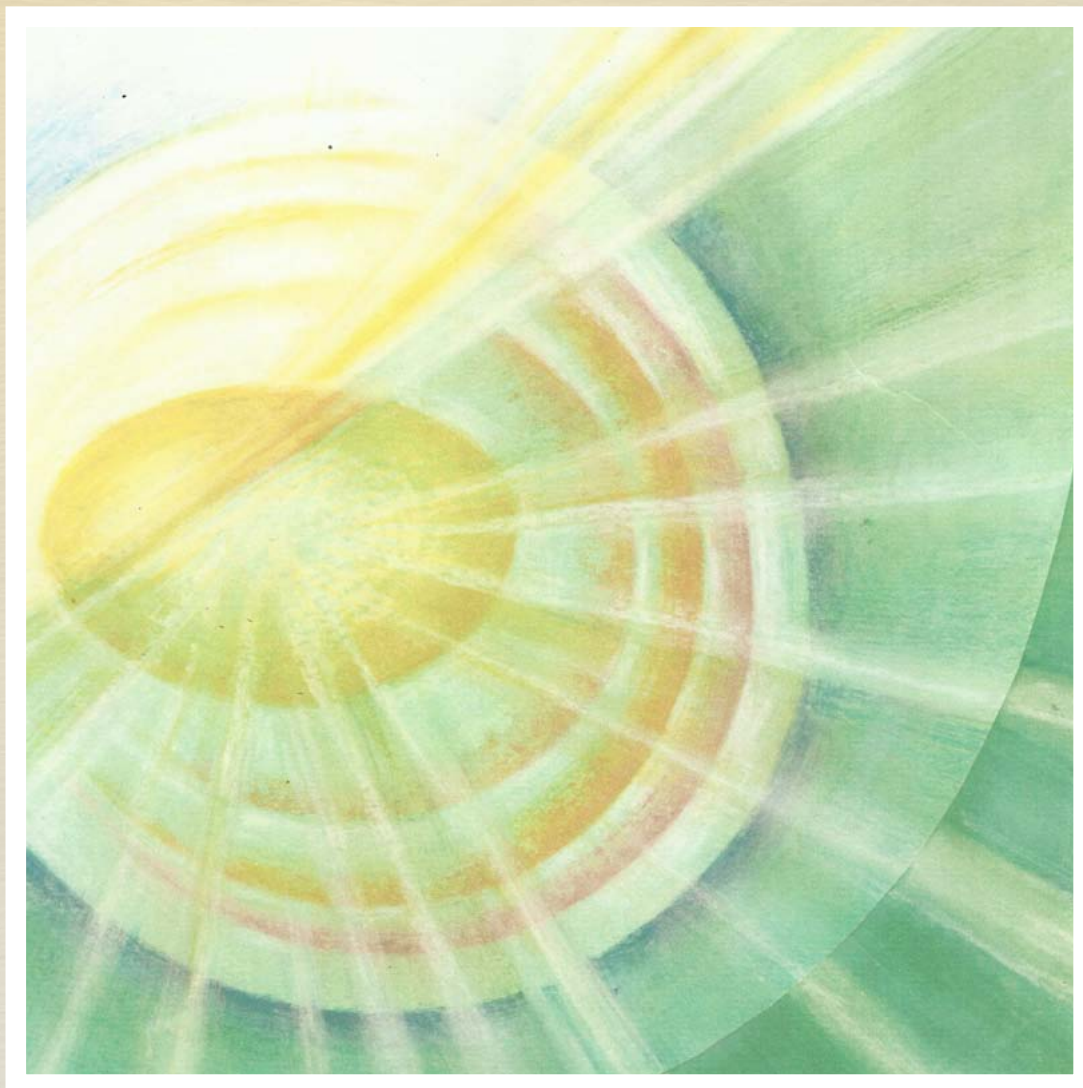


Oltre l'immigrazione Per una scuola *diversa*



Documento di indirizzo sull'educazione alla cittadinanza interculturale

Elaborato dalla Commissione di Studio sull'Educazione Interculturale e alla Cittadinanza

Ottobre 2013

Oltre l'immigrazione. Per una scuola diversa.

Documento di indirizzo sull'educazione alla cittadinanza interculturale

Il presente documento è stato redatto a cura di Massimiliano Tarozzi, ad eccezione dei capitoli espressamente attribuiti a specifici autori (3, 4, 7 e *Executive summary* di Alberto Conci). Tutti i membri della *Commissione* di Studio sull'Educazione Interculturale e alla Cittadinanza hanno letto, commentato, integrato il testo prima di approvarlo.

Per citare il testo:

Assessorato Istruzione e Sport della Provincia autonoma di Trento, *Oltre l'immigrazione. Per una scuola diversa. Documento di indirizzo sull'educazione alla cittadinanza interculturale*, Commissione di Studio sull'educazione interculturale e alla cittadinanza (CSEIC), a cura di Massimiliano Tarozzi. Trento: ottobre 2013.

Disegno di copertina di Giovanna Salvi

La Commissione di Studio sull'Educazione Interculturale e alla Cittadinanza è composta da:

- **Università di Trento**, rappresentata da Massimiliano Tarozzi (coordinatore)
- **Servizio Istruzione della PAT**, rappresentato nelle due componenti (Centro Millevoci e Comparto Pace e Solidarietà), da Laura Bampi e Alberto Conci
- **Forum trentino per la Pace e i Diritti Umani**, rappresentato da Federico Zappini
- **Iprase e Centro per la Formazione insegnanti di Rovereto**, rappresentati da Silvia Tabarelli e Francesca Rapanà
- **Dipartimento della Conoscenza PAT**, rappresentato da Beatrice De Gerloni
- **Centro per la Formazione alla Solidarietà Internazionale**, rappresentato da Martina Camatta

Indice

<i>Executive summary</i>	1
1. Premessa	5
1.1 Mandato	6
1.2 Gruppo di lavoro	6
1.3 Finalità	6
1.4 Obiettivi specifici	6
1.5 Metodo.....	7
2. Quadro concettuale	9
2.1 Termini chiave. Definizioni	13
2.2 Migranti o alunni di origine straniera	13
2.3 Dialogo interculturale.....	15
2.4 Educazione interculturale.....	15
2.5 Cittadinanza	15
3. Contesto	19
3.1 Presenza straniera nel sistema scolastico trentino.....	20
4. Quadro formativo: la legislazione nazionale e provinciale	31
4.1 Normativa nazionale	32
4.2 Normativa provinciale	36
5. Temi e sfide	41
5.1 Metodo	42
5.2 Premessa.....	43
5.2.1 Fasi delle politiche di accoglienza, integrazioni e intercultura	45

5.3 Temi	46
Mutamento dei fenomeni migratori	47
Equità è giustizia sociale	48
Equità	48
Integrazione	49
Conflitti e razzismo	50
Pedagogie e didattiche interculturali.....	50
Orientamento scolastico	51
Italiano L2	52
Formazione insegnanti	53
Mediatori interculturali.....	54
Scuola e territorio	55
6. Condivisioni e divergenze	57
7. Documenti internazionali.....	61
8. Le sfide da affrontare	73
8.1 Colmare il divario tra politiche educative e operatori della scuola	74
8.2 Promuovere lo <i>iusscholae</i>	74
8.3 Educare ad un cittadinanza equa e plurale	75
8.4 Implementare interventi strutturali e stabili	75
8.5 Aprire la scuola alla comunità	76
Conclusioni	77

Executive summary

Executive summary

Il dibattito sul senso, i contorni, le strategie educative, le finalità dell'educazione alla cittadinanza in chiave interculturale ha assunto negli ultimi anni un'importanza crescente nel dibattito locale come in quello nazionale e internazionale, diventando oggetto di studio e di sperimentazione didattica. Tale dibattito, scaturito inizialmente dalla necessità di far fronte alla presenza sempre più rilevante di alunni stranieri nella scuola, ha condotto a rivedere in profondità categorie culturali e politiche scolastiche, mostrando ben presto i limiti di approcci semplificatori di stampo assimilazionista (i migranti non devono che adattarsi al modello del Paese o addirittura della regione ospitante) o multiculturalista (i migranti vanno semplicemente riconosciuti e accolti, nella loro diversità culturale, all'interno delle comunità di arrivo) e riconoscendo la validità, sul piano educativo e su quello sociale, dell'approccio interculturale, che affronta la questione dell'integrazione in termini dialogici e rispetta maggiormente la complessità dei nuovi contesti sociali.

A partire da questa premessa, l'Assessorato all'Istruzione e Sport della Provincia Autonoma di Trento, d'intesa con l'Assessorato alla Solidarietà Internazionale e alla Convivenza, ha istituito nella primavera 2013 la *Commissione di Studio sull'Educazione Interculturale e alla Cittadinanza* (CSEIC), coordinata dal prof. Massimiliano Tarozzi, cui ha affidato il compito di realizzare un documento di indirizzo sulle politiche educative più adatte per favorire l'integrazione scolastica e la gestione della differenza culturale. Il presente documento, che contiene la sintesi dei lavori effettuati dalla *Commissione*, è il frutto di un lavoro di ricerca e di indagine che ha tenuto conto dei più importanti documenti internazionali sul tema, del quadro normativo nazionale e locale, delle buone pratiche di integrazione attuate in particolare a livello provinciale, tanto nella scuola quanto nel più ampio contesto sociale. In tale prospettiva il gruppo di lavoro, i cui membri provenivano da enti diversi (Università di Trento, Provincia Autonoma di Trento, Forum trentino per la Pace e i Diritti Umani, Iprase, Centro per la Formazione alla Solidarietà Internazionale), ha elaborato questo rapporto dopo aver incontrato numerose altre realtà che operano a vario titolo nel campo dell'integrazione.

Nella stesura del rapporto la Commissione si è posta alcuni obiettivi fondamentali quali: la ricognizione delle questioni più rilevanti sollevate dai diversi soggetti che si occupano di educazione interculturale; la condivisione di linguaggi, strategie e finalità fra i differenti attori che operano in tale campo; l'individuazione di principi e di indirizzi che possano ispirare le politiche educative e le linee guida per l'azione in un contesto sociale pluralista e multiculturale.

Il lavoro della *Commissione* ha tenuto conto del quadro normativo nazionale e di quello provinciale. Va rilevato che sul piano nazionale il nostro Paese ha elaborato una serie di provvedimenti che, se pienamente attuati, forniscono già ora una cornice giuridica nella quale è possibile sviluppare coerentemente quella "via italiana all'interculturalità" di cui parlava l'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale già nel 2007. Accanto a ciò si è tenuto conto della normativa provinciale, che fornisce strumenti ancora più precisi ed efficaci per la promozione all'educazione alla cittadinanza interculturale nella scuola.

In questo quadro va collocata l'attenzione di fondo posta dalla Commissione non solo su temi di carattere più generale – quali le trasformazioni dei flussi migratori, il mutamento generazionale con l'aumento delle seconde e delle terze generazioni, il tema chiave della giustizia sociale, il riconoscimento della cittadinanza –, ma anche su aspetti più specifici della vita scolastica, come ad esempio il problema della maggiore incidenza dell'insuccesso

scolastico fra gli alunni stranieri. A tal proposito va ricordato che il presente documento non è nato per mettere in luce unicamente le esperienze positive di integrazione nella scuola; accanto a queste, che vanno rilevate e fatte conoscere, la *Commissione* ha inteso mettere in luce anche quei punti di fragilità e quelle sfide aperte che il dibattito teorico e le esperienze sul campo riconoscono nel momento attuale come rilevanti per l'elaborazione di un modello efficace di educazione interculturale. Tutto ciò con l'intenzione di individuare in particolare quelle aree di lavoro sulle quali risulta particolarmente importante concentrare l'attenzione sul piano educativo, sociale e politico nei prossimi anni.

Cinque sono gli snodi attorno ai quali si è articolato il lavoro della *Commissione* e che ritornano nel presente documento.

- La già citata riflessione sul significato dell'educazione alla cittadinanza interculturale a tutti i livelli, da quello internazionale a quello locale.
- L'analisi relativa alla presenza degli alunni stranieri nel sistema scolastico trentino.
- L'analisi del contesto di riferimento normativo all'interno del quale si sviluppa l'educazione alla cittadinanza interculturale.
- L'individuazione delle questioni e delle sfide più rilevanti attraverso interviste personali, audizioni in focus group, questionari effettuati fra i soggetti che a diverso titolo di occupano di educazione alla cittadinanza interculturale, prestando particolare attenzione a coloro che operano nell'ambito dell'età scolare.
- Il confronto con i principali documenti internazionali, non solo per confrontarsi con quanto elaborato in altri contesti, ma anche per raccogliere elementi che possano essere integrati all'interno di un progetto di educazione alla cittadinanza interculturale per la scuola trentina.

Tali snodi non rappresentano un punto di arrivo. Essi vanno considerati piuttosto il punto di partenza per una più coerente e articolata risposta alle sfide che ci sono poste da una società multiculturale in rapidissima trasformazione.

Sul piano dei contenuti la Commissione ha individuato alcune priorità che rappresentano altrettante sfide da affrontare a breve termine.

- 1) Colmare il divario fra politiche educative e operatori della scuola, poiché non di rado si sperimenta uno scollamento fra il livello normativo e la pratica scolastica. In particolare è importante, a questo livello, rinforzare la collaborazione fra i diversi soggetti istituzionali che operano per l'interculturalità e sostenere la realizzazione di interventi strutturali e stabili.
- 2) Promuovere lo *lusschola*. In un contesto nel quale il dibattito sulla cittadinanza per coloro che siano nati nel nostro Paese è sempre più vivo, è fondamentale riconoscere e valorizzare i percorsi scolastici compiuti dagli studenti all'interno del nostro sistema educativo per rinforzare l'integrazione degli studenti di origine straniera e per garantire sia il successo scolastico che la giustizia sociale.
- 3) Educare a una cittadinanza equa e plurale. In un contesto nel quale si rischia una forte polarizzazione fra scuole con alta presenza di alunni provenienti da famiglie di origine straniera e scuole con una bassa presenza di tali alunni, risulta fondamentale lavorare per favorire equità non solo nell'offerta formativa ma anche sul piano delle opportunità di accesso alla scuola.
- 4) Implementare interventi strutturali e stabili. Il cambiamento dei flussi migratori e l'alta presenza di studenti di seconda generazione rendono necessario il superamento degli approcci occasionali all'interculturalità e l'assunzione dell'educazione interculturale come orizzonte pedagogico complessivo della scuola.

5) Aprire la scuola alla comunità. Infine vanno rinforzati i canali di comunicazione e collaborazione fra scuola e territorio per costruire da un lato una comunità scolastica più aperta e dall'altro un contesto sociale più sensibile alle urgenze educative che la scuola individua.



Premessa

1.1 Mandato

L'Assessore all'Istruzione e Sport Marta Dalmaso, d'intesa con l'Assessore alla solidarietà internazionale e alla convivenza Lia Giovanazzi Beltrami, ha promosso l'istituzione di una *Commissione di Studio sull'Educazione Interculturale e alla Cittadinanza*, coordinata da Massimiliano Tarozzi, incaricata di realizzare un documento di indirizzo sulle politiche educative più adatte per favorire l'integrazione scolastica e la gestione della differenza culturale. Tale documento doveva emergere da un'esplorazione della normativa, delle buone pratiche e delle nuove sfide che la società multiculturale pone alla scuola e ai decisori politici delle politiche educative.

1.2 Gruppo di lavoro

La *Commissione*, che prosegue e integra i lavori del tavolo di lavoro sul rinnovo del protocollo Millevoci, è formata da un rappresentante di ciascuno dei cinque enti che hanno dato vita al gruppo di lavoro:

- Università di Trento, rappresentata da Massimiliano Tarozzi (coordinatore)
- Servizio Istruzione della PAT rappresentata da nelle due componenti (Centro Millevoci e Comparto Pace e Solidarietà), Laura Bampi, Alberto Conci
- Forum trentino per la Pace e i Diritti Umani, rappresentato da Federico Zappini
- Iprase e Centro per la Formazione insegnanti di Rovereto, rappresentati da Silvia Tabarelli, Francesca Rapanà
- Dipartimento della Conoscenza PAT, Beatrice De Gerloni
- Centro per la Formazione alla Solidarietà Internazionale, rappresentato da Martina Camatta.

Altri soggetti (Ciniformi e Comune di Trento) sono stati attivamente coinvolti in una seconda fase dei lavori della *Commissione*.

1.3 Finalità

Il presente testo intende proporre in modo condiviso un documento di indirizzo sull'integrazione scolastica dei migranti e sull'educazione interculturale che, a partire dalle buone pratiche e da una tradizione normativa consolidate, possa contribuire ad aggiornare e sistematizzare le politiche educative e le pratiche per la scuola e per la comunità in cui è inserita al fine di accrescere la coesione sociale nel territorio trentino. In particolare, questo report si pone in piena continuità con il documento provinciale *Nuove linee guida per l'integrazione degli studenti stranieri* (D.P. n. 747 del 20 aprile 2012). Quel testo rappresenta il punto di arrivo dell'elaborazione delle linee guida coerenti con gli indirizzi politici provinciali. Questo vuole invece rilevare indicazioni e orientamenti principalmente provenienti "dal basso", raccogliendo e sistematizzando i punti di vista degli attori sociali coinvolti nei processi di integrazione scolastica interculturale.

1.4 Obiettivi specifici

Gli obiettivi specifici del lavoro si riassumono nella scrittura del presente documento di indirizzo che intende:

- Operare una ricognizione sistematica dei temi rilevanti segnalati dagli attori coinvolti a vari livelli nei processi di inclusione e integrazione scolastica di minori con un retroterra culturale diverso
- Rilevare le sfide vecchie e nuove poste dalle migrazioni e dalla differenza culturale nei contesti formativi;
- Combinare l'Autonomia trentina con la presenza di comunità culturalmente differenti nei contesti scolastici e

nei territori in cui sono inseriti;

- Aggiornare e condividere un linguaggio comune fra operatori e detentori di interesse;
- Elaborare criticamente principi e indirizzi di intervento formativo che possano ispirare politiche educative e linee guida per l'azione.

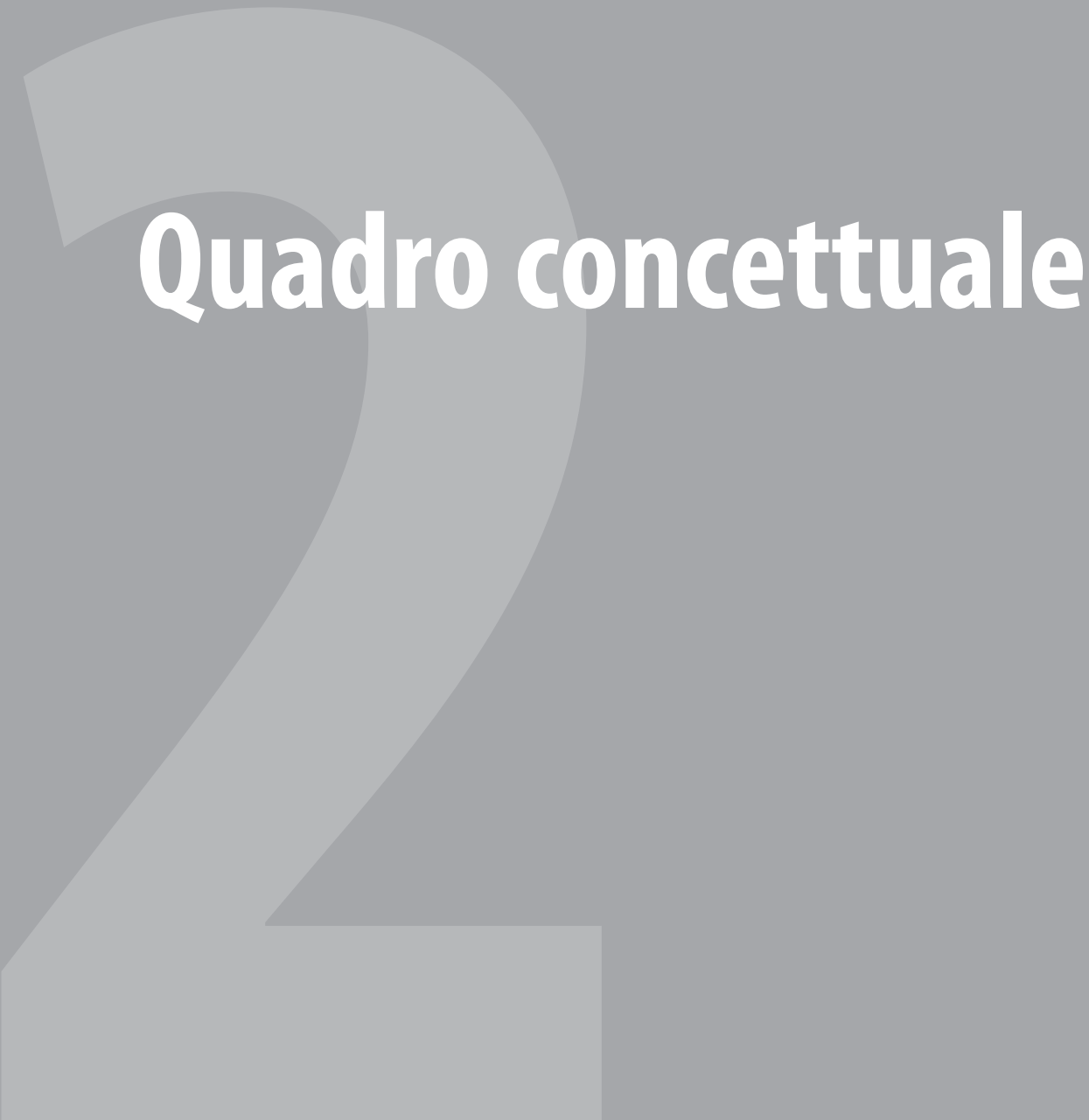
1.5 Metodo

Il metodo di lavoro per elaborare la parte di analisi sui cui poggiano le proposte politiche e operative, ha richiesto di combinare differenti approcci: analisi di documenti legislativi, audizioni, interviste e focus group con testimoni privilegiati.

Tutto il materiale è stato organizzato e discusso all'interno delle riunioni periodiche della *Commissione* di studio svolte con cadenza mensile. Il materiale è stato poi condiviso in un archivio comune. Tutti i documenti intermedi prodotti, compresi i verbali delle riunioni, sono stati letti, discussi e approvati dall'intera *Commissione*. Il coordinatore ha poi analizzato e sistematizzato tutto il materiale raccolto e ha curato la redazione del presente documento. Il suo lavoro è stato letto, commentato e approvato da tutta la *Commissione*.

I dati sono stati raccolti esplorando diverse prospettive che illuminavano secondo diversi livelli di analisi il fenomeno in oggetto. In particolare si sono indagati i seguenti piani: politico, istituzionale, professionale, scientifico-culturale, prospettive dei destinatari degli interventi e delle politiche.

Livello di analisi	Tipologia di interlocutori	Dati raccolti
Professionale scolastico	Dirigenti scolastici	Focus group informale (FGI) e dati preesistenti
	Coordinatori pedagogici	FG anche con soggetti diversi
	scuole d’infanzia	
	Mediatori culturali	FGI
	Referenti intercultura delle scuole	FGI; OS
Terzo settore	Direttori di CFP	FG; OS
	Operatori di cooperative sociali	Focus group (FG)
	Associazioni di migranti	Audizione (A); opinioni spontanee (OS)
	Associazioni pace e solidarietà	Verbali riunioni commissione
	Associazioni che si occupano di migranti	A
Cittadini stranieri e migranti	Minori non accompagnati	A
	Sinti	FG
	Cittadini e famiglie migranti	Sito web
Studenti e minori	Consulta studenti	FG e A
Politico (dibattito)	Consiglieri di minoranza	II; OS
Scientifico culturale	Docenti universitari	Analisi letteratura scientifica
	Ricercatori e formatori IPRASE	Verbali commissione
	Esperti Cinformi	interviste
politico istituzionale	internazionale	Analisi normativa UNESCO e documenti europei
	Nazionale	Analisi normativa
	Provinciale	Analisi normativa
	Amministratori locali	Interviste individuali (II)
	Comunità di valle	II



L'approccio dell'educazione interculturale è considerato oggi tanto a livello europeo che nazionale il modello ufficiale da adottare nelle scuole per l'integrazione degli alunni migranti. Tale approccio è esplicitamente richiamato in innumerevoli documenti e nella normativa europea, nazionale e provinciale che delineano una scelta esplicita e netta per un preciso modello di accoglienza, integrazione e gestione delle differenze culturali nella scuola.

Tale modello intendeva superare da un lato le politiche assimilazioniste che richiedevano ai migranti di adattarsi al modello culturale e linguistico del paese ospitante e, dall'altro, alle politiche multiculturaliste (o meglio comunitariste) che si limitavano a favorire il riconoscimento delle differenze culturali senza prevedere una piena integrazione fra le culture. In entrambi i casi, tali approcci teorici fondavano politiche educative e modelli pedagogici ancorati su di una visione statica della società centrata sull'opposizione fra "maggioranza" e "minoranza".

L'approccio interculturale pone la questione in termini di favorire il dialogo fra culture come obiettivo prioritario per costituire una solida coesione sociale in società multiculturali. Tale approccio è stato negli anni promosso e precisato sulla base di un cospicuo e coerente insieme di direttive, raccomandazioni e normative promosse da UNESCO, dalla Commissione Europea e da molte altre istituzioni e organizzazioni sovranazionali a livello europeo e internazionale. A tal punto che oggi, come dimostra un report di Eurydice del 2004, un riferimento preciso all'educazione interculturale come strumento per affrontare la differenza culturale è presente nella normativa scolastica di quasi tutti i paesi membri della UE, con la sola eccezione di Islanda e Bulgaria (Eurydice, 2004: p. 140).

È del 2003 la dichiarazione congiunta, sottoscritta da 48 ministri dell'educazione di altrettanti stati membri intitolata "Intercultural education in the new European context". In quel testo l'educazione interculturale era riconosciuta come l'approccio più adeguato per le democrazie europee per rapportarsi alla differenza culturale e a questo scopo veniva assegnato alla scuola un ruolo specifico nella promozione di una comprensione interculturale. La dichiarazione si concludeva con un invito esplicito a

"mettere in campo le opportune azioni per considerare l'educazione interculturale come una componente importante delle nostre politiche educative; questo prevede l'adozione di appropriate misure a livello di programmi, organizzazione scolastica e formazione degli insegnanti".

Più recentemente, nel 2008 intitolato *Anno europeo del dialogo interculturale*, i ministri degli affari esteri del Consiglio d'Europa hanno lanciato il testo del *Libro Bianco sul dialogo interculturale* "Living together equals in dignity" (European Council, 2008) che prevede precise indicazioni politiche per la promozione del dialogo interculturale e assegna ai sistemi formativi un ruolo chiave nella promozione e diffusione di questo approccio.

L'Italia è arrivata più tardi rispetto ad altri paesi a più lunga tradizione migratoria a fornire risposte sistematiche alla crescente presenza di alunni stranieri nella scuola. Per tale motivo, però ha potuto beneficiare dell'esperienza di altri paesi e soprattutto della riflessione e dell'elaborazione pedagogica prodotta in seno al Consiglio d'Europa, un'istituzione da sempre impegnata nella promozione dei principi democratici e dei diritti umani nel Continente cui si deve la prima introduzione e un significativo impegno per la diffusione del modello interculturale per l'integrazione dei lavoratori e degli studenti immigrati già a partire dagli anni Settanta.

In ragione di questo storico ritardo e dell'esperienza di altri paesi, l'Italia è forse il paese che ha adottato formalmente il modello interculturale come politica educativa nazionale nel modo più compiuto fra le nazioni europee. Questo impegno verso l'educazione interculturale è comprovato dalla promulgazione di una normativa coerente nel corso degli ultimi tre decenni che rappresenta tuttora una cornice significativa per politiche educative e pratiche scolastiche ispirate all'educazione interculturale. Il culmine di questo coerente processo normativo è probabilmente rappresentato dal documento *La via italiana all'interculturalità*, redatto dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale e adottato nel 2007 dal Ministero della Pubblica Istruzione (MPI, 2007).

Sulla stessa linea, la Provincia di Trento ha intrapreso il medesimo cammino, offrendo anzi un quadro normativo e indicazioni operative ancora più mirate, puntuali ed efficaci nel promuovere l'approccio interculturale nella scuola.

Tuttavia, al di là della estrema coerenza normativa, solo molto recentemente incrinata da pochi provvedimenti disomogenei a livello nazionale, la ricerca teorica e empirica ha rivelato come il modello dell'educazione interculturale sia da un lato ambiguo e non adeguatamente fondato teoricamente (Gundara & Jacobs, 2000; Gundara & Portera, 2008; Abdallah-Pretceille, 1999) e, dall'altro, non sia stato in grado di promuovere i cambiamenti auspicati. Appare anzi uno strumento inefficace ad affrontare le sfide dell'integrazione, al punto che alcuni lo hanno ritenuto un orientamento astratto e incapace di produrre delle pratiche coerenti (Donati, 2008; Bhatti et al., 2007; Tarozzi, 2006; 2012a; Coulby, 2006; Gorski, 2006; Gorski, 2008).

In altri termini dopo quasi tre decenni di applicazione, si è evidenziata la sterilità dell'approccio dell'educazione interculturale nella sua concreta applicazione. Alla prova dei fatti esso si rivela operativamente sterile, incapace di generare pratiche coerenti e spesso è stato criticato per il fatto di limitarsi a proporre azioni solo superficiali, vagamente solidaristiche, che si riducono a un folcloristico confronto culturale. Per converso, a fronte dell'affermarsi e del perdurare di profondi disequilibri sociali fra cittadini stranieri, migranti e autoctoni in termini di diritti di cittadinanza, è stata sottolineata la necessità di coniugare una dimensione politico-sociale tesa a garantire equità e giustizia sociale a quella tecnico-pedagogica del confronto culturale.

Da un punto di vista delle politiche, c'è chi ha osservato che il modello (politico) interculturale sarebbe per sua stessa natura inapplicabile nella realtà (Donati, 2008). Si tratterebbe di un approccio che idealmente tende ad un astratto pluralismo culturale, persegue la favola bella, ma illusoria, della costruzione di un'armonia sociale e culturale, ma lo fa in maniera astratta, romantica, non pragmatica e quindi non convertibile in concrete pratiche politiche, educative o in azione sociale.

Al contrario, dal punto di vista pedagogico, l'educazione interculturale resta un modello educativo ampiamente auspicabile e il dialogo interculturale un indirizzo politico efficace e coerente con le democrazie moderne. Di fatto, il limite dell'educazione interculturale non sembra essere nelle sue finalità educative, ovviamente pienamente condivisibili, o nel suo quadro di riferimento teorico ed etico, ma in ciò che esclude e nei mezzi per raggiungere i propri scopi. Ridurre lo stereotipo e invocare il confronto culturale è giusto ma non è abbastanza, ma soprattutto tali obiettivi sono inefficaci per affrontare le sfide del successo scolastico per tutti e ancor meno per affrontare attraverso

l'istruzione le ineguaglianze sociali, che peraltro non riguardano soltanto gli alunni stranieri.

Alla luce dei limiti procedurali e applicativi dell'educazione interculturale alla prova dei fatti, l'approccio dell'educazione alla giustizia sociale si pone non in opposizione ma come completamento.

Esso consente di declinare la questione della differenza culturale in un'ottica di equità e giustizia e di risignificare il modello di educazione interculturale.

Con Social Justice Education, educazione alla (o per la) giustizia sociale si intende un approccio radicale, ampiamente diffuso in nord America e nel mondo anglosassone che, recentemente, si va affermando anche in Europa continentale (Ayers, Quinn & Stovall, 2009). Esso pone la questione dell'equità e della giustizia come sfondo etico e politico per la gestione anche della differenza culturale (Sikes & Vincent 1998, p. 463). Da un punto di vista teorico rigoroso si tratta di un concetto non adeguatamente e univocamente elaborato, malgrado vari tentativi fatti per definirlo e per fondarne i presupposti in varie teorie sociali riferibili alla politica educativa (Gewirtz, 1998). Nondimeno le tematiche che evidenzia, il quadro etico e valoriale su cui si fonda e la dichiarata priorità assegnata al piano etico-politico su quello tecnico-metodologico, ne fanno un approccio che meglio risponde alle sfide emergenti che la gestione della differenza culturale e dell'equità sociale pongono oggi alle politiche educative e alle pratiche scolastiche.

Educare alla giustizia sociale, inoltre, rientra pienamente nell'alveo di una certa idea di educazione alla cittadinanza. Quella, per intenderci, finalizzata non tanto a conoscere e riprodurre norme, doveri e tradizioni nazionali, ma a mettere in grado i futuri cittadini di conoscere ed esercitare i propri diritti e poter partecipare attivamente alla vita pubblica.

Infatti, oltre alle riflessioni critiche che si vanno delineando sul piano teorico, sono soprattutto le nuove sfide che caratterizzano oggi la società multiculturale a richiedere alla scuola un ripensamento complessivo delle proprie politiche, pedagogie e pratiche per l'accoglienza, l'integrazione e il successo formativo degli alunni di origine straniera: il rallentamento dei flussi migratori, il fenomeno delle seconde generazioni, il tema della giustizia sociale, l'aggravarsi dell'insuccesso scolastico e formativo, la discussione sulla cittadinanza dei nuovi italiani, il riemergere di preoccupanti fenomeni di razzismo e discriminazione, l'esigenza di coinvolgere maggiormente le famiglie e le comunità migranti delineano un quadro nuovo in cui gli strumenti normativi e i modelli pedagogici sinora adottati per fronteggiare "l'emergenza migranti" necessitano di essere in gran parte ripensati, non tanto dal punto di vista teorico e politico – che anzi è tuttora coerente, innovativo ed avanzato – ma da quello dell'effettiva applicabilità e efficacia.

In particolare, una questione pur recentemente sottolineata dalla normativa provinciale, ma scarsamente applicata nelle pratiche didattiche e totalmente misconosciuta dall'opinione pubblica, è quella del successo formativo degli studenti di origine straniera (migranti di prima generazione e studenti non italiani anche nati in Italia). Abbandoni scolastici, insuccessi formativi, limitati accessi all'istruzione superiore e universitaria per gli studenti non italiani si impongono oggi come una priorità di intervento del sistema scolastico del diritto-dovere all'istruzione. Ma questo tema è perlopiù ignorato o trascurato. Solo recentemente, e a seguito dei risultati delle valutazioni standardizzate OCSE/PISA sulle competenze o dei risultati dei test INVALSI in Italia, che hanno ben evidenziato almeno una parte del problema, alcuni stati si sono attrezzati e hanno cominciato ad affrontare la questione dell'apprendimento e delle pari opportunità formative degli alunni di origine straniera e non soltanto il tema del riconoscimento interculturale (Banks,

2009).

In definitiva, ferma restando la ricchezza pedagogica della centralità del dialogo interculturale come prospettiva educativa, va osservato che l'educazione interculturale – poiché è stata tradizionalmente considerata un approccio eminentemente tecnico-didattico o un astratto riferimento etico-solidaristico – ha sinora affrontato il tema della differenza culturale prescindendo dalle relazioni sociali, economiche e politiche che generano e riproducono ineguaglianze fra autoctoni e neoarrivati. Questo l'ha portata a ignorare alcune questioni centrali come quella dell'equità sociale o a dare una visione limitata di alcune istanze imprescindibili del confronto fra culture, come ad esempio quella del razzismo, delle pari opportunità formative, del successo scolastico. Tutte questioni che, invece, l'attualità ci consegna come particolarmente rilevanti in relazione al quadro sociale che le migrazioni stanno assumendo nel nostro Paese, dove hanno generato una società ormai costitutivamente multiculturale attraverso processi sempre più visibili di stabilizzazione.

L'educazione interculturale per poter essere praticabile richiederebbe di essere reinterpretata all'interno di un quadro di educazione alla cittadinanza attiva, che fornisca una cornice di giustizia sociale e ricomprenda istanze sociali in grado di dare senso a finalità di dialogo interculturale fra eguali.

Ricomprendere il dialogo interculturale entro la più ampia nozione di educazione alla cittadinanza consentirebbe di superare la visione della gestione della differenza culturale come un'emergenza sociale da risolvere, e operare invece per costruire maggiore coesione sociale in comunità che sono ormai stabilmente multiculturali garantendo a tutti i futuri cittadini una formazione adeguata che consenta loro di partecipare attivamente alla vita sociale e culturale dei territori in cui abitano.

2.1. Termini chiave. Definizioni

Una delle principali esigenze emerse dal lavoro della *Commissione* è quella di costituire e rinforzare un vocabolario condiviso fra i vari attori coinvolti nei processi di integrazione delle persone di origine straniera. Era diffusa fra tutti la consapevolezza di utilizzare parole inadeguate ad esprimere il cambiamento dei fenomeni sociali in atto. In particolare gli operatori della scuola mostravano di avere un dizionario superato e quindi incapace di denotare i nuovi fenomeni che la scuola trentina si trova ad affrontare. Per un altro verso, alcune nozioni, che conservano la loro attualità (come "educazione interculturale"), richiedono di essere risignificate e soprattutto condivise.

Questa sezione, dunque, non si limita a fornire le definizioni di base che sempre introducono qualsiasi documento di indirizzo politico di taglio giuridico, ma rappresenta invece un primo esito sostanziale del lavoro della *Commissione*.

2.2 Migranti o alunni di origine straniera:

C'è la necessità, oggi più che mai, di definire puntualmente e precisamente le tipologie di studenti di origine straniera, sinora per lo più denominati nei documenti ufficiali come "alunni con cittadinanza non-italiana" o più generalmente "immigrati". Le varie tipologie presentano problematiche diverse e hanno impatti differenziati sul sistema scuola,

per questo si richiede di puntualizzare maggiormente i termini con cui si definiscono particolari gruppi. In questo documento, quando non diversamente specificato, utilizziamo il termine generico “alunni di origine straniera” che include tanto i migranti recenti quanto i nati in Italia e anche i naturalizzati italiani. Tuttavia, per la necessaria precisione, un chiarimento terminologico è fondamentale.

Con “migranti” ci riferiamo a tre tipologie differenti che desumiamo dalla definizione che Eurostat utilizza per la definizione dei “Migrants in Europe” (Eurostat, 2011). Esse sono:

- 1) *Immigrati in senso stretto*: persone, nate all'estero, che ad un certo punto della loro vita sono migrate verso il paese di residenza attuale, indipendentemente dalla propria cittadinanza. Un particolare sottogruppo di persone nate all'estero è identificabile negli individui nati al di fuori dell'Europa a 28 stati.
- 2) *Stranieri*: sono coloro che non possiedono la cittadinanza del paese in cui risiedono, sia che siano nati in quel paese sia altrove. Sono talvolta definiti *non-nationals* (nel nostro caso non-italiani). Un particolare sottogruppo di stranieri è costituito da persone che non sono cittadini di un altro stato membro della UE (anche detti *third-country nationals*).
- 3) *Seconda generazione*: si riferisce a due gruppi distinti a) Con retroterra misto: persone che sono nate nello stato in cui risiedono (*native-born*) e che hanno un genitore nato all'estero (*foreign-born*) e uno nato nel paese in cui risiedono; b) Con retroterra straniero: persone che sono nate nello stato in cui risiedono con entrambi i genitori nati all'estero.

Per quanto riguarda la tipologia (3) per le finalità di questo studio, sono da includere come “seconda generazione” anche quelle persone che sono nate all'estero ma immigrate prima dei sei anni e che cioè hanno frequentato tutto il ciclo scolastico in Italia. Ciò che Rumbaute Portes (2004), nella loro classificazione dei migranti dalla generazione 1 (nati in un paese straniero) alla generazione 2 (nati nel paese ospitante), definiscono “Generazione 1.75”. Questi sarebbero i soggetti potenzialmente ammissibili all'ottenimento della cittadinanza secondo il principio che molti vanno affermando del cosiddetto *iusscholae*, cioè l'ottenimento della cittadinanza condizionato dalla frequenza di un ciclo scolastico completo.

La distinzione di queste tipologie è fondamentale in questo report poiché si osserva che la tipologia (1), i migranti, è sempre meno rilevante in termini numerici e in termini di impatto sulla scuola. La tipologia (2), gli stranieri residenti, riferita in particolare al sottogruppo dei non-UE (*third-country nationals*), è invece una categoria che interpella le politiche pubbliche e quelle educative soprattutto in termini di convivenza fra soggetti che risiedono nello stesso territorio ma che hanno background culturali differenti. La tipologia (3) amplifica ulteriormente le questioni poste dagli stranieri e rende improcrastinabile un ripensamento complessivo della legislazione sulla cittadinanza. Questa tipologia include infatti persone che pur essendo considerate straniere in Italia sono quasi sempre molto più legate alla cultura, alla lingua e alle tradizioni del nostro Paese, dove sono nate e cresciute, rispetto a quelle del paese d'origine di uno o di entrambi i genitori.

Oltre alla precedente classificazione, utilizzata a livello statistico nelle istituzioni europee, altre tipologie devono essere aggiunte in quanto rilevanti per ogni discorso relativo in particolare alle politiche educative:

- *Minori non accompagnati*: ragazzi immigrati dal proprio paese da soli e presi in carico dai servizi

sociali del territorio;

- *Figli di adozioni internazionali*: bambini e ragazzi giunti in Italia per adozione internazionale che acquisiscono la cittadinanza dei genitori adottivi
- *Sinti e Rom*: persone di etnia e lingua Sinta e Rom (i primi particolarmente presenti sul territorio trentino) che molto spesso possiedono la cittadinanza italiana, ma sono parte di un gruppo linguistico e culturale differente da quello autoctono.

2.3 Dialogo interculturale

Secondo la definizione del *Libro Bianco* del Consiglio d'Europa è uno scambio di vedute aperto, rispettoso e fondato sulla reciproca comprensione fra individui e gruppi che hanno origini e un patrimonio etnico, culturale, religioso e linguistico differenti. Si pone in atto a tutti i livelli; all'interno delle società, fra le società europee e fra l'Europa e il resto del mondo.

Benché l'UNESCO abbia definito l'intercultura come un “concetto dinamico riferito alle relazioni sempre in evoluzione fra gruppi culturali” o come “l'interazione esistenziale ed equa fra culture diverse e la possibilità di generare espressioni culturali attraverso il dialogo e il rispetto reciproco” (UNESCO, 2005), la *Commissione* ha scelto una definizione di educazione interculturale più centrata sul dialogo *fra individui* portatori di varie identità culturali, piuttosto che *fra culture* “oggettivamente” esistenti.

2.4 Educazione interculturale

Sulla base di questo presupposto, con educazione interculturale si intende un approccio mirato a facilitare non il dialogo tra culture, ma le relazioni tra individui portatori di identità anche culturali molteplici. Nella consapevolezza però che le etichette culturali socialmente costruite, che tendono a rinchiudere gli individui entro confini culturali rigidi, determinano in gran parte ingiustizia e discriminazione.

2.5 Cittadinanza

In questo report non utilizzeremo una definizione ristretta di cittadinanza (Held, 1989) che denota il cittadino come un “national” con passaporto e diritto di voto, ma, in accordo con la definizione dell'UNESCO (tratta da Baylis, J & Smith, S., 2001) propendiamo per una definizione di cittadinanza sociale, definibile come “lo status di chi ha il diritto di partecipare alla vita politica e di essere rappresentato politicamente”.

Pertanto l'educazione alla cittadinanza, non fondata unicamente sulla dimensione nazionale, è quel processo orientato a formare la conoscenza della società e le competenze necessarie a far emergere virtù e abilità civili che consentano di partecipare alla vita pubblica, tenendo in considerazione la composizione multiculturale e diversa della popolazione. In questo senso la definizione di educazione alla cittadinanza è estremamente coerente con la nozione di global citizenship education, recentemente inclusa nella *Prima Iniziativa sulla Global Education* (2012) promossa dal Segretario Generale delle Nazioni Unite Ban Ki-moon che ha riconosciuto nell'educazione alla cittadinanza globale una delle tre aree prioritarie della First Initiative (<http://www.globaleducationfirst.org/index.html>).

Riferimenti bibliografici

- Abdallah-Pretceille M. (1999). *L'éducationinterculturelle*. Paris: PUF.
- Ayers, W., Quinn, T., &Stovall, D. (2009). *Handbook of social justice in education*. New York: Routledge.
- Banks, J. A. (2009). MulticulturalEducation: Dimensions and Paradigms. In Banks, J.A. (ed.) *The Routledge internationalcompanion to multiculturaleducation*. New York &London: Routledge
- Bhatti, G. et al. (eds) (2007) *Social Justice and Intercultural Education: an open ended dialogue*. Sterling: Trentham books.
- Coulby, D. (2006). Intercultural Education: Theory and Practice.*Intercultural Education*, 17: 3, 245-257.
- Donati, P. (2008). Oltre il multiculturalismo. *La ragione relazionale per un mondo comune*. Roma-Bari: Laterza.
- Euridyce (2004). The information network on education in Europe. *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*.
- European Council (2008). *White Paper on InterculturalDialogue“Living togetherasequals in dignity”*, Lancé par les Ministres des Affaires Etrangères du Conseil de l'Europe lors de leur 118ème session ministérielle (Strasbourg, 7 mai 2008).
- Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: mapping the territory. *Journal of Education Policy*, 13, 4, 469-484.
- Gorski, P. (2006). Complicity with conservatism: *The de-politicizing of multicultural and intercultural education*. *Intercultural Education*, 17: 2, 163–77.
- Gorski, P. (2008). *Good intentions are not enough: a decolonizing intercultural education*. *Intercultural Education*, 19, 6, 515-525
- Gundara, I.S.,Portera, A. (2008). Theoretical reflections on intercultural education. *Intercultural Education*, 19: 6, 463-468.
- Gundara, J.S., Jacobs, S. (2000). *Intercultural Europe: Diversity and social policy*. Aldershot: Ashgate.
- MPI Ministero Della Pubblica Istruzione (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, Ottobre 2007.
- Sikes P., Vincent C. (a cura di) (1998). Social justice and education policy. Special issue of *Journal of Education Policy*. 13, 4, 463.
- Tarozzi, M. (2006). Il modello fantasma e la frustrazione degli insegnanti. In *Id. Il senso dell'intercultura. Ricerca sulle pratiche di accoglienza, intercultura e integrazione in Trentino*, Trento: IPRASE.
- Tarozzi, M. (2012). Intercultural or multicultural education in Europe and in the United States. in B. Della Chiesa, J. Scott & C. Hinton (Eds.). *Languages in a global world: learning for better cultural understanding*, Paris: OECD.
- Baylis, J & Smith, S. 2001. *The Globalisation of World Politics. An introduction to international relations*. Oxford University Press
- Eurostat (2011), Migrants in Europe. *A statisticalportrait of the first and second generation*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2011
- Held, D. (1989) *Political Theory and the Modern State*, Stanford: Stanford University Press.
- Rumbaut, R. (2004). Ages, Life Stages, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second

- Generations in the United States. *International Migration Review*, 38, 3. Pp. 1160-1205
- UNESCO (2005). *Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions*, Article 8

3

Contesto

3.1 La presenza straniera nel sistema scolastico trentino

Serena Piovesan

- Referente del Cinformi per l’area studi e ricerche -

Osservando la fotografia della popolazione straniera residente in Trentino a fine 2012, scattata a partire dai dati più recenti calcolati in base ai risultati del Censimento del 2011, ammontano a poco più di 48.700 i cittadini stranieri in provincia, con un incremento rispetto all’anno precedente pari al 6,2% (Servizio Statistica PAT, 2013). Nonostante il fatto che l’ammontare numerico degli stranieri risulti ridimensionato – anche se in misura abbastanza modesta – rispetto ai conteggi pre-censimento derivanti dalla fonte tradizionale degli iscritti in anagrafe, un dato di fondo rimane confermato: poco meno di una su dieci, tra le persone che abitano in provincia di Trento, è ormai di nazionalità non italiana.

Resta il fatto che la prolungata crisi economica e occupazionale ha segnato uno spartiacque: *dal 2008 in poi i tassi di incremento relativo dei residenti stranieri, pur positivi, sono stati più bassi di quelli del decennio precedente, e sistematicamente decrescenti.*

La dinamica di crescita del fenomeno migratorio in Trentino (come nel resto d’Italia) è nettamente rallentata, soprattutto in corrispondenza dei nuovi flussi migratori per lavoro da Paesi a forte emigrazione.

Ma anche dopo svariati anni di crisi economica, l’immigrazione in Trentino si conferma un fenomeno sociale diffuso, radicato e strutturale (e con sporadici segnali di un “ritorno a casa”): basti ricordare che nel 2011, 17 nuovi nati su 100 corrispondevano, in Trentino, a figli di stranieri, e che sei cittadini stranieri su dieci (59,9%), nell’ambito dei non comunitari, risultano oggi titolari di un permesso di soggiorno di lungo periodo (Ambrosini et al., 2012).

Il radicamento della presenza straniera è particolarmente evidente anche nella scuola. Proprio l’inserimento e la partecipazione al sistema dell’istruzione e della formazione costituiscono un tassello fondamentale nei processi di integrazione degli immigrati, in particolare delle seconde generazioni. È indubbio che in questo ambito si giocano le sfide cruciali dell’apprendimento in condizioni di pari opportunità e dell’inclusione, e che le realtà scolastico/formative rimangono i contesti dai quali ci si attende anche l’impegno a favorire buone relazioni fra giovani di diverse appartenenze.

L’analisi dei dati di seguito proposta consente di rendere conto delle più recenti dinamiche che hanno interessato la presenza straniera tra i banchi di scuola, e di mettere a fuoco alcuni degli aspetti più significativi e le questioni emergenti che interessano i giovani stranieri e la loro domanda di istruzione. In altri termini, quello che ci si propone di fare è tracciare un bilancio aggiornato sull’inserimento degli alunni stranieri in Trentino, andando sinteticamente ad analizzare il modo in cui la realtà provinciale si posiziona rispetto ad alcuni assi che caratterizzano il dibattito nazionale su immigrazione e scuola (ISMU e MIUR, 2011; Santagati, 2013): la concentrazione degli alunni stranieri in alcune scuole e istituti, il loro investimento in istruzione nella scuola secondaria di secondo grado e la “canalizzazione”

delle scelte formative, il ritardo e il successo scolastico e formativo.

Entrando nel merito dei dati rilevati per il caso trentino, possiamo partire confermando quanto gli alunni con cittadinanza non italiana siano una realtà strutturale della Provincia. Nell’anno scolastico 2011/2012 i giovani stranieri iscritti nelle scuole sono arrivati a sfiorare le 9.500 unità: oltre 2.000 nella scuola dell’infanzia, circa 3.400 nella scuola primaria, poco più di 2.000 nella secondaria di primo grado e 1.700 nella secondaria di secondo grado (tab. 1). Includendo anche gli stranieri che frequentano i centri di formazione professionale – poco meno di 1.200 – la presenza complessiva di alunni stranieri nel sistema dell’istruzione e della formazione regionale tocca le 10.600 unità. L’incremento complessivo rispetto all’anno scolastico precedente è stato di 600 unità (+6,5%): più deciso negli istituti superiori (quasi +10%), contenuto nelle scuole secondarie di primo grado (+4,5%).

La fotografia allargata all’ultimo quindicennio, poi, consente di apprezzare in maniera ancora più chiara quanto la popolazione scolastica straniera sia passata, anche in Trentino, da aspetto numericamente marginale a fenomeno consolidato in tutti gli ordini scolastici. Nonostante il rallentamento della crescita degli iscritti stranieri segnalato a partire dall’a.s. 2008/2009.

Tab. 1 - Alunni con cittadinanza non italiana iscritti alle scuole del Trentino: valori assoluti - anni scolastici 1998/99; 2005/06-2011/12					
Anno scolastico	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado	Totale
1998/99	342	598	274	141	1.355
...					
2005/06	1.122	2.195	1.262	854	5.433
2006/07	1.544	2.435	1.428	977	6.384
2007/08	1.537	2.779	1.788	1.197	7.301
2008/09	1.678	2.839	1.905	1.454	7.876
2009/10	1.882	2.963	1.986	1.638	8.469
2010/11	2.048	3.193	2.016	1.602	8.859
2011/12	2.187	3.389	2.106	1.754	9.436

fonte: elaborazione Cinformi su dati Servizio Statistica - PAT

Tab. 2 - Alunni con cittadinanza non italiana iscritti alle scuole del Trentino: incidenza % sul totale della popolazione scolastica - anni scolastici 1998/99; 2005/06-2011/12					
Anno scolastico	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado	Totale
1998/99	2,4	2,6	2,0	0,8	2,0
...					
2005/06	7,1	8,5	8,2	4,3	7,1
2006/07	9,0	9,2	9,2	4,8	8,0
2007/08	9,5	10,4	11,3	5,7	9,2
2008/09	10,3	10,6	11,7	6,8	9,8
2009/10	11,5	11,0	12,0	7,6	10,4
2010/11	12,6	11,8	12,0	7,4	10,8
2011/12	13,4	12,4	12,3	8,0	11,4

fonte: elaborazione Cinformi su dati Servizio Statistica - PAT

Rapportando i valori assoluti al totale degli alunni iscritti alle scuole del Trentino nell’a.s. 2011/12 (tab. 2), possiamo verificare che la quota di studenti stranieri ha superato l’11% del totale, un livello che si conferma superiore a quello medio nazionale (pari a 8,4%), ma non raggiunge quello del Nord-est (12,9%). L’incidenza maggiore si registra ancora nei primi ordini del sistema provinciale, con un valore che nella fascia prescolare tocca il 13,4%. Seguono scuola prima e secondaria di primo grado, con livelli del tutto analoghi, stimabili intorno al 12%. Più contenuto il peso della componente straniera nella scuola secondaria di secondo grado, che comunque sale all’8%.

Se passiamo a considerare, tuttavia, la distribuzione percentuale degli iscritti nei diversi ordini e gradi (tab. 3), osserviamo che nell’ultimo decennio l’incremento più deciso ha interessato proprio gli istituti superiori: nell’a.s. 2002/03 accoglievano il 12,2% degli studenti con cittadinanza non italiana, mentre nell’a.s. 2011/12 il 18,6%. È invece diminuito, passando dal 42% al 35,9%, il peso della scuola primaria. Altre tendenze hanno riguardato la scuola dell’infanzia e la scuola secondaria di primo grado, dove la percentuale di allievi stranieri è rimasta piuttosto stabile nel tempo: nell’ultimo anno scolastico considerato queste scuole hanno accolto, rispettivamente, il 23,2% e il 22,3% degli stranieri presenti nel sistema scolastico provinciale.

Tab. 3 - Ripartizione della popolazione scolastica straniera per ordine di scuola (provincia di Trento, a.s. 2002/2003-2011/2012) - valori percentuali		
Ordine e grado di istruzione	Distribuzione % della pop. scolastica straniera	
	a.s. 2002/2003	a.s. 2011/2012
Infanzia	22,5	23,2
Primaria	42,0	35,9
Secondaria di I grado	23,3	22,3
Secondaria di II grado	12,2	18,6
Totale	100,0	100,0

fonte: elaborazione Cinformi su dati Servizio Statistica - PAT

Rispetto all’anno scolastico precedente è *ulteriormente cresciuta la quota di alunni stranieri nati in Italia* (+12,4%), a fronte di un incremento medio di questi ultimi che, come detto, è stato molto più contenuto. Ora è pari al 50,2%

(corrispondente a circa 4.700 studenti), mentre nell’a.s. 2010/2011 questa componente rappresentava il 47,6%, e vale la pena ricordare che solo quattro anni prima il dato medio era inferiore di 14 punti percentuali. Dunque, nelle scuole del Trentino *complessivamente un alunno con cittadinanza non italiana su due è nato in Italia*. Chiaramente il peso dei nati in Italia si fa progressivamente meno incisivo nel passaggio verso gli ordinamenti scolastici superiori: se è nelle scuole dell’infanzia che raggiunge il valore più elevato (addirittura 83,3%), seguite dalle scuole primarie (60,8%), nelle secondarie di primo grado scende al 30% e negli istituti superiori registra il valore più basso (12,8%) (tab. 4). In pochi anni tutti gli ordini scolastici hanno conosciuto un progressivo e sorprendente ampliamento della componente degli stranieri di “seconda generazione” in senso proprio.

Tab. 4 - Alunni con cittadinanza straniera per ordine di scuola e disaggregazioni dei nati in Italia (a.s. 2011/12)				
Ordine di scuola	Stranieri	di cui nati in Italia	% nati in Italia su tot. stranieri	var. % 2011/12-2010/11 nati in Italia
Infanzia	2.187	1.821	83,3	9,8
Primaria	3.389	2.059	60,8	13,6
Secondaria di I grado	2.106	634	30,1	13,8
Secondaria di II grado	1.754	225	12,8	20,3
Totale	9.436	4.739	50,2	12,4

fonte: elaborazione Cinformi su dati Servizio Statistica - PAT

Il dato sull’incremento dei nati in Italia tra gli alunni stranieri e sulla loro incidenza pone il Trentino in linea con quanto si registra nelle prime due regioni italiane per quota di studenti stranieri nati in territorio nazionale, la Lombardia e il Veneto: anche nel sistema scolastico di questi contesti, più della metà degli studenti con cittadinanza non italiana sono per l’appunto nati in Italia (50,9%). Resta il fatto che, per il loro status giuridico, rimangono inclusi nell’etichetta “alunni stranieri”, anche se si suppone che il fatto di essere scolarizzati esclusivamente nelle scuole italiane li distingua in maniera significativa da chi viene dall’esperienza del ricongiungimento (soprattutto se attuato nella fase adolescenziale). Come si legge nell’ultimo Dossier Caritas (2012, p. 172),

Di fatto, se oggi in Italia vigesse lo jus soli, l’incidenza degli alunni stranieri sul totale sarebbe molto più bassa e gran parte della retorica e dei timori che circondano la riflessione attorno alle supposte difficoltà di convivenza tra italiani e stranieri a scuola e a ipotetiche soglie da non superare affinché l’apprendimento sia efficace per tutti, non avrebbero ragione d’essere.

In effetti, una questione recentemente molto dibattuta a livello nazionale e oggetto di interventi normativi e organizzativi, riguarda il fenomeno della “concentrazione” degli stranieri (nati in Italia e all’estero) in singole scuole e classi, soprattutto per i “rischi” educativi di cui viene considerata indicatore. Si tratta di un tema che meriterebbe analisi approfondite, al di là delle considerazioni di carattere squisitamente quantitativo estrapolate dall’incidenza straniera nei singoli istituti. Non solo perché, come appena detto, sotto la categoria “alunni stranieri” è compresa

una componente rilevante di ragazzi nati e scolarizzati in Italia. La questione è molto più complessa, anche nelle sue conseguenze, ed evidentemente sono molte le variabili chiamate in causa. Proprio una recente indagine quantitativa, realizzata in Lombardia nelle scuole secondarie di primo grado con più del 30% di presenza straniera, ha indagato le caratteristiche delle relazioni in queste scuole e il loro impatto rispetto all’apprendimento (Besozzi e Colombo, 2012): se è innegabile che una forte concentrazione di stranieri ha portato con sé problematiche nell’apprendimento scolastico e nelle disparità tra studenti italiani e stranieri, la ricerca ha anche rilevato risvolti positivi a livello di clima di classe, sottolineando quanto il benessere relazionale degli studenti non sia risultato influenzato dalla presenza elevata di alunni stranieri.

Premesso questo, per il caso trentino dobbiamo “fermarci” alle considerazioni consentite dai dati di fonte MIUR¹. Secondo queste statistiche, nell’anno scolastico 2011/12 ammontava a 3,7% la quota di istituti trentini del primo e secondo ciclo di istruzione in cui è stata superata la soglia “massima” di incidenza di presenza straniera stabilita al 30% (a livello nazionale il valore è analogo, ma nelle scuole del Nord-est ha raggiunto il 6,3%): si tratta precisamente di 11 scuole primarie e 3 scuole secondarie di secondo grado. Significativo è il numero di scuole che si collocano tra il 15 e il 30% di presenze straniere (45, 11,8%). Nel 6% delle scuole trentine, invece, si è registrata una assenza totale di alunni con cittadinanza non italiana, percentuale molto più esigua rispetto a quella media italiana (14,8%), ma in linea con il dato del Nord-est (6,9%).

Leggendo il dato in chiave di distribuzione territoriale, si osserva che la popolazione scolastica straniera – in termini quantitativi concentrata nelle scuole della valle dell’Adige e del territorio della Vallagarina – incide con pesi superiori a quelli medi provinciali in Vallagarina (14,5%), Valle di Non (13,8%), nella comunità Rotaliana (13,2%) e in Valle di Cembra (12%). I valori della Valle di Non spiccano anche se si analizza il dato dell’incidenza percentuale degli alunni con cittadinanza non italiana all’interno dei diversi ordini e gradi di istruzione, in particolare nelle scuole dell’infanzia (17,1%, valore analogo a quello della comunità Rotaliana), nelle primarie (16,7%, come registrato in Vallagarina), e nelle scuole secondarie di primo grado (16,1%). È invece la comunità dell’Alta Valsugana a detenere il primato nell’ambito delle scuole secondarie di secondo grado (11,9%, rispetto ad un valore medio pari all’8%). Con riferimento alla disaggregazione per aree di origine, complessivamente l’Europa rappresenta da sola il 58% degli alunni con cittadinanza straniera, il Maghreb il 21,7%, mentre Asia e centro-sud America, rispettivamente, il 10,7% e il 6,7%.

Alcune aree continentali mostrano una distribuzione interna per ordini scolastici significativamente diversa da quella media, anche in ragione del livello di maturazione raggiunto dal loro percorso migratorio e delle caratteristiche del modello migratorio stesso. Si fa riferimento, in particolare, alle presenze dal Maghreb, che vedono quote molto più elevate rispetto ai valori medi nella scuola dell’infanzia (27,9%) e in quella primaria (39,2%), e un valore decisamente più contenuto nelle secondarie di secondo grado (10,8%). Gli studenti dell’America centro-meridionale spiccano per tendenze opposte: poco rappresentati nell’educazione pre-primaria (9,8%), e con forte concentrazione nelle scuole secondarie di primo grado (27,1%) e nel secondo ciclo di istruzione (30,9%). Non particolarmente lontani dalla media, invece, i relativi valori degli studenti dell’Europa orientale, se non in corrispondenza delle scuole secondarie di secondo

1 Il dato riferito alla Provincia di Trento non include le scuole dell’infanzia

grado, dove sono presenti nel 21% dei casi.

Nella graduatoria per Paese d’origine proposta nella tab. 5, si confermano gli andamenti consolidati da alcuni anni, con le prime tre posizioni occupate da Albania (1.500 studenti, 16,3% del totale), Marocco (circa 1.300, pari al 14,2%) e Romania (quasi 1.300, 13,7%). Dopo questi tre Paesi, nessun altro gruppo nazionale raggiunge il 10% sul totale degli alunni con cittadinanza non italiana. Rispetto all’a.s. 2010/11, crescono in misura significativa moldavi (+21,2%) e algerini (+20,7%). Più contenuti, ma pur sempre superiori al dato medio, sono gli incrementi registrati per gli studenti dalla Romania (+14,2%) e per quelli dal Pakistan (+10,6%). Da sottolineare che tra gli alunni di origine maghrebina – presenza significativa fin dall’inizio della storia multiculturale della scuola trentina – è particolarmente elevata la quota dei nati in Italia: pari a circa l’82% tra studenti con cittadinanza tunisina e algerina, al 70% tra i ragazzi con cittadinanza marocchina. Al versante opposto, troviamo gli alunni arrivati all’interno di flussi migratori più recenti, ovvero quelli da Moldova (20% di nati in Italia) e Ucraina (25%).

Tab. 5 - Alunni con cittadinanza non italiana per principali Paesi di cittadinanza (primi 10) - valori assoluti e percentuali, incidenza femmine e nati in Italia, variazioni percentuali (a.s. 2011/12)					
Cittadinanza	V.A.	%	% femmine	% nati in Italia	var. % rispetto anno precedente
Albania	1.535	16,3	49,1	61,6	3,6
Marocco	1.342	14,2	46,9	70,0	7,1
Romania	1.293	13,7	49,1	36,4	14,2
Macedonia	742	7,9	48,5	52,8	0,0
Pakistan	543	5,8	45,9	39,8	10,6
Moldova	498	5,3	57,0	19,7	21,2
Serbia-Mont.-Kosovo*	492	5,2	49,2	54,9	4,2
Tunisia	491	5,2	50,3	81,3	8,4
Ucraina	230	2,4	51,7	24,8	7,5
Algeria	216	2,3	57,9	81,9	20,7
Altri paesi	2.054	21,8	47,2	37,7	1,1
Totale	9.436	100,0	48,9	50,2	6,5
* L’informazione sulla cittadinanza elaborata dal Servizio Statistica non consente una sistematica ed esatta distinzione tra i cittadini dei tre Stati, motivo per il quale si è deciso di mantenerle insieme.					
fonte: elaborazioni Cinformi su dati Servizio Statistica - PAT					

La graduatoria dei diversi Paesi di origine varia in misura modesta in relazione ai diversi ordinamenti (tab. 6), con gli albanesi che risultano la componente prevalente in tutti gli ordini tranne che nella scuola secondaria di primo grado, dove sono più numerosi i marocchini. Proprio questi ultimi, che nei primi ordini occupano la seconda o prima posizione per incidenza sul totale degli alunni stranieri (con valori prossimi al 15%), nelle scuole secondarie di secondo grado scendono al quarto posto, facendo segnare un valore che non supera il 9%. Nella gerarchia per Paese di questi istituti risalgono invece molte posizioni (rispetto a quelle occupate negli ordini inferiori) gli studenti di cittadinanza moldava e ucraina, raggiungendo, rispettivamente, il terzo e sesto posto, con valori pari al 10 e al 4% del totale degli alunni stranieri qui inseriti.

Tab. 6 - Alunni con cittadinanza non italiana per principali cittadinanze e ordine di scuola (a.s. 2011/2012) - percentuali di colonna

Cittadinanza	Infanzia	Primaria	Sec. I grado	Sec. II grado	Totale
Albania	18,2	15,8	14,2	17,1	16,3
Marocco	16,0	14,8	15,6	9,2	14,2
Romania	15,4	13,4	12,7	13,4	13,7
Macedonia	7,3	8,8	7,9	6,7	7,9
Pakistan	6,4	6,3	5,8	3,8	5,8
Moldova	3,4	3,9	5,6	9,9	5,3
Serbia-Monten.-Kosovo	4,2	6,3	5,7	3,8	5,2
Tunisia	6,5	6,2	4,6	2,4	5,2
Ucraina	1,9	1,6	3,0	4,2	2,4
Algeria	3,6	2,7	1,4	1,0	2,3

fonte: elaborazione Cinformi su dati Servizio Statistica - PAT

Veniamo ora ad analizzare le scelte degli studenti stranieri rispetto agli indirizzi nelle scuole secondarie di secondo grado (tab. 7), per valutare quanto queste siano selettive e, dunque, dar conto delle dinamiche più recenti del fenomeno della *canalizzazione formativa* degli alunni stranieri.

Dei 1.754 studenti stranieri negli istituti superiori, *quasi 2 su 3 frequentano un istituto tecnico (45,6%) o professionale (19,9%)*, a fronte del 46,5% rilevato tra gli iscritti italiani. Il 30% circa è inserito nei licei, contro una percentuale che tra gli studenti italiani tocca il 48%.

Ne deriva una significativa eterogeneità nei pesi sulla popolazione studentesca complessiva: rispetto ad un’incidenza pari all’8% nel complesso delle scuole secondarie di secondo grado, ogni 100 studenti vi sono in media 5 stranieri nei licei, 10 negli istituti tecnici e 19 in quelli professionali. Risulta dunque confermato l’orientamento alla scelta di indirizzi maggiormente finalizzati alla professionalizzazione, ad un più rapido e diretto inserimento nel mercato del lavoro.

Tab. 7 - Alunni con cittadinanza non italiana nelle scuole secondarie di secondo grado della provincia di Trento (a.s. 2011/2012): distribuzione per indirizzi di studio

Cittadinanza	V.A.	%	% femmine	incidenza % sul totale	var. % su a.s. 2010/11
Istruzione classica, scientifica, linguistica	324	18,5	67,0	4,3	-3,6
Istruzione magistrale	197	11,2	86,8	7,6	11,3
Istruzione tecnica	799	45,6	38,0	9,2	19,1
Istruzione professionale	349	19,9	63,0	18,8	1,5
Istruzione artistica e musicale	85	4,8	58,8	6,7	14,9
Totale	1.754	100,0	54,8	8,0	9,5

fonte: elaborazioni Cinformi su dati Servizio Statistica - PAT

A queste considerazioni vanno aggiunte quelle che derivano dal monitoraggio della situazione nei *centri di formazione professionale*. Nell’anno formativo 2011/12, gli iscritti stranieri a questi percorsi sono stati 1.188 (solo nell’8,5% dei casi nati in Italia), confermando la forte capacità che anche questa filiera ha di intercettare una quota consistente di giovani stranieri, in larga misura di genere maschile (63,5%). Sono cresciuti del 13% rispetto all’a.f. precedente, e la loro incidenza sul totale dei corsisti ha raggiunto il 21% (addirittura il 30% nel macrosettore del terziario, e il 27% sia in quello dei servizi sanitari e socio-assistenziali che in quello dell’industria e artigianato).

I dati a disposizione ci consentono infine di proporre alcune riflessioni su altre due questioni delicate, inevitabilmente condizionate dal percorso migratorio individuale e familiare degli studenti: il ritardo (attraverso l’analisi del rapporto intercorrente fra età degli alunni e classe di inserimento) e il successo scolastico.

Relativamente al primo aspetto, va considerato che il ritardo scolastico tra gli stranieri si conferma più elevato rispetto ai compagni italiani in tutti i livelli di scuola (tab. 8), anche se in Trentino è meno accentuato che a livello nazionale.

Risulta pari al 17,5% nella scuola primaria, al 42% con riferimento agli iscritti alla scuola secondaria di primo grado, e al 59% per gli studenti degli istituti superiori della Provincia. I valori omologhi per gli italiani sono rispettivamente del 2,5%, del 6% e del 18,5%. Dunque, è nel secondo ciclo di istruzione che il divario si mantiene pesante (ben 40 punti percentuali di scarto): quasi i due terzi dei giovani stranieri della secondaria di secondo grado sono in ritardo, contro circa un quinto dei compagni italiani. Va comunque sottolineato il fatto che situazioni di ritardo scolastico sono marcatamente più diffuse tra i nati all’estero iscritti in tutti gli ordini di scuola rispetto ai loro coetanei di seconda generazione. Inoltre, proprio per effetto della crescita della componente nata in Italia, negli ultimi anni la forbice fra stranieri e italiani ha dato segnali di una, seppur timida, riduzione.

Tab. 8 - Alunni per regolarità del percorso di studi, cittadinanza e livello di scuola. Fine a.s. 2011/2012, Provincia di Trento				
	Alunni stranieri			Alunni italiani
	Nati all'estero	Nati in Italia	Totale	
<i>Primaria</i>				
In età "regolare" (incl. in anticipo)	883	1.878	2.761	23.207
In ritardo di un anno	417	125	542	546
In ritardo di almeno due anni	37	6	43	61
Totale	1.337	2.009	3.346	23.814
Quota "regolari"	66,0	93,5	82,5	97,5
<i>Secondaria I grado*</i>				
In età "regolare" (incl. in anticipo)	619	481	1.100	14.130
In ritardo di un anno	558	78	636	837
In ritardo di almeno due anni	151	14	165	100
Totale	1.328	573	1.901	15.067
Quota "regolari"	46,6	83,9	57,9	93,8
<i>Secondaria II grado*</i>				
In età "regolare" (incl. in anticipo)	434	148	582	15.347
In ritardo di un anno	549	49	598	2.806
In ritardo di almeno due anni	242	4	246	675
Totale	1.225	201	1.426	18.828
Quota "regolari"	35,4	73,6	40,8	81,5
* Dati relativi agli iscritti al diurno.				
fonte: elaborazione Cinformi su dati Anagrafe unica degli studenti - PAT				

I dati complessivi registrano un persistente divario tra alunni di cittadinanza italiana e alunni stranieri anche quando si considera un altro indicatore, ovvero il tasso di *promozione*.²

Nell’a.s. 2011/2012, il 91,8% degli stranieri iscritti alla classe prima della secondaria di primo grado ha concluso l’anno con la piena promozione, contro il 97,9% degli italiani; salendo dalla prima alle classi successive, il divario viene mantenuto, anche se è più contenuto (95,1% contro 98,1% per gli iscritti alla classe seconda, 93,3% contro 98,5%

nelle classe terza³). Nella scuola secondaria di secondo grado, le difficoltà scolastiche degli alunni stranieri sono più accentuate: alla fine dell’a.s. 2011/2012, il 19,2% degli stranieri non è stato ammesso alla classe successiva, contro l’8% degli italiani.

Che gli studenti stranieri continuino ad essere scolasticamente più in difficoltà rispetto ai compagni italiani trova conferma anche dall’analisi dei dati dell’indagine PISA (Programme for International Student Assessment) realizzata nel 2009 (Martini e Rubino, 2011). In questo caso, ad essere valutate sono state le competenze scolastiche possedute dai quindicenni in lettura, matematica e scienze. In Trentino, gli studenti di origine immigrata del campione hanno in lettura un punteggio medio di 430 punti, contro una media di 516 degli studenti autoctoni; la forbice tra italiani e stranieri si fa ancora più ampia nella formazione professionale (73 punti di scarto). Nell’ambito disciplinare della matematica, gli studenti di cittadinanza non italiana del campione hanno raggiunto un punteggio medio pari a 443, mentre gli italiani 521 punti (e il divario è risultato molto pronunciato anche nei licei). Anche in scienze, lo scarto tra il punteggio dei quindicenni di cittadinanza non italiana e quello degli italiani raggiunge i 78 punti. Resta il fatto che, pur rilevando una situazione di svantaggio da parte dei quindicenni stranieri, l’indagine PISA ha messo in evidenza l’eterogeneità interna a questo gruppo di studenti, con una variabilità in termini di scelta del tipo di scuola e di risultati che li accomuna agli studenti italiani.

Riferimenti bibliografici

Besozzi E. e Colombo M. (a cura di) (2012), *Relazioni interetniche e livelli di integrazione nelle realtà scolastico/formative della Lombardia*, Milano, Fondazione ISMU.

Caritas/Migrantes (2012), *Immigrazione. Dossier statistico 2012*, Roma, Idos.

ISMU-MIUR (2011), *Alunni con cittadinanza non italiana. Verso l’adolescenza. Rapporto nazionale* A.s. 2010/2011, Quaderni Ismu 4/2011.

Martini A. e Rubino F. (a cura di) (2011), *I risultati degli studenti trentini in Lettura. Rapporto provinciale PISA 2009*, Provincia Autonoma di Trento - IPRASE, disponibile su <http://www.iprase.tn.it>

Santagati M. (2012), *La scuola*. In Fondazione ISMU, pp. 111-124.

Servizio Statistica della Provincia Autonoma di Trento (2013), *La popolazione straniera, residente in provincia di Trento, al 1° gennaio 2013* (dati definitivi), Provincia Autonoma di Trento – Servizio Statistica, Comunicazioni Popolazione.

³ Ad integrazione dei dati su esposti, si riportano ulteriori dati, tratti dall’anagrafe unica dello studente della PAT, relativi agli esiti degli esami di licenza media nelle scuole trentine 2013, che confermano quanto su affermato a proposito delle profonde e crescenti differenze negli esiti scolastici fra studenti italiani, stranieri e migranti. Ad esempio i non ammessi all’esame della terza classe della scuola secondaria di secondo grado fra gli stranieri sono circa il 7% mentre gli italiani circa l’1,5%. I non-italiani promossi con la valutazione “sufficiente” sono oltre il 45%, mentre gli italiani circa il 21% e solo l’1% degli stranieri ottiene il giudizio “ottimo”. Inoltre i dati della prova INVALSI nel corso dell’esame mostrano che il 70% circa degli stranieri ottiene la valutazione “non sufficiente”, a fronte del 37% circa degli italiani. Con questa forbice in uscita dalla scuola di base, stupisce poco che vi sia un alto livello di abbandoni scolastici e che le scelte nella scuola secondaria di secondo grado siano drammaticamente limitate per gli studenti non –italiani

² Il tasso deriva dal rapporto tra il numero di studenti ammessi alla classe successiva e il totale degli studenti scrutinati

Quadro normativo: la legislazione nazionale e provinciale

A cura di Laura Bampi, Millevoci

4.1 Normativa Nazionale

La normativa scolastica che accoglie e ratifica le direttive comunitarie ed internazionali enuncia con notevole incisività valori, coordinate e riferimenti su cui fondare l'azione educativa in prospettiva interculturale, accogliendo e rispettando le diversità interpretate come "valori ed opportunità di crescita democratica". La normativa per l'integrazione scolastica si è poi arricchita ed evoluta parallelamente all'intensificarsi dei flussi d'immigrazione.

Si può dire che gli operatori della Scuola trovano nella legislazione, già dagli anni '90, sicuri orientamenti pedagogici, oltre che organizzativi, per affrontare gli aspetti della quotidianità in un'ottica di convivenza e integrazione. Le linee pedagogiche adottate si distinguono per originalità rispetto alle norme internazionali, poiché privilegiano le strategie dell'interazione dialogica fra culture, superando altre politiche scolastiche europee basate sull'assimilazione etnocentrica o sul separatismo.

Proveremo qui a riassumere il quadro dei riferimenti legislativi italiani più importanti, suddivisi per rilevanza normativa e successivamente temporale, che negli ultimi vent'anni hanno gradualmente definito il tema dell'educazione interculturale.

La legge sull'immigrazione, così detta Turco-Napolitano, n. 40 del 6 marzo 1998 *"Disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero"* e il successivo *"Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero"* del 25 luglio 1998 tutelano il diritto di accesso a scuola del minore straniero e lo sanciscono senza ombra di dubbio quale un diritto-dovere a parità del minore italiano. La successiva legge n.189 del 20 luglio 2002, così detta Bossi-Fini, attualmente in vigore, non interviene nell'ambito scolastico né introduce in questo campo modifiche significative rispetto alla precedente Turco-Napolitano.

Il Decreto legislativo del 25 luglio 1998, n. 286 *Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero* riunisce e coordina le varie disposizioni in vigore in materia con la stessa legge n. 40/98, evidenziando, alcuni "pilastri" educativi presenti già nella precedente C.M. 205/1990 quali: la valorizzazione della lingua e cultura di origine evidenziando il ruolo decisivo della scuola nel processo di trasformazione sociale in atto. Interessante si prospetta il ricorso a nuove figure professionali quali il "mediatore culturale" e il "mediatore linguistico" come figure-ponte per facilitazione del dialogo fra la cultura di origine e la cultura di accoglienza.

Successivamente il Decreto del Presidente della Repubblica n. 394 del 31 agosto 1999 *"Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero, a norma dell'articolo 1, comma 6, del decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286"* tratta, al capo VII, l'aspetto dell'iscrizione scolastica e dell'istruzione per i minori stranieri, fra cui il dovere di iscrivere i minori stranieri nella classe corrispondente all'età anagrafica, stabilisce una chiara successione procedurale e le responsabilità per i necessari interventi finalizzati all'integrazione scolastica dei minori stranieri. Queste disposizioni relative all'inserimento scolastico non sono state modificate da successivi interventi legislativi che si sono succeduti nel tempo e che hanno

regolato diversamente altri aspetti della tematica dell'immigrazione

Specificamente rivolto alle popolazioni Rom, Sinte e Camminanti è il documento *"Strategia nazionale d'inclusione dei Rom, dei Sinti e dei Caminanti"*, approvato in data 28 febbraio 2012 dall'Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali, in attuazione della Comunicazione Commissione Europea n. 173/2011. Tale documento contiene una sezione per la scuola ricca di informazioni e indicazioni.

CM 8/9/1989, n. 301, *Inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo. Promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio*. Con questa circolare si cerca di disciplinare l'iscrizione e l'accesso a scuola in una logica di diritto allo studio. Si evidenzia la necessità di insegnare la lingua italiana intesa come L2 e di mantenere la lingua e cultura d'origine.

CM 22/7/1990, n. 205, *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*. Per la prima volta si introduce il concetto di educazione interculturale recuperando la relazione fra studenti autoctoni e stranieri adoperandosi per la prevenzione e il contrasto nei confronti del razzismo e dell'intolleranza in genere e affermando che l'educazione interculturale si deve attuare indipendentemente dalla presenza in classe di studenti stranieri.

Una prima pronuncia del CNPI di data 23/4/1992, indica le linee di intervento per l'educazione interculturale nella scuola, con particolare riferimento al primo inserimento degli alunni stranieri. Si approfondiscono però anche i temi legati all'orientamento, al diritto allo studio, alla costituzione dei gruppi di lavoro interistituzionali, all'educazione adulti, alla formazione del personale docente, al rapporto con le famiglie e ai temi legati alla convivenza.

Il tema del razzismo viene ripreso nella pronuncia del CNPI del 24/3/1993, *Razzismo e antisemitismo oggi: il ruolo della scuola*. In questo documento si introduce il concetto di educazione interculturale quale forma più alta e globale di prevenzione e contrasto del razzismo e di ogni forma di intolleranza ribadendo la necessità di prevenire nella scuola il formarsi di stereotipi nei confronti di persone e culture.

Da questi primi documenti emerge da subito e chiaramente il ruolo di ordinarietà educativa dell'Educazione Interculturale che, fondata sui valori della Costituzione italiana e delle Carte internazionali (Dichiarazione dei diritti dell'uomo, O.N.U. 1948 Convenzione Internazionale dei diritti dell'infanzia, O.N.U. 1989), oltre a vari documenti elaborati dal Consiglio d'Europa, si presenta come trama di fondo di tutti i saperi, trasversale a tutte le discipline.

Nel dialogo interculturale e la convivenza democratica, diffuso con CM 2/3/1994, n. 73 si delinea un quadro di ampio respiro dove si ragiona in termini di società multiculturale, di prevenzione del razzismo e dell'antisemitismo, sia in Europa sia a livello globale. Si introducono concetti quali il "clima relazionale" e la promozione del dialogo, si forniscono indicazioni sulla valenza interculturale di tutte le discipline e delle attività interdisciplinari. Si segnala quindi l'importanza di progettualità efficaci in termini di strategie, risorse, insegnamenti disciplinari e interdisciplinari e di una cultura di rete tra scuole e territorio e si descrive la società globale, in quanto società umana ravvicinata e interagente, come "società multiculturale". Si afferma inoltre che:

“L'educazione interculturale si basa sulla consapevolezza che i valori che danno senso alla vita non sono tutti nella nostra cultura, ma neppure tutti nelle culture degli altri; non tutti nel passato, ma neppure tutti nel presente o nel futuro. Educare all'interculturalità significa costruire la disponibilità a conoscere e a farsi conoscere nel rispetto dell'identità di ciascuno in un clima di dialogo e di solidarietà”.

La valenza interculturale delle discipline viene successivamente approfondita in uno studio su *“L'educazione interculturale nei programmi scolastici”* pubblicato nel 1995 negli *Annali della Pubblica Istruzione*. In esso si riafferma il principio che l'educazione interculturale non riguarda solo alcune materie, ma che siamo di fronte ad una dimensione dell'insegnamento che accompagna il percorso formativo ed orientativo attraverso tutte le discipline.

I più importanti diritti sono garantiti nei confronti di tutti i minori stranieri, indipendentemente dalla loro posizione giuridica, dal Decreto del Presidente della Repubblica del 31 agosto 1999, n. 394, *Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*. Nel regolamento viene precisato che gli studenti possono iscriversi in qualsiasi momento dell'anno scolastico, che ci deve essere un'attenzione nella costituzione delle classi affinché non nascano classi con un numero di stranieri elevato, che si deve fare attenzione il necessario adattamento dei programmi di insegnamento. Al Ministero dell'istruzione va il compito di organizzare la formazione per i docenti sui temi dell'educazione interculturale.

Il regolamento contenente le norme in materia di autonomia scolastica (n. 275 dell'8/3/1999) che delinea le linee portanti della scuola del futuro, afferma che “gli obiettivi nazionali dei percorsi formativi, funzionali alla realizzazione del diritto di apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni, riconoscono e valorizzano le diversità. . .”. E ancora: “È garantito il carattere unitario del sistema di istruzione ed è valorizzato il pluralismo culturale e territoriale”.

Ulteriori azioni di sostegno nei confronti del personale docente impegnato nelle scuole a forte processo migratorio sono definite dalla CM n. 155/2001, attuativa degli articoli n. 5 e n. 29 del Ccnl del comparto scuola: fondi aggiuntivi per retribuire le attività di insegnamento vengono assegnati alle scuole con una percentuale di alunni stranieri e nomadi superiore al 10% degli iscritti.

La CM n. 160/2001 è invece finalizzata all'attivazione di corsi e iniziative di formazione per minori stranieri e per le loro famiglie, tesi a realizzare concretamente il diritto allo studio, in un contesto in cui la comunità scolastica accolga le differenze linguistiche e culturali come valore da porre a fondamento del rispetto reciproco e dello scambio tra le culture.

Si sono succedute varie altre circolari nel tempo che prevedono incentivi per progetti relative alle aree di rischio, a forte processo migratorio (C.M. n. 40 del 6 aprile 2004 – C.M. n. 41 del 24 marzo 2005 e n. 91 del 21 dicembre 2005).

Dopo la pronuncia del CNPI del 20/12/2005 riguardo al ruolo attivo che la scuola riveste in una società multiculturale, la C.M. n. 24, del 1 marzo 2006, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, fornisce un quadro riassuntivo di indicazioni per l'organizzazione di misure volte all'inserimento degli alunni di lingua non italiana provenienti da Paesi altri. Il documento, che ha soprattutto finalità pratiche, offre un comune denominatore operativo,

concreto, ricavato dalle buone pratiche delle scuole, da proporre a tutto il sistema scolastico.

Il 6 dicembre 2006, con Decreto Ministeriale, viene istituito l'*Osservatorio per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale*, articolato in un comitato scientifico composto da esperti del mondo accademico, culturale e sociale; in un comitato tecnico composto da rappresentanti degli Uffici del Ministero e in una Consulta dei principali istituti di ricerca, associazioni ed enti che lavorano nel campo dell'integrazione degli alunni stranieri.

Il Comitato redige un documento di indirizzo dal titolo *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, (ottobre 2007). Nel documento vengono definite le caratteristiche di un modello italiano di integrazione nella prospettiva interculturale.

Il titolo del documento riunisce due dimensioni complementari: quella dell'«intercultura» che coinvolge tutti gli alunni e tutte le discipline, attraversando i saperi e gli stili di apprendimento, e quella dell'«integrazione», ovvero l'insieme di misure e azioni specifiche per l'accoglienza e gli apprendimenti linguistici, rivolti in particolare agli alunni di recente immigrazione

La CM n. 2 dell'8 gennaio 2010, *Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana* ha introdotto il “tetto” del 30% di alunni stranieri per classe.

Il Documento conclusivo dell'indagine conoscitiva sulle problematiche connesse all'accoglienza degli alunni stranieri nelle scuole italiane, Commissione cultura, scienza e istruzione della Camera dei deputati, del 12 gennaio 2011 contiene dati, esperienze, analisi, proposte frutto di audizioni con testimoni privilegiati e visite sul campo da parte della Commissione.

Il documento evidenzia come “gli aggiornamenti offerti agli insegnanti in servizio siano spesso fatti da tante realtà e associazioni, ma rimangono nella sfera del ‘fai da te’ e non sono arrivati ad essere competenze ordinarie, generalizzate, strutturali del sistema scolastico italiano”.

Per passare a un approccio strutturale i deputati raccomandano di “affrontare seriamente la formazione iniziale di tutto il personale, i protocolli di accoglienza, l'apprendimento della lingua italiana, il coinvolgimento di tutti i genitori, il lavoro di rete nelle comunità locali e, in ultimo, anche il contenuto dei saperi”.

In conclusione appare evidente che sono ben delineate e articolate le coordinate di politica educativa alle quali le istituzioni scolastiche devono fare riferimento per realizzare in autonomia i propri progetti di accoglienza, di integrazione e di educazione interculturale. Esse sono fondate su chiare scelte pedagogiche e tracciano un modello che possiamo definire integrativo, interculturale, attento al riconoscimento e alla valorizzazione delle lingue, culture, diversità.

4.2 Normativa provinciale

Il modello integrativo, interculturale, attento al riconoscimento ed alla valorizzazione delle culture d'origine, ben delineato a livello nazionale, è stato ripreso e ulteriormente sviluppato dalla Provincia autonoma di Trento.

Riportiamo di seguito i principali documenti normativi nella loro successione cronologica.

Già l'art. 11 della L.P. 2 maggio 1990, n. 13, ha stabilito che, nell'ambito degli interventi previsti dalle leggi provinciali, la Provincia medesima promuove iniziative volte a facilitare l'inserimento e l'apprendimento scolastico di ogni ordine e grado dei cittadini extracomunitari immigrati.

Nel 1998, su richiesta specifica del Forum trentino per la Pace e i Diritti Umani e dell'allora Sovrintendenza scolastica, venne costituito un tavolo di lavoro interistituzionale per la realizzazione di un centro interculturale che potesse costituire un luogo di coordinamento e promozione delle iniziative inerenti l'educazione interculturale nella scuola e sul territorio. Si è arrivati così, con la D.P. n. 12668/98, alla sottoscrizione di un primo protocollo d'intesa per la costituzione del centro Millevoci denominato *"Centro di documentazione-laboratorio per un'educazione interculturale per lo sviluppo umano e sostenibile"*. Inizialmente i firmatari furono la PAT, il Comune di Trento, il Forum trentino per la Pace e i Diritti Umani e l'Iprase. Nel 2002 si è aggiunta l'Università di Trento e nel 2008 il Centro per la Formazione alla Solidarietà Internazionale.

Successivamente con vari atti organizzativi tra cui si ricorda in particolare la circolare del Sovrintendente scolastico dell'11 settembre 2000, prot. n. 39150/B3, l'Amministrazione provinciale ha provveduto a dare indicazioni operative in merito all'integrazione degli studenti stranieri chiarendo, via via, in relazione alle esigenze emerse, il ruolo attivo della scuola intesa come promotore di occasioni formative differenziate per gli studenti suddetti.

Non specificamente rivolta agli studenti stranieri, ma spesso utilizzata per programmare in loro favore specifiche azioni formative fra scuole di ordine diverso, è la delibera n. 2087 del 30 settembre 2005: *"Attuazione da parte delle istituzioni scolastiche del primo ciclo delle iniziative di orientamento e delle azioni formative di cui all'articolo 4 comma 2 del decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 76"*.

Nel 2006, con delibera della Giunta Provinciale, sono state emanate le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli studenti stranieri*, con l'obiettivo di presentare un insieme di orientamenti condivisi sul piano culturale ed educativo e di suggerimenti di carattere organizzativo e didattico, al fine di favorire l'integrazione degli studenti stranieri e la loro riuscita scolastica e formativa. Si è trattato di un utile documento di indicazioni che ha contribuito a diffondere nelle scuole una consapevolezza sulla specificità dell'insegnamento agli studenti stranieri e le ha sostenute in merito alle priorità, ai tempi e alle modalità delle azioni da intraprendere.

Nello stesso anno la Provincia Autonoma di Trento si è data una legge di sistema per la scuola: la L.P. 7 agosto 2006, n. 5 *"Sistema educativo di istruzione e formazione del Trentino"*, che interviene in maniera puntuale anche sul tema

dell'inserimento e dell'integrazione degli studenti stranieri.

In particolare l'art. 75 *"Inserimento e integrazione degli studenti stranieri"* definisce le finalità degli interventi in favore degli studenti stranieri, indicando anche azioni e professionalità per lo specifico ambito. Rimanda quindi ad un apposito Regolamento le disposizioni attuative dell'articolo stesso.

L'art. 2 al punto k) precisa che si deve favorire l'accoglienza e l'integrazione culturale dei cittadini stranieri e degli immigrati.

L'art. 86 *"Assegnazione del personale alle istituzioni scolastiche e formative"* prevede al comma 4 una dotazione di personale docente formato per facilitare l'inserimento degli studenti stranieri nei percorsi del sistema educativo e per agevolare l'apprendimento della lingua italiana.

L'art. 112 *"Fondo per la qualità del sistema educativo provinciale"* individua l'area dell'accoglienza e dell'orientamento degli studenti stranieri quale uno degli ambiti prioritari per i quali è istituito il fondo specifico assegnato annualmente alle istituzioni scolastiche e formative per la realizzazione di specifici progetti e iniziative.

L'art. 114 che modifica la L.P. 14 luglio 1997, n. 11 (*"Insegnamento delle lingue straniere nella scuola dell'obbligo. Modifiche delle leggi provinciali 29 aprile 1983, n. 12 e 23 giugno 1986, n. 15"*) stabilisce che gli studenti stranieri inseriti a scuola durante lo svolgimento del percorso possano essere esonerati dall'apprendimento di una o entrambe le lingue straniere e stabilisce pure che, compatibilmente con la disponibilità di risorse e nel rispetto dei criteri organizzativi stabiliti dalla Provincia, l'apprendimento di una lingua straniera possa essere sostituito con quello della lingua madre.

Il Regolamento attuativo dell'articolo 75 della legge 5/2006 è stato emanato con il decreto del presidente della Provincia 27 marzo 2008, n. 8-115/Leg *"Regolamento per l'inserimento e l'integrazione degli studenti stranieri nel sistema educativo provinciale (articolo 75 della legge provinciale 7 agosto 2006, n. 5)"*, tale regolamento è stato successivamente modificato in alcune parti con il decreto del presidente della Provincia n.9-67/Leg del 06 giugno 2011.

I contenuti del Regolamento disciplinano modalità di intervento e azioni per favorire l'integrazione degli studenti stranieri, ne definiscono le finalità e individuano soggetti e funzioni all'interno delle istituzioni scolastiche e formative. Indicano inoltre i requisiti e i compiti dei docenti referenti per le iniziative interculturali nelle scuole e per le specifiche professionalità dei facilitatori linguistici e dei mediatori interculturali. Specificano infine i criteri e le modalità da considerare nel momento della definizione di percorsi didattici personalizzati per gli studenti stranieri.

In data 29 maggio 2009 la Giunta provinciale, con deliberazione n. 1302, ha approvato il documento *"Affidamento familiare e adozione: l'inserimento scolastico. Linee guida per la scuola e i servizi sociali"*. In tale documento è considerata con particolare attenzione la situazione dei minori stranieri che giungono in Italia per adozione internazionale, ed i loro bisogni nel momento dell'inserimento scolastico. Vengono fornite indicazioni operative utili alle scuole ed ai servizi sociali ed anche informazioni in merito agli enti ed ai servizi che sul territorio provinciale si occupano dell'adozione dei minori.

La valutazione degli studenti, compresi gli studenti stranieri, è regolata in Provincia di Trento da uno specifico regolamento in attuazione dell'articolo 59 della legge provinciale sulla scuola: il *Regolamento sulla valutazione periodica ed annuale degli apprendimenti e della capacità relazionale degli studenti nonché sui passaggi tra percorsi del secondo ciclo (articoli 59 e 60, comma 1, della legge provinciale 7 agosto 2006, n. 5)* che è stato emanato con decreto del presidente della Provincia n.22-54/Leg del 7 ottobre 2010.

In merito alla valutazione degli studenti stranieri l'articolo 11 del Regolamento evidenzia la necessità che la valutazione sia in coerenza con il percorso didattico personalizzato effettuato e impegna i colleghi docenti a definire i criteri generali per la valutazione degli studenti stranieri e le modalità per la formalizzazione nel documento di valutazione di eventuali discipline di studio temporaneamente sospese. Nel caso dello studio della lingua madre in sostituzione di una lingua straniera, viene stabilito che il giudizio valutativo sia fornito dal mediatore interculturale al consiglio di classe.

Successivamente è stato emanato con decreto del Presidente della Provincia 27 marzo 2008, n. 8-115/Leg e ss.mm. il *Regolamento per l'inserimento e l'integrazione degli studenti stranieri nel sistema educativo provinciale*, che ha formalizzato soggetti, compiti e responsabilità, nonché chiarito azioni e dispositivi atti alla promozione del processo di accoglienza e integrazione scolastica degli studenti stranieri. In particolare ha normato il ruolo e le competenze di due importanti figure quali il mediatore interculturale e il facilitatore linguistico.

È importante poi segnalare anche gli *Indirizzi programmatici sull'educazione degli adulti in provincia di Trento, documento adottato preliminarmente nella seduta di Giunta provinciale del 7 luglio 2011* che fornisce indicazioni e dati riguardanti anche gli studenti stranieri in età adulta.

Tenendo in considerazione molte innovazioni intervenute nel sistema scolastico, sono state approvate in data 20 aprile 2012 con D.P. n. 747, le *Nuove Linee guida per l'integrazione degli studenti stranieri*.

Si tratta di un documento corposo e articolato, in cui sono stati raccolti e rielaborati gli stimoli di numerosi esperti, nonché le riflessioni scaturite dalle esperienze più significative maturate in alcune reti di scuole trentine. Il documento offre indicazioni specifiche e aggiornate dal punto di vista normativo, ma anche nuovi orientamenti didattici che vedono nella gestione delle classi eterogenee la vera sfida per la scuola di oggi.

Dalle indicazioni contenute nel documento si evidenzia che il singolo studente straniero, nella sua unicità, è al centro dell'agire didattico e la sua presenza costituisce un'occasione preziosa per ripensare e rinnovare l'azione didattica a beneficio di tutti. Oltre ai temi classici dell'accoglienza e dell'insegnamento dell'italiano come L2, vengono analizzati temi importanti quali il valore dell'educazione interculturale, la personalizzazione e la valutazione dei percorsi, la valorizzazione della lingua d'origine, il successo scolastico, l'orientamento e la formazione del personale scolastico. Il protocollo del centro Millevoci ha visto varie revisioni. L'ultima è relativa alla D. P. n. 746 del 20 aprile 2012 e tiene conto:

- sia di una situazione normativa e istituzionale profondamente mutata, con la scomparsa della SSIS, la ridefinizione della mission dell'IPRASE, la nascita del Centro di Formazione alla Solidarietà Internazionale,

del Centro per la Formazione Continua e l'Aggiornamento del Personale Insegnante di Rovereto e dell'Assessorato alla Solidarietà internazionale e alla convivenza;

- sia del contesto sociale in cui si trova ad operare la scuola che è molto cambiato in quanto i minori appartenenti a famiglie migranti sono sempre in aumento, ma con caratteristiche diverse. Si riscontra infatti un maggior numero di studenti con cittadinanza non italiana ma nati in Italia, di ricongiungimenti di minori in età adolescenziale, di inserimenti negli istituti superiori e nei centri di formazione professionale, che danno origine a problemi nuovi, relativi alle seconde generazioni e alla genitorialità.

Da questi ultimi documenti si evince che la società cambia e la scuola deve rimettere in discussione il suo stesso modo di essere, non solo nel rapporto con i ragazzi stranieri, ma con tutti i ragazzi, membri a pari titolo di una società multiculturale e bisognosi di essere attrezzati in tal senso in termini educativi e culturali, in un processo di dialogo e scambio positivo fra pari, che sappia valorizzare le differenze.

La Provincia Autonoma di Trento, potendo legiferare autonomamente, ha effettuato delle scelte molto avanzate rispetto a quelle nazionali, offrendo indicazioni operative e strumenti applicativi molto più efficaci. Ha sostenuto le istituzioni scolastiche e formative anche da un punto di vista degli organici e degli interventi finanziari, facilitando in questo modo l'attuazione di quanto previsto dalla normativa.

5 Temi e sfide

5. Temi e sfide

Dall'esplorazione sistematica delle informazioni raccolte attraverso i canali indicati in premessa sono emersi alcuni temi chiave che configurano le caratteristiche assunte oggi dalle sfide della gestione della differenza culturale nella scuola e nella comunità trentine. In questo paragrafo presenteremo i temi principali che sono emersi con un'attenzione particolare agli attori che li hanno espressi, poiché, come è ovvio, attori diversi che operano sul territorio offrono sguardi differenti e non sempre omogenei.

5.1 Metodo

Per indagare le problematiche, le sfide, i nuovi dilemmi che il fenomeno migratorio, la presenza di minoranze e più in generale la gestione della differenza culturale pone all'Autonomia trentina, sono stati utilizzati i seguenti canali:

- Canali già attivati dagli enti rappresentati nella *Commissione*
- Interviste individuali a testimoni privilegiati
- Audizioni e focus group con stakeholders che individuati come rilevanti.
- Osservazioni spontanee sottoposte alla *Commissione* attraverso un modulo specificamente predisposto consultabile all'indirizzo: http://www.vivoscuola.it/forum/-/message_boards/message/1844418

Attraverso tali canali sono stati raccolti ed esaminati dalla *Commissione* i dati che compongono il seguente corpus di dati:

- Verbali della *Commissione*;
- Incontro della *Commissione* allargata;
- Osservazioni individuali attraverso il sito web (3: 16 partecipanti);
- Interviste individuali: n.10
 - M. Casna (AL)
 - G. Sirotti (AL)
 - F. Penasa (AL)
 - P. La Spada (CC)
 - E. Martini (R)
 - Docente referenti (RR)
 - Amministratore locale (AL)
 - 3 mediatori interculturali (Albania, Cina, Paese Arabo) (MI)
- Focus group n.11 (43 partecipanti);
- Referenti intercultura IC (RI) 4 partecipanti;
- Referenti intercultura Sec. II° (RI) 6 partecipanti;
- Docenti e facilitatori (RR) 2 partecipanti;
- Dirigenti scolastici CFP (DS) 4 partecipanti;
- Dirigenti scolastici IC (DS) 4 partecipanti;
- Docenti universitari (DI) 2 partecipanti;
- Insegnanti primaria (DE) 3 partecipanti;

- Sinti e cooperativa area Sinti (MS) 4 partecipanti;
- Coordinatrici pedagogiche scuola infanzia (CP) 4 partecipanti;
- Insegnanti RC (DR) 8 partecipanti;
- Associazioni che si occupano di migranti (AS) 2 partecipanti.

A queste si aggiungono 17 interviste multiple sui medesimi temi a dirigenti scolastici effettuate nel corso di una ricerca promossa dal Centro per la formazione insegnanti di Rovereto.

Tutte le interviste e i focus group sono state audioregistrate e trascritte.

Benché non si possa parlare di una vera e propria ricerca empirica, tuttavia i testi sono stati analizzati secondo procedure di indagine rigorose utilizzando un'analisi per argomento di tipo induttivo, cioè individuando i temi emergenti a partire da porzioni di testo che sono state sistematicamente codificate. Ne sono derivati inizialmente 12 temi poi concettualmente aggregati e sviluppati nel paragrafo che segue. I temi sono stati poi ulteriormente analizzati per evidenziarne la rilevanza, non soltanto in termini di frequenza delle occorrenze, ma soprattutto per la densità concettuale e per la loro ricorrenza fra le diverse tipologie di soggetti interpellati.

Un'altra indagine condotta è quella relativa alla specificità degli sguardi sul tema generale da parte dei diversi interlocutori che sono stati intervistati. Una tabella a doppia entrata riporta schematicamente l'incrocio fra temi e attori sociali che li hanno rimarcati. La tabella è stata successivamente analizzata e interpretata.

5.2 Premessa

Prima di analizzare in dettaglio i principali temi emersi dall'analisi delle informazioni raccolte, è necessario introdurre alcune premesse che la *Commissione*, nel corso dei suoi incontri, ha progressivamente sviluppato e che costituiscono una cornice teorica all'analisi tematica che segue.

1.Prerogativa di una "via trentina all'intercultura". Le peculiarità del territorio trentino, la sua storia istituzionale, il quadro normativo, la cultura politica che lo caratterizzano definiscono alcuni tratti che possono rappresentare volta a volta vincoli o risorse. Innanzitutto la presenza del Centro Millevoci che nasce come realtà interistituzionale nel 1998 per iniziativa del orum trentino per la Pace e i Diritti Umani con la partecipazione di PAT, il Comune di Trento e l'Iprase, cui si sono poi aggiunti l'Università di Trento e il Centro per la Formazione alla Solidarietà Internazionale. Il centro Millevoci, insieme al Servizio Intercultura della PAT, sono strutture di coordinamento e di servizio alle scuole, molto particolari (soprattutto per la stabilità dell'intervento finanziario della Provincia) rispetto agli altri 11 centri interculturali presenti sul territorio nazionale (con i quali il Millevoci è in rete).

La presenza di queste strutture ha consentito di coordinare meglio l'offerta di servizi da parte del governo locale, ma, pur avendo facilitato la nascita di molte reti territoriali fra scuole e fra scuole e realtà del territorio, ha per certi versi anche istituzionalizzato eccessivamente la possibilità di costruzioni di reti spontanee sul territorio anche da parte di enti che non fanno parte del tavolo Millevoci.

2. Il Forum trentino per la Pace e i Diritti Umani e il Centro per la Formazione alla Solidarietà Internazionale sono altre due realtà peculiari di questo territorio. Soprattutto il primo, che ha una dimensione istituzionale (essendo incardinato dentro il Consiglio Provinciale), è nella posizione particolare di regia delle attività di enti e associazioni che operano sul territorio. Il Centro per la Formazione alla Solidarietà Internazionale (CFSI) contribuisce al funzionamento del Centro Mille voci assicurando consulenza scientifica nella progettazione formativa. Cura inoltre l'inserimento nel proprio programma annuale di attività di:

- a) formazione permanente ai contesti mondiali in evoluzione, con un'attenzione privilegiata alle nuove geografie e alla storia dei popoli e delle culture del mondo, prendendo in considerazione anche il modo in cui la nostra società è stata percepita dagli altri secondo una multiprospettività;
- b) organizzazione di laboratori didattici che facilitino l'incontro delle associazioni che promuovono la solidarietà internazionale nelle scuole con insegnanti, dirigenti scolastici e famiglie, e che consentano di sperimentare pratiche innovative di educazione alla cittadinanza solidale;
- c) progettazione formativa e attuazione di corsi *ad hoc* per la formazione di insegnanti ed educatori ai temi della solidarietà internazionale. Questo da un lato ha portato a porre particolare attenzione a temi quali pace, solidarietà, mondialità che storicamente sono parte integrante del discorso sull'interculturalità portato avanti nel territorio trentino. Da un altro punto di vista, l'istituzionalizzazione e lo stretto collegamento con il Consiglio Provinciale di queste realtà ha rischiato di perdere il contatto con la prima linea, con i pratici che operano quotidianamente sul campo per favorire l'integrazione.

Infine, va sottolineata la presenza attiva sul territorio del Centro informativo per l'immigrazione (Cinformi). Un'unità operativa del dipartimento Lavoro e Welfare della Provincia Autonoma di Trento che opera sul territorio per facilitare l'accesso dei cittadini stranieri ai servizi pubblici e offre informazioni e consulenza sulle modalità di ingresso e soggiorno in Italia. Ma soprattutto, il Cinformi svolge attività nel campo della comunicazione tra gli attori sociali, della casa, dello studio e della ricerca, dell'accoglienza.

3. Malgrado il lavoro encomiabile di queste realtà di coordinamento (Centro Mille voci, Forum trentino per la Pace e i diritti Umani, Centro per la Formazione alla Solidarietà Internazionale, Cinformi), esse non sono sempre in grado di fungere da strutture di raccordo fra il governo provinciale e l'organizzazione scolastica. Mancano di un riconosciuto ruolo istituzionale in quanto agenzie intermedie, che potrebbe consentire loro di svolgere un ruolo attivo per colmare il gap che separa il livello legislativo ed esecutivo con i territori. Se a questo si aggiungono i limiti teorici dell'approccio interculturale sopra delineati e la natura ideale e valoriale delle indicazioni normative, ne deriva che quello che è stato rilevato come uno scollamento fra la normativa provinciale, particolarmente avanzata, e la pratica scolastica quotidiana, dove si registra una difficoltà di traduzione operativa dei principi enunciati, non è facilmente colmabile da questi enti. Pertanto l'enorme potenziale che essi avrebbero viene in gran parte sprecato nel rapporto specifico fra governo del sistema scolastico e la sua base operativa.

4. La molteplicità di soggetti coinvolti nel discorso interculturale rappresenta senz'altro un elemento di gran

de forza per la promozione di interventi per l'accoglienza e l'integrazione di migranti e stranieri nella scuola trentina. Nonostante, come si è detto al punto precedente, l'offerta sia ricca e ampia, si registra però carenza di comunicazione e scambio orizzontale fra enti e soggetti che hanno al contrario una precisa verticalità e propri referenti istituzionali diversi. Da un altro punto di vista ciò significa che lavorare per favorire la comunicazione fra i vari soggetti potrebbe costituire un'enorme opportunità per un migliore utilizzo di un ingente potenziale di risorse già disponibili sul territorio trentino.

5.2.1. Fasi delle politiche di accoglienza, integrazione e intercultura

Dall'analisi dei documenti e dei dati raccolti emerge una successione temporale di fasi che hanno caratterizzato lo sviluppo delle politiche educative per l'integrazione degli alunni migranti e stranieri nel corso di oltre due decenni in Trentino. La definizione di queste fasi consente di comprendere da un lato a che punto siamo oggi e, dall'altro, di storicizzare misure, norme, interventi e modelli educativi che sono stati proposti e che hanno avuto una valenza in precise fasi temporali.

1. **Accoglienza** (1990- 2005) a partire dalle prime norme sull'accoglienza fino alla prima legge di sistema. Prime norme per la gestione in emergenza dell'accoglienza di studenti migranti
2. **Integrazione interculturale** (2006- 2011) dalla legge Salvaterra alla definizione di linee guida. Norme strutturali per dotare la scuola di risorse e norme per la gestione dell'accoglienza e della prima integrazione degli studenti stranieri
3. **Fase transitoria** (2012-oggi) dalle nuove linee guida a oggi. Attualizzazione e precisazione delle norme emanate nella fase 3 e prima definizione di uno scenario mutato
4. **Equità interculturale** da oggi in poi. Ciò che ci consegna il presente e quello che richiede l'immediato futuro.

5.3 Temi

Il tema generale, quello che fa da sfondo e riassume tutti gli argomenti sollevati dai testimoni privilegiati interpellati e anche dalle riflessioni fatte in seno alla commissione è la necessità di superare l'idea di emergenza nell'affrontare le sfide e le opportunità che la presenza di migranti e di nuovi italiani offrono al territorio trentino.

Anche i dati sui flussi migratori presentati nella sezione 3 confermano che il fenomeno migratorio è radicalmente mutato negli ultimi cinque anni. In altri termini la scuola non deve più affrontare (solo) le sfide della prima accoglienza, legate essenzialmente all'insegnamento dell'italiano come lingua seconda e a garantire una prima forma di socializzazione, come se il fenomeno migratorio fosse una realtà imprevista e transitoria. Affrontare nuove realtà sociali in termini di emergenza presuppone che ci si trovi di fronte a una situazione problematica, inattesa, temporanea e che presto si tornerà alla normalità. Non è questa la realtà della scuola oggi. La presenza di culture differenti è una realtà strutturale delle classi scolastiche che non cambierà in un futuro prossimo.

Gli strumenti dell'emergenza sono adeguati solo in una fase transitoria (ancora parzialmente in atto) e la prima accoglienza non è più sufficiente.

Certo, permangono ancora situazioni di migrazione che richiedono protocolli di accoglienza per inserimenti rapidi, spesso in corso d'anno, ma la realtà dominante è differente: riguarda bambini e adolescenti nati in Italia o immigrati da molto piccoli che risiedono stabilmente nel nostro paese, hanno spesso frequentato tutto o gran parte del ciclo scolastico in Italia, non hanno intenzione di tornare nel paese d'origine dei loro genitori con cui non hanno relazioni significative. Pertanto, al di là di una fase transitoria che richiede comunque la messa in campo di misure per l'accoglienza e la prima integrazione, il tema che emerge con forza (anche se con accenti diversi) da tutti gli interlocutori è quello del mutamento strutturale della popolazione scolastica che è oggi culturalmente, linguisticamente ma anche socio-economicamente molto diversa.

La scuola trentina è attualmente molto ben organizzata per gestire la prima accoglienza: una normativa eccellente e buone pratiche consolidate nelle scuole garantiscono la gestione delle differenze in questo senso. Meno lo è per affrontare le nuove sfide che la stabilizzazione richiede alla scuola e ai territori in cui sono inserite.

È necessaria una seria programmazione e riflessione sul tema ed uno studio pluriennale. Si lavora sempre in emergenza. La scuola deve riflettere sul fatto che quando accoglie degli studenti stranieri accoglie futuri cittadini italiani. La scuola non è un luogo di passaggio per andare poi a lavorare ma è la fondamenta della società e deve preparare i futuri cittadini.

A mio avviso non vi è ancora la percezione della grande sfida educativa che ci attende. Sino ad ora le scuole hanno fronteggiato le emergenze. Manca una progettualità in questo ambito. Ovviamente deve essere un lavoro rivolto a tutti gli studenti, stranieri e non.

Possiamo suddividere i temi emersi in 4 aree:

1. Mutamento dei fenomeni migratori.
2. Equità e giustizia sociale.
3. Pedagogie e didattiche interculturali.
4. Scuola e territorio.

Mutamento dei fenomeni migratori

Sempre più si fa riferimento al fenomeno delle cosiddette "seconde generazioni". Un termine molto ambiguo e sfuggente che definisce solo marginalmente i mutamenti in atto nei fenomeni migratori e nella formazione delle nuove cittadinanze. Il tema è stato evocato da quasi tutti gli intervistati anche se è trattato più come un'istanza teorica che una realtà pratica con cui fare concretamente i conti. Con "seconde generazioni", tecnicamente, si dovrebbe fare riferimento esclusivamente a quegli studenti nati in Italia da genitori nati entrambi all'estero. Il numero di questi studenti è certamente in crescita, come si è visto nella sezione 3, ma le problematiche che essi portano con sé e le nuove sfide e opportunità che generano vanno ben al di là del semplice dato numerico. Ad esempio, anche gli studenti nati all'estero, ma migrati da molto piccoli, e soprattutto quelli che hanno frequentato tutto il ciclo scolastico primario sono assimilabili alle seconde generazioni in termini di integrazione scolastica, ma non lo sono per quanto riguarda l'ottenimento della cittadinanza italiana. Altro caso ancora è quello dei nati in Italia da un genitore nato all'estero e uno nato in Italia. Dalla definizione di cittadinanza presentata all'inizio del presente report (sezione 2.1), e dalle sollecitazioni provenienti dall'analisi, siamo indotti a includere nel concetto di seconda generazione anche quelle persone che sono nate all'estero ma immigrate prima dei sei anni e che cioè hanno frequentato tutto il ciclo scolastico in Italia, accogliendo la dizione di *iusscholae* che recentemente si va affermando nel dibattito nazionale sul diritto di cittadinanza agli stranieri nati in Italia. La presenza di questi nuovi soggetti nella scuola non soltanto rappresenta una sfida per la ridefinizione del concetto di cittadinanza, di cui il Legislatore nazionale dovrebbe tenere conto nel riscrivere finalmente una legge sulla cittadinanza, ma anche una nuova frontiera per la scuola chiamata a formare cittadini italiani (anche se attualmente non lo sono legalmente) con un diverso retroterra culturale.

I problemi maggiori si hanno per i ragazzi che sono qui da più tempo; gli insegnanti sono attrezzati per i neo arrivi, meno per i ragazzi che sono qui da più tempo.

Questi ultimi si trovano di fronte a un bivio sociale: o sono messi in grado di giocare un ruolo fondamentale per la futura integrazione sociale rafforzando il legame sociale con una terra in cui sono nati e con cui in gran parte si identificano o, se il progetto formativo fallisce, divenire, come è purtroppo spesso accaduto in altri paesi a più lunga tradizione migratoria, delle bombe sociali a scoppio ritardato, quando, giovani adulti, si dovessero riconoscere esclusi o in una situazione di svantaggio in quella società in cui hanno investito il proprio progetto esistenziale e formativo.

Ma soprattutto, nell'oggi, la nuova composizione delle classi detta nuove priorità in riferimento a questi nuovi soggetti: non più semplice insegnamento dell'italiano L2 a bambini non italiani che di fatto molto spesso parlano l'italiano come prima lingua, ma azioni mirate a garantire loro un pieno successo scolastico e formativo, una piena integrazione sociale e pari opportunità formative.

Inoltre, i ragazzi di seconda generazione (qui inteso in senso lato), pur avendo un'ottima padronanza della lingua italiana, non solo continuano ad avere esiti scolastici nella media peggiori dei loro coetanei italiani, ma come hanno in particolare evidenziato i dirigenti scolastici, rappresentano motivo di preoccupazione per il disagio sociale che vivono. Poiché i problemi del disagio, come anche la possibilità di successo scolastico, trovano le cause e le possibili soluzioni non soltanto all'interno della scuola, ma nella sua interazione con l'ambiente sociale e familiare, non si può chiedere alla scuola di risolvere da sola problemi che hanno concause ed effetti altrove. In definitiva, come vedremo nel successivo paragrafo, questa stretta connessione fra scuola e territorio sociale invita a trovare una maggiore connessione e coerenza fra le politiche che regolano la scuola e quelle che regolano l'extra-scuola.

Equità e giustizia sociale

In molti hanno osservato come la recente crisi economico-finanziaria, unita a una crisi strutturale della scuola pubblica, abbia avuto effetti negativi specie sulle fasce di popolazione scolastica più debole.

Poi adesso si aggiunge con la crisi, il lavoro fa sì che ci siano delle reazioni rispetto alla paura che chi arriva porta via il lavoro agli italiani e allora torniamo daccapo, secondo me avevamo già fatto un bel po' di strada e adesso c'è il rischio che faremo qualche passo indietro. (AL-I-02)

Fra questi, i migranti e le seconde generazioni (ma non solo loro) hanno subito certamente uno svantaggio evidente. Inoltre, come evidenziato dal punto precedente, la trasformazione della popolazione di origine straniera nella scuola ha fatto emergere nuove priorità di intervento che vanno essenzialmente nella direzione della promozione di equità e giustizia sociale.

In termini educativi, educare a una cittadinanza globale e interculturale ricomprende al proprio interno le istanze di equità, integrazione e rispetto reciproco.

La prima accoglienza, la socializzazione di base, la promozione di un dialogo interculturale, se prive di una base di giustizia sociale, risultano non soltanto inutili ma talvolta addirittura dannose, in quanto tendono a mistificare l'idea stessa di dialogo che, nella realtà, può darsi solo fra pari. Se al contrario il dialogo è fondato su un divario socio-economico, finisce per alimentare soltanto la favola bella, astratta e ideale, dell'equità, poi drammaticamente smentita dai fatti.

Equità

Nella scuola significa oggi dare priorità alla dimensione del successo scolastico per tutti. Tassi di promozione, abbandoni scolastici, ritardi e basse performance nei test standardizzati mostrano come la diversità culturale di fatto coincida con l'ineguaglianza, con un processo di selezione che vede i più deboli vivere ai margini dei percorsi formativi anche dell'obbligo.

Accrescere il successo scolastico di tutti, compresi gli stranieri, significa operare per ridurre lo svantaggio, diminuire i ritardi scolastici, innalzare i tassi di promozione, ridurre gli abbandoni, moderare la predestinazione formativa che costringe gli stranieri a iscriversi nella quasi totalità al solo sistema della formazione professionale.

Per farlo sono importanti diversi tipi di intervento a partire dalla semplice riduzione del turn over che di anno in anno fa perdere specie ai soggetti più deboli punti di riferimento importanti. Ma soprattutto è essenziale fornire competenze

linguistiche raffinate, non soltanto per la comunicazione di base ma per l'apprendimento delle competenze disciplinari, considerando le valutazioni differenziate e i testi semplici o a comprensione facilitata solo misure transitorie per poi innalzare l'asticella delle attese per tutti. Troppo spesso l'abuso del ricorso a questi testi ha limitato o rallentato le possibilità di apprendimento degli alunni di origine straniera. Questi soggetti richiedono la comprensione di testi autentici attraverso opportune strategie didattiche.

Il rischio è quello di intendere l'uguaglianza come una parità di trattamento giuridico mentre invece credo che valga ancora il pensiero che "il dare uguale a diseguali non è uno strumento di uguaglianza". Può succedere addirittura che questo metodo si riveli addirittura controproducente.

Integrazione.

Un altro aspetto dell'equità è quello dell'integrazione nel gruppo classe e della socializzazione degli alunni di origine straniera. Molti intervistati, specialmente insegnanti, segnalano crescenti difficoltà di integrazione nel gruppo dei pari da parte di questi studenti. Le difficoltà non sono dovute a problemi di comunicazione, ma a nuovi conflitti sociali e interculturali. Si osserva una polarizzazione delle relazioni, specie fra adolescenti, che porta alla costituzione di gruppi separati, malgrado i progetti di integrazione siano da anni orientati al dialogo interculturale e alla costruzione di reti di relazioni. Una parte del problema è dovuta alla chiusura, specie di alcune comunità immigrate, all'interno del proprio gruppo (emblematico il caso della comunità pakistana che, secondo alcuni osservatori, tende a chiudersi in se stessa e a rifiutare scambi e luoghi di aggregazione dentro e fuori la scuola; o i lunghi periodi di rientri nel paese d'origine dei genitori che allontanano per mesi i ragazzi dalla scuola); l'altra parte, più problematica e sfidante per la scuola, è determinata dall'allarmante aumento di fenomeni di discriminazione e di razzismo fra ragazzi, spesso generata in famiglia e riportata a scuola. In altri termini, non sembra che sia la scuola il luogo di origine di fenomeni di esclusione, discriminazione e razzismo, ma piuttosto l'ambiente familiare e sociale e la classe diventa il recettore di atteggiamenti sorti altrove. Come ha sottolineato un dirigente scolastico:

Il problema è l'extra-scuola; a volte vi è separazione tra gruppi etnici non vengono invitati a casa dei compagni o a partecipare alla vita che il gruppo vive al di fuori dell'orario scolastico; vi è, però, anche da parte loro un rifiuto. ... Alle elementari il problema è extra scolastico. Dalla seconda media spesso i ragazzi stranieri vengono isolati e ci comunicano questo loro star male. Ci siamo interrogati, ma non abbiamo risposte.

Un altro tema emerso, che lega la questione dell'integrazione a quella dell'equità, è quello della forbice che si sta aprendo fra scuole accoglienti e scuole respingenti o, all'interno della stessa scuola, fra sezioni più o meno accoglienti. Le difficoltà di integrazione, la paura della riduzione degli apprendimenti a causa della presenza di migranti o di stranieri sta generando una biforcazione fra scuole di d'élite (con pochi stranieri) e scuole di serie B (con molti stranieri). In parte ciò si deve alla territorialità, in parte alla fuga degli italiani da alcune scuole del territorio. A ciò si aggiunga, a livello di scuola secondaria di secondo grado, la grande concentrazione di stranieri nel sistema della formazione professionale e la scarsissima presenza nel percorso liceale.

Conflitti e razzismo.

Sebbene mai del tutto assenti essi si sono intensificati negli ultimi anni come risposta più che all'aumento delle presenze, alla loro stabilizzazione ed esacerbata dal disagio sociale provocato dalla crisi economica. Maggiormente frequenti fra adolescenti e preadolescenti nella scuola secondaria (a detta di insegnanti e dirigenti) fenomeni di razzismo, di esclusione e di conflitto aperto vanno accrescendosi con preoccupata attenzione da parte di insegnanti e dirigenti.

Anche nella scuola primaria tuttavia, si segnalano casi davvero degni di nota. Si vedano gli episodi riportati da due madri di bambini Sinti iscritti alla scuola primaria che, per quanto tentino di minimizzare, non dovrebbero essere ignorati:

I.H: Un giorno (mio figlio) le ha prese, in quattro gli sono saltati addosso e gli hanno rotto il mignolo... perché lui è il più piccolo della scuola... ma erano scherzi, cose tra bambini.

V.P: A lui (riferito al figlio) lo hanno preso di mira, sono dovuta andare anche a scuola... ma non era solo su di lui, erano un gruppo di bambini che facevano fatica... dei bulli, sono arrivate cinquanta lamentele... insomma gli facevano lo sgambetto poi lo tenevano e quando poi la maestra li guardava loro lo lasciavano andare. Poi le maestre c'hanno classi da 20/25 non puoi pretendere che vedono

Al di là di conflitti palesi, si registrano forme di razzismo, comportamenti viziati da stereotipi e pregiudizi, atteggiamenti di xenofobia, islamofobia e antiziganismo. Più frequentemente, episodi di razzismo indiretto o latente, come evitamenti e isolamenti, di tipo personale e interpersonale che sfociano di rado in episodi di violenza o comunque gravi. Il clima di discriminazione non nasce però nella scuola. Molti hanno osservato con preoccupazione l'aumento di forme discriminatorie da parte delle famiglie italiane. Un fenomeno ampiamente prevedibile in tempi di crisi quando il conflitto per le scarse risorse genera inevitabilmente il riacutizzarsi di ostilità che altrimenti resterebbero latenti o soltanto potenziali. In generale si osserva che si tratta di un fenomeno relativamente nuovo per la scuola trentina e per la popolazione locale che nelle prime fasi dell'immigrazione è stata tradizionalmente solidale.

Pedagogie e didattiche interculturali

Insegnanti e dirigenti scolastici sono ben attrezzati a far fronte alle sfide dell'accoglienza e della prima integrazione che da più di due decenni caratterizzano la scuola trentina. Nel tempo sono state sviluppate pratiche e tecniche didattiche ormai consolidate. La formazione iniziale dei nuovi insegnanti e quella in servizio hanno formato nel corso degli anni diverse figure, come i referenti interculturali, peraltro previste anche dalla legislazione provinciale, in grado di occuparsi della gestione della differenza culturale a scuola. Permangono tuttavia alcune zone problematiche. Innanzitutto la diffusione di buone pratiche non è omogenea né sul territorio trentino, né all'interno delle scuole. Chi si fa carico delle problematiche connesse all'accoglienza e all'integrazione tendono ad essere sempre le stesse figure, anche formate come referenti interculturali in ogni scuola e, a causa del peso accumulato negli anni, accusano un

crescente senso di stanchezza.

Per converso, insegnanti e dirigenti, sembrano avere una prospettiva chiara che delinea un quadro estremamente lucido e consapevole circa i principali problemi che oggi devono essere affrontati e sui modi per farlo. Va detto, tuttavia, che da parte di alcuni dirigenti scolastici si osserva una posizione che tende a minimizzare la problematicità didattica e organizzativa generata dalla presenza stabile di studenti stranieri o migranti. Essi si dichiarano più preoccupati per il disagio sociale che per i livelli di apprendimento. Per molti di loro la situazione per quanto riguarda l'integrazione degli studenti di origine straniera è tranquilla e tutto sommato sotto controllo. Non va dimenticato che la loro presenza numerica è per chi dirige istituti comprensivi una risorsa importante per innalzare il numero di iscritti e talvolta la presenza di nuovi alunni migranti ha consentito di mantenere aperte scuole in territori isolati che, con la sola presenza di locali, avrebbero dovuto essere accorpate. Minimizzare le preoccupazioni da parte dei dirigenti scolastici ha due effetti: se da un lato infatti contribuisce senz'altro a contenere spinte allarmistiche rispetto a un'emergenza ingovernabile e promuove una normalizzazione della presenza di culture diverse nel contesto scolastico; dall'altra è spesso percepita dagli insegnanti come una ingiusta svalorizzazione dei problemi che loro quotidianamente devono affrontare, come un non voler vedere il problema e sottostimarne le conseguenze e di qui rimandare gli interventi necessari per gestire la situazione.

In generale si può dire che la parola d'ordine che emerge ovunque da parte degli operatori della scuola è quella che invita a abbandonare progetti estemporanei, eccezionali e provvisori (che hanno caratterizzato la prima fase dell'accoglienza e dell'integrazione interculturale nella scuola) e invece a implementare interventi strutturali e stabili.

La socializzazione è una questione da non sottovalutare, ma occorre intervenire soprattutto sul piano degli apprendimenti degli alunni stranieri. C'è una forte richiesta di concretezza e si osserva il ruolo chiave che i dirigenti scolastici possono ricoprire nella transizione a questa nuova fase.

Orientamento scolastico

Lavorare per il successo scolastico richiede da un lato di ripensare i tempi e i modi con cui sinora si è investito per diffondere l'insegnamento dell'italiano L2 e di lavorare *sull'orientamento scolastico*. Del primo punto ne parleremo subito dopo, il secondo, l'orientamento, è visto come uno snodo chiave per contenere abbandoni scolastici, garantire il completamento del diritto-dovere all'istruzione, favorire l'ingresso nel mondo del lavoro o consentire l'accesso ai livelli più alti di istruzione.

Una ulteriore criticità è l'orientamento. Quasi tutti sono orientati verso i CFP. I docenti dicono che gli studenti stranieri non hanno le competenze linguistiche ma in realtà il vero problema è che non si è in grado di capire quali siano realmente le competenze pregresse e quello che realmente sanno fare.

Se qualche studente si iscrive al Liceo dopo pochi mesi c'è già la richiesta di passaggio ai CFP. I docenti delle secondarie di II grado non sono attrezzati per accoglierli.

Sempre per garantire percorsi scolastici più lineari ed efficaci, si evidenzia il ruolo strategico che la scuola d'infanzia potrebbe giocare, mentre ad oggi si registrano notevoli difficoltà nel garantire una maggiore e più efficace continuità verticale fra la scuola d'infanzia e quella primaria.

Necessario il coinvolgimento delle famiglie. Le famiglie sono più coinvolgibili quando il bambino è piccolo. Le forze da mettere in gioco sono quelle che si occupano dell'educazione del bambino piccolo (nido, scuola dell'infanzia).

Italiano L2

Una delle caratteristiche della prima fase dell'accoglienza e dell'integrazione interculturale in Trentino, volta principalmente alla prima accoglienza degli alunni migranti è stata la diffusione di corsi di italiano L2, la formazione di facilitatori linguistici, il finanziamento di pacchetti orari di primo insegnamento della lingua 2. Se tali interventi sono stati necessari nei decenni precedenti e tuttora, in quella che abbiamo definito una fase di transizione, si rendono ancora indispensabili, ora più ora meno, l'esigenza che emerge chiaramente oggi, peraltro ben evidenziate nelle *Nuove linee guida*, è quella di modificare l'erogazione di corsi di italiano per fornire competenze più raffinate di lingua dello studio necessarie all'apprendimento delle discipline e favorire il successo scolastico, innalzando i livelli di rendimento degli alunni stranieri, anche nati in Italia.

Ricerche internazionali mostrano che anche gli studenti nati in Italia da genitori stranieri, che spesso hanno nell'italiano la propria lingua madre, hanno sistematicamente performance più basse dei propri pari italiani. Si tratta allora di intervenire sistematicamente per rinforzare la lingua debole e la lingua delle discipline. Un'azione che non può essere delegata a facilitatori linguistici, ma dovrebbe spettare agli insegnanti stessi che insieme alla materia dovrebbero essere in grado di trasmettere il linguaggio per esprimerla.

Su questa questione, però, si registrano alcuni dissensi e diverse prospettive fra i vari testimoni privilegiati che sono stati interpellati. La lingua può essere uno strumento di emancipazione, come sosteneva Don Milani, o uno strumento di assimilazione alla cultura ospitante e all'interno di questa polarità si giocano molte posizioni contrastanti che evidenzieremo meglio quando incroceremo temi e punti di vista.

Ad esempio alcuni politici segnalano l'esigenza di apprendere l'italiano per assimilarsi al meglio al sistema di norme del nostro paese:

Mah, se si partisse da quel concetto che siamo tutti uguali, se si prestasse veramente attenzione ai loro interessi non si sarebbero fatte queste ammucciate generalizzate, io avevo proposto che nel periodo estivo i ragazzi appena arrivati facessero una full immersion linguistica e solo dopo venissero messi nelle classi, invece sembrava un ghettoizzare fare questo lavoro che in Germania avevano fatto con noi italiani.

E anche:

non è che noi dobbiamo portare i nostri ragazzi e insegnanti a parlare l'arabo, noi dobbiamo portare coloro i quali parlano l'arabo a parlare l'italiano che è la nostra lingua, quella lingua che oggi è di questo stato, che ci consente di pagare le tasse, di avere una scuola, dentro cui ci sono certe regole e vanno rispettate.

Per converso alcuni insegnanti segnalano un'altra esigenza rispetto all'apprendimento dell'italiano L2:

Considerare solo le differenze linguistiche, e farlo sempre in negativo, è una visione superficiale e assai limitata, ma molto diffusa. D'altra parte testimonia anche la preoccupazione degli insegnanti nei confronti degli apprendimenti disciplinari (ormai più forte dell'ansia nei confronti dei neo-arrivi, necessari di un "pronto soccorso linguistico", che ormai si è imparato a gestire).

Lo scoglio della lingua dello studio è enormemente sentito, mette a nudo le carenze dei docenti ed esige una formazione qualificata non solo di italiano L2.

Certamente si tratta di una materia estremamente delicata per essere trasformata in politiche educative, ma il non affrontarla per evitare possibili conflitti è una soluzione decisamente peggiore.

Il ruolo dell'insegnamento della L2 apre anche la questione del bilinguismo che in anni recenti comincia a farsi strada anche nella scuola trentina. Il tema è stato affrontato solo di sfuggita da alcuni interlocutori e per lo più in maniera ideale e teorica, senza indicare piste concrete né per le pratiche né per le politiche per la sua attuazione. Il bilinguismo degli alunni con origine straniera e soprattutto delle loro famiglie, rappresenta senz'altro una risorsa anche per l'attività didattica di classe, ma al di là della sua valorizzazione da parte di singoli insegnanti non si profila ancora una strada per il suo accoglimento strutturale nel sistema scuola.

Formazione insegnanti

La formazione iniziale e soprattutto in servizio sulle tematiche dell'integrazione e dell'intercultura degli insegnanti trentini non è mai mancata se paragonata ad altri contesti. Quello che oggi si rileva è la centralità di questa formazione per garantire la possibilità di cambiamento. Tutti i temi su riportati e le nuove sfide che richiedono di essere affrontate cominciano dalla possibilità di formare docenti consapevoli, motivati e attrezzati a promuovere il cambiamento.

La seconda fase di equità interculturale richiede una formazione diffusa per mettere in campo interventi strutturali e di sfondo e non per formare figure in grado di gestire l'emergenza o condurre progetti speciali.

Non si tratta più di formare docenti esperti di intercultura, referenti o figure di sistema, ma di fornire competenze interculturali a ciascun docente nella sua formazione di base.

La formazione richiesta, però, è molto diversa da quella sinora erogata nella maggior parte dei casi. È inadeguato ed inefficace fornire, attraverso una formazione frontale, contenuti e tecniche per la conoscenza delle culture altre, sul modello pedagogico dell'educazione interculturale, sulla didattica dell'italiano come lingua seconda ecc., ma si richiedono percorsi formativi in grado di far emergere saperi e competenze già possedute dagli insegnanti e che devono essere attivate, all'interno di un piano di competenza etica capace di dar senso alle proprie abilità, esperienze, conoscenze.

Occorrono percorsi di accompagnamento e tutoraggio più che di docenza, corsi di tipo laboratoriale per lavorare su casi in modo partecipato, ricerca-azione per mettere a sistema il lavoro fatto e documentare sistematicamente quanto realizzato per poterlo replicare o trasferire ad altri contesti.

Si veda il commento di un insegnante da anni impegnata in attività interculturali:

Gli insegnanti posseggono già delle competenze. Vi è la necessità di esplicitarle, di un confronto tra colleghi, di momenti di riflessione sul già fatto che può assurgere a modello. A mio avviso molto lavoro va richiesto all'editoria. Mi permetto una critica dei materiali semplificati o in circolazione per L2 studio: spesso sono banali. Vanno bene come esercizio.

Mediatori interculturali.

Nella nuova fase dell'equità interculturale il ruolo dei mediatori interculturali è destinato senz'altro a mutare significativamente. I mediatori sono stati negli ultimi due decenni figure chiave per favorire l'avvio e la gestione di progetti di educazione interculturale. Ne è stato fatto un largo utilizzo, spesso un abuso, talvolta impiegati in modo improprio (come quando sono stati incaricati di insegnare italiano L2). In provincia la loro formazione e gestione è stata formalizzata e istituzionalizzata, evitando quella gestione anarchica e caotica che altrove si è registrata. Tuttavia, molti insegnanti lamentano ora una difficoltà di collaborazione con queste figure esterne alla scuola che sempre meno si adattano a interventi non episodici e straordinari e talvolta generano interferenze con la didattica ordinaria. Interventi strutturali richiedono *figure di sistema*, non risorse provvisorie e instabili. Certo, in una fase transitoria, che ancora prevede inserimenti in corso d'anno e emergenze da fronteggiare, il ruolo dei mediatori interculturali può essere importante, ma in futuro dovranno progressivamente scomparire.

Queste figure (mediatori e facilitatori) andranno scomparendo a causa dei flussi migratori in diminuzione. La scuola oggi deve mettere in primo piano la necessità di "ragionamenti e percorsi" sulla cittadinanza per garantire un'eguaglianza sociale.

In futuro la loro funzione dovrebbe svilupparsi lungo due direzioni, maggiormente coerenti con le sfide attuali: 1) fornire consulenze di tipo preventivo più che di emergenza, per l'attivazione di misure più strutturali sia all'interno delle scuole, sia, soprattutto, negli enti di raccordo fra le scuole e il governo locale. 2) Entrare progressivamente all'interno del corpo insegnante, accrescendo la diversità culturale nel corpo docente. In effetti, come già avvenuto in paesi a più lunga tradizione migratoria, con le seconde e le terze generazioni di studenti di origine straniera, l'allargamento del corpo insegnante a docenti con un background di migrazione si configura sempre più come un'importante risorsa.

Anche la figura del *facilitatore linguistico* dovrebbe essere rivista. Originariamente era stata pensata per facilitare l'apprendimento della lingua della comunicazione. Oggi, come si è detto, la priorità è quella di apprendere competenze linguistiche più raffinate, adatta a compiere le operazioni cognitive superiori richieste dall'apprendimento delle materie scolastiche. In questo senso più che di facilitatori linguistici c'è bisogno di insegnanti preparati a essere facilitatori linguistici della propria disciplina, con competenze *ad hoc* fornite nella formazione iniziale e in servizio. Insegnanti di italiano L2 (e non solo facilitatori) possono svolgere un importante ruolo non solo nella formazione, ma anche nella

consulenza e collaborazione con insegnanti in questo compito.

Scuola e territorio

La questione del rapporto fra scuola e territorio è controversa e non tutti i testimoni interpellati sono d'accordo nel rafforzare la continuità orizzontale o i legami della scuola col territorio (vedi alcuni politici). Altri (dirigenti scolastici) considerano il territorio prevalentemente dal punto di vista strumentale per garantire quelle risorse che la scuola non è più in grado di produrre autonomamente. Invece la costituzione di reti interistituzionali, peraltro non soltanto limitate al territorio provinciale ma con un respiro anche nazionale, sono fondamentali per prendere in carico le situazioni delicate da una prospettiva più globale, in continuità con altre istituzioni (enti locali) e con il sistema del privato sociale. Inoltre è noto che per garantire il successo scolastico di studenti con origine straniera è cruciale il coinvolgimento attivo delle famiglie. Si è visto come molti dei problemi di integrazione abbiano origine al di fuori della scuola, nel territorio; per questo lo stesso territorio può e deve essere lo spazio per la risoluzione di questi problemi, a partire dalla scuola d'infanzia quando è più facile coinvolgere i genitori nel contesto scolastico.

Questo richiede una scuola aperta al territorio ma anche un territorio aperto alla scuola. In altre parole è necessario un maggiore coordinamento fra gli enti che operano nello stesso settore e una maggiore costanza nella scuola per garantire figure di riferimento stabili e non soggette eccessivamente al turnover. Non solo un coordinamento puramente organizzativo o istituzionale, ma la costruzione di un forte tessuto sociale, che trova il suo centro nella comunità. Proprio il concetto di comunità, più che di territorio o di rete, sembra rispondere meglio alle esigenze individuate.

La comunità non è un semplice spazio, un territorio geografico, né, come la rete, un astratto ideale di coordinamento organizzativo, essa è al contrario il luogo del senso, della condivisione.

Ovviamente non dovranno essere comunità chiuse, eccessivamente legate alle proprie radici e tradizioni, ma comunità aperte al mondo. Molto lucido il pensiero di due operatori di cooperative:

Ci chiediamo spesso come rendere più incisive queste nostre attività. Ragioniamo sul come mettere in contatto l'agenzia formativa principale - la scuola - con quelle sparse sul territorio in mille forme. Dalla famiglia fino alle centinaia di associazioni che svolgono le proprie attività. Il loro ruolo crescente di luoghi di socializzazione e partecipazione è ancora troppo limitato rispetto alle potenzialità.

Va sottolineato come queste realtà associative potrebbero essere il vero strumento del percorso interculturale. Sono elementi di prossimità e di continuità all'interno della comunità, al contrario del sistema scuola che ha una dimensione translocale. Al contrario i corpi intermedi dentro la comunità sono fattori di identificazione e legame nel tempo (molte ore al giorno) e nel luogo (spesso il singolo comune).

Uno degli assunti sui quali si è impostato il lavoro stesso della *Commissione* è stato quello di considerare la scuola non come un'isola ma come una realtà integrata in un territorio e parte della comunità locale in cui è inserita. La scuola non può risolvere da sola i problemi di integrazione e affrontare le nuove sfide della gestione della differenza prescindendo

dal territorio in cui è inserita. La comunità offre risorse e una cornice di senso, consentendo di leggere i problemi in una prospettiva più completa. Gli interventi integrati sembrano essere gli unici che, in questa fase, possono considerarsi efficaci.

Condivisioni e divergenze

6. Condivisioni e divergenze

Come detto sopra i diversi temi presentati non sono fra loro equipollenti, né omogeneamente percepiti da tutti gli attori interpellati. Alcuni temi spiccano per rilevanza sugli altri, altri sono evidenziati con maggiore forza da alcuni, meno o per nulla da altri.

La seguente tabella riassume sinteticamente l’incrocio di sguardi sui diversi temi e consente di mettere in luce la loro portata e le ragioni delle distonie di sguardi.

	Seconde generazioni	Equità e giustizia sociale			Pedagogie e didattiche interculturali			Scuola e territorio
		Successo	integrazione	razzismo	L2	Formazione insegnanti	Mediatori intercult.	
Politici1		★	★	★			★	★
	★	★	★	★	★			★
Dirigenti scolastici	★	★	★	★★		★		★
Mediatori	★★			★★			★★★	
Formatori e ricercatori	★							
Insegnanti	★							
Referenti intercultura	★	★	★★	★	★	★		★★
Genitori		★★	★★	★★	★			★★
Terzo settore		★						★★★

Politici: per l’opposizione c’è enfasi sulla necessità di cittadinanza come rispetto di regole comuni. Il successo scolastico è segnalato in quanto la presenza di stranieri rallenta l’apprendimento di tutti. L’enfasi sull’ italiano L2 è finalizzata a creare una buona alfabetizzazione prima dell’inserimento in classe. Il legame col territorio è segnalato in negativo: la scuola non dovrebbe creare troppi legami con associazioni e enti del territorio ma “fare la scuola” e non progetti speciali con enti non selezionati. Politici della maggioranza di governo attuale, danno priorità a sfide legate al garantire un’equa e giusta integrazione per i minori di origine straniera a partire dal successo formativo e dalla riduzione di discriminazione e razzismo.

I dirigenti scolastici segnalano con forza il problema del razzismo, specie nei confronti dei nati in Italia. Indicano la necessità di valorizzare le eccellenze fra i migranti e sono consapevoli dell’assenza di “passarelle” fra un percorso di élite e un binario formativo morto, lamentano l’eccesso di presenze nei CFP come un segnale di predestinazione formativa che limita le opportunità.

I mediatori interculturali, oltre a indicare, ovviamente, la necessità di aumentare le ore di mediazione nelle scuole, segnalano la presenza di conflitti interculturali e di fenomeni di razzismo.

Formatori e ricercatori, offrono uno sguardo più teorico, evidenziando il fenomeno delle seconde generazioni e la necessità di ripensare il modello interculturale. Segnalano la questione del bilinguismo, ma senza indicare percorsi

concreti per la sua implementazione.

Non ci sono opinioni particolari da parte di **insegnanti** in genere, se non la consapevolezza del calo delle presenze di migranti e l’aumento dei rientri. Più puntuale il punto di vista degli **insegnanti referenti dell’intercultura** che hanno una prospettiva chiara su tutti i temi evidenziati, ad eccezione di quello relativo ai mediatori interculturali, mai nominati se non per segnalarne l’inutilità in prospettiva futura. Il solo tema dell’equità è trattato in modo marginale sottolineando il bisogno di un generico “aiuto nei compiti” per gli alunni non di origine straniera. Evidenziano oltre ai fenomeni di discriminazione e razzismo anche la percezione di essere discriminati di alunni italiani in difficoltà che non sarebbero beneficiari degli stessi privilegi concessi agli stranieri. Scarso interesse o nessun rilievo è dato all’insegnamento dell’italiano L2. Chiara la prospettiva sui bisogni formativi degli insegnanti.

Associazioni e cooperative del **Terzo settore** interpellate offrono un punto di vista ovviamente esterno alla vita scolastica. Segnalano l’esigenza di non pensare a servizi mirati esclusivamente ai migranti ma il bisogno di garantire loro, come a tutti i cittadini, opportunità e risorse. Ovviamente importante per loro è il rapporto con il territorio dove occupazione e abitazione dei genitori svolgono un ruolo importante per l’integrazione dei minori e per dissociare l’idea di migrazione da quella di marginalità.

I genitori di ragazzi migranti o Sinti indicano molto chiaramente il bisogno di successo scolastico per rispondere alle aspettative delle famiglie, la mancanza di integrazione, la presenza di gravi episodi di razzismo e discriminazione ai danni dei propri figli e l’esigenza di bilinguismo come riconoscimento della L1.

Se si guarda la tabella precedente dal punto di vista delle colonne si può evidenziare la rilevanza assegnata ai vari temi che abbiamo precedentemente presentato.

Il tema del mutamento delle migrazioni è scarsamente segnalato, talvolta strumentalizzato, più spesso presentato in maniera teorica e astratta. L’equità, il successo formativo è ben presente alle famiglie di migranti e a chi opera nel settore, ma più al di fuori della scuola (terzo settore e politici) che agli operatori stessi della scuola. Il tema dell’integrazione e quello, in parte collegato del razzismo, è forse quello maggiormente segnalato da diverse prospettive, da quasi tutti gli intervistati. La questione dell’italiano L2 è decisamente svalutata come priorità un po’ da tutti gli stakeholder. Si segnala o l’esigenza di bilinguismo (vagamente) o la necessità di fornire competenze raffinate per lo studio delle discipline. Nessuno, a parte i mediatori interculturali stessi, sottolinea l’importanza di questa figura e anzi se ne profetizza o auspica la progressiva scomparsa. Il rapporto scuola-territorio è l’altro tema-chiave, ampiamente considerato da tutti i punti di vista, seppure con accenti diversi. Tutti segnalano l’esigenza della scuola di aprirsi al territorio per trovarvi le risorse che da sola non può produrre, specialmente per quanto riguarda l’integrazione sociale e favorire la socializzazione. Al tempo stesso non si manca di sottolineare le difficoltà e gli ostacoli che attualmente impediscono questo rapporto virtuoso.

Documenti internazionali

A cura di Silvia Tabarelli, IPRASE

7. Documenti internazionali

Analisi dei documenti internazionali (UNESCO, Consiglio d'Europa, Commissione Europea) di indirizzo politico agli Stati in materia di diritto alla formazione e all'istruzione degli alunni migranti e rassegna di studi e ricerche sugli snodi teorico-politici in merito all'intervento di educazione interculturale della scuola.

In un mondo in rapido cambiamento, di profonde trasformazioni sociali, economiche e politiche che sfidano i modi tradizionali di vita, l'Unione Europea e altre Agenzie Internazionali sollecitano tutte le democrazie a dare priorità, nella loro agenda politica, all'assunzione di linee guida e all'attivazione di interventi per la promozione della coesione sociale e della convivenza pacifica (UNESCO, 2006).

Tra le urgenze, la gestione democratica di una diversità culturale in continua espansione in Europa, radicata nella storia del nostro continente e amplificata dalla globalizzazione, è diventato da qualche anno uno degli obiettivi strategici che ripetutamente l'Unione pone all'attenzione degli Stati Membri per evitare che prevalga l'idea di una società caratterizzata dalla coesistenza, passivamente tollerata, di gruppi culturali di maggioranza e minoranza, piuttosto che l'impegno alla progressiva costruzione di una società dinamica, aperta, esente da qualsiasi forma di discriminazione. Gli approcci tradizionali di gestione di appartenenze culturali eterogenee, in particolare le politiche di assimilazione socio-culturale, non sono più applicabili in una complessità prodotta da un livello di diversità senza precedenti.

Occorre mettere in atto una nuova strategia capace di superare le barriere religiose, etniche, linguistiche e nazionali e che l'Unione Europea identifica nel dialogo interculturale (Libro Bianco, 2008).

L'identità culturale in un contesto multiculturale

La partecipazione alla comune umanità è ciò che rende uguali gli esseri umani, mentre l'identità personale è ciò li distingue in quanto definisce il nostro essere individuo.

L'identità è frutto, in parte, delle proprie origini sociali, ma la libera appartenenza ad una cultura è un elemento costitutivo dei diritti umani.

La *Dichiarazione universale dell'Unesco* sulla diversità culturale (Parigi 2001) dichiara che la tutela della diversità tra le culture costituisce una protezione contro gli integralismi e contro il cosiddetto *clash of cultures*.

L'UNESCO ha successivamente prodotto un documento di sintesi sui principi fondamentali che guidano l'approccio all'educazione interculturale (*UNESCO Guidelines on Intercultural Education*, 2006) in senso lato, rivolta ad adulti e studenti e che si realizza ad opera della scuola ma anche delle famiglie e della comunità. Il documento pone, in apertura, le definizioni del significato attribuito ai concetti e esplicita le loro relazioni reciproche:

- *per cultura* si intende l'intero insieme di segni con cui i membri di una data società si riconoscono come appartenenti allo stesso gruppo sociale e che li distingue da altri non appartenenti a tale gruppo. È definita anche come l'insieme

delle caratteristiche distintive di ordine spirituale, materiale, intellettuale e emozionali di una società o di un gruppo sociale, insieme alle arti e alle letterate, agli stili di vita, ai modi di vivere insieme, ai sistemi di valori, le tradizioni e alle credenze.

- *la relazione tra cultura ed l'educazione* è di vitale importanza per la sopravvivenza stessa della cultura. Come fenomeno collettivo e storico, la cultura non può esistere senza la continua trasmissione e l'arricchimento attraverso l'educazione. L'istruzione si propone di raggiungere questo scopo. L'educazione è lo strumento sia di sviluppo a tutto tondo della persona umana sia della sua partecipazione alla vita sociale, accade a qualsiasi età, grazie alle azioni di vari soggetti, come la famiglia, la comunità o l'ambiente di lavoro

- *la lingua* è la forma universale e, nello stesso tempo differente, di espressione della cultura umana. La lingua è il cuore della questione dell'identità, della memoria e della trasmissione della conoscenza. Nella diversità della lingua si riflette la diversità culturale. La lingua è anche una questione fondamentale in educazione. Le competenze linguistiche sono, infatti, fondamentali per il successo scolastico e per la promozione di un atteggiamento aperto allo scambio

- *il rapporto tra cultura e religione* è uno dei più delicati in campo educativo e richiede agli insegnanti sensibilità verso una dimensione interiore profonda della persona che riguarda ciò che è percepito come "il sacro" insieme alla consapevolezza che le diverse fedi e religioni riflettono la diversità dell'esperienza umana e i vari modi con cui ciascuno affronta e dà significato alla propria esistenza. Un'attitudine personale alla spiritualità e un atteggiamento laico sono le premesse per comprendere e gestire l'incontro interreligioso che avviene nella quotidianità dell'aula, sempre più "spazio multiculturale e multi-fede". La normativa scolastica di molti Stati democratici promuove la scuola come spazio libero dal simbolismo religioso e dall'istruzione al dogma delle religioni positive, in nome di una pari dignità di ciascun credo

- *il riconoscimento del pari valore delle culture* è condizionato dal contesto socio-economico e politico di una società. Infatti è dipendente dalle strutture sociali che regolano l'attribuzione dei poteri decisionali e di governo. Le diverse comunità culturali che compongono uno stato, una nazione, o qualsiasi società umana hanno quindi un accesso ineguale al potere politico ed economico. Di conseguenza, nonostante l'incremento della composizione multiculturale delle società, le diverse culture non hanno le stesse possibilità di espressione nel mondo moderno né di sopravvivenza. Sotto la spinta di una realtà socio – economica in continua evoluzione ciascuna cultura si evolve e si adatta al cambiamento. Questo dato positivo, se visto come processo generale, espone le culture minoritarie all'impoverimento dei loro valori e all'indebolimento dell'istituzione quando entrano in contatto con un mondo sempre più globalizzato

- con il termine *minoranze culturali* si fa riferimento, generalmente, alla cultura degli "emarginati o di gruppi vulnerabili che vivono all'ombra delle popolazioni di maggioranza con un'ideologia diversa e una dominanza culturale" (UNESCO, *World Commission on Culture and Development*, 1995). Il termine "minoranza" è usato in riferimento a quattro diverse categorie:

1. le popolazioni autoctone o indigene, la cui linea di discendenza può essere fatta risalire agli abitanti aborigeni del paese;
2. le minoranze territoriali, gruppi con una lunga tradizione culturale che rivendicano l'appartenenza ad un territorio in cui identificano le proprie radici storiche;
3. le minoranze o i nomadi non territoriali, gruppi senza alcun particolare attaccamento ad un territorio;
4. le persone immigrate.

Mentre le popolazioni indigene e le minoranze locali possono vantare una lunga tradizione storica in una data regione, i movimenti migratori di oggi tendono a produrre un contesto culturalmente frammentato, che pone specifiche sfide alle politiche per l'istruzione. Tra le questioni da considerare è come promuovere la vitalità culturale, sociale ed economico di tali comunità attraverso programmi di orientamento formativo e lavorativo efficaci che garantiscono l'acquisizione dei saperi di base e delle competenze di cittadinanza che consentono di partecipare pienamente alla società (UNESCO, *World Commission on Culture and Development*, 1995)

Il termine *interculturalità* è un concetto dinamico e si riferisce alla continua evoluzione delle relazioni tra gruppi culturali. È stato definito come "l'esistenza e l'equa interazione di diverse culture e la possibilità di generare espressioni culturali condivise attraverso il dialogo e il mutuo rispetto".

Nella tradizione educativa la relazione tra culture rimanda a due approcci: l'educazione multiculturale e l'educazione interculturale. L'educazione multiculturale utilizza la conoscenza di altre culture al fine di produrre l'accettazione o, almeno, la tolleranza. L'educazione interculturale va oltre la coesistenza passiva, e mira a realizzare il progressivo e sostenibile sviluppo di un modo di vivere insieme in una realtà multiculturale.

(fonte principale: UNESCO, *Guidelines on Intercultural Education*, 2006)

Il dialogo tra le culture

Un sempre più articolato sistema giurisdizionale transnazionale assunto dai Paesi dell'Europa a tutela dei diritti umani universali riconosce nella pari dignità il legame che unisce i cittadini ma contemporaneamente afferma il diritto al riconoscimento della specifica individualità. L'unità senza diversità, infatti, comporterebbe omogeneizzazione forzata, mentre la diversità, se non sottoposta ai principi di comune umanità e di solidarietà, rende impossibile il riconoscimento reciproco e l'inclusione sociale. L'Unione Europea pone i diritti umani universali al di sopra dei diritti di cui le persone godono in quanto cittadini di uno Stato particolare che quindi non possono mai essere messi in discussione poiché costitutivi della scelta democratica.

Nelle Raccomandazioni del Consiglio agli Stati Membri, il dialogo interculturale è riconosciuto come necessità per poter garantire coesione sociale e prevenire i conflitti.

L'assenza di dialogo contribuisce a sviluppare un'immagine stereotipata dell'altro, instaura un clima di sfiducia reciproca,

di ansia, tratta le minoranze come capri espiatori e, più in generale, favorisce l'intolleranza e la discriminazione. Chiudere la porta a un ambiente che presenta grandi diversità genera una sicurezza illusoria. L'assenza di dialogo priva noi tutti di godere degli aspetti positivi delle nuove aperture culturali e sociali in un contesto di globalizzazione (Libro Bianco, 2008, pp. 16 e 17).

Il dialogo interculturale è una risposta al pericolo di frammentazione sociale e di insicurezza, indica un processo di scambio di vedute aperto e rispettoso fra persone e gruppi di origini e tradizioni etniche, culturali, religiose e linguistiche diverse, in uno spirito di comprensione e rispetto reciproci.

La barriera della lingua, la discriminazione sociale, la povertà, lo sfruttamento, il razzismo, l'intolleranza sono gli ostacoli che impediscono il dialogo multiculturale. Le condizioni per il dialogo interculturale sono il primato del diritto, la certezza giuridica dell'uguaglianza di fronte alla legge, la tutela nei confronti della discriminazione.

(fonte principale: Libro Bianco, 2008)

Il concetto di educazione interculturale

La prima concettualizzazione del termine educazione interculturale in Europa, formulata negli anni Settanta, è strettamente collegata alla sfida che le scuole hanno dovuto affrontare, in special modo nei paesi dell'Europa Occidentale, come la Francia, la Germania e il Regno Unito, per ricevere un numero significativo di bambini figli di migranti che parlavano una lingua diversa da quella del paese di accoglienza. Erano bambini percepiti come "differenti" per cui a prevalere fu l'approccio pedagogico della *compensazione*, che consiste nello sforzo di colmare un "deficit" in determinate aree di apprendimento e nella competenza della lingua del paese di accoglienza. Tuttavia, in contemporanea, maturò un nuovo modo di intendere concetti come "educazione interculturale", "educazione multiculturale" e "educazione anti-razzista" frutto di un nuovo pensiero pedagogico fondato su un diverso significato di "differenza culturale": non deficit o generatrice di problemi ma normalità e occasione di cambiamento.

Dopo tre decenni di discussione il dibattito sull'educazione interculturale considera la migrazione non l'unico fattore connesso alle trasformazioni sociali in corso. Ve ne sono altri, interni alle diverse realtà dei Paesi Europei, che riguardano la presenza di gruppi di minoranza, di cui troviamo esempio nella Regione Trentino – Alto Adige. La mobilità massiva, nell'era della globalizzazione, coinvolge le persone in una rete di legami cross-culturali che le sfida come mai prima d'ora ad affrontare e prendere atto della diversità culturale e di interagire con essa (Allemann – Ghionda 2004).

Per queste ragioni, e non solo come reazione alla migrazione, l'educazione necessita di spostarsi da una visione mono-culturale, centrata su una nazione, verso una concezione internazionale e interculturale. All'interno di queste considerazioni, il concetto di intercultura viene quindi ridefinito nel modo seguente:

L'educazione è interculturale quando riconosce e offre risposte alla pluralità/diversità linguistica e socio-culturale ai diversi livelli dell'istituzione scolastica: quello dell'organizzazione, dei contenuti del curriculum e dei metodi di insegnamento. Nel Piano di Studio dell'Istituzione le discipline prendono in considerazione, per confrontarli e analizzarli criticamente, i diversi punti di vista frutto dell'appartenenza culturali, sociale e delle vicende personali. Culture e lingue delle minoranze nazionali o dei migranti possono essere parte di questo elaborare, a seconda delle circostanze. Quindi, indipendente dalla

presenza fisica di persone con diversi background socio-culturali e di lingua, l'idea-chiave dell'educazione interculturale è quella di rispettare ogni e qualsiasi espressione socio-culturale e linguistica. Questo principio non è evidente né scontato, sapendo che molte rappresentazioni (per esempio nei libri di testo) implicano una visione etnocentrica, cioè di presunta superiorità, della società occidentale (tradotto da Allemann-Ghionda, 2004, p. 105-106)

La questione di garantire una scolarizzazione adeguata e l'integrazione di studenti che hanno origini migranti e/o appartenenti ad una minoranza etnica, che siano cittadini del Paese di origine o di quello di accoglienza, o di entrambi, è una parte importante di questo scenario sociale di trasformazioni e di questo quadro teorico che sta alla base della definizione degli obiettivi dei Sistemi di Istruzione e di Formazione scolastica.

L'equità dell'Istruzione passa anche attraverso la trasformazione in senso interculturale dei curricula, nonché dell'offerta di programmi specifici per favorire lo scambio interculturale tra le scuole ma anche oltre l'istruzione scolastica, soprattutto nel campo dell'istruzione superiore e ancor più specificamente nella formazione degli insegnanti.

Tutte le persone coinvolte in un processo educativo, sia che siano migranti o meno, sia che appartengano a maggioranze o di minoranze, insegnanti e studenti allo stesso modo, hanno bisogno di sviluppare atteggiamenti, abilità, conoscenze e competenze interculturali.

Secondo il Consiglio Europeo l'educazione all'interculturalità punta ad abbattere il pregiudizio che gli individui appartengano a gruppi culturali definiti e definitivi che ha come conseguenza l'accettazione della divisione della comunità in gruppi.

L'obiettivo è invece di educare allo scambio, alla reciprocità, alla curiosità, al confronto critico, alla consapevolezza delle proprie radici e alla conoscenza di quelle di altre culture.

Data l'ampiezza degli obiettivi, l'educazione interculturale non dovrebbe di norma essere considerata come materia scolastica a sé stante, piuttosto come un approccio pedagogico che copre diversi, o tutti, i percorsi disciplinari e che preveda attività al di ricerca e di studio anche al di fuori delle aule scolastiche.

Nella maggior parte degli Stati membri dell'Unione europea sono state adottate politiche e linee di indirizzo volte alla promozione dell'educazione interculturale. Un'indagine di Eurydice, dal titolo *L'integrazione dei bambini immigrati nelle scuole in Europa* (Eurydice, 2004) rileva che nella maggior parte degli Stati Membri la scuola dedica attenzione alle tre dimensioni principali dell'educazione interculturale:

- imparare a conoscere la diversità culturale, al fine di sviluppare la tolleranza e il rispetto tra alunni, a migliorare la lotta contro il razzismo e la xenofobia;
- la dimensione internazionale, che dovrebbe farsi carico della comprensione, da parte degli studenti delle origini storiche della diversità inter e intra – nazionale
- la dimensione europea, che dovrebbe consentire agli alunni di sviluppare un senso di identità e di appartenenza all'Europa su cui costruire i comportamenti di responsabilità e di contributo al bene comune in cui si sostanzia la cittadinanza attiva

(fonte principale: Intercultural Education In Schools. A Comparative Study 2008)

Gli obiettivi dell'educazione interculturale.

Gli obiettivi dell'educazione interculturale sono compresi nei "quattro pilastri dell'educazione per il XXI Secolo" (Delors, *Report to UNESCO of International Commission on Education for the Twenty-first Century*, 1996):

1. *imparare a conoscere*, combinando l'obiettivo di possedere una conoscenza sufficientemente ampia e generale con l'opportunità di lavorare in profondità su progetti e problemi concreti e significativi.
2. *imparare a fare*, al fine di acquisire non soltanto un'abilità professionale ma anche, più in generale, la competenza per affrontare molte situazioni e per lavorare in team.
3. *imparare a vivere insieme*, sviluppando la capacità di comprensione dell'Altro in cui si concretizzano le competenze sociali come la gestione dell'interdipendenza sociale positiva e la gestione dei conflitti in uno spirito di rispetto per i valori di pluralismo
4. *imparare ad essere* in modo da sviluppare al meglio la propria personalità e essere in grado di agire con sempre maggiore autonomia di giudizio e di responsabilità personale. A questo proposito, l'educazione non deve trascurare alcun aspetto del potenziale di una persona, compreso il suo potenziale culturale.

L'educazione interculturale non è un curriculum a sé ma valorizza le potenzialità educative di tutte le discipline per farne strumento di sviluppo personale degli studenti.

La dimensione inclusiva dei contesti scolastici si ottiene attraverso la preparazione di ambienti pronti ad accogliere e rispondere ai bisogni di tutte le differenze, in cui gli studenti affrontano problemi autentici imparando ad applicare conoscenze e abilità in situazioni sociali ricche di relazioni significative. Lo studio della storia e della cultura delle minoranze è uno, ma non l'unico, esempio di azione efficace. Lo studio della lingua L1 e L2 è un altro elemento cruciale a patto che non si limiti ai corsi di lingua.

(fonte principale: *UNESCO, Guidelines on Intercultural Education*, 2006)

I settori chiave del curriculum per lo sviluppo della competenza interculturale: la cittadinanza democratica, l'apprendimento delle lingue, la storia.

I settori chiave del curriculum per lo sviluppo della competenza interculturale sono la cittadinanza democratica, l'apprendimento delle lingue, la storia.

1. L'educazione alla cittadinanza democratica è essenziale sia per il funzionamento di una società libera, tollerante, giusta, aperta e inclusiva, sia per la coesione sociale, la comprensione reciproca, la solidarietà, il dialogo interculturale e religioso, la parità fra donne e uomini. Essa comprende tutte le attività educative formali, non formali o informali, compreso l'insegnamento professionale, la famiglia e le comunità di riferimento, che permettono alle persone di agire come cittadini attivi e responsabili, rispettosi degli altri. L'educazione alla cittadinanza democratica include, fra l'altro, l'educazione civica, storica, politica e dei diritti umani, nonché l'attenzione al contesto mondiale delle società e al patrimonio culturale.

2. L'approccio interculturale riconosce il valore delle lingue in uso presso le minoranze ma ritiene necessario che i loro membri imparino la lingua predominante dello Stato in cui vivono per poter diventare in questo modo cittadini a pieno titolo. Questo principio è conforme alla *Carta Europea delle Lingue Regionali o Minoritarie*, che afferma come le lingue meno parlate debbano essere tutelate dal rischio di una eventuale estinzione, non solo in quanto contribuiscono alla ricchezza culturale dell'Europa, ma anche perché il loro uso è un diritto inalienabile. Contemporaneamente insiste sul fatto che la salvaguardia delle lingue minoritarie di un paese non deve essere attuata a discapito delle lingue ufficiali e della necessità di impararle.

3. La Raccomandazione della Commissione dell'Unione Europea (2001) sull'insegnamento della storia nel XXI secolo sottolinea la necessità di sviluppare presso gli allievi la capacità intellettuale di analisi e interpretazione delle informazioni storiche in modo critico e responsabile attraverso la ricerca di fatti storici e un dibattito aperto fondato su una visione pluralista, in particolare per quanto riguarda le questioni controverse e sensibili. L'insegnamento della storia contribuisce a prevenire la ripetizione o la negazione dell'Olocausto, dei genocidi e di altri crimini contro l'umanità, delle epurazioni etniche e delle violazioni massicce dei diritti umani, a rimarginare le ferite del passato e a promuovere valori fondamentali particolarmente importanti per il Consiglio d'Europa: si tratta di un fattore decisivo di riconciliazione, riconoscimento, comprensione e fiducia reciproca fra i popoli. L'insegnamento della storia in un'Europa democratica dovrebbe avere un posto strategico sia per la formazione di un cittadino responsabile e attivo che per lo sviluppo del rispetto di qualsiasi genere di diversità, rispetto fondato su una comprensione dell'identità nazionale e su principi di tolleranza. Le ricerche storiche e la storia insegnata a scuola non possono in alcun modo, e indipendentemente dalle intenzioni, permettere o divulgare rappresentazioni erronee della storia.

Il ruolo degli educatori

Gli educatori svolgono un ruolo essenziale a tutti i livelli sia nel rafforzare il dialogo interculturale, che nel preparare le generazioni future al dialogo. Possono diventare modello di ispirazione attraverso la testimonianza del proprio impegno e mettendo in pratica, con gli allievi, ciò che insegnano.

I programmi di formazione degli insegnanti dovrebbero prevedere strategie pedagogiche e metodi di lavoro che li preparino a gestire le nuove situazioni determinate dalla diversità, la discriminazione, il razzismo, la xenofobia, il sessismo e l'emarginazione, e a risolvere i conflitti in modo pacifico.

Dovrebbero inoltre favorire un approccio globale della vita istituzionale sulla base della democrazia e dei diritti umani, e creare una comunità di apprendimento che saprà tener conto delle percezioni individuali nascoste, del clima scolastico e degli aspetti informali dell'educazione.

Il ruolo dell'ambiente familiare

I genitori e l'insieme dell'ambiente familiare svolgono un ruolo importante contribuendo a preparare i giovani a vivere in una società con forte diversità culturale. In quanto modelli per i loro figli, essi dovrebbero contribuire attivamente a fare evolvere le mentalità e le idee. Un aiuto in questo senso può venire dai programmi educativi per gli adulti e le famiglie, dedicati alla diversità culturale.

Equità dei sistemi di istruzione e successo scolastico.

Il Libro Verde del 2008 su *Migrazione e mobilità: le sfide e le opportunità per i sistemi d'istruzione europei* si apre con una definizione dei termini "bambini provenienti da un contesto migratorio", "figli di migranti" e "alunni migranti", che nel testo sono specificamente utilizzati per designare i figli di qualunque persona che vive in un paese dell'Unione nel quale non è nata, sia essa originaria di un paese terzo o di un altro Stato membro dell'UE, o abbia essa acquisito successivamente la nazionalità del paese ospitante. Nello stesso tempo, questa accezione ampia del termine di "migrazione" differisce da quella utilizzata in alcuni testi comunitari che trattano della politica dell'immigrazione. Anche se la loro situazione è molto diversa (per effetto del Trattato di Schengen) da quella dei cittadini di paesi terzi da un punto di vista giuridico e pratico, i cittadini dell'Unione che risiedono in un altro Stato membro sono stati inseriti nel presente Libro verde per il fatto che le questioni specifiche in materia di istruzione che vi sono esaminate si applicano molto probabilmente anche a molti di loro.

Nella sostanza il documento propone una riflessione critica in merito all'effettiva rispondenza, da parte dei sistemi di istruzione dell'Unione, al diritto alla formazione e all'istruzione degli alunni migranti. In particolare utilizza alcuni indicatori, mutuati dall'indagine PISA, per analizzare lo scarto tra alunni migranti (o figli di genitori migranti) e autoctoni nei punteggi di *literacy* (lettura, matematica, scienze) che dimostra la necessità di incrementare interventi a sostegno di percorsi scolastici di questi alunni a garanzia di maggiore equità. Il documento si sofferma sui fattori all'origine dell'handicap (ostacolo) scolastico dei bambini e adolescenti provenienti da un contesto migratorio e indica alcune misure positive da adottare.

I fattori chiamati in causa per spiegare il dislivello scolastico tra i bambini provenienti da un contesto migratorio sono i seguenti:

I fattori socioculturali

- **Le condizioni socioeconomiche.** Una delle prime cause delle difficoltà per gli alunni migranti è spesso l'ambiente socioeconomico sfavorevole dal quale provengono. Tuttavia la situazione socioeconomica non spiega da sola l'handicap scolastico di questi alunni: l'indagine PISA mostra infatti che se tra i bambini migranti è più alta la probabilità di avere bassi risultati scolastici rispetto ad altri bambini provenienti da contesti socioeconomici simili, ciò avviene in alcuni paesi più che in altri;

- **La svalutazione delle conoscenze di cui sono in possesso gli alunni migranti.** I migranti e le loro famiglie sperimentano una perdita di valore delle conoscenze che hanno accumulato, in particolare la loro lingua madre. Inoltre, le loro qualifiche possono non essere riconosciute formalmente o essere considerate di livello inferiore;

- **La bassa competenza nella lingua del Paese che accoglie.** Padroneggiare la lingua d'insegnamento è una condizione *sine qua non* del successo scolastico. Anche per i figli di migranti nati nel paese ospitante, il problema può porsi quando la conoscenza della lingua utilizzata a scuola non può essere consolidata a casa. La lingua può inoltre

essere un ostacolo tra la famiglia e la scuola e ciò fa sì che i genitori possano difficilmente aiutare i figli;

- **Le aspettative delle famiglie** nei confronti dell'istruzione. Le famiglie e le comunità che attribuiscono molta importanza all'istruzione tendono a sostenere maggiormente i figli nella scuola. Le madri esercitano un'influenza particolarmente forte sui risultati scolastici. Il livello d'istruzione e di autonomia delle donne e il loro potere di decisione riguardante i loro figli in una data comunità possono avere un sensibile impatto sui risultati dei loro figli. Un'istruzione incompleta delle bambine può non solo avere ripercussioni sulle stesse allieve, ma trasmettere un handicap alla generazione successiva. I bambini rischiano di avere un atteggiamento meno favorevole nei confronti dell'istruzione se vivono in un ambiente nel quale la disoccupazione è elevata tra i membri della loro comunità ed è raro il successo professionale.

I fattori scolastici

- Le caratteristiche dell'ambiente scolastico. Anche in situazioni simili dal punto di vista migratorio, i risultati degli allievi figli di migranti della stessa origine variano a seconda dello Stato membro. Tale constatazione suggerisce che le misure e le strategie educative hanno un loro impatto. La struttura del sistema d'istruzione e il modo in cui le scuole e gli insegnanti si rapportano agli allievi migranti possono avere un impatto significativo sui risultati. Gli allievi figli di migranti ottengono generalmente migliori risultati quando si trovano in una classe con bambini che dominano la lingua del paese ospitante e che sono molto motivati sul piano scolastico;

- La tendenza alla segregazione. Gli allievi figli di migranti sono spesso concentrati in scuole che sono di fatto isolate rispetto al resto del sistema e la cui qualità tende a scadere rapidamente. Lo studio PISA mostra che i risultati degli alunni sono meno buoni nelle scuole in cui vi è una forte concentrazione di figli d'immigrati. La segregazione è una realtà anche all'interno delle scuole: si constata che i sistemi di raggruppamento, i gruppi di livello o di orientamento (tracking) degli alunni secondo le loro attitudini hanno l'effetto di orientare una quota comparativamente elevata di figli d'immigrati verso corsi di studio che richiedono minori attitudini, che si riflette anche, probabilmente, in livelli iniziali inferiori di risultati scolastici e/o di capacità linguistica. Infine, la forte concentrazione di figli d'immigrati in scuole speciali per bambini disabili, evidente in alcuni paesi, costituisce un caso estremo di segregazione. È a priori poco probabile che il livello di handicap degli allievi migranti sia molto diverso a seconda del paese. Quale che ne sia la forma, la segregazione scolastica indebolisce la capacità del sistema di istruzione di raggiungere uno dei suoi principali obiettivi, vale a dire lo sviluppo dell'integrazione sociale, di amicizie e di vincoli sociali tra i figli di migranti ed i loro coetanei. Tuttavia, se da un lato l'acquisizione da parte degli alunni di una migliore conoscenza della loro cultura e della cultura degli altri può consentire agli alunni migranti di acquisire sicurezza e costituisce un arricchimento per tutti, va posta attenzione a che un insegnamento interculturale non indebolisca il ruolo centrale occupato dall'identità, dai valori e dai simboli del paese ospitante. Esso tende soprattutto a stabilire un vincolo di reciproco rispetto, a sensibilizzare agli effetti negativi dei pregiudizi e degli stereotipi e a sviluppare la capacità di adottare punti di vista diversi, migliorando al tempo stesso la conoscenza e incitando al rispetto dei valori e dei diritti fondamentali della società del paese ospitante.

(fonte principale: 1.Libro verde, Migrazione e mobilità: le sfide e le opportunità per i sistemi d'istruzione europei; 2.

OECD, Education and Training Policy.No More Failures: Ten Steps To Equity In Education.)

Riferimenti Bibliografici

Allemann-Ghionda C. (2004), **Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft**. Weinheim/Basel, Beltz Studium

Allemann-Ghionda C., (2001), **Comment on Intercultural Education in German. Guidelines and Curricula**. in Grant A., Portera A., Intercultural and Multicultural Education, New York, Routledge

Commissione delle Comunità Europee, (2008), **Libro Verde del 2008 su Migrazione e mobilità: le sfide e le opportunità per i sistemi d'istruzione europei**, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0423:FIN:it:PDF> [accesso del 30/05/2013]

Consiglio dell'Unione Europea, (2008), **Libro Bianco sul dialogo interculturale**, «**Vivere insieme in pari dignità**». http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_ItalianVersion.pdf [accesso del 30/05/2013]

Consiglio d'Europa, (2012), **Linee guida per l'educazione interculturale: concetti e metodologie in materia di educazione interculturale ad uso di educatori e responsabili politici**. Elaborate dalla Rete della Settimana dell'Educazione Interculturale, con il coordinamento del Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa. http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/GE/GE-Guidelines/GEG_Italian_def_2012.pdf [accesso del 30/05/2013]

Delors, (1996), **Report to UNESCO of International Commission on Education for the Twenty-first Century**, 1996 <http://www.unesco.org/delors/> [accesso del 30/05/2013]

Parlamento Europeo, Policy Department, (2008), **Intercultural Education In Schools. A Comparative Study**. http://www.hf.uni-koeln.de/data/eso21/File/Schwerpunkte_Forschung/Intercultural.Education.in.Schools.pdf [accesso del 30/05/2013]

Simon F., Małgorzata K., Beatriz P. (2007), **Education and Training Policy.No More Failures: Ten Steps To Equity In Education**. Paris, OECD PUBLICATIONS.

UNESCO, (1995), **Our Creative Diversity: Report of the World Commission on Culture and Development**. <http://tiger.uic.edu/~victor/reviews/creativdiversity.pdf> [accesso del 30/05/2013]

UNESCO, (2001), **Dichiarazione universale dell'Unesco sulla diversità culturale** Adottata all'unanimità a Parigi durante la 31esima sessione della Conferenza Generale dell'UNESCO, Parigi, 2 novembre 2001 http://www.unesco.it/_filesDIVERSITAculturale/dichiarazione_diversita.pdf [accesso del 30/05/2013]

UNESCO, (2006), **Guidelines on Intercultural Education**, 2006, <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>, [accesso del 30/05/2013]

UNESCO, (2012), **World Report: Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue** <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001852/185202e.pdf> [accesso del 30/05/2013]

Le sfide da affrontare

I quattro principali temi sopra elencati evidenziano alcune sfide presenti e future per affrontare la fase dell'equità interculturale che si va profilando nel contesto trentino odierno alla luce dello stato attuale della presenza di migranti e stranieri e nel quadro della normativa attuale.

Si profilano quattro direzioni principali tratte dai temi analizzati in precedenza, cui se ne aggiunge una, di carattere più generale, per le politiche educative.

- 1) Colmare il divario fra politiche educative e operatori della scuola;
- 2) Promuovere lo *iusscholae* (mutamento dei fenomeni migratori);
- 3) Educare a una cittadinanza equa e plurale (equità e giustizia sociale);
- 4) Implementare interventi strutturali e stabili (pedagogie e didattiche interculturali);
- 5) Aprire la scuola alla comunità (scuola e territorio).

8.1 Colmare il divario fra politiche educative e operatori della scuola

A fronte di un quadro normativo decisamente avanzato che si esplicita anche attraverso precise linee guida, recentemente rinnovate, sussiste tuttora uno scollamento fra il livello della governance dei processi di integrazione interculturale e il livello della pratica scolastica. Si ipotizza che tale dislivello sia generato da un lato dal tenore astratto e ideale dello stesso approccio interculturale scelto e, dall'altro, dall'assenza di strutture intermedie che consentano la traduzione operativa delle linee di politica educativa. Le strutture esistono ma lamentano uno scarso coordinamento orizzontale fra esse e, in verticale, una differenziazione dei referenti politici.

Linee d'azione possibili

- Agire su misure di contenimento della crisi economica, per facilitare l'integrazione e ridurre la conflittualità
- Operare per trovare una maggiore continuità e armonizzazione fra le politiche scolastiche provinciali e politiche sociali degli altri enti locali;
- Promuovere e sostenere la realizzazione di interventi strutturali e stabili;
- Generare e diffondere vocabolari condivisi;
- Favorire la comunicazione, lo scambio e l'interazione fra i vari enti che operano per l'intercultura;
- Favorire la conoscenza delle buone pratiche e delle azioni positive consolidate.

8.2. Promuovere lo *iusscholae*

Il tema della cittadinanza agli stranieri nati in Italia è una questione di rilevanza nazionale di grande attualità. La Provincia non ha competenze dirette in materia, anche se qualche misura, per lo più simbolica, potrebbe essere intrapresa anche dagli enti locali. Al di là del riconoscimento giuridico della cittadinanza, riconoscere e valorizzare i percorsi scolastici compiuti all'interno del sistema di istruzione italiano costituisce un elemento di forza per un'equa

integrazione degli studenti di origine straniera, pienamente in sintonia con i mutati fenomeni migratori e per garantire successo scolastico e giustizia sociale.

Linee d'azione possibili

- Conoscere con una ricerca mirata le esatte dimensioni del fenomeno delle seconde generazioni;
- Conoscere esattamente gli esiti degli alunni differenziati secondo i parametri precedenti, con una focalizzazione particolare sugli esami alla fine del primo ciclo d'istruzione che rappresenta uno snodo chiave per il successo formativo;
- Promuovere forme di cittadinanza legale per gli stranieri nati in Italia o che hanno frequentato tutte le scuole in Italia.

8.3. Educare a una cittadinanza equa e plurale

Il concetto di cittadinanza, come cittadinanza attiva e plurale, rappresenta il principale obiettivo educativo che ricomprende al proprio interno le istanze di equità e giustizia sociale che rappresentano la principale sfida per le politiche educative per l'integrazione interculturale degli studenti di origine straniera.

Linee d'azione possibili

- Garantire il successo scolastico: ridurre lo svantaggio, diminuire i ritardi scolastici, innalzare i tassi di promozione, ridurre gli abbandoni, ridurre la predestinazione didattica, innalzare le performance nelle valutazioni INVALSI;
- Favorire l'accesso all'istruzione superiore e universitaria (orientamento e continuità);
- Ridurre il rischio di polarizzazione fra scuole di serie A e di serie B. Evitare concentrazioni eccessive, disincentivare la fuga da scuole con alta percentuale di migranti, attraverso collaborazioni fattive con enti locali;
- Promuovere interventi per ridurre stereotipi, pregiudizi, razzismo e discriminazione;
- Accrescere competenze linguistiche raffinate negli alunni di origine straniera per la comprensione delle discipline;
- Potenziare l'orientamento scolastico per i migranti, soprattutto alla fine del primo ciclo d'istruzione;
- Attivare o potenziare servizi di tutoraggio durante la secondaria di secondo grado per riorientare studenti a rischio di abbandono scolastico;
- Favorire la continuità verticale fra la scuola d'infanzia e quella primaria.

8.4. Implementare interventi strutturali e stabili

La fase dell'equità interculturale su cui oggi ci affacciamo richiede di abbandonare progetti estemporanei, eccezionali e provvisori che hanno caratterizzato la prima fase dell'accoglienza e dell'integrazione interculturale nella scuola e invece a implementare interventi strutturali e stabili che mettano a sistema tanto nell'organizzazione scolastica,

quanto nel profilo di competenze degli insegnanti la pluralità culturale della popolazione scolastica come un dato strutturale e incontrovertibile.

Linee d'azione possibili

- Considerare l'educazione interculturale come un orizzonte pedagogico complessivo della scuola e delle singole discipline insegnate piuttosto che una materia specifica insegnata da docenti specialisti.
- Formazione insegnanti su: competenze comunicative disciplinari; antirazzismo; percorsi laboratoriali e partecipati; ricerca azione; italiano come lingua dello studio
- Formare tutti gli insegnanti e non formare esperti di intercultura o docenti dedicati a questo compito
- Favorire l'ingresso di insegnanti di origine non italiana nella professione docente
- Formazione dirigenti
- Trasformare progressivamente la figura del mediatori culturali e dei facilitatori linguistici
- Valorizzare e riconoscere il ruolo degli insegnanti di italiano L2

8.5. Aprire la scuola alla comunità

Scuola aperta al territorio e territorio aperto alla scuola. Considerare il territorio come uno spazio significativo, come una comunità aperta che può prendere in carico i processi di integrazione dei minori con origine straniera e delle loro famiglie. Mettere in campo tutte le strategie possibili per favorire la creazione di tali comunità stabilendo e rafforzando sinergie con tutti gli interlocutori pubblici e privati che operano sui territori.

Linee d'azione possibili

- Favorire la comunicazione fra i vari soggetti che operano sul territorio (qui ci potrebbe stare una ridefinizione del ruolo del Centro Millevoci, come hub per favorire tali relazioni), un centro risorse per coordinare l'esistente
- Favorire la costituzione di reti interistituzionali anche con collegamenti a livello nazionale
- Ridurre il turn over degli insegnanti e dei dirigenti per garantire figure di riferimento stabili
- Aumentare gli orari di apertura delle scuole per consentire attività extrascolastiche negli edifici scolastici
- Promuovere il coinvolgimento delle famiglie nella scuola

Conclusioni

Una scuola diversa. Diversa perché deve cambiare per adeguarsi ai mutamenti sociali ed economici in corso in questi anni, diversa perché attraversata da diversità culturali, linguistiche, sociali, di genere che abitano stabilmente la scuola e la società trentine. Esigenza di cambiamento e consapevolezza del pluralismo culturale. Questi i messaggi che emergono con lucida evidenza dal lavoro di esplorazione condotto dalla *Commissione di Studio sull'Educazione Interculturale e alla cittadinanza* interpellando tutti gli attori coinvolti nei processi di integrazione scolastica degli studenti con origine straniera nel territorio trentino.

Se l'educazione interculturale è oramai il modello ufficiale da adottare per l'accoglienza e l'integrazione degli studenti migranti e stranieri, tanto a livello nazionale come, e ancora di più, a livello provinciale, studi teorici cominciano a sollevare dubbi sulla sua reale efficacia. Da un altro punto di vista la solidità di questo approccio, per lo più astratto e ideale, è messa in discussione anche dal mutamento dei fenomeni migratori che interessano il nostro Paese. I dati riportati rivelano uno scenario in profonda mutazione dove si assiste a un sensibile calo sui flussi migratori in entrata e, nella scuola, al progressivo ampliamento della forbice negli esiti scolastici fra gli alunni di origine straniera (sia migranti che di seconda generazione) e i loro coetanei italiani. Si profila quindi una scuola che è chiamata a fronteggiare sempre meno il problema della prima accoglienza di migranti che chiedono di essere iscritti alla scuola italiana e sempre più la sfida di offrire pari opportunità formative a tutti. In altri termini la scuola diversa dovrà essere equa e giusta e garantire a tutti il successo formativo che la Costituzione assegna come mandato alla scuola pubblica. In una fase che abbiamo definito di equità interculturale, le politiche e le pratiche educative rivolte agli alunni di origine straniera, richiedono un cambio di paradigma dall'educazione interculturale all'educazione alla cittadinanza. La scuola, che è interculturale per natura, dovrà sempre più educare tutti a una cittadinanza attiva, plurale e globale, per rendere i futuri cittadini consapevoli dei propri diritti e metterli in grado di esercitarli "rimuovendo gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese" (art. 3).

Il modello interculturale, le sue politiche e le sue premesse pedagogiche, se conservano intatto il proprio valore ideale e etico, hanno di fatto ignorato alcune questioni centrali come quella dell'equità sociale e hanno offerto una visione limitata di alcune istanze imprescindibili del confronto fra culture, come ad esempio quella del razzismo, delle pari opportunità formative, del successo scolastico.

La scuola trentina è attualmente molto ben organizzata per gestire la prima accoglienza: una normativa eccellente e buone pratiche consolidate nelle scuole garantiscono la gestione delle differenze in questo senso. Meno lo è per affrontare le nuove sfide che la stabilizzazione richiede alla scuola e ai territori in cui sono inserite. Tuttavia vi sono le condizioni per promuovere e consolidare una "via trentina all'intercultura" grazie alla presenza di risorse sul territorio che possono consentire di valorizzare, moltiplicare e gestire efficacemente processi di cambiamento e di innovazione. Il governo provinciale, più che investire nuove risorse, difficili da reperire in tempi di crisi, dovrebbe impegnarsi a favorire e consolidare la collaborazione, lo scambio e la comunicazione fra enti, coordinando la ricca offerta esistente

e mettendola a disposizione degli operatori scolastici in modo efficace e semplice.

Il territorio non è uno spazio fisico, ma un luogo di senso, può diventare una comunità aperta in grado di prendere in carico i processi di integrazione dei minori con origine straniera e delle loro famiglie. Le politiche educative dovrebbero favorire la creazione di tali comunità stabilendo e rafforzando sinergie con tutti gli interlocutori pubblici e privati che operano sui territori.

Questo, unito a efficaci progetti di formazione in servizio mirati a formare non più docenti esperti di intercultura, referenti o figure di sistema, ma a fornire competenze interculturali a ciascun docente nella sua formazione di base, potrà contribuire a colmare quel divario che sussiste fra politiche avanzate e il livello operativo della scuola, oggi asfissiato da ingenti problemi e da una burocrazia opprimente. Così sarà possibile innescare anche un auspicabile maggior coinvolgimento di tutto il personale scolastico in azioni che determinino un reale cambiamento a livello di pensiero e di interventi didattici-educativi.

