenere gli studenti in eventuali fasi critiche del percorso formativo.

Figura 3. Confronto tra media dei ritirati in tutta la popolazione scolastica e tra gli alunni CNI



- Media % CNI
- Media % su totale popolazione

Figura 4. Percentuali dei ritiri CNI nei diversi istituti di scuola secondaria di II grado sul totale dei ritirati



- Maschi
- Femmine
- Totale

1.2.3 Gli esiti scolastici tra successi e fallimenti

La riuscita scolastica rappresenta il principale indicatore di corretto inserimento, buona accoglienza e integrazione scolastica degli alunni stranieri. La recente ricostruzione dei dati nazionali (MIUR-Fondazione ISMU, 2013) mette in luce un leggero miglioramento nelle *performance* degli stranieri, anche se rimane una chiara differenza nei livelli di apprendimento tra stranieri e autoctoni, così come tra alunni stranieri nati in Italia e alunni neoarrivati nel corso dei vari anni scolastici.

Gli alunni CNI ammessi alla classe o ordine successivo risultano essere 6.261 su 9.536, il 65,6%. Questa percentuale sale al 77,7% e al 78,3% nelle scuole primarie e secondarie di I grado, scende al 58,9% nelle secondarie di II grado: la percentuale di ammissione/riuscita decresce nel passaggio dalle primarie alle secondarie di I e II grado. Questi dati, tuttavia, risultano essere piuttosto sottostimati (soprattutto nell'infanzia, dato che non verrà preso in considerazione nei grafici e nelle tabelle seguenti) rispetto ai dati nazionali sui CNI, anche a causa di un elevato numero di mancate risposte rispetto a questo *item* da parte delle scuole coinvolte nella rilevazione: l'assenza del dato può collegarsi al fatto che, in genere, le scuole monitorano con molta attenzione l'accoglienza e l'accesso degli stranieri all'istruzione, ma risultano meno attrezzate a valutare e approfondire la complessa questione del successo scolastico. Si consideri, infatti, che i tassi di ripetenza (che potrebbero essere considerati complementari al dato da noi rilevato sul tasso di ammissione alla classe successiva) presentati nel rapporto MIUR-Fondazione ISMU (2013), a livello nazionale, si attestano all'1,1% nella primaria, all'8,1% nella secondaria di I grado e all'8,8% nella secondaria di II grado.

Tabella 7. Percentuale di alunni (sul totale della popolazione scolastica) e tra CNI (sul totale allievi CNI) ammessi alla classe o all'ordine successivo¹⁰

	Popolazione complessiva	CNI
Primaria	85,4	77,7
Secondaria I grado	88,8	78,3
Secondaria II grado	64,3	58,9

¹⁰ I dati forniti dalle istituzioni formative su questo tema presentano molte risposte mancanti, nonché alcune incongruenze e imprecisioni: si ipotizza che, forse, non ci sia un'abitudine al monitoraggio sul successo formativo degli studenti italiani e stranieri e che queste informazioni siano state raccolte ad hoc per rispondere al questionario, con inevitabili incertezze e lacune. Queste carenze informative, tra l'altro, necessitano di essere trasformate in punti da monitorare con particolare cura, dal momento che dall'analisi degli esiti e dei risultati differenziati nell'apprendimento, si verifica l'uguaglianza offerta dal nostro sistema scolastico e si giocano le "reali" *chance* di inserimento degli stranieri nell'istruzione. Nonostante i limiti delle informazioni raccolte, tuttavia, il fatto che i dati non si discostino troppo da quelli medi nazionali ci permette di prenderli in esame e di considerarli piuttosto verosomiglianti e aderenti alla realtà formativa.

La percentuale di alunni CNI ammessa alla classe o ordine successivo risulta inferiore rispetto a quella degli ammessi di tutta la popolazione scolastica, in tutti gli ordini di scuola. Lo scarto, in media, si colloca tra gli 8-10 punti percentuali. Si conferma quindi la tendenza a un minor successo degli alunni CNI rispetto ai coetanei con cittadinanza italiana, a partire dalla scuola primaria e per tutto il ciclo scolastico.

1.2.4 Cambi di scuola e abbandoni nelle scuole secondarie di II grado

I cambiamenti di scuola nell'ambito della scuola secondaria di II grado e gli abbandoni costituiscono anch'essi elementi indicativi della regolarità/irregolarità dei percorsi, nonché degli ostacoli e degli incidenti che i CNI devono affrontare nella loro esperienza scolastica in Italia.

Nel complesso, sono 251 gli studenti delle superiori che hanno cambiato scuola, di cui 138 femmine e 113 maschi, suddivisi nei diversi indirizzi di studio nel seguente modo:

- 133 studenti degli istituti tecnici (53%);
- 95 studenti dei licei (38%);
- 23 studenti degli istituti professionali (9%).

Tra gli stranieri, invece, troviamo 19 cambi di indirizzo tra gli iscritti ai licei, 21 tra i frequentanti gli istituti tecnici e 8 tra gli studenti degli istituti professionali. Confrontando la distribuzione percentuale nei diversi ordini e gradi di studenti in totale e di studenti CNI, emerge una certa coincidenza nei licei rispetto all'entità del gruppo che ha cambiato scuola, mentre negli istituti tecnici la percentuale di stranieri (43,8%) è piuttosto inferiore alla percentuale di studenti totali (53%) e al contrario negli istituti professionali gli stranieri (16,7%), data la significativa concentrazione in questo tipo di scuola, superano di diversi punti gli studenti in generale (9,2%).

Questo dato può indicare una particolare debolezza dell'utenza straniera "canalizzata" nell'istruzione professionale (in termini di scarsità di risorse economiche, culturali e relazionali presenti a livello familiare, che possano supportare l'esperienza della scuola superiore), rispetto a coloro che frequentano gli istituti tecnici e i licei. Si consideri, inoltre, che a livello nazionale gli istituti professionali sono associati alla presenza di stranieri nati all'estero (MIUR-Fondazione ISMU, 2013), mentre gli stranieri nati in Italia (che mostrano anche migliori livelli di apprendimento, come testimoniato dai dati PISA OCSE 2009 e INVALSI) hanno una maggiore propensione per la formazione tecnica e per i licei (soprattutto linguistici).

Infine, sono stati segnalati dalle scuole 95 studenti, di cui 28 stranieri (il 29,4% del totale), che hanno abbandonato una scuola secondaria di II grado nell'a.s. 2011/12.

A livello di popolazione scolastica complessiva, il 41% degli studenti ha abbandonato un istituto tecnico, il 31,5% un istituto professionale e il 27,5% un liceo. Tra gli stranieri, ben il 60,7% ha lasciato un istituto tecnico.

Tabella 8. Popolazione scolastica complessiva e alunni CNI delle scuole secondarie di II grado che hanno abbandonato la scuola, per indirizzo e genere (V.A.)

	Popolazione scolastica totale	Alunni CNI	Popolazione scolastica totale	Alunni CNI	Popolazione scolastica totale	Alunni CNI
	Maschi		Femmine		Totale	
Licei	12	2	14	1	26	3
Istituti tecnici	22	9	17	8	39	17
Istituti professionali	15	1	15	7	30	8
Totale	49	12	46	16	95	28

In conclusione, i CNI costituiscono il 43,5% degli abbandonanti negli istituti tecnici, il 26,6% negli istituti professionali, l'11,5% nei licei. La rilevanza di abbandoni fra gli stranieri, pertanto, è maggiore nell'istruzione tecnica, nel contempo appare meno significativa – almeno dai dati rilevati – tra gli studenti degli istituti professionali. Anche in questo caso, sarebbe necessario un approfondimento specifico sulle cause degli abbandoni, per esempio legate a irregolarità di frequenza, insuccesso, demotivazione, trasferimento, inserimento lavorativo, ecc., per leggere adeguatamente questi dati generali.

1.3 Gli allievi stranieri nelle agenzie di formazione professionale e nei CTP

All'interno della ricerca, una specifica attenzione è stata dedicata alla raccolta e analisi dei dati quantitativi e qualitativi sulla presenza di allievi CNI inseriti nei corsi per l'assolvimento dell'obbligo nell'ambito del sistema di Istruzione e Formazione Professionale (IFP), settore in cui la componente straniera è in crescita e che si struttura secondo precise architetture regionali, ovvero con differenze marcate da regione a regione, benché la disciplina normativa sia uguale per tutti (Diritto dovere di istruzione-formazione, d.lgs. 76 del 2005). In questo capitolo, inoltre, un *focus* specifico è dedicato all'utenza straniera dei Centri Territoriali Permanenti per l'Educazione degli Adulti, che offrono corsi ad hoc per l'apprendimento dell'italiano come lingua seconda.

Rispetto alla formazione professionale, in Italia, secondo gli ultimi dati rilevati nell'a.f. 2010/11 (ISFOL, 2012), gli iscritti del sistema di IFP risultano essere 179.054, pari al 7,9% del totale della popolazione tra 14 e 17 anni: tra gli utenti di questo canale formativo, gli allievi stranieri costituiscono una componente significativa, essendo 24.445, pari al 16,2% degli iscritti dei percorsi triennali, e caratterizzandosi per un'incidenza percentuale doppia rispetto agli studenti stranieri presenti nelle secondarie di II grado. Si consideri anche che il Piemonte, insieme a Lombardia e Veneto, accoglie nelle proprie agenzie formative circa la metà degli iscritti stranieri ai corsi dell'obbligo proposti dalla IFP.

In questo scenario si inserisce il campione di allievi preso in esame, che frequentano 7 enti/agenzie formative e 9 centri di formazione professionale (CFP) dislocati sul territorio provinciale, corrispondenti a tutti i centri formativi che erogano corsi per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione e formazione della provincia di Cuneo.

1.3.1 *Gli stranieri nei corsi per l'assolvimento dell'obbligo nei CFP della provincia di Cuneo*

L'utenza dei CFP della provincia di Cuneo coinvolti nella rilevazione, composta da allievi italiani e stranieri dei corsi dell'obbligo, ammonta a 2.108 unità ed è variamente distribuita nei vari centri. Gli alunni CNI sono in totale 539, pari al 25,5% del totale degli iscritti (un dato notevolmente superiore alla media nazionale, forse spiegato dalla significativa propensione all'istruzione e formazione tecnico-professionale di tutti gli studenti della provincia e dalle opportunità di formazione che la IFP offre agli adolescenti neoarrivati).

Considerando la distribuzione percentuale del totale degli allievi nei 9 CFP considerati, si può notare che una parte significativa della domanda di IFP è assorbita dal CNOS-FAP (32,5%), seguito da APRO (19,1%), ENAIP (15,2%) e CFP Cebano Monregalese (10,9%), 4 centri formativi che accolgono i 3/4 dell'utenza provinciale della IFP.

Guardando invece agli allievi stranieri iscritti ai 9 CFP coinvolti, in cima alla classifica troviamo APRO (con il 29,3%), seguito da CNOS (21,9%), CFP Cebano Monregalese (15,2%), ENAIP (13%) e l'Azienda Formazione Professionale di Verzuolo (12,1%): questi 5 CFP raccolgono in totale oltre il 90% dei CNI, mentre quote residuali di studenti stranieri sono presenti negli altri centri. Passando a esaminare l'incidenza percentuale degli allievi CNI nei diversi CFP (stranieri ogni 100 allievi della IFP), si può osservare che il dato va da un minimo dell'8,5% presso l'AFP di Cuneo a un massimo del 39,3% presso l'APRO di Alba. Significative sono anche le presenze di CNI sul totale nell'AFP di Verzuolo (37,1%) e nel CFP Cebano Monregalese (35,8%). Si sottolinea poi il caso dell'Ente Scuola per l'addestramento edile (settore professionale in cui è alta la percentuale di manodopera immigrata occupata), in cui i 4 allievi frequentanti sono tutti di origine straniera e, pertanto, costituiscono il 100% dell'utenza complessiva.

Tabella 9. Centri di formazione professionale coinvolti nella ricerca, distribuzione percentuale del totale degli allievi e degli stranieri

Centro di formazione professionale	Sede (comune)	Distribuzione % totale allievi	Distribuzione % allievi CNI
Associazione Scuole Tecniche San Carlo	Cuneo	2,3	1,3
Ente Scuola per l'addestramento edile	Cuneo	0,2	0,7
APRO	Alba	19,1	29,3
Azienda Formazione Professionale - Cuneo	Cuneo	6,2	2,0
Azienda Formazione Professionale - Dronero	Dronero	5,4	4,5
Azienda Formazione Professionale - Verzuolo	Verzuolo	8,3	12,1
CNOS-FAP	Fossano	32,5	21,9
CFP Cebano Monregalese	Ceva	10,9	15,2
ENAIP	Cuneo	15,2	13,0
Totale		100	100

1.3.2 Un'utenza prevalentemente al maschile

La scelta della IFP tra gli stranieri si connota prevalentemente al maschile, a differenza della secondaria di II grado dove, come detto, si riscontra un maggior equilibrio di genere o addirittura una prevalenza femminile. Per quanto riguarda i CFP della provincia di Cuneo, in media i maschi sono il 72,7% e le femmine il 27,3%, in linea con i dati regionali e nazionali.

L'utenza dei diversi centri, tuttavia, si diversifica rispetto al genere, com'è ovvio, a seconda dei tipi di corsi di formazione professionale (nonché dei settori lavorativi) che propone. L'Ente Scuola per l'addestramento edile ospita solo alunni CNI maschi, così come in molti altri centri vi è la prevalenza assoluta dei maschi, con scarti elevatissimi (AFP di Dronero, AFP di Verzuolo, Associazione Scuole Tecniche San Carlo, ENAIP). D'altro canto, vi è un centro – AFP di Cuneo – che è frequentato dal 90,9% di ragazze, così come altri CFP che presentano una percentuale più consistente, seppur minoritaria, di utenza straniera al femminile (CFP Cebano Monregalese, APRO, CNOS-FAP). Ciò dipende, senza dubbio, da un'offerta formativa, con corsi nel settore dei servizi (ristorazione, estetica, acconciatura, ecc.), rivolta maggiormente all'utenza femminile: d'altra parte, la prevalenza dei maschi nella maggior parte dei CFP conferma una cultura industriale e artigianale, che modella i percorsi formativi di questi indirizzi, su cui si innesta una domanda di occupazione al maschile.

Per quanto riguarda l'età, la maggioranza degli allievi stranieri (60,4%) ha un'età compresa tra i 16 e i 17 anni, il 17,3% ha un'età inferiore ai 16

anni. Il 22,3%, invece, va dai 18 ai 20 anni: sebbene si verifichi una certa coincidenza, a livello d'età, con l'utenza delle scuole secondarie di II grado, è opportuno sottolineare che un gruppo considerevole di giovani stranieri iscritti ai corsi della IFP non si trova più nella fase dell'assolvimento dell'obbligo formativo. La IFP si conferma, per molti CNI, una possibilità di recupero degli inevitabili rallentamenti scolastici, provocati dalla migrazione (spesso piuttosto recente) e dalla conseguente scarsa conoscenza dell'italiano.

1.3.3 *Nati in Italia e neoarrivati*

Gli allievi stranieri nati in Italia iscritti al CFP sono in totale 54 e rappresentano il 2,6% di tutta la popolazione scolastica e il 10,3% dei CNI. Si ricorda, a livello comparativo, che nelle scuole secondarie di II grado i nati in Italia costituiscono lo 0,8% del totale degli studenti e il 10,1% dei CNI: tra IFP e istruzione superiore, quindi, non emergono particolari differenze nelle presenze di nati in Italia, che risultano essere ancora una piccola componente degli allievi della formazione secondaria.

In 4 centri non sono presenti alunni CNI nati in Italia e le percentuali maggiori si rivelano per APRO di Alba (13,9%), CNOS-FAP (12,7%) e CFP Cebano Monregalese (11%). Nella città di Cuneo, pertanto, i nati in Italia appaiono concentrati in uno solo dei 5 centri professionali presenti in città (ENAIP).

Per quanto riguarda, invece, i neoarrivati, nel corso dell'a.f. 2011/12 nei CFP esaminati sono stati inseriti 18 nuovi allievi (pari al 3,3% dei CNI): una percentuale, quindi, che non pare particolarmente elevata, soprattutto se confrontata con i neoarrivi nelle scuole secondarie di II grado (5% dei CNI) e di I grado (10,9%).

Questo aspetto indica che la IFP non è solo un canale privilegiato di accoglienza dei neoarrivati, ma rappresenta, per alunni che sono stati in precedenza scolarizzati in Italia, un'opportunità interessante di formazione e professionalizzazione, utile per un inserimento rapido nel mercato del lavoro.

Il dato sui neoarrivati iscritti ai CFP può essere approfondito ricostruendo il percorso scolastico pregresso degli allievi stranieri. È infatti stato chiesto alle agenzie di formazione di indicare le diverse tipologie di scuole da cui provengono i propri iscritti CNI. La maggioranza degli allievi stranieri (il 59,2% del totale dei CNI) è arrivata al centro direttamente dalla scuola secondaria di I grado, il 33,2% dalla scuola secondaria di II grado, il 5,4% da altra agenzia formativa, il 2% da una scuola estera e solo lo 0,2% da un CTP.

Pertanto, la scelta della IFP avviene per gli stranieri soprattutto al termine della scuola secondaria di I grado, anche se vi è anche un gruppo significativo di studenti che arriva ai CFP dopo un fallimento scolastico avvenuto nell'ambito della scuola secondaria di II grado. I dati resi noti di

recente dall'ISFOL (2012), d'altro canto, sottolineano come questa filiera formativa stia diventando sempre più attrattiva per gli alunni delle scuole secondarie di I grado, rivelandosi una *chance* per l'inserimento sociale e professionale delle nuove generazioni e, in particolare, di quelle di origine immigrata. Questo dato, però, può rivelare anche una debolezza del sistema di orientamento che influenza in maniera rilevante gli studenti (soprattutto quelli di prima generazione) e le famiglie immigrate, canalizzando le scelte verso la formazione (e l'istruzione professionale).

Gli allievi che frequentano contemporaneamente un corso di formazione professionale e un CTP per l'apprendimento dell'italiano come L2 sono un gruppo residuale, costituito da 24 alunni stranieri in totale.

1.3.4 *Gli esiti formativi dei CNI nella IFP*

Sugli esiti dei percorsi degli allievi stranieri nella IFP si sono raccolti dati relativi ai ritirati, ai non ammessi all'anno successivo di corso (a causa di un numero elevato di assenze), ai non idonei al termine dell'a.f. (a causa di problemi di comportamento, apprendimento, ecc.), agli ammessi agli esami di qualifica e ai qualificati.

Complessivamente risulta che tutti i 34 allievi che si sono ritirati sono stranieri e rappresentano in percentuale il 6,5% degli alunni CNI presenti in tutti i centri: il dato evidenzia la fragilità dell'utenza straniera e allude a un evidente rischio di dispersione formativa, anche se per un gruppo numericamente esiguo.

Rispetto agli esiti nella IFP, si è indagata anche la quota di non ammessi all'anno successivo e/o alla qualifica di fine corso, al termine dell'a.f. 2011/12, a causa dell'elevato numero di assenze. Complessivamente, nei 9 centri si sono registrati 51 non ammessi, su 2.108 iscritti. Analoga rilevazione è stata svolta sugli alunni stranieri, che risultano essere 33 su 539. Pertanto la media dei non ammessi nell'intera popolazione scolastica è del 5,7%, mentre quella tra gli stranieri si attesta all'8,3%: questi ultimi mostrano maggiori problemi nella regolarità della frequenza.

Per quanto concerne, invece, i non idonei (allievi che non sono stati ammessi all'a.f. successivo per gravi problemi di comportamento o di apprendimento), in valori assoluti si tratta di 52 studenti italiani e 29 stranieri.

Passando ad analizzare il successo formativo, in generale la media degli italiani ammessi risulta essere del 27,7%, mentre quella degli stranieri è del 31,8%: anche se si tratta di pochi punti percentuali, gli stranieri in media mostrano *performance* migliori nella IFP, che consentono, come indicato dal dato, l'ammissione agli esami di qualifica. Analizzando poi i singoli centri, si precisa che nell'Ente Scuola per l'addestramento edile, essendo la popolazione scolastica composta da soli 4 alunni stranieri, il 100% degli stranieri è stata ammessa agli esami e non risultano italiani ammessi.

Si osserva, inoltre, che presso l'Associazione Scuole Tecniche San Carlo nessun alunno straniero poteva essere ammesso agli esami di qualifica perché non frequentante il corso terminale per la qualifica.

Osservando le percentuali di ammissione agli esami degli altri centri, si nota che lo scostamento rispetto alla media sia per gli italiani sia per gli stranieri è poco significativo; anche i dati relativi agli allievi qualificati nell'a.f. 2011/12 non differiscono significativamente da quelli concernenti gli ammessi all'esame di qualifica.

Pressoché tutti gli allievi ammessi all'esame, sia italiani sia stranieri, hanno poi ottenuto la qualifica: si tratta di 454 italiani e 131 stranieri (situazione molto differente da quanto succede nei risultati scolastici nelle secondarie di II grado). In media, tra gli italiani si riscontra il 26,2% di qualificati, mentre per gli stranieri il dato è del 31,1%: i valori si avvicinano a quelli già osservati per gli ammessi agli esami, confermando le migliori *performance* dei CNI nella IFP rispetto ai compagni italiani, anche per quanto riguarda l'ottenimento della qualifica, a differenza di quanto avviene nelle scuole secondarie di II grado.

Sebbene non siano a disposizione dati nazionali e regionali che consentano di sviluppare riflessioni comparative, nelle ricerche svolte in diversi contesti regionali e provinciali (Lombardia, Piemonte, Torino, ecc.) si evidenzia un buon livello di soddisfazione degli stranieri nei confronti dell'esperienza formativa, a livello di contenuti teorico-pratici: questi studenti ottengono risultati positivi, raggiunti grazie alla possibilità di coniugare l'apprendimento graduale dell'italiano con un percorso formativo che risponde all'interesse per la professionalizzazione, attraverso un'alternanza tra lezioni frontali, attività laboratoriali, *stage* (Santagati, 2011).

Infine, un ultimo dato seppure parziale, rilevato da alcuni CFP riguarda la transizione al lavoro di allievi stranieri e italiani. Dai dati in nostro possesso, limitatamente ai 4 CFP che hanno risposto a questa domanda rispetto agli occupati italiani e a 3 agenzie che hanno risposto in merito agli stranieri occupati, le percentuali medie di inserimento lavorativo risultano essere per gli italiani dell'80,7% e per gli stranieri dell'88,3%.

Nonostante i limiti dei dati esaminati, nella percezione dei CFP risulta che gli allievi stranieri, oltre ad avere risultati simili o migliori agli italiani nella IFP, hanno trovato più facilmente un'occupazione. Ciò può essere dovuto al fatto che nei settori professionali cui si rivolge la IFP, tendenzialmente riferita a lavori a media-bassa qualificazione, la domanda di lavoro immigrata viene assorbita ancora piuttosto rapidamente.

Dalle ricerche, infine, si conferma che gli allievi stranieri appaiono ottimisti rispetto all'inserimento lavorativo, grazie a un'idea positiva del lavoro che hanno maturato attraverso gli *stage* e le attività di laboratorio. La transizione non risulta particolarmente problematica, così come non emergono situazioni di discriminazione nel primo approccio con il mondo lavorativo (Besozzi, Colombo, 2009).

1.3.5 Un focus sull'utenza straniera nei CTP del territorio

Nell'ambito della rilevazione sono stati raccolti anche i dati quantitativi relativi agli studenti stranieri dei 4 CTP della provincia (ovvero la totalità)¹¹.

Gli allievi iscritti ai CTP che hanno risposto al questionario sono 3.710. Il numero degli allievi CNI ammonta complessivamente a 2.147 unità, nei 3 CTP di Alba, Mondovì e Saluzzo. Se si aggiunge il dato del CTP di Cuneo (470), non rilevato direttamente ma ricavato dal *database* delle nazionalità (che si analizzeranno nel capitolo successivo), si arriva a 2.617 alunni stranieri, con una incidenza del 70,5% circa sul totale degli iscritti¹², variamente distribuiti: nei CTP di Mondovì e di Cuneo, la popolazione di origine straniera è quasi la totalità (si tratta rispettivamente del 98% e 97% degli iscritti), a Saluzzo l'incidenza scende al 75%, mentre ad Alba, con il 48%, si ha il dato più basso (qui i CNI sono una minoranza).

Nella lettura di questi dati, che completano il quadro delle presenze degli stranieri nel sistema formativo cuneese, è opportuno sottolineare che si può accedere al CTP dai 16 anni in su per i corsi di lingua italiana e per i corsi di ottenimento della licenza media: pertanto, l'utenza dei CTP si può sovrapporre solo parzialmente a quella delle scuole secondarie di II grado e della IFP; la maggior parte dei frequentanti è, invece, composta da adulti immigrati e, in particolare, da donne (Colombo, Santagati, 2013).

Il 47,9% degli allievi CNI nei CTP frequenta il CTP di Saluzzo, il 23,2% il CTP di Alba, il 18% il CTP di Cuneo e il 10,9% il CTP di Mondovì. L'utenza straniera, rispetto alla distribuzione totale degli iscritti, risulta essere maggiormente presente nei CTP di Saluzzo, di Cuneo e di Mondovì.

Rispetto al genere, emerge con evidenza che sono le femmine il gruppo maggioritario degli iscritti stranieri ai CTP (59,5%); nel CTP di Mondovì si raggiunge la percentuale più alta di donne, pari al 64,7%.

Per quanto riguarda la composizione degli utenti dei CTP, troviamo nel complesso 34 neoarrivati, di cui 24 frequentanti il CTP di Alba e 10 il CTP di Saluzzo. Al contrario, la componente dei nati in Italia è residuale, soprattutto nell'ambito dell'offerta formativa dei corsi di italiano.

1.4 Le cittadinanze degli allievi stranieri nelle istituzioni scolastiche, nella IFP e nei CTP della provincia di Cuneo

Il sistema formativo italiano si caratterizza per una molteplicità/eterogeneità di cittadinanze e per una diffusione variegata e differenziata sul territorio nazionale (MIUR-Fondazione ISMU, 2013).

¹¹ I 3 CTP sono associati a istituzioni che fanno parte della Rete di scuole aderenti al progetto (Alba, Cuneo, Mondovì), mentre il CTP di Saluzzo, pur non facendo parte del progetto, ha partecipato alla rilevazione.

¹² Il numero dei CNI del CTP Cuneo, non essendo stato fornito dall'ente, è approssimativo, ma appare attendibile ai fini di un corretto trattamento statistico.

Da uno sguardo complessivo alle cittadinanze presenti in provincia di Cuneo, si conferma un quadro multiforme e complesso, che indica una vocazione altamente integrante del territorio provinciale. Emerge con evidenza una realtà multiculturale composita, che riesce a tenere insieme differenti gruppi nazionali, che provengono da aree geografiche molto diverse tra loro. Analizzando tutte le nazionalità presenti sul territorio della provincia di Cuneo, sia nelle scuole di ogni ordine e grado, sia nei corsi di formazione professionale, sia nei CTP, si sono censite complessivamente:

- 96 cittadinanze nelle 84 istituzioni scolastiche coinvolte nella rilevazione (escludendo apolidi e nomadi);
- 42 cittadinanze nell'ambito del sistema della IFP (relativi all'utenza straniera dei 9 centri formativi esaminati);
- 80 cittadinanze presenti tra allievi (minori e adulti) stranieri nei 4 CTP partecipanti alla ricerca.

1.4.1 Cittadinanze a scuola

Per quanto riguarda le presenze nelle scuole, tra le dieci nazionalità più rappresentate tra gli studenti stranieri troviamo ai primi posti l'Albania (24,8%, con 2.486 unità), il Marocco (22,3% con 2.239 unità); e la Romania (18%, con 1.805 unità): a queste tre cittadinanze appartiene il 65% circa di alunni CNI della provincia¹³. Seguono a distanza gruppi, numericamente inferiori al migliaio di unità, ovvero gli alunni di origine macedone, cinese, ivoriana, tunisina, senegalese, indiana e congolese¹⁴. Si tratta di cittadinanze riferite alle principali aree continentali di provenienza degli immigrati¹⁵ (Europa Centro orientale, Nord Africa e Africa subsahariana, Asia): unica non rappresentata tra le principali (prime dieci) provenienze degli alunni CNI è l'America Latina. La Macedonia, cittadinanza che contraddistingue il territorio e le scuole cuneesi, non risulta tra le prime dieci nazionalità diffuse in Italia (ordinate in V.A.), così come la Costa d'Avorio, il Senegal e il Congo.

Dal versante opposto, nella provincia di Cuneo, tra le prime dieci cittadinanze non risultano Moldova, Filippine, Ecuador e Ucraina, comunità particolarmente concentrate in alcune aree del territorio italiano.

¹³ Parallelamente, dai dati ISTAT del 1° gennaio 2011, emerge che tra i 56.166 immigrati presenti in provincia di Cuneo, la comunità straniera più numerosa è quella proveniente dalla Romania (con il 24,9% delle presenze), seguita da Albania (21,2%), Marocco (18,4%), Macedonia (4,9%), Cina (4,5%), Costa d'Avorio (2,1%), Senegal (1,8%).

¹⁴ Rispetto alle catene migratorie caratterizzanti la distribuzione sul territorio dei diversi gruppi nazionali, si veda l'introduzione della prima parte.

¹⁵ Tra le nazionalità indicate degli alunni, le scuole hanno inserito anche Paesi che non fanno parte del gruppo di Stati a forte pressione migratoria (Francia, Svizzera, Germania, Regno Unito, ecc.), che però non costituiscono oggetto di approfondimento del presente Quaderno.

Tabella 10. Principali nazionalità presenti nelle scuole in provincia di Cuneo (V.A.)

Nazionalità	V.A.
Albania	2.486
Marocco	2.239
Romania	1.805
Macedonia	633
Cina	531
Costa d'Avorio	249
Tunisia	155
Senegal	146
India	131
Congo	114

Tabella 11. Principali nazionalità presenti nelle scuole italiane (V.A.)

Nazionalità	V.A.
Romania	141.050
Albania	102.719
Marocco	95.912
Cina	34.080
Moldova	23.103
India	21.994
Filippine	21.281
Ecuador	19.473
Tunisia	18.674
Ucraina	18.374

1.4.2 *Le principali provenienze nei diversi ordini e gradi, nelle differenti aree territoriali...*

In tutti i livelli le nazionalità albanese, marocchina e rumena sono quelle più presenti, alternandosi con differenze percentuali poco significative tra i vari ordini:

- scuola dell'infanzia: marocchina (28,1%), albanese (22,9%) e rumena (17,6%);
- scuola primaria: albanese (26,5%), marocchina (23,8%) e rumena (16,7%);
- scuola secondaria di I grado: albanese (22,5%), marocchina (20,5%) e rumena (18,9%);
- scuola secondaria di II grado: albanese (27,4%), rumena (19,8%) e marocchina (15,2%).

Si sottolinea, inoltre, che nella scuola primaria, sono presenti il più alto numero di nazionalità, così come in questo ordine si concentra la maggior quota di alunni di ciascuna delle nazionalità più presenti. In generale, nei diversi ordini e gradi, si confermano le principali cittadinanze riportate nella tabella 10: tuttavia, ne compaiono alcune non presenti tra le prime dieci a livello complessivo. Si tratta degli alunni di cittadinanza moldava nella scuola dell'infanzia, di allievi originari dell'Honduras e del Brasile nelle secondarie di I grado, nonché di peruviani e moldavi nelle secondarie di II grado.

Gli alunni con nazionalità albanese sono presenti diffusamente nelle diverse aree, ma, come nel caso di altri gruppi, hanno una percentuale superiore al 50% (56%) nelle "Altre Zone". I marocchini sono distribuiti sulle varie zone in modo maggiormente equilibrato, anche se il 40,3% del totale di questi alunni frequentano scuole delle "Altre Zone"; diffusi in maniera ancora più omogenea sono gli alunni romeni (32,5% nell'Albese e 34,5% nelle "Altre Zone").

I macedoni, invece, sono concentrati per ben il 75,4% nell'Albese. I cinesi si contano in modo massiccio (83% del totale) nelle "Altre Zone" e in particolare nella zona di Barge e Bagnolo. Gli ivoriani sono invece concentrati fortemente sul territorio del Cuneese (77,5%); indiani e senegalesi, pur essendo distribuiti in più zone, presentano una quota superiore al 50% nelle "Altre Zone"; infine, tunisini (31,6% nell'Albese) e congolesi (50% nel Monregalese) sembrano distribuiti in maniera variegata su tutte le quattro zone.

Nelle scuole, d'altro canto, la presenza maggiore o minore di alcune cittadinanze non costituisce una variabile indipendente, ma rispecchia la composizione dei flussi migratori che hanno interessato i diversi territori (com'è noto, l'arrivo di minori stranieri che sono stati inseriti nelle scuole, è conseguenza di migrazione per motivi familiari/da popolamento che è stata successiva, a livello temporale, all'immigrazione da lavoro).

Alla luce dei dati presentati si può affermare, in conclusione, che la provincia di Cuneo presenta una numerosità e una varietà di nazionalità sul proprio territorio significativa: d'altro canto, la presenza degli alunni CNI nelle scuole italiane è plurale per definizione, in quanto comprende nel nostro Paese 187 nazionalità diverse (Fondazione ISMU, MIUR, 2011), oltre a presentare una differenziazione conseguente all'andamento dei flussi migratori, nonché alle differenze di tempi, modalità, luoghi di insediamento, velocità del processo migratorio al Nord, al Centro e al Sud, influenzate dalla struttura socio-economica e dal mercato del lavoro¹⁶.

1.4.3 ... e nelle diverse istituzioni scolastiche

Un aspetto interessante da analizzare, ricostruendo il quadro delle cittadinanze diffuse nelle scuole della provincia di Cuneo, riguarda il livello di eterogeneità presente in termini di nazionalità nelle diverse istituzioni. Per quanto riguarda il numero di nazionalità nelle direzioni didattiche si può notare (tab. 12) seguente che si va da un massimo di 34 nazionalità rappresentate all'interno della medesima DD (DD II circolo di Fossano) a un minimo di 10 nazionalità (DD I circolo di Fossano, DD di Dronero): questo dato mostra una notevole eterogeneità presente nelle differenti istituzioni scolastiche, che si trovano a strutturare un'offerta didattica adeguata ai bisogni espressi da allievi di varia provenienza, lingua e cultura.

Considerando, inoltre, il dettaglio dei diversi ordini compresi nelle DD, possiamo aggiungere che il livello minimo si abbassa a 9 nazionalità presenti nelle scuole dell'infanzia del I circolo di Cuneo e della DD di Saluzzo, mentre quello massimo raggiunge le 27 nazionalità nelle primarie del II circolo di Fossano.

Tra le nazionalità principali, pur con ordine diverso, in quasi tutte le DD troviamo quella marocchina, romena e albanese. Si segnalano però alcune eccezioni: la DD di Dronero, nella quale la prima cittadinanza è quella della Costa d'Avorio (57 alunni), la DD II circolo di Mondovì con i congolesi (19) che rappresentano il secondo gruppo a livello di numerosità, la DD III circolo di Alba e la DD di Saluzzo, in cui al terzo posto troviamo rispettivamente alunni di origine macedone (19) e cinese (19). L'ovvio riferimento è agli insediamenti caratteristici nelle diverse aree territoriali, che si rispecchiano nella composizione delle classi scolastiche.

¹⁶ Nell'ultimo rapporto MIUR-Fondazione ISMU (2013) si è proposto un approfondimento sulle presenze degli alunni appartenenti alle principali cittadinanze nelle diverse province italiane. Attraverso l'utilizzo di uno specifico indice di associazione (indice di Edwards), che misura l'associazione tra province e principali cittadinanze, si è calcolato che non esiste alcuna associazione forte tra la provincia di Cuneo e le principali cittadinanze. Piuttosto esiste una dis-associazione abbastanza forte rispetto agli alunni originari di Perù e Filippine, molto forte rispetto a quelli di Ecuador e Ucraina. Questo dato indica la scarsa concentrazione di specifiche comunità straniere nel sistema formativo cuneese.

Tabella 12. Numerosità e nazionalità prevalenti nelle direzioni didattiche

Direzioni didattiche	N. nazionalità presenti	1°	2°	3°
DD I circolo Alba	16	Romania (41)	Marocco (37)	Albania (16)
DD II circolo Alba	18	Romania (48)	Marocco (39)	Albania (28)
DD III circolo Alba	14	Marocco (50)	Romania (42)	Albania (19) Macedonia (19)
DD I circolo Bra	21	Marocco (71)	Albania (60)	Romania (32)
DD II circolo Bra	15	Albania (44)	Marocco (29)	Romania (12)
DD I circolo Cuneo	10	Albania (97)	Romania (42)	Marocco (33)
DD Dronero	10	Costa d'Avorio (57)	Marocco (42)	Albania (10)
DD I circolo Fossano	23	Albania (48)	Marocco (25)	Romania (15)
DD II circolo Fossano	34	Marocco (78)	Albania (63)	Romania (15)
DD I circolo Mondovì	18	Marocco (81)	Albania (36)	Romania (35)
DD II circolo Mondovì	19	Marocco (59)	Congo (19)	Romania (18)
DD Saluzzo	21	Albania (139)	Romania (24)	Cina (18)

Negli istituti di scuole secondarie di I grado, (tab. 13) si oscilla da un massimo di 27 nazionalità rappresentate all'interno dello stesso istituto (SM di Cuneo) a un minimo di 10 nazionalità (SM di Bra): questo dato si colloca al di sotto delle 34 cittadinanze rilevate nelle DD, ma conferma la pluralità delle presenze nelle differenti istituzioni scolastiche. Nei singoli plessi degli istituti di scuole secondarie di I grado, questi livelli di eterogeneità, tuttavia, scendono significativamente a un minimo di 5 nazionalità in alcuni plessi delle SM di Fossano, Saluzzo e Mondovì a un massimo di 19 nazionalità nella SM "Macrino" di Alba.

Tra le principali nazionalità, si segnalano ancora Albania, Romania e Marocco, che a livello di numerosità rappresentano le comunità più rappresentate in questo tipo di istituti.

Tabella 13. Numerosità e nazionalità prevalenti nelle scuole secondarie di I grado

Scuole sec. I grado	N. nazionalità presenti	1°	2°	3°
SM "Macrino" Alba	19	Romania (31)	Macedonia (14)	Marocco (9)
SM "Vida Pertini" Alba	17	Romania (29)	Macedonia (15)	Marocco (11)
SM Bra	10	Albania (63)	Marocco (39)	Romania (25)
SM Cuneo	27	Albania (42)	Romania (41)	Marocco (25)
SM Fossano	21	Albania Marocco (30)	Romania (14)	Senegal (8)
SM Mondovì	19	Marocco (35)	Romania (29)	Albania (22)
SM Saluzzo	15	Albania (43)	Romania (15)	Marocco Cina (8)

Nell'ambito degli istituti comprensivi (tab. 14), diversi sono i casi in cui si hanno 20 o più nazionalità presenti (IC di Cherasco, IC Oltrestura Cuneo, IC di Morozzo). Dal versante opposto, tuttavia, si può notare che 7 IC presentano meno di 10 nazionalità (fino a un livello minimo di 5 cittadinanze rappresentate nell'IC di Canale). Dall'analisi dei singoli plessi, si può evidenziare inoltre che vi sono 6 scuole in cui si superano le 10 nazionalità (4 scuole secondarie di I grado e 2 primarie).

Per ciò che concerne le nazionalità più numerose nelle singole scuole, al di là delle cittadinanze più diffuse nella provincia (Marocco, Albania e Romania), si rilevano presenze significative di studenti cinesi (93 nell'IC di Bagnolo e 149 nell'IC di Barge, zona di particolare concentrazione della comunità cinese) e macedoni (che superano le 100 unità nell'IC di Neive).

Tabella 14. Numerosità e nazionalità prevalenti negli istituti comprensivi

Istituti comprensivi	N. nazionalità presenti	1°	2°	3°
IC Bagnolo Piemonte	10	Cina (93)	Marocco (14)	Albania, Lituania (2)
IC Barge	7	Cina (149)	Marocco (54)	Albania (12)
IC Bene Vagienna	19	Marocco (67)	Romania (31)	Albania (17)
IC Bernezzo	6	Marocco, Albania, Costa d'Avorio (8)	Romania (3)	Perù (2)
IC Borgo San Dalmazzo	18	Romania (36)	Albania (35)	Marocco (34)
IC Borgo San Giuseppe	10	Albania (13)	Costa d'Avorio (8)	Marocco, Romania (6)
IC Bossolasco	10	Romania (10)	Macedonia (5)	Marocco (3)
IC Boves	17	Marocco (15)	Romania (14)	Macedonia (13)
IC Canale	5	Macedonia (16)	Marocco (14)	Romania (13)
IC Caraglio	12	Albania (39)	Marocco (31)	Argentina (7)
IC Cavallermaggiore	14	Romania (44)	Albania (43)	Marocco (37)
IC Centallo	16	Albania (46)	Marocco (36)	Costa d'Avorio (10)
IC Cervasca	15	Albania (10)	Marocco (6)	Romania (5)
IC Ceva	16	Marocco (121)	Albania (52)	Romania (27)
IC Cherasco	20	Marocco (57)	Albania (47)	Romania (30)
IC Chiusa Pesio	14	Costa d'Avorio (32)	Romania (15)	Marocco (6)
IC Cortemilia	10	Albania (22)	Romania (14)	Macedonia (8)
IC Oltrestura Cuneo	21	Marocco (25)	Albania (24)	Romania (7)
IC Demonte	10	Marocco (15)	Romania (2)	Tunisia (2)
IC Diano	11	Macedonia (20)	Romania (15)	Turchia (3)
IC Dogliani	10	Marocco (48)	Romania (45)	Albania (30)
IC Dronero	11	Albania (16)	Costa d'Avorio, Marocco (12)	Romania, Filippine (5)
IC Govone	11	Macedonia (44)	Romania (37)	Marocco (18)
IC La Morra	14	Macedonia (58)	Romania (48)	Marocco (30)
IC Montà	8	Romania (54)	Albania (31)	Marocco (14)
IC Moretta	14	Albania (72)	Marocco (22)	Romania (21)
IC Morozzo	24	Marocco (32)	Albania, Romania (22)	Kosovo (11)
IC Neive	14	Macedonia (103)	Romania (21)	Marocco (9)
IC Paesana	8	Cina (11)	Romania (6)	Albania (4)
IC Racconigi	10	Marocco (86)	Romania (58)	Albania (33)
IC Revello	10	Albania (54)	Cina (18)	Marocco (15)
IC Saliceto	9	Marocco (13)	Romania (6)	Turchia, Ucraina (3)
IC Sanfront	8	Albania (13)	Marocco (4)	Algeria, Cina, Romania (2)
IC Santa Vittoria d'Alba	10	Marocco (34)	Albania (13)	Romania (12)
IC Santo Stefano Belbo	13	Macedonia (79)	Albania (11)	Bulgaria (8)
IC "Giovanni XXIII" Savigliano	10	Albania (66)	Marocco (33)	Romania (16)
IC "Santarosa" Savigliano	10	Albania (100)	Marocco (59)	Romania (16)
IC Sommariva Bosco	13	Romania (51)	Marocco (39)	Albania (27)
IC Sommariva Perno	10	Romania (31)	Marocco (24)	Tunisia (6)
IC Venasca	10	Albania (71)	Cina (31)	Marocco (19)
IC Verzuolo	15	Albania (89)	Marocco (14)	Cina (12)
IC Villafalletto	11	Albania (15)	India (14)	Romania (12)
IC Villanova Mondovì	12	Romania (32)	Marocco (25)	Albania (21)

Negli istituti di istruzione superiore si raggiungono le 25-27 nazionalità presenti (rispettivamente nell'IIS "Grandis" di Cuneo e nell'IIS "Cigna Baruffi Garelli" di Mondovì). A livello di nazionalità, non emergono specifiche concentrazioni in un singolo istituto: degni di nota sono i numeri di studenti albanesi nell'IIS "Bianchi Virginio" di Cuneo (99) e nell'IIS "Denina" di Saluzzo (50), così come di allievi di origine moldava (76) nell'IIS "Vallauri" di Fossano.

Tabella 15. Numerosità e nazionalità prevalenti negli istituti di istruzione superiore

Istituti di istruzione superiore	N. nazionalità presenti	1°	2°	3°
IIS "Cillario Ferrero" Alba	19	Macedonia (29)	Romania (19)	Albania, Marocco (13)
IIS "Einaudi" Alba	10	Romania (36)	Macedonia (23)	Albania (11)
Liceo "Cocito" Alba	13	Romania (18)	Macedonia (5)	Albania, Marocco, Moldavia (2)
IIS "Guala" Bra	10	Albania (35)	Romania (13)	Marocco (11)
IIS "Mucci" Bra	17	Albania (31)	Marocco, Romania (26)	Macedonia (9)
IIS "Baruffi" Ceva	10	Marocco (18)	Albania (10)	Bosnia (2)
IIS "Bianchi Virginio" Cuneo	14	Albania (99)	Romania (5)	Argentina (2)
IIS "Bonelli" Cuneo	21	Albania (26)	Romania (9)	Marocco (8)
IIS "De Amicis" Cuneo	11	Albania (17)	Romania (12)	Marocco (5)
IIS "Grandis" Cuneo	25	Albania (38)	Marocco (24)	Romania (20)
IIS "Virginio Donadio" Cuneo	16	Albania (12)	Romania (6)	Costa d'Avorio, Perù, Egitto (3)
ITIS "Del Pozzo" Cuneo	17	Romania (35)	Albania (24)	Marocco (16)
Liceo classico "Pellico" Cuneo	3	Albania (3)	Cina (1)	Nigeria (1)
Liceo scientifico "Peano" Cuneo	15	Albania (11)	Cina (5)	Romania (4)
IIS "Vallauri" Fossano	22	Moldavia (76)	Albania (30)	Romania (16)
IIS "Beccaria Govone" Mondovì	10	Paraguay (19)	Albania (9)	Marocco (5)
IIS "Cigna Baruffi Garelli" Mondovì	27	Marocco, Romania (31)	Albania (25)	Macedonia (9)
IIS "Giolitti Bellisario" Mondovì	22	Marocco (28)	Romania (17)	Albania (16)
IIS "Vasco" Mondovì	7	Albania (3)	Marocco (2)	Romania (2)
Liceo "Bodoni" Saluzzo	7	Albania (11)	Romania (4)	Brasile, Cina, Marocco, Perù, Venezuela (1)
IIS "Denina" Saluzzo	14	Albania (50)	Cina (39)	Marocco (9)
IIS "Soleri Bertoni" Saluzzo	13	Albania (14)	Romania (10)	Marocco (6)
IIS "Cravetta" Savigliano	15	Albania (43)	Marocco (17)	Romania (16)

1.4.4 Pluralità di cittadinanze fra gli allievi della IFP e dei CTP del territorio

Nell'ambito dei 9 centri di formazione professionale coinvolti nella ricerca, sono state censite complessivamente 42 cittadinanze, un numero significativamente inferiore a quelle riscontrate nelle istituzioni scolastiche. Tra le nazionalità più rappresentate troviamo Albania (27%), Romania (24,6%), Marocco (23,6%), seguite a distanza da Macedonia (11,1%) e Cina (3,6%). Questi 5 gruppi coincidono con le prime nazionalità riscontrate anche nella scuola secondaria di II grado, confermando una distribuzione analoga degli adolescenti stranieri nei due canali formativi dell'istruzione e della IFP per l'assolvimento dell'obbligo scolastico.

Tabella 16. Principali nazionalità presenti nella IFP in provincia di Cuneo (V.A.)

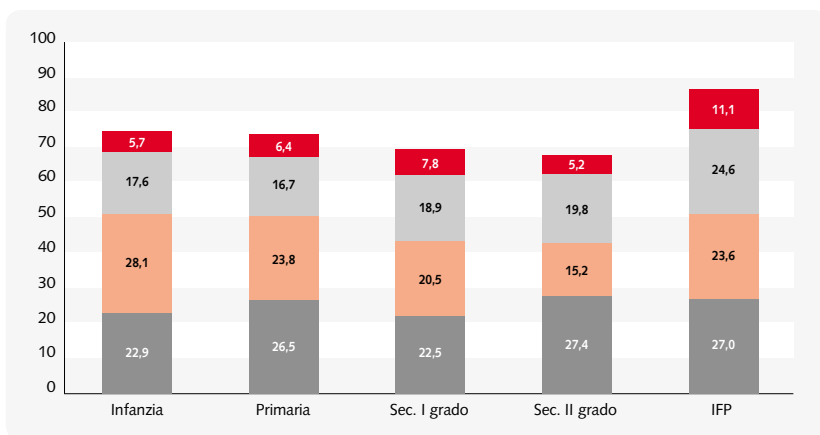
Nazionalità	V.A.
Albania	112
Romania	102
Marocco	98
Macedonia	46
Cina	15
India	15
Costa d'Avorio	13
Brasile	10
Senegal	10
Tunisia	9

Si può sottolineare, tuttavia, che (in percentuale) romeni, marocchini e macedoni costituiscono una componente rilevante degli stranieri che frequentano la IFP (in totale rappresentano il 59,3%), diversamente da quanto emerso nelle scuole secondarie di II grado (in cui queste 3 cittadinanze corrispondono al 40,2% del totale dei CNI). Inoltre, tra le prime 10 nazionalità presenti nella formazione professionale compaiono Brasile, Senegal e Tunisia, al posto di Perù, Congo e Moldava maggiormente diffuse nelle scuole superiori.

Dalla comparazione dell'andamento delle prime 4 nazionalità nei differenti ordini di scuola e nella IFP, si può osservare che gli alunni albanesi rappresentano in media 1/4 delle presenze in tutti i livelli scolastico-formativi, mentre una maggiore oscillazione si nota tra i marocchini, presenza particolarmente significativa nella scuola dell'infanzia (in quanto si tratta di una comunità di antico insediamento in Piemonte e nel nostro Paese, in cui numerosi sono i figli nati in Italia), ma per contro piuttosto ridotta nelle scuole secondarie di II grado e maggiormente concentrata nella IFP. Rilevanti, inoltre, rispetto alla distribuzione nei vari ordini scolastici, le presenze di romeni e macedoni sempre nella IFP, soprattutto se confrontate con le percentuali relative alle scuole secondarie di II grado.

Figura 5. Distribuzione percentuale delle prime nazionalità nei diversi ordini di scuola e nella IFP

- Macedonia
- Romania
- Marocco
- Albania



Infine, per quanto riguarda la presenza dei diversi gruppi nazionali nei CFP nelle diverse aree provinciali, si registrano le medesime distribuzioni rilevate per le istituzioni scolastiche, in quanto le concentrazioni sul territorio di famiglie e comunità di immigrati si traducono in presenze nelle scuole e nelle agenzie formative di allievi appartenenti a questi gruppi.

Per quanto riguarda invece i CTP, sono complessivamente 80 le nazionalità presenti tra i 2.617 allievi (minori e adulti) iscritti ai 4 CTP coinvolti nella ricerca. Tra le prime nazionalità, troviamo gli studenti marocchini (530), seguiti da romeni (208), senegalesi (96), nigeriani (87), ivoriani (81), albanesi (75) e macedoni (75).

Tabella 17. Principali nazionalità presenti nei CTP della provincia di Cuneo (V.A.)

Nazionalità	V.A.
Marocco	530
Romania	208
Senegal	96
Nigeria	87
Costa d'Avorio	81
Albania	75
Macedonia	75
Brasile	46
Cina	45
Filippine	44

Tabella 18. Ripartizione percentuale delle principali nazionalità degli allievi dei CTP per zone

	CTP di Alba	CTP di Cuneo	CTP di Mondovì	CTP di Saluzzo
Marocco	17,9	7,1	36,1	38,9
Romania	39,7	15,3	5,3	39,7
Senegal	16,1	20,8	4,2	58,9
Nigeria	8,0	30,4	16,0	45,6
Costa d'Avorio	1,5	18,0	17,0	63,5
Albania	12,0	9,6	10,2	68,2
Macedonia	90,5	0,0	6,8	2,7

La distribuzione delle principali nazionalità degli allievi dei CTP nelle varie aree della provincia fa emergere un quadro piuttosto diversificato, anche se si può osservare che nel CTP di Saluzzo (collocato nelle "Altre Zone") abbiamo le più alte concentrazioni di quasi tutte le nazionalità più presenti sul territorio provinciale, con l'unica eccezione dei macedoni, che per il 90,5% frequentano il CTP di Alba. In quest'ultimo territorio, significativa risulta essere anche la presenza degli studenti rumeni (39,7%, percentuale analoga a quella presente nelle "Altre Zone"). Si potrebbe concludere, quindi, che le "Altre Zone" risultano essere l'ambito territoriale pluriculturale per eccellenza, che offre maggiori opportunità a famiglie di diversa origine e, al contempo, anche l'ambito in cui sarebbero prioritari interventi di politica interculturale.

In conclusione di questo approfondimento sulle cittadinanze presenti nel sistema scolastico-formativo della provincia di Cuneo, si propone un quadro comparativo della classifica delle principali nazionalità nei diversi ambiti considerati (scuole, CFP, CTP).

Tabella 19. Principali nazionalità nelle istituzioni scolastiche, nei CFP e nei CTP della provincia di Cuneo partecipanti alla ricerca

	Istituzioni scolastiche	CFP	CTP
1°	Albania	Albania	Marocco
2°	Marocco	Romania	Romania
3°	Romania	Marocco	Senegal
4°	Macedonia	Macedonia	Nigeria
5°	Cina	Cina	Costa d'Avorio

Emerge una quasi totale coincidenza tra le istituzioni scolastiche e i CFP, in cui Albania, Marocco, Romania, Macedonia e Cina rappresentano le più numerose comunità inserite nei contesti formativi: unica differenza la presenza dei marocchini al 2° posto nelle scuole e al 3° posto nei CFP. Differente è, invece, la composizione dell'utenza straniera dei CTP, cui si accede se di

età maggiore a quella prevista per l'obbligo scolastico e in cui alle principali cittadinanze presenti sul territorio (Marocco, Romania) si affiancano alcuni Paesi dell'Africa centrale (Senegal, Nigeria, Costa d'Avorio).

Nel complesso, si conferma anche nel contesto cuneese la presenza del "mondo a scuola", ovvero una notevole diversificazione delle provenienze che contraddistingue i flussi migratori nel nostro Paese rispetto ad altre esperienze europee, con implicazioni significative sui percorsi di insegnamento e di apprendimento, data la pluralità di lingue e culture di origine rappresentate tra gli alunni.

1.5 La concentrazione degli alunni con cittadinanza non italiana in specifiche istituzioni scolastiche e plessi

Un'attenzione particolare è dedicata alla concentrazione degli alunni CNI nelle istituzioni scolastiche del cuneese, distinte per ordine e grado, e nei corrispettivi plessi, un tema che ha assunto particolare rilevanza negli ultimi anni in Italia e rispetto a cui sono stati realizzati specifici approfondimenti e ricerche (MIUR-Fondazione ISMU, 2013; Besozzi, Colombo, 2012; Besozzi, Colombo, Santagati, 2013). In realtà, in Italia sono aumentate notevolmente le scuole che si caratterizzano per percentuali significative di studenti stranieri (ma comunque inferiori al 30%), mentre le scuole con oltre il 30% di CNI rimangono una minoranza: sono infatti il 4,3% del totale nell'a.s. 2011/12.

1.5.1 Le scuole dell'infanzia

Da un'analisi approfondita delle scuole dell'infanzia comprese all'interno delle 12 DD e dei 42 IC¹⁷ partecipanti al progetto di ricerca, emerge che esse accolgono nella propria popolazione scolastica da un minimo di 36 iscritti (IC Sanfront)¹⁸ a un massimo di 364 (DD III circolo di Alba). Parallelamente, si riscontra una presenza di alunni CNI che oscilla da meno di 10 (IC di Cervasca, Dronero, Sanfront, Bernezzo, Demonte e Bossolasco) fino a circa un centinaio di bambini (DD III circolo di Alba, II circolo di Bra).

Per quanto riguarda gli stranieri nati in Italia, gruppo particolarmente significativo in questo livello scolastico, essi superano le 60 unità nella DD I circolo di Mondovì, nell'IC di Ceva, nella DD I circolo di Alba¹⁹.

¹⁷ Si considerano 42 IC, invece che i complessivi 43, perché l'IC di Boves non comprende scuole dell'infanzia.

¹⁸ Si considera, ovvero, il numero di iscritti presenti in tutte le scuole dell'infanzia afferenti all'istituto. Ciò vale anche per i dati/tabelle successivi e per le scuole di diverso ordine e grado.

¹⁹ Nelle scuole dell'infanzia non si analizza la presenza dei neoarrivati, poco significativa sia dal punto di vista numerico sia da quello delle sfide didattiche poste.

Tabella 20. Alunni in totale, CNI e CNI nati in Italia nelle scuole dell'infanzia coinvolte nella rilevazione

Scuole dell'infanzia	N. alunni totali	N. alunni CNI	N. CNI nati in Italia	CNI ogni 100 alunni	Nati in Italia ogni 100 CNI
DD I circolo Alba	195	69	64	35,4	92,8
DD II circolo Alba	281	54	41	20,3	75,9
DD III circolo Alba	364	108	-	29,7	-
DD I circolo Bra	280	63	59	22,5	93,6
DD II circolo Bra	257	90	72	35,0	80,0
DD I circolo Cuneo	176	55	51	31,2	92,7
DD Dronero	167	56	-	33,5	-
DD I circolo Fossano	307	55	47	17,9	85,4
DD II circolo Fossano	248	58	56	23,3	96,5
DD I circolo Mondovì	270	71	60	26,3	85,5
DD II circolo Mondovì	206	54	50	26,2	92,5
DD Saluzzo	293	83	-	28,3	-
IC Bagnolo Piemonte	112	29	27	25,8	93,1
IC Barge	209	57	50	27,2	87,7
IC Bene Vagienna	259	51	44	15,4	86,2
IC Bernezzo	77	7	6	9,0	85,7
IC Borgo San Dalmazzo	347	46	-	13,2	-
IC Borgo San Giuseppe	95	23	17	24,2	73,9
IC Bossolasco	115	8	-	6,9	-
IC Canale	115	11	-	9,5	-
IC Caraglio	117	37	-	23,8	-
IC Cavallermaggiore	192	54	33	28,1	61,1
IC Centallo	152	51	48	33,5	94,1
IC Cervasca	199	3	1	1,5	33,3
IC Ceva	282	70	62	24,8	88,5
IC Cherasco	188	26	21	13,8	80,7
IC Chiusa Pesio	112	17	-	15,1	-
IC Cortemilia	97	19	9	19,5	47,3
IC Oltrestura Cuneo	163	44	39	26,9	88,6
IC Demonte	127	7	6	5,5	85,7
IC Diano	170	16	-	9,4	-
IC Dogliani	223	43	39	19,2	90,6
IC Dronero	47	5	5	10,6	100
IC Govone	206	42	-	10,6	-
IC La Morra	242	45	27	18,6	60,0
IC Montà	194	39	34	20,1	87,1
IC Moretta	196	28	-	8,0	-
IC Morozzo	255	31	25	12,1	80,6
IC Neive	193	47	44	23,3	93,6
IC Paesana	102	17	15	16,6	15,0
IC Racconigi	228	59	53	25,8	89,8
IC Revello	-	27	20	-	74,0
IC Saliceto	80	15	-	18,7	-
IC Sanfront	36	7	7	19,4	100
IC Santa Vittoria d'Alba	184	25	21	14,1	80,7
IC Santo Stefano Belbo	155	34	23	21,9	67,6
IC "Giovanni XXIII" Savigliano	190	45	43	23,6	95,5
IC "Santarosa" Savigliano	171	26	22	15,2	84,6
IC Sommariva Bosco	268	42	39	15,6	92,8
IC Sommariva Perno	189	25	-	13,2	-
IC Venasca	224	49	49	21,8	100
IC Verzuolo	136	37	34	27,2	91,8
IC Villafalletto	146	26	-	32,0	-
IC Villanova Mondovì	193	28	-	14,5	-

Passando a considerare le incidenze percentuali, in 6 DD e IC della provincia di Cuneo si supera il 30% di CNI sugli iscritti. Si tratta in particolare delle scuole dell'infanzia della DD I circolo di Cuneo (31,2%), dell'IC di Villafalletto (32%), della DD di Dronero (33,5%), dell'IC di Centallo (33,5%), della DD II circolo di Bra (35%) e della DD I circolo di Alba (35,4%).

Rispetto ai nati in Italia, 3 IC dichiarano che nelle proprie scuole dell'infanzia questi ultimi costituiscono il 100% dei CNI iscritti (IC di Dronero, Sanfront, Venasca). 12 istituzioni scolastiche si caratterizzano per percentuali di nati in Italia dal 90% a meno del 100%, 15 comprese dall'80% a meno del 90%.

In sintesi, si può osservare (tab. 21) che nel 39,6% delle scuole dell'infanzia afferenti alle DD e agli IC esaminati si concentrano percentuali di CNI comprese dal 20% a meno del 30%; seguono il 35,8% delle istituzioni scolastiche con plessi dell'infanzia caratterizzate da una presenza di CNI dal 10% a meno del 20%.

Tabella 21. Scuole dell'infanzia (comprese nelle DD e IC) per incidenza percentuale di CNI

Incidenza CNI	V. A.	V. %
Meno del 10%	7	13,2
Dal 10% a meno del 20%	19	35,8
Dal 20% a meno del 30%	21	39,6
30% e oltre	6	11,4
Totale	53	100

Su livelli inferiori si collocano il numero di istituzioni scolastiche (13,2% del totale) con incidenze di CNI minori del 10% o superiori al 30% (11,4%).

1.5.2 Le scuole primarie

L'approfondimento sulle scuole primarie, comprese all'interno delle 12 DD e dei 43 IC, mette in evidenza che in 9 istituzioni scolastiche della provincia gli alunni stranieri superano le 100 presenze (IC di Cherasco 108, IC di Ceva 115, DD II circolo di Alba 120, IC "Santarosa" di Savigliano 123, DD I circolo di Mondovì 130, DD I circolo di Bra 143, DD di Saluzzo 162, DD I circolo di Cuneo 187, DD II circolo di Fossano 187).

Nelle scuole primarie di alcuni di questi istituti, inoltre, i nati in Italia rappresentano una parte rilevante della presenza straniera (IC "Santarosa" di Savigliano con 98 stranieri nati in Italia su 123 CNI; DD I circolo di Bra con 104 nati in Italia su 143; DD I circolo di Cuneo 129 su 187; DD II circolo di Fossano 150 su 187). Nelle scuole primarie si riscontra che, laddove è elevata la presenza di CNI, è anche consistente il gruppo dei nati in Italia.

In questo ordine di scuola risultano piuttosto ridotti numericamente i neoarrivati nel corso dell'ultimo anno scolastico.

Tabella 22. Alunni in totale, CNI, nati in Italia e neoarrivati nelle scuole primarie coinvolte nella rilevazione

Suole primarie	N. alunni totali	N. alunni CNI	N. CNI nati in Italia	N. neoarrivati	CNI ogni 100 alunni	Nati in Italia ogni 100 CNI	Neoarrivati ogni 100 CNI
DD I circolo Alba	565	74	40	1	13,1	54,1	1,35
DD II circolo Alba	683	120	86	3	17,6	71,6	2,5
DD III circolo di Alba	568	79	-	4	13,9	-	5,0
DD I circolo Bra	670	143	104	15	21,3	72,7	10,5
DD II circolo Bra	612	97	72	5	15,8	74,2	5,2
DD I circolo Cuneo	779	187	129	13	24,0	68,9	6,9
DD Dronero	426	82	-	2	19,2	-	4,8
DD I circolo Fossano	631	87	53	25	13,7	60,9	28,7
DD II circolo Fossano	668	187	150	4	27,9	80,2	2,1
DD I circolo Mondovì	539	130	86	0	24,1	66,1	0
DD II circolo Mondovì	599	85	60	2	14,1	72	2,3
DD Saluzzo	1011	162	-	-	16,0	-	-
IC Bagnolo Piemonte	288	63	38	20	21,8	60,3	31,7
IC Barge	361	96	58	34	26,5	60,4	35,4
IC Bene Vagienna	505	71	49	-	14,0	43,6	7,0
IC Bernezzo	213	19	10	3	8,9	52,6	21,0
IC Borgo San Dalmazzo	583	66	-	8	11,3	-	12,1
IC Borgo San Giuseppe	396	29	17	9	7,3	58,6	31,0
IC Bossolasco	169	11	-	-	6,5	-	0
IC Boves	503	54	40	5	10,7	74,0	9,2
IC Canale	144	20	19	0	13,8	-	0
IC Caraglio	384	56	-	5	14,5	-	3,5
IC Cavallermaggiore	495	81	53	12	16,3	65,4	14,8
IC Centallo	391	71	51	3	18,1	71,8	8,4
IC Cervasca	351	13	12	6	3,7	92,3	46,1
IC Ceva	757	115	90	-	24,2	79,1	-
IC Cherasco	653	108	70	6	16,5	64,8	5,5
IC Chiusa Pesio	180	29	-	8	16,1	-	27,5
IC Cortemilia	145	30	9	6	20,6	30,0	20,0
IC Oltrestura Cuneo	617	62	-	3	10,0	-	4,8
IC Demonte	223	13	10	1	5,8	76,9	3,5
IC Diano	374	34	-	-	9,0	-	-
IC Dogliani	421	90	67	-	21,3	74,4	0
IC Dronero	55	9	5	0	16,3	55,5	4,6
IC Govone	341	53	-	1	15,5	-	0
IC La Morra	352	74	41	2	21,0	55,4	2,7
IC Montà	307	53	40	11	17,2	75,4	20,7
IC Moretta	631	92	-	-	14,2	-	0
IC Morozzo	454	61	37	3	13,4	60,6	3,2
IC Neive	339	77	39	18	22,7	25,9	23,3
IC Paesana	158	20	9	4	12,6	45,0	20,0
IC Racconigi	482	95	70	10	19,7	73,6	10,5
IC Revello	-	40	28	1	-	70,0	2,5
IC Saliceto	115	6	-	0	5,2	-	-
IC Sanfront	179	13	7	2	7,1	53,8	15,3
IC Santa Vittoria d'Alba	301	40	23	2	9,9	76,6	6,6
IC Santo Stefano Belbo	252	51	25	9	20,2	49,0	17,8
IC "Giovanni XXIII" Savigliano	562	38	28	8	6,7	73,6	15,7
IC "Santarosa" Savigliano	573	123	98	4	21,4	79,6	3,2
IC Sommariva Bosco	513	71	52	2	13,8	73,2	2,8
IC Sommariva Perno	331	30	-	3	9,0	-	10,0
IC Venasca	481	74	53	4	15,3	71,6	5,4
IC Verzuolo	425	83	62	7	19,5	74,6	8,4
IC Villafalletto	243	78	-	9	7,6	-	11,5
IC Villanova Mondovì	512	42	-	-	8,2	-	0

In nessuna istituzione scolastica i CNI superano il 30% degli alunni iscritti: su 55 DD e IC prese in esame, 13 si caratterizzano per un'incidenza percentuale di stranieri compresa tra il 20% e il 30% (la DD Il circolo di Fossano si trova, nuovamente, al primo posto con il 27,9% di CNI sugli alunni).

Per ciò che concerne la composizione dell'utenza straniera, si può osservare che i nati in Italia in 20 istituzioni scolastiche (ovvero nelle relative scuole primarie) si attestano su percentuali pari o superiori al 70%. Dal versante opposto, vi sono 7 istituzioni scolastiche in cui non sono stati conteggiati neoarrivati tra gli stranieri e solo 4 in cui questo gruppo rappresenta più del 30% dell'utenza straniera. Questi dati percentuali, tuttavia, vanno comparati con i valori assoluti: le percentuali più significative non corrispondono a numeri elevati nel caso dell'IC di Cervasca (6 neoarrivati) e dell'IC di Borgo San Giuseppe (9 neoarrivati), dati i numeri piuttosto limitati anche dell'utenza complessiva.

In conclusione all'exkursus sulle scuole primarie, si può notare (tab. 23) che più della metà delle istituzioni scolastiche (e delle relative scuole primarie), ovvero il 51,8%, si colloca nella fascia con una presenza dal 10% a meno del 20% di CNI sul totale degli iscritti.

Tabella 23. Scuole primarie (comprese in DD e IC) per incidenza percentuale di CNI

Incidenze CNI	V. A.	V. %
Meno del 10% di CNI	13	24,1
Dal 10% a meno del 20%	28	51,8
Dal 20% a meno del 30%	13	24,1
Totale	54	100

In misura eguale, il 24,1% rispettivamente si attesta sia nel gruppo con percentuali di CNI minori del 10% sia in quello con percentuali comprese tra il 20 e meno del 30%.

1.5.3 Le scuole secondarie di I grado

Dall'esame dettagliato delle scuole secondarie di I grado comprese nei 7 istituti di scuole secondarie di I grado e nei 43 IC coinvolti nella ricerca, emerge che 3 delle istituzioni scolastiche considerate accolgono tra i propri iscritti più di 100 alunni CNI: in ordine decrescente per numero assoluto di CNI troviamo la SM di Cuneo (176), la SM di Bra (151), la SM di Mondovì (120).

Come già messo in evidenza nel capitolo 1.1, i nati in Italia nelle secondarie di I grado sono una presenza più contenuta rispetto a quella rilevata nei livelli di istruzione inferiori (infanzia e primaria): tuttavia, si

segnalano nelle scuole con più elevata presenza di CNI anche numeri significativi di nati in Italia (SM di Mondovì con 48 nati in Italia su 120 CNI, SM Bra con 35 nati in Italia su 151, IC di Ceva con 36 nati in Italia su 67). Limitati, in valori assoluti, i neoarrivati: solo in 7 istituzioni scolastiche si superano le 10 unità.

Per quanto riguarda l'incidenza percentuale, si può notare che nelle scuole secondarie di I grado afferenti a 8 istituzioni scolastiche si supera la percentuale del 20% di stranieri sul totale degli alunni: tra quest'ultime solo un caso (IC di Bagnolo Piemonte, 30,7%) è caratterizzato da una presenza superiore al 30% di CNI. Rispetto all'incidenza percentuale dei nati in Italia sul totale dei CNI nelle scuole secondarie di I grado, si evidenzia il dato elevato pari o superiore alla media del 40% in 10 istituzioni scolastiche: tra gli altri, spicca l'IC "Santarosa" di Savigliano con il 71,4% di nati in Italia sul totale dei CNI, dato piuttosto vicino a quello rilevato nelle scuole primarie. Dal versante dei neoarrivati, si sottolineano incidenze percentuali significative nell'IC di Santo Stefano Belbo (50%, 19 neoarrivati), di Villafalletto (44,5%, 6 neoarrivati) e di Cortemilia (31,2%, 5 neoarrivati), a fronte però di valori assoluti nel complesso limitati.

Dalla sintesi proposta (tab. 24) emerge che oltre metà (il 55,1%) delle istituzioni scolastiche (e delle relative scuole secondarie di I grado) si caratterizza per una presenza di CNI compresa tra il 10% e il 20% del totale degli iscritti.

Tabella 24. Scuole secondarie di I grado (comprese negli istituti di istruzione secondaria di I grado e negli IC) per incidenza percentuale di CNI

Incidenza CNI	V. A.	V. %
Meno del 10%	14	28,5
Dal 10% a meno del 20%	27	55,1
Dal 20% a meno del 30%	7	14,2
30% e oltre	1	2,2
Totale	49	100

Seguono le scuole con percentuali minori del 10% (28,5%), mentre una minoranza di istituzioni ha presenze pari o superiori al 20% di CNI.

Tabella 25. Alunni in totale, CNI, nati in Italia e neoarrivati nelle scuole secondarie di I grado coinvolte nella rilevazione

Suole secondarie di I grado	N. alunni totali	N. alunni CNI	N. CNI nati in Italia	N. neoarrivati	CNI ogni 100 alunni	Nati in Italia ogni 100 CNI	Neoarrivati ogni 100 CNI
IC Bagnolo Piemonte	169	52	3	14	30,7	5,7	26,9
IC Barge	255	76	14	16	29,8	18,4	21,0
IC Bene Vagienna	290	41	17	-	14,1	41,4	7,3
IC Bernezzo	126	10	4	0	0,7	40,0	0
IC Borgo San Dalmazzo	353	45	-	12	12,7	-	26,6
IC Borgo San Giuseppe	260	15	4	3	5,7	26,6	20,0
IC Bossolasco	101	8	-	-	7,9	37,5	0
IC Boves	313	20	4	0	6,3	20,0	0
IC Canale	124	19	-	1	15,3	-	5,2
IC Caraglio	254	21	-	6	8,2	-	28,5
IC Cavallermaggiore	331	45	9	4	13,5	20,0	8,8
IC Centallo	233	38	13	0	16,3	34,2	0
IC Cervasca	227	18	6	0	7,9	33,3	0
IC Ceva	317	67	36	-	21,1	53,7	0,6
IC Cherasco	354	52	19	5	14,6	36,5	9,6
IC Chiusa Pesio	137	26	-	5	18,9	-	19,2
IC Cortemilia	103	16	1	5	15,5	6,2	31,2
IC Oltrestura Cuneo	365	32	-	3	8,7	-	9,3
IC Demonte	112	8	4	0	7,1	50,0	0
IC Diano	133	16	-	-	12,0	-	-
IC Dogliani	229	42	19	-	18,3	45,2	0
IC Dronero	351	49	14	2	13,9	28,5	-
IC Govone	253	25	-	0	9,8	-	0
IC La Morra	235	44	11	4	18,7	25,0	2,2
IC Montà	234	32	10	4	13,6	31,2	12,5
IC Moretta	312	25	-	-	14,5	-	0
IC Morozzo	181	19	6	0	10,4	31,5	0
IC Neive	179	39	7	9	23,7	17,9	23,0
IC Paesana	72	38	2	1	13,8	20,0	10,0
IC Racconigi	271	50	18	3	20,7	36,0	6,0
IC Revello	-	33	11	1	-	33,3	3,0
IC Saliceto	85	10	-	0	11,7	-	-
IC Sanfront	112	8	2	2	7,2	25,0	25,0
IC Santa Vittoria d'Alba	191	19	9	1	9,9	47,3	5,2
IC Santo Stefano Belbo	147	38	13	19	25,8	34,2	50,0
IC "Giovanni XIII" Savigliano	404	40	13	0	9,9	32,5	-
IC "Santarosa" Savigliano	345	35	25	3	10,1	71,4	8,5
IC Sommariva Bosco	354	38	13	2	10,7	34,2	5,2
IC Sommariva Perno	228	17	-	3	7,4	-	17,6
IC Venasca	335	47	21	2	14,0	44,6	4,2
IC Verzuolo	196	29	14	2	14,7	48,2	6,8
IC Villafalletto	143	11	-	6	21,6	-	44,5
IC Villanova Mondovi	345	36	-	-	10,4	-	0
SM Bra	698	151	35	10	21,6	23,1	6,6
SM Cuneo	1.094	176	-	12	16,0	-	6,8
SM Fossano	961	92	-	-	9,5	-	-
SM "Macrino" Alba	532	87	-	9	16,3	-	10,3
SM Mondovi	868	120	48	9	13,8	40	7,5
SM Saluzzo	665	97	26	12	14,5	26,8	12,3
SM "Vida Pertini" Alba	712	82	-	1	11,5	-	1,2

1.5.4 Le scuole secondarie di II grado

Si considerano, infine, i dati relativi alle scuole secondarie di II grado (23 istituti) esaminati nell'indagine. Si evidenzia (tab. 26) che in 6 istituti di istruzione superiore (comprendenti diversi indirizzi di studio e presenti in 6 comuni differenti della provincia) si osservano presenze di studenti stranieri superiori alle 100 unità (IIS "Einaudi" di Alba con 182 CNI; IIS "Grandis" di Cuneo 140 CNI; IIS "Denina" di Saluzzo 132 CNI; IIS "Cigna Baruffi Garelli" di Mondovì 130 CNI; IIS "Mucci" di Bra 119 CNI; IIS "Cillarìo Ferrero" di Alba 105 CNI).

Tabella 26. Alunni in totale, CNI, nati in Italia e neoarrivati negli istituti di istruzione superiore coinvolti nella rilevazione

Istituti di istruzione superiore	N. alunni totali	N. alunni CNI	N. CNI nati in Italia	N. neoarrivati	CNI ogni 100 alunni	Nati in Italia ogni 100 CNI	Neoarrivati ogni 100 CNI
IIS "Cillarìo Ferrero" Alba	771	105	10	1	13,6	9,5	20,0
IIS "Einaudi" Alba	867	182	10	0	10,5	5,5	0
Liceo scientifico "Cocito" Alba	765	38	4	1	4,9	10,5	2,6
IIS "Guala" Bra	545	66	-	0	12,1	-	0
IIS "Mucci" Bra	696	119	25	7	17,1	21,0	5,8
IIS "Baruffi" Ceva	446	38	-	1	8,5	-	2,6
IIS "Bianchi Virginio" Cuneo	679	28	-	13	4,1	-	46,4
IIS "Bonelli" Cuneo	869	69	9	0	7,9	13,0	0
IIS "De Amicis" Cuneo	1030	48	-	5	4,6	-	10,4
IIS "Grandis" Cuneo	969	140	-	11	14,4	-	7,8
IIS "Virginio Donadio" Cuneo	683	40	6	1	5,8	15,0	2,5
ITIS "Del Pozzo" Cuneo	866	55	9	2	6,4	16,3	3,6
Liceo classico "Pellico" Cuneo	455	5	-	0	1,1	-	0
Liceo scientifico "Peano" Cuneo	1007	32	6	0	3,2	18,7	0
IIS "Vallauri" Fossano	1332	98	12	2	7,3	12,2	2,0
IIS "Beccaria Govone" Mondovì	453	21	-	0	4,6	-	0
IIS "Cigna Baruffi Garelli" Mondovì	1159	130	15	12	11,2	11,5	9,2
IIS "Giolitti Bellisario" Mondovì	880	99	26	2	11,2	26,2	2,0
IIS "Vasco" Mondovì	516	11	1	0	2,1	9,0	0
Liceo "Bodoni" Saluzzo	635	20	7	0	3,1	35,0	0
IIS "Denina" Saluzzo	941	132	-	-	14,0	-	-
IIS "Soleri Bertoni" Saluzzo	806	48	8	25	5,9	16,6	52,0
IIS "Cravetta" Savigliano	748	94	11	0	12,5	11,7	0

Rispetto ai nati in Italia, si può notare la presenza limitata di questo gruppo in valori assoluti: solo in 7 IIS ("Mucci" di Bra, "Einaudi" e "Cillario Ferrero" di Alba, "Giolitti Bellisario" e "Cigna Baruffi Garelli" di Mondovì, "Vallauri" di Fossano) sono presenti 10 o più unità. Anche tra i neoarrivati in corso d'anno, si registrano numeri contenuti (9 IIS con nessun neoarrivato, solo 4 IIS con più di 10 studenti stranieri passati da una scuola estera a una scuola secondaria di II grado italiana: IIS "Soleri Bertoni" di Saluzzo 25; IIS "Bianchi Virginio" di Cuneo 13; IIS "Cigna Baruffi Garelli" di Mondovì 12; IIS "Grandis" di Cuneo 11).

Passando a considerare il peso percentuale dei CNI sul totale della popolazione scolastica iscritta alle secondarie di II grado, emerge che 9 istituzioni scolastiche presentano un'incidenza di CNI che va dal 10,5% (IIS "Einaudi" di Alba) a un massimo del 17,4% (IIS "Mucci" di Bra). Le restanti 14 scuole mostrano percentuali inferiori al 10% di stranieri.

Inoltre, in 15 istituti è stata dichiarata la presenza di nati in Italia (dal 5,5% dei CNI presenti nell'IIS "Einaudi" di Alba al 35% del Liceo "Bodoni" di Saluzzo): in 9 di essi si rilevano percentuali maggiori del 10% e minori del 20%. Per quanto riguarda i neoarrivati, invece, oltre ai 9 istituti che non hanno questo tipo di utenza, vi sono scuole caratterizzate da percentuali contenute (a parte le eccezioni dell'IIS "Soleri Bertoni" di Saluzzo 52%; dell'IIS "Bianchi Virginio" di Cuneo 46,4%; dell'IIS "Cillario Ferrero" di Alba 20%).

Nel complesso, il 60,8% degli istituti di scuole secondarie di II grado si caratterizza per incidenze percentuali di stranieri minori del 10%, mentre il restante 39,2% ha una presenza di CNI pari o superiori al 10%, ma comunque inferiore al 20%.

Tabella 27. Scuole secondarie di II grado per incidenza percentuale di CNI

Incidenza CNI	V. A.	V. %
Meno del 10% di CNI	14	60,8
Dal 10% a meno del 20%	9	39,2
Totale	23	100

1.5.5 La concentrazione dei CNI nei plessi scolastici

La maggior parte (46,3%) delle scuole di diverso ordine e grado si concentra nella fascia in cui l'incidenza di alunni stranieri è tra il 10% e meno del 20% di stranieri; segue il 26,8% che presenta meno del 10% di CNI e il 22,9% con percentuali tra il 20% e meno del 30%. Solo il 4% delle istituzioni scolastiche (suddivise per diverso ordine e grado) si caratterizza per incidenze percentuali di CNI pari o superiori al 30%: questo ultimo dato coincide con quello medio nazionale (4,3% di scuole con il 30% e oltre).

Tabella 28. Istituzioni scolastiche di diverso ordine e grado per incidenza di CNI (V.A. e V.%)

Incidenza % dei CNI sul totale degli iscritti	Infanzia	Infanzia (%)	Primaria	Primaria (%)	Sec. I grado	Sec. I grado (%)	Sec. II grado	Sec. II grado (%)	Totale	Tot %
Meno del 10% di CNI	7	14,8	13	27,0	14	29,1	14	60,8	48	26,8
Dal 10% a meno del 20%	19	22,8	28	33,7	27	32,5	9	39,2	83	46,3
Dal 20% a meno del 30%	21	51,2	13	31,7	7	17,1	0	0	41	22,9
30% e oltre	6	85,7	0	0	1	14,3	0	0	7	4
Totale	53	100	54	100	49	100	23	100	179	100

Le incidenze percentuali più basse (minori del 10% o comprese tra 10% e 20%) sono caratteristiche delle scuole secondarie sia di I sia di II grado, mentre le concentrazioni di CNI pari o superiori al 20% sono molto più diffuse tra le scuole dell'infanzia e primarie. Tra le scuole con percentuali pari o superiori al 30% troviamo rappresentate scuole dell'infanzia e scuole secondarie di I grado. Si consideri che, a livello nazionale, gli ordini più interessati dalla concentrazione degli alunni con cittadinanza non italiana sono quelli dell'infanzia e primaria, dove i plessi con tassi di incidenza consistenti (dal 40% al 50%) sono aumentati rapidamente e in modo significativo negli ultimi anni.

Considerando non solo le singole istituzioni scolastiche accorpate per ordini rappresentati, ma anche i diversi plessi che le compongono, nelle DD²⁰ si può osservare una notevole disparità nella diffusione degli alunni stranieri nei diversi plessi: anche se in media le DD non superano l'incidenza percentuale del 26,7%, vi sono 15 punti di erogazione del servizio scolastico che si caratterizzano per un'utenza straniera superiore al 30% (in 11 DD su 12), di cui 10 scuole dell'infanzia e 5 primarie. Le incidenze percentuali oscillano dal 31,1% di una primaria (DD di Dronero) al 64,7% di una scuola dell'infanzia (I circolo di Mondovì). In questa ultima scuola si trova anche il plesso di primaria con la più alta concentrazione di stranieri in valori assoluti (84 alunni su 199 in totale).

²⁰ Nel complesso si tratta di 88 plessi, di cui 42 di scuole dell'infanzia e 46 di scuole primarie.

In sintesi, per quanto riguarda i plessi che costituiscono le DD, si rileva che ve ne sono 4 senza alunni stranieri, 19 hanno percentuali di CNI minori del 10%, 23 con percentuali comprese tra il 10% e meno del 20%, 27 con percentuali comprese tra il 20% e meno del 30%, 15 con percentuali pari o superiori al 30%. Si sottolinea inoltre la presenza di 5 plessi (4 di infanzia e 1 di primaria) che presentano una maggioranza di alunni stranieri sul totale degli iscritti.

Per quanto riguarda gli istituti comprensivi coinvolti nella ricerca²¹, nel complesso vi sono 20 plessi senza alunni stranieri, 108 con una percentuale di CNI inferiore al 10%, 139 con un'incidenza compresa tra il 10% e il 20%, 58 con una percentuale tra il 20% e il 30%, 16 con una concentrazione di alunni stranieri pari o superiore al 30%²².

Per quanto riguarda gli istituti di scuole secondarie di I grado, nei 16 plessi considerati si può osservare una minore disparità nella diffusione degli alunni stranieri nei diversi plessi rispetto alle DD e agli IC, dovuto anche al numero minore di punti di erogazione dei servizi scolastici: vi è solo un plesso della SM di Cuneo, ad esempio, che si caratterizza per un'utenza straniera superiore al 30% (31,8%) e 2 plessi con percentuali intorno al 20% di CNI (SM Bra e SM di Mondovì)²³.

In ultimo, dall'analisi degli istituti di scuole secondarie di II grado che ci hanno fornito i dati scorporati per plessi/indirizzi (per un totale di 43 plessi), risulta che 2 scuole non hanno fra i propri iscritti stranieri, 25 presentano meno del 10% di stranieri, 11 tra il 10% e meno del 20% di CNI, 4 dal 20% a meno del 30% (indirizzo istituto tecnico all'interno dell'IIS "Guala" di Bra, 29,2%; istituto professionale all'interno dell'IIS "Denina" di Saluzzo, 23,2%, istituto professionale dell'IIS "Cigna Baruffi Garelli" di Mondovì 22,3%, istituto professionale dell'IIS "Cillario Ferrero" di Alba, 21,3%) e 1 con una percentuale superiore al 30% (istituto professionale nell'ambito dell'IIS "Giolitti Bellisario" di Mondovì, 31,9%).

In conclusione, la tabella 29 riassume la differenziazione dei plessi che compongono le diverse istituzioni scolastiche della provincia di Cuneo facenti parte del campione della ricerca, sulla base dell'incidenza percentuale degli alunni stranieri sul totale degli iscritti. La maggior parte dei plessi delle scuole considerate si caratterizza per una presenza di alunni CNI dal 10% a meno del 20% degli iscritti (36,8%) o, addirittura, minore del 10% (32,3%). Più ridotta la quota di scuole con il 20-30% di utenza straniera

21 Essi raggruppano 341 plessi di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di I grado.

22 In quest'ultimo gruppo, si segnalano 11 plessi di scuole dell'infanzia (IC S. Vittoria d'Alba, 30%; IC Saliceto, 30,4%; IC Barge, 32,2%; IC Ceva, 33,1% e 34,4%; IC Centallo, 33,5%; IC Venasca, 34,2%; IC Neive, 34,6%; IC Oltrestura Cuneo, 35,2% e 30%; IC Caraglio, 40%), 4 di primaria (IC La Morra, 30,3%; IC Ceva, 31,2%; IC Barge, 32,1%; IC Oltrestura Cuneo, 35,4%), 1 di secondaria di I grado (IC Bagnolo Piemonte, 30,7%).

23 Nel complesso, i 16 plessi che compongono gli istituti di scuole secondarie di I grado si suddividono nel modo seguente: 6 nella fascia di incidenza percentuale minore del 10% di stranieri, 7 nella fascia compresa dal 10% a meno del 20%, 2 tra il 20% e meno del 30% e 1 plesso con incidenza superiore al 30%.

(18,6%), così come limitata è la presenza di scuole con incidenze pari o superiori al 30% (6,7%) o, dall'altro lato, senza alunni stranieri tra i frequentanti.

Tabella 29. Punti di erogazione del servizio scolastico di diverso ordine e grado per incidenza % di CNI

Incidenza % dei CNI sul totale degli iscritti	DD	IC	Sec. I grado	Sec. II grado	Totale	Tot %
Senza CNI	4	20	0	2	26	5,6
Meno del 10% di CNI	19	108	6	25	158	32,3
Dal 10% a meno del 20%	23	139	7	11	180	36,8
Dal 20% a meno del 30%	27	58	2	4	91	18,6
30% e oltre	15	16	1	1	33	6,7
Totale	88	341	16	43	488	100

Per concludere, è opportuno riportare alcune elaborazioni del recente rapporto del MIUR e della Fondazione ISMU (2013), che mettono a confronto due indicatori – quello di concentrazione scolastica, ovvero la percentuale di incidenza degli stranieri (calcolata su base provinciale), e il numero di scuole presenti con quote di stranieri pari o superiori al 50% –. Cuneo in queste graduatorie si posiziona tra le province ad alta incidenza percentuale di stranieri, ma nello stesso tempo si caratterizza per un numero ridotto di scuole a “maggioranza straniera” (0,4% del totale). Questa collocazione, probabilmente, sta a indicare uno degli effetti attesi della CM n. 2 del 2010, ovvero la possibilità di facilitare – attraverso opportuni accordi territoriali – la distribuzione equa degli iscritti con CNI nella rete degli istituti scolastici presenti, evitando eccessive concentrazioni in un numero limitato di scuole.

La questione della concentrazione, pertanto, è una situazione da monitorare anche nella provincia di Cuneo, anche se i dati non destano particolari allarmismi: al contrario, evidenziano buone capacità di gestione e di distribuzione degli alunni stranieri tra le istituzioni scolastiche presenti sul territorio.

1.6 Un incrocio tra domanda e offerta formativa a favore degli allievi stranieri

In conclusione di questa prima parte del Quaderno si propone un'analisi della relazione tra domanda e offerta formativa, ovvero delle caratteristiche dell'utenza straniera, distintive delle specifiche istituzioni scolastiche, in relazione ai progetti e ai dispositivi messi in campo da queste, per far fronte ai cambiamenti prodotti dalla presenza crescente di alunni con cittadinanza non italiana²⁴.

Avendo indagato, attraverso il questionario compilato *on line*, le risposte delle scuole di fronte al fenomeno del crescente e rilevante affluire di alunni CNI – come le istituzioni scolastiche del cuneese hanno inquadrato l'insieme dei problemi derivanti da inserimento, accoglienza, integrazione dei nuovi allievi, quali modalità organizzative, quali strategie gestionali e di professionalizzazione degli operatori hanno messo in atto per qualificare la proprie risposte, ecc. – ci si è posti l'obiettivo di comprendere il livello di consapevolezza che le scuole presenti sul territorio hanno avuto del fenomeno dell'immigrazione, raccogliendo auto-dichiarazioni delle istituzioni formative su progetti, pratiche, strumenti, strategie, attivati per facilitare l'integrazione e la diffusione di un'ottica interculturale²⁵.

I paragrafi successivi offrono un quadro delle istituzioni scolastiche (differenziate in I e II ciclo di istruzione), rispetto alle quali si comparano i dati relativi alla domanda e all'offerta formativa. In particolare, fra i 75 *item* rilevati per la descrizione dell'offerta didattica rivolta agli stranieri, sono stati selezionati 25 indicatori significativi (relativi a elementi generali caratterizzanti la progettazione per l'integrazione degli stranieri e l'intercultura; i progetti di accoglienza e italiano L2; altre pratiche e dispositivi attivati, anche in rete e con enti esterni) per fornire una rappresentazione di sintesi, incrociata con i dati sugli alunni.

Il capitolo si conclude con l'identificazione dei principali profili delle scuole presenti nella provincia di Cuneo (coinvolte nella rilevazione), sulla base delle presenze di alunni CNI e del grado di attivazione nei confronti di quest'utenza.

24 L'analisi dell'offerta formativa è realizzata sulla base delle dichiarazioni delle scuole rispetto alle pratiche attivate e raccolte con un questionario strutturato. Tuttavia, nell'ambito della seconda azione di ricerca (presentata nella seconda parte del Quaderno), è stato realizzato un approfondimento specifico sulle iniziative e i progetti a favore degli alunni stranieri, basandosi sulla documentazione prodotta dalle scuole.

25 La restituzione dettagliata delle risposte relative alla trasformazione dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche e delle agenzie di fronte alla presenza di alunni stranieri è disponibile sul sito internet www.mondoascuola.it.

1.6.1 Le scuole del I ciclo di istruzione

L'esame dell'offerta formativa delle 62 istituzioni scolastiche del I ciclo di istruzione facenti parte del campione viene riportato sinteticamente nelle tabelle successive. Si evince che quasi tutte le scuole del I ciclo di istruzione inseriscono la loro progettazione nei confronti dell'utenza straniera in un *frame* generale ispirato all'intercultura (riferimenti espliciti nel POF per 57 scuole su 62), supportato da specifiche risorse attivate ad hoc. Si tratta, ovvero, di una serie di risorse umane e spazi organizzativi: la maggioranza delle istituzioni ha attivato, infatti, una commissione intercultura/accolgenza (53 casi) – ma solo in 31 casi questa risulta impegnata con costanza sulla questione stranieri, sulla base di un calendario strutturato di incontri –. In misura minore, si prevede l'individuazione di un referente intercultura (45); ancora inferiore è il numero di scuole (23) che ha pensato a un ruolo di referente diffuso e presente nei diversi plessi dell'istituto. Infine, nei consigli di classe o interclasse di 12 istituzioni si è proceduto anche alla nomina di un insegnante *tutor* per gli alunni stranieri, come figura aggiuntiva di riferimento sul tema.

Tabella 30. Elementi distintivi della progettualità per gli stranieri e trasformazioni organizzative e gestionali nelle scuole del I ciclo

	Si	No
Riferimenti espliciti nel POF all'educazione interculturale	57	5
Referente intercultura in ogni ordine dell'istituto	45	17
Referente intercultura in ogni plesso	23	39
Commissione accoglienza/intercultura	53	9
Commissioni con incontri calendarizzati	31	31
Insegnante <i>tutor</i> per stranieri in ogni consiglio di classe/interclasse	12	50

La scelta dell'educazione interculturale viene confermata dal fatto che 52 scuole affermano che nel proprio contesto scolastico si è avviata una riflessione su questa prospettiva educativa, potenziata inoltre dalla disponibilità di risorse didattiche e formative, soprattutto per studenti (quali manuali di italiano L2, testi disciplinari semplificati, strumenti multimediali, presenti in 58 istituzioni scolastiche) e, più limitatamente, per docenti (in 43 casi si dispone di testi di formazione e di ricerca destinati agli insegnanti). Minoritario, invece, è il gruppo di scuole (29 su 62) che ha organizzato negli ultimi tre anni corsi di formazione specifici per i docenti, investendo sull'aggiornamento del personale per migliorare l'integrazione scolastica degli alunni stranieri.

Tabella 31. Educazione interculturale e risorse per allievi stranieri e insegnanti nelle scuole del I ciclo

	Si	No
Scelta dell'educazione interculturale	52	10
Disponibilità risorse didattiche per studenti	58	4
Disponibilità testi/materiali per docenti	43	19
Organizzazione corsi formazione per docenti	29	33

Per quanto riguarda il livello di progettazione nell'area dell'accoglienza, da un lato è opportuno sottolineare che quasi tutte le scuole del I ciclo hanno attivato un progetto di accoglienza ed elaborato un protocollo per l'inserimento degli alunni stranieri (55 casi su 62), coinvolgendo necessariamente la famiglia nella prima fase di conoscenza dell'allievo CNI (57 scuole), anche perché si tratta di alunni minorenni, e attivando specifici dispositivi al momento dell'iscrizione (45 casi). Dall'altro lato, tuttavia, nella costruzione della relazione scuola-famiglia immigrata, ancora poco diffusi risultano la modulistica plurilingue per le comunicazioni scuola-famiglia (32 scuole) e il materiale informativo nella lingua d'origine dei genitori, che spieghi il modello formativo, didattico, organizzativo della scuola (17 casi).

Tabella 32. Progettazione nell'ambito dell'accoglienza nelle scuole del I ciclo

	Si	No
Progetto di accoglienza	55	7
Protocollo di accoglienza	55	7
Dispositivi iscrizione per famiglie/alunni CNI	45	17
Modulistica plurilingue comunicazioni scuola-famiglia	32	30
Materiale informativo plurilingue su modello organizzativo/formativo della scuola	17	45
Coinvolgimento della famiglia nella prima fase di conoscenza dell'allievo CNI	57	5

Rispetto all'area linguistica, esiste un progetto per l'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2 in 47 scuole del I ciclo di istruzione e una minoranza di esse (14) dispone anche di un laboratorio attrezzato per tale attività. Significativo, d'altro canto, è il numero di scuole che somministrano prove di ingresso ai CNI neoarrivati, anche se per l'accertamento delle competenze linguistiche solo in 29 casi si fa riferimento ai livelli proposti dal Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER). Da queste risposte, pertanto, emergono contraddizioni da cui si possono ipotizzare alcuni limiti nella progettualità concernente l'italiano L2, da potenziare ulteriormente soprattutto nella direzione della standardizzazione e della certificazione delle competenze linguistiche in italiano come seconda lingua.

Tabella 33. Progettazione nell'ambito dell'italiano L2 nelle scuole del I ciclo

	Sì	No
Progetto di insegnamento italiano L2	47	15
Laboratorio attrezzato di L2	14	48
Somministrazione prove ai neoarrivati	50	12
Riferimenti al QCER per accertamento competenze linguistiche	29	33

Infine, tra gli ulteriori dispositivi attivati (per gli stranieri e non), risulta significativamente diffusa l'elaborazione di piani di studio personalizzati (58 scuole su 62), mentre più limitate sono le iniziative di orientamento rispetto all'ordine successivo (39 istituzioni scolastiche), considerando anche che in questo ciclo di istruzione sono comprese le scuole dell'infanzia e primarie, nelle quali la transizione al grado successivo non pare necessitare di uno specifico accompagnamento.

Tabella 34. Dispositivi e collaborazioni attivati a favore degli alunni stranieri nelle scuole del I ciclo

	Sì	No
Elaborazione piani di studi personalizzati	58	4
Iniziative di orientamento	39	23
Servizio di mediazione linguistico-culturale	49	13
Partecipazione a rete intercultura/stranieri	34	28
Collaborazione con enti esterni	52	10

Caratterizzanti l'offerta di molte scuole (49), inoltre, sono i servizi di mediazione linguistico-culturali, così come le collaborazioni con enti/soggetti esterni (in 52 casi), utili a favorire l'integrazione degli stranieri dentro e fuori la scuola. La metà circa delle scuole (34), infine, partecipa a reti (con altre istituzioni scolastiche e non, pubbliche e private) riguardanti l'inserimento degli alunni stranieri e l'intercultura.

1.6.2 Le scuole del II ciclo di istruzione

Le scuole del II ciclo di istruzione (complessivamente 22 istituti), così come quelle del I ciclo, si riferiscono esplicitamente alla prospettiva interculturale come modello per l'inserimento scolastico degli studenti stranieri (18 casi): parallelamente, si caratterizzano per una presenza diffusa di referenti interculturali (13 scuole) o anche di insegnanti *tutor* per gli stranieri (10). In misura minore, nelle scuole secondarie di II grado sono state attivate commissioni (10 scuole) in cui collegialmente e periodicamente (solo in 4 scuole si definisce un calendario di incontri per la commissione) si discute e si progettano attività per questo specifico *target* di destinatari.

Tabella 35. Elementi distintivi della progettualità per gli stranieri e trasformazioni organizzative e gestionali nelle scuole del II ciclo

	Si	No
Riferimenti espliciti nel POF all'educazione interculturale	18	4
Referente interculturale in ogni ordine dell'istituto	13	9
Referente interculturale in ogni plesso	6	16
Commissione accoglienza/interculturale	10	12
Commissioni con incontri calendarizzati	4	18
Insegnante <i>tutor</i> per stranieri in ogni consiglio di classe/interclasse	10	12

In circa metà delle scuole secondarie di II grado, oltre a un'offerta formativa che si richiama ai principi teorici dell'educazione interculturale, è stato avviato un percorso di traduzione della teoria in didattica interculturale. Questo gruppo di scuole (10) dispone, inoltre, di materiali da utilizzare con gli studenti stranieri (nelle diverse aree/campi di intervento). Piuttosto limitata è, invece, la diffusione di materiali/testi per la formazione dei docenti (7 scuole), così come l'organizzazione di percorsi di formazione per gli insegnanti su questi temi (4 casi). La percentuale minore di stranieri in questo ciclo di istruzione, probabilmente, incentiva in misura minore la richiesta/ricerca di strumenti da parte dei docenti?

Tabella 36. Educazione interculturale e risorse per allievi stranieri e insegnanti nelle scuole del II ciclo

	Si	No
Scelta dell'educazione interculturale	11	11
Disponibilità risorse didattiche per studenti	10	12
Disponibilità testi/materiali per docenti	7	15
Organizzazione corsi formazione per docenti	4	18

Per quanto riguarda gli interventi nell'ambito dell'accoglienza, l'interesse rispetto a questa area non pare essere così diffuso nel II ciclo di istruzione. In più della metà delle istituzioni scolastiche è presente un protocollo di accoglienza, data probabilmente la preoccupazione per l'inserimento di allievi con scarse competenze linguistiche in italiano e una recente scolarizzazione in Italia. D'altra parte, i dispositivi utili a costruire un patto formativo con la famiglia immigrata (modulistica e materiale informativo tradotti nelle lingue dei genitori) sono poco conosciuti e utilizzati. Prevale, probabilmente, una strategia che richiede l'adattamento di allievi e famiglie a una proposta scolastica di un livello di istruzione, in cui la funzione valutativa/selettiva prevale su quella relativa all'accoglienza e alla socializzazione.

Tabella 37. Progettazione nell'ambito dell'accoglienza nelle scuole del II ciclo

	Sì	No
Progetto di accoglienza	12	10
Protocollo di accoglienza	13	9
Dispositivi iscrizione per famiglie/alunni CNI	9	13
Modulistica plurilingue comunicazioni scuola-famiglia	3	19
Materiale informativo plurilingue su modello organizzativo/formativo della scuola	1	21
Coinvolgimento della famiglia nella prima fase di conoscenza dell'allievo CNI	12	10

Rispetto alle azioni concernenti l'apprendimento dell'italiano L2, si sottolinea che nelle scuole secondarie di II grado significativa è l'attenzione ai neoarrivati: sebbene questi rappresentino un gruppo piuttosto contenuto numericamente, essi destano una notevole preoccupazione in questo livello di istruzione. Nel II ciclo ci si orienta, inoltre, nella direzione di una maggiore standardizzazione dell'insegnamento linguistico, prospettiva testimoniata dal fatto che 10 istituti su 22 si riferiscono ai livelli stabiliti dal QCER per l'accertamento e lo sviluppo delle competenze linguistiche degli allievi. Tuttavia, non esistono nelle scuole secondarie di II grado laboratori attrezzati di L2 (se non in 1 caso su 22), nonostante si dichiarino di avere una progettualità in questo campo. D'altro canto, è possibile che, per migliorare gli interventi sulla L2, si sviluppino collaborazioni significative tra scuole e altri enti del territorio (CTP, doposcuola, associazioni di volontariato, ecc.), che si trovano ad affiancare le scuole nella difficile sfida di insegnare e trasmettere contemporaneamente agli studenti stranieri una lingua seconda e molteplici saperi disciplinari.

Tabella 38. Progettazione nell'ambito dell'italiano L2 nelle scuole del II ciclo

	Sì	No
Progetto di insegnamento italiano L2	14	8
Laboratorio attrezzato di L2	1	21
Somministrazione prove ai neoarrivati	10	12
Riferimenti al QCER per accertamento competenze linguistiche	10	12

Tabella 39. Dispositivi e collaborazioni attivati a favore degli alunni stranieri nelle scuole del II ciclo

	Sì	No
Elaborazione piani di studi personalizzati	15	7
Iniziative di orientamento	4	18
Servizio di mediazione linguistico-culturale	11	11
Partecipazione a rete intercultura/stranieri	11	11
Collaborazione con enti esterni	15	7

Infine, anche nel II ciclo risulta rilevante l'attivazione di piani di studio personalizzati, particolarmente adatti ai bisogni specifici degli allievi CNI. A livello di *partnership* con il territorio, rilevanti le collaborazioni con enti esterni per 15 istituti su 22. La metà delle scuole usufruisce anche di mediatori linguistico-culturali e partecipa a reti per l'integrazione scolastica degli stranieri e per l'intercultura, mostrando una chiara apertura ai soggetti presenti sul territorio provinciale.

1.6.3 Progettualità per gli stranieri e proposte interculturali: un confronto tra I e II ciclo

Nel confrontare il grado di attivazione nei confronti degli alunni stranieri nei diversi livelli scolastici, si può notare, in primo luogo, come nel I ciclo i riferimenti all'educazione interculturale – sia in termini di dichiarazioni contenute in un documento ufficiale come il POF, sia come prospettiva educativa che i docenti condividono – siano più marcati rispetto al II ciclo. Inoltre, gli istituti del I ciclo che hanno attivato una commissione intercultura sono, in percentuale, in numero maggiore di quelli che hanno individuato un referente per gli stranieri. La situazione si capovolge per gli istituti di istruzione secondaria di II grado, in cui più diffusa è l'individuazione di un referente intercultura (59%), piuttosto che l'identificazione di un gruppo di lavoro più ampio rispetto a questi temi (45,5%).

Tabella 40. Elementi distintivi della progettualità per gli stranieri e trasformazioni organizzative e gestionali nelle scuole del I e II ciclo (%)

	I ciclo		II ciclo	
	Sì	No	Sì	No
Riferimenti espliciti nel POF all'educazione interculturale	91,9	8,1	81,8	18,2
Referente intercultura in ogni ordine dell'istituto	72,5	27,5	59,0	41,0
Referente intercultura in ogni plesso	37,0	63,0	27,2	72,8
Commissione accoglienza/intercultura	85,4	14,6	45,5	54,5
Commissioni con incontri calendarizzati	50,0	50,0	18,1	81,9
Insegnante <i>tutor</i> per stranieri in ogni consiglio di classe/interclasse	19,3	80,7	45,5	54,5

Piuttosto limitato appare l'investimento nella formazione dei docenti e la disponibilità di risorse e strumenti formativi destinati a questi ultimi nel II ciclo, aspetti che risultano carenti soprattutto se comparati con le attività realizzate in questo campo nelle scuole del I ciclo.

Tabella 41. Educazione interculturale e risorse per allievi stranieri e insegnanti nelle scuole del I e II ciclo (%)

	I ciclo		II ciclo	
	Sì	No	Sì	No
Educazione interculturale prospettiva educativa	83,8	16,2	50,0	50,0
Disponibilità risorse didattiche per studenti	93,5	6,5	45,4	54,6
Disponibilità testi/materiali per docenti	69,3	30,7	31,8	68,2
Organizzazione corsi formazione per docenti	87,8	12,2	18,1	81,9

Considerando le principali aree di intervento riguardanti gli alunni stranieri, emergono – come già evidenziato nei paragrafi precedenti – una maggiore vocazione e apertura all'accoglienza degli stranieri nelle scuole del I ciclo, così come una capacità superiore di costruire relazioni significative con le famiglie di appartenenza, considerata imprescindibile nei livelli inferiori di istruzione. Meno rilevanza a questi aspetti viene data nel II ciclo dell'istruzione, maggiormente focalizzato su apprendimenti, discipline, valutazione, ecc. e nel quale una scarsa considerazione rispetto agli ambiti sopra considerati concerne, in maniera generalizzata, sia l'utenza italiana sia quella straniera.

Tabella 42. Progettazione nell'ambito dell'accoglienza nelle scuole del I e II ciclo (%)

	I ciclo		II ciclo	
	Sì	No	Sì	No
Progetto di accoglienza	88,7	11,3	54,6	45,4
Protocollo di accoglienza	88,7	11,3	59,0	41,0
Dispositivi iscrizione per famiglie/alunni CNI	72,5	27,5	41,0	59,0
Modulistica plurilingue comunicazioni scuola-famiglia	51,6	48,4	13,6	86,4
Materiale informativo plurilingue su modello organizzativo e formativo della scuola	27,4	72,6	4,5	95,5
Coinvolgimento della famiglia nella prima fase di conoscenza dell'allievo CNI	91,9	8,1	54,6	45,4

Anche nell'ambito dell'italiano L2, si registra una attivazione maggiore delle scuole del I ciclo, in cui si pongono le basi per il futuro successo formativo degli stranieri nei successivi gradi di istruzione. Da segnalare, però, un analogo utilizzo del QCER per l'accertamento delle competenze linguistiche degli stranieri, in circa la metà delle scuole sia del I che del II ciclo, dato indicativo di un bisogno degli insegnanti di riferimenti standardizzati e condivisi, cui rifarsi per la progettazione dell'insegnamento dell'italiano come L2.

Tabella 43. Progettazione nell'ambito dell'italiano L2 nelle scuole del I e II ciclo (%)

	I ciclo		II ciclo	
	Sì	No	Sì	No
Progetto di insegnamento italiano L2	75,8	24,2	63,6	36,4
Laboratorio attrezzato di L2	22,5	77,5	4,5	95,5
Somministrazione prove ai neoarrivati	80,6	19,4	45,4	54,6
Riferimenti al QCER per accertamento competenze linguistiche	46,7	53,3	45,4	54,6

Tabella 44. Dispositivi e collaborazioni attivati a favore degli alunni stranieri nelle scuole del I e II ciclo (%)

	I ciclo		II ciclo	
	Sì	No	Sì	No
Elaborazione piani di studi personalizzati	93,5	6,5	68,1	31,9
Iniziative di orientamento	62,9	37,1	18,1	81,9
Servizio di mediazione linguistico-culturale	79,0	21,0	50,0	50,0
Partecipazione a rete interculturale/stranieri	54,8	45,2	50,0	50,0
Collaborazione con enti esterni	83,8	16,2	68,1	31,9

Considerando, infine, il rapporto tra scuola ed extrascuola, anche su questo versante gli istituti del I ciclo appaiono maggiormente aperti a collaborazioni con altri enti, al lavoro di rete e all'utilizzo della mediazione linguistico-culturale, particolarmente significativa nella fase dell'accoglienza e nella costruzione del rapporto con i genitori stranieri. Fra le scuole del II ciclo, benché la maggioranza di esse collabori con operatori extrascolastici o mediatori e partecipi a reti progettuali, non è vi un'esperienza così diffusa, strutturata e stabile di sinergie con *partner* territoriali: per molte scuole, si tratta di una strada ancora da percorrere e da potenziare.

1.6.4 Principali profili delle istituzioni scolastiche in provincia di Cuneo

L'analisi dell'offerta formativa delle scuole cuneesi, fin qui svolta sulla base di una selezione di 25 principali indicatori, può essere opportunamente incrociata con alcune caratteristiche dell'utenza straniera presente nei differenti contesti scolastici.

Al fine di individuare alcuni profili e tipologie di scuole della provincia di Cuneo tra quelle partecipanti alla ricerca, si sono considerati congiuntamente i seguenti aspetti relativi alle singole istituzioni scolastiche²⁶:

- numero di dispositivi/progetti/strategie attivate nel campo dell'intercultura e a favore degli allievi stranieri (da un minimo di 0 a un massimo di 25);
- percentuale di CNi sul totale della popolazione scolastica di ogni istituto, distinta in tre fasce di incidenza (presenza di alunni stranieri minore del 10%, dal 10% a meno del 20%, dal 20% a meno del 30%);
- eventuali altre caratteristiche concernenti l'utenza straniera (presenza di neoarrivati, tassi di ritardo, tassi di promozione, ecc.).

La prima variabile concernente il numero di dispositivi implementati dalle scuole a favore degli stranieri e dell'intercultura è stata poi codificata, nella fase di analisi, come segue:

- 0-5 dispositivi ▶ livello basso di attivazione;
- 6-10 dispositivi ▶ livello medio-basso di attivazione;
- 11-15 dispositivi ▶ livello medio di attivazione;
- 16-20 dispositivi ▶ livello medio-alto di attivazione;
- 21-25 dispositivi ▶ livello alto di attivazione.

Nel complesso, tra i 25 indicatori considerati relativi a dispositivi, pratiche, ruoli, ecc., le scuole del I ciclo di istruzione ne hanno attivati da un minimo di 7 a un massimo di 23.

²⁶ Il questionario è stato compilato da 84 istituzioni scolastiche (62 del primo ciclo e 22 del secondo ciclo), senza considerare la differente progettazione delle scuole di diverso ordine e grado afferenti alla singola istituzione scolastica (DD, IC, SM, IIS). L'unità di analisi è rappresentata dall'istituzione scolastica e non dai diversi plessi o punti di erogazione del servizio scolastico.

Tabella 45. Profili principali delle scuole della provincia di Cuneo del I ciclo

Attivazione di livello "basso"	Attivazione di livello "medio-basso"
Nessuna scuola	2 scuole
Attivazione di livello "medio"	
19 scuole	
Attivazione di livello "medio-alto"	Attivazione di livello "alto"
34 scuole	7 scuole

Possiamo osservare che 2 sono le istituzioni del I ciclo con un livello medio-basso di attivazione, 19 si collocano nella posizione intermedia, mentre la maggior parte delle scuole si concentra su un grado medio-alto (34) e alto (7) di capacità di intervenire a favore degli stranieri. Non vi sono scuole di questo livello scolastico che si caratterizzano per un basso grado di attivazione.

Da un'analisi più approfondita, possiamo rilevare in termini generali una certa corrispondenza tra numero di dispositivi attivati, percentuale di stranieri presenti nelle scuole, presenza di neoarrivati, fenomeni di ritardo e mancate ammissioni alle classi successive dei CNI: tuttavia, si sottolineano anche alcune contraddizioni.

Un'attivazione medio-bassa, sebbene si colleghi a un'incidenza percentuale elevata, può essere spiegata da una presenza significativa di stranieri nati in Italia, soggetti che non sembrano necessitare di particolari supporti nel campo dell'accoglienza e dell'italiano L2 e che sono presenti in maniera rilevante nelle scuole dell'infanzia e primarie.

Tra le scuole con livello medio di attivazione (che quindi hanno messo in atto circa la metà delle strategie ritenute prioritarie per gli stranieri), vi sono 4 istituti che presentano incidenze percentuali elevate di CNI (oscillanti tra il 20% e il 30% di presenze), 5 istituti con una percentuale di neoarrivati (sul totale degli stranieri) che supera il 20%, 7 con una percentuale di alunni CNI che non vengono ammessi all'anno successivo di corso superiore al 10%. In tutti questi casi, sarebbe necessario un impegno ben più alto nell'attivare progetti e strategie utili a migliorare l'integrazione di stranieri con specifiche difficoltà nei processi di apprendimento.

Al contrario, tra le scuole che si caratterizzano per un'elevata attivazione/progettualità, in 5 casi si tratta di istituzioni che hanno in media una presenza di CNI tra il 10% e il 20%, mentre solo in 2 IC la media sale al 20-30%. In questo senso, il massimo grado di attivazione si collega soprattutto a incidenze percentuali di CNI inferiori al 20%, mentre solo il caso di un IC corrisponde a presenze elevate di neoarrivati nel corso dell'ultimo anno scolastico, inseriti per la prima volta nel sistema scolastico italiano. L'elevata attivazione risponde a esperienze scolastiche irregolari di stranieri (più del

20% in ritardo) in 4 istituti su 7 e a situazioni di insuccesso scolastico diffuso (tra l'11% e il 22% di non ammessi alla classe successiva fra i CNI).

Per quanto riguarda le scuole del II ciclo di istruzione, esse hanno attivato da un minimo di 0 a un massimo di 20 dei 25 indicatori selezionati. Queste scuole, oltre a differenziarsi per una minore presenza di studenti stranieri rispetto agli ordini inferiori, si caratterizzano quindi anche per un più basso livello di attivazione nella progettualità concernente l'integrazione scolastica degli stranieri e l'intercultura.

Tabella 46. Profili principali delle scuole della provincia di Cuneo del II ciclo

Attivazione di livello "basso"	Attivazione di livello "medio-basso"
5 scuole	5 scuole
Attivazione di livello "medio"	
6 scuole	
Attivazione di livello "medio-alto"	Attivazione di livello "alto"
6 scuole	Nessuna scuola

Si può notare che 5 istituti hanno un basso grado di attivazione, 5 si collocano a livello medio-basso, 6 a livello medio e 6 a livello medio-alto. Non vi sono scuole di questo livello scolastico che si caratterizzano per un'attivazione elevata.

Da un'analisi più approfondita dell'incrocio tra caratteristiche della domanda formativa degli stranieri e dell'offerta formativa sviluppata a fronte delle sfide poste dall'incremento della multiculturalità, si evidenzia una significativa corrispondenza tra grado di attivazione e incidenza percentuale di studenti stranieri. Gli istituti del II ciclo di istruzione con percentuali di CNI inferiori al 10% si concentrano, tendenzialmente, nei livelli più bassi di attivazione, mentre le scuole con percentuali superiori al 10% di stranieri si collocano in maggioranza nell'ambito di un grado medio o medio-alto di attivazione.

In questo livello scolastico, tuttavia, emergono alcune contraddizioni. Da un lato, un più basso grado di attivazione, rispetto al I ciclo, può collegarsi alla difficoltà di gestire l'emergenza dell'arrivo di un numero elevato di CNI con scarse competenze linguistiche in italiano e inseriti di recente nel contesto scolastico italiano (anche se non conteggiati come neoarrivati); inoltre le problematiche di gestione si possono collegare alla presenza crescente di allievi stranieri con percorsi problematici (con significativo ritardo e *performance* negative), senza che si siano individuati in queste scuole luoghi e risorse interne/esterne e che si siano strutturati adeguati progetti per l'integrazione dell'utenza straniera. Si consideri che tra le scuole con un profilo basso o medio-basso di attivazione, 5 hanno percentuali di CNI non ammessi alla classe successiva superiori al 20%.

Un grado di attivazione medio o medio-alto sembra rispondere puntualmente, oltre che a una presenza maggiore di CNI tra i propri iscritti, alle questioni poste da percentuali elevate di neoarrivati direttamente inseriti in una scuola secondaria di II grado, ma anche al fatto che la maggioranza di queste scuole (9 su 12) ha più del 60% dell'utenza straniera in ritardo nel proprio percorso di studi oppure si caratterizza per una percentuale di CNI pari o inferiore al 75% di promossi al successivo anno di corso (8 istituti su 12).

Tra le scuole meno attive nel campo dell'integrazione/intercultura, si segnalano i licei, che si distinguono per presenze ridotte di stranieri, mentre tra gli istituti particolarmente virtuosi spiccano due istituti tecnici coinvolti nella rilevazione.

In conclusione, tuttavia, è ancora opportuno ricordare che l'analisi dell'offerta è piuttosto semplificante della realtà scolastica cuneese per due motivi:

- in primo luogo, si fonda sulle dichiarazioni delle scuole rispetto alle pratiche attivate raccolte tramite questionario, ma non su un'opportuna documentazione;
- in secondo luogo, non tiene conto dell'articolazione della progettazione delle scuole di diverso ordine e grado afferenti alla stessa istituzione scolastica, poiché si basa su un questionario compilato per ogni istituzione scolastica e non per singoli plessi o ordini compresi nell'istituzione.

D'altro canto, l'analisi proposta offre una prima lettura e descrizione della realtà scolastica cuneese, che sarà opportunamente approfondita e verificata nella seconda parte del Quaderno, dedicato alla mappatura delle iniziative e dei progetti per gli alunni stranieri, svolta sulla base della documentazione prodotta dalle scuole; nonché nella terza parte, dedicata alla specificazione dei bisogni dell'utenza straniera e delle esigenze di supporto degli operatori della scuola e dell'extrascuola, nell'ambito della didattica in classi plurilingui e multiculturali²⁷.

²⁷ In conclusione alla prima parte del Quaderno di ricerca, si sono proposte alcune riflessioni e tabelle riassuntive, che riprendono i principali risultati della rilevazione, con lo scopo di offrire interrogativi e sollecitazioni che possono servire da stimolo di riflessione a tutti coloro che, quotidianamente, lavorano con i minori stranieri nel campo dell'integrazione fuori e dentro la scuola. Queste conclusioni, non inserite per ragioni di spazio di questa pubblicazione, sono scaricabili dal sito www.mondoascuola.it.

Parte seconda

La mappatura dei progetti e delle iniziative di educazione interculturale

Nota introduttiva. Verso una messa a fuoco dei profili progettuali

Questa seconda parte del Quaderno è dedicata alla presentazione delle iniziative e dei progetti di integrazione e di educazione interculturale, oggetto della seconda azione di ricerca avviata nell'ambito del progetto "Il mondo a scuola, a scuola del mondo". Dopo aver raccolto elementi conoscitivi relativi all'eterogeneità della popolazione scolastica in generale e di quella straniera in particolare, si è indagata la risposta delle scuole di fronte al profondo e strutturale cambiamento sociale e culturale del contesto educativo in cui sono inserite, specchio del territorio multiculturale e plurilingue nel quale operano. In particolare, si è focalizzata l'attenzione sulle modalità organizzative, le strategie gestionali, le risorse e i dispositivi attivati dalle istituzioni scolastiche per dare risposte qualificate e sistemiche a trasformazioni cruciali, che coinvolgono contestualmente allievi e famiglie, italiani e stranieri, docenti e operatori dei servizi; una sfida quotidiana per promuovere e costruire, in una prospettiva interculturale fondata su una concezione dinamica della cultura, spazi reciproci di comprensione e di inclusione, dentro e fuori la scuola, nelle relazioni e nei saperi, in sinergia con altri soggetti istituzionali e non.

Si è così tratteggiato un primo profilo educativo-didattico-organizzativo, che si articola lungo alcuni assi e temi prioritari, facilmente individuabili, e riconducibili alle tre macro aree del documento "La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri" (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007). I dati raccolti segnalano la presenza/assenza o l'avvio più o meno recente di progetti specifici, l'attivazione/non attivazione di dispositivi e strategie facilitanti, i ruoli e le funzioni di figure di sistema e/o di gruppi di lavoro come la commissione per l'intercultura, l'esistenza o meno di strumenti e materiali plurilingui, l'utilizzo pianificato o emergenziale dei mediatori linguistico-culturali, scelte forti o deboli a sostegno di una formazione strategica e qualificante l'identità professionale degli operatori, la tipologia di reti territoriali attivate, ecc.

L'oggetto della ricerca

Le problematiche connesse sono rimaste prevalentemente sottese, di sfondo, e possono essere intercettate attraverso alcune risposte chiave rivelatrici di latenze più o meno esplicite. Solo in una rete di *feedback* con le scuole protagoniste del percorso, in gruppi di lavoro contenuti per numero di partecipanti, sarebbe possibile mettere realmente a fuoco pecu-

liarità e trasversalità, pieni e vuoti di una progettualità complessa, sempre connessa alle diverse “biografie” professionali e progettuali, individuali, istituzionali e di rete.

In una prospettiva dialogica, anche la scheda predisposta per condurre l'indagine conoscitiva potrebbe essere considerata non più uno strumento estraneo, “a termine” – legittimato esclusivamente all'interno della ricerca – ma una nuova risorsa, già condivisa e sperimentata nella prassi, da utilizzare per fare memoria, storicizzare percorsi e progetti, ri-orientare azioni e strategie.

La raccolta e la successiva mappatura delle iniziative e dei progetti realizzati dalle scuole, dalle agenzie di formazione professionale e da altre istituzioni/organizzazioni operanti sul territorio si delinea dunque come il naturale e coerente sviluppo della prima azione di ricerca. Amplia, ri-definisce e al tempo stesso ri-compone il profilo pedagogico-didattico-organizzativo delle scuole che hanno accolto la proposta. Non va dimenticato che si tratta di un profilo dinamico e pertanto l'analisi dei progetti fotografa e fissa, come in uno scatto, una situazione in costante evoluzione. Il progetto stesso, nella sua stesura, è solo una delle fasi del percorso/processo progettuale, ma è uno *step* di snodo nella realtà culturale e organizzativa della scuola, delle varie agenzie educative e, più in generale, delle istituzioni pubbliche e/o private.

Il progetto è il quadro di riferimento multiprospettico che mantiene la sua funzione unificante e di fondamentale orientamento operativo, ma è contemporaneamente flessibile, può lasciare spazio anche ad aperture e modifiche strutturali e sviluppi imprevisi rispetto all'ipotesi di partenza: va concepito più come una ricerca che un percorso lineare. Nella sua attuazione, infatti, docenti e operatori sono chiamati a riflettere in modo critico e sistematico sul proprio contesto, sulla prassi, sulla didattica in situazione, sulle connessioni tra le parti del progetto, per sciogliere i nodi problematici e mettere in atto procedure e soluzioni diverse da quelle ipotizzate, nel caso in cui queste si rilevassero insufficienti o inadeguate.

Obiettivi dell'indagine e coordinate per la selezione dei progetti

Al fine della raccolta di pratiche, le scuole hanno ricevuto una scheda introduttiva e di accompagnamento che definisce il senso dell'azione di mappatura: «La dimensione progettuale, sempre da contestualizzare e storicizzare, si connota come un processo complesso, relazionale, dove si collocano e si prefigurano l'ipotesi culturale, didattica e organizzativa di un istituto, si declinano azioni, si individuano aree prioritarie di intervento alla luce di un asse teorico interpretativo e valoriale. La dimensione progettuale va accompagnata e sostenuta poiché risulta centrale per declinare il percorso formativo, orientarsi e agire, come istituzione, nella complessità sociale e culturale odierna».

La scheda evidenzia, quali obiettivi della mappatura, i seguenti:

- valorizzare le esperienze educative in atto nelle scuole, come patrimonio culturale del territorio;
- problematizzare, ripensare e condividere teorie e saperi (cultura, intercultura, identità);
- individuare modelli operativi di riferimento ed elementi di trasferibilità;
- superare l'autoreferenzialità di ogni istituto per acquisire e/o consolidare una cultura progettuale di rete.

Alle scuole è stato chiesto di ripercorrere le proprie esperienze, rianalizzarle, rivisitare i progetti e operare una selezione – possibilmente partecipata e condivisa – prendendo in considerazione i progetti afferenti la macro area "educazione interculturale/integrazione degli allievi CNI" e facendo riferimento alle iniziative e/o ai progetti realizzati nell'a.s. 2011/12 e alle progettazioni da realizzare nell'a.s. 2012/13; le scuole hanno avuto anche la possibilità di scegliere un progetto realizzato in anni precedenti, ritenuto particolarmente significativo sul piano educativo-didattico (sempre ascrivibile alla macro area indicata e con documentazione allegata).

Si pone come vincolo che il progetto sia accompagnato da una documentazione sulla fase realizzativa, gli eventuali materiali prodotti con gli allievi (cartacei, video, digitali, ecc.), gli strumenti di valutazione e di comunicazione del progetto.

La raccolta e l'invio dei materiali, in formato cartaceo o *online*, si è conclusa a dicembre 2012. Il periodo di tempo a disposizione delle istituzioni per la fase ricognitiva/selettiva dell'esistente (ottobre/dicembre) poteva essere considerato come un'ulteriore opportunità per interrogarsi reciprocamente sul livello di condivisione di alcune parole chiave e sulla loro declinazione nei progetti, nelle pratiche e nell'interazione didattica.

Dalla raccolta dei materiali all'analisi dei progetti: note di metodo

Terminata l'acquisizione dei materiali, si è proceduto innanzitutto a una disamina di "quanto inviato" e "da chi". L'ampia documentazione ricevuta è stata raggruppata in tre sottoinsiemi:

- progetti (unità d'analisi);
- documentazioni di attività e iniziative non accompagnate dai relativi progetti;
- narrazioni sintetiche di attività promosse direttamente dall'istituzione scolastica o a cui la stessa ha aderito.

Hanno inviato materiali 50 scuole e 9 enti o reti di enti extrascolastici.

Complessivamente i progetti inviati dalle scuole sono 73: questo computo include un progetto particolarmente significativo, relativo all'area dell'orientamento, i cui promotori sono associazioni del territorio che hanno coinvolto nella rete di progetto un ampio numero di istituzioni scolastiche della provincia di Cuneo, le quali hanno segnalato la loro adesione.

I progetti inviati dagli enti extrascolastici o dalle reti di enti sono 10 (incluso quello conteggiato fra i 73). Il primo dato che si evince è che il numero delle scuole che ha aderito alla seconda azione della ricerca non corrisponde al numero degli istituti della Rete "Il mondo a scuola, a scuola del mondo". Più che aprire ipotesi su questo esito, le cui motivazioni sarebbero da verificare direttamente con gli istituti stessi, è interessante rilevare che 20 istituzioni scolastiche hanno inviato più di un progetto, senza contare i materiali catalogati come "documentazioni" e "narrazioni". L'eterogeneità della documentazione testimonia un patrimonio di idee e di esperienze da non disperdere, ma, al contrario, da conoscere e considerare come una risorsa per aprire spazi riflessivi di confronto e di scambio, per "guadagnare sapere pedagogico dall'esperienza educativa" (Mortari, 2003) e far fronte alle problematiche aperte dalla progettazione di "buone pratiche" di educazione interculturale.

Per l'analisi dei progetti ci si è avvalsi di una griglia di lettura che fa riferimento a uno strumento elaborato, a partire dal 2001, da un gruppo di lavoro della Fondazione ISMU e ampiamente testato per il monitoraggio dei progetti di educazione interculturale in Lombardia, nell'ambito del "gruppo scuola" dell'Osservatorio Regionale per l'Integrazione e la Multietnicità (ORIM). La griglia utilizzata prevede una sezione anagrafica che raccoglie alcune informazioni essenziali relative al progetto e alla sua provenienza e 12 categorie descrittive: promotore, rete di progetto, aree di progetto, destinatari, operatori, strumenti/risorse, obiettivi, tempi di realizzazione, documentazione/formalizzazione, finanziamenti, valutazione, formazione operatori. Ogni descrittore si articola in sotto-categorie analitiche, alcune delle quali ulteriormente dettagliate. Ad esempio la categoria descrittiva "aree di progetto" comprende: Prima accoglienza, Seconda accoglienza, Italiano L2, Lingua materna L1, Didattica interculturale, Formazione, Scambio/Gemellaggio internazionale, Orientamento. Le sotto-categorie ulteriormente dettagliate sono: Italiano L2, Lingua materna L1, Percorsi di didattica interculturale e Formazione²⁸.

Ulteriori informazioni qualitative, inserite dal compilatore, riguardano le attività, le modalità organizzative/formative specifiche (classi aperte, piccoli gruppi, co-progettazione, *cooperative learning*, ecc.), l'eventuale ruolo della commissione o del referente per l'intercultura e ulteriori elementi ritenuti utili per aumentare il grado di definizione dell'azione progettuale (Colombo, 2010).

Sulla base di questo modello, i dati conoscitivi emersi dall'analisi dei progetti delle scuole cuneesi della Rete sono confluiti in un *database* che ha permesso la loro elaborazione statistica.

La struttura della seconda parte del Quaderno

Nel primo capitolo 2.1, si procede alla presentazione di un quadro di indicatori di qualità che possano orientare il processo di autovalutazione della

²⁸ L'area Italiano L2 si dettaglia in L2 per la comunicazione e L2 per lo studio e l'apprendimento; l'area Percorsi di didattica interculturale si specifica in curriculare monodisciplinare, curriculare pluridisciplinare, curriculare revisione curricolo ed extracurriculare.

progettazione da parte degli insegnanti stessi e si specifica in quale classe di incidenza percentuale di alunni CNI si collocano le scuole della Rete che hanno inviato i progetti. Si viene così a delineare un nuovo elemento del profilo delle scuole coinvolte nella mappatura, da incrociare con i dati conoscitivi rilevati nel lavoro di analisi. I dati sono quindi messi a confronto con quelli relativi ai progetti di educazione interculturale della Lombardia, presenti nella Banca dati dell'ORIM.

Nel capitolo 2.2 ci si sofferma sulle pratiche di rete che, sempre più frequentemente, coinvolgono istituzioni scolastiche ed enti extrascolastici; si analizza il valore aggiunto di questa collaborazione dialettica che permette di ipotizzare traiettorie operative per il superamento dell'autoreferenzialità del singolo istituto o ente, creando le premesse per una messa in comune di risorse culturali, ideative e professionali.

Nel capitolo 2.3 si riconduce l'attenzione sulle complesse sfide culturali, progettuali e metodologiche con le quali le scuole si misurano nella quotidianità della vita di classe e, più in generale, come sistema istituzionale. Si riprendono alcuni aspetti e questioni emerse dall'analisi delle aree di progetto, in particolare quelle che costituiscono gli ambiti di intervento privilegiati. Lungo questa direzione, l'analisi sviluppata contiene alcune focalizzazioni tematiche e metodologiche che si pensa possano contribuire a una ri-lettura a posteriori più consapevole della propria pratica progettuale ed educativo-didattica da parte delle istituzioni scolastiche coinvolte. L'ipotesi "valutativa" complessiva, nel quadro dell'orientamento metodologico assunto e dichiarato, non può che essere parziale e aperta a integrazioni successive da parte dei soggetti-attori. Con ruoli e prospettive diverse, essi potrebbero integrare le rappresentazioni dei progetti e dei contesti di appartenenza, in un percorso riflessivo multiprospettico e in un processo di comprensione e di ricerca che apra una valutazione partecipata, all'interno di una rete interattiva di relazioni.

2.1 L'analisi dei progetti di integrazione degli alunni stranieri e di educazione interculturale. Un quadro generale

2.1.1 *Tra il pensare e l'agire: la qualità dei progetti*

Prima di entrare nel merito degli orientamenti progettuali e di alcuni tratti trasversali che il lavoro sulle griglie restituisce, è opportuno evidenziare che l'analisi dei progetti offre degli elementi di interpretazione e richiama un sistema di valutazione, ma non coincide con l'azione valutativa. Premettendo che la valutazione può essere affrontata adottando varie prospettive, si vuole qui sottolineare che valutare un progetto implica "osservarlo" da più punti di vista, compierne una lettura orientata e situata, coinvolgendo in modo ampio la realtà scolastica e territoriale. In quest'ottica la valutazione non può che assumere un andamento circolare, a spirale: deve essere dialogica e partecipata, per sostenere l'evolversi dei comportamenti progettuali.

Ne consegue che l'azione valutativa si connota come un processo di ricerca cooperativa, in cui il valutatore è un "valutatore partecipante".

Nel caso specifico, l'approccio di analisi dei progetti, in assenza di un processo di comunicazione con i principali attori, tende a costruire un quadro di riferimento che possa sostenere e sviluppare competenze descrittive, interpretative e valutative, favorire la messa a punto di strategie migliorative e promuovere percorsi riflessivi sul complesso processo di una progettazione pedagogico-didattica-organizzativa, intenzionalmente interculturale.

Di seguito, vengono elencati alcuni indicatori di qualità dei progetti:

- ampio coinvolgimento della realtà scolastica nel suo insieme (docenti, dirigente scolastico, studenti, genitori, altri operatori) e della realtà territoriale;
- esistenza di una rete che colloca il progetto nel territorio e ne attiva la collaborazione e le risorse esistenti;
- definizione di spazi e tempi dedicati alla pratica riflessiva per elaborare, documentare, monitorare, valutare, ri-orientare, gestire e garantire la circolarità della comunicazione interna/esterna;
- esplicitazione chiara degli obiettivi, delle aree di intervento, degli strumenti, delle risorse, dei ruoli e delle funzioni degli attori coinvolti – *team* e responsabile/i di progetto, docenti/operatori interni/esterni –, dei modelli organizzativi, delle azioni, dell'articolazione delle attività e dei criteri di valutazione;
- durata ed evoluzione progressiva della qualità delle azioni (dimensione evolutiva del progetto);
- formazione e attenzione all'acquisizione/sviluppo di competenze e all'incremento di professionalizzazione dei docenti e dei diversi operatori o *partner* coinvolti;
- sviluppo di innovazione didattica e metodologica riguardante l'approccio educativo, i curricoli, i contenuti, i saperi, gli ambienti di apprendimento, i ruoli educativi;
- produzione di documentazione significativa, diversificata e fruibile;
- risultati e sviluppi concreti raggiunti, anche inattesi: apprendimenti, comportamenti, atteggiamenti (Colombo, 2007).

I "filì rossi" dell'analisi focalizzano lo sguardo osservativo su alcuni dei molteplici aspetti in gioco nella progettazione, per facilitare la costruzione di rappresentazioni, anche inedite, e la comprensione delle problematiche capaci di produrre cambiamenti condivisi:

- chiarezza nella definizione dei processi connessi alle fasi della progettazione, ovvero analisi del contesto/istruttoria generale, ideazione/stesura del progetto, realizzazione/sperimentazione, valutazione (necessariamente sottesa a ogni attività di progettazione);
- coerenza interna, congruenza fra coordinate teoriche/bisogni/obiet-

tivi/azioni/metodi/linguaggi/strumenti/valutazione/documentazione; consequenzialità nei vari passaggi progettuali; significatività di sviluppo;

- interazione sistemica, ovvero livello di partecipazione e di soddisfazione dei diversi attori, corresponsabilità, promozione di progettualità e valutazione condivise; integrazione fra le aree di progetto; tipologie di collaborazioni e intese con enti e istituzioni (rete territoriale);
- praticabilità e trasferibilità, ovvero problematizzazione, interpretazione e contestualizzazione degli aspetti qualitativi e quantitativi (bisogni/risorse/vincoli) della realtà in cui si opera e degli scenari socio-culturali di sfondo, dinamicamente evolutivi.

I progetti sono dunque delle storie aperte, in divenire: storie di persone, di identità professionali, di idee, di incontri, di cambiamenti, di conflitti, di mediazione, di istituzioni e di territori. Hanno radici nel "passato", ma collocano scelte, possibilità, mete da raggiungere e azioni nel "futuro".

2.1.2 *Realtà educative e identità progettuali delle scuole coinvolte nella mappatura*

La distribuzione percentuale degli studenti di origine straniera ha oggettivamente un suo peso nel determinare una trasformazione strutturale che riguarda tutti gli ordini di scuola, anche se in misura decrescente via via che si procede nei gradi del sistema scolastico. Tale trasformazione investe contestualmente la dimensione organizzativa, comunicativa, socio-culturale e didattico-metodologica del sistema scuola e del sottosistema classe, ponendo sfide complesse sul piano interculturale, relazionale, cognitivo-affettivo. Una realtà educativa plurilingue e multiculturale sollecita indubbiamente il sistema formativo a ripensarsi, ad attuare dispositivi inclusivi e adeguati a esigenze globalmente sempre più differenziate, a sviluppare competenze progettuali trasversali e specifiche; tuttavia appare anche evidente che l'educazione interculturale, intesa come prospettiva di dialogo "nella" e "con" la diversità, riguarda tutti i contesti, indipendentemente dalla presenza o dal grado di incidenza di allievi di origine straniera, uno dei tanti possibili volti con cui si presenta la diversità. Istituzioni e servizi sono entrambi chiamati a ri-progettarsi strutturalmente e a trasformarsi culturalmente per formare i futuri cittadini: cittadini europei e del mondo.

La storia progettuale pregressa di pratiche interculturali di scuole e di istituzioni, anche se diversamente diffusa e consolidata, costituisce una sorta di bussola per orientarsi e apprendere, in un continuo raffronto tra i contributi della ricerca, il dibattito pedagogico, la normativa italiana ed europea, le sperimentazioni e la prassi educativa quotidiana.

Lo sviluppo delle esperienze, il trasferimento di *know-how* da una scuola all'altra, la verifica di idee-guida e di saperi hanno promosso sensibilità professionale e un progressiva presa in carico "delle nuove condizioni in cui oggi il processo educativo va pensato e realizzato" (Sirna Terranova, 1997).

Dall'elenco di scuole che hanno inviato progetti e materiali si evince che nelle realtà educative non si procede più, prioritariamente o soltanto, per spinta emergenziale, ma per una più diffusa consapevolezza, diversamente interiorizzata e "agita", che la complessità sociale pone sfide plurali e ineludibili per la crescita di una società inclusiva e democratica.

L'elaborazione statistica delle informazioni imputate attraverso l'analisi sui progetti restituisce un profilo prevalentemente descrittivo delle caratteristiche rilevabili con la griglia di lettura adottata: tuttavia è interessante la ricorrenza di alcune categorie descrittive che indica le linee di tendenza più diffuse o, al contrario, le linee di intervento poco o per nulla esplorate. Tali considerazioni interrogano, per esempio, sulla rispondenza fra bisogni rilevati, espliciti e impliciti, e azioni progettuali promosse. La conoscenza di itinerari intrapresi e di strumenti elaborati offre ulteriori elementi di stimolo per aprire un confronto e un sostegno all'azione sul campo. Le varie categorie di operatori coinvolti, espressione anche delle reti di progetto attivate sul territorio come opportunità di arricchimento dell'offerta formativa, indirizzano invece l'attenzione e la riflessione su aspetti critici quali gli accordi di intesa, il livello di comunicazione e di condivisione del progetto fra le diverse istituzioni, la modalità partecipata di progettazione e valutazione, pur in un'ottica di mantenimento delle reciproche specificità.

Si viene progressivamente a delineare quell'identità progettuale a cui si è fatto riferimento in precedenza e che sappiamo essere costantemente attraversata da contingenze, dinamiche situazionali, interdipendenze e conflittualità a volte subite, più che gestite. Un'identità che va decifrata e scoperta con approfondimenti progressivi, in un processo di comprensione condiviso, per giungere a un'analisi più globale dei progetti stessi, che utilizza come mappa interpretativa gli indicatori di qualità precedentemente dettagliati. Si attivano così interazioni, pratiche di ascolto e osservazione per integrare e re-interpretare i dati conoscitivi acquisiti sulle tendenze in atto e sulle iniziative realizzate o non ancora intraprese.

2.1.3 Dai descrittori a uno sguardo d'insieme

La maggior parte dei progetti (42) afferisce alla scuola primaria, ma è rilevante anche il numero dei progetti (32) inviati dalla scuola dell'infanzia e dalla scuola secondaria di I grado: il ciclo di istruzione è quindi ampiamente rappresentato, mentre la scuola secondaria di II grado è sottorappresentata (12 progetti); sono 4 i progetti dei CFP²⁹.

Le scuole si sono avvalse della possibilità di selezionare sia progetti realizzati in anni precedenti all'a.s. 2011/12 – si torna indietro, infatti, fino al 2000/01 – sia progetti che sarebbero stati attuati nel 2012/13 e, quindi, sono privi di documentazione relativa alla realizzazione (17). Ben 29 progetti (40% del totale) si riferiscono all'a.s. 2011/12, 10 al 2010/11, 7 al 2007/08, 3 al 2009/10 e altri 3 al 2006/07: ciò fa supporre che le scuole si siano veramente interrogate sul materiale da selezionare e che alcuni progetti, anche se datati, abbiano mantenuto nel tempo la loro significatività.

La quasi totalità dei progetti (il 99%) è promossa dalle scuole. Sono presenti come promotori, anche se con un valore numerico residuale, gli enti locali, gli enti non profit e gli enti privati, eventualmente anche in collaborazione tra loro. Le istituzioni scolastiche nel corso di questi anni si sono dunque attivate per ripensare e sviluppare l'offerta formativa, in un progressivo processo di adattamento ai cambiamenti del contesto educativo e all'eterogeneità dei bisogni apprenditivi e relazionali degli allievi, ma in una prospettiva fortemente autoreferenziale o in assenza di possibilità di supporto all'integrazione scolastica, offerte da enti del territorio.

L'esistenza o meno di una rete progettuale è uno degli indicatori di qualità di un progetto: evidenzia la capacità delle istituzioni scolastiche di utilizzare o far nascere una rete di *partner*, di costruire accordi, di promuovere forme stabili di collaborazione tra le scuole e le risorse del territorio, per sviluppare un approccio sistemico alla complessità e attuare azioni integrate, più efficaci e significative sul piano delle risposte a bisogni tanto differenziati e variabili.

Quasi nella totalità dei progetti è coinvolta l'intera istituzione scolastica, che diviene contemporaneamente promotrice e fruitrice in quanto "rete interna". Laddove la rete si estende all'extrascuola, i soggetti coinvolti sono, in ordine decrescente, gli enti locali (in 21 casi), le cooperative-società di servizio (17), gli enti non profit (16). In misura minore sono presenti reti di sole scuole (14). Fra queste, alcune sono estese e particolarmente rilevanti sul piano progettuale poiché, rispetto ad alcune aree di intervento, come l'accoglienza, hanno elaborato una progettazione territoriale condivisa che si configura come espressione di "linee guida", non solo per le scuole della rete.

²⁹ Sebbene il totale dei progetti presentati sia 73, di fatto il numero di progetti riferiti alle scuole di diverso ordine e grado, complessivamente, è superiore a questo dato, in quanto i progetti sono presentati da direzioni didattiche e istituti comprensivi, che includono scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di I grado.

Per quanto riguarda la durata dei progetti, si osserva che un numero rilevante ha uno sviluppo annuale (38) e non pochi hanno una estensione pluriennale (22): spesso questo dato sottolinea la messa a sistema e la dimensione evolutiva del progetto stesso. Pochi hanno una durata inferiore all'annualità scolastica. Del resto le stesse aree progettuali, pur considerate nelle loro differenti forme realizzative, sono da considerarsi linee di azione fondanti il modello di integrazione interculturale della nostra scuola, con una prospettiva di medio e lungo termine.

Tra le aree progettuali, si osserva che le progettazioni delle scuole riguardano in prevalenza l'insegnamento dell'italiano L2 (45), i percorsi di didattica interculturale (40), l'accoglienza/inserimento (33) e l'accoglienza seconda fase (20). Si tratta di aree di progettazione che si sono avviate negli anni '90 e la cui storia è tale da poter essere considerata come una risorsa a cui attingere, con spirito critico, per ricontestualizzare e consolidare interventi progettuali nei suddetti ambiti.

Tabella 47. Aree di progetto

	V.A.	Tassi per 100 progetti
Accoglienza/inserimento	33	45
Accoglienza seconda fase	20	27
Italiano L2	45	62
Lingua materna L1	-	-
Percorsi di didattica interculturale	40	55
Formazione	14	19
Scambio/gemellaggio	2	3
Orientamento	5	7
Altro: recupero/sostegno allo studio	6	8
Altro: laboratorio teatrale	3	4

L'area della formazione, fondamentale per un incremento di professionalizzazione di docenti e operatori, risulta poco significativa: è prevista solo in 14 progetti. Aspetto critico, se ci si colloca nella prospettiva dell'educazione permanente come elemento costitutivo della professionalità e, nello specifico, dell'educazione interculturale che richiede di mettere in discussione repertori pedagogico-didattici, relazionali e organizzativi. Pochi i progetti dedicati all'orientamento (5), nonostante la centralità della tematica coinvolga allievi e famiglie di tutti gli istituti secondari di I e II gra-

do. Non a caso 14 istituti di I grado, 17 di II grado e 2 CFP hanno aderito alla rete di progetto "Riuscire".

La voce "Altro" include sia progetti di recupero/sostegno allo studio (6), finalizzati a favorire il successo scolastico e la regolarità dei percorsi formativi, sia progetti di laboratori teatrali (3). Non vi sono progetti relativi all'area Lingua materna L1, che nella griglia di analisi si dettaglia ulteriormente in L1 mantenimento e L1 diffusione, per evidenziare la specificità e la complementarietà delle azioni sottese a questa differenziazione. Tale dato risulta ricorrente anche in altri contesti territoriali: la valorizzazione del plurilinguismo, inteso come pluralità di linguaggi e come pluralità dei repertori linguistici di tutti gli studenti, è più frequentemente un tema "opaco", di sfondo. Nonostante sia stata colta la centralità della questione linguistica, la scuola non l'ha ancora realmente presa in carico nei suoi differenti piani e processi implicati (traiettorie personali, scelte culturali private/familiari, scelte culturali pubbliche/istituzionali, ecc.).

Andando a verificare se vi sia qualche correlazione tra le principali aree di progetto e la percentuale di presenza di alunni CNI, si osserva che il dato della progettazione non appare significativamente correlato all'andamento dell'incidenza percentuale di CNI (tab. 48). Nella progettazione entrano prevalentemente in gioco altre tipologie di variabili, fattori interni ed esterni, non sempre individuabili con precisione, nè misurabili e/o controllabili, ma esplorabili attraverso un approccio narrativo e interazionale che attivi e sostenga processi di comprensione di eventi e situazioni, di teorie di riferimento, di rappresentazioni dei problemi.

Tabella 48. Numero di progetti per livello di concentrazione degli alunni CNI e aree progettuali

	Scuole con meno del 10% di CNI	Scuole con il 10%-meno del 20% di CNI	Scuole con il 20%-meno del 30% di CNI	Scuole con il 30% e oltre di CNI	Totale
Accoglienza/inserimento	4	19	9	0	33
Italiano L2	5	22	17	1	45
Percorsi di didattica interculturale	8	24	8	0	40

Circa i destinatari dei progetti, gli studenti costituiscono i principali beneficiari e, considerando le aree progettuali prevalenti, lo sono in particolare gli allievi CNI, dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di I grado. Questo dato è da mettere in relazione, almeno in parte, con un'incidenza più elevata di studenti di origine straniera in questi ordini di scuola. La componente genitori costituisce il secondo gruppo di destinatari, anche se non particolarmente rilevante sul piano numerico, considerato che le linee di azione emerse valutano come centrale la relazione con le famiglie

straniere, con particolare attenzione a tre dimensioni: la scelta consapevole della scuola, il coinvolgimento della famiglia nel momento dell'accoglienza degli alunni, la partecipazione attiva e corresponsabile alle iniziative e alle attività della scuola (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007). Ancor meno significativa la presenza di progetti che prevedano come destinatari gli insegnanti e quasi assenti quelli per dirigenti.

Anche se gli insegnanti costituiscono gli operatori per eccellenza dei progetti delle scuole, il quadro di figure professionali e di risorse che entrano nella scuola con competenze specifiche, differenziate e complementari, è ampio e variegato; si tratta di ruoli e funzioni che trovano una precisa connotazione proprio perché inseriti in una prospettiva progettuale e fanno rete "dentro" e "con" la scuola. Sono 39 i progetti che prevedono l'utilizzo dei mediatori linguistico-culturali come operatori: questo dato segnala un forte bisogno di facilitazione nella comunicazione linguistico-culturale e anche un'attenzione consapevole alla complessità delle storie di vita, dei progetti familiari e individuali in gioco in una migrazione reale o simbolica, come quella dei minori stranieri nati in Italia, o giunti qui nella prima infanzia – la cosiddetta "seconda generazione" in senso stretto –.

La presenza degli studenti come operatori è un importante indicatore di pratiche di metodologie a mediazione sociale che prevedono la cooperazione tra pari e l'apprendimento reciproco – *peer education* e *peer tutoring*.

Tra le tipologie di risorse/strumenti utilizzati per lo sviluppo delle azioni e delle attività progettuali, l'indicazione che prevale è relativa alla voce "sussidi in genere"; si fa poi riferimento a strumenti ordinari nella prassi didattica quotidiana, quali i supporti cartacei, mentre l'utilizzo di strumenti multimediali è meno rilevante, anche se presente. Il ricorso all'impiego del sito *web*, pur se circoscritto a 5 progetti, segnala apertura e flessibilità sul piano metodologico, ma anche probabili vincoli concreti di natura finanziaria e non, specifici delle scuole. Questa istantanea pone questioni e interrogativi di fondo: che cosa significa, sul piano educativo, apprenditivo e relazionale, integrare pluralità di strumenti con caratteristiche proprie e definite? L'impiego didattico dei *media* e delle tecnologie come cambia l'elaborazione delle informazioni, le strutture di relazione e di gestione della classe, e il ruolo stesso del docente? Può favorire un approccio interculturale? In che senso e a quali condizioni?

Nella quasi totalità dei progetti (70), gli obiettivi sono esplicitati e individuabili, e in genere molteplici. Il che rimanda a una eterogeneità di punti di arrivo e di risultati attesi, in termini di saperi e saper fare, di relazioni, di atteggiamenti e sensibilità da promuovere. Eterogeneità che implica una pluralità di strumenti e di modalità di valutazione. Questo descrittore è da correlare, sul piano della coerenza, agli elementi emersi dall'analisi dello specifico contesto di riferimento, quali i bisogni rilevati, le risorse a disposizione, lo sviluppo temporale del progetto, la tipologia

di interventi, ecc. Diversamente si rischierebbe di darne un'interpretazione riduttiva e/o distorta.

La disponibilità finanziaria è fondamentale per garantire continuità ai progetti e/o sostenere iniziative particolarmente significative e incisive, che altrimenti rischierebbero di impoverirsi gradualmente o di cessare bruscamente, disperdendo un patrimonio di competenze e di saperi faticosamente conquistati. Questa precarietà, ormai strutturale, investe una pluralità di aspetti della vita scolastica e tocca marcatamente anche il grado di affidabilità delle risorse a disposizione. Tale situazione, nella sua generalità, ha una ricaduta negativa e anche "depressiva" sugli operatori, che si sentono sistematicamente caricati di ulteriori responsabilità e compiti; fra questi è da includere quello della ricerca di fondi integrativi che diano continuità alla progettazione e ne garantiscano la tenuta, dopo un alto investimento motivazionale e progettuale. In 40 progetti le fonti di finanziamento non vengono specificate.

La documentazione e la valutazione sono elementi interconnessi e costitutivi la struttura dei progetti. Risulta interessante notare che, pur facendo riferimento, in modo rilevante, a forme cartacee e a materiali didattici vari, le scuole hanno utilizzato una pluralità di strumenti e di linguaggi facilitanti la conoscenza e la diffusione dei progetti stessi (strumenti multimediali ed espressivi, spettacoli teatrali, video, mostre, giornate/eventi culturali). Modalità che creano occasioni di partecipazione e di coinvolgimento degli allievi, delle famiglie, e di tutti gli attori interessati. L'attenzione agli aspetti comunicativi e relazionali è rilevante quanto la selezione del "che cosa" e "per chi" documentare, per costruire memoria e appartenenze e per aprire nuovi canali interpretativi e ri-progettualità. Se si parte dall'assunto che progettazione e valutazione sono due aspetti dello stesso processo, inscindibili e interdipendenti, non si può che ritenere la valutazione come un'azione che accompagna tutte le fasi progettuali, dall'analisi del contesto alla valutazione ex-post. La valutazione in itinere ha la funzione strategica di chiarire meglio ciò che si sta facendo, permette la rimessa in discussione delle ipotesi di partenza, facilita l'identificazione di linee di cambiamento e la messa a punto di strategie migliorative.

La valutazione ex-post riguarda 39 progetti, la valutazione in itinere si riferisce a 30 progetti, mentre risulta meno diffusa quella iniziale (26). In riferimento all'oggetto dell'azione valutativa si può notare come sia più frequente la valutazione sui destinatari che non quella sulle attività. La valutazione sugli strumenti, in termini di adeguatezza, efficacia e spendibilità rispetto a precisi obiettivi del progetto, è quasi assente. Così pure la valutazione sugli operatori. L'esplicitazione degli strumenti valutativi è solo parzialmente presente: la stessa relazione finale è segnalata in un numero limitato di progetti (13). Forme di autovalutazione da parte degli studenti vengono dichiarate in un solo progetto.

La formazione come pre-requisito di progetto, rivolta ai docenti è pre-

vista in 11 progettazioni. Si sviluppa prevalentemente in itinere (9) e solo in 2 casi è prevista in fase preventiva. In 7 casi si tratta di una formazione di tipo specialistico: la formazione rivolta ad altri operatori risulta ancora meno significativa sul piano numerico. Si è già sottolineato, in relazione ai dati emersi, come la formazione risulti centrale nella riqualificazione della professionalità docente e, più in generale, degli operatori coinvolti in progettazioni e attività educative. Il tema della formazione, intesa come formazione permanente e come tratto fondante il profilo dei docenti, viene affermato in una pluralità di documenti. Il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, ad esempio, nella pronuncia del 19 dicembre 2005, sollecita una rinnovata attenzione alle problematiche interculturali e sottolinea l'importanza di prevedere spazi e tempi di riflessione. "La via italiana per la scuola interculturale", nella macro area "Gli attori e le risorse", riprende il tema del profilo culturale e professionale dei docenti e contestualmente quello dei modi di "fare formazione":

«Una rinnovata visione della formazione degli insegnanti come sensibili alle culture mira a una costruzione di tipo riflessivo della personalità dei docenti, per renderli capaci di apertura alla diversità e interpretazione del bagaglio culturale degli alunni/studenti nei loro aspetti singolari e soggettivi. (...) In tale prospettiva, di tipo esperienziale, la formazione interculturale si configura come una prospettiva di innovazione dell'insegnamento complessivamente inteso e, di conseguenza, del ruolo docente. Il contesto della diversità culturale obbliga l'insegnante a uscire dai canoni della trasmissione lineare per dialogare con particolari esigenze. Tuttavia, ciò non significa formare i docenti a rispondere a bisogni speciali, bensì, al contrario, abituarsi a leggere l'intero contesto scolastico sotto il segno della differenza».

In presenza di processi complessi che richiedono di essere accompagnati e sostenuti a vari livelli, lo stesso intervento formativo sarebbe da declinare in azioni (esplorare, promuovere, legittimare, riorientare, riformulare obiettivi, riprogettare, sviluppare autonomia, ecc.) che vadano oltre gli specifici contenuti e apprendimenti. In uno spazio-tempo dialogico e riflessivo, andrebbe sempre più privilegiata la dimensione co-costruttiva di una formazione finalizzata a potenziare atteggiamenti e attitudini all'auto-riflessività professionale e all'apprendimento dall'esperienza, dove chi si impegna a formare si forma a sua volta.

«Il docente deve ripensare, quindi, il suo ruolo nell'ottica complessiva della formazione, diventando un professionista dell'educazione e della formazione» (Riva, 2008).

2.1.4 Pratiche a confronto: la Banca dati dei progetti di educazione interculturale in Lombardia e i progetti in provincia di Cuneo

La Banca dati dei progetti di educazione interculturale dell'ORIM, implementata annualmente, raccoglie un patrimonio di 1.396 progetti, realizzati in Lombardia fino all'anno 2010. Negli a.s. 2010/11 e 2011/12 è stato inserito un patrimonio di 683 progetti, promossi dalle scuole statali del territorio e finanziati dall'Ufficio Scolastico Regionale della Lombardia con i fondi per le aree a forte processo immigratorio. La specifica griglia che è stata costituita per l'analisi dei progetti, sperimentata e aggiornata negli anni, ha costituito un valido riferimento per il lavoro di mappatura e indagine dei progetti realizzati in provincia di Cuneo.

Per un confronto che possa far emergere elementi di convergenza o di scostamento tra i progetti lombardi e quelli del territorio del cuneese, si è deciso di prendere come riferimento i dati della Banca dati fino all'anno 2010³⁰. Analizzando i dati della Lombardia dell'a.s. 2009/10, la maggioranza delle azioni realizzate investe in tutte le province la scuola primaria (il 67% dei progetti), seguita dalla scuola secondaria di I grado (il 49%), come si riscontra anche per il territorio del cuneese (56% scuola primaria; 44% secondaria I grado). Il *target* infantile riguarda circa il 30% dei progetti della Banca dati lombarda, mentre in percentuale maggiore (44%) le azioni realizzate in provincia di Cuneo. Il *target* giovanile (scuola secondaria di II grado) risulta destinatario del 19% di interventi in Lombardia e del 16% nel cuneese. Negli ultimi anni siamo comunque di fronte a una tendenza "espansiva" della progettualità interculturale, che risulta essere a supporto di servizi dove l'impatto della presenza straniera è profondo, come nel caso delle scuole dell'infanzia, oppure dove le esigenze cambiano di continuo ed emergono sempre nuove situazioni, come nell'istruzione secondaria.

Un elemento chiave della progettualità in ambito scolastico è sicuramente, come raccomanda il MIUR nella C.M. n. 2/2010³¹, la costituzione di "accordi di rete tra le scuole che insistono sullo stesso territorio" e di "intese e alleanze possibili fra le diverse istituzioni pubbliche e private operanti sul territorio". Su questa linea si trova ormai la gran parte dei progetti che vengono raccolti e classificati come "buone pratiche" nella Banca dati ORIM. La capacità di stabilire accordi locali tra scuole ed enti extrascolastici in Lombardia è cresciuta sensibilmente negli anni e il numero e la natura dei soggetti coinvolti è specifico di ciascuna provincia.

Il primo soggetto promotore in Lombardia, come nell'area del

³⁰ Le ultime due annualità (2010/11 e 2011/12) risultano differenti perché relative a progetti di scuole statali che hanno fatto richiesta di finanziamenti, per fondi specifici, all'USR della Lombardia tramite *format* stabiliti che non prevedevano la segnalazione di alcune informazioni di dettaglio. Pertanto, questi ultimi progetti si discostano dagli altri presenti in Banca dati per le caratteristiche interne e per la differente modalità di presentazione e per questi motivi non si ritiene di includerli nel presente contributo.

³¹ MIUR, "Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana", C.M. n. 2 dell'8 gennaio 2010.

cuneese, è l'istituzione scolastica (69% in Lombardia; 99% nel cuneese). Tuttavia, se sul primo territorio il 36% dei progetti è sviluppato in collaborazione con enti locali, il 29% con reti di scuole, il 25% con enti non profit e il 17% con cooperative-società di servizio convenzionate, nella seconda area di indagine il contributo delle cooperative sociali è più forte (23%) e il partenariato tra i diversi istituti non è così sviluppato (19%). Restano invece significativi i rapporti che le scuole del cuneese hanno con gli enti locali (29%) e con gli enti non profit (22%).

Tabella 49. Progetti di educazione interculturale per area di progetto in Lombardia e in provincia di Cuneo. Valori assoluti e tassi per 100 progetti³²

	Lombardia (2009/10)		Provincia di Cuneo (2000/13)	
	V.A.	Per 100 progetti	V.A.	Per 100 progetti
Accoglienza/inserimento	794	57	33	45
Accoglienza seconda fase	374	27	20	27
Italiano L2	901	64	45	62
Lingua materna L1	107	8	-	-
Percorsi di didattica interculturale	860	62	40	55
Formazione	464	33	14	19
Scambio/gemellaggio	30	2	2	3
Orientamento	67	5	5	7
Altro	-	-	9	12

Fonte: Banca dati dei progetti di educazione interculturale ORIM (2010), *database* progetti provincia di Cuneo (2013)

Per quanto concerne le aree progettuali, l'apprendimento dell'italiano come L2 è la tematica su cui si sono concentrati il maggior numero di progetti sia lombardi (64%) sia cuneesi (62%), con un rilevante impegno di risorse umane ed economiche. Sono significative anche le azioni improntate sulla didattica interculturale (62% in Lombardia; 55% nel cuneese) e sulla prima accoglienza (57% in Lombardia; 45% nel cuneese). In merito a quest'ultima area di progetto si può sottolineare come si siano sviluppate esperienze positive di facilitazione dell'ingresso e della conoscenza della realtà scolastica italiana di alunni e famiglie straniere mediante protocolli di accoglienza e modulistica plurilingue e come, in particolare nella provincia di Cuneo, la tematica dell'accoglienza sia anche stata significativamente approfondita tramite azioni più elaborate e

³² Rispetto alla non coincidenza tra numero progetti e totale progetti presentati, si veda la nota 29.

complesse, distribuite durante tutto l'arco dell'anno scolastico (seconda accoglienza).

Una questione rilevante è quella relativa alla formazione degli insegnanti e degli operatori che interagiscono con la realtà scolastica. In Lombardia non si è ancora in presenza di un vero e proprio progetto formativo integrato, continuativo e generalizzato nell'ottica di una formazione continua, anche se molte sono le esperienze avviate sia a livello delle singole scuole sia a livello provinciale e regionale; il 33% dei progetti lombardi prevede azioni di formazione, contro il 19% dei progetti del territorio del cuneese. In ogni caso, è alla luce della carenza di formazione che si colgono le difficoltà di dirigenti, docenti e operatori scolastici nell'affrontare la diversità culturale ed educativa con la quale si presenta la popolazione straniera.

Accanto agli operatori propri della scuola (insegnanti e dirigenti) è significativa, a questo proposito, la presenza di mediatori linguistico-culturali (50% in Lombardia; 53% nel cuneese) e di genitori stranieri come professionisti e testimoni privilegiati in grado di lavorare in sinergia nella realtà della scuola. Il rapporto con le famiglie resta tuttavia abbastanza problematico, anche se ritenuto di cruciale importanza. Appare quindi necessario promuovere azioni per facilitare il coinvolgimento dei genitori, sia italiani sia stranieri, in modo continuativo, favorendo possibilità di incontri ed esperienze non solo nell'ambito scolastico. Si evidenzia pertanto che i progetti presi in esame, principalmente rivolti agli studenti (96% in Lombardia; 99% nel cuneese), hanno anche come destinatari specifici i genitori, in percentuale significativamente rilevate sia in Lombardia (40%), sia nella provincia di Cuneo (36%).

Un ultimo cenno va fatto alla presenza di un apparato di valutazione dell'attività, quale elemento di qualificazione del progetto e di controllo della sua efficacia. Negli anni, le scuole in Lombardia hanno acquisito una maggiore consapevolezza dell'importanza di questo elemento sia per il monitoraggio (nel 48% dei progetti è presente una valutazione in itinere), sia in fase finale (44% valutazione ex-post), sia in fase iniziale (44%) per assicurare un'analisi di contesto utile per la rilevazione dei bisogni e quindi per una progettazione più puntuale e completa.

In conclusione si può sottolineare che, pur partendo da una base dati diversa per numero e per modalità di mappatura (la Banca dati ORIM ha una storia decennale di classificazione e analisi dei progetti), sono presenti molti elementi di convergenza tra le progettualità afferenti ai due territori. L'educazione interculturale, anche se non è materia di studio e quindi non obbligatoria, è inserita con sempre maggiore forza nel Piano dell'Offerta Formativa. Gli istituti scolastici hanno maturato una maggiore consapevolezza, considerando l'ottica interculturale come prospettiva trasversale di valori che investe contemporaneamente relazioni, saperi e approcci. I due parametri di valutazione di una "buona pratica", quello dell'aumento quantitativo di azioni e quello del loro

improvement nel tempo, vanno come sempre intesi in modo complementare, quali indicatori dell'innalzamento della qualità complessiva della progettazione, che non solo si estende nello spazio e diviene sempre più capillare, ma si protrae anche nel tempo e marca continuità e capacità di tenuta delle azioni anche di fronte a ostacoli e avversità (Colombo, 2011).

2.2 Prospettiva interculturale e pratiche di rete

2.2.1 Il valore aggiunto del lavoro di rete

Scuola e territorio sono entrambi coinvolti nella sfida posta dall'assunzione della prospettiva interculturale: una sfida – civile, culturale e politica – che riguarda la società nel suo complesso e la impegna in una costante rilettura degli scenari socio-economico-culturali e dei processi di cambiamento in atto. Sempre più le istituzioni scolastiche e gli enti extrascolastici affrontano, in un rapporto di collaborazione dialettica, non solo bisogni trasversali e specifici di minori e famiglie di origine straniera, per garantire pari opportunità di successo scolastico e di orientamento (macro area integrazione), ma progettano azioni afferenti alla macro area interazione interculturale: relazioni a scuola e nel tempo extrascolastico, discriminazioni, pregiudizi, prospettive interculturali nei saperi e nelle competenze.

Una pluralità di attori, dunque, agiscono e interagiscono sul territorio. Si sfumano le tradizionali dicotomie dentro/fuori, tempo scolastico/tempo extrascolastico e si sperimentano inedite opportunità formative che coinvolgono non solo studenti e famiglie, ma gli operatori stessi. È indubbio che siano proprio coloro che sono chiamati a gestire i processi (docenti, educatori, mediatori linguistico-culturali, ecc.) che sperimentano sul campo la loro capacità di dialogo interculturale, di riconoscimento e scambio reciproco. Progettare nella complessità, ipotizzando traiettorie operative che tendano al superamento dell'autoreferenzialità del singolo istituto o ente, crea le premesse per una messa in comune di risorse culturali, ideative e professionali e avvia, o consolida, l'assunzione di un approccio sistemico ai bisogni prioritari del contesto in cui si opera.

Il documento "La via italiana per la scuola interculturale", nell'area "Gli attori e le risorse", esplicita le linee di intervento che hanno a che fare con gli aspetti organizzativi, gli attori dentro e fuori la scuola, le forme e i modi della collaborazione tra scuola e società civile, le specificità territoriali, a partire dalla consapevolezza che l'integrazione si costruisce insieme.

Inoltre, l'autonomia scolastica e la diversità delle politiche e degli investimenti locali in materia di integrazione degli alunni stranieri hanno eviden-

ziato in questi anni il rischio di una “localizzazione dei diritti”; si segnalano tre necessità e punti di attenzione:

- portare a sistema e diffondere la conoscenza delle situazioni positive e consolidate, in termini di collaborazione inter-istituzionale (protocolli tra enti locali e scuole, vademecum operativi), azioni realizzate, integrazione delle risorse, elaborazione e diffusione di materiali e strumenti, coinvolgimento delle associazioni, delle comunità immigrate, delle famiglie straniere, dei mediatori culturali, formazione degli operatori e dei docenti;
- collaborare insieme per prevenire fenomeni di concentrazione delle presenze straniere in una determinata scuola o plesso. L'azione congiunta delle istituzioni scolastiche e del territorio può contribuire a prevenire tali situazioni, o a governarle qualora esse si presentino;
- sottolineare il fatto che l'integrazione scolastica è una parte – importante, ma non esaustiva – dell'integrazione complessiva. Per favorire il processo di inclusione dei minori stranieri nelle città e nelle comunità, la scuola e il territorio devono lavorare in maniera congiunta, fianco a fianco, per far sì che i luoghi comuni diventino davvero luoghi di tutti.

Il richiamo al lavoro di rete è puntuale e se ne sottolinea la significatività facendo riferimento alle reti di scuole come risorse per diffondere pratiche, strumenti e ipotesi di percorsi progettuali. I progetti che gli enti extrascolastici hanno presentato vedono il coinvolgimento di diverse scuole del territorio, si collocano in questa cornice e costituiscono una preziosa risorsa per tutte le scuole della Rete, indipendentemente dal loro diretto coinvolgimento.

Testimoniano una ricchezza propositiva ed esperienziale che va esplorata, quasi monitorata nel suo evolversi, sia per non perdere opportunità di risposte diverse, maggiormente adeguate ai differenti bisogni rilevati, sia per integrare i propri e gli altrui saperi: un processo di reciproca crescita culturale e di assunzione di responsabilità condivisa rispetto ai temi dell'integrazione, dell'educazione interculturale, delle prospettive di cittadinanza. La mappatura e la conoscenza delle risorse possono essere considerate il passo di avvio per orientarsi e iniziare a stabilire una trama di rapporti (non si entra qui nel merito dei differenti accordi o protocolli stipulabili), nella consapevolezza che «fare lavoro di rete significa lavorare per creare o rafforzare dei legami, creare integrazione o opportunità strutturali di comunicazione fra entità (persone, enti, risorse) distinte ma che possono convergere o riannodarsi verso un'azione o tensione condivisa. Il lavoro di rete è una relazione» (Folgheraiter, 1995).

Si tratta di un processo complesso, non lineare, che comporta una costante dialettica e pertanto arricchisce nella misura in cui conoscenze, attribuzioni di significato, problematizzazioni sono rese esplicite e inten-

zionalmente condivise, nella consapevolezza che tutte le azioni sono in relazione, in una prospettiva di compito progettuale comune.

2.2.2 *Verso un sistema educativo integrato: una sintesi dei progetti promossi dall'extrascuola*

La progettualità degli enti o delle reti di enti extrascolastici sviluppa i propri interventi nei seguenti ambiti:

- accoglienza/percorsi di inserimento e accompagnamento scolastico a supporto di alunni e famiglie;
- orientamento scolastico e formativo riservato agli alunni stranieri e alle loro famiglie;
- educazione allo sviluppo e alla cittadinanza mondiale;
- educazione alla solidarietà internazionale, educazione ambientale e sviluppo sostenibile;
- educazione interculturale/percorsi di mediazione culturale in ambito scolastico;
- servizi educativi a sfondo aggregativo (CAM).

Alcuni ambiti progettuali sono assunti e declinati in interventi da più soggetti extrascolastici, in rete fra loro. Vi sono reti molto ampie, non solo sotto il profilo numerico, ma anche rispetto all'area territoriale in cui si collocano e operano. Spesso la loro dislocazione fa riferimento a comuni diversi. Lo sviluppo delle azioni, pur avendo a volte aree tematiche e destinatari comuni, assume caratteristiche singolari e specifiche, creando una trama di interventi complementari, in grado di dare risposte sempre più mirate e inclusive. Ne sono un esempio gli interventi finalizzati all'accoglienza dei minori stranieri e delle loro famiglie. Lo Sportello Contatto Scuola (Centro Migranti – Comune di Cuneo) offre nell'ambito dell'orientamento scolastico e formativo tre tipologie di servizi: un intervento di orientamento nella fase di presa di contatto con il minore o la famiglia neoarrivati, un intervento di accompagnamento nella fase di presa di contatto con la scuola – con l'eventuale supporto di un mediatore linguistico-culturale, e infine un'azione di affiancamento che si concentra soprattutto nel primo anno di inserimento scolastico. I destinatari diretti sono contemporaneamente minori, famiglie e scuole. Per queste ultime sono messi a disposizione anche strumenti operativi.

Sempre in questo ambito, ma all'interno del progetto "Hic non sunt leones" promosso dalla Cooperativa sociale Emmanuele, sono stati attivati sportelli di orientamento con profili complementari: sportello permanente, sportello itinerante all'interno delle realtà scolastiche aderenti al progetto, *tutoring* esterno e interno. I destinatari sono gli studenti delle scuole secondarie di I e II grado – per i quali sono previste attività di rinforzo delle competenze scolastiche – le famiglie e gli istituti stessi. Anche in questo caso è stato prodotto materiale plurilingue, scaricabile da internet.

Nei due progetti si possono riconoscere ricorsività e differenze, pur afferendo alla stessa area di intervento. In entrambi appare come esigenza prioritaria il coinvolgimento delle scuole, contemporaneamente beneficiarie di servizi e protagoniste, con un mandato istituzionale, nella gestione dello sviluppo del delicato processo di accoglienza di minori e famiglie. Appare evidente che «nessun percorso di accoglienza e integrazione può iniziare e finire semplicemente in classe o a scuola. L'integrazione scolastica si inserisce tra un prima e un dopo che sono parte fondamentale di ogni percorso di vita, sia di inclusione che di esclusione» (Zoletto, 2007).

Sarebbe interessante capire se sono previsti spazi e tempi in cui gli enti che agiscono sullo stesso territorio possano condividere un'analisi riflessiva del contesto e dei cambiamenti che lo attraversano: un'analisi maturata a partire da prospettive e vincoli propri, ma da confrontare per elaborare nuove sintesi e proposte, a partire da un approccio sistemico e sinergico a confronto con la realtà. In un percorso di condivisione delle problematiche emergenti, e così caratterizzato, anche le istituzioni scolastiche coinvolte nei vari progetti territoriali dovrebbero trovare una loro collocazione di senso e contribuire a co-costruire una prospettiva integrata di idee, di saperi, di metodologie, di azioni progettuali, all'interno della comune cornice di riferimento: l'educazione interculturale.

2.2.3 Schede di presentazione delle progettazioni

Progetto "CAM"

Ente-associazione promotore	Consorzio Socio Assistenziale Alba-Langhe-Roero
Titolo del progetto	CAM (Centri di Attività per Minori)
Altri enti in rete (promotori CAM attivati nel 2011/12)	Parrocchia "Ss. Cosma e Damiano", Alba Parrocchia Cattedrale "S. Lorenzo", Alba Associazione di Volontariato "Vides 2000 ONLUS" A.S.D. C.S.E. Ragazzi del Roero, Govone Circolo ARCI "Cinema Vekio", Cornelianò d'Alba Parrocchia "S. Maria del Podio", S. Stefano Roero Associazione "Don Verri", Cortemilia Parrocchia "Santuario N. S. della Moretta", Alba Parrocchia "Natività Maria S.s. Mussotto", Alba Associazione "Insieme è meglio", Montà d'Alba Parrocchia "S. Cuore di Gesù", S. Stefano Belbo Associazione "Sandro Toppino", Alba Parrocchia "Natività di Maria Vergine", Monticello d'Alba Parrocchia "Divin Maestro", Alba Associazione "Andar per Roero", Veza d'Alba Comune di Novello
Anno scolastico di riferimento	2012/13

Aree progettuali e azioni

Servizi aggregativi a sfondo educativo per minori in età scolare i cui bisogni afferiscono all'area della prevenzione e si definiscono in termini di socializzazione, accompagnamento scolastico e animazione del tempo libero. L'attivazione dei CAM è subordinata alla presentazione di un progetto, da parte di agenzie educative del territorio, al Consorzio medesimo che, verificata l'adeguatezza strutturale e la validità delle proposte educative in relazione agli *standard* regionali, contribuisce all'avvio degli stessi e alla loro realizzazione.

Destinatari

Alunni delle scuole primarie e secondarie di I grado, famiglie, giovani animatori.

Operatori

Assistenti sociali, educatori professionali, volontari, giovani animatori.

Valutazione

Incontri specifici di programmazione e verifica. Ogni CAM svolge: verifica trimestrale, eventuale ri-progettazione e programma dei tre mesi successivi; verifica finale con indicazioni quantitative e qualitative per l'anno successivo; rendiconto economico mensile entrate/uscite come giustificativo del contributo richiesto mensilmente o trimestralmente.

Progetto "Hic non sunt leones"

Ente-associazione promotore	Emmanuele Cooperativa Sociale
Titolo del progetto	Hic non sunt leones
Altri enti in rete	Ufficio Pastorale Migrantes IC Bernezzo IC Borgo S. Giuseppe IC Busca IC Caraglio IC Cervasca IC Oltrestura Cuneo
Anno scolastico di riferimento	2008/09

Aree progettuali e azioni

Sportelli di orientamento (sportello permanente, sportello itinerante, *tutoring* interno ed esterno).

Aree di intervento sviluppate:

- orientamento scolastico e formativo e accompagnamento agli alunni di origine straniera e alle loro famiglie nella scuola secondaria di I grado;
- orientamento scolastico e formativo e accompagnamento agli alunni di origine straniera e alle loro famiglie nella scuola secondaria di II grado e nelle agenzie formative;
- supporto alle famiglie degli alunni di origine straniera, agli insegnanti e alle istituzioni scolastiche.

Destinatari

Alunni e famiglie di origine straniera inseriti nelle scuole secondarie di I e II grado.

Operatori

Formatori specializzati, educatori professionali, mediatori interculturali, insegnanti referenti intercultura.

Valutazione

Azioni di monitoraggio e valutazione con strumenti qualitativi e quantitativi:

- moduli di rendicontazione mensile che contengono indicatori quantitativi;
- schede di registrazione interventi realizzati.

Valutazione in itinere a cadenza trimestrale attraverso incontri con tutti gli attori coinvolti e valutazione finale.

Elaborazione e somministrazione ai destinatari di un questionario conclusivo e relazione finale dell'attività (2010).

Progetto "Laboratori di educazione allo sviluppo e alla cittadinanza mondiale"

Ente-associazione promotore	ENGIM INTERNAZIONALE - ONG
Titolo del progetto	Laboratori di educazione allo sviluppo e alla cittadinanza mondiale
Altri enti in rete	IC Robilante
Anno scolastico di riferimento	2012/13

Aree progettuali e azioni

Educazione allo sviluppo e alla cittadinanza mondiale, attraverso tre azioni:

- progetti di cooperazione decentrata: attività di educazione allo sviluppo ed educazione interculturale, focalizzata sui temi della sicurezza alimentare nel Sud del mondo e delle migrazioni, in coerenza con le attività progettuali condotte nel Paese africano (a.s. 2008/11);
- progetto "Des Alpes au Sahel": percorsi di educazione alla solidarietà internazionale, educazione ambientale e sviluppo sostenibile; formazione insegnanti e operatori (a.s. 2008/11);
- progetto "Diari di viaggio", finanziato dal Ministero dell'Interno e dall'Unione Europea, realizzato in collaborazione con 10 associazioni del COP, 5 Province e 9 Comuni: rafforzamento dei processi di dialogo interculturale in ambito scolastico, favorendo il processo di crescita personale e di integrazione sociale dei giovani stranieri tra i 6 e i 18 anni delle province di Torino, Asti, Biella, Cuneo, Novara e Vercelli (a.s. 2012/13).

Destinatari

- Progetti di cooperazione decentrata: alunni delle scuole primarie e secondarie di I grado;
- progetto "Des Alpes au Sahel": allievi delle scuole primarie, secondarie di I e II grado situate nei parchi, nelle città del Piemonte e di Rhône-Alpes. Corso di formazione: insegnanti di scuole primarie e secondarie di I grado, educatori di associazioni e ONG, operatori di enti locali e parchi;
- progetto "Diari di viaggio": allievi delle scuole primarie, secondarie di I e II grado e insegnanti.

Operatori

Formatori specializzati, educatori, animatori.

Valutazione

- Progetto "Des Alpes au Sahel": forum finale in Francia e in Italia;
- progetto "Diari di viaggio": monitoraggio e valutazione richiesti dai progetti finanziati con fondi FEI.

Progetto "Non uno di meno"

Ente-associazione promotore	Coordinamento interscolastico Accoglienza e Integrazione Scolastica Minori Scuole dell'infanzia, elementari e medie UTS Alba - Bra Servizio stranieri Comune di Alba Consorzio Socio Assistenziale Alba-Langhe-Roero Orso Cooperativa Sociale
Titolo del progetto	Non uno di meno Non uno di meno 2
Altri enti in rete	Direzioni didattiche I, II e III circolo di Alba Scuole secondarie di I grado "Macrino" e "Vida Pertini" di Alba IC Canale IC Montà IC Neive
Anno scolastico di riferimento	2010/11 e 2011/12

Aree progettuali e azioni

- Percorso pluriennale di formazione per docenti, genitori e operatori, che ha permesso di approfondire aspetti e prassi legati alla tematica dell'accoglienza di minori (migranti e non) e delle loro famiglie all'interno del contesto scolastico;
- riflessioni sulle buone pratiche.

Destinatari

Insegnanti, genitori.

Operatori

Pedagogista, psicologa, formatori, operatori enti territoriali, mediatori interculturali.

Valutazione

Non specificata.

Progetto "Percorsi di mediazione culturale in ambito scolastico"

Ente-associazione promotore	L'Arca Società Cooperativa
Titolo del progetto	Percorsi di mediazione culturale in ambito scolastico
Anno scolastico di riferimento	2012/13

Aree progettuali e azioni

18 percorsi di educazione interculturale attuati dai mediatori linguistico-culturali con una struttura di tipo laboratoriale.

Destinatari

Scuole dell'infanzia, primarie, secondarie di I e II grado, insegnanti e personale scolastico.

Operatori

40 mediatori di diversa nazionalità, esperti.

Valutazione

Incontro con i docenti di valutazione finale del percorso.

Progetto "Sportello Contatto Scuola"

Ente-associazione promotore	Centro Migranti – Comune di Cuneo
Titolo del progetto	Sportello Contatto Scuola (Sportello di accoglienza orientativa)
Altri enti in rete	L'Arca Cooperativa Sociale
Anno scolastico di riferimento	Servizio permanente

Aree progettuali e azioni

Orientamento scolastico e formativo a supporto degli alunni di origine straniera e delle loro famiglie attraverso tre tipologie di servizi:

- orientamento;
- accompagnamento;
- affiancamento.

Destinatari

Minori, famiglie, scuole.

Operatori

Mediatori, operatori dello sportello, esperti.

Valutazione

Non specificata.

Progetto "N.O.I."

Ente-associazione promotore	Orso Cooperativa Sociale Cooperativa Sociale Terre Mondo ONG Progetto Mondo MLAL Comune di Alba – Ripartizione Servizi Sociali Comune di Torino – Assessorato ai Servizi Educativi
Titolo del progetto	PROGETTO N.O.I. Nuovi Orizzonti Interculturali: integrazione ed educazione interculturale tra scuola e territorio
Altri enti in rete	ASAI - Associazione Animazione Interculturale Consorzio Socio Assistenziale Alba-Langhe-Roero Consorzio Socio Assistenziale INTESA (Bra) Università di Milano - Dipartimento di Sociologia Scuole secondarie di I grado "Macrino" e "Vida Pertini" di Alba, "Piumati Craveri Dalla Chiesa" di Bra, "Sacco Boetti Paglieri" di Fossano, IIS "Cillario Ferrero" di Alba IIS "Mucci" di Bra APRO di Alba CNOS-FAP di Bra CTP "Giulio" di Torino CTP "Parini" di Torino IC "Via Ricasoli" di Torino IC "Marconi" di Torino IC "Regio Parco" di Torino IC "Manzoni" di Torino Scuola "Viotti" di Torino IPSSCTS "Giulio" di Torino
Anno scolastico di riferimento	2009 (Finanziamento FEI annualità 2009)

Aree progettuali e azioni

- Percorsi di inserimento e accompagnamento scolastico;
- attività extrascolastiche integrate con il territorio (laboratori di italiano L2, sostegno allo studio, laboratori espressivi e di socializzazione);
- percorsi di educazione interculturale.

Destinatari

Minori stranieri e italiani frequentanti la scuola secondaria di I e II grado, agenzie di formazione professionale, nuclei familiari.

Operatori

Animatori interculturali, mediatori, operatori esperti.

Valutazione

Vengono espresse alcune considerazioni finali e criticità.

Progetto "Riuscire"

Ente-associazione promotore	Consorzio Monviso Solidale Associazione "Il nostro pianeta" di Torino Emmanuele Cooperativa Sociale Caritas di Mondovì Orso Cooperativa Sociale
Titolo del progetto	Riuscire
Altri enti in rete	14 scuole secondarie di I grado e 17 scuole secondarie di II grado del Monregalese e Cuneese IIS "Cravetta Marconi" di Savigliano CNOS-FAP di Fossano/Savigliano IIS "De Amicis" di Cuneo IIS "Giolitti" di Mondovì AFP di Dronero
Anno scolastico di riferimento	2011/12

Aree progettuali e azioni

Percorso socioeducativo dedicato all'orientamento scolastico e formativo riservato agli studenti stranieri e alle loro famiglie attraverso le seguenti azioni:

- percorso di *peer education* sull'orientamento atto a favorire il successo scolastico e formativo degli studenti di origine straniera;
- percorsi di formazione e informazione alle famiglie straniere per avvicinarle alle istituzioni scolastiche.

Destinatari

Studenti stranieri e loro famiglie, insegnanti e operatori scolastici.

Operatori

Docenti, mediatori, animatori, formatori, educatori.

Valutazione

Valutazione iniziale, in itinere e finale con indicatori sia quantitativi sia qualitativi. Questionario conclusivo somministrato ai destinatari e relazione finale sulle attività realizzate da ogni singolo ente coinvolto.

Progetto "Macramé"

Ente-associazione promotore	L'Arca Società Cooperativa L'Arca Cooperativa Sociale è capofila dell'A.T.S. costituita con Orso Cooperativa Sociale
Titolo del progetto	Macramé
Altri enti in rete	Provincia di Cuneo Comune di Alba Comune di Bra Comune di Cuneo ASL CN2 – S.O.C. Servizi Sociali Distretto 2 Consorzio Monviso Solidale Consorzio per i Servizi Socio-Assistenziali del Monregalese
Anno scolastico di riferimento	2012/13

Aree progettuali e azioni

- Accoglienza di minori neoarrivati e delle loro famiglie;
- interventi di animazione interculturale sul gruppo classe.

Destinatari

Minori, famiglie, scuola.

Operatori

Mediatori, esperti.

Valutazione

Non specificata.

2.2.4 Alcune considerazioni generali

Le schede di presentazione dei 9 enti extrascolastici o delle reti di enti che hanno inviato i loro progetti, da cui si deduce anche l'elevato numero dei soggetti coinvolti, restituiscono la rappresentazione di un territorio in movimento, che elabora e propone articolate proposte progettuali, diversificate per ambiti di riferimento, e aperte a una pluralità di destinatari, sia per fasce di età sia per ruoli e funzioni. Pur prevedendo un *target* privilegiato, coerentemente con le diverse aree di progetto prese in considerazione, gli interventi, quando sono prioritariamente progettati per gli allievi CNI, non si rivolgono esclusivamente ai minori ma includono la rete familiare e il contesto affettivo e socio-culturale nel quale il bambino o l'adolescente cresce e costruisce la propria identità, fra riferimenti plurimi e nuove appartenenze. Si tratta di un sostegno al ruolo genitoriale e al faticoso percorso di autonomia e di partecipazione sociale del nucleo familiare. Per i minori il percorso di integrazione si sviluppa nella rete di

relazioni con i pari, i compagni di scuola e, più in generale, i coetanei con i quali si condividono esperienze di gioco e di studio, interessi, relazioni affettive, progetti di vita e attività che attraversano i confini mobili della scuola.

La scuola costituisce dunque solo uno degli anelli di una catena più ampia, necessaria per sostenere un'integrazione diffusa che coinvolga italiani e stranieri, in un'alternanza dentro/fuori che riguarda anche gli stessi abitanti del territorio. La sfida è tale che non può certo essere presa in carico esclusivamente dalla singola istituzione. La scuola, anche se coesa al suo interno, non è e non può considerarsi autosufficiente: è indispensabile un'integrazione di risorse, di idee e di professionalità, un lavoro di rete, dentro a una cornice condivisa.

I progetti presentati sembrano collocarsi lungo un asse alle cui estremità si situano, specularmente, gli interventi mirati a sostenere fasi critiche come quelle della prima accoglienza e dell'orientamento e, all'estremità opposta, le attività educative afferenti all'educazione interculturale, con specifiche declinazioni tematiche, (ad esempio i laboratori di educazione allo sviluppo e alla cittadinanza dell'ENGIM Piemonte, o il progetto "Diari di viaggio" promosso dal Consorzio delle ONG Piemontesi). Ma lungo tutto l'asse si sviluppano altre azioni progettuali che qualificano l'offerta formativa in itinere, dando risposta anche a bisogni specifici, come i percorsi di mediazione culturale della Cooperativa L'Arca, o i laboratori extrascolastici del progetto "N.O.I.". La formazione per gli operatori accompagna trasversalmente alcuni di questi progetti, mentre il progetto "Non uno di meno" è un percorso pluriennale di formazione per docenti, genitori e operatori che ha approfondito aspetti e problematiche legati alla tematica dell'accoglienza e ha avuto come esito l'elaborazione condivisa di buone prassi (Coordinamento interscolastico Scuole dell'infanzia, elementari e medie – UTS Alba-Bra).

Si può sicuramente affermare che nella realtà cuneese i progetti degli enti extrascolastici configurano delle proposte di interventi che rispondono a due tipologie di esigenze, diverse ma complementari, anche se non sempre percepite con la stessa urgenza da parte delle scuole:

- dare risposte di sistema sempre più articolate e adeguate alle specificità dei bisogni degli allievi stranieri e delle loro famiglie, così come si modulano nel tempo e nelle diverse fasce di età;
- ampliare, qualificare e rendere più efficace l'offerta formativa curricolare, sviluppando tematiche significative e trasversali, rispetto ai saperi e alle relazioni, in una prospettiva interculturale.

Il patrimonio di professionalità messe in campo apre anche interessanti prospettive di autoformazione, se si creano le premesse per un contesto relazionale di apprendimento reciproco. Il lavoro di rete implica l'assunzione consapevole della sfida sottesa: coniugare sensibilità, linguaggi, culture professionali e istituzionali, tempi e vincoli diversi. Non basta firmare un ac-

cordo per creare una rete di supporto, occorrono disponibilità e intenzionalità autentiche per un lavoro sinergico: il rischio di atteggiamenti di delega o di rivendicazioni reciproche è reale. Andrebbe condivisa un'azione riflessiva propedeutica alla costituzione della rete, a partire da alcuni interrogativi di fondo: perché in rete? Per chi? Che cosa si vuole promuovere dentro e fuori la scuola? Può il territorio diventare uno "sfondo integratore" che tiene insieme l'intera comunità e costruisce, al tempo stesso, appartenenze per aprire oltre "il locale"? La qualità della proposta educativa della scuola passa anche attraverso la maggiore o minore capacità di ripensare se stessa e la propria cultura in chiave territoriale e contemporaneamente interculturale, senza perdere la consapevolezza del proprio ruolo.

2.3 Dentro i progetti: tracce di ricorsività, convergenze e disorientamenti

Si è sottolineato che i progetti sono storie aperte, in divenire, la cui lettura interpretativa, sul piano pedagogico-didattico-organizzativo si situa all'interno di una doppia cornice: quella dell'educazione interculturale, intesa come pratica dialogica e trasformativa di relazioni e saperi, e quella costituita dal quadro degli indicatori di qualità di una progettazione. Il lavoro di analisi sviluppatosi attraverso la prima azione di ricerca sulla realtà multiculturale nel cuneese, pur non prevedendo una ricostruzione condivisa dei punti di forza e dei nodi problematici dei progetti realizzati con il coinvolgimento diretto degli attori, all'interno di un'esperienza di autoriflessività procedurale-operativa, apre a considerazioni che riconducono l'attenzione sulle complesse sfide culturali, progettuali e metodologiche con le quali le scuole si misurano nella quotidianità della vita di classe e del più ampio "sistema scuola".

L'ipotesi valutativa complessiva, nel quadro dell'orientamento metodologico assunto e dichiarato, non può che essere parziale e aperta a integrazioni successive da parte dei soggetti coinvolti: con ruoli diversi e quindi da differenti prospettive, questi potrebbero integrare le rappresentazioni dei progetti e dei contesti di appartenenza, in un percorso riflessivo multi prospettico che si configuri come un processo di comprensione e di ricerca di coerenze di senso, all'interno di una rete interattiva di relazioni, intra e inter-istituzionale.

Riprendiamo qui alcuni aspetti e questioni emerse dall'analisi delle aree di progetto, in particolare gli ambiti di intervento privilegiati dalle scuole, considerando contestualmente gli eventuali elementi ricorsivi connessi alle fasi di progettazione, a prescindere dall'ambito tematico, e gli indicatori di buone pratiche. Lungo questa direzione l'analisi sviluppata contiene alcune focalizzazioni tematiche e metodologiche che si pensa possano contribuire a una ri-lettura a posteriori più consapevole della propria pratica progettuale ed educativo-didattica da parte delle istituzioni scolastiche coinvolte.

Le aree della prima e seconda accoglienza, unitamente agli interventi di insegnamento/apprendimento dell'italiano L2, rappresentano le principali linee di azione progettuale che ricorrono all'interno di uno stesso progetto di istituto, ma vi sono progettazioni che includono anche azioni afferenti all'interazione interculturale, che nella griglia si indica con la sottocategoria "percorsi di didattica interculturale".

Indipendentemente dall'area di intervento, un progetto non può che prendere l'avvio da una rigorosa analisi critica del proprio contesto, l'istruttoria generale, che presuppone il sistema di scelte e l'ordine delle priorità da individuare, entrambi da ricondurre alla valutazione "simultanea" di una pluralità di aspetti: gli scenari socio-culturali e le peculiarità della realtà territoriale in cui si opera, i bisogni impliciti ed espliciti di destinatari e operatori, le risorse umane interne/esterne e il loro profilo professionale, la tenuta della rete, le risorse finanziarie e i vincoli già individuati o realisticamente prevedibili. Un altro elemento rilevante è la storia pregressa maturata nel corso degli anni dalla scuola nei diversi ambiti progettuali e le rappresentazioni elaborate: dentro a quale idea di accoglienza, di lingua come italiano L2, di intercultura si agisce? Quali sono le coordinate di riferimento esplicitamente condivise all'interno dell'istituzione scolastica? L'interpretazione globale dei dati emersi e analizzati definisce contestualmente il profilo dell'istituzione e del territorio e delinea le condizioni di fattibilità e di sostenibilità del progetto. Questo profilo, più o meno tratteggiato e sfumato, è rintracciabile in soli 26 progetti su 73. Diventa allora difficile capire come e quanto un progetto sia rispondente alla realtà del contesto interno/esterno. Si corre il rischio di non storicizzare né i processi di cambiamento che attraversano il territorio (il fuori che entra dentro quotidianamente e ha il volto degli allievi e dei genitori), né i mutamenti dello stesso contesto scolastico. È essenziale per se stessi, ma anche per coloro che potranno accedere alla documentazione prodotta, costruire a piccoli passi la memoria storica del proprio "fare e riflettere sul fare" attraverso narrazioni progressive, che possano aprire nuove piste interpretative e testimoniare la dimensione evolutiva dei progetti, espressione dei cambiamenti avvenuti a livello individuale, di gruppo e di sistema.

2.3.1 *La scuola accogliente fa la differenza*

È doveroso ricordare che i progetti di accoglienza e di insegnamento/apprendimento dell'italiano L2 sono strettamente connessi, si contaminano e si intrecciano, pur nella diversità dei dispositivi attivati. Al centro vi sono i bisogni comuni a tutti gli allievi – essere accolti, riconosciuti, aiutati a crescere – e quelli specifici dei ragazzi di origine straniera, con una pluralità di storie, di lingue, di appartenenze culturali. Il processo di accoglienza/inserimento precede temporalmente il progetto di insegnamento della lingua: è nella fase della prima accoglienza che si inizia a costruire quel percorso relazionale e conoscitivo che permette di mettere a fuoco i tratti

peculiari di una biografia linguistica, apprenditiva e relazionale che può collocarsi, a volte in parte o interamente, in un altrove.

L'accoglienza si può considerare un processo complesso di gestione delle differenze che si modula nel tempo. Si declina in azioni specifiche, differenziate in relazione all'età dei minori e finalizzate a sostenere la delicata fase dell'inserimento nel contesto formativo, uno dei momenti critici per eccellenza. Fase di transizione che va accompagnata con sensibilità e competenza attraverso procedure e strumenti condivisi e azioni pedagogico-didattiche che si sviluppano e si differenziano poi in itinere (seconda accoglienza), accompagnando allievi e famiglie nella quotidianità di un percorso educativo e curricolare che presenta anche snodi critici. La gamma di interventi e dispositivi facilitanti e orientativi che possono essere messi in atto ha come obiettivo prioritario la risposta ai bisogni specifici, non solo apprenditivi, rilevati in ingresso e nel primo periodo di osservazione degli allievi. Osservazione che, a sua volta, dovrebbe evolvere nel tempo, dotandosi di strategie e strumenti adeguati, nell'ambito di nuove proposte e in una prospettiva che includa il mondo esperienziale, relazionale e affettivo in cui l'allievo costruisce la trama della propria identità, in un continuo rimando fra scuola, famiglia ed extrascuola.

L'accoglienza si delinea dunque come un progetto educativo per tutti, capace di assumere e intrecciare le tante storie e lingue degli allievi e dei genitori che, in anni recenti, si sono insediati in un determinato territorio, e di coloro che vi abitano da generazioni. Una sfida complessa, almeno di medio periodo, che implica un progetto pedagogico e culturale, un approccio sistemico, un modello organizzativo e responsabilità condivise e partecipate. Centrale, in questo percorso, la relazione e l'alleanza con le famiglie che, a loro volta, hanno l'esigenza di essere riconosciute, accolte e sostenute nel loro ruolo genitoriale, nell'accesso ai servizi, nella conoscenza e nella comprensione del modello formativo nel quale sono inseriti i loro figli. Questa complessità come sembra essere gestita nella realtà cuneese? Quale *feedback* ci rimandano i progetti?

Vi è una progettualità ricca che si sviluppa con interventi di coinvolgimento delle famiglie a partire dalla scuola dell'infanzia, con proposte diversificate ma chiaramente finalizzate a sostenere la conoscenza reciproca, il coinvolgimento e la partecipazione: un "fare insieme" che vede contemporaneamente coinvolti genitori italiani e stranieri, e un "imparare insieme", nello stesso luogo, divenuto gradualmente familiare, dove studiano i propri figli. In questo caso si tratta di proposte di corsi di italiano L2, i cui destinatari sono esclusivamente le famiglie straniere. Un'opportunità non solo per familiarizzare con la lingua del Paese in cui si vive, per abitare nuove sonorità e parole percependole come meno estranee ed escludenti, ma anche per entrare in relazione, condividere problemi e aspettative, uscire da una solitudine silenziosa per interagire, rispecchiandosi in storie comuni e pur sempre profondamente diverse e singolari. Proposte progettuali che

tendono a favorire percorsi di autonomia, di promozione socio-culturale e di cittadinanza attiva.

Nel territorio dell'Albese l'attività di formazione e riflessione promossa dal Coordinamento interscolastico delle scuole dell'infanzia, elementari e medie insieme all'U.T.S. Alba-Bra ha diffuso una cultura condivisa e propositiva sul tema dell'accoglienza. A Bra, nel 2007, nell'ambito della convenzione tra Servizi sociali, Azienda Sanitaria Locale e le scuole dell'obbligo del comprensorio, era stato stipulato un Protocollo di accoglienza che "continua a rappresentare un punto di riferimento per la definizione di un operato in rete". Due esempi, ma altri se ne potrebbero richiamare, per evidenziare che le pratiche, in tutti gli ambiti territoriali presi in considerazione dalla ricerca, hanno una loro storia di radicamento più o meno recente, la cui diffusione è stata però diversamente sostenuta: nella maggioranza dei casi è il lavoro di rete fra scuole e risorse del territorio che fa la differenza.

Nella prima fase di inserimento, una delle figure chiave è il mediatore linguistico-culturale, il cui intervento è previsto in quasi tutti i progetti di accoglienza. La definizione del suo ruolo in relazione ai ragazzi stranieri, alle famiglie e alla classe nel suo insieme è spesso così ampia da rischiare di non valorizzare la *chance* a disposizione o di diventare quasi generica: "collabora con gli insegnanti dell'alunno straniero". Non si evince dalla lettura dei progetti come la figura di questo operatore e le sue funzioni siano state progressivamente contestualizzate o problematizzate nella prassi pedagogico-didattica. È una figura esterna che corre il rischio di essere sottoutilizzata o impropriamente utilizzata? Il suo ruolo, previsto prioritariamente nella fase di prima accoglienza, potrebbe essere riconsiderato progettualmente, rispetto alle attività e ai destinatari, se vi fossero minori vincoli finanziari?

Sono previsti spazi, tempi e strumenti affinché docenti e mediatori possano valutare insieme gli approcci e gli esiti degli interventi progettati, coinvolgendo gli stessi destinatari? Questo potrebbe modificare, anche solo parzialmente, la prospettiva progettuale assunta?

In generale, la documentazione allegata ai progetti è più centrata sulle attività condotte che non su una valutazione delle attività stesse. Che cosa si è appreso sul progetto nel suo svolgersi, sulla problematicità del coniugare il piano organizzativo e quello educativo-didattico: chi fa che cosa, con chi, come e quando? Come si è modificata la percezione di sé in quanto professionisti in relazione con altri operatori, con le famiglie, nell'impegnativo percorso di coinvolgerle nella vita della scuola, in un processo partecipativo che vada oltre alcuni momenti topici o i primi gradi scolastici? Attraverso quali strategie e approcci metodologici si sono promossi e sostenuti atteggiamenti reciprocamente accoglienti fra gli studenti stessi?

Alcuni strumenti, pensati per facilitare la prima comunicazione fra scuola e famiglia, segnalano indubbiamente sensibilità e competenza nei confronti

di una pluralità complessa e diversificata di bisogni intrinsecamente dinamici, che ci interrogano e ci spiazzano quotidianamente; non trovano però spazio, o non emergono adeguatamente, quegli elementi conoscitivi, rilevabili ogni anno, nell'ambito di una valutazione in itinere ed *ex-post*, che mettano a fuoco il punto di vista della scuola sui propri progetti di accoglienza, sulla messa a sistema di pratiche che non coinvolgono solo la commissione accoglienza/intercultura, ma che investono tutti gli insegnanti di classe, a partire dalla rilevazione delle competenze e delle abilità in ingresso. Tema sempre molto delicato e complesso, soprattutto nel procedere dei gradi scolastici, e quando si considerano gli allievi pre-adolescenti o adolescenti neoarrivati.

Con quale mappa, o mappe di riferimento, sono gestiti alcuni passaggi cruciali indicati e presi in considerazione in quasi tutti i progetti? Dal colloquio conoscitivo con la famiglia e lo studente, alla rilevazione delle competenze in ingresso, all'individuazione della classe/sezione/indirizzo di inserimento, all'adeguamento delle pratiche relazionali e didattiche in itinere, altro nodo denso di criticità.

Il carattere intrinsecamente complesso della classe plurilingue e multiculturale, che implica per il docente un serio ripensamento della sua gestione sul piano relazionale e metodologico-didattico, sembra collocarsi in un "cono d'ombra", pur essendo centrale rispetto alle tre aree progettuali maggiormente prese in carico dalle scuole. Risulta fondamentale interpretare correttamente questo aspetto per valutarne le ricadute, nel caso fosse riconosciuto come un indicatore di criticità e non come un problema di potenzialità inespressa.

Lavorare su questi ambiti per mettere a sistema azioni progettuali già avviate e con una propria storia, senza il rischio di confondere alcune pratiche divenute quasi automatiche e irriflesse con il reale radicamento di un progetto, è una sfida comune da non sottovalutare. Solo il porsi degli interrogativi in una situazione interattiva può aprire a una ri-progettualità più consapevole, condivisa e mai data per scontata.

Si considerano adeguati i dispositivi e gli strumenti a disposizione per comprendere, comunicare e condividere gli esiti e le ricadute dei progetti in atto? Quali azioni costituiscono gli assi portanti del progetto, da monitorare per garantirne la tenuta in ogni sua fase? La scuola ha un proprio "sogno nel cassetto" che favorirebbe una più ampia articolazione della mappa di riferimento dei progetti di accoglienza, coerentemente con trasformazioni avvenute sul territorio e nella scuola?

Vi è dunque un passaggio obbligato: riappropriarsi del tempo, sempre più limitato o negato, per sperimentare una sosta riflessiva come momento intrinseco alla progettazione per fare il punto e sostenere i processi di cambiamento, interrogandosi insieme sulle prassi didattico-educative messe in atto, sulla reale condivisione dei significati e degli scopi pragmaticamente assunti dal corpo docenti, all'interno di una rete più ampia di relazioni

interistituzionali. Quali le ansie, le resistenze, i costi emotivi, la legittimazione dei gruppi progettuali, i disorientamenti, i bisogni di competenze? Il chiedersi che cosa sia cambiato nel corso di questi anni nel proprio fare scuola, a partire dai primi progetti di accoglienza, e quale sia il grado di soddisfazione, di ben-essere di tutti gli attori e dei destinatari diventa una problematizzazione ineludibile e propedeutica a una progettazione qualificata e qualificante. Distanziarsi e osservare attentamente il proprio “saper essere” e “saper fare” è il primo passo per accoglierci e riorientare, in alcuni passaggi, anche l'accogliere.

I progetti non possono dunque essere concepiti come un atto burocratico-formale, dove diventa difficile rintracciare la ricchezza di pensiero, la creatività, le incertezze e i dubbi e gli stessi cambiamenti di rotta avvenuti in itinere. Ed è la struttura narrativa, tratto comune a gran parte dei progetti di accoglienza, che può far emergere la trama, le concatenazioni fra le parti, la dimensione della problematizzazione critica che apre a nuove possibili interpretazioni e sostiene un rinnovato agire.

2.3.2 *A proposito di lingua*

I progetti di insegnamento-apprendimento della lingua italiana come L2, 45 in tutto, prevedono nella quasi totalità sia percorsi di Italbase che percorsi di Italstudio (sempre previsti a partire dalla scuola secondaria di I grado). In questo ambito progettuale sono più facilmente individuabili i tratti comuni e gli aspetti critici emergono e si presentano con un carattere di ricorsività, anche a causa della costante contrazione delle risorse finanziarie e umane. Un primo tratto comune riguarda un aspetto specifico afferente alla modalità organizzativa: le figure impegnate non sono esclusivamente interne, poiché non sarebbero in grado di garantire la copertura dei bisogni, e gli interventi risultano gestiti anche da operatori esterni. In questo caso la scuola si attiva per stipulare protocolli di intesa o accordi che diano avvio alla gestione e alla conduzione degli interventi: ne sono un significativo esempio i progetti promossi dagli enti extrascolastici che permettono di ampliare l'offerta formativa, sempre più a rischio per i costanti vincoli finanziari. In alcuni contesti il numero delle figure esterne sembra essere prevalente o appena in equilibrio rispetto a quelle interne, ma il coordinamento è affidato a un docente della scuola che fa da ponte fra i diversi attori coinvolti. Non sempre sono chiare le modalità di questo raccordo molto delicato, anche quando coinvolge i soli insegnanti interni; i ruoli sono diversi, come nel caso dei docenti di classe e dei docenti “facilitatori” di italiano L2, e sempre più spesso sono gli insegnanti curricolari che assumono questo incarico per un determinato monte ore. Questa problematica non investe i progetti delle scuole dell'infanzia che stanno affrontando, con l'impegno comune delle educatrici, il tema dello svi-

luppo della competenza linguistico-comunicativa nei bambini dai 3 ai 5 anni con un approccio ludico-esperienziale: la lingua-azione diventa pensiero e parola in un'interazione autentica di scoperta di sé, dell'altro da sé e del mondo concreto e al tempo stesso immaginario in cui il bambino agisce. Un intervento specifico in questa fascia di età è strategico e andrebbe ampiamente sostenuto anche sul piano dell'acquisizione di strumenti di osservazione e quindi di valutazione dello sviluppo della competenza linguistico-comunicativa, il cui processo costituisce un elemento conoscitivo di fondamentale importanza per l'ordine successivo che accoglierà i bambini.

In generale, un ulteriore aspetto a cui non si fa cenno è la competenza specifica degli attori coinvolti nei percorsi di insegnamento dell'italiano L2. Il profilo professionale del docente di L2 investe più campi e implica la gestione competente di una pluralità di funzioni; tutti gli insegnanti disciplinari sono a loro volta coinvolti nel garantire le condizioni della riuscita scolastica degli studenti di origine straniera (costruire l'accessibilità ai testi disciplinari, selezionare e articolare i contenuti disciplinari e linguistici specifici, sviluppare la competenza metodologica necessaria per lo studio, ecc.). Si può pertanto affermare che nell'attuale situazione scolastica – dove alla pluralità di interventi spesso corrisponde una pluralità di operatori interni/esterni – si debba pensare a una competenza diffusa, ma differenziata, che implica una formazione di base comune e imprescindibile per tutti i docenti e una formazione di secondo livello per i docenti di italiano L2.

Altro elemento cruciale, solo in parte connesso a questioni relative alle competenze e alla formazione, è la condivisione di un orientamento di fondo che ha una rilevante ricaduta sulla progettualità educativo-didattica e organizzativa: classe e laboratorio linguistico sono entrambi contesti di apprendimento e di integrazione, hanno caratteristiche e problematiche proprie e dovrebbero elaborare un percorso integrato di insegnamento della lingua, nell'ottica di un'educazione plurilingue e interculturale. Si colloca in questa prospettiva il raccordo fra i dispositivi attivati e le classi di appartenenza degli studenti? Si prevedono tempi programmati per condividere approcci metodologici e stili di lavoro, pur tenendo conto delle specificità dei due contesti, per aprire spazi di confronto sui criteri e le modalità di valutazione, sulla questione dello studio e delle facilitazioni possibili, sugli strumenti utilizzati, e il loro grado di adeguatezza?

Il QCER, così come il "Profilo della lingua italiana", costituiscono la risorsa di riferimento, la cornice entro cui declinare progettazione e programmazione, condividendone significati e linguaggio?

I problemi aperti sono numerosi, non da ultimo la gestione del rapporto fra L1 e L2, sia nell'ottica di una valorizzazione del plurilinguismo individuale, sia nel processo di insegnamento/apprendimento: «il mantenimento della lingua d'origine è un diritto dell'uomo ed è uno strumento

fondamentale per la crescita cognitiva, con risvolti positivi anche sull'Ital2 e sulle LS studiate nella scuola. L'insegnamento delle lingue d'origine, nella loro versione standard, può essere organizzato insieme a gruppi e associazioni italiani e stranieri, mentre saranno le famiglie e le collettività a esporre i figli alle varietà non-standard da loro parlate» (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007).

Per mettere a sistema strategie e interventi in questo ambito così complesso, dove i tempi della scuola confliggono con i tempi dell'apprendimento della lingua della comunicazione e della lingua decontestualizzata dello studio, diventa prioritario affrontare in profondità le diverse tematiche connesse a quest'area progettuale: occorre verificare ed esplicitare i punti di forza e le criticità dei modelli organizzativi e degli approcci sperimentati e individuare le piste di lavoro rimaste sino a ora parzialmente esplorate. Non si può sottovalutare la centralità della questione linguistica, né le linee di indirizzo europee da assumere nella formazione delle giovani generazioni: «La conoscenza di più lingue, a prescindere dal grado di competenza, costituisce una libertà supplementare in un mondo aperto e una necessità nell'attuale contesto europeo» (Carta europea del plurilinguismo, 2005-2008). Riconoscendo la lingua come strumento di pensiero e di cittadinanza, appare evidente che è in gioco non solo il processo di inclusione nel sistema formativo, ma nella società stessa.

Un altro punto di attenzione, proprio perché la problematica rimane prevalentemente implicita, riguarda la gestione dei ragazzi neoarrivati all'interno delle classi e, più in generale, la conduzione della classe plurilingue e multiculturale ad abilità differenziate. Dai progetti si evince che gli interventi sono generalmente rivolti a piccoli gruppi, ma sono presenti anche interventi individuali e spesso, soprattutto con gli allievi più grandi, le attività possono svolgersi anche in orario extrascolastico, con un ampliamento dell'arco temporale dell'offerta formativa. Per affrontare le esigenze degli studenti delle scuole secondarie di II grado, in un progetto si segnala come risorsa la stretta collaborazione con il CTP di riferimento. Alcune scuole hanno allegato al loro progetto differenti tipologie di materiali: strumenti di verifica della competenza linguistica, scheda di rilevazione socio-linguistica, scheda utilizzata per la stesura del piano educativo personalizzato, DVD con unità di apprendimento per la lingua della comunicazione e linee guida per la valutazione degli studenti. Si ha comunque l'impressione che vi sia un patrimonio sommerso di materiali prodotti o acquisiti che andrebbero condivisi, ordinati secondo criteri comuni, facendo emergere tutte le valutazioni del caso in ordine alla loro spendibilità ed efficacia rispetto alle diverse fasce di età dei destinatari; sarebbe altresì utile riconoscere la potenzialità di un lavoro di analisi e schedatura che favorisca la messa a punto e la ricontestualizzazione delle diverse tipologie di strumenti (test di italiano L2, schede di

rilevazione delle competenze, testi disciplinari di elevata comprensibilità, modelli di piani transitori personalizzati, glossari, ecc.). Sembra delinearsi un quadro d'insieme che restituisce l'immagine di scuole che stanno cercando un proprio ritmo e una propria direzione orientativa per affrontare e gestire "in sicurezza" quest'area così cruciale nel percorso scolastico e di vita degli allievi. Forse, anche per questo motivo, lo spazio di coinvolgimento della famiglia resta di sfondo, marginale, o previsto soprattutto nella scuola dell'infanzia come espressione di un'attenzione globale e puntuale, riservata ai bimbi e alle famiglie.

2.3.3 *L'intercultura agita*

Assumere la prospettiva interculturale come sfondo teorico-valoriale e cornice orientativa entro cui ripensare e realizzare l'agire pedagogico-didattico è una delle sfide più impegnative sul piano culturale e operativo che la scuola è chiamata ad affrontare. Questa sfida coinvolge contestualmente il più ampio sistema territoriale in cui si opera e il contesto socio-culturale della società stessa. L'educazione interculturale è strutturalmente complessa per la rete di connessioni concettuali sottese, per l'articolazione dei processi da promuovere e gestire e le competenze da sviluppare. Si ricorda in proposito quanto affermato dal Consiglio d'Europa (Libro Bianco sul Dialogo interculturale, 2008): «Una cultura della diversità può svilupparsi solo se la democrazia concilia la norma della maggioranza e i diritti delle persone appartenenti alle minoranze» e ancora «le competenze necessarie per il dialogo interculturale non sono automatiche: è necessario acquisirle, praticarle e alimentarle nel corso di tutta la vita». Parole chiave come integrazione, intercultura, educazione interculturale sottendono a loro volta due nuclei concettuali fondanti il pensiero interculturale: cultura e identità. Tutti termini che fanno parte di un lessico comune e professionale, le cui attribuzioni di senso andrebbero esplorate per cogliere le possibili divergenze di interpretazione e al tempo stesso per ricomporre la complessità dei significati da condividere e in cui riconoscersi, poiché le scelte educative sono strettamente correlate alle attribuzioni di significato: «l'educazione interculturale assume significati diversi alla luce di opzioni di fondo attorno al modo di intendere la cultura (la propria e l'altrui), così come l'integrazione (adattamento? assimilazione? tolleranza? incontro?)» (Besozzi, 2005).

Agire l'educazione interculturale significa andare oltre l'orizzonte ideale o le semplificazioni esortative, scegliere intenzionalmente di essere dentro a questa sfida impegnativa come persone e come docenti, riconoscendo la priorità e la complessità del mettere a sistema la prospettiva interculturale. Ne consegue che la scuola dovrebbe far emergere, se questo percorso di confronto non fosse ancora stato intrapreso, l'idea di intercultura che la orienta, non sottovalutando l'urgenza di questa analisi che può svelare

ambiguità sottaciute, oppositività latenti o non colte, possibili fonti di conflittualità aperte o negate. Questo processo riflessivo è indispensabile se si assume fra i propri obiettivi la costruzione di un pensiero interculturale fra scuola e territorio, così come si evince dalla pratica del lavoro di rete a cui si è fatto ampio riferimento.

Appare evidente che le azioni progettuali delle scuole si debbano collocare nel quadro delineato dal documento "La via italiana per la scuola interculturale" che dichiara: «La scuola italiana sceglie di adottare la prospettiva interculturale – ovvero la promozione del dialogo e del confronto tra le culture – per tutti gli alunni e a tutti i livelli: insegnamento, curricoli, didattica, discipline, relazioni, vita della classe. Scegliere l'ottica interculturale significa, quindi, non limitarsi a mere strategie di integrazione degli alunni immigrati, né a misure compensatorie di carattere speciale. Si tratta, invece, di assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l'intero sistema a tutte le differenze (di provenienza, genere, livello sociale, storia scolastica). Tale approccio si basa su una concezione dinamica della cultura, che evita sia la chiusura degli alunni/studenti in una prigione culturale, sia gli stereotipi o la folklorizzazione. (...) Le strategie interculturali evitano di separare gli individui in mondi culturali autonomi e impermeabili, promuovendo invece il confronto, il dialogo e anche la reciproca trasformazione, per rendere possibile la convivenza e affrontare i conflitti che ne derivano. La via italiana all'intercultura unisce alla capacità di conoscere e apprezzare le differenze, la ricerca della coesione sociale, in una nuova visione di cittadinanza adatta al pluralismo attuale, in cui si dia particolare attenzione a costruire la convergenza verso valori comuni» (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007).

Ogni scuola della Rete, quando ha scelto di inviare i progetti di educazione interculturale e di integrazione degli alunni stranieri, ha dato visibilità non solo agli interventi progettuali realizzati, ma anche all'idea di intercultura sottesa o dichiarata. La messa a fuoco di questo aspetto è cruciale, poiché permette di aprire riflessioni sull'approccio metodologico e tematico, condividere problematizzazioni fra scuole e rimanda anche un primo profilo degli interventi ritenuti significativi sul piano della dimensione interculturale. Profilo da situare nella storia del contesto di appartenenza e da leggere con la consapevolezza che non si può sottovalutare la difficoltà di tradurre coerentemente in interazione didattica la relazione tra teoria e prassi, né la funzione di mediazione richiesta al docente, che mette in atto strategie volte a sostenere il dialogo interculturale. Sul piano dei contenuti, i progetti si sviluppano a partire dalla parola chiave diversità, tematizzata e declinata in interventi e attività diversificate, in funzione dell'età degli allievi, ma anche in filoni tematici trasversali agli ordini di scuola (ad esempio il patrimonio culturale delle fiabe).

19 progetti coinvolgono la scuola dell'infanzia, 23 la scuola primaria, 16 la scuola secondaria di I grado e 5 la secondaria di II grado. Buona parte

dei progetti (16) si collocano nell'area extracurricolare e, con un modesto scarto, nell'area curricolare pluridisciplinare (13), mentre un solo progetto fa riferimento all'area curricolare monodisciplinare (geografia). Non sono stati presentati progetti di revisione del curriculum, ancora poco diffusi, che fuoriescono dall'estemporaneità e diventano prassi specificatamente scolastiche da non identificare con "soluzioni giustappositive" (Cipollari, 2008). Si rende necessario ripensare la collocazione della prospettiva interculturale all'interno dei curricula, tenendo presente sia l'obiettivo dell'apertura alle differenze, sia il fine dell'uguaglianza tra gli alunni e della coesione sociale (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007). Occorre coltivare gli orientamenti assunti in molte scuole per ridefinire saperi, contenuti e competenze in una prospettiva autenticamente interdisciplinare, con integrazioni di fonti, modelli culturali, punti di vista "altri".

Tra gli istituti promotori di progetti di "educazione interculturale", alcuni di essi segnalano già nei titoli dei progetti stessi le linee di sviluppo tematico, altri invece non offrono indizi in proposito, ma l'analisi di tutte le progettazioni permette di individuare alcuni contenuti privilegiati dalle scuole, il cui sviluppo, in un gioco di equilibri non codificati, focalizza contemporaneamente l'attenzione su obiettivi relativi alla relazione, ai saperi, all'interazione e allo scambio. I diversi itinerari tematici potrebbero essere ricondotti ad alcune macro aree, significative per la loro pregnanza nella vita di ogni persona, dall'infanzia all'età adulta, pur in una pluralità di prospettive culturali e valoriali. Tematiche, sviluppate in senso diacronico e sincronico, che sollecitano pratiche narrative, poiché toccano la trama identitaria e esperienziale: i diritti umani; la cittadinanza; la migrazione; l'identità e l'alterità: conoscere, conoscersi, decentrarsi; il patrimonio culturale narrato attraverso giochi, cibo, fiabe, favole, racconti, canti, filastrocche, narrazioni autobiografiche, letteratura; la lingua: alfabeti, scritture e linguaggi, laboratori creativi, teatro; le tradizioni; il conflitto fra stereotipi e pregiudizi; lo sport fra aggregazione e integrazione; l'Europa: un viaggio oltre i confini; la globalizzazione; il gemellaggio: un'esperienza di decentramento.

Nello sviluppo realizzativo di quasi tutti questi progetti è prevista una corresponsabilità educativo-didattica con altri operatori/educatori/esperti che investono le loro competenze, in un rapporto sinergico con docenti e allievi, che è di per sé un'opportunità di decentramento relazionale e cognitivo per tutti gli attori coinvolti. Numerosi i materiali di documentazione allegati: materiale fotografico, CD, videoriprese, testi, diari di esperienze, giornali di classe, pubblicazioni. In qualche caso la documentazione non è accompagnata dal corrispondente progetto e questo non permette di cogliere il percorso con i suoi punti di forza e gli eventuali passaggi critici. Nella definizione di una progettazione interculturale la significatività delle tematiche è strettamente connessa all'analisi dei bisogni e delle caratteristiche del proprio gruppo classe, e «l'insegnante deve correre deliberatamente il rischio di scendere sul terreno dei suoi allievi, di restare

inestricabilmente legato ai contesti in cui le pratiche culturali (vissuti, azioni, comportamenti, immagini individuali e di gruppo) prendono forma, si trasmettono, si modificano» (Zoletto, 2007).

Se la prospettiva interculturale costituisce lo sfondo integratore dell'azione educativa, rispetto alla progettazione e alla successiva fase realizzativa è fondamentale domandarsi se il proprio stile educativo e l'approccio metodologico che si adottano sono coerenti con gli obiettivi dichiarati. Le tematiche di per sé non definiscono l'interculturalità di un percorso. Vi è l'urgenza che docenti e operatori assumano alcuni concetti chiave come indicatori per riconoscere la dimensione interculturale del proprio "fare didattico" e rileggere i significati dell'offerta formativa. Vi sono i presupposti perché la classe si trasformi in una comunità dialogica, centrata sulla comunicazione come stile e come obiettivo? Quali le metodologie privilegiate per sviluppare negli allievi un pensiero plurale e collaborativo, mobile e flessibile? Si creano effettivamente nella quotidianità del lavoro in classe spazi di interazione comunicativa in cui si sperimenta l'ascolto, la narrazione, la negoziazione, l'apprendimento reciproco, il decentramento cognitivo e relazionale? Spetta alla progettazione, nella sua narritività, rendere via via più circostanziati ed espliciti gli snodi di questa sfida e restituire un *feedback* anche attraverso la documentazione e la valutazione del processo. Che cosa significa educazione interculturale e che cosa significa invece fare educazione interculturale? Resta l'interrogativo di partenza, ma al tempo stesso la domanda chiave per monitorare progettualità e azioni in itinere e sapersi collocare consapevolmente nella prassi didattica.

Dai progetti alle prospettive

In conclusione, gli esiti del sondaggio sui bisogni formativi proposto ai soggetti partecipanti alla Rete sono coerenti con gli elementi conoscitivi emersi nell'ambito della ricerca.

Alle domande di verifica che andavano a rilevare bisogni e interessi rispetto a due possibili macro aree (l'area dell'integrazione e l'area dell'interazione interculturale) hanno risposto 370 persone.

L'area dell'integrazione è ritenuta prioritaria per 305 soggetti, che in particolare hanno sottolineato la rilevanza delle seguenti sotto-categorie e ambiti di intervento:

- l'apprendimento dell'italiano L2, Itabase e Italstudio, (per 154 persone è la tematica prioritaria);
- le pratiche di accoglienza e d'inserimento nella scuola (prioritaria per 102 persone);
- la valorizzazione del plurilinguismo (21 persone);
- la relazione con le famiglie (19 persone) e l'orientamento (9 persone).

65 soggetti (una minoranza) hanno invece sottolineato come la macro area dell'interazione interculturale, sia quella da privilegiare per un

approfondimento formativo. Tra questi, 36 persone hanno segnalato come prima tematica da trattare quella relativa alle prospettive interculturali nei saperi e nelle competenze, 22 quella delle discriminazioni e dei pregiudizi e 7 riterrebbero più utile lavorare sulle relazioni a scuola e nel tempo extrascolastico.

Oltre a raccogliere un interesse generale, si è inoltre chiesto se il soggetto fosse interessato anche ad attivarsi e partecipare a un gruppo di lavoro, finalizzato a mettere a sistema progettualità e strategie, magari accompagnato da un *tutor* esperto, sulle tematiche individuate come prioritarie dai soggetti della Rete. Nel complesso, 173 persone (11 dirigenti e 162 docenti) hanno risposto affermativamente, distinguendosi rispetto alle due macro aree: 143 sono propensi a un percorso focalizzato sul tema dell'integrazione e 30 persone sul tema dell'interazione interculturale.

Tabella 50. Soggetti interessati all'approfondimento delle macro aree (da svolgere in lavori di gruppo) per ente di appartenenza (V.A.)

	Personale scuola dell'infanzia	Personale scuola primaria	Personale scuola sec. I grado	Personale scuola sec. II grado	Personale CTP	Personale IFP	Non segnalato	Totale
Macro area dell'integrazione	15	57	23	26	2	13	7	143
Macro area dell'interazione interculturale	5	6	5	8	1	4	1	30

La maggior parte dei soggetti interessati ad approfondire la tematica dell'integrazione sono insegnanti della scuola primaria (57), seguiti da docenti della scuola secondaria di II grado (26) e di I grado (23). Anche alcuni insegnanti della scuola dell'infanzia (15), della formazione professionale (13) e del CTP (2) parteciperebbero a un lavoro di gruppo su questa tematica. Analizzando invece la seconda macro area, quella dell'interazione interculturale, seppur il numero totale delle persone interessate sia minore, si può notare come 8 sono i docenti della scuola secondaria di II grado interessati, 6 quelli della scuola primaria, 5 della scuola secondaria di I grado e dell'infanzia, 4 della formazione professionale e 1 del CTP.

Nel complesso, sebbene i dati della mappatura dei progetti segnalino l'investimento fatto sui temi dell'insegnamento dell'italiano L2 e dell'accoglienza dalle istituzioni formative, i risultati del sondaggio confermano l'interesse a continuare a migliorarsi e a lavorare su questi temi: l'obiettivo è di uniformare le pratiche delle scuole, scambiarsi idee e progetti in questi ambiti, percepiti come prioritari. Vengono sottovalutati tuttavia gli aspetti concernenti le dinamiche relazionali e la prospettiva interculturale, senza dubbio complementari e necessari per l'affermarsi di climi scolastici facili-
tanti l'integrazione scolastica e l'apprendimento.

I risultati della mappatura dei progetti attivati dalle istituzioni formative aggiungono un ulteriore elemento alla descrizione della realtà cuneese, evidenziandone le potenzialità – ad esempio l'esperienza consolidata delle scuole del I ciclo, le pratiche di rete e il contributo innovativo dei soggetti extrascolastici, l'investimento sull'accoglienza e l'italiano L2, ecc. – ma anche le debolezze – ad esempio le progettualità ancora da sviluppare delle scuole del II ciclo, la limitata diffusione di reti fra scuole, la valutazione e la formazione come aspetti residuali delle progettazioni, le aree di intervento poco frequentate, ecc. –.

Nell'ambito della terza fase della ricerca, presentata nell'ultima parte del Quaderno, dall'analisi si passerà alla raccolta di priorità e proposte: ed è proprio a partire dal quadro generale descritto finora che si inseriscono le ipotesi operative e gli sviluppi futuri del progetto "Il mondo a scuola, a scuola del mondo".

Parte terza

I bisogni dell'utenza straniera e delle istituzioni educative: priorità e sfide per il futuro

Nota introduttiva. Alcune parole chiave

Per le seconde generazioni, ancor più rispetto ai pari italiani, il percorso scolastico rappresenta un momento essenziale per la propria biografia. Da un lato perché consente di acquisire titoli e competenze indispensabili per un inserimento nel mercato del lavoro sempre più difficile, anche alla luce della tendenza di ricercare profili sovra-qualificati rispetto alle mansioni da svolgere. Inoltre, recenti indagini mettono in evidenza che per i giovani immigrati il titolo di studio sembra percepito come un mezzo per proteggersi contro le forme di stigmatizzazione e di discriminazione di cui, a seconda delle origini, sono vittime (Brinbaum, Kieffer, 2005; Besozzi, Colombo, 2009; Santagati, 2011). Dall'altro lato, per i giovani con origini non italiane la scuola e le esperienze vissute al suo interno rappresentano un'interfaccia di primaria importanza – in alcuni casi la principale – con la società, al fine di poter percepire il proprio ruolo e la propria precisa posizione sociale. La relazione “scuola-seconde generazioni” costituisce quindi un contesto privilegiato per la formazione dell'identità personale e sociale.

Per indagare e approfondire questo fenomeno, così come si manifesta nella provincia di Cuneo, la terza e ultima azione della ricerca ha riguardato l'identificazione dei bisogni dell'utenza straniera, quelli degli insegnanti e loro specifiche esigenze di supporto nell'ambito della didattica in classi plurilingui e multiculturali, nonché la raccolta di ipotesi e indicazioni di sviluppo del progetto “Il mondo a scuola, a scuola del mondo”.

Questa attività si è, pertanto, configurata come una ricerca-azione e si è posta molteplici obiettivi:

- ricostruire, dal punto di vista degli operatori della scuola e dell'extra-scuola, le principali esigenze e richieste degli alunni CNI e delle loro famiglie, nei confronti del sistema di istruzione e formazione della provincia;
- identificare i bisogni degli insegnanti delle scuole di diverso ordine e grado, dei formatori della formazione professionale, dei dirigenti, degli operatori che intervengono nel campo dell'educazione interculturale;
- rilevare le loro necessità di supporto nell'ambito della gestione di classi e istituti scolastici multiculturali e nelle diverse aree di interven-

to (integrazione degli alunni stranieri, interazione interculturale, reti, formazione operatori, ecc.);

- elaborare ipotesi, suggerimenti, proposte e indicazioni operative per lo sviluppo del progetto, evidenziando la ricaduta pratico-operativa della ricerca sul campo.

Note metodologiche

Si è utilizzata una metodologia di tipo qualitativo, aperta e flessibile, ritenuta adeguata al raggiungimento degli obiettivi dichiarati in partenza, utile a cogliere proposte e sollecitazioni dei principali attori impegnati nei contesti scolastico-formativi. A tal fine si è individuato nel *focus group* la tecnica di rilevazione dei dati più adatta perché consente, a partire da un'esperienza condivisa dei partecipanti (insegnamento/educazione in contesti multiculturali), di rilevare atteggiamenti e orientamenti dei membri di un gruppo verso la multiculturalità, capirne le ragioni, le argomentazioni, le rappresentazioni sociali, cogliere i diversi punti di vista, le somiglianze e le differenze nelle prese di posizioni.

Si sono quindi realizzati quattro *focus group*, basati su una traccia di intervista costruita ad hoc per rispondere alle finalità d'indagine, strutturata in quattro parti:

1. bisogni dell'utenza straniera in contesti educativi multiculturali;
2. bisogni delle istituzioni scolastiche e formative;
3. supporto nell'ambito della gestione di classi e istituti scolastici/formativi multiculturali;
4. ipotesi e indicazioni di sviluppo per il progetto "Il mondo a scuola, a scuola del mondo".

I diversi argomenti pensati per la discussione sono stati inseriti in una cornice che ha previsto, in apertura, un *brainstorming* sulle parole chiave associate alla presenza degli alunni stranieri nelle istituzioni formative della provincia di Cuneo e, in chiusura, l'individuazione di priorità per il futuro del territorio rispetto agli allievi stranieri, indicate in forma scritta dai partecipanti ai *focus group*.

Rispetto a questi ultimi, si sono scelte diverse tipologie di attori che operano quotidianamente con le nuove generazioni di immigrati e, in particolare modo: gli insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria, gli insegnanti delle scuole secondarie di I e II grado, i docenti dei centri di formazione professionale, i dirigenti scolastici e gli operatori dell'extrascuola segnalati dalle scuole.

I partecipanti ai *focus group*

I *focus group*, realizzati tra gennaio e febbraio 2013, hanno avuto una durata di circa 2/3 ore e sono stati condotti da un moderatore, con la presenza di più osservatori.

Tra i partecipanti, i 4 *focus group* hanno coinvolto:

- 13 dirigenti scolastici e direttori della formazione professionale (di cui 3 di direzioni didattiche, 6 di istituti comprensivi, 2 di istituti di istruzione superiore, 2 di centri di formazione professionale; 8 donne e 5 uomini; con esperienze di dirigenza di varia durata, entrati in servizio dal 1981 fino al 2012, in seguito al recente concorso dirigenziale);
- 12 insegnanti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria (di cui 4 dell'infanzia e 8 di primaria, tutte donne; docenti di italiano, lingue straniere, storia, geografia, ma anche insegnanti di sostegno; in servizio presso DD e IC della provincia di Cuneo, con esperienze professionali di varia durata, entrati in servizio nell'arco temporale dal 1979 al 2007);
- 8 docenti di scuola secondaria di I e II grado e di centri di formazione professionale (di cui 2 insegnanti di scuola secondaria di I grado, 5 di istituti di istruzione superiore e 1 di un centro di formazione professionale; docenti di italiano, diritto-economia, religione, inglese; entrati in servizio dal 1985 al 2009);
- 14 operatori dell'extrascuola di cui 1 coordinatore di servizi socio-assistenziali, 11 referenti (appartenenti a 5 cooperative, di cui 4 mediatori interculturali), 1 rappresentante di un'associazione e 1 di un ente di formazione; 10 donne (4 di origine straniera) e 4 uomini; con un'esperienza variabile in campo educativo dai 4 ai 30 anni.

La struttura della terza parte del Quaderno

I *focus group*, che sono stati opportunamente audio-registrati e trascritti letteralmente, costituiscono il materiale empirico di riferimento, sulla cui base è stata elaborata quest'ultima parte, che mette a fuoco le questioni e i temi più significativi, una sintesi degli argomenti emersi, le riflessioni e i commenti dei ricercatori, un'agenda di punti conclusiva/riepilogativa sui bisogni degli operatori e sulle proposte progettuali.

Questa parte si articola complessivamente in tre capitoli.

In primo luogo, ci si è soffermati sull'utenza straniera cercando di individuarne e interpretarne i bisogni in contesti educativi multiculturali, basandosi principalmente su due aspetti, relativi all'apprendimento e al versante relazionale. L'attenzione si è orientata sui bisogni di carattere sociale e culturale che caratterizzano gli allievi stranieri, cercando di mettere in luce le difficoltà che le scuole incontrano per promuovere la riuscita formativa dei giovani non italiani.

In secondo luogo, si sono analizzate le percezioni della presenza straniera in ambito scolastico da parte degli insegnanti, nello specifico i bisogni delle istituzioni scolastiche e formative, che hanno messo in luce successivamente le aree di intervento, gli strumenti, le modalità e le attività rispetto

alle quali, secondo l'esperienza maturata dai partecipanti ai *focus group*, si necessita di supporto nella propria esperienza professionale in contesti educativi multiculturali.

Infine, si sono evidenziate indicazioni operative, proposte e suggerimenti avanzati da operatori della scuola e dell'extrascuola per potenziare gli interventi a favore degli alunni stranieri, migliorando gli esiti formativi e le relazioni dentro e fuori la scuola, investendo sulla formazione dei docenti e sulla costruzione di un lavoro in rete che favorisca la condivisione e la diffusione di buone pratiche.

Le riflessioni finali, in conclusione, presentano in forma schematica e sintetica i principali risultati emersi dall'indagine esplorativa, fornendo sollecitazioni e raccomandazioni e sottolineando attenzioni in funzione della progettazione successiva.

Alcune parole chiave

Prima di presentare nel dettaglio i temi e le suggestioni emersi dai *focus group*, pare opportuno introdurre qualche breve riflessione. Mediante il materiale emerso dal *brainstorming* iniziale, proposto in ciascun *focus group*, è possibile individuare alcune parole chiave associate alla presenza crescente degli stranieri nelle istituzioni formative e sul territorio della provincia di Cuneo. Si tratta di utili mappe concettuali, che accompagnano le discussioni dei diversi gruppi e che offrono alcuni spunti per cominciare a delineare l'immaginario e le rappresentazioni dei professionisti dell'educazione del cuneese rispetto ai giovani stranieri.

Quale è stata la principale sensazione percepita dagli insegnanti e dai dirigenti intervistati nei confronti della presenza immigrata?

Le prime impressioni e le reazioni, davanti all'aumento della presenza di alunni stranieri, risultano piuttosto diversificate fra i docenti di vario ordine e grado.

La visione del fenomeno risulta variegata e se, di primo acchito, non si delinea come particolarmente negativa per quasi tutti gli insegnanti partecipanti al *focus*, dai dirigenti, invece, la situazione è forse percepita come maggiormente problematica e difficile da gestire. Non si tratta di una visione allarmistica, ma della percezione di una realtà, caratterizzata da una fase di cambiamento sociale accelerato, che non ha ancora trovato un assetto definitivo. Si delinea, così, un paesaggio sociale piuttosto eterogeneo, alla ricerca di nuovi equilibri, che pare suscitare interesse e curiosità, presentando limiti, preoccupazioni, ma anche risorse per un arricchimento dei singoli e della comunità.

I dirigenti appaiono abbastanza critici rispetto alla realtà multiculturale e puntano l'attenzione sui bisogni e sui problemi portati dalla presenza straniera (emergenze, disagio, razzismo, ecc.), nonché sull'inadeguatezza delle scuole che necessitano di rivedere la propria offerta formativa.

Al tempo stesso, la rappresentazione della scuola multiculturale, da parte degli operatori dell'extrascuola, è segnata da nuovi equilibri, interessi e curiosità per la diversità culturale, ma anche da malesseri psicologici e da diseguaglianze socio-economiche di cui soffrono, in particolare, gli alunni stranieri.

Io, noto un maggiore interesse e curiosità, rispetto a quello che può essere il diverso. Io direi nuovi equilibri.

Io direi processi più dinamici rispetto a quelli che avvenivano prima.

Io direi accentuazione degli squilibri ... povertà ... diseguaglianze.

[Focus group extrascuola]

Ricchezza, nello stesso tempo culturale, una ricchezza di conoscenze, di rapporto, di confronto, di comunicazione, due elementi che si compensano e convivono.

[Focus group secondaria I e II grado e IFP]

Si tratta di una rappresentazione che pare in linea con il vissuto quotidiano degli operatori del mondo educativo, sia scolastico sia extrascolastico. Le attività che essi svolgono si collocano sia in scenari positivi, quando ad esempio il loro compito mira a valorizzare la diversità mediante laboratori o attività che favoriscono lo scambio interculturale, sia in ambiti meno sereni, quando devono affrontare situazioni di non integrazione che, principalmente, concernono casi di adolescenti, con bisogni che nei minori stranieri sono particolarmente amplificati.

Difficoltà nell'accettarsi tra di loro, anche tra stranieri e quindi forme di razzismo.

[Focus group secondaria I e II grado e IFP]

Questi ragazzi faticano proprio anche non solo a inserirsi, ma una volta inseriti a orientarsi; non hanno molto chiara ad esempio la legislazione o, a volte, è proprio la questione di adeguarsi a un sistema, quello italiano, in tutti i sensi.

[Focus group secondaria I e II grado e IFP]

Senza dubbio, la visione più positiva e ottimista è quella presentata dai docenti della scuola dell'infanzia e primaria. Tra loro, sono una minoranza coloro che considerano la presenza straniera come un problema; al contrario la maggioranza degli insegnanti la vive come uno scambio tra culture diverse e dunque un confronto, una risorsa che, se ben utilizzata, può arricchire il bagaglio di ognuno. Le impressioni dichiarate si collegano a motivazioni diverse, tra cui la diffusione in questo livello scolastico di atteggiamenti e di orientamenti valoriali di apertura e di dialogo fra le diversità.

La figura che segue e chiude questa introduzione, infine, sintetizza le parole chiave condivise nei diversi *focus group*, richiamate in questa breve descrizione, permettendoci di entrare nell'itinerario di riflessione proposto in questa parte del Quaderno.

Figura 6. Parole chiave emerse dai diversi focus group

DOCENTI SCUOLA DELL'INFANZIA E PRIMARIA	DOCENTI SCUOLA SECONDARIA I E II GRADO, IFP
Conoscenza culturale diversa Comprensione della lingua Apertura Scambio Dialogo Identità Cambiamento Ricchezza Confronto Risorsa Condivisione Problema	Situazione problematica Ricchezza culturale, di conoscenze Cambiamento sociale Questione linguistica Integrazione Bisogno di accettazione Difficoltà di inserimento e di orientamento
DIRIGENTI SCOLASTICI	OPERATORI EXTRASCOLASTICI
Emergenza Improvvisazione Distribuzione Revisione offerta formativa Comunicazione linguistica Integrazione Diversificazione dei saperi Inadeguatezza metodologica Novità Arricchimento Disagio Razzismo Difficoltà di apprendimento Progetto Rapporto scuola-famiglia Mediazione Valutazione E adesso?!	Maggiore interesse, curiosità Resistenza al cambiamento Difficoltà di interagire con le differenze Nuovi equilibri Accentuazione squilibri Diseguaglianze Povertà Inadeguatezza Processi più dinamici Identità Varietà Contaminazione Più colori Arricchimento

3.1 I bisogni degli alunni e delle famiglie straniere

A partire dallo scenario multiculturale che si è affermato nelle realtà scolastico-formative della provincia di Cuneo, nell'ambito dei *focus group* ci si è soffermati in primo luogo sui bisogni degli alunni stranieri e delle famiglie.

Si sono individuati e specificati bisogni relativi ai processi di apprendimento e necessità riguardanti il versante relazionale, così come l'attenzione si è orientata verso aspetti di carattere sociale e culturale che contraddistinguono gli allievi stranieri, di cui le scuole dovrebbero tenere conto, al fine di favorire la loro riuscita formativa.

3.1.1 *Gli alunni con cittadinanza non italiana, un universo differenziato*

Come afferma Ongini, la scuola multiculturale in Italia si presenta molto variegata e complessa: «Un paesaggio, un catalogo di luoghi e situazioni, un bosco di storie in cui conviene inoltrarsi muniti di una indispensabile bussola, un'indicazione segnaletica fondamentale: il verbo distinguere. Tra Nord e Sud, città e paesi, paesi di pianura e di montagna, biografie e contesti sociali. Tra bambini, adolescenti e giovani» (Ongini, 2011). Si tratta di una consapevolezza diffusa tra dirigenti, docenti e formatori coinvolti nei *focus group*: non è possibile discutere di bisogni degli alunni stranieri senza le opportune distinzioni rispetto a un universo quanto mai composito e differenziato al suo interno.

Non si può parlare di bisogni uguali, come per i bambini italiani, i bisogni sono diversi (...) andiamo da bambini eccellenti a bambini con genitori analfabeti. [Focus group dirigenti]

In tutti e quattro i *focus group*, infatti, è apparso importante tenere conto di una molteplicità di aspetti, da considerare nell'identificazione dei bisogni degli alunni stranieri: la prima distinzione va fatta tra allievi stranieri di recente immigrazione – o appena arrivati, inseriti da poco tempo nel sistema scolastico italiano, che non conoscono la lingua italiana – e alunni figli di genitori immigrati, ma nati in Italia, che parlano in genere in italiano e non hanno avuto nessuna esperienza diretta di migrazione. Questi due gruppi, entrambi in maggioranza senza cittadinanza italiana e pertanto definiti stranieri, esprimono bisogni differenti rispetto ai contesti scolastici ed extrascolastici.

Altrettanto rilevante e con conseguenze sull'inserimento e sull'integrazione scolastica degli stranieri, è il momento dell'inserimento nella scuola italiana: alcuni studiosi hanno attribuito grande rilevanza all'età di arrivo nel Paese d'immigrazione, distinguendo l'esperienza di coloro che sono nati nel nuovo contesto nazionale (generazione 2) da quella dei bambini arrivati in età prescolare (generazione 1,75), ma anche da quella della generazione 1,5, che ha iniziato il processo di scolarizzazione nel Paese d'origine, completandolo all'estero e, infine, dal percorso di coloro che sono giunti da pre-adolescenti o adolescenti, con o senza i genitori (generazione 1,25) (Portes, Rumbaut, 2001). Questo approccio suppone una sorta di continuum in cui il processo di inserimento oscilla tra problematiche educative meno rilevanti e situazioni di rischio e molto dipende dai tempi della migrazione e dalla capacità del soggetto di integrarsi nella società di accoglienza. Si tiene però in scarsa considerazione la qualità dell'esperienza di vita sperimentata nelle fasi di emigrazione e immigrazione, aspetto centrale per interpretare processi migratori così recenti e differenziati come quelli che hanno interessato l'Italia.

Anche le diverse provenienze nazionali e le appartenenze culturali, qualora presentino distanze marcate rispetto alle usanze più consuete della cultura di arrivo, costituiscono un fattore che può condizionare i processi

di apprendimento, le relazioni con i docenti, i rapporti tra pari e i rapporti scuola-famiglia. La scuola italiana si distingue per la molteplicità di cittadinanze e per i tanti e diversi Paesi di provenienza degli alunni stranieri, che corrispondono a una grande varietà di differenze, una molteplicità di lingue, di modi di pensare e di intendere la scuola e l'istruzione, di cui necessariamente tenere conto.

Abbiamo il bisogno del bambino nativo, cioè nato in Italia, che viene da una famiglia analfabeta, che arriva a scuola con una deprivazione linguistica generale e non specifica, abbiamo il figlio della persona che è qui da anni, e (il figlio, ndr.) che arriva. Il bisogno va strettamente connesso a quella che è la realtà familiare, nazionale, cioè dei Paesi dai quali questi ragazzi vengono, con il momento dell'arrivo in Italia, perché appunto abbiamo bambini dei quali non parliamo, perché sono bambini stranieri di seconda generazione, o anche della prima generazione, che fanno un percorso privo di problematicità anzi con la ricchezza di essere appartenenti a due culture. [Focus group dirigenti]

I bisogni si distinguono anche sulla base dell'appartenenza culturale (...) in quella zona, ci sono due culture che convivono sullo stesso territorio, ma ognuno si fa gli affari propri (...) e dall'altra ci sono gli arabofoni di antica immigrazione, che hanno un'integrazione molto più forte con la popolazione italiana. [Focus group dirigenti]

Vi sono poi delle differenze trasversali, che possono accomunare alunni italiani e stranieri, ma che attraversano anche la realtà degli studenti CNI:

- differenze di età, in quanto ci si trova di fronte a bambini, adolescenti e giovani, che presentano problematiche tipiche delle diverse generazioni, che si intrecciano con le variabili etniche e nazionali. Per una corretta rilevazione dei bisogni dell'utenza straniera in contesti educativi multiculturali, è indispensabile prestare maggiore attenzione alla differenziazione dei contesti in funzione delle varie fasce di età scolastica (infanzia, primaria, secondaria di I e II grado, formazione professionale);
- esistono giovani stranieri che provengono da famiglie con molteplici risorse culturali a disposizione e con genitori con livelli medio-alti di istruzione, in possesso degli strumenti necessari per sostenere i figli nel loro processo di apprendimento nell'ambito della scuola italiana. D'altro canto, alcuni allievi stranieri provengono da famiglie con modesta istruzione e ciò comporta, talvolta, una scarsa padronanza linguistica già nella lingua materna, che può essere interpretata come una deprivazione linguistica generale (non specifica e concernente la lingua seconda), oltre che una difficoltà della famiglia nel supportare l'esperienza scolastica. Sono questi ultimi, il più delle volte, i soggetti nel cui percorso si aggiunge, oltre alla difficoltà conseguente alla migrazione, una situazione di complessiva carenza economica.

Secondo me bisogna diversificare per parlare di bisogni, perché noi abbiamo la famiglia analfabeta rispetto alla quale c'è un'emergenza sociale che è indipendente dal fatto che, cioè si somma al fatto di essere stranieri. [Focus group dirigenti]

Molto spesso abbiamo degli insuccessi scolastici dovuti proprio alla condizione d'arrivo, nel senso che sono già partiti con un senso di disagio precedente o di cultura mancante in casa o di situazione di alfabetizzazione che sicuramente era negata, o comunque non era quella che può avere un ragazzo o una ragazza italiana. Sono bisogni, esigenze decisamente diverse, determinate anche dal contesto. La famiglia di stranieri con padre e madre che lavorano normalmente, che vivono anche la loro cultura diversamente, ma nel cui contesto il figlio o la figlia sta benissimo, non ha problemi a porsi degli obiettivi ben diversi e si ritorna a vivere una situazione di normalità. [Focus group dirigenti]

3.1.2 Le richieste sul versante dell'apprendimento

I primi bisogni che emergono nella riflessione di dirigenti, insegnanti, operatori della formazione professionale e dell'extrascuola riguardano esigenze strettamente connesse con la funzione principale svolta dalle istituzioni scolastico-formative: l'apprendimento.

Il bisogno di essere accolti in una scuola che sia aperta e ospitale, espresso da alunni e genitori stranieri, è stato rilevato da molti docenti di vario ordine e grado. Il ruolo della famiglia nel percorso scolastico è fondamentale. È all'interno della sfera familiare che prendono forma le aspirazioni e le ambizioni del futuro personale dell'adolescente. La traiettoria scolastica si colloca frequentemente nel solco del capitale formativo acquisito dai genitori, benché non sia più possibile sostenere la tesi della perfetta trasmissione dello status dei genitori a quello dei figli (Besozzi, Colombo, Santagati, 2009). Nel caso delle famiglie immigrate possono sopraggiungere delle difficoltà aggiuntive rispetto alle famiglie italiane per quanto riguarda il sostegno alla costruzione di progetti di formazione scolastica. Si tratta di ostacoli oggettivi, quali la difficoltà con la lingua italiana e forme di instabilità socio-economica più o meno gravi, e di ostacoli di carattere più immateriale, relativi alla rappresentazione della scuola e all'investimento scolastico.

Soprattutto per quanto riguarda la scuola dell'infanzia e la scuola primaria, il ruolo del genitore è ritenuto indispensabile principalmente per due ragioni: in primo luogo, più che negli altri ordini scolastici, è il principale interlocutore e il diretto responsabile rispetto alla corretta comprensione del funzionamento della scuola; in secondo luogo, si tratta della prima esperienza scolastica dei figli all'interno del sistema scolastico italiano.

Anche se i genitori difficilmente fanno richieste esplicite alle scuole, gli operatori della scuola e dell'extrascuola individuano e interpretano bisogni impliciti e non espressi. Il bisogno di accoglienza comprende, anche, la richiesta di supporto linguistico da parte delle famiglie stanziate di recente

in Italia e di supporto informativo rispetto al funzionamento del sistema scolastico italiano (regole, esigenze diverse, ecc.).

Hanno bisogno di capire quello che la scuola chiede loro, per poter rispondere a quello che la scuola chiede; capire la lingua in modo che ci possa essere confronto con la scuola. Non vuol dire che loro debbano imparare l'italiano, per lo meno non subito, però, almeno che la scuola sia aperta e che si ponga anche in una posizione di dialogo, per cui so che tu non capisci e mi metto nella condizione di aiutarti, se non altro all'inizio (...) quindi non posso chiederti cose e poi arrabbiarmi se non le fai, se tu non hai capito cosa devi fare. [Focus group infanzia e primaria]

Sia gli operatori extrascolastici, sia i dirigenti scolastici sottolineano che il bisogno prioritario degli stranieri è l'accoglienza nella scuola: essere accolti a scuola è il presupposto indispensabile per un'accoglienza successiva e una futura e piena integrazione sul territorio e nell'extrascuola, dal momento che una scarsa accettazione nel contesto formativo potrebbe innescare in allievi e famiglie una sorta di chiusura e una difficoltà a rivolgersi ad altri soggetti presenti in provincia.

Come faccio ad andare negli altri centri di aggregazione? Io non sono stata accolta bene a scuola, come faccio ad andare anche in un altro posto? Io mi rifugio a casa (...) L'accoglienza è la cosa più importante (...) secondo me è la cosa di cui ogni straniero che arriva ha bisogno. [Focus group extrascuola]

Oltre a fornire l'informazione specificamente educativa e didattica, in alcune situazioni, quando l'inserimento scolastico si verifica in stretta successione con l'arrivo in Italia del nucleo familiare e in corso d'anno, la richiesta dei genitori è quella di trovare nella scuola anche un polo informativo per poter acquisire una prima conoscenza della tipologia di istituzioni e di enti presenti sul territorio (aspetto confermato anche da altre ricerche svolte sulla relazione scuola-famiglia straniera: Besozzi, Colombo, Santagati, 2010). Le famiglie esprimono, pertanto, un bisogno di orientamento e di integrazione più generale, che trova nella scuola il primo interlocutore istituzionale.

Nella fase dell'accoglienza, gli immigrati manifestano molteplici difficoltà, che si evincono in modo chiaro dal racconto di una mediatrice culturale la quale, con toni drammatici, cerca di ricostruire il primo giorno di scuola di un alunno straniero neoarrivato, gli atteggiamenti degli insegnanti e dei compagni, le sue sensazioni e i suoi vissuti. Il bambino è osservato e considerato quasi come un "animaletto", che non sa nulla della scuola, che non riesce a esprimere le sue esigenze, ma che deve essere educato come se fosse una pagina bianca, senza considerare il suo percorso pregresso. Si tratta di un immigrato la cui storia inizia nel momento in cui arriva nella società di accoglienza, il cui passato nella società di origine viene cancellato o rimosso, come sostiene anche Sayad parlando degli adulti immigrati nel suo celebre volume *La doppia assenza*, ovvero una condizione di crisi identitaria che caratterizza la vita dell'immigrato (2002).

Immaginiamo la scena: quando arriva il figlio, il papà è già qui, parlicchia un po', parla anche l'italiano, però lavora e quindi chiede un giorno di permesso dal lavoro (...) dall'altra parte la scuola. Quando arriva un bambino così, marocchino, arabo, di qualsiasi nazionalità, è un grande problema. Io l'ho vissuto, l'ho visto negli occhi, sia degli insegnanti, sia di tutte le persone che sono lì. Lo guardano, cosa ci facciamo con questo, quanti anni ha? Facciamo 10 (...) normalmente dovrebbe essere inserito in V elementare, ma non parla l'italiano, lo mettiamo in III. Prendiamo questo bambino, tutti parlano l'italiano, lui non capisce assolutamente nulla e gira in questa scuola. E quindi gira, è tutto nuovo, tutti parlano l'italiano (...) si indica con le mani, vieni qua, andate di là (...) loro non capiscono niente, e quindi si trova in una scuola dove, in classe, c'è l'insegnante che lo guarda anche lei così (...) come faccio con questo, anche lei. I bambini tutti lo guardano, perché sicuramente è un po' più scuro, un po' diverso, quindi anche loro sono incuriositi un po' di questo animaletto che è appena arrivato. E quindi dopo un po' (...) dove lo mettiamo? O si siede vicino, nella cattedra vicino all'insegnante, o proprio lontanissimo (...) questo è il primo giorno di scuola. Se vuole fare la pipì non sa cosa deve fare. Loro escono e vanno a mangiare la merenda e lui non ce l'ha (...) E quindi è tutta una cosa orribile! Non si pensa assolutamente che lui sa già tante cose di matematica, lui sa già tante altre cose, no, questo è un animaletto che deve essere assolutamente educato, fatto di nuovo. [Focus group extrascuola]

Gli alunni stranieri esprimono poi un bisogno di tipo linguistico. L'apprendimento della lingua italiana, infatti, rappresenta il principale problema per l'inserimento degli allievi: un debole livello di padronanza dell'italiano costituisce un ostacolo per l'integrazione scolastica, creando negli studenti difficoltà nel seguire le lezioni, oltre a costituire un requisito essenziale per entrare in relazione con gli insegnanti e con i pari.

In numerose occasioni i docenti ribadiscono, durante i *focus group*, che i bisogni linguistici variano in relazione al percorso migratorio del giovane. La situazione è particolarmente critica per coloro che sono giunti in Italia in età avanzata – soprattutto durante l'adolescenza – e che, tra l'altro, non sono mai stati scolarizzati nel Paese d'origine. Senza dubbio, meno problematica è la situazione di coloro che hanno comunque vissuto una socializzazione scolastica prima della partenza, anche se limitata nel tempo, come suggerisce un'insegnante.

L'aspetto linguistico, la necessità di apprendere una lingua, l'italiano in particolare, è nata negli ultimi tre anni. Nella scuola in cui insegno sono arrivati allievi non scolarizzati, mai scolarizzati in Italia, quindi arrivavano nell'estate, in genere dai 16 anni in su, e si iscrivevano direttamente nella scuola superiore. [Focus group secondaria I e II grado e IFP]

Il quadro è ancora diverso se si considerano gli allievi nati in Italia, che esprimono in misura minore un bisogno di supporto nell'apprendimento dell'italiano L2. Le difficoltà, tuttavia, non scompaiono completamente e

possono riguardare alcuni soggetti con genitori che hanno scarse competenze linguistiche e che non riescono a fornire ai figli un adeguato supporto nello studio e nei compiti a casa.

Molti alunni stranieri nati in Italia manifestano comunque la necessità di perfezionare le proprie competenze linguistiche nella lingua seconda non appena nel programma scolastico appare la necessità di conoscere, oltre alla lingua della comunicazione (Italbase), il linguaggio per lo studio (Italstudio). Le insegnanti della scuola primaria indicano che un certo *gap* linguistico tra autoctoni e stranieri di seconda generazione comincia a sorgere a partire dalla III elementare: da un lato, i bambini non conoscono bene la lingua dei genitori, soprattutto scritta, dall'altro le famiglie non sono in grado di sostenere il passaggio alla lingua dello studio, per cui per gli alunni si crea una sorta di vuoto, causato dall'impossibilità di trasferire nella lingua dei genitori i termini specialistici che devono imparare in italiano.

Nella scuola primaria, bambini che sono nati qui, che sono cresciuti qui, hanno frequentato la scuola dell'infanzia e sono molto bravi, molto intuitivi quindi avrebbero grandi potenzialità; poi invece quando si passa alla lingua dello studio, che non è più quella per comunicare allora lì c'è lo scontro vero, per cui mancano i termini linguistici. Tante volte c'è la difficoltà, perché la famiglia a casa non ha la possibilità di poter sostenere il passaggio alla lingua dello studio che è una lingua specifica. [Focus group infanzia e primaria]

Dalla III in poi, quando si iniziano le discipline di studio, se in I e II le differenze non si vedono quasi per nulla, dalla III, con i termini tecnici, iniziano a evidenziarsi carenze linguistiche. E non c'è più però la lingua madre, perché molti non la conoscono più, soprattutto scritta per cui a casa si ritrovano il vuoto nel senso che non possono più trasferire nella loro lingua questi termini complicati, complessi e quindi sono un po' persi. [Focus group infanzia e primaria]

Anche i dirigenti scolastici sottolineano, negli alunni stranieri, dei bisogni di tipo formativo e di rinforzo linguistico. Nelle scuole secondarie di II grado questa necessità è particolarmente sentita soprattutto per i ragazzi entrati di recente nel sistema scolastico italiano, che si trovano contemporaneamente a dover apprendere l'italiano per comunicare e l'italiano per studiare, richiedendo un accompagnamento specifico per acquisire il linguaggio delle diverse discipline. Di fatto, i percorsi della generazione 1,25 (ovvero di coloro che sono arrivati da adolescenti nel nostro Paese) sono piuttosto complessi: come raccontato nei *focus group*, vi sono casi di adolescenti inseriti nelle secondarie di I grado, in classi inferiori alla loro età anagrafica, ma il cui futuro formativo rimane piuttosto incerto, se non riescono ad acquisire il minimo di competenze linguistiche utili a proseguire gli studi.

Tuttavia, come già detto, anche le cosiddette seconde generazioni sono soggette a rischio nell'istruzione secondaria, in quanto non posseggono il linguaggio delle discipline e, più degli altri, incorrono in insuccessi scolastici. Di fronte a questi giovani, che non vengono considerati

un'emergenza come i neoarrivati, le scuole non hanno ancora strutturato strategie e dispositivi adeguati per l'accompagnamento al successo formativo.

Ricongiungimento familiare a dicembre di quest'anno: due ragazzine rumene, di cui una quindicenne, dove le mandi che non sanno neanche l'italiano? Le tieni nella scuola secondaria di I grado, ma con delle competenze linguistiche naturalmente limitatissime. Però poi, quale sarà il percorso scolastico di queste ragazzine, che comunque faranno fatica, se tu le mandi con un bagaglio proprio di conoscenze linguistiche meno che di base, che spesso non garantisce quasi l'autonomia? [Focus group dirigenti]

I ragazzi che da alcuni anni sono in Italia (...) sono quelli che più di altri hanno insuccesso scolastico, perchè questo linguaggio delle discipline loro non lo posseggono e nelle superiori cadono. [Focus group dirigenti]

Un altro bisogno messo in luce dagli operatori extrascolastici concerne l'orientamento di fronte alla scelta della scuola secondaria di II grado (questione cruciale in tutti gli studi sugli adolescenti stranieri; Ricucci, 2010; Santagati, 2010): gli alunni e le loro famiglie risultano piuttosto disorientati nella fase della scelta, non avendo le necessarie informazioni sulle possibilità offerte dal sistema scolastico italiano. A questa esigenza, tuttavia, le scuole non sempre sono in grado di rispondere e ciò viene evidenziato dal fatto che molti studenti stranieri, secondo gli operatori extrascolastici, abbandonano l'istituto prescelto nel corso dei primi due anni.

Viene fuori anche il bisogno di orientamento perché, finite le medie, finiscono in quel flusso in cui, alle superiori, l'80% abbandona entro il secondo anno. La stessa scuola non è in grado di accoglierli. [Focus group extrascuola]

Anche nel campo dell'orientamento è importante sottolineare come i bisogni siano dipendenti dalla tipologia di studenti stranieri. I neoarrivati, ad esempio, sono maggiormente eterodiretti nelle scelte scolastiche che, in genere, non vengono compiute da loro, ma suggerite dai docenti e confermate da genitori cui sono stati ricongiunti, scelte che devono essere compiute in un arco temporale breve e che sono spesso all'origine di stati psicologici di sofferenza, non semplici da comprendere da parte degli insegnanti. I nati in Italia, così come i loro genitori, necessitano di conoscere maggiormente l'offerta formativa e i diversi indirizzi previsti dall'istruzione superiore nel nostro Paese: anche le famiglie più istruite, infatti, non avendo in genere studiato in Italia, dispongono di uno scarso capitale informativo, inadeguato per compiere scelte consapevoli e adeguate ai propri figli.

Da quanto detto finora, pertanto, si evince come, a livello di apprendimento, le necessità evidenziate riguardino prevalentemente le aree dell'accoglienza, dell'italiano L2 e dell'orientamento. Poca attenzione è rivolta invece alla valorizzazione del plurilinguismo, come strumento fondamentale per la crescita cognitiva degli alunni stranieri (Cantù, Cuciniello, 2012), cui si accennerà in seguito come bisogno di riconoscimento connesso alla sfera identitaria e relazionale.

3.1.3 Le esigenze di tipo relazionale

Durante le lunghe discussioni condotte nei quattro *focus group*, sono venute alla luce altre esigenze legate alla sfera relazionale, in particolar modo concernenti:

- le relazioni con gli insegnanti;
- il rapporto scuola-famiglia immigrata;
- il vissuto con i compagni di classe e con i pari;
- la costruzione di appartenenze e identità.

Rispetto al rapporto con gli allievi stranieri, gli insegnanti sostengono che questi ultimi hanno un particolare bisogno di esprimere le loro differenze, soprattutto di tipo culturale, caratteristiche che influenzano in modo significativo la relazione docente-alunno. I docenti sottolineano, in particolare, le molteplici diversità di cui gli stranieri sono portatori, che sembrano imporsi nella veste di una barriera culturale, una differenza irriducibile e, in alcuni casi, "difficilmente gestibile". Tale differenza emerge su due precisi livelli esperienziali che, tuttavia, si presentano interconnessi: sia per quanto riguarda gli usi e i costumi degli allievi stranieri, e le loro maniere di comportarsi nella classe con gli insegnanti, sia per l'assenza o la scarsità di informazioni disponibili ai docenti sui contesti scolastici, sociali e culturali da cui provengono i propri studenti e in cui, in alcuni casi, hanno vissuto la prima parte della loro vita.

Gli insegnanti intervistati, nel caso delle scuole secondarie di I e II grado, si polarizzano su due posizioni principali, corrispondenti a questioni che intrecciano le dimensioni cognitiva e relazionale. Da un lato, si sottolinea la presenza di allievi e famiglie per le quali il rendimento scolastico dei figli è un obiettivo di primaria importanza e, pertanto, le seconde valorizzano il ruolo dell'insegnante agli occhi dei figli.

Poi un'altra cosa che ho notato è che i loro genitori sono molto severi, quindi loro vengono con il papà e la mamma e hanno paura di quello che possano dire gli insegnanti. Questa è una cosa positiva perché vengono dei genitori italiani per difendere i loro figli, mentre loro dicono "sì, sì, giusto", quindi fa piacere. [Focus group secondaria I e II grado e IFP]

Dall'altro lato, al contrario, si incontrano famiglie che non sembrano attribuire importanza alla dimensione scolastica. Come evidenziano i passaggi seguenti, si tratta di famiglie percepite come assenti e che, in alcuni casi, operano una rigida separazione tra la sfera familiare e quella scolastica, considerando il processo di scolarizzazione come una questione delegata totalmente alla scuola, in cui si ripone la propria fiducia.

A chi fare riferimento, zii, parenti (...) ed è proprio un po' complicato seguire l'iter di certe famiglie. [Focus group secondaria I e II grado e IFP]

Infatti alcuni genitori degli alunni stranieri non vengono quasi mai a parlare. [Focus group secondaria I e II grado e IFP]

A volte non sappiamo neanche a chi fare riferimento. [Focus group secondaria I e II grado e IFP]

I brani seguenti illustrano la percezione "culturalista" del rapporto con la scuola che, secondo gli insegnanti, caratterizza gli allievi stranieri e le loro famiglie:

C'è proprio una differenza di cultura alla base. Per esempio ci sono delle culture che non hanno questo rapporto con la scuola, per cui la comunicazione, il fatto che noi facciamo sempre firmare il diario nella scuola media, per loro è una cosa inconcepibile, lo devi spiegare: perché dobbiamo firmare il diario? Voi fate il vostro lavoro, noi il nostro come famiglia. [Focus group secondaria I e II grado e IFP]

In certe culture, le famiglie delegano alla scuola i compiti, e anche del lavoro a casa se ne deve occupare la scuola. [Focus group secondaria I e II grado e IFP]

Da noi c'è una situazione particolare, perché in una delle scuole dell'infanzia è stata aggiunta una sezione quest'anno a settembre (...) e in questa sezione ci sono quasi tutti figli di stranieri che erano in lista d'attesa, e le insegnanti hanno avuto molti problemi per la lingua. Quindi, mi dicevano, "abbiamo avuto problemi proprio di dialogo"(...) sicuramente sono culture diverse, quindi hanno anche modi di educare magari diversi dal nostro (...) se non ci si capisce però, se non parliamo la stessa lingua, non riusciamo a trovare un punto d'incontro. [Focus group infanzia e primaria]

Si sottolinea, pertanto, un diverso modo di intendere i ruoli di scuola e famiglia rispetto all'apprendimento e di intendere i processi educativi, giustificato nuovamente da motivazioni di tipo culturale e confermato da numerosi studi (Besozzi, 2008; Iori, 2008). La non partecipazione dei genitori è avvertita particolarmente dai docenti della scuola primaria, sia nel seguire la preparazione scolastica quotidiana dei propri figli, sia nel presentarsi alle diverse riunioni organizzate dalla scuola. Gli insegnanti suppongono che la motivazione di tali comportamenti sia da attribuire a una differenza culturale nell'intendere i compiti genitoriali e degli insegnanti di fronte all'istruzione, compiti che in Italia sono invece strettamente collegati in un impegno educativo necessariamente condiviso tra scuola e famiglia.

I bisogni dei genitori stranieri, espliciti o impliciti, variano notevolmente a seconda della provenienza culturale e linguistica, e anche sulla base dell'esperienza e del significato che ciascuno ha acquisito originariamente, nel proprio Paese, rispetto all'educazione scolastica. La riflessione sviluppata nei *focus group* mette in evidenza la necessità di migliorare in futuro la comunicazione scuola-famiglia immigrata, lavorando sulla disponibilità degli insegnanti a dare supporto e informazioni alle famiglie, mettendoli cioè nella condizione di relazionarsi con la scuola e di aumentare il loro grado di interesse e di partecipazione rispetto alle attività scolastiche.

Nella lettura dei dirigenti scolastici, infatti, è la generica carenza di comunicazione tra la scuola e le famiglie l'aspetto principale da cui consegue la scarsa partecipazione dei genitori stranieri all'universo educativo, nonostante gli stimoli che la scuola offre loro. Dalle dichiarazioni dei dirigenti pare emergere l'assenza di consapevolezza dei genitori stranieri rispetto alle opportunità offerte nella gestione scolastica dei percorsi dei loro figli.

Si tratta di una lacuna che pare dovuta alla scarsa conoscenza delle differenze che caratterizzano il funzionamento delle istituzioni scolastiche nel Paese di partenza e in quello di arrivo. A ciò corrisponde, quindi, il bisogno non sempre espresso e colto di sviluppare una migliore e comune conoscenza del funzionamento delle istituzioni scolastiche italiane, a partire dal quale è possibile costruire un patto formativo tra realtà formative e famiglie.

Io immagino che noi ci mettiamo, cerchiamo di immaginare i loro bisogni, poi in realtà è più un bisogno nostro di conoscenza, che non forse da parte loro di richiesta. Penso, non so, alla partecipazione alla vita della scuola, alla gestione della disciplina, che noi offriamo determinate opportunità e che le famiglie di alunni stranieri non colgono; non rappresentano magari i loro bisogni, perché certi aspetti li delegano totalmente alla scuola perché nel Paese d'origine sono abituati a non interferire. [Focus group dirigenti]

Legato alla figura genitoriale, nel dibattito fra gli operatori del settore socio-educativo è emerso il problema della strutturazione dei ruoli all'interno del sistema familiare. In questo senso, i problemi legati alla crescita spesso troppo veloce di alcuni minori sono messi debitamente in rilievo. I casi di inversione dei ruoli genitori-figli sembrano ancora frequenti: alcune ricerche, già in passato, hanno messo in luce i rischi relativi all'utilizzo dei figli come mediatori naturali per i genitori che non parlano l'italiano (Tarozzi, 1998). Ciò, infatti, è legato alla scarsa integrazione sociale dei genitori, in particolare per quanto riguarda la conoscenza della lingua e del funzionamento delle principali istituzioni del sistema italiano. Questo ovviamente comporta la presa in carico di compiti che si situano al di là delle capacità riflessive di un adolescente e il cui svolgimento oltrepassa il ruolo che può essere assunto da soggetti che si trovano in questa fascia di età. Rispondere al bisogno di orientamento e di conoscenza dei genitori può essere un modo per affrontare questo problema.

Io vedo tantissimi bambini che diventano il pilastro, si sostituiscono ai genitori, quindi la loro crescita è una crescita più veloce rispetto ai pari, perché devono essere il traduttore, non solo della lingua; a volte noi inseriamo i ragazzi sulle attività estive e nel giro di un mese entrano a scuola che parlano l'italiano, quindi la difficoltà viene abbastanza superata, però devono diventare il punto di riferimento per tutto il nucleo familiare, dal saper dove andare a fare la spesa, quali autobus prendere per muoversi sul territorio, a tradurre quelli che sono i bisogni che la scuola richiede ai genitori e diventare la persona che li risolve al posto del genitore che non riesce. [Focus group extrascuola]

Mi aggancio a quello che dicevano sull'inversione del ruolo genitoriale: da una parte è vero che emancipa il ragazzino, ma dall'altra parte può avere l'effetto perverso che la formazione, la crescita personale di ogni bambino dipende tanto dai genitori. Se i genitori perdono il loro ruolo, si rischia una crescita con dei rischi, quindi se un quindicenne si sente adulto e non ha dei limiti che solitamente i genitori impongono e stabiliscono, diciamo la crescita come persona può essere a rischio di devianza; dovremmo anche pensare che non è solo un fatto culturale, ma anche di stratificazione sociale, che è un aspetto che bisogna anche tenere in conto. [Focus group extrascuola]

È vero che in certi casi la famiglia non ha altra alternativa, non ha altra scelta, però questa è una grossa (responsabilità, ndr.) che si dà al bambino, al ragazzino. È un carico sulle spalle notevole, che ha degli aspetti positivi da un lato, nel senso che lo renderà più adulto e responsabile in fretta, ma dall'altro è un peso che non sembra un bambino o un ragazzino sia in grado di reggere. [Focus group extrascuola]

A peggiorare questa frattura tra la scuola e la famiglia sono, in alcuni casi, proprio i disagi della migrazione. Ci sono casi in cui vi è una famiglia frammentata, dove i parenti rimpiazzano il ruolo dei genitori e non ci sono figure adulte stabili di riferimento per i minori.

A me sono capitati degli alunni che erano una settimana in consegna dalla zia, poi passavano da un cugino, dopo arrivava la sorella, il papà, poi magari la mamma veniva (...) insomma un continuo via vai di figure parentali, neanche strettamente tali, che ruotavano attorno a questo ragazzino o ragazzina, che faceva persino tenerezza (...) pensa alle difficoltà che devono superare queste persone, anche proprio a livello organizzativo. Oggi ho una nuova mamma, domani un'altra. [Focus group secondaria I e II grado e IFP]

Risulta dunque un bisogno primario il lavoro sulla relazione con le famiglie. Alcuni attori cercano di incontrarle in spazi/momenti extrascolastici per azioni di mediazione socio-linguistica. L'obiettivo è di far loro comprendere che, nonostante le loro difficoltà di integrazione, non devono abbandonare il ruolo di genitori. È necessario far comprendere il funzionamento del sistema, ad esempio scolastico, a livello nazionale e locale. Nello stesso tempo, attraverso un lavoro bidirezionale, gli operatori extrascolastici spiegano alla scuola come funzionano le strutture scolastiche nel Paese di origine degli allievi, al fine di facilitare la comprensione e l'integrazione reciproca.

Se è la mamma l'adulto che non parla la lingua, abbiamo tutto il lavoro da fare, da dire: "Bene, tu non parli la lingua, ma il tuo ruolo di madre c'è, esiste, non te lo sei perso perché non parli la lingua italiana, e quindi la tua responsabilità rimane quella di madre e quindi di accompagnare il figlio nel processo educativo, nel percorso educativo, nella collaborazione con la scuola". E qui si fa tutto un lavoro di spiegare alla famiglia quello che è il sistema scolastico italiano, quindi come funziona, i tempi, le modalità, i luoghi, i materiali

(...) e spiegare alla scuola quello che è il contesto di provenienza, di origine della famiglia, che tipo di scuola c'era, in che contesto, di villaggio o di città, com'era la classe, quali erano le materie. Quindi è un lavoro bidirezionale. [Focus group extrascuola]

Un altro tema di riflessione particolarmente sviluppato ha riguardato la richiesta di riconoscimento e di valorizzazione delle diversità culturali, di cui gli allievi non italiani sono portatori. Se la sensazione di alterità è il primo elemento di frattura che si interpone nella relazione tra allievi immigrati-scuola-docenti, la necessità di (ri)conoscere il *background* culturale dei giovani stranieri è un aspetto che ha generato considerazioni di rilievo. A giudizio degli insegnanti, le manchevolezze della scuola italiana su questo aspetto sono importanti, come evidenziano sinteticamente queste due prese di posizione che si rinforzano mutualmente.

In questo senso, noi siamo molto carenti (...) non diamo neanche spazio perché esprimano le loro diversità culturali. [Focus group secondaria I e II grado e IFP]

Non siamo neanche capaci di fargliele venir fuori o di valorizzarle (le differenze, ndr.). [Focus group secondaria I e II grado e IFP]

Questo “bisogno di essere conosciuti” si impone con due valenze distinte. Da un lato, vi è l'esigenza degli insegnanti di essere più preparati quando si tratta di decodificare abitudini e comportamenti diversi dai “nostri”. Il riconoscimento è considerato infatti un requisito importante per aiutare l'individuo nel processo di costruzione della propria identità. Il sentimento di appartenenza a un gruppo culturalmente integrato – quale un gruppo etnico per gli allievi immigrati o la società italiana per i compagni italiani – e il bisogno di accettazione sono quindi elementi vitali per il benessere dell'individuo.

C'è questo bisogno di accettazione del gruppo, gruppo dei ragazzi che appartengono alla nostra cultura e che, a volte, confligge (...) poi a casa hai un'altra cultura. Il ragazzo ha proprio il bisogno di rapportarsi con i propri compagni, di avere un rapporto paritario. [Focus group dirigenti]

Il non riconoscimento o la svalorizzazione della propria identità sociale si tramuta facilmente in uno stato di sofferenza (Tajfel, Turner, 1986). Si avverte quindi la necessità di dare uno spazio maggiore al patrimonio culturale degli allievi stranieri, al fine di non svilire le ricchezze di cui sono portatori. Si tratta di una posizione cara ai teorici del multiculturalismo (Taylor, 1988; Kymlicka, 2001), secondo i quali il riconoscimento delle differenze nello spazio pubblico è considerato una condizione imprescindibile per rendere coeso il mosaico delle differenze che animano il paesaggio sociale e, in particolare, per evitare che il non riconoscimento generi tensioni e rivendicazioni a carattere etnico, i cui esiti possono risultare difficili da gestire. È emblematico a questo riguardo che la riuscita scolastica degli allievi stranieri sia oggetto di interpretazioni assimilazioniste: il giovane straniero

che si distingue per buoni voti è percepito come colui che ha abbandonato i tratti identitari tipici del suo gruppo di appartenenza e, come sottolinea questa insegnante, ha intrapreso un percorso di “adeguamento”.

In ogni caso, anche quelli bravi io trovo che, cioè quello che manca ancora, nella mia esperienza, è una valorizzazione maggiore di quello di cui sono portatori loro, cioè loro sono bravi perché si adeguano. Esattamente diventano come gli altri (allievi italiani, ndr.) (...) una grande capacità di adattamento. [Focus group secondaria I e II grado e IFP]

Si tratta di una posizione espressa senza ambiguità, che riecheggia le critiche di Sayad (2002) rivolte al modello francese di integrazione, basato appunto sul principio di assimilazione al credo repubblicano e abbandono delle radici culturali di origine. L'immigrato che riesce a integrarsi, che è apprezzato dalla società di accoglienza, è colui che si adegua, si mimetizza e si confonde con gli autoctoni, rimuovendo le proprie radici culturali che costituiscono un ostacolo a tale inserimento.

In alcuni casi gli insegnanti riportano esempi di allievi che innescano atteggiamenti di rifiuto e di diniego del proprio patrimonio culturale. Il rifiuto di parlare o di scrivere la propria lingua sembra interessare un numero di casi relativamente frequenti.

Ho avuto il caso di un ragazzino, i cui genitori mi raccontavano che lui (il figlio, ndr.) non vuole più parlare del Bangladesh, non vuole più parlare neppure la propria lingua, quindi c'è proprio un distacco – «non voglio essere italiano, ma mi omologo a tutto quello che viene fatto qua, e rifiuto tutto quello che porto dentro» – quindi la sua cultura, la sua lingua. [Focus group secondaria I e II grado e IFP]

Molti l'abbandonano anche (la lingua, ndr.), che è un errore perché ad esempio molti miei alunni marocchini non parlano e non scrivono l'arabo. Lo capiscono, però non lo parlano bene, non lo scrivono e io dico sempre fate male, non dovete perdere mai le vostre (radici culturali, ndr.). [Focus group secondaria I e II grado e IFP]

L'esigenza di costruzione di un'identità biculturale equilibrata, sia per gli alunni di prima, sia di seconda generazione, senza rinnegare le radici culturali della famiglia, seppure conosciute da coloro che sono nati in Italia soltanto attraverso la mediazione dei genitori, è un altro bisogno condiviso da alcuni studenti stranieri e sottolineato dai dirigenti scolastici. Si tratta di un bisogno di appartenenza multipla, rispetto al quale spetterebbe alla scuola italiana educarli, formarli e fornire loro un'opportunità di successo scolastico, aiutandoli a sentirsi parte della realtà italiana, in modo che l'identità degli adolescenti stranieri rispecchi la doppia appartenenza: si scongiurerebbe al tempo stesso l'eventualità che questa possa diventare fonte di squilibrio e di esclusione nei rapporti tra pari. Il tema delle appartenenze e delle diverse forme di identità è, tra l'altro, un filone di analisi abbastanza approfondito in Italia, in cui la questione dell'accoglienza delle nuove generazioni viene

affrontata collegando il problema sociale dell'integrazione a quello soggettivo della costruzione dell'identità (Besozzi, 1999; Colombo, 2010).

Secondo me per chi è nato qui c'è anche un bisogno di appartenenza. È una appartenenza difficile nel senso che non appartengono totalmente alla cultura delle famiglie, perché non hanno vissuto là e quindi magari ci ritornano soltanto d'estate e non posseggono del tutto la lingua, ma è anche una relativa estraneità a questa realtà in cui sono inseriti; secondo me, il bisogno diventa la necessità di costruirsi un'identità che metta insieme questi elementi diversi, pur non avendo tutte le componenti per farlo. Allora il bisogno che nasce anche per la scuola è quello, ed è stato detto con la parola integrazione, di fornire loro un'opportunità di successo scolastico che consenta di sentirsi totalmente appartenenti, senza rinnegare questo passato, questa provenienza di cui spesso non hanno sufficienti elementi, perché il contatto con la realtà che hanno lasciato è temporaneo, è mediato attraverso i genitori o i nonni. [Focus group dirigenti]

Sono problemi legati alla crescita che si impongono, dunque, come un tema di grande importanza. Le difficoltà relative alla costruzione identitaria, al disorientamento e alle incertezze sono unanimamente viste come un problema significativo dei giovani di origine straniera, che condizionano significativamente le relazioni familiari, con i pari autoctoni e connazionali, con la scuola e gli insegnanti. Le tensioni e il conflitto tra il rispetto della tradizione – rappresentata dal patrimonio di usi e costumi relativi al proprio gruppo etnico di appartenenza – e le "tentazioni" offerte dal cambiamento – rappresentato dagli stili di vita tipici del Paese di accoglienza – sono percepite come un motivo di sofferenza e di conflitto interiore. Questo quadro si concretizza soprattutto nella costruzione delle relazioni amicali con i pari nativi, ovvero una delle principali dimensioni per la costruzione dell'identità sociale del giovane individuo (Brown, 1995).

Perché il neoarrivato ha in sé l'incertezza e l'insicurezza: ritrovare una propria identità e un proprio spazio all'interno della relazione con quelli che sono gli altri, gli altri miei nuovi compagni, gli altri miei nuovi amici. Se parlo di un ragazzino nato qua, parlo di una identità che va costruita piano piano, pezzo a pezzo, perché chi sono io? Sono di qua? Sono di là? Viene fuori dai percorsi che abbiamo fatto sulla cittadinanza: capire chi sono realmente. Sono quello che mi dicono i miei genitori, sono quello che la società italiana mi dice, sono quello che i miei compagni mi dicono? Non so più. [Focus group extrascuola]

Il problema dell'identità e la situazione familiare d'arrivo dell'alunno condizionano indubbiamente il suo processo di inserimento e, nel contempo, l'accettazione/non accettazione dello stesso all'interno del gruppo classe. Le risorse economiche, sociali e culturali a disposizione delle famiglie possono, pertanto, facilitare o rendere ancora più difficoltoso il percorso di integrazione all'interno della classe e dell'istituzione scolastica.

Riprendendo il concetto della doppia identità, espresso prima, emer-

gono le molteplici sfide che gli alunni stranieri devono affrontare, che dimostrano la tensione e i contrasti di tipo interculturale che definiscono la loro condizione, in cui tuttavia le nuove generazioni esprimono spesso il bisogno di conciliazione tra istanze culturali diverse, provenienti dalla famiglia, dai pari e dalla scuola.

Io ho avuto esperienze con delle ragazze indiane, dove era fortissima questa frattura tra la situazione in casa, dove loro vestivano il sari, e poi mettevano i jeans e venivano a scuola; ecco questo immagino sia per loro un grande disagio: dover conciliare la cultura, le richieste, le distanze dei genitori e la loro cultura, con l'ambiente in cui loro interagiscono quotidianamente. [Focus group dirigenti]

Si è osservato che l'appartenenza a due culture distanti, oltretutto diverse – su cui non sempre è possibile realizzare un confronto sereno e costruttivo, ai fini della comune conoscenza – da rischio potenziale si trasforma in alcuni contesti, durante le classi finali delle medie, in vera chiusura, sia da parte delle famiglie italiane, sia da parte di quelle non italiane, ostacolando pesantemente i rapporti relazionali fra pari, soprattutto quando si tratta di attività extrascolastiche e scolastiche non strutturate, nonché di altre occasioni più semplici e dirette di incontro, che incidono anche sul tempo curricolare che gli alunni passano insieme.

Quello che invece troviamo ancora presente, forte e che ostacola, è la mancata accettazione delle famiglie italiane: noi abbiamo ancora ragazzini che a scuola hanno un rapporto tranquillo, assolutamente normale. Per loro, il fatto che il compagno di banco sia albanese piuttosto che del Burkina Faso non è assolutamente influente (...) ma, quando fanno la festa di compleanno, invitare il nero a casa, in alcune case, è ancora un problema. Il bambino italiano vive ancora questo problema, esattamente come il bambino straniero, perché c'è anche un razzismo di ritorno: tenete conto che noi abbiamo arabi che fanno la festa soltanto con gli arabi, che non invitano gli italiani a casa loro. E queste cose noi le affrontiamo, quando i bambini si evolvono, cominciano le prime crisi di adolescenza, si riflettono sulla scuola i problemi di mancata accettazione: cioè i bambini che di colpo diventano non più amici dopo esserlo stati per anni. Ma quando indaghiamo viene fuori a volte il fatto che si scontrano con la cultura che passa a casa. Queste cose sono caratteristiche più del ceppo italiano, che non del ceppo straniero, nel ceppo straniero ce lo abbiamo fortemente sugli arabi. [Focus group dirigenti]

I precedenti brani di intervista evidenziano alcune “resistenze culturali” che non facilitano i rapporti tra le diverse comunità presenti sul territorio, che si incontrano inevitabilmente nella scuola. In qualche caso, come segnala un dirigente scolastico, anche quando i bambini sono amici, l'influenza delle famiglie italiane e straniere va nella direzione di non facilitare l'incontro nel tempo libero dei figli: questo atteggiamento viene interpretato dagli intervistati come volontà di mantenere una certa distanza sociale nella vita quotidiana, non accogliendo in pieno la prossimità offerta dalla scuola.

Un aspetto messo in rilievo dagli intervistati delle scuole secondarie, ma che traspare come già visto anche dalle parole dei dirigenti scolastici, è la difficoltà a far convivere positivamente le differenze di carattere etnico e la facilità con cui si verificano episodi conflittuali, di rifiuto, se non addirittura di razzismo e xenofobia tra gli studenti. L'interesse della sociologia e della psicologia sociale per le forme di xenofobia tra preadolescenti e adolescenti è recente. L'idea che la persona intollerante sia un individuo adulto, già venuto a patti con la propria biografia e vittima di insoddisfazioni e frustrazioni, rappresenta il tipo ideale che si è tramandato dall'opera di Adorno (1982) sulla personalità autoritaria fino ai giorni nostri. Tuttavia, indagini condotte in questi ultimi anni stanno facendo luce sugli atteggiamenti intolleranti/xenofobi tra adolescenti in ambito scolastico (Dhume, 2007; Scheepers et al., 2010; Bergamaschi, 2011, 2013; Besozzi, Colombo, 2012). Nello spazio della classe, l'appartenenza etnica pare essere un elemento che struttura le relazioni tra pari, rappresentando un terreno fertile per l'espressione di pregiudizi e stereotipi, soprattutto quando si verificano concentrazioni di specifiche minoranze nello stesso spazio scolastico.

Stiamo notando in questi periodi difficoltà nell'accettarsi tra di loro, a volte accettarsi anche tra stranieri, e quindi forme di razzismo proprio tra di loro. [Focus group secondaria I e II grado e IFP]

Mi riconosco perché abbiamo avuto anche delle classi in cui c'erano queste dinamiche, quasi una sorta di sub-razzismo. [Focus group secondaria I e II grado e IFP]

Noi problemi di razzismo ne abbiamo ancora (...) i cinesi che vengono da noi, nell'intervallo stanno da soli, non si lasciano coinvolgere, non vengono in gita scolastica (...) non si integrano. [Focus group dirigenti]

La preoccupazione degli insegnanti non è tanto orientata all'evento/fatto la cui gravità, in un dato momento, può interpellare l'istituto. L'etnicizzazione dello spazio scolastico è piuttosto connessa con le ricadute negative che può avere sul percorso di integrazione dei giovani stranieri. Ipotesi recenti invitano infatti a concentrarsi sulla qualità delle relazioni tra pari e degli effetti che possono avere sul successo formativo (Besozzi, Colombo, Santagati, 2013). Da un punto di vista sociologico l'insuccesso scolastico è interpretato come un fenomeno multidimensionale, le cui cause attingono all'ambiente familiare, al mercato del lavoro e alle relazioni all'interno della scuola (Colombo M., 2010). Se la riuscita è anche influenzata dalla presenza/assenza di un clima scolastico positivo, dove l'adolescente possa sentirsi ben accolto e motivato a investire nel suo ruolo di allievo, la presenza di tensioni tra pari che possono spaccare la coesione della classe è un buon pretesto per abbandonare un luogo poco accogliente, in cui ci si sente discriminati per le proprie origini.

A fronte di una prospettiva di relazioni interetniche tese e conflittuali

diffuse nelle classi multietniche, tuttavia, c'è anche chi sottolinea che l'integrazione tra alunni italiani e stranieri è un processo spontaneo e naturale, frutto della condivisione di spazi di vita che portano a diventare amici o a litigare, senza che il fattore etnico sia così determinante nella strutturazione delle relazioni.

I ragazzi istintivamente si integrano: ormai nelle mie classi non ci sono problemi, io non ho mai la necessità di intervenire per problemi che abbiano uno sfondo (...) razzista, ecco, non esiste mai, se le danno italiani e stranieri. I rapporti tra di loro ormai sono assolutamente normali. [Focus group dirigenti]

Sono questi, dunque, secondo i docenti che hanno partecipato ai focus, i bisogni e le difficoltà riscontrati nei giovani studenti immigrati e nelle loro famiglie, da cui è opportuno partire per cercare di facilitare il loro quotidiano inserimento nel mondo scolastico italiano e, più in generale, nel tessuto sociale del nostro Paese.

3.2 Necessità, strategie e risposte delle istituzioni formative

Le classi delle scuole della provincia di Cuneo sono ormai sempre più popolate da bambini e ragazzi che provengono da Paesi e culture molto lontane dalla nostra e che pongono nuove domande e richieste alle istituzioni formative. Se da un lato questa diversità può essere vista e intesa come momento di crescita, soprattutto di arricchimento della nostra cultura, dall'altra desta qualche preoccupazione e ansia nelle istituzioni formative, alle prese con il tentativo di riuscire a gestirla nel migliore dei modi, sia per gli studenti italiani sia per i giovani CNI.

Nei focus group è emerso che le realtà scolastico-formative del cuneese hanno superato la fase dell'emergenza – causata dall'arrivo massiccio di studenti stranieri in corso d'anno che ha caratterizzato gli anni '90 e 2000 – per arrivare attualmente a una situazione più stabile, con contesti emergenziali più limitati dovuti al calo degli arrivi, ma soprattutto alla progressiva capacità delle scuole di attrezzarsi con strumenti adeguati, in modo da garantire l'accoglienza e l'inserimento sul fronte didattico e relazionale.

Ci sono ormai degli automatismi, delle competenze acquisite, delle figure di riferimento specifiche che hanno anni di esperienza alle spalle, insomma la scuola si è attrezzata con le sue forze (...) le scuole che hanno affrontato questo problema, l'emergenza l'hanno passata da un pezzo. [Focus group dirigenti]

In questo contesto scolastico, profondamente mutato negli ultimi decenni e passato dalla gestione dell'emergenza allo sviluppo di pratiche, competenze e figure professionali utili ad affrontare la sempre maggiore multiculturalità, si inserisce la ricostruzione delle strategie e delle prassi implementate dalle scuole della provincia di Cuneo, nonché l'identificazione dei bisogni espressi dalle realtà scolastico-formative del territorio.

In particolare, le aree di intervento relative agli allievi stranieri sono state ripercorse, basandosi sulle tre linee di azione delineate dal documento ministeriale del 2007 "La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri". Queste linee d'azione, che caratterizzano il modello di "integrazione interculturale" della scuola italiana, si riferiscono a tre aree:

1. integrazione, strategie che riguardano in modo diretto gli alunni stranieri e le loro famiglie (comprendenti pratiche di accoglienza e di inserimento nella scuola, l'apprendimento dell'italiano seconda lingua, la valorizzazione del plurilinguismo, la relazione con le famiglie straniere, l'orientamento);
2. interazione interculturale, azioni i cui destinatari sono gli attori italiani e stranieri presenti nel mondo dell'educazione scolastica (relazioni a scuola e nel tempo extrascolastico, interventi sulle discriminazioni e i pregiudizi, prospettive interculturali nei saperi e nelle competenze, ecc.);
3. attori e risorse, linee di intervento in merito agli aspetti organizzativi, riguardanti non solo gli operatori scolastici, ma anche quelli extrascolastici (concernenti l'autonomia e le reti tra istituzioni scolastiche, società civile e territorio, la formazione dei docenti e del personale non docente).

Sono state, appunto, queste le aree che hanno guidato i quattro *focus*: da esse si è cercato di partire per capire i bisogni e le risposte offerte dalle istituzioni scolastiche e formative di fronte all'incremento della multiculturalità.

3.2.1 Azioni per l'integrazione degli alunni stranieri

Il problema linguistico è sicuramente uno dei primi nodi che vengono a galla, come abbiamo già avuto modo di analizzare nel capitolo precedente, e si connette strettamente alla difficoltà di comunicazione tra gli insegnanti e le famiglie. Soprattutto tra i docenti delle scuole dell'infanzia e primaria, è parso rilevante, al fine di scongiurare questo blocco di comunicazione che si viene a creare, il bisogno di un supporto linguistico per la traduzione degli avvisi e della modulistica, nonché interventi di mediazione culturale in lingua durante le riunioni in cui si discutono aspetti importanti per la carriera scolastica degli alunni (es. riunioni di presentazione per la continuità tra i diversi livelli di scuola: tra infanzia e primaria oppure tra primaria e secondaria). Oltre alla facilitazione linguistica, servono ai genitori anche interventi di supporto per una comprensione facilitata del funzionamento della scuola italiana.

Uno dei problemi che noi riscontriamo è proprio quello di riuscire a far partecipare le famiglie, per una questione di competenza linguistica nulla o quasi nulla da parte delle famiglie. E questo è un problema nel momento in cui la scuola richiede delle cose, per esempio, la semplicissima presenza a scuola dei genitori per prendere la scheda di valutazione. La maggior parte delle

volte la famiglia non si presenta e quindi qui c'è la necessità di avere anche solo la convocazione tradotta in cinese. Per cui, se la famiglia la capisce, allora viene, se la famiglia la riceve in italiano e non capisce che cos'è, non viene. Oppure, per esempio, quando noi abbiamo le riunioni di presentazione tra un livello e l'altro di scuola, tra materna e primaria oppure tra primaria e secondaria, ho visto che a queste riunioni non partecipa praticamente mai nessun genitore straniero. Questo perché? Le riunioni sono difficili per loro, sono tecniche, hanno un linguaggio difficile e non è assolutamente previsto nessun tipo di traduzione o comunque riunioni magari semplificate o adatte a loro. È un problema che poi si ripercuote anche sulla vita degli alunni. [Focus group infanzia e primaria]

Nell'ambito dell'area di intervento legata all'accoglienza, che si profila come maggiore bisogno al livello della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, le istituzioni scolastiche, assieme a diversi servizi comunali e ad altre istituzioni di riferimento del territorio, hanno collaborato al fine di colmare il *gap* linguistico, culturale e relazionale dell'utenza straniera stanziata di recente in Italia, con l'auspicio di creare un'accoglienza più efficiente e autentica.

Diverse scuole hanno usufruito di servizi messi a disposizione dai Comuni per la mediazione interculturale. In particolare, in situazioni di elevata concentrazione di alunni stranieri, è stata attivata una mediazione in diverse lingue, utilizzata soprattutto nella fase dell'accoglienza e dell'iscrizione degli alunni stranieri. La necessità di tenere in debita considerazione la lingua d'origine delle famiglie e degli allievi, indispensabile per le comunicazioni nella prima fase di inserimento dell'alunno, ha condotto, inoltre, alcune istituzioni scolastiche a ipotizzare lo svolgimento di prove d'ingresso in lingua madre, che dovrebbero essere maggiormente efficaci nel valutare il percorso scolastico pregresso degli alunni.

Abbiamo un'alta concentrazione di stranieri e quest'anno, per fortuna, abbiamo un nuovo dirigente: siamo riusciti a entrare nella Rete, e anche ad avere 25 ore di mediazione ed è stata una cosa molto positiva per noi, perché questa gente macedone, albanese, che non parlava l'italiano, avendo avuto questa possibilità di spiegarsi, di venire a scuola e di parlare la propria lingua, ha riacquisito un sorriso. [Focus group infanzia e primaria]

Gli insegnanti hanno fatto presente che, in alcuni circoli didattici, la mediazione culturale e linguistica funziona già da diversi anni, su richiesta e con l'assenso delle famiglie straniere di diversa provenienza, sia nella fase di inserimento scolastico di alunni non italo-foni, sia durante i colloqui con i genitori, come pure per la traduzione del documento di valutazione individuale di ciascun alunno. D'altro canto, anche la mediazione linguistico-culturale è una pratica che necessita di trasformarsi: la permanenza ormai pluriennale di queste fasce di popolazione sul territorio non rende più necessario l'intervento di "mediazione intesa come

traduzione" (Santagati, 2004; 2009), poiché si è passati attualmente alle seconde generazioni, che pongono maggiormente questioni culturali e interculturali.

A fronte delle difficoltà sperimentate nella prima fase di inserimento nella scuola, è molto importante da parte degli insegnanti tenere conto del percorso emotivo che l'alunno sta vivendo in quel momento, per provare a capire tutti i meccanismi che si innescano in lui quando arriva in un nuovo Paese. Gli operatori dell'extrascuola sostengono che è cruciale per gli insegnanti essere in grado di mettersi nei panni dell'allievo e della famiglia immigrata, considerandoli in primo luogo persone con un particolare vissuto di migrazione, e solo in seconda istanza preoccupandosi dell'apprendimento e della valutazione.

(Gli insegnanti hanno bisogno di, ndr.) capire tutta una serie di meccanismi che si innescano in un ragazzo, in un bambino, in una famiglia che arriva, dopo di che imparare l'italiano, sapere la matematica, sapere la geografia è importante sì, ma è relativo perché prima ci sono altre cose che si mettono in gioco. Dobbiamo partire da questa base: prima viene la persona, poi la conoscenza di quello che deve imparare a scuola. Prima di tutto si tratta di una persona, di un ragazzo, di una famiglia (...) poi gli/le diamo la pagella con quello che deve imparare, perché poi sarà un futuro cittadino. [Focus group extrascuola]

Un'altra facilitazione messa in pratica dagli insegnanti, a favore di un'accoglienza più efficace degli alunni stranieri che arrivano in corso d'anno, consiste nell'aver predisposto e somministrato alcune schede sociolinguistiche, ossia appositi questionari che consentono di ottenere un'analisi della carriera scolastica del bambino, e informazioni più approfondite sulle lingue conosciute, le materie di studio preferite e altri ragguagli utili a comprendere i bisogni di integrazione di ciascun allievo.

Come scuola stiamo usando una scheda sociolinguistica in cui viene fatta un'analisi della carriera scolastica del bambino, di quali scuole ha frequentato, se ha frequentato la scuola dell'infanzia, quali lingue conosce, quali sono le materie che piacciono di più e quali sono i suoi passatempi, in modo da avere anche un'idea del bambino, perché spesso queste cose sono trascurate. È invece importante saperle, perché possono essere agganci per integrarlo all'interno della classe. [Focus group infanzia e primaria]

In altre scuole, oltre alle pratiche ormai diffusamente istituzionalizzate presentate sopra, sono stati evidenziati ulteriori strumenti come la creazione di protocolli di accoglienza, contenenti indicazioni e regole per l'inserimento degli alunni stranieri nelle scuole e nelle classi, acquisite e spesso vincolanti per l'intero collegio docenti, che permettono loro di darsi obiettivi comuni soprattutto nell'ambito linguistico. Si tratta, in genere, di strumenti descrittivi, utili a ricostruire la situazione di partenza degli alunni stranieri al momento del loro ingresso nelle scuole, ma anche importanti

per programmare e progettare gli *step* successivi dell'accoglienza e del supporto linguistico di cui questi ultimi necessitano.

Facendo riferimento a quello che è il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, siamo partiti da quel documento e l'abbiamo strutturato in modo tale da dare una risposta agli insegnanti. Adesso passo già al passo successivo, cioè quello della valutazione, tante volte ci troviamo a dover progettare e poi valutare senza però capir bene che cosa e come, e lì invece ci sono una sorta di items suddivisi proprio in base al Quadro Comune. Però era per dare proprio degli obiettivi specifici e quello può essere utilizzato sia come strumento descrittivo, quindi, per valutare la situazione iniziale e poi quello che è il percorso che svolge il singolo allievo, anche per darci però una sorta di programmazione comune, per cui tutti si danno gli stessi obiettivi, per lo meno rispetto all'ambito linguistico. [Focus group infanzia e primaria]

Un altro genere di interventi è consistito nell'individuare criteri omogenei di valutazione per l'accoglienza degli alunni di prima generazione e per predisporre successivamente percorsi di alfabetizzazione, organizzati per gruppi di livello. Se in alcune scuole i neoarrivati, che chiedono l'inserimento in corso d'anno, hanno già acquisito la lingua per la comunicazione, in altre resta tuttora indispensabile l'organizzazione di corsi e laboratori linguistici, nell'ambito di spazi attrezzati e con la predisposizione di materiale didattico adeguato.

Da noi abbiamo sia il livello dell'italiano per lo studio, ovviamente per le seconde generazioni, mentre, dato che abbiamo ancora parecchi neoarrivati, è anche presente un livello di italiano di alfabetizzazione. È un livello veramente pre A1, ma noi riusciamo a organizzare dei semplicissimi, ma efficaci laboratori di alfabetizzazione: non abbiamo proprio i fondi per organizzarli bene con del materiale adatto. [Focus group infanzia e primaria]

Diversi istituti hanno organizzato internamente alla scuola corsi di alfabetizzazione in lingua italiana rivolti alle mamme, in cui, oltre a nozioni generali, sono state affrontate questioni riguardanti la comprensione delle comunicazioni con la scuola. Alla buona risposta avuta hanno contribuito sicuramente le condizioni di svolgimento dei corsi, proposti durante l'orario scolastico e a cui le mamme potevano portare i figli più piccoli.

Rimanendo sempre nella sfera dell'integrazione, in particolar modo nelle azioni per superare il *deficit* linguistico, si è proposto di potenziare la lingua per lo studio, a supporto degli alunni delle classi finali della scuola primaria. Si è fatto notare che, come dimostrano le prove INVALSI, gli alunni stranieri hanno notevoli difficoltà nell'acquisire competenze disciplinari specifiche. In alcune scuole, per tale motivo, come strumenti aggiuntivi si sono messi a punto dei glossari linguistici multiculturali, suddivisi in campi semantici. Oltre ai mezzi informatici e alla semplificazione testuale, pur sempre utili per affrontare problemi concernenti l'Italstudio, gli insegnanti necessitano ancora di elementi non solo pratici, ma anche di aspetti di teoria di base.

Trovare un supporto teorico prima e poi didattico, per dare ai ragazzini delle classi finali della scuola primaria un aiuto sulla lingua per studiare. Magari, hanno buone capacità cognitive, hanno sviluppato una buona lingua per comunicare, ma quando si ritrovano ad affrontare i testi specifici, crollano. Le prove INVALSI insegnano che abbiamo un po' di difficoltà sugli alunni stranieri, quindi per quanto riguarda la mia realtà è l'italiano per studiare la grossa necessità di questo momento. [Focus group infanzia e primaria]

A livello di secondarie di I e II grado, le scuole, attraverso specifici servizi come gli sportelli psicologici e in collaborazione con altre istituzioni del territorio, hanno attivato interventi ai fini della gestione dei disturbi di apprendimento e di altri problemi psico-funzionali e di disagio espressi dalle diverse tipologie di alunni. Diversi dirigenti scolastici hanno fatto notare, tuttavia, che gli interventi presso gli sportelli psicologici sono talvolta poco graditi o addirittura rifiutati dalle famiglie straniere, non sempre convinte dell'opportunità di ricorrere a tali strumenti, considerati da alcuni come veri e propri tabù. Si tratta di un problema di diversa impostazione culturale nei Paesi di provenienza dei ragazzi stranieri e anche frutto del modo differente con cui tanto le famiglie quanto i sistemi scolastici non italiani si rapportano rispetto a questo genere di disagio.

Un altro bisogno delle istituzioni formative, cui ha corrisposto l'attivazione di strategie operative adeguate, ha riguardato la questione dell'alta concentrazione di allievi stranieri in specifici istituti, scuole, classi, considerata spesso un indicatore di rischio sociale ed educativo (Chaloff, Queirolo Palmas, 2006). L'esigenza espressa soprattutto dai dirigenti, sulla base delle indicazioni della C.M. 2/2010, ha riguardato la distribuzione degli alunni stranieri nelle diverse scuole di uno stesso territorio, dove questo è possibile. Rispettare il tetto del 30% di stranieri per classe ha consentito nei rispettivi contesti, secondo i dirigenti, di garantire la normalità della vita scolastica per insegnanti e alunni. È emerso che, al fine di evitare incomprensioni da parte delle famiglie straniere e per tutelare il diritto allo studio di tutti, in siffatte realtà ad elevata presenza multiculturale – come ad esempio nella città di Cuneo – le scuole hanno chiesto anche la mediazione dell'amministrazione comunale per la distribuzione dei neoarrivati.

Si è ricordata l'opportunità di un filtro secondario con cui operare nella distribuzione: prestare attenzione alla nazionalità degli alunni, soprattutto a livello di scuole secondarie di II grado e di centri di formazione professionale, per evitare l'eccessiva aggregazione di gruppi di alunni della stessa etnia nella medesima classe. Questa attenzione ha ricadute specifiche anche nel rapporto tra le famiglie che, quando si aggregano secondo il criterio della nazionalità, possono diventare particolarmente rivendicative nei confronti degli insegnanti e dei dirigenti.

Noi evitiamo di aggregare alunni della stessa etnia nella stessa classe, se possiamo distribuirli, perché abbiamo visto che nelle prime delle scuole primarie non

succede, ma a livello di scuole di formazione professionale o nelle superiori, se tu metti 8 marocchini insieme diventano un gruppo compatto, coeso, e quindi questo è poi un problema, nel senso che noi abbiamo bisogno di integrazione, non che loro si creino il loro piccolo gruppo. Quello che da noi succedeva era che in alcune realtà l'aggregarsi di famiglie diventava in qualche modo una componente come se fosse un tavolo coi sindacati, perché pensano in un certo modo, ragionano in un certo modo. [Focus group dirigenti]

La realtà territoriale, molto più circoscritta, di piccole località, contraddistinte da una presenza particolarmente alta di alunni stranieri della stessa nazionalità, ha impedito la distribuzione secondo criteri menzionati in precedenza, ma si sono tuttavia sottolineate, come punto forte di quella realtà, le consolidate prassi di didattica interculturale, che sarebbero proficue qualora venissero diffuse. [Focus group dirigenti]

Altro punto su cui concordano tutti i docenti di vario ordine e grado, esprimendo bisogni e raccontando strategie attivate, è quello relativo all'orientamento. Per quanto riguarda i docenti della scuola dell'infanzia e primaria, la proposta è stata quella di mettere a disposizione sia degli insegnanti, sia dell'utenza straniera (alunni e genitori) risorse adeguate in vista di un corretto e adeguato orientamento scolastico, dalle scuole materne verso le primarie e dalle scuole primarie verso le scuole medie, avvalendosi di esperti in grado di presentare confronti tra l'offerta formativa prevista dai sistemi scolastici dei Paesi di arrivo e quello di accoglienza. In particolare si nota, dalle opinioni e dalle esperienze riferite dagli insegnanti, una chiara differenza tra la preparazione che la scuola dell'infanzia offre in Italia e il funzionamento delle istituzioni prescolari dei Paesi di provenienza degli alunni stranieri. Alcuni docenti sottolineano che i genitori stranieri, più degli italiani, preferiscono iscrivere in anticipo i figli alla scuola primaria: secondo il parere degli insegnanti, gli stranieri temono maggiormente che i propri figli non riescano a tenere il passo con i compagni italiani e questa sembra essere una strategia per limitare i danni di questo rischio; inoltre, percepiscono la scuola dell'infanzia come una "perdita di tempo" nel percorso di apprendimento, in cui non si impara ancora a leggere e scrivere.

Noi ogni anno siamo tenute a ragionare coi genitori sul fatto che c'è la possibilità, per i bambini nati entro aprile, di iniziare la prima con anticipo: ultimamente è capitato tanto, sempre con stranieri. Noi, quando chiedono, facciamo presente questa cosa, non lo consigliamo assolutamente e spieghiamo loro qual'è la motivazione. Facciamo proprio un colloquio apposito. Proprio non può essere positiva questa esperienza, abbiamo ragionato con loro, ma non è servito. Abbiamo ragionato fra di noi e non sappiamo come mai; ci siamo chieste se appunto sia una paura che il proprio figlio rimanga indietro rispetto agli altri. Ad esempio, ho una bambina per metà italiana e per metà russa e la mamma mi ha spiegato che laggiù lei era logopedista e che da loro davvero funziona in un altro modo la scuola dell'infanzia: si insegna già a

leggere e a scrivere, per cui lei è arrivata al primo anno di scuola dell'infanzia (...) io ricordo ancora benissimo il volto di quella donna spaventatissima, alla prima riunione, perché aveva paura che portando la bambina nella nostra scuola lei tornasse indietro invece che crescere, perché le avevano detto che da noi non si insegnava a leggere e scrivere, che è vero, ma si insegnano altre cose. [Focus group infanzia e primaria]

L'investimento sull'orientamento è poi molto importante, in quanto gli alunni stranieri appaiono a lungo disorientati, non solo nel momento dell'ingresso nel nostro sistema scolastico, ma anche per l'assenza di adeguata conoscenza della scuola italiana e per la fatica ad adattarsi al nostro sistema. La socializzazione al "mondo scuola" appare come una priorità agli occhi degli insegnanti, al fine di ridurre le situazioni di disorientamento e, di conseguenza, la disaffezione alla realtà scolastica. Su questo fronte, le difficoltà relative alla carenza di informazioni e conoscenze non si ridurrebbe solo al sistema scolastico e alle aspettative che quest'ultimo nutre nei confronti degli allievi e delle famiglie, ma al funzionamento delle istituzioni in senso ampio.

Secondo me questi ragazzi faticano proprio non solo a inserirsi, ma a orientarsi; non hanno molto chiara ad esempio la legislazione o, a volte (la difficoltà, ndr.) è nell'adeguarsi a un sistema, quello italiano, in tutti i sensi. Faticano secondo me, proprio per questa difficoltà a orientarsi, dovuta al fatto che sono radicati, o comunque le radici ci sono, ma sono lontane, il luogo da dove provengono è lontano. Quindi il problema alcune volte è, prima ancora che linguistico, un problema di andare a scuola, di affrontare per la prima volta il sistema scolastico. Arrivano magari grandi, però il loro modo di affrontare il sistema scolastico è come quello di un bambino dell'infanzia. [Focus group secondaria I e II grado e IFP]

Sempre a livello di orientamento, per i dirigenti scolastici il passaggio dalle medie alle superiori, in particolare per i ragazzi stranieri, è una fase non soltanto cruciale del loro percorso scolastico, almeno quanto lo è per i compagni nativi, ma più difficile, poiché l'esposizione al rischio di non adeguatezza (sia nella direzione di una sottovalutazione, sia sul versante di una sopravvalutazione) è più reale e concreto. L'opinione più diffusa che emerge dai focus è che sia all'utenza straniera, sia a chi si fa carico dell'orientamento nelle scuole manca una parte di informazioni e conoscenze sull'offerta didattica dell'altro sistema, ossia della metà diversa (per gli alunni quella esistente in Italia, per la scuola italiana quella specifica di ogni Paese di provenienza degli alunni), che si conosce soltanto in maniera parziale. Pertanto, un confronto dei due punti di vista non è sempre possibile, anche se sarebbe necessario.

Tra l'altro, gli insegnanti necessitano (rispetto all'orientamento, ma non solo) di conoscere maggiormente le rappresentazioni che gli allievi e le rispettive famiglie possiedono della scuola e dell'investimento scolastico. Questo aspetto pare importante soprattutto quando si ha a che fare con

allievi in parte scolarizzati nel Paese di origine. Tuttavia, nel caso di allievi che hanno iniziato la scolarità in Italia, risulterebbe ugualmente utile per conoscere la visione della scuola interiorizzata attraverso la socializzazione familiare. Approfondire tali aspetti permetterebbe di conoscere il livello di formazione raggiunto in termini di competenze e saperi. Tali conoscenze faciliterebbero la comprensione della visione della scuola dei genitori, un aspetto di primaria importanza in quanto gran parte della motivazione scolastica si costruisce, infatti, nella sfera familiare.

Alcune scuole diffuse sul territorio cuneese (Alba, Cuneo, Saluzzo) hanno cercato di sopperire a questo bisogno attraverso progetti e iniziative organizzate in partenariato, attivando specifici servizi di orientamento alla scelta. Si tratta di iniziative che si fondano sulla collaborazione di esperti e sul *peer tutoring*, potenziando la capacità dei pari di accompagnare le scelte scolastico-formative di giovani italiani e stranieri delle scuole secondarie di I grado. I *focus group*, tuttavia, non mettono a disposizione elementi sufficienti per desumere in quale misura insegnanti, oppure operatori comunali, possano operare per gestire, assieme ai coetanei dei ragazzi stranieri, la complessità di un processo come quello dell'orientamento di un'utenza multiculturale.

Per prevenire gli esiti negativi di un errato orientamento, sono stati inoltre costruiti specifici protocolli per la prevenzione dell'abbandono scolastico, basati su una collaborazione tra pubblico e privato, scuola, famiglia e servizi, dispositivi molto efficaci, ma purtroppo destinati a essere sospesi per mancanza di finanziamenti.

Si è andati a costruire anche delle cose molto dettagliate, un protocollo per la prevenzione dell'abbandono scolastico che era di per sé una cosa abbastanza semplice, ma che non siamo riusciti a mantenere in piedi, perché sono stati tagliati i fondi. Era vediamoci quattro volte l'anno con la scuola, cerchiamo di capire quali sono i casi a potenziale rischio di abbandono, perché lì si abbandona ancora alle medie, e cerchiamo di contattare le famiglie da subito. Era una cosa molto efficace perché poi scopri che la famiglia non sapeva che il ragazzo non andava a scuola e quindi bastava informarla. Molto efficaci vuol dire che impattavi sul 50% delle situazioni che si modificavano. Quindi è stato un lavoro di comunità, un tentativo di mettere insieme i pezzi, di costruire una strategia, sul quale però c'era un investimento pubblico. [Focus group extrascuola]

I docenti delle scuole secondarie di I e II grado sottopongono all'attenzione un ulteriore problema che si innesca nel momento di orientamento dei ragazzi stranieri, nel passaggio dalla scuola secondaria di I grado a quella di II grado. A differenza di quanto avviene in altri contesti di immigrazione, dove sul tema dell'orientamento i problemi maggiori riguardano la non corrispondenza tra le aspirazioni dell'adolescente e le effettive competenze disciplinari di cui è in possesso³³, il quadro emerso dagli intervistati si colloca su un registro diverso. Il problema principale sembra

³³ Ad esempio, per la realtà francese si veda Caille (2007), mentre per la situazione dei Paesi dell'Europa settentrionale si rinvia a Zachary, Dupriez, Vanderberghe (2003).

risiedere non tanto nei *deficit* formativi dell'allievo, quanto nella difficoltà degli istituti superiori ad accettare giovani brillanti, ma che devono ancora perfezionare la loro padronanza dell'italiano (Santagati, 2011). Si tratta di una questione che ha ricevuto una particolare attenzione nel corso dei *focus group*, il cui cuore della problematica è riassunto chiaramente da questa insegnante.

C'è un problema fondamentale: se io oriento un ragazzino che per me è bravissimo, ma d'italiano ha ancora delle competenze insufficienti, e lo oriento verso un liceo, gli dico prova il liceo classico, veramente ce la puoi fare, questo al liceo classico lo fermano. Non c'è niente da fare. Allora lo metti di fronte alla difficoltà e gli dici che è una scuola veramente impegnativa, che richiederà competenze (linguistiche, ndr.). È un cane che si mangia la coda! Orientiamolo pure a una scuola alta, valorizziamo delle capacità, ma tanto quelli che alla fine ce la fanno veramente sono pochissimi. [Focus group secondaria I e II grado e IFP]

Tale atteggiamento di chiusura non sembrerebbe solo determinato da oggettivi requisiti curriculari – requisiti indiscutibili, in quanto la padronanza della lingua è un imperativo per tutti i percorsi di istruzione secondaria di II grado – ma anche dalla volontà implicita di conservare il prestigio di status tipico di alcune filiere, un tempo costituite solo dai licei, ma oggi affiancate anche da alcuni istituti tecnici.

C'è una mentalità però molto difficile da scalfire, negli insegnanti dei licei o degli stessi tecnici. Io mi sono trovata male ad aprirmi con i miei colleghi nel tecnico, si ritengono quasi élite (...) qui devono arrivare solo ragazzi che (eccellono, ndr.). [Focus group secondaria I e II grado e IFP]

È all'interno di questa rappresentazione dei diversi indirizzi delle secondarie di II grado che gli istituti professionali sono percepiti come lo spazio scolastico adatto e adeguato all'utenza straniera. Non solo perché il rigore formativo che li caratterizza è ritenuto più blando rispetto ai tecnici e ai licei, ma anche perché sono visti come scuole disposte ad accogliere anche i "casi umani". È un caso illustrativo di una profezia che si auto adempie, a causa di alcune debolezze nell'offerta formativa delle scuole medie di I grado, soprattutto per quanto riguarda l'insegnamento dell'italiano e, in particolare, a causa di forti stereotipi che continuano a offrire un'immagine dei professionali come percorsi adatti per l'utenza svantaggiata (Besozzi, Colombo, 2009; MIUR-Fondazione ISMU, 2011). L'allievo svantaggiato si inserisce, quindi, bene nelle "filiere per gli svantaggiati", ben sapendo che l'emancipazione da una tale condizione, ad esempio quando si tratta di inserirsi nel mercato del lavoro, risulterà molto difficile.

Nel professionale ci sono tanti casi umani, non soltanto stranieri, e quindi comunque lo straniero è accettato ed è affrontato, nel tecnico io ho trovato una chiusura incredibile. [Focus group secondaria I e II grado e IFP]

3.2.2 Azioni per una scuola interculturale

Nell'ambito della costruzione di una scuola basata non solo sull'integrazione degli alunni stranieri, ma anche sull'interazione culturale, le azioni su cui intervenire riguardano la gestione pedagogica e didattica dei cambiamenti in atto nella scuola e nella società, costruendo alcune condizioni di scambio interculturale attraverso la promozione di buone relazioni tra studenti autoctoni e non. In altre parole, si prevedono come destinatari tutti gli attori che operano sulla scena educativa.

Per quanto riguarda le attività che rientrano in questa area, dalle riflessioni dei *focus group* è emersa l'esigenza di promuovere una didattica del confronto tra soggetti portatori di diverse culture (Clementi, 2008). L'obiettivo didattico che si profila è quello di tendere verso l'ottica di una "intercultura dei saperi", che offrirà agli alunni una possibilità per crescere insieme serenamente, di conoscersi come simili e allo stesso tempo diversi e di imparare a confrontarsi, superando i pregiudizi che possono sorgere grazie all'esperienza educativa vissuta insieme.

I docenti della scuola dell'infanzia e primaria osservano che poco si tematizza la differenza di genere nella scuola e nella vita privata degli alunni, anche se questa entra significativamente in gioco in rapporto alla prospettiva interculturale (Zanzottera, 2012). Eppure, si tratta di una delle differenze che incide di più nelle dinamiche relazionali, incrociata con le altre differenze di status e di etnia, influenzando sul modo in cui ci si colloca e si pensa il processo di apprendimento. Alcuni insegnanti esprimono, dunque, il bisogno di occuparsi di questa differenza socio-culturale, non sufficientemente considerata nelle loro attività complessive, che ha un notevole impatto sull'apprendimento, ma anche sui rapporti relazionali fra pari.

Inoltre, alcuni interventi didattici finalizzati all'integrazione degli stranieri (accoglienza, italiano L2, rapporto scuola-famiglia), secondo alcuni docenti, provocano ricadute positive anche sul piano relazionale tra pari, in quanto proposti alla classe intera e volti ad attenuare le differenze, mettendo invece in primo piano le affinità tra le lingue e le culture.

Tale impostazione è stata valutata come adatta anche a rispondere al bisogno di appartenenza alla scuola e alla cultura italiana (talvolta, però, dimenticando o rimuovendo la loro cultura nel caso di un adattamento assimilazionista) o, comunque, al bisogno di una doppia identità, che gli alunni di seconda generazione rivendicano fortemente. Soprattutto dal punto di vista della costruzione dell'identità dei nati in Italia, gli insegnanti rispondono alla preoccupazione relativa alla rimozione delle differenze culturali e familiari con un lavoro quotidiano sulle differenze di cui sono portatori tutti gli alunni.

Per la seconda generazione noi siamo un po' preoccupate: vediamo questi bambini che non si considerano stranieri, non vogliono più parlare la loro lingua in casa, perché loro si considerano italiani, nati in Italia, però portatori di una loro identità. Quest'identità noi ci siamo chieste quale possa essere. Allora

io e una mia collega abbiamo provato – questa dovrebbe essere una routine di tutti i giorni, però ci stiamo provando – quindi abbiamo fatto portare del materiale da casa, proprio coinvolgendo le famiglie, chiedendo le loro origini e son venute fuori delle cose, da italiani e non. Noi abbiamo voluto eliminare le differenze, la parola differenza. [Focus group infanzia e primaria]

Tra i dirigenti scolastici è stato portato alla luce il problema della gestione dei conflitti tra gli alunni stranieri e italiani, che vanno a ripercuotersi anche sulle famiglie; per superare questa difficoltà si è fatto ricorso anche alla mediazione culturale e linguistica. Sono state descritte situazioni conflittuali, soprattutto a livello della fascia di età pre-adolescenziale (scuola secondaria di I grado), non necessariamente collegate ad aspetti di appartenenza etnica, ma che coinvolgono allievi problematici, sia italiani sia stranieri, con famiglie multiproblematiche contraddistinte da gravi problemi economici, disagi e svantaggi.

Le problematiche relazionali sono ricondotte dai docenti alle situazioni disagiate dei nuclei familiari, italiani e stranieri, e vengono minimizzate come episodi “normali” e situazioni non troppo gravi che si verificano tra pari, non interpretabili tra l'altro come problematiche e contrapposizioni etnico-razziali.

L'integrazione relazionale viene rappresentata, nello stesso tempo, come un processo naturale e spontaneo in atto nelle scuole dell'infanzia e primaria, ma sempre più complesso e difficoltoso, mano a mano che si sale nei differenti ordini e gradi di istruzione. I docenti delle scuole di II grado e, ancor di più, quelli delle agenzie formative tematizzano maggiormente l'esistenza di esperienze di avversione e di scontro, nonché la costituzione di sottogruppi su base etnica, che tendono a isolarsi dagli altri compagni. Questi insegnanti, necessariamente, manifestano il bisogno di sviluppare la capacità di gestire conflitti e dinamiche relazionali interetniche, nonché di acquisire strategie utili a creare climi di classe positivi, anche in contesti educativi a elevata multiculturalità.

Io posso dire che noi problemi di razzismo ne abbiamo ancora con il ceppo dei cinesi. I cinesi che vengono da noi, nell'intervallo stanno da soli, non si lasciano coinvolgere, non vengono in gita scolastica. È stato accertato, non è un problema economico: non partecipano alle attività scolastiche, non si integrano. Se ci sono nella stessa classe due cinesi, si siedono vicini, sono staccati dagli altri, nonostante tutti gli interventi che abbiamo già messo in atto per integrarli. [Focus group dirigenti]

I problemi relazionali, come già detto, si collegano a situazioni problematiche delle famiglie: diverse sono le scuole che, in collaborazione con i servizi sociali, lavorano sulle situazioni di disagio familiare di ogni genere, che nasce spesso da situazioni economiche particolarmente difficili, oltre che da una diffusa “povertà culturale”. Le scuole stesse organizzano al loro interno degli incontri-dibattito riservati ai genitori,

italiani e non, su questioni di impatto sociale e comunitario – sessualità, separazioni, distacco, ecc. – che si auspica contribuiscano all'apertura di un dialogo interculturale più concreto e al crearsi di un ambiente favorevole al radicarsi di uno "sfondo integrativo". L'utilità di tali incontri tematici, di cui hanno beneficiato diversi genitori stranieri, va individuata anche nella scelta di tematiche che vengono interpretate diversamente nelle varie culture e su cui può essere utile un confronto e una riflessione condivisa fra genitori.

Le strade che sono state seguite nella mia scuola sono tre: da parte del Comune, l'istituzione anni fa di un Ufficio Stranieri che ha lavorato prima sulla mediazione linguistica e poi sulla mediazione culturale e adesso, non essendoci più l'emergenza, vedo un diverso tipo di richieste che io faccio sul coinvolgimento degli stranieri nelle attività della scuola. Laddove ci sono i problemi, sono del capirsi che cosa deve fare la famiglia e cosa fa la scuola. L'altra strada è la segnalazione dei casi ai servizi sociali, che ci danno una mano in situazioni di famiglie con disagi familiari di qualsiasi genere. La terza è una scuola genitori, che nel circolo va avanti da anni. All'interno del circolo, ogni anno facciamo due/quattro incontri specifici per i genitori, al di là delle assemblee, su dei temi particolari, ai quali cominciano a partecipare molti stranieri su pressione anche degli insegnanti. Non è che ci sia un successo enorme, poi i problemi restano, però crea quello che io chiamo "sfondo integratore", quell'ambiente favorevole a evitare certe tensioni. [Focus group dirigenti]

Tra i dispositivi utili a favorire buone relazioni nelle istituzioni formative, interessante è la figura del *tutor* nella formazione professionale, che supervisiona e interviene nei rapporti dei ragazzi con la classe e nei rapporti con le famiglie. Tale attenzione all'integrazione dei ragazzi stranieri nel nucleo scolastico, ma anche sociale, comunitario, si è concretizzata in progetti ritenuti interessanti e utili: un torneo sportivo quale attività atta a stimolare la coesione del gruppo-classe o l'impegno in lavori socialmente utili, volti per l'appunto a migliorare la collaborazione tra gli allievi e a rafforzare il legame con la società civile, impegnandosi cioè in attività "di cui anche la comunità in cui vivono possa sperimentare l'utilità".

Nel *focus group* degli operatori extrascolastici si sottolinea, inoltre, che le eventuali problematiche di relazione tra italiani e stranieri non rimangono confinate nella scuola, ma al contrario che la situazione di esclusione degli stranieri è più diffusa nell'extrascuola (dal momento che la *mixité* nella scuola è inevitabile e obbligatoria, mentre ciò non è altrettanto vero sui territori): in effetti, i doposcuola frequentati da stranieri sono evitati da italiani. Tra questi operatori, emerge la necessità di creare degli spazi extrascolastici comuni, in modo da aumentare le occasioni di incontro dei ragazzi, perché l'integrazione ha bisogno di essere aiutata non soltanto a scuola, ma anche e soprattutto nei contesti al di fuori delle mura scolastiche.

Capire che era necessario accogliere i bambini, già alle elementari, in spazi extrascolastici, perché è una grossa "fuffa" che l'integrazione si fa a scuola. Vi era il bisogno che l'integrazione avvenisse giocando e facendo (...) e quindi c'è stato un investimento: spazi che già c'erano, baby parking che si aprono all'accoglienza gratuita dei bambini stranieri, perché erano bambini di 5 anni che andavano in giro con la chiave al collo (...) Poi viene fuori che però alle elementari funziona bene e che in realtà alle medie era un disastro totale, nel senso che esplose l'adolescenza, esplose tutto quella che è la difficoltà ed emerge l'assoluta incapacità delle scuole medie di costruirsi con un senso educativo intorno ai bisogni educativi dei ragazzi e non solo a livello didattico (...) E quindi il bisogno anche lì era stato quello di costruire degli spazi extrascuola dove i ragazzi adolescenti avessero delle occasioni di incontrarsi, di sviluppare un po' di competenze, di lavorare sulla scuola, ma soprattutto di avere delle risposte di tipo sociale, di integrazione, di conoscere degli adulti che li aiutassero a orientarsi nel mondo. [Focus group extrascuola]

Per gli operatori extrascolastici, nel quadro della ridefinizione delle azioni prioritarie, le attività realizzate in risposta ai bisogni dei minori stranieri si inseriscono principalmente nell'ambito extrascolastico. In particolare, si sono attivati progetti per sostenere gli adolescenti nelle attività extrascolastiche, come lo svolgimento dei compiti e, il potenziamento dell'italiano. Al tempo stesso, diverse iniziative hanno assunto valenza socioculturale, essendo finalizzate a valorizzare la cultura di origine ed evitare che venga abbandonata (ad es. attività di mediazione e animazione culturale). Altre attività sono state attivate per rispondere a bisogni della comunità locale di far fronte a rischi di devianza ed emergenze di pubblica sicurezza.

Era una comunità dove succedevano dei grossi casini, dove c'erano le risse tra gli adolescenti. La Procura ci ha convocati per invitarci ad intervenire visti i gravi reati commessi da adolescenti stranieri, tipo rapine a mano armata, ecc. E quindi è partito un lavoro, un tentativo di costruzione di una politica locale, partendo da quello che c'era e che era già un'interpretazione di un bisogno, quello di costruire delle politiche di accoglienza, che aveva già iniziato lo sportello per gli immigrati. Quindi nel lavoro con gli adulti, e dove il primo pezzo lo avevano costruito loro. Partendo da questo lavoro qui, capire che era necessario accogliere i bambini, già alle elementari in spazi extrascolastici. [Focus group extrascuola]

3.2.3 Attori e risorse: bisogni formativi degli insegnanti e reti tra scuola ed extrascuola

Per quanto riguarda gli aspetti organizzativi concernenti gli attori dentro e fuori la scuola, tutti i partecipanti ai *focus group* hanno una visione simile sugli aspetti carenti e gli ambiti da potenziare. Viene evidenziata, all'unanimità, l'assenza di una preparazione adeguata dei docenti su come gestire l'utenza straniera in generale.

I docenti lamentano una chiusura e una mancanza di sensibilità interculturale da parte dei colleghi, che rifiutano di mettersi in gioco rispetto ai molteplici cambiamenti che la presenza di alunni stranieri, ma anche di altri allievi in difficoltà e con problemi psico-funzionali, impone all'interno della scuola. Questi insegnanti tendono a rappresentare il rapporto con l'utenza straniera (alunni e genitori) come fonte di disagio professionale e di conflitto: per tale motivo, i partecipanti ai *focus group* sottolineano la necessità di una formazione diffusa dell'intero collegio docenti, che non rimanga esperienza dei pochi interessati e impegnati in questo campo, ma che sia pensata ai fini di una sensibilizzazione di tutti all'interculturalità e, in genere, a una cultura della diversità: d'altro canto, la condivisione di progetti e iniziative è ancora insufficientemente sviluppata all'interno delle scuole e si fa fatica a coinvolgere insegnanti poco formati o "resistenti" al fenomeno della multiculturalità (a conferma, si vedano le ricerche di Maggioni, Vincenti, 2007; Torre, Lagomarsino, 2009).

In tale contesto, secondo alcuni insegnanti, la scarsa sensibilità è legata, tra altre motivazioni, proprio alla carenza stessa di formazione, ossia di competenza o di aggiornamento degli insegnanti. Ci sono docenti abituati a metodi tradizionali (lezioni frontali, dettato, riassunto, ecc.) che non sembrano essere più adeguati a ottenere buoni risultati, a livello didattico, con un'utenza quanto mai differenziata e composita.

Nel mio istituto gli insegnanti che fanno dei corsi di aggiornamento, che partecipano a un convegno, che fanno una formazione su un argomento piuttosto che su un altro, non solo sull'intercultura, ma in generale, sono pochissimi, quasi nessuno va (...) la maggior parte dei colleghi questa formazione non la fa, quindi, anche riguardo al discorso interculturale, all'insegnamento dell'italiano come L2, molto spesso, non viene percepito come una cosa diversa dall'italiano L1. Ho delle colleghe che usano il quaderno dell'anno precedente o degli anni, dei cicli precedenti: addirittura ne ho presenti alcune che guardano ancora i lavori vecchi, gli esercizi vecchi che avevano fatto e li ripropongono in una realtà come quella di adesso (...) cioè, una cosa così non è più possibile. Perché (l'insegnante, ndr.) non ha nelle sue competenze la capacità di organizzare una lezione impostata in maniera diversa. Perché fare l'ora di gruppo crea confusione, è più faticosa la lezione preparata a casa se tu fai uno schema o se semplifichi del materiale e lo fai didatticamente impostato in maniera diversa, è un lavoro in più. Non lo sai fare, non ci pensi, non hai voglia di farlo. Una formazione maggiore degli insegnanti darebbe

anche un risultato migliore su tutti gli alunni, ma in modo particolare sugli alunni di lingua straniera. [Focus group infanzia e primaria]

Più concretamente, sarebbe molto apprezzata una formazione trasversale e capillare, che si focalizzi sull'acquisizione delle metodologie e degli strumenti non frontali della didattica interculturale, spendibili in modo concreto e pratico su tutta la classe. Si fa riferimento a una formazione culturale-pedagogico-didattica sull'educazione interculturale (introduzione alle lingue e culture di provenienza delle famiglie degli alunni con cittadinanza non italiana), sulla facilitazione linguistica e sulla didattica complessiva dell'italiano L2, per adeguarsi dal punto di vista metodologico a un'utenza diversa rispetto a quella di soli pochi anni fa e anche a dinamiche scolastiche in rapido cambiamento, che prefigurano una società multiculturale con bisogni educativi e didattici specifici.

I docenti della scuola dell'infanzia e primaria ribadiscono, a più riprese, che la formazione andrebbe estesa al collegio docenti, poiché si ritiene che non soltanto l'insegnante di italiano insegni, durante le sue lezioni, la lingua italiana, ma anche l'insegnante di storia, geografia o di altre materie, anche se in maniera diversa.

Le strategie, la didattica, il modo di approcciarsi o la metodologia che si usa con gli alunni stranieri è diversa, ma non è conosciuta dalla maggior parte degli insegnanti, perché non ci sono mai stati corsi specifici su quello. Secondo me, nelle scuole dovrebbero esserci dei corsi su quello, ai quali partecipano tutti, perché così capirebbero che comunque l'insegnamento dell'italiano non è solo compito degli insegnanti di italiano. (Alcuni colleghi dicono, ndr.) "È arrivato il nuovo straniero, tu sei l'insegnante di italiano, fai tu. Non capisce ancora, io non riesco a fargli fare il problema". L'italiano è insegnato anche da chi fa storia e geografia. [Focus group infanzia e primaria]

I docenti delle scuole secondarie di I grado concordano con la visione discussa con gli insegnanti dei livelli scolastici inferiori, evidenziando il fatto che l'isolamento dei referenti per l'accoglienza e l'integrazione degli stranieri è estremamente palpabile. Si tratta di persone molto sensibili a questo tema che, per loro, rappresenta una delle sfide maggiori della scuola italiana contemporanea. Tale motivazione deve però scontrarsi, sovente, con l'indifferenza degli altri colleghi, indifferenza che in alcuni casi sembrerebbe confondersi con orientamenti ostili nei confronti del tema immigrazione. Ciò accresce un senso di "solitudine" che potrebbe quasi essere letto come una sofferenza professionale.

Ho una collega che credo sia da diversi anni che si occupa di stranieri, ed è isolatissima e anzi io vedo che quando lei fa il suo intervento nel collegio docenti, cominciano a sbuffare e nessuno l'ascolta (...) cioè è veramente triste (...) ci sono due o tre persone più sensibili (...) ma su ottanta persone. [Focus group secondaria I e II grado e IFP]

L'isolamento dell'insegnante sul tema dell'integrazione degli allievi stranieri può essere dovuto a diversi fattori relativi sia al contesto scolastico in cui opera (l'orientamento dei colleghi e della dirigenza), sia alle modalità di intraprendere e proporre delle iniziative. L'indifferenza da parte del collegio docenti pare comunque una delle cause maggiori di isolamento che, in alcuni casi, si maschera in una finta benevolenza che accentua ulteriormente il senso di messa in disparte.

Disinteresse, non si discute. Cioè loro hanno approvato il progetto (della Fondazione CRC, ndr.) per gentilezza nei miei confronti, io l'ho colto, come comunicazione non verbale. [Focus group secondaria I e II grado e IFP]

A prescindere dai fattori in gioco, tali situazioni, se da un lato sono vissute come una sofferenza, dall'altro possono produrre effetti non desiderati. La sensazione di isolamento può condurre a un sovrainvestimento eccessivo in azioni e progetti e a ingigantire i problemi esistenti. A tratti, in questi casi, le rappresentazioni dell'allievo straniero cadono su alcune visioni stereotipate, che lo dipingono come una vittima di una società e di una scuola (aprioristicamente) discriminatorie e incapaci di comprenderlo.

D'altro canto, non mancano situazioni caratterizzate da una maggiore collaborazione tra gli insegnanti, ad esempio perché:

- il problema costituisce una delle questioni maggiori all'interno della scuola e quindi non è più possibile ignorarlo;
- vi è un orientamento globalmente positivo su questo tema da parte dei colleghi e della dirigenza.

La testimonianza seguente illustra questi atteggiamenti.

Devo dire nella maggior parte c'è un atteggiamento normalmente abbastanza positivo, di accoglienza e si cerca di far fronte ai problemi (...) soprattutto dal punto di vista del dirigente. [Focus group secondaria I e II grado e IFP]

Per i dirigenti scolastici, tra i bisogni formativi dei docenti quello che primeggia è una necessità urgente, cui non si è giunti a rispondere adeguatamente finora: quali metodologie e competenze sono necessarie per portare alla sufficienza i neoarrivati che chiedono di frequentare le scuole secondarie, giacché all'arrivo essi sono sprovvisti di competenze linguistiche adeguate in italiano, mentre la specializzazione del linguaggio richiesto per le singole discipline è particolarmente complessa. È condivisa la constatazione secondo cui i consueti corsi di recupero non assicurano, in genere, la promozione degli stranieri dal primo al secondo anno di frequenza.

Nel ridottissimo caso, dal punto di vista numerico, di alunni che arrivano in qualche maniera nel nostro istituto senza aver prima svolto delle scuole in Italia, il recupero è estremamente difficile. Tecnicamente, rispetto a questi alunni che giungono senza competenze linguistiche, noi possiamo fare ben poco: abbiamo due, tre casi all'anno che non passano dalla I alla II. Il primo anno lo

passano a imparare l'italiano, nel senso che tecnicamente non si può pensare che si vada avanti in matematica senza (sapere, ndr.) queste cose. [Focus group dirigenti]

Gli operatori extrascolastici, dal canto loro, sottolineano in alcuni casi l'inadeguatezza degli insegnanti, l'incapacità di aiutare gli stranieri in un percorso reale di integrazione formativa, la mancanza di propensione del corpo docente a valorizzare il bagaglio culturale di questi alunni, nonché nel creare occasioni di scambio e di confronto tra i ragazzi, investendo sul clima relazionale delle classi.

Il disinteresse dell'insegnante è proprio lì, cioè non gli interessa creare la scintilla che favorisca il contatto, perché ha un muro davanti che invece è quello che non dovrebbe esistere. Parlo per esempio delle primarie, dove ci sono gli insegnanti delle materie portanti che hanno non so quante ore a settimana nella stessa classe, e, in alcuni casi, sono insegnanti che non hanno mai pensato neanche a un'attività semplice da fare per far conoscere un qualsiasi aspetto dell'altra cultura e l'italiano (...) C'è proprio una resistenza di molti insegnanti. [Focus group extrascuola]

Manca una formazione nell'insegnante rispetto al dare una lettura più ampia, rispetto anche al processo delle migrazioni che vive il bambino quando viene qua. [Focus group extrascuola]

Ci sono insegnanti che hanno proprio un limite, a volte l'insegnante non sa aggiornarsi, uniformarsi e anche le occasioni sono poche, con il terzo settore (...) gli insegnanti non riescono a sfruttare appieno le occasioni di scambiarsi competenze con il terzo settore per poi utilizzarle da sé, successivamente. [Focus group extrascuola]

Rimanendo nell'ambito dei problemi scolastici e, in particolare, dei deficit relativi alla conoscenza dell'italiano, alcuni attori del mondo extrascolastico che operano in contatto con le scuole sottolineano la mancanza di una didattica capace di riconoscere le specificità e le competenze pregresse degli allievi stranieri. Esempio è il racconto di una mediatrice culturale sul caso di un'adolescente, che ha subito nella fase dell'inserimento nel sistema scolastico italiano una retrocessione reale e simbolica, ritrovandosi a ricominciare con i primi esercizi di scrittura, con conseguenze gravi sulla propria autostima e sul processo di apprendimento.

Pensate che sono andata a vedere una ragazzina, solo due settimane fa, una ragazzina del 2000, l'hanno messa in I media e nel suo quaderno c'era scritto così: AAA. Noi dalla III elementare iniziamo a parlare il francese, a scrivere, a fare il francese; una bambina del 2000 gli fai fare AAA, BBB, CCC? Ma che senso ha? Io ho trovato questa ragazza distrutta (...) quando ho iniziato un po' a parlare con lei, lei mi ha fatto così con il quaderno (gesto di sbattere il quaderno): «Ma cosa ci faccio io qui, tutte queste cose non mi interessano». [Focus group extrascuola]

L'idea che gli insegnanti fatichino a innovarsi e si rinchiudano in una didattica frontale pare ampiamente condivisa. Ciò implica il ricorso da parte loro a filtri cognitivi, a basso dispendio di energia, come le letture "culturaliste" dei singoli casi, basate quindi su rigidi stereotipi che rischiano di rinforzare le difficoltà e le disuguaglianze.

I dirigenti scolastici sottolineano come l'insuccesso scolastico degli alunni risulti provocato da una cosiddetta "inadeguatezza metodologica" (intesa come differente metodo di studio degli stranieri, ma anche come incapacità della scuola italiana di trasmettere il proprio metodo di lavoro) che emerge nel contesto d'arrivo.

Arrivati al livello della secondaria di II grado, gli alunni hanno già acquisito un metodo di studio, che spesso si rivela ben diverso da quello che la scuola italiana fornisce. Come testimoniato da più dirigenti, manca agli insegnanti il confronto tra le metodologie educative usate nel Paese d'arrivo dell'alunno e quelle proprie della scuola italiana, che ogni nuovo iscritto è costretto ad adottare. Sono bisogni esposti come un'emergenza tuttora presente, che condizionano in modo negativo anche le opzioni di orientamento scolastico degli alunni, penalizzati da carenze linguistiche, ma spesso in possesso di buone capacità e abilità cognitive.

L'emergenza didattica nelle superiori la riscontro ancora parecchio: non tanto per il ragazzo che arriva e non sa l'italiano – ci può essere lo straniero che è arrivato di recente, allora la scuola si attrezza – ma per i ragazzi che invece da alcuni anni sono in Italia, c'è una inadeguatezza metodologica. La trovo proprio ancora a grandi livelli, perché questi ragazzi comunque sono quelli che più di altri hanno insuccesso scolastico. Questo linguaggio delle discipline loro non lo posseggono e nelle superiori cadono. [Focus group dirigenti]

La diminuzione di fondi è un altro tema largamente condiviso, in quanto in passato i fondi destinati agli alunni stranieri all'interno della scuola consentivano una progettazione maggiormente articolata e di qualità, frutto cioè di un'organizzazione e di una predisposizione adeguata ed efficiente degli strumenti e dei materiali necessari. Si sente sempre più la congiuntura sfavorevole degli ultimi anni, anche per gli operatori sociali: è opportuno premettere che si tratta di operatori di un settore che ha subito una drastica riduzione nei finanziamenti, aspetto che ha inciso profondamente sul loro operato, anche in termini di una riorganizzazione degli organigrammi. Di conseguenza, i problemi affrontati oggi assumono un valore diverso rispetto al passato, sono più o meno importanti, a seconda della ridefinizione delle priorità resa obbligatoria dai tagli finanziari. Non sorprende quindi che vi sia, da parte degli operatori coinvolti nei *focus group*, un discorso fortemente ancorato sui bisogni, che ieri trovavano risposte adeguate e che oggi si affrontano con maggiore difficoltà. L'idea che si tratti di attori che versano in una situazione di sofferenza traspare lungo tutta la conversazione sviluppata nel *focus*.

Gli operatori contattati sottolineano che, attualmente, si lavora unicamente su progetti annuali, per rispondere a questioni complesse con attività di breve durata e a tempo determinato, con notevoli incertezze per il futuro. Il fatto che, spesso, i tempi progettuali non coincidono con il calendario scolastico rende ancora più difficile e limitata la fase di realizzazione.

Facciamo pochissime ore, è frustrante. Appena iniziamo con questo ragazzino, sono quattro ore, sono quattro interventi. Il progetto è fatto proprio bene perché parla di inserimento sia con i genitori, la famiglia, gli insegnanti, poi con il gruppo scuola e facciamo dei laboratori bellissimi, che interessano tantissimo i ragazzini, però il lavoro deve continuare e purtroppo non continua, ed è questo il problema. [Focus group extrascuola]

Per quanto riguarda la messa in pratica di attività, qualora si riesca a ottenere qualche finanziamento pubblico o privato, emergono delle criticità a livello organizzativo e operativo. Gli interventi appaiono ostacolati da vincoli temporali, dalla progettualità episodica, sempre a breve termine, inadeguata – dunque – rispetto a quelle che sono concretamente le esigenze della scuola. Pertanto, la gestione di tali interventi crea disorientamento nei docenti e conduce al vero e proprio spreco di tale risorsa. Si lamenta dunque la mancanza di una progettualità coerente e la carenza di supporto, non soltanto economico, per portare avanti e consolidare le “buone prassi” stabilite nel corso di un determinato progetto, di cui si auspica la continuità e una più ampia condivisione territoriale. Siffatto bisogno, che riflette secondo alcuni dirigenti anche una mancanza organizzativa all'interno delle stesse istituzioni scolastiche, si traduce per i docenti nel “bisogno di uscire dall'improvvisazione”, dalla sporadicità degli interventi e di dare tempo alle sperimentazioni, dopo che sono state adeguatamente applicate e verificate, di dimostrarsi concretamente delle “buone prassi”, costruendo un vero e proprio sistema integrato di interventi.

Secondo me il bisogno è quello di uscire dall'improvvisazione: nel senso, non adesso cosa facciamo, ma il non essere così legati alla disponibilità del finanziamento, al caso che ti porta ad aggiudicarti quel progetto. Avere un sistema, perché se ci mettiamo sul tavolo a srotolare le nostre belle referenze, tutti facciamo progetti di accoglienza, integrazione, tutti abbiamo volontari (...) però questa precarietà non ci consente di radicare delle prassi, che pure ci sono. E quindi improvvisazione nel senso che ieri mi ha telefonato un signore del centro per l'impiego dicendo che avevano avuto un finanziamento dalla provincia eccetera, per partire con un corso per i genitori da terminare entro maggio (...) cioè, ecco ho una risorsa, una risorsa importantissima, ma è buttata lì. Questo ci disorienta e ci impedisce di fare un lavoro di accompagnamento. [Focus group dirigenti]

Sempre dal punto di vista organizzativo, in alcune scuole dell'infanzia e primarie rappresentate da insegnanti partecipanti al *focus group*, la funzione strumentale per l'inserimento degli alunni stranieri e anche la

commissione per l'intercultura sono state tolte per motivi non sempre noti oppure tali funzioni non sono state ritenute necessarie dal dirigente scolastico e/o dal collegio. In altri contesti, si è designato per ogni ordine di scuola un referente per l'intercultura, come responsabile primo dell'inserimento degli alunni stranieri. La mancanza di un' apposita commissione per l'intercultura, in alcuni casi, ha condotto all'impossibilità di chiedere fondi e alla difficoltà di esprimere una qualche volontà progettuale.

In realtà, da noi c'era la funzione strumentale, è stata tolta (...) io non ero ancora referente (...) c'era una commissione intercultura e una funzione strumentale. Poi io non so cosa sia successo, credo questioni burocratiche. [Focus group infanzia e primaria]

Il nostro problema più grande è che noi, non avendo una commissione per l'intercultura, cerchiamo di ricavare dei fondi e dei modi, delle modalità per incontrarci, per progettare, per verificare, ma le persone non sono mai le stesse, perché ogni anno, quando ci arrivano i fondi che sono vincolati per le ore aggiuntive degli insegnanti, noi chiediamo la partecipazione degli insegnanti, e non è detto che siano sempre gli stessi, magari abbiamo fondi per pagarli per due incontri all'anno, addirittura l'anno scorso è stato un incontro. È difficile lavorare sull'intercultura quando non ci si trova, perché noi possiamo parlarne, qua possiamo parlarne in formazione, ma dicevo prima, io sento la necessità di fare un ragionamento prima teorico, ma poi di ragionare sul nostro di contesto. Allora sarebbe proprio bello fare dei piccoli gruppi e ragionarci su. [Focus group infanzia e primaria]

Un aspetto più generale, e strettamente collegato a quelli precedentemente evidenziati, indica, secondo l'analisi dei dirigenti scolastici, anche la mancanza di una cultura della raccolta e della messa a sistema delle "buone pratiche". Si intende con ciò creare una rete stabile e duratura, partendo dall'"archiviazione"; su supporti digitali e non, dei "patrimoni" di conoscenze, competenze, ecc. già esistenti sul piano didattico ed educativo in senso esteso (sul tema della costruzione di buone prassi, Colombo, 2007; Colussi, 2010).

Io in questi giorni sto mettendo via materiale, perché ormai noi de-materializziamo 20 anni di materiale di questa scuola e di esperienze che ho tenuto. Ed effettivamente, mi rendo conto che non c'è un sistema (...) effettivamente la scuola produce molto e sicuramente produce anche con del volontariato, con capacità d'ingegno degli insegnanti, fa fronte alle situazioni. Però poi manca questo passaggio, cioè questa capacità; forse è la cultura del professionista che si fa le sue cose, le documenta e poi se le tiene, e in qualche modo non diventano patrimonio dell'istituto – perché il compito del POF è anche quello di mettere in qualche modo a sistema quello che è stato fatto con successo – però il processo è molto lento e se ne perde molto per la strada. [Focus group dirigenti]

La necessità di mettere in rete i vari progetti attivati sul territorio dalle scuole, i Comuni e il mondo associativo pare attirare un consenso unanime da parte degli operatori extrascolastici. Si tratta però di un compito rilevante che richiederebbe l'intervento di attori esterni capaci di mettere "in rete questi progetti". Tuttavia, le proposte sulle modalità per costruire questa rete non sembrano particolarmente numerose e i punti di vista dei vari operatori si caratterizzano per una marcata idiosincrasia. Al di là delle modalità, la questione di fondo sembra risiedere nella costruzione di spazi fisici in cui gli adolescenti (stranieri e italiani) possano interagire tra loro, al fine di migliorare l'interazione, la conoscenza della società italiana e, in particolare, di avvicinare maggiormente la scuola al territorio, in modo tale che i ragazzi appena arrivati, conoscendo il territorio che li circonda, possano partire nel crearsi una propria appartenenza proprio da quest'ultimo.

La conoscenza del territorio: nel senso che tutta questa questione di appartenenza, che uno arriva e non si sente appartenere a qualcosa. Alla fine se una persona non conosce il territorio, chiaramente non può sentirsi parte di quel territorio; però i primi a non conoscere il territorio sostanzialmente sono i nostri. Secondo me l'integrazione dei ragazzi passa sì attraverso la scuola, ma passa molto di più attraverso gli spazi che non ci sono, cioè gli spazi di aggregazione (...) ci sono molti spazi mediatici e ci sono pochi spazi comuni. La cosa che farei è proprio un lavoro di conoscenza del territorio, delle associazioni che ci sono. [Focus group extrascuola]

Bisogna cercare di agevolare, di fare in modo che la scuola si avvicini a cosa c'è sul territorio: noi del terzo settore, gli spazi aggregativi, quali sono e quali possono essere; purtroppo l'insegnante a volte veicola poco anche le informazioni e l'insegnante ce le ha alcune informazioni, insomma un minimo, magari ha degli strumenti in più per cercare e fornirle alla famiglia marocchina non come italiana (...) Quindi (...) bisogna trovare gli strumenti, ecco la Rete può esserne uno, per lavorare insieme, scambiarsi pratiche e incontrare il territorio. Perché la scuola da sola sicuramente non fa niente: cioè i ragazzi una volta finita la scuola sono in mezzo alla strada, nel cortile (...) insomma (...) qualcosa di aggregativo lo cercano comunque; quindi per evitare che diventi delinquenza, devianza sociale (...) bisogna incontrarsi. [Focus group extrascuola]

Si tratta però di percorsi che richiedono molto tempo e che non necessariamente coinvolgono la scuola. Un'opinione diffusa è che l'integrazione non si può fare solo nella scuola, ma si costruisce in collaborazione con l'extrascuola, occupandosi del tempo libero degli studenti e favorendone il coinvolgimento in attività costruttive e positive per la crescita.

Il collegamento tra scuola ed extrascuola è un qualcosa che ha bisogno di tempo: da un lato ha bisogno di tempo per costruire il reciproco riconoscimento dei ruoli, perché il riconoscimento di chi sta fuori da parte degli insegnanti e allo stesso tempo di chi opera più in ambito extrascolastico e vede nella scuola tutta una serie di difficoltà che hanno (gli insegnanti, ndr.) è una cosa complessa. [Focus group extrascuola]

Secondo gli insegnanti delle scuole secondarie di I e II grado, l'area critica su cui c'è ancora bisogno di lavorare è soprattutto la mancanza di comunicazione. Quello che lamentano è appunto l'assenza di comunicazione e di condivisione a volte all'interno della stessa scuola, ma soprattutto tra i vari gradi di scuola e tra le reti sociali; non a caso è stato preso come esempio il modello di comunicazione e di rete francese, conosciuto nei viaggi studio organizzati nell'ambito del progetto "Il mondo a scuola, a scuola del mondo".

Quello che manca è la comunicazione, la rete. Io invece là ho visto, in Francia³⁴, una bella rete di comunicazione, il fatto di esserci tutti, dall'università all'ultimo centro sociale, tutti sapevano cosa stava facendo l'altro, come comunicavano, perché c'era un progetto comune. Qua, secondo me, semplicemente manca tutto questo: c'è l'ufficio degli stranieri, l'ufficio del turismo, ci sono le scuole, il Comune, le cooperative che collaborano con noi, insomma strumenti ce ne sono moltissimi. Ma voi non sapete bene cosa stiamo facendo noi e noi non sappiamo bene cosa state facendo voi (...) ecco secondo me questa è mancanza di comunicazione. Manca la comunicazione all'interno delle scuole stesse (...) magari c'è un ragazzo straniero che da noi sta per emergere, è bravo ma non sappiamo con che modalità comunicarlo. Ti arriva e basta. Pacchetto fatto, cosa fa, cosa ha fatto prima, non sapete assolutamente nulla. Manca un percorso, manca un'attività. Per esempio mi ha colpito quando siamo andati al centro sociale in Francia, quelli che potrebbero essere i nostri centri di aggregazione giovanile, facevano ogni 15 giorni, prima dei consigli di classe, una scheda da presentare ai consigli di classe: e questo è un altro elemento di comunicazione. Quello che avviene nei centri aggregativi non si sa all'interno dei consigli di classe, si decide anche in base a quello, al comportamento, a cosa è stato fatto, agli obiettivi che hanno raggiunto loro. Tutta questa rete da noi praticamente non esiste. [Focus group secondaria I e II grado e IFP]

Si sente, quindi, la mancanza di un legame necessario tra le diverse realtà istituzionali che si occupano dei minori, ritenuto indispensabile per realizzare una piena integrazione dei ragazzi dentro e fuori la scuola.

Una rete compattissima in cui le informazioni circolano e i ragazzi sono sempre e comunque costantemente sorvegliati, guidati; perché poi la scuola fa rete anche con delle attività esterne. [Focus group secondaria I e II grado e IFP]

La costruzione e l'implementazione di attività nell'ambito extrascolastico, in collegamento con quello scolastico, viene descritta come un compito complesso e arduo. Tale complessità allunga sensibilmente i tempi di messa in opera dei progetti, a causa di due principali ragioni. La prima, che emerge implicitamente nel corso del *focus group* con l'extrascuola, dipende dal grado di dinamicità della singola scuola, ma anche dalla sua sensibilità nei confronti dell'integrazione degli adolescenti stranieri.

³⁴ Durante la prima annualità del progetto "Il mondo a scuola, a scuola del mondo" (a.s. 2012/13) si sono svolti due viaggi studio a Marsiglia (27-29 novembre 2012 e 15-17 maggio 2013), a cui hanno partecipato 100 tra insegnanti e dirigenti scolastici.

Sulla relazione con gli insegnanti c'è sempre un po' il problema, ne parliamo da anni: alcuni insegnanti sono veramente molto sensibili, e quindi ci seguono, sono collaborativi, e ci sono casi di scuole in cui sono fin troppo presenti, con delle modalità che sono proprie della scuola, di una precisione assoluta con autorizzazioni. Noi che veniamo da altri mondi fatichiamo talvolta (...) poi però dall'altra, a volte, ci sono delle realtà che non sono collaborative. [Focus group extrascuola]

Come lavorano le scuole con i neoarrivati? Anche qui si apre un mondo perché c'è una diversità, un ventaglio di modalità di inserimento che sono davvero le più disparate. Scuole che possiamo ritenere ancora del Medioevo, rispetto alla situazione dei minori neoarrivati, e altre scuole invece che si sono dotate di protocolli di accoglienza, percorsi di alfabetizzazione. Insomma che hanno comunque fatto in questi vent'anni di immigrazione, tutto un cammino, tutto un percorso. [Focus group extrascuola]

L'altra spiegazione si collega all'elevato livello di informalità che caratterizza le relazioni tra le scuole e gli attori dell'extrascuola (soprattutto delle organizzazioni non profit e dell'associazionismo). In questo senso, talvolta, manca una concreta definizione e un effettivo riconoscimento dei reciproci ruoli scolastici.

I bisogni formativi e le linee di intervento, presentati in questo ultimo paragrafo e concernenti gli aspetti organizzativi (ad es. le forme di collaborazione tra scuola e società civile, la formazione del personale docente, ecc.) tratteggiano, dunque, uno scenario articolato e differenziato, composto da scuole che si collocano su un continuum di esperienze, sensibilità, progettazioni. Queste notevoli differenze nell'inserimento/valutazione degli stranieri, tuttavia, possono provocare svantaggi e disuguaglianze, che potrebbero essere ridotte se nelle scuole si adottasse, in linea di massima, il medesimo modo di operare.

Non è possibile che una scuola decida di fare percorsi individualizzati, e quindi sono fortunato se finisco in quella scuola lì, e quell'altra che decide che dopo tutti questi mesi vengo valutato come tutti gli altri e quindi la mia autostima viene stramazzata a zero perché vengo valutato sull'inglese, sulla storia, sulla geografia e in italiano e se mi mancano gli strumenti ho delle grosse difficoltà. [Focus group extrascuola]

Dalle "scuole del Medioevo", che sono all'anno zero nel campo dell'integrazione e dell'intercultura, alle "istituzioni formative più mature", tutte le realtà scolastico-formative esprimono la consapevolezza che l'integrazione si costruisce insieme sui territori, a scuola e fuori dalla scuola. Il progetto "Il mondo a scuola, a scuola del mondo" può offrire un contributo significativo nel percorso di miglioramento di un'offerta formativa, che sia adeguata a tutti gli alunni delle classi multietniche.

3.3 Prospettive di intervento e ipotesi di sviluppo del progetto “Il mondo a scuola, a scuola del mondo”

Parallelamente alle altre due azioni portate avanti nell'ambito della ricerca, i *focus group* hanno contribuito ad approfondire le esigenze dei soggetti coinvolti sul territorio nei processi educativi (allievi, famiglie, insegnanti, dirigenti, educatori, formatori, mediatori, ecc.), ma con la finalità principale di rilevare le necessità di supporto espresse dagli operatori di scuola ed extrascuola, nell'ambito della gestione di classi e istituti scolastici multiculturali.

3.3.1 Indicazioni per il miglioramento dell'esperienza scolastica e relazionale degli alunni stranieri

Le richieste e i suggerimenti che emergono sono vari e molteplici: riguardano, in particolare, il potenziamento di interventi per migliorare l'esperienza formativa degli stranieri, sia dal punto di vista degli apprendimenti, sia sul versante della socializzazione con i pari.

Partendo dai dirigenti scolastici, la prima area di intervento individuata risulta essere quella delle azioni volte all'accoglienza e, più specificamente, al suo interno, quella delle proposte di interventi didattici a supporto degli alunni. Comparando i diversi punti di vista espressi, sarebbero opportuni, per tutti gli ordini e gradi di scuola, percorsi di rinforzo linguistico, soprattutto per gli alunni neoarrivati nella scuola primaria e nelle prime classi della scuola secondaria di I grado e, dove necessario, anche per le seconde generazioni. La specializzazione dei linguaggi delle singole discipline, a partire dalle ultime classi delle secondarie di I grado e poi, ancor di più, per il livello delle secondarie di II grado e della formazione professionale, rende indispensabili percorsi personalizzati di L2 per far acquisire la lingua per lo studio.

Le difficoltà nel proseguimento del percorso di studi per i ragazzi stranieri o di seconda generazione è lo scoglio della lingua; quindi, capitalizzare le buone pratiche, o comunque fare della formazione ancora su questo, è la base di tutto, perché se non possiedi bene la lingua, tutto diventa più difficile. [Focus group dirigenti]

Nella stessa area di intervento è stata sottolineata, da parte dei dirigenti scolastici, l'esigenza di stabilire criteri di valutazione più adeguati per l'utenza straniera, a tutti i livelli di scuola, tanto per i neoarrivati quanto per le seconde generazioni. Si segnala come particolarmente rilevante, benché carente di criteri univoci di valutazione, la situazione dei neoarrivati, non alfabetizzati in italiano, che, una volta iscritti a scuola, devono essere comunque valutati. Ma con quali criteri? È possibile sospendere la valutazione dei neoarrivati, finché non acquisiscono le competenze linguistiche sufficienti per essere valutati anche nelle discipline? Questi gli interrogativi principali che gli insegnanti pongono ai dirigenti.

Credo che anche il discorso della valutazione sia importante. A me chiedono ancora molto spesso come valutare. Quindi è un aspetto che poi sicuramente mette ansia agli insegnanti. Io vi dico l'ansia è forte quando ti dicono «ma cosa possiamo scrivere?», perché comunque c'è anche una questione di sensibilità dell'insegnante, cioè questo ha messo tutto l'impegno possibile e immaginabile, però non riesci a valutarlo. È in emergenza linguistica, quindi scriverai: «non ha ancora raggiunto le competenze linguistiche per essere valutato in quella disciplina». Gli insegnanti lo vivono come un insuccesso, come una mortificazione, e tu gli dici: «ma, guarda, non hai la bacchetta magica, non è possibile che in due mesi si possa valutare», eppure il processo della valutazione è importante. [Focus group dirigenti]

Sempre sul piano linguistico, i docenti delle scuole secondarie hanno indicato una serie di interventi pratici, utili affinché l'integrazione scolastica degli stranieri riesca nel migliori dei modi. Una prima proposta è inerente alla necessità di diffondere materiali/testi per lo studio, vale a dire la creazione/acquisizione di testi semplificati per i ragazzi stranieri (che si colloca nell'ambito degli interventi dell'Italstudio). Nello stesso tempo, utile può essere la creazione di strumenti uniformi di valutazione delle competenze in ingresso degli allievi stranieri: sarebbe opportuno valutare, ad esempio, non tanto l'italiano, quanto la matematica, al fine di ricostruire i reali punti di partenza dello studente in modo univoco e non arbitrario.

Nelle proposte possono rientrare anche i materiali (...) nel passaggio dalla scuola media alla scuola superiore, dove non siano ancora arrivati all'appropriarsi della lingua italiana, oppure questi nuovi arrivi che nell'estate avvengono e che quindi per età per forza si iscrivono alla scuola superiore, qui abbiamo una mancanza di testi perché si richiede di formulare, avere frasi semplici, possibilmente utilizzare il tempo presente (...) e qui dovremmo avere un qualche testo per riuscire, soprattutto in scienze dove ci sono linguaggi così specifici, e poi magari nelle lingue straniere, l'ABC della lingua straniera o qualcosa di diritto (...) qualche casa editrice ha cominciato a produrre testi per stranieri semplificati. [Focus group secondaria I e II grado e IFP]

Un'altra cosa che mi veniva in mente, soprattutto in base all'esperienza in Francia, loro hanno degli strumenti uniformi di valutazione. Ad esempio, non valutano tanto il francese in ingresso, quanto la matematica perché è un linguaggio comune. Quello mi ha colpito tantissimo, perché chiaramente se io ho un ragazzino bravissimo con abilità logico matematico elevatissime, ma che non sa l'italiano, questo dovrebbe far capire, magari anche a livello di scuola superiore, che dobbiamo aiutarlo, sostenerlo perché ha delle ottime capacità di partenza, di base. Se però non abbiamo degli strumenti di valutazione uniformi e univoci, non possiamo farla quella valutazione. Quindi magari l'italiano verrà in un secondo momento, però continuiamo a seguirlo nel suo processo. [Focus group secondaria I e II grado e IFP]

Molti docenti delle secondarie di I grado ribadiscono l'importanza di creare *test* di valutazione delle competenze nelle diverse discipline, che siano diffusi ai livelli comunali/provinciale e che, come avviene nelle lingue, consentano di poter comprendere/stabilire il livello di ciascun ragazzo. Questi *test* sarebbero particolarmente utili per legittimare i consigli orientativi rispetto alle scuole superiori, mostrando non solo i *deficit* e le carenze nella lingua italiana di alcuni studenti, ma anche le risorse e le competenze che possono emergere nelle altre discipline.

Secondo me si potrebbero creare, anche solo a livello provinciale, dei test più o meno uniformi che ci permettano di capire a che livello è. Cosa vogliamo in ingresso? In matematica, se non arriva a quello, probabilmente sarà difficile che riesca ad affrontare un percorso di liceo scientifico, per esempio, però abbiamo degli indicatori abbastanza precisi. E questo ti aiuta anche nel collegio docenti perché tu dirai «però guardate qua che bei risultati che ha» (...) è un risultato concreto, che a noi manca, perché manca la rete, manca la concretezza, mancano gli strumenti che, se non abbiamo, a un certo punto bisogna imparare a crearceli. [Focus group secondaria I e II grado e IFP]

A livello provinciale vediamo se riusciamo a creare degli strumenti comuni, uniformi, per riuscire a dare non so, un test: delle lingue esiste, c'è un Quadro di riferimento europeo e sappiamo che l'A1 fa riferimento a quello. Allora a livello di matematica, per arrivare in una scuola superiore che indicatore abbiamo? Se avessimo uno strumento del genere, e so che un ragazzino è al livello massimo, ma di italiano è a zero, questo però chiaramente va seguito in una certa direzione. E se noi avessimo degli indicatori a livello provinciale, ma anche solo a livello cittadino, per dire io so che ho un ragazzino bravissimo e ti dico guarda questo di matematica è C2, di italiano è 0,1, però caspita non lo aiutiamo, diamogli una mano no, perché è un linguaggio comune, la sua abilità, le sue capacità comunque sono quelle, al di là della lingua stessa. [Focus group secondaria I e II grado e IFP]

Il potenziamento della conoscenza dell'italiano è un aspetto cruciale, su cui si sollecita un supporto specifico e, quindi, viene sottolineato a più riprese dai docenti delle scuole secondarie. A fronte dei meccanismi di selezione e valutazione attuati nell'istruzione superiore, si ritiene necessario ragionare sugli ostacoli (e sull'eventuale loro eliminazione) nell'accesso all'istruzione tecnica o liceale, soprattutto nell'ambito degli istituti che cercano di evitare al loro interno la presenza di alunni stranieri.

Sempre in relazione all'area delle azioni dedicate all'integrazione degli alunni stranieri, infatti, è stata ribadita l'utilità di ricevere supporto ai fini di un orientamento di qualità, puntando sulla conoscenza dell'offerta formativa prevista dai sistemi scolastici dei Paesi di arrivo degli alunni, nonché di quella italiana. Gli esperti di orientamento, sulla base delle esperienze già attuate in questo ambito, potranno essere affiancati da studenti delle superiori, come testimoni per i pari delle scelte scolastiche compiute: si può ulteriormente potenziare il *peer tutoring*, attraverso la collaborazione

tra allievi stranieri e italiani, tra stranieri nati in Italia e ragazzi che sono da meno tempo nel nostro Paese, favorendo così il processo di orientamento di quelli di più recente immigrazione.

L'orientamento, secondo me, è un capitolo tutto da rivedere. Noi stiamo cercando di lavorare sul discorso dell'orientamento (...) ci stiamo anche lì attrezzando, perché non è facile orientare bene i ragazzi. Ci sono ancora troppe variabili che entrano in gioco. [Focus group dirigenti]

Anche secondo i docenti delle scuole secondarie, è necessario pensare a momenti di formazione sulle caratteristiche dei sistemi scolastici di origine: questi potrebbero essere realizzati con la collaborazione delle famiglie. Si tratta di una strategia dalle duplici intenzioni, perché non solo renderebbe un servizio utile al corpo docente, ma permetterebbe di avvicinare i genitori alla realtà scolastica, valorizzando i loro vissuti e le esperienze di cui sono portatori. Al tempo stesso tali momenti possono essere l'occasione per (in)formare maggiormente le famiglie e gli allievi sulle caratteristiche del sistema scolastico italiano e del singolo istituto nel quale si trovano coinvolti.

Gli operatori extrascolastici sottolineano la necessità di poter lavorare sull'educazione tra pari, per facilitare la socializzazione reciproca: si tratta di valorizzare il ruolo dei giovani stranieri (studenti delle scuole superiori e universitari) in una mediazione educativa "di seconda generazione", in grado di favorire realmente l'integrazione dentro e fuori la scuola, attraverso l'esempio e la testimonianza.

È vero che bisogna lavorare sui bambini, però "sfruttiamo" quelli un po' più grandi (...) non stiamo lavorando su quelli grandi, secondo me sono proprio loro che potenzialmente potrebbero andare, anche a titolo volontario, nelle scuole: sono quelli che hanno le ricadute maggiori perché un conto è sentirsi le cose da una mamma, un papà o un adulto e un conto è sentirsi dire da un ragazzino che si mette per terra con te, fa pausa insieme a te, si mette a giocare in palestra (...) sicuramente coordinate da un adulto, che esperienza ne ha, però sfruttando questo potenziale giovane. [Focus group extrascuola]

In tal senso, si ritiene opportuno reperire spazi adeguati per lo svolgimento di attività socio-educative, soprattutto nei piccoli comuni: l'utilizzo delle strutture scolastiche per attività in orario extrascolastico pare essere una buona soluzione, in un momento di carenza di fondi e risorse.

L'utilizzo alternativo degli spazi (...) praticamente per noi e per i piccoli comuni il problema sono le poche risorse, quindi dove facciamo l'extrascolastico? Non si sa dove, non c'è un buco dove ficcarsi e poi c'è la palestra che rimane vuota e la scuola che rimane vuota per dodici ore. Questo è un tema molto importante, nel senso che con poche risorse (...) avendo la possibilità di poter utilizzare le strutture, quelle strutture sono già adeguate a norma, hanno la palestra. [Focus group extrascuola]

Il problema qual è? Quando si tenta di fare delle attività anche all'interno della scuola, anche extrascolastiche, i problemi sono legati al fatto che: «Chi è che apre la scuola?», «Chi è che la chiude? Non riusciamo a pagare il bidello...» A scuola c'è la palestra che è utilizzatissima da tutte le persone esterne, sarebbe interessante capire se i progetti non prevedono la possibilità di valorizzare anche una serie di strutture che ci sono e molte volte sono chiuse e non possono essere utilizzate, mentre potrebbe essere interessante fare delle attività coinvolgendo ragazzi, famiglie, soggetti extrascolastici. [Focus group extrascuola]

All'interno delle attività da attuare nell'area dell'interazione interculturale, infine, sono stati chiesti, da parte dei docenti della scuola dell'infanzia e primaria, percorsi finalizzati alla facilitazione dei rapporti relazionali e di socializzazione tra pari, inseriti – se possibile – nei progetti dell'insegnamento dell'italiano L2 (lingua per la comunicazione e lingua per lo studio) come attività complementari, integrative, da svolgere in uno stesso orario. Si è fatto notare che, già in passato, l'associare al momento dello studio attività di socializzazione ha contribuito a rafforzare i rapporti fra pari (alunni), con un approccio meno istituzionalizzato, pur volendo privilegiare la scuola come sede formativa, secondo il modello francese scoperto a Margiglia in occasione dei viaggi studio organizzati nell'ambito del progetto "Il mondo a scuola". Si è ricorso a tale approccio anche in virtù della convinzione che, nella scuola, alcuni apprendimenti legati ai rapporti relazionali fra pari non sono sufficientemente valorizzati e che, in realtà, per offrire agli alunni una possibilità di integrazione autentica e un'opportunità di costruirsi un'identità equilibrata, attività scolastiche ed extra-scolastiche dovrebbero essere potenziate e soprattutto più collegate.

Io nella scuola secondaria sto seguendo un percorso di scuola ed extrascuola, che è un progetto anche qua legato agli alunni, ai ragazzi cinesi della secondaria e a un laboratorio di alfabetizzazione e di lingua per lo studio, diviso su livelli (...) per esempio, questo progetto sta portando a buoni risultati, perché associamo al momento dello studio attività di socializzazione e questo è di nuovo importante per il discorso di rapporto tra pari. Facciamo il torneo di calcetto, ad esempio, adesso a febbraio per il Capodanno cinese. [Focus group infanzia e primaria]

Infine, in quasi tutti i *focus group*, affiora il non coordinamento dei progetti volti ad agevolare l'inserimento scolastico e sociale degli alunni stranieri. In questo caso, i suggerimenti fanno riferimento a un piano politico nazionale, ma si ritiene utile prenderlo in considerazione in quanto riassume un elemento caratteristico della scuola italiana. La mancanza di una serie di istituzioni volte a regolamentare le attività che le scuole devono/possono intraprendere è, probabilmente, la causa principale della moltitudine di iniziative avviate su scala locale che, nonostante i risultati positivi, soffrono di una speranza di vita in molti casi breve. La sensazione di "anomia progettuale" si scorge esplicitamente in più passaggi, unitamente alla richiesta di poter lavorare in un quadro politico-educativo

formalmente più chiaro. Emblematici al riguardo sono gli apprezzamenti verso il sistema scolastico francese conosciuto in occasione del viaggio studio a Marsiglia. Si è trattato di una visita di soli 3 giorni nella quale è stato difficile cogliere i paradossi e le contraddizioni di un modello che si dichiara cieco alle differenze, ma che relega sistematicamente queste ultime in quartieri e scuole detti sensibili, tuttavia, questa esperienza è stata sufficiente per far emergere la debolezza istituzionale italiana nel definire procedure e protocolli di inserimento scolastico.

C'è un vuoto legislativo enorme (...) il fattore cittadinanza, cioè, siamo in ritardo (...) uno saprebbe anche come coniugare certi strumenti; ma quando ti manca la legislazione di riferimento, che in Francia hanno, perché è un problema che affrontano da molto più tempo di noi, allora noi siamo svantaggiati anche da questo punto di vista. [Focus group secondaria I e II grado e IFP]

3.3.2 Proposte formative per la valorizzazione delle competenze del corpo docente

La maggior parte delle proposte, espresse durante i *focus group* da parte di tutti i docenti di vario ordine e grado, hanno riguardato la formazione degli insegnanti. Come si evinceva anche dall'analisi dei bisogni delle istituzioni formative, la richiesta di una formazione adeguata alle sfide poste dalla multiculturalità è un'esigenza unanime di tutti i partecipanti ai *focus group*.

Sintetizzando le ipotesi e le risposte ai bisogni individuati durante la riflessione complessiva, la proposta operativa maggiormente condivisa ribadisce l'opportunità di attuare una formazione trasversale, che coinvolga cioè l'intero collegio docenti, e che focalizzi l'attenzione soprattutto su metodologie e strumenti non frontali, cruciali nella didattica interculturale, spendibili in modo concreto e pratico su tutta la classe, secondo un'ottica in cui il metodo frontale e non frontale devono necessariamente intrecciarsi.

Si pensa, infatti, che il modello di lezione non frontale è particolarmente appropriato a essere applicato, anzitutto, nelle prime classi della scuola primaria: questa modalità di lavoro potrebbe essere esemplificata da un formatore esperto direttamente in classe, davanti all'insegnante/agli insegnanti e agli alunni in modo che, a diverso titolo, tutti ne sperimentino l'efficacia. Si ipotizzano interventi mirati, che andrebbero poi condivisi tra le scuole. L'uso degli strumenti multimediali, tra l'altro, è ritenuto significativamente adatto al fine di stimolare e tenere viva l'attenzione e l'interesse degli alunni.

Viene condivisa, pertanto, l'ipotesi dell'abbinamento tra la pratica, ovvero la sperimentazione diretta di modalità e strumenti, e la conoscenza teorica di questioni attinenti le aree e i modi di intervento con gli allievi stranieri (ad esempio, la glottodidattica, l'utilizzo di metodologie sperimentali, ecc.).

Secondo me, sarebbe utile, visto che parlavamo di formazione, magari al di là della formazione frontale a cui possiamo partecipare noi come referenti, piuttosto che anche i colleghi che sono interessati (...) ci sono dei colleghi che non fanno, ma perché tante volte non sai, non conosci quella metodologia, non conosci quello strumento oppure non conosci come usarlo (...) magari c'è lo strumento però non lo uso. Invece di fare la lezione frontale con docente super-esperto che ci racconta un sacco di cose interessantissime, fare in modo che il docente, una persona specializzata, entri nella classe e tenga una lezione. Mi viene in mente, con un'idea della metodologia del progetto CLIL (che è un'altra cosa, però, se la vogliamo trasportare sulla lingua italiana come L2), l'insegnamento della storia e della geografia o di scienze, quindi delle materie disciplinari, e questa può essere una modalità. Cioè non la lezione frontale, tipica, ma un esperto che viene in classe e fa un esempio di come si può (...) effettivamente con la classe presente. [Focus group infanzia e primaria]

Le insegnanti sottolineano anche la necessità di partecipare a interventi formativi rivolti a loro stessi, basati, più che su una didattica frontale, su lavori di gruppo che possano coinvolgere maggiormente, mettere in discussione e attivare i singoli partecipanti.

Mi è arrivata la mail di una collega che aveva parlato, si era confrontata con altre colleghe, tutte (della scuola, ndr.) dell'infanzia e mi ha chiesto di proporvi di chiedere se è possibile, per gli anni prossimi, anziché appunto fare delle formazioni di tipo frontale, fare più dei lavori di gruppo. [Focus group infanzia e primaria]

Anche i diversi operatori, che intervengono nel campo dell'educazione interculturale, sentono l'esigenza di una maggiore formazione degli insegnanti per riuscire a occuparsi e a svolgere al meglio il loro ruolo nelle classi multietniche, perché è proprio sviluppando una sensibilità attenta alle diversità (diversità etnica, linguistica, culturale, religiosa, ecc.) che si può offrire un aiuto efficace alle nuove generazioni di studenti.

Manca proprio una formazione degli insegnanti, non a tutti, ma (...) un'attenzione da parte degli insegnanti in questo senso. [Focus group extrascuola]

L'atteggiamento di alcuni insegnanti pare ancora troppo lontano dal mettersi nei panni del neoarrivato che arriva a scuola, non con uno "zaino vuoto", ma con un bagaglio pieno di esperienze, competenze, abilità, da riconoscere e valorizzare per avviare un dialogo costruttivo, che può dare nuovo slancio a un progetto di apprendimento. Secondo il mondo dell'extrascuola, è necessario prestare maggiore attenzione ai contenuti della "valigia" di ogni neoarrivato e ciò sembra realizzabile in misura superiore proprio nell'extrascuola, a condizione che vi sia una buona comunicazione e collaborazione con la scuola.

Dare agli insegnanti degli elementi di aggancio con quello che è il bagaglio, il ragazzo non arriva con uno zaino vuoto, ma arriva con uno zaino pieno di

esperienze, pieno di competenze, pieno di abilità e quindi partire da quelle, che sono le abilità che il bambino/il ragazzino possiede, pescare quelli che sono gli argomenti di dialogo. E quindi far emergere quelli che sono gli elementi di diversità, ma soprattutto gli elementi di positività del bambino neo-arrivato, dicendo «guarda che quello che sei stato e quello che hai imparato fino a ora non va assolutamente gettato via, ma ripartiamo da lì per andare avanti». [Focus group extrascuola]

Anche tra i dirigenti scolastici, una delle proposte maggiormente condivisa privilegia la formazione di insegnanti. I dirigenti si riferiscono a un aggiornamento formativo:

- "a raggio più ampio";
- costante nel tempo (non episodico e discontinuo);
- trasversale ai diversi livelli scolastici;
- esaustivo e completo dal punto di vista dei contenuti (didattica interculturale, prassi dell'accoglienza, comunicazione interculturale, orientamento alle scelte scolastiche, confronto e mediazione dei conflitti, ecc.);
- in grado di coinvolgere il numero più ampio possibile di docenti (se non l'intero corpo docenti);
- basato su un pacchetto informativo/formativo di base che consenta la disseminazione di tematiche/questioni/metodologie fondamentali in questo campo;
- di cui possano eventualmente beneficiare più scuole.

Il discorso della formazione è fondamentale, però non dovrebbe essere una formazione episodica, nel senso interveniamo sull'aspetto linguistico, dovrebbe essere, secondo me, una formazione a raggio più ampio. Forse invece un pacchetto formativo più ampio, che dia la possibilità a chi opera di avere una visione che va al di là del lavoriamo soltanto sotto ordinamento o altre cose, perché se no trattiamo il discorso stranieri sempre solo con una visione troppo di parte. [Focus group dirigenti]

Sarebbe più opportuno lavorare sull'informazione, perché mi interessa questo. Perché io più vado avanti e più sono perplesso su questa cosa che stiamo facendo in tanti campi, quello di formarne uno, due, tre per scuola, perché poi la realtà è questa qua, in questi percorsi. Il fatto di continuare a formare uno, due, tre per scuola, alla fine rischia in molte realtà di non avere disseminazione, per una serie di motivi: perché tu per avere disseminazione devi avere avuto una garanzia di continuità, ma devi essere anche in grado e capace di farla quella parte lì. Magari è un ottimo insegnante, magari quell'informazione lì fa migliore la sua didattica ma, se poi lui, quando deve trasferire agli altri, non è in grado o viceversa non è credibile, o non è né in grado né credibile, o mille motivazioni diverse, tu non hai disseminazione a scuola, e alla fine non ne hai formato che uno. Se si crea un pacchetto che non costa più a noi, di tipo informativo, rivolto a una determinata utenza, e di questo pacchetto possiamo usufruire come scuola globalmente, cioè se io ho un pacchetto formativo che costerebbe 10 interventi in un collegio docente

o 10 ore di formazione per una scuola, e io con questo progetto ho 10 ore di formazione, ma per tutti i miei insegnanti e posso usare questo pacchetto per tutta la mia scuola, sarà un pacchetto limitato eccetera, ma io sono sicuro che quella disseminazione (ci sarà, ndr.). [Focus group dirigenti]

Sono d'accordo con chi dice che la formazione dovrebbe essere una formazione più ad ampio raggio, che consenta di gestire le situazioni del bambino, ragazzo con handicap, la situazione dello straniero, ma anche la situazione dell'italiano che non riesce a collocarsi in questa prospettiva interculturale. E allora, mi dico, diventa forse una formazione estesa a tutto il corpo docente. [Focus group dirigenti]

I docenti delle scuole secondarie, dal canto loro, sostengono che bisognerebbe fare pressione proprio sui dirigenti scolastici, al fine di sensibilizzare maggiormente il collegio docenti ai problemi legati all'immigrazione, riducendo l'isolamento dei pochi insegnanti che oggi se ne occupano. Anche in questo caso, la richiesta di formazione emerge come una domanda significativa, utile per modificare gli atteggiamenti di chiusura e indifferenza della maggior parte del corpo docente. Si tratterebbe di una formazione/informazione/sensibilizzazione, che non escluda i dirigenti, i quali potrebbero farsi carico in maniera autorevole di questa sfida/urgenza, aumentando le comunicazioni e la diffusione di informazioni, nonché dedicando costantemente una parte del tempo dei collegi a questi temi.

Mi piacerebbe potesse entrare nelle singole scuole per sensibilizzare, proprio come oggi, il collegio docenti, parlare con i dirigenti «Oggi affronteremo questo tema e decideremo insieme» (...) che sarebbe anche un modo diverso di fare il collegio docenti, piuttosto che alzare la mano sulle diverse cose, più o meno tecniche, perché la mia difficoltà è il rapporto con i colleghi. Forse bisognerebbe agire sui presidi, sensibilizzare i presidi in questo senso, in modo da metter su degli incontri solo su questo. A furia di dare informazioni, alla fine qualcosa passa, per lo meno per non disobbedire al preside si crea una maggior attenzione. [Focus group secondaria I e II grado e IFP]

Il preside poi dovrebbe dire ai colleghi, soprattutto a quelli più restii, fate dei corsi, attivate dei corsi di formazioni ad hoc. [Focus group secondaria I e II grado e IFP]

Se solo si riuscisse a dedicare, non so, una mezz'oretta del collegio docenti, negli anni, perché comunque l'educazione, i risultati si misurano nel lunghissimo tempo, non possiamo immaginare che il prossimo anno si cambi mentalità (...) però se si comincia un paio di volte già nell'anno ad affrontare questo problema della valutazione dello straniero. [Focus group secondaria I e II grado e IFP]

Tra le proposte avanzate nei *focus group*, l'insegnante non è solo considerato il destinatario di specifici percorsi formativi, ma in diversi casi può assumere il ruolo di formatore. Si condivide, infatti, l'idea di ripensare e valorizzare maggiormente la figura dell'insegnante esperto, che può met-

tere a disposizione le competenze maturate in servizio, in altre scuole del territorio, favorendo la disseminazione di esperienze nel campo della progettazione, dell'ideazione di contenuti e della realizzazione di progetti. A questa ipotesi si affianca quella di individuare e valorizzare alcune figure particolarmente significative in provincia di Cuneo (ad esempio ex docenti distaccati, figure strumentali, formatori interculturali, *tutor*, ecc.), docenti attualmente isolati nelle loro "scuole", da riconoscere e selezionare visionando curricula, esperienze di formazione e di lavoro. Si tratta, in genere, di soggetti che si sono formati in passato, che continuano a formarsi e confrontarsi, testimoni e attori di buone pratiche nelle scuole cuneesi e che possono, a loro volta, formare altri insegnanti, in ambienti scolastici in cui ciascuno si trova a sostenere ed essere sostenuto nel raggiungimento di determinati obiettivi con alunni italiani e stranieri. In questa direzione, gli insegnanti possono diventare una risorsa, non solo per l'istituto presso cui prestano servizio, ma per l'intera comunità scolastica e territoriale.

Un'altra cosa che una Rete come questa può fare è quella di valorizzare competenze, aggiornare, mappare gli insegnanti. Tre anni fa c'è stato un corso di formazione fatto attraverso la piattaforma di Ca' Foscari, di formazione di insegnanti proprio su queste tematiche. Questa roba qui, in provincia di Cuneo si è persa completamente. Questa gente c'è nella scuola (...) risorse poco valorizzate, specifiche di insegnanti che magari sono lì nella loro scuoletta a fare la loro cosa carina, però poi non sono una risorsa per la comunità. [Focus group dirigenti]

Quando si parlava dei gruppi lavoro, erano per discipline o aree e gli insegnanti che si candidavano dovevano dichiarare la loro disciplina, le loro esperienze, il loro curriculum e sono stati selezionati coloro che avevano, oltre l'esperienza di lavoro, anche questi requisiti ulteriori; ci sono queste risorse sicuramente, ma non sono tenute abbastanza in considerazione, e poi l'esperienza sul campo. Chi ha già fatto a sua volta formazione ha comunque un bagaglio che può mettere a disposizione. [Focus group dirigenti]

3.3.3 Il lavoro di rete per la condivisione delle buone pratiche

Secondo i partecipanti ai *focus group*, il lavoro di rete tra scuole e tra scuola ed extrascuola costituisce una delle principali strategie da migliorare e potenziare per affrontare la complessità delle sfide che emergono nelle scuole multiculturali: si tratta di lavorare e discutere tra "addetti ai lavori", in modo da confrontarsi e aiutarsi reciprocamente, mettendo in comune ognuno le varie conoscenze ed esperienze acquisite. Per questo è opportuno creare luoghi e darsi un tempo per condividere le prassi, ampliare le collaborazioni, scoprire le complementarità, trovare strumenti comuni, superando l'isolamento e le difficoltà.

Se ci fossero più spazi per raccontare le buone prassi che ognuno nel suo pezzettino fa, magari potremmo fare più cose che mi arricchiscono di quello che fai tu e che posso proporre in quella scuola là e perché ho quel gancio con quelle scuole lì e da lì, piano piano, possiamo fare le cose. Ci sono delle esperienze che mi fanno recuperare tanto tempo: comunicare tra di noi per raccontarci e fare passare anche questo alle scuole. Manca un lavoro più in rete fra di noi, per far sì che questo che fai tu si complementi a quello che faccio io e diventi una cosa molto più grande. Io chiederei spazi di condivisione tra quelli che lavoriamo in questo stesso settore per sentirci anche meno soli. [Focus group extrascuola]

Bisogna trovare gli strumenti, ecco la rete può esserne una, per lavorare insieme, scambiarsi pratiche e incontrare il territorio. Perché la scuola da sola sicuramente non fa niente (...) bisogna incontrarsi. [Focus group extrascuola]

Il lavoro di rete è inteso anche come un modo per lavorare su "temi generatori" (che partano non dalla testa degli specialisti, ma da esperti formati sul campo) che coinvolgono non solo i docenti, ma tutti coloro che operano in campo formativo: sarebbe quindi necessario partire da esperienze positive già fatte, "concrete, vive, valide", riconosciute come "buone pratiche" da diffondere ed esportare.

Lavoro di rete, non lavorare su progetti piccolini o puntuali, ma lavorare proprio su temi generatori ossia scegliere alcuni temi generatori che non partano solo dalla testa degli specialisti, di quelli che studiano dei progetti, ma che partano proprio da queste esperienze che esistono già a livello del territorio, che sono le buone pratiche. A partire dalla vostra esperienza, su che temi lavorate di più? Se è possibile io allora parterei dalle esperienze concrete, vive che ci sono nel territorio, già valide. [Focus group extrascuola]

Il lavoro di rete tra scuola ed extrascuola è facilitato, e lo deve essere sempre di più, dalla presenza di referenti (possibilmente stabili) che si adoperino per il collegamento tra realtà diverse, aspetto indispensabile per una collaborazione incisiva e duratura.

Sul tema della collaborazione tra scuola ed extrascuola, con gli insegnanti (...) sarebbe di per sé già buono, ad esempio, se i referenti con i quali noi portiamo avanti i nostri progetti sull'intercultura, fossero per esempio gli stessi di questo progetto qua ("Il mondo a scuola, a scuola del mondo", ndr.), se ci fosse già un'uniformità. [Focus group extrascuola]

Gli operatori dell'extrascuola si spingono, addirittura, a proporre seppur non in maniera esplicita, l'istituzionalizzazione della presenza del privato sociale nelle scuole. Tuttavia, il commento che si può fare su questo punto concerne la sua effettiva fattibilità su scala locale, perché si tratta di una richiesta che interroga l'organizzazione del sistema scolastico nel suo complesso e, quindi, la politica scolastica. Al tempo stesso non è da escludere che tale richiesta, avanzata da parte del privato sociale, sia dettata dalla speranza di rinforzare le fonti di finanziamento: la stabilizzazione della sua collaborazione con le scuole richiede inevitabilmente dei finanziamenti.

Benché il lavoro di rete tra scuole e privato sociale sia considerato utile, emergono alcune perplessità al riguardo. Infatti, visto che i lavori di rete interessano il territorio a macchia di leopardo, emerge la necessità di una più stretta sinergia tra le scuole. Gli istituti che sono inseriti in reti ne traggono un beneficio, mentre quelli che restano fuori sono penalizzati. Conoscere cosa fa la scuola vicina pare un'esigenza molto sentita. Al tempo stesso vi è consapevolezza della fragilità (economica) dei progetti attivati sia in partenariato con il privato sociale, sia con gli enti locali. Vi è quindi una richiesta di maggiore stabilità.

I docenti delle scuole secondarie, da un punto di vista operativo-progettuale, avanzano alcune idee per rafforzare la collaborazione tra le diverse istituzioni scolastiche. Emerge, in particolare, la necessità di disporre di un archivio accessibile a tutte le scuole della provincia, di condivisione di buone pratiche, materiali e strumenti didattici aggiornati in materia. La sua costituzione dovrebbe essere fatta di concerto con le cooperative e l'ambiente associativo che da tempo operano sul tema della didattica per stranieri. Al tempo stesso è necessario provvedere azioni di (in)formazione sull'utilizzo di tale risorsa da parte dei colleghi docenti.

Creare, dunque, un quadro di tutti i vari progetti che sono stati fatti nel campo dell'integrazione degli alunni stranieri, in modo da cominciare a lavorare da quelli, sviluppando una sorta di patrimonio accumulato negli anni da utilizzare, poi, come bagaglio di pratiche facilmente fruibili.

E che siano riconosciuti però (...) perché altrimenti è chiaro che torniamo sempre al punto di partenza (...) perché se io creo tutto il sistema di strumenti che però poi altri non riconoscono a livello cittadino/provinciale, allora il discorso è fumoso: facciamo un bel discorso di ricerca, va bene, però poi non ci sono risultati concreti. [Focus group secondaria I e II grado e IFP]

Dovrebbe essere una sperimentazione, un progetto dove a livello cittadino, a livello di provincia si dice che vogliamo ottenere questo, progetti e crei: probabilmente tu hai anche una rete e questo progetto e gli strumenti che crei devi riconoscerli per forza, li hai prodotti tu come scuola, come referente. [Focus group secondaria I e II grado e IFP]

Tra le proposte operative in relazione alla creazione e fruizione condivisa di materiali e risorse didattiche ed educative, sulla scia di altri modelli già sperimentati in percorsi ministeriali e/o promossi dall'Ufficio Scolastico Regionale, si avanza l'idea della predisposizione, produzione e diffusione di un kit multiculturale, ossia multidisciplinare e plurilingue, contenente film, giochi, testi su temi comuni a diverse culture, glossari, organizzati per grado e ordine di scuola. Si è concordi sull'ipotesi che sarebbero opportuni anche contenuti sintetici su informazioni inerenti all'orientamento, ai sistemi scolastici non-italiani e alla valutazione: anche in questo caso, si propone un repertorio di materiali teorici e didattici, nonché di strumenti operativi da utilizzare per l'auto-formazione, ma anche per il lavoro in classe.

Due o tre anni fa avevano distribuito, nel corso sulla parità organizzato dalla Regione Piemonte, un kit che chiamavano "il kit delle pari opportunità": all'interno di questo kit, che era una valigetta, ma era molto carina e molto accattivante, data al docente che faceva il modulo delle pari opportunità, c'era ad esempio un gioco da fare in classe, che era finalizzato all'integrazione, all'accoglienza, dei film da vedere in varie lingue, un testo, o comunque testi di prestigiosi e vari autori comparati nelle varie (culture, ndr.) (...) era bellissimo. Ecco, se si potesse pensare a un kit che abbia qualcosa sull'orientamento, qualcosa sulla valutazione, ecc. [Focus group dirigenti]

Riflessioni conclusive. Priorità delle realtà scolastico-formative della provincia di Cuneo

In conclusione, si presentano alcune riflessioni relative ai principali risultati di ricerca, al fine di offrire un quadro di sintesi rispetto a quanto emerso sui differenti temi, nel tentativo di evidenziare il contributo conoscitivo e operativo dell'indagine.

Per quanto riguarda i bisogni e le richieste degli alunni con cittadinanza non italiana e delle loro famiglie, così come esplicitati e percepiti dagli operatori della scuola e dell'extrascuola partecipanti ai *focus group*, emergono una molteplicità di questioni, carenze e problemi che caratterizzano l'esperienza formativa e relazionale degli allievi stranieri nei vari ordini e gradi e nella formazione professionale (tab. 51 e 52).

Tabella 51. I bisogni degli alunni stranieri

Bisogni di apprendimento	Bisogni relazionali
<ul style="list-style-type: none"> • Essere accolti nella scuola • Riconoscimento della propria biografia • Non ripartire da zero e ricominciare dall'inizio • Apprendere l'italiano per comunicare (Italbase) • Perfezionare l'Italbase • Approfondire e migliorare l'italiano per lo studio (Italstudio) • Non incorrere nell'insuccesso formativo • Orientamento alla scelta della secondaria di II grado 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicare, capire e farsi capire • Riconoscimento e valorizzazione delle diversità culturali • Espressione di differenze in comportamenti/atteggiamenti • Clima scolastico positivo • Appartenenza e accettazione da parte del gruppo classe • Non distinguersi dai compagni, essere simili • Essere accompagnati nella costruzione di un'identità molteplice • Superamento di fratture e conflitti, chiusure e razzismo • Conciliazione fra istanze culturali diverse

Tabella 52. I bisogni delle famiglie straniere

Bisogni di apprendimento	Bisogni relazionali
<ul style="list-style-type: none"> • Essere accolti • Una scuola aperta e disponibile al dialogo • Capire cosa chiede la scuola italiana • Avere informazioni sul funzionamento del sistema formativo in Italia • Informazioni e orientamento rispetto alle altre istituzioni ed enti presenti sul territorio • Accompagnamento alla scelta della secondaria di II grado per i propri figli 	<ul style="list-style-type: none"> • Avere fiducia nella scuola e negli insegnanti • Mediazione linguistico-culturale • Comunicare, capire e farsi capire, come base della relazione scuola-famiglia • Mantenimento del proprio ruolo/autorità genitoriale • Conoscere opportunità partecipative nell'esperienza scolastica dei figli • Costruire relazione/patto formativo con la scuola

Per quanto riguarda il versante dell'apprendimento, figli e genitori immigrati sottolineano il bisogno di essere accolti nella scuola italiana e di trovare una scuola aperta e disponibile al dialogo, capace di comunicare e farsi comprendere nei suoi meccanismi di funzionamento, anche da chi proviene da altri contesti nazionali. Gli alunni stranieri, inoltre, se hanno avviato il proprio processo di scolarizzazione nel Paese d'origine, rivendicano che sia riconosciuta la propria biografia scolastica pregressa: ancora oggi, troppo spesso, le scuole considerano questi studenti come pagine bianche da riempire, ripartendo da zero e non valorizzando le competenze già acquisite in altri contesti educativi.

Gli alunni CNI esprimono, poi, tutta una serie di bisogni di apprendimento dell'italiano (sia per comunicare, sia per studiare), che variano a seconda del loro vissuto scolastico e migratorio, ma che sia per i neoarrivati sia per i nati in Italia sono un investimento necessario per il raggiungimento del successo formativo: la riuscita è da considerare ancora oggi il principale indicatore di integrazione scolastica e da perseguire come obiettivo primario da parte di tutti gli attori scolastici ed extrascolastici.

I bisogni connessi all'apprendimento di minori e famiglie, infine, sono strettamente collegati all'esigenza di trovare orientamento nel momento del primo inserimento nelle scuole, di fronte alle scelte educative, ma anche nell'ambito di un territorio in cui ci si trova spesso ancora disorientati e spaesati. Le scuole costituiscono, senza dubbio, il primo e principale interlocutore istituzionale cui si rivolgono le famiglie immigrate, con un ruolo quindi decisivo nel processo complessivo di integrazione delle diverse generazioni di stranieri.

Dal punto di vista relazionale, invece, alla base della costruzione di relazioni positive tra alunni, famiglie e insegnanti si colloca la necessità di comunicare, di capire e di farsi capire, prerequisito indispensabile per costruire un legame di fiducia e, possibilmente, un patto formativo condiviso tra scuola e famiglia immigrata. Nella relazione tra adulti (genitori-insegnanti), poi, è utile riconoscere ed esprimere le reciproche differenze, eventualmente spiegate e mediate da appositi dispositivi di mediazione linguistico-culturale: i genitori necessitano di conoscere le opportunità di partecipazione alla vita scolastica dei propri figli, anche per non essere accusati (non sempre legittimamente) di assenteismo e disinteresse da parte della scuola.

Gli studenti stranieri esprimono, dal canto loro, l'esigenza di un clima scolastico positivo: desiderano appartenere ed essere accettati dai compagni, alla ricerca di un equilibrio tra il diventare simili a loro, ma nello stesso tempo conciliare le diverse istanze culturali di cui sono portatori nella propria identità. Si tratta, quindi, di superare fratture e conflitti identitari, ma anche chiusure ed episodi di razzismo che si possono manifestare nelle classi: tutti questi bisogni relazionali richiamano a investire, in modo significativo, sulla costruzione di un benessere relazionale che sta alla base di ogni processo di apprendimento, che può essere solo il risultato di specifici interventi e prassi didattiche.

Rispetto ai bisogni espressi dagli insegnanti delle scuole di diverso ordine e grado, dai formatori della IFP, dai dirigenti e dagli operatori dell'ex-trascuola (tab. 53), nonché alle strategie e alle risposte messe in campo, la sintesi proposta si articola tenendo presente le principali aree/linee di intervento proposte dal già citato documento ministeriale del 2007.

In generale, i bisogni espressi sono più numerosi e ampi rispetto alle risposte attivate: molti sono ancora i campi su cui è necessario lavorare. Relativamente all'integrazione degli alunni stranieri, i bisogni degli insegnanti riguardano principalmente i neoarrivati (accoglienza, italiano L2), la relazione scuola-famiglia da sviluppare con un decentramento cognitivo e mettendosi nei panni degli immigrati, la questione dell'elevata concentrazione in alcuni istituti/plessi/classi, i problemi connessi all'orientamento nella scelta della scuola superiore di fronte alla quale i rischi di sotto/sopravalutazione degli allievi stranieri possono avere conseguenze negative di lungo periodo sui percorsi formativi. Le risposte a queste urgenze ed esigenze riguardano soluzioni di sistema (individuazione di referenti, sviluppo di competenze professionali, protocolli, processi di distribuzione alunni stranieri nelle scuole del territorio, progetti di orientamento e contro l'abbandono, ecc.), ma anche dispositivi e strumenti operativi che accompagnano l'inserimento degli studenti stranieri nelle transizioni cruciali (modulistica tradotta, schede sociolinguistiche, glossari, ecc.).

Tabella 53. Bisogni e risposte delle istituzioni formative della provincia di Cuneo

Area "Interazione interculturale"

Bisogni

- Promuovere didattica del confronto fra soggetti portatori di diverse culture/costruzione di una scuola comune
- Promuovere una intercultura dei saperi
- Tematizzare maggiormente la differenza di genere intrecciata con la differenza etnica
- Evitare la rimozione delle origini, della lingua e della cultura di origine da parte degli alunni stranieri
- Sviluppare capacità di gestire i conflitti interetnici tra alunni
- Contrastare la costituzione di sottogruppi su base etnica
- Acquisire strategie utili a creare climi di classe positivi
- Evitare l'esclusione degli stranieri nell'extrascuola e creare spazi extrascolastici comuni

Risposte

- Attività di didattica interculturale
- Interventi didattici (accoglienza, italiano L2) con ricadute sulla socializzazione fra pari
- Lavoro quotidiano sulle differenze, processo di scambio spontaneo nelle classi, confronto tra differenze e somiglianze
- Mediazione linguistico-culturale
- Interventi sulle situazioni di disagio familiare
- Incontri e seminari di confronto con i genitori per creare sfondo integrativo favorevole
- Introduzione del *tutor*, figura che si cura delle relazioni fra pari e con le famiglie
- Iniziative per l'integrazione extrascolastica (tornei sportivi, impegno in attività socialmente utili, ecc.)

Area "Integrazione degli alunni stranieri"

Bisogni

- Superare l'emergenza dei neoarrivati
- Darsi obiettivi, regole e procedure comuni per il primo inserimento
- Attivare corsi e laboratori linguistici per la prima alfabetizzazione/potenziare la lingua per lo studio
- Fornire un supporto linguistico per comunicare (oralmente e in forma scritta) con allievi e famiglie
- Spiegare ai genitori il funzionamento della scuola italiana (funzione della scuola dell'infanzia, questione dell'anticipo scolastico, ecc.)
- Tenere in considerazione la lingua d'origine/mettersi nei panni dell'allievo e della famiglia immigrata
- Conoscere le rappresentazioni di allievi e famiglie sulla scuola e sull'investimento negli studi
- Rispondere e gestire l'alta concentrazione di allievi stranieri in alcuni istituti/scuole/classi
- Evitare eccessive aggregazioni di gruppi etnici nelle stesse classi e conseguenti rivendicazioni dei genitori
- Evitare sottovalutazione/sopravalutazione degli stranieri nell'orientamento alla scelta della secondaria di II grado
- Ridurre la canalizzazione formativa degli stranieri nell'istruzione professionale e nella formazione professionale
- Superare la chiusura di alcuni istituti di istruzione superiore verso l'accoglienza di stranieri

Risposte

- Acquisizione di automatismi, competenze professionali, figure specifiche
- Interventi di mediazione linguistico-culturale (iscrizioni, colloqui, consegna schede di valutazione, ecc.)
- Traduzione plurilingue di avvisi e modulistica
- Svolgimento di prove di ingresso in lingua madre per i neoarrivati
- Utilizzo di schede sociolinguistiche per ricostruzione della biografia scolastica
- Protocolli di accoglienza
- Definizione criteri comuni di valutazione dei neoarrivati
- Glossari plurilingui, suddivisi in campi semantici
- Corsi di alfabetizzazione per le mamme (in orario scolastico e/o con *babysitting*)
- Distribuzione degli alunni CNI nelle scuole di un territorio/di alunni della stessa nazionalità in diverse classi
- Progetti di orientamento basati sulla collaborazione di esperti e sul *peer tutoring*
- Protocolli per la prevenzione dell'abbandono scolastico

Area "Attori e risorse"

Bisogni

- Favorire una preparazione adeguata dei docenti di ogni ordine e grado
- Diffondere una sensibilità interculturale tra gli insegnanti, caratteristica dei pochi più impegnati
- Coinvolgere i docenti di tutte le discipline (non soltanto di italiano)
- Decostruire letture culturaliste dei singoli casi
- Formare al riconoscere specificità e competenze pregresse degli allievi stranieri
- Evitare isolamento e scarso riconoscimento dei referenti intercultura, superare indifferenza colleghi
- Evitare investimento eccessivo dei referenti e loro eventuali rappresentazioni vittimistiche degli alunni stranieri
- Superare i metodi tradizionali, acquisire metodologie alternative alle lezioni frontali
- Superare una progettazione di breve periodo, episodica/bisogno di uscire dall'improvvisazione
- Sperimentare, validare e consolidare buone prassi
- Diffondere una cultura della documentazione/messa a sistema delle buone pratiche
- Consolidare e rafforzare le reti tra scuola ed extrascuola, aumentare la comunicazione, avvicinare la scuola al territorio
- Superare l'informalità nelle relazioni (definire referenti e ruoli)

Risposte

- Buona collaborazione tra docenti in scuole con molti stranieri
- Orientamento positivo del collegio docenti e della dirigenza
- Disponibilità della scuola a collaborare con l'extrascuola

Per quello che concerne l'interazione interculturale, le istituzioni formative cercano di rispondere all'imperativo della costruzione di una "scuola comune" per italiani e stranieri, che metta in pratica la prospettiva interculturale nelle relazioni e nei saperi. Si tratta di riuscire a riconoscere e far dialogare varie forme di differenza (etnica, di genere, di status, ecc.), rifuggendo da un modello assimilazionistico che comporta, più o meno volontariamente, l'abbandono della lingua e della cultura d'origine da parte dei giovani stranieri. Gli insegnanti, inoltre, sempre di più chiedono di diventare esperti nella gestione di gruppi multiculturali, sviluppando la capacità di affrontare conflitti connotati etnicamente e la consapevolezza di essere fra gli artefici principali di positivi climi di classe.

A riguardo dell'area attori e risorse, si sottolineano molteplici bisogni a cui ancora trovare risposta. In particolare, forte è l'esigenza di un piano di formazione e di sensibilizzazione che offra ai docenti gli strumenti teorici e metodologici utili ad affrontare la questione alunni stranieri. Appare anche necessario precisare sempre più il ruolo dei referenti per l'intercultura, evitando i rischi di isolamento e di eccessiva presa in carico, che possono portare a considerare aprioristicamente gli stranieri vittime di discriminazioni e soggetti deboli da difendere.

Inoltre, si delineano un insieme di necessità, come antidoto e contrasto all'improvvisazione, collegate al potenziamento della progettazione, da sviluppare attraverso la sperimentazione e la validazione di prassi di cui verificare la bontà, curando con attenzione la raccolta di documentazione e creando un sistema integrato di scambi e relazioni formalizzate tra scuola ed extrascuola.

L'indagine qualitativa realizzata, in quanto ricerca-azione con necessarie ricadute operative, offre ancora suggerimenti per il miglioramento dell'esperienza scolastica e relazionale degli alunni stranieri, proposte formative per i docenti, indicazioni operative sul lavoro di rete e sulla condivisione di buone pratiche (tab. 54). Si tratta di ipotesi di sviluppo e contributi utili per il progetto "Il mondo a scuola, a scuola del mondo".

Tabella 54. *Proposte e ipotesi di sviluppo del progetto "Il mondo a scuola, a scuola del mondo"***Miglioramento dell'esperienza scolastica e relazionale degli alunni stranieri**

- Definizione di criteri di valutazione omogenei per le diverse tipologie di utenza straniera e per le competenze disciplinari
- Percorsi di rinforzo linguistico, soprattutto per alunni arrivati di recente/percorsi personalizzati
- Specializzazione dei linguaggi delle singole discipline
- Creazione/acquisizione di materiali e testi per lo studio semplificati
- Attività di socializzazione tra pari nei progetti di insegnamento dell'italiano L2
- Rimozione degli ostacoli nell'accesso all'istruzione tecnica o liceale
- Strutturazione di un orientamento di qualità alla scelta della scuola secondaria di II grado (conoscenza offerta formativa italiana e dei Paesi di origine, ecc.), in collaborazione con esperti, *tutor* alla pari, genitori
- Valorizzazione del ruolo dei giovani stranieri in una mediazione educativa di "seconda generazione"
- Utilizzo degli spazi scolastici per attività extrascolastiche

Valorizzazione delle competenze del corpo docente

- Formazione diffusa che coinvolga il numero più ampio possibile di docenti (l'intero collegio) e anche i dirigenti
- Pacchetto informativo/formativo/di sensibilizzazione di base sulle tematiche/metodologie fondamentali
- Aggiornamento formativo ad ampio raggio/trasversale ai livelli scolastici
- Varietà dei contenuti (su tutte le aree di intervento: didattica interculturale, lingue e culture delle famiglie, facilitazione linguistica, didattica italiano L2, orientamento, ecc.)
- Metodologie non frontali e cooperative, da sperimentare in classe con formatori esperti
- Messa a disposizione di testi e strumenti per l'autoformazione dei docenti
- Lavori di gruppo e formazione laboratoriale
- Insegnanti esperti selezionati come formatori in altre scuole, accompagnatori dalla progettazione/realizzazione delle iniziative

Lavoro di rete e condivisione di buone pratiche

- Definizione di luoghi e tempi per confronto fra scuole e tra scuola ed extrascuola
- Scoperta delle complementarità e degli aspetti comuni, per ampliare le collaborazioni
- Presenza di referenti stabili/formalizzazione delle reti
- Condivisione di prassi tra addetti ai lavori, individuazione di buone pratiche da diffondere ed esportare
- Archiviazione su supporti digitali e non di progetti/materiali/strumenti, archivio accessibile a tutte le scuole della provincia e formazione all'utilizzo di questa risorsa
- Predisposizione, produzione e diffusione di un *kit* multiculturale (film, giochi, testi su temi comuni a diverse culture, glossari, organizzati per grado e ordine di scuola)/repertorio di materiali didattici per il lavoro in classe

Se le proposte che hanno come destinatari gli alunni stranieri si pongono in continuità e non aggiungono ulteriori elementi rispetto alle aree di intervento già evidenziate in precedenza, idee più dettagliate e interessanti riguardano i percorsi formativi per i docenti. Si elencano, infatti, suggerimenti sui destinatari della formazione (collegio docenti, insegnanti di ogni ordine e grado, ecc.), sui contenuti (più vari e ampi possibili), sulle metodologie (innovative, cooperative, laboratoriali, di gruppo, ecc.). Interessante e da evidenziare è la proposta di insegnanti esperti, da utilizzare come formatori e *tutor*, che possano accompagnare colleghi di altre scuole nell'ideazione, realizzazione, valutazione di azioni su queste tematiche³⁵.

A ciò si affiancano, inoltre, le indicazioni aggiuntive sul lavoro di rete e la condivisione di buone pratiche. Oltre alla precisazione di tempi, spazi e referenti definiti di scuola ed extrascuola, che si occupino di strutturare reti sempre più efficaci e formalizzate, si propone infine di creare repertori o archivi di progetti/materiali/strumenti, facilmente accessibili e consultabili da parte delle istituzioni formative³⁶, nonché di predisporre appositi kit multiculturali da utilizzare nella didattica delle scuole di ogni ordine e grado.

Le priorità per il territorio

In chiusura dell'incontro, tutti i partecipanti ai *focus* hanno trasmesso ulteriori suggerimenti e aspettative, utili per gli sviluppi futuri del progetto, indicando ciascuno, su un foglio bianco e in modalità anonima, una priorità del proprio territorio rispetto all'integrazione degli alunni stranieri. Questa modalità ha permesso di riepilogare così i punti-chiave emersi durante i *focus group*.

Dalle riflessioni annotate dagli insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria, riemergono quattro richieste per creare una rete stabile, duratura e sinergica fra i vari ordini di scuola al fine di:

- raccogliere e condividere le buone prassi realizzate sul piano didattico dalle diverse scuole (conoscenze, metodologie, strumenti e modalità operative comuni) attraverso scambi di esperienze, lavori di gruppo, collaborazione tra i vari ordini di scuola, mettendo a disposizione della Rete competenze e risorse già esistenti all'interno delle scuole;
- analizzare tali prassi per poter strutturare su tutti i piani, compresi quelli organizzativo e relazionale, alcuni modelli utili a strutturare e omogeneizzare le pratiche delle diverse scuole;
- progettare insieme contenuti didattici e iniziative educative;
- radicare prassi didattiche, ma anche comunicative, relazionali, di scambio in un sistema di rete, strategia che renda più autonome le scuole rispetto alle varie emergenze integrative.

³⁵ Si veda in proposito la proposta del *tutor* di scuola sviluppata in Colombo, Santagati (2011).

³⁶ L'unico esempio particolarmente strutturato in Italia è rappresentato dalla Banca dati dei progetti e delle iniziative di educazione interculturale, promosso dalla Regione Lombardia e realizzato dalla Fondazione ISMU.

Altrettanto condivisa è la priorità di una formazione degli insegnanti di tipo laboratoriale (soprattutto all'educazione interculturale e alla didattica dell'italiano L2), da realizzare con esperienze concrete nelle classi, con la partecipazione di formatori, nell'ambito della quale si possano compiere percorsi di didattica innovativa.

Sulla scia delle esperienze già sperimentate, si ipotizza di valutare in quale misura sia possibile avere dei servizi di mediazione e interventi sociali continuativi, stabilmente istituiti all'interno delle scuole, ripensando il ruolo degli enti territoriali (mediatori/enti) nella relazione con la scuola, in modo che gli interventi non dipendano più da istituzioni non più in grado di garantirle o replicarle.

Anche nel caso dei docenti delle scuole secondarie di I e II grado, mettere in rete le risorse e le competenze per scambiare le informazioni e divulgare le buone pratiche è apparsa l'indicazione condivisa da più persone: sia rete tra enti pubblici e privati extrascolastici, sia tra le varie scuole, in modo da creare un maggior dialogo tra scuole di ordine e grado diversi.

Un lavoro del genere permetterebbe di:

- sostenere le esperienze più isolate e quindi a rischio di esaurimento;
- promuovere un agire comune e condiviso della gestione delle criticità (rapporto con le famiglie, dispersione, valutazione iniziale, ecc.);
- creare nuovi strumenti capaci di favorire una lettura realistica della complessità;
- dare risposte ai problemi comuni alle varie scuole;
- mettere in rete le risorse e le competenze già possedute dagli enti pubblici e privati extrascolastici coinvolti nel lavoro educativo.

Altra priorità su cui lavorare nella scuola superiore, secondo i dirigenti scolastici, è ancora l'insegnamento dell'italiano come L2, cercando di far comprendere le difficoltà linguistiche che possono incontrare gli alunni stranieri, soprattutto agli insegnanti di italiano. È stato posto l'accento anche su una maggiore guida e supporto, durante le fasi di orientamento, degli alunni stranieri e sulla capacità di creare opportunità formative di qualità per gli allievi.

Infine, ultimo aspetto ritenuto prioritario da più insegnanti è quello della sensibilizzazione dei docenti e dei dirigenti sul tema dell'accoglienza e della successiva valutazione all'interno dei consigli di classe. Questi devono essere educati a cogliere le possibilità di studenti stranieri che sono bravi in alcune discipline (come la matematica e le lingue straniere), ma che al momento non conoscono bene l'italiano, così come ad esempio il lessico specialistico della biologia e della storia. Spesso questi allievi vengono bocciati al primo anno della scuola secondaria di II grado e sono costretti a ripiegare verso percorsi formativi più brevi e meno qualificanti.

Per i dirigenti scolastici, si ritiene opportuna l'organizzazione all'inizio del prossimo anno scolastico di un convegno ai fini della sensibilizzazione dei docenti rispetto alla sfera di problematiche collegate alla presenza di

alunni stranieri e ai cambiamenti che essa produce sul piano organizzativo, didattico, educativo e relazionale, soprattutto nelle scuole secondarie di II grado, ancora piuttosto lontane da questa riflessione.

Rispetto alla linea di intervento "attori e risorse", ben 7 dirigenti su 13 hanno richiesto percorsi di formazione dei docenti alla didattica interculturale e alle "metodologie attive in grado di sviluppare un'accoglienza effettiva e reale", con un'attenzione specifica alla valutazione delle competenze e alla personalizzazione dei percorsi scolastici e linguistici.

Tale formazione è per qualcuno indissociabile dall'uso di kit didattici, ossia di materiali accuratamente scelti e strutturati secondo le modalità ipotizzate e descritte nel corso dell'analisi, mentre per qualcun'altro restano altrettanto rilevanti i temi della valutazione, dell'orientamento e, su un piano diverso, il lavoro di rete, volto a "capitalizzare" e "archiviare", su supporti digitali e non, le buone prassi: conoscenze, metodologie, strumenti, modalità comuni e risorse già esistenti sul territorio del cuneese, attraverso scambi di esperienze, lavori di gruppo, collaborazione tra i vari ordini di scuola.

È inoltre reiterata l'idea di rivolgere gli interventi formativi, anziché ai soli referenti per l'integrazione degli stranieri e agli insegnanti di italiano, agli interi collegi docenti nella loro totalità. Come premessa dell'alta qualità della formazione viene posta, appunto, la formazione dei formatori (docenti in ogni scuola per ordine e grado).

Le priorità emerse dagli operatori del settore extrascolastico ripercorrono, in linea di massima, quelle poste al centro dell'attenzione dai docenti e dai dirigenti. Su 13 operatori, 8 di loro ritengono prioritario lo sviluppo di una maggiore cooperazione tra la scuola e gli attori del terzo settore che lavorano su questi temi, tenendo in considerazione e sfruttando le competenze già presenti sul territorio.

È parso importante anche puntare e investire sulla valorizzazione delle storie personali dei bambini: valorizzare i contenuti della "valigia" dei minori stranieri, riconoscendo le loro competenze e favorendo, nei minori italiani, l'accoglienza, senza timori, dei nuovi arrivati.

Per concludere, ultima priorità evidenziata riguarda la creazione di una "casa di tutti e per tutti", uno spazio di incontro tra le persone a prescindere dalla provenienza, un punto di ritrovo per adulti e bambini.

Una casa dove tutti mettono in comunione le energie, le risorse, la voglia di stare insieme e di condividere. Una casa con tante stanze: per il doposcuola, per i corsi, per i giovani, per gli scout, per le associazioni locali. Per stare insieme, per parlare, per ridere.



Bibliografia

- Adorno T. W. (1982), *La personalità autoritaria*, Milano, Edizioni Comunità.
- Bergamaschi A. (2011), *Attitudes et Représentations sociales. Adolescents Français et italiens face à la diversité*, Revue Européenne des Sciences Sociales, n. 49 (2), pp. 93-122.
- Bergamaschi A. (2013), *Adolescents and prejudice: A comparative study of the attitudes of two European adolescent populations regarding the issues that are raised by increasing cultural and religious pluralism*, International Journal of Intercultural Relations, n. 37 (3), pp. 302-12.
- Bergamaschi A., Ricucci R. (2010), *Piemonte. Rapporto Immigrazione 2010*, in Caritas/ Migrants, *Dossier statistico immigrazione 2010. 20° Rapporto*, Roma, Idos, pp. 337-344.
- Bergamaschi A., Ricucci R. (2012), *Piemonte. Rapporto Immigrazione 2012*, in Caritas e Migrants, *Dossier statistico immigrazione 2012. 22° Rapporto*, Roma, Idos, pp. 321-328.
- Besozzi E. (1999), *Crescere tra appartenenze e diversità*, Milano, Franco Angeli.
- Besozzi E. (2005), (a cura di), *I progetti di educazione interculturale in Lombardia*, Milano, Fondazione ISMU, ORIM.
- Besozzi E. (2008), *La multiculturalità nelle scuole dell'infanzia del Comune di Brescia*, Brescia, CIRMIB, Università Cattolica del Sacro Cuore.
- Besozzi E., Colombo M. (2009), *Tra formazione e lavoro. Giovani stranieri e buone pratiche nel sistema della formazione professionale regionale*, Milano, Fondazione ISMU, ORIM.
- Besozzi E., Colombo M. (2012), *Relazioni interetniche e livelli di integrazione nelle realtà scolastico-formative della Lombardia*, Milano, Fondazione ISMU, ORIM.
- Besozzi E., Colombo M., Santagati M. (2009), *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, Milano, Franco Angeli.
- Besozzi E., Colombo M., Santagati M. (2010), *Formazione come integrazione. Strumenti per osservare e capire i contesti educativi multietnici*, Milano, Fondazione ISMU, ORIM.
- Besozzi E., Colombo M., Santagati M. (2013), *Misurare l'integrazione nelle classi multietniche*, Milano, Fondazione ISMU, ORIM.
- Brinbaum Y., Kieffer A. (2005), *D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées. Ambition et persévérance*, Education et Formations, n. 72, pp. 53-75.
- Brown R. (1995), *Prejudice. Its Social Psychology*, Oxford, Blackwell Publisher.
- Caille J. P. (2007), *Perception du système éducatif et projets d'avenir des enfants d'immigrés*, Education et formations, n. 74, avril, pp. 117-142.
- Cantù S., Cucinello A. (2010), *Plurilinguismo. Sfida e risorsa educativa*, Milano, Fondazione ISMU.
- Caritas Cuneo, INPS (2004), *1° Rapporto sull'immigrazione in provincia di Cuneo*, Cuneo, Fondazione Cassa di Risparmio di Cuneo.
- Caritas Cuneo, INPS (2006), *2° Rapporto sull'immigrazione in provincia di Cuneo*, Cuneo, Fondazione Cassa di Risparmio di Cuneo, Provincia di Cuneo.

- Caritas e Migrantes (2012), *Dossier statistico immigrazione 2012. 22° Rapporto*, Roma, Idos.
- Chaloff J., Queirolo Palmas L. (2006), *Scuole e migrazioni in Europa*, Roma, Carocci.
- Cipollari G. (2008), *Oltre l'etnocentrismo. La revisione del canone e dei curricula*, in Clementi M. (a cura di), *La scuola e il dialogo interculturale*, Milano, Fondazione ISMU, pp. 57-65.
- Clementi M. (2008), *La scuola e il dialogo interculturale*, Milano, Fondazione ISMU.
- Colombo E. (2010), *Figli migranti in Italia. Identificazioni, relazioni, pratiche*, Torino, Utet.
- Colombo M. (2007), *Guida ai progetti di educazione interculturale. Come costruire buone pratiche*, Milano, Fondazione ISMU, ORIM.
- Colombo M. (2010), *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo. Dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*, Trento, Erickson.
- Colombo M. (2011), *La progettazione delle attività interculturali in Lombardia*, in ORIM, *Decimo rapporto sugli immigrati in Lombardia. Anno 2010*, Milano, Fondazione ISMU, ORIM, pp. 128-135.
- Colombo M., Santagati M. (2011), *Accompagnare le istituzioni formative nella progettazione interculturale. Guida per il tutor di scuola*, Milano, Fondazione ISMU, ORIM.
- Colussi E. (2010), *Repertorio di buone pratiche di educazione interculturale in Lombardia*, Milano, Fondazione ISMU, ORIM.
- Consiglio d'Europa, (2008), *Libro bianco sul dialogo interculturale "Vivere insieme in pari dignità"*, Strasburgo, UE.
- Consiglio d'Europa, (2002), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue. Apprendimento, insegnamento, valutazione*, trad. italiana a cura di Bertocchi D., Quartapelle F., La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- Dhume F. (2007), *Racisme, antisémitisme et «communautarisme»? L'école à l'épreuve des faits*, Paris, L'Harmattan.
- Folgheraiter F. (1995), *Lavoro di rete e valorizzazione delle risorse sociali*, in *L'intervento di rete. Concetti e linee di azione*, Quaderni di Animazione e Formazione, Torino, Edizioni Gruppo Abele.
- Iori V. (2008), *Famiglie migranti e integrazione scolastica*, in Scabini E., Rossi G. (a cura di), *La migrazione come evento famiglia*, Milano, Vita e Pensiero, pp. 217-234.
- IRES Piemonte (2008), *L'immigrazione straniera in provincia di Cuneo: i risultati dell'indagine campionaria*, Regione Piemonte, Provincia di Cuneo.
- ISFOL (2012), *I percorsi di istruzione e formazione professionale sul territorio nazionale*, Roma, ISFOL Occasional Paper, www.isfol.it.
- Kymlicka W. (2001), *Politics in the Vernacular: Nationalism, Multiculturalism, Citizenship*, Oxford, Oxford University Press.
- Luciano A., Ricucci R., Demartini M. (2010), *La scuola*, in Ponzo I., Zincone G. (a cura di), *Immigrati: servizi uguali o diversi?*, Roma, Carocci, pp. 57-96.
- Maggioni G., Vincenti A. (2007), *Nella scuola multiculturale*, Roma, Donzelli Editore.
- Ministero della Pubblica Istruzione (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma, Osservatorio Nazionale.
- MIUR (2012), *Gli alunni con cittadinanza non italiana nel sistema scolastico italiano. A.S. 2011/12*, Roma, Servizio statistico.
- MIUR-Fondazione ISMU (2011), *Alunni con cittadinanza non italiana. Rapporto nazionale a.s. 2010/11. Verso l'adolescenza*, Milano, Fondazione ISMU.

- MIUR-Fondazione ISMU (2013), *Alunni con cittadinanza non italiana. Rapporto nazionale a.s. 2011/12. Approfondimenti e analisi*, Milano, Fondazione ISMU.
- Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensiero riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci.
- Ongini V. (2011), *Noi domani. Un viaggio nella scuola multiculturale*, Roma-Bari, Laterza.
- Portes A., Rumbaut R.G. (2001), *Legacies: The Story of Immigrant Second Generation*, Berkeley, University of California Press.
- Ricucci R. (2010), *Italiani a metà. Giovani stranieri crescono*, Bologna, Il Mulino.
- Riva M. (2008), (a cura di), *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*, Milano, Edizioni ETS.
- Santagati M. (2001), *Formazione chance di integrazione. Gli adolescenti stranieri nel sistema di istruzione e formazione professionale*, Milano, Franco Angeli.
- Santagati M. (2004), *Mediazione e integrazione*, Milano, Franco Angeli.
- Santagati M. (2009), *Mediazione interculturale e scuola*, in Torre A., Lagomarsino F., *La scuola plurale in Liguria*, Genova, Il Melangolo, pp. 15-66.
- Santagati M. (2010), *Inserimento e integrazione dei minori stranieri nel rapporto tra scuola e territorio: le questioni aperte*, in AA. VV., *Alunni stranieri nella scuola e nella formazione professionale*, Milano, Fondazione ISMU, ORIM.
- Santagati M. (2011), *Formazione chance di integrazione. Gli adolescenti stranieri nel sistema di istruzione e formazione professionale*, Milano, Franco Angeli.
- Santagati M. (2013), *La scuola*, in Fondazione ISMU (a cura di), *Diciottesimo rapporto sulle migrazioni 2012*, Milano, Franco Angeli, pp. 111-124.
- Sayad A. (2002), *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Scheepers P. et al. (2010), *The relationship between outgroup size and anti-outgroup attitudes: A theoretical synthesis and empirical test of group threat- and intergroup contact theory*, *Social Science Research*, n. 39 (2), pp. 285-295.
- Sirna Terranova C. (1997), *Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte*, Milano, Guerini.
- Spinelli B., Parizzi S., (2010), (a cura di), *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1 e B2*, La Nuova Italia, Firenze.
- Tajfel H., Turner J. (1986), *The social identity theory of intergroup behavior*, in Worchel S., Austin W. G., *Psychology of Intergroup Relations*, Chicago, Nelson Hall.
- Tarozzi M. (1998), *La mediazione educativa*, Bologna, Clueb.
- Taylor C. (1992), *Multiculturalism and "The Politics of Recognition"*, Princeton, Princeton University Press.
- Torre A., Lagomarsino F. (2009), *La scuola plurale in Liguria*, Genova, Il Melangolo.
- Zachary M. D., Dupriez V., Vanderberghe V. (2003), *Comparaison internationale de l'efficacité et de l'équité des systèmes d'enseignement*, in De la Croix D. et al., *Capital humain et dualisme sur le marché du travail*, Bruxelles, De Boeck, pp. 259-277.
- Zanzottera C. (2012), *Pari opportunità e pieno sviluppo della personalità di alunne italiane e straniere*, in Fondazione Amiotti (a cura di), *Pari opportunità di genere dalla scuola primaria alla società interculturale*, Milano, Fondazione Amiotti, pp. 32-133.
- Zoletto D. (2007), *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*, Milano, Cortina.

I Quaderni della Fondazione Cassa di Risparmio di Cuneo

- 1. Il bilancio dell'Unione europea 2007**
L'accesso ai finanziamenti comunitari per il territorio (2007)
- 2. Percezione e notorietà della Fondazione Cassa di Risparmio di Cuneo** (2007)
- 3. "Senectus Ipsa Morbus"**
Ricerca sui servizi socio-assistenziali per gli anziani nell'area di Cuneo, Mondovì ed Alba/Bra (2008)
- 4. L'Università in provincia di Cuneo**
Gli studenti residenti in provincia iscritti nelle sedi locali e nella sede di Torino (2008)
- 5. Cluster produttivi e traiettorie di sviluppo nei territori del cuneese** (2009)
- 6. Il Politecnico di Torino in provincia di Cuneo**
Dai dati statistici alle opinioni degli studenti (2009)
- 7. Il settore delle utilities in provincia di Cuneo**
Analisi e prospettive (2009)
- 8. Università e sviluppo del territorio**
Laureati cuneesi della facoltà di Scienze Politiche e mercato del lavoro (2010)
- 9. L'arte della Fondazione**
Valutazione dei progetti di conservazione e valorizzazione del patrimonio artistico e architettonico finanziati dalla Fondazione CRC (2010)
- 10. Un patrimonio valorizzato**
Descrizione dei 100 maggiori interventi di restauro architettonico e artistico finanziati dalla Fondazione CRC (2011)
- 11. La ricerca della Fondazione**
Valutazione di tre anni di Bando Ricerca della Fondazione CRC (2011)
- 12. L'innovazione sociale in provincia di Cuneo**
Servizi, salute, istruzione, casa (2011)
- 13. Il valore della cultura**
Per una valutazione multidimensionale dei progetti e delle attività culturali (2011)
- 14. L'impatto economico delle università decentrate: il caso di Cuneo** (2012)
- 15. Capitale umano e società della conoscenza: i laureati nelle imprese cuneesi** (2012)
- 16. Innovazione in Comune**
Percorsi innovativi nei sette maggiori Comuni della provincia di Cuneo (2013)
- 17. Disagio psicologico**
Diffusione, fattori di rischio, prevenzione e cura (2013)

info@fondazionecrc.it • www.fondazionecrc.it

ISBN 978-88-9800-504-8



9 788898 005048