

- *Appendice* -

Tab. 35 – Quadro sintetico regionale sui tassi di promozione degli alunni stranieri e confronto con gli alunni italiani - SCUOLA PRIMARIA (a.s.2003/2004)

	alunni con cittadinanza non italiana promossi su 100 scrutinati			alunni con cittadinanza italiana promossi su 100 scrutinati			alunni con cittadinanza non italiana promossi su 100 scrutinati nell'intera provincia (E)	alunni con cittadinanza italiana promossi su 100 scrutinati nell'intera provincia (F)	confronto		
	nel capoluogo (A)	fuori capoluogo (B)	differenza (A-B)	nel capoluogo (C)	fuori capoluogo (D)	differenza (C-D)			Nel capoluogo (A-C)	fuori capoluogo (B-D)	intera provincia (E-F)
scuola primaria											
Trento	98,53	95,52	3,01	99,88	99,93	-0,05	96,03	99,92	-1,35	-4,41	-3,90
PIEMONTE	96,81	96,62	0,20	99,88	99,78	0,10	96,70	99,66	-3,07	-3,16	-2,96
LOMBARDIA	98,73	96,57	2,16	98,53	99,83	-1,30	96,79	99,15	0,21	-3,25	-2,36
LIGURIA	97,53	96,55	0,98	99,93	99,93	0,00	97,08	99,93	-2,40	-3,38	-2,85
VENETO	98,51	95,82	2,68	99,79	99,88	-0,09	96,37	99,85	-1,29	-4,06	-3,48
FRIULI-VENEZIA G.	98,35	98,67	-0,32	99,54	99,73	-0,20	98,55	99,68	-1,19	-1,07	-1,13
EMILIA ROMAGNA	96,81	96,72	0,09	100,00	99,64	0,36	96,75	99,69	-3,19	-2,92	-2,94
TOSCANA	90,76	96,59	-5,83	98,66	99,47	-0,82	94,93	98,26	-7,89	-2,88	-3,33
UMBRIA	98,84	92,29	6,55	99,91	100,00	-0,09	94,28	100,00	-1,07	-7,71	-5,72
MARCHE	98,97	96,98	1,99	99,62	99,75	-0,13	97,28	99,72	-0,65	-2,77	-2,44
LAZIO	92,66	95,91	-3,24	99,40	99,83	-0,43	94,26	99,16	-6,74	-3,92	-4,91
ABRUZZO	98,05	95,23	2,82	99,87	99,41	0,46	95,61	98,68	-1,82	-4,18	-3,06
MOLISE	83,33	97,70	-14,37	99,95	99,82	0,13	95,96	99,85	-16,61	-2,11	-3,89
CAMPANIA	91,72	89,03	2,69	99,45	99,40	0,05	89,00	98,52	-7,73	-10,37	-9,52
PUGLIA	92,05	94,30	-2,25	99,49	99,46	0,04	93,84	99,46	-7,45	-5,16	-5,62
BASILICATA	100,00	98,02	1,98	99,88	99,85	0,03	98,47	99,42	0,12	-1,83	-0,95
CALABRIA	88,57	91,53	-2,96	95,76	99,55	-3,79	90,98	98,28	-7,19	-8,02	-7,30
SICILIA	93,06	94,08	-1,03	99,06	99,29	-0,23	92,49	99,02	-6,00	-5,21	-6,53
SARDEGNA	96,97	89,51	7,46	99,71	99,62	0,08	90,77	98,52	-2,74	-10,12	-7,75
totale nazionale	96,40	96,09	0,31	99,29	99,64	-0,35	96,19	99,55	-2,89	-3,55	-3,36

**Tab. 36 – Quadro sintetico regionale sui tassi di promozione degli alunni stranieri e confronto con gli alunni italiani -
SCUOLA SECONDARIA DI I GRADO (a.s.2003/2004)**

	alunni con cittadinanza non italiana promossi su 100 scrutinati			alunni con cittadinanza italiana promossi su 100 scrutinati			alunni con cittadinanza non italiana promossi su 100 scrutinati nell' intera provincia (E)	alunni con cittadinanza italiana promossi su 100 scrutinati nell'intera provincia (F)	confronto		
	nel capoluogo (A)	fuori capoluogo (B)	differenza (A-B)	nel capoluogo (C)	fuori capoluogo (D)	differenza (C-D)			Nel capoluogo (A-C)	fuori capoluogo (B-D)	intera provincia (E-F)
scuola sec. I grado											
Trento	94,17	93,25	0,93	98,02	97,16	0,86	93,38	97,36	-3,84	-3,92	-3,98
PIEMONTE	88,72	88,96	-0,24	95,42	95,53	-0,11	88,87	95,50	-6,71	-6,57	-6,63
LOMBARDIA	89,53	90,10	-0,57	96,30	96,89	-0,58	89,92	96,77	-6,78	-6,79	-6,85
LIGURIA	87,66	90,64	-2,98	95,08	94,92	0,15	88,86	95,00	-7,42	-4,29	-6,13
VENETO	87,08	87,28	-0,19	97,19	96,85	0,34	87,24	96,92	-10,11	-9,57	-9,68
FRIULI-VENEZIA G.	91,13	84,12	7,01	95,89	94,61	1,28	86,62	95,08	-4,76	-10,50	-8,46
EMILIA ROMAGNA	94,31	91,46	2,85	97,29	97,48	-0,19	92,47	97,41	-2,98	-6,02	-4,94
TOSCANA	81,25	90,86	-9,61	97,46	95,89	1,57	87,12	96,42	-16,21	-5,02	-9,31
UMBRIA	89,40	89,92	-0,52	98,33	97,82	0,51	89,77	97,97	-8,93	-7,90	-8,20
MARCHE	92,53	85,11	7,42	98,01	96,59	1,42	86,17	96,82	-5,47	-11,48	-10,65
LAZIO	88,62	90,37	-1,74	95,62	95,79	-0,18	89,55	95,71	-6,99	-5,43	-6,16
ABRUZZO	69,09	90,53	-21,44	95,19	97,13	-1,94	87,79	96,69	-26,10	-6,60	-8,90
MOLISE	100,00	75,44	24,56	97,90	97,76	0,14	80,56	97,80	2,10	-22,32	-17,24
CAMPANIA	79,05	86,34	-7,29	94,55	97,07	-2,52	85,08	96,49	-15,50	-10,73	-11,41
PUGLIA	84,97	91,16	-6,19	95,83	96,97	-1,14	89,61	96,74	-10,86	-5,81	-7,12
BASILICATA	92,00	80,95	11,05	98,36	96,47	1,90	85,07	96,84	-6,36	-15,51	-11,77
CALABRIA	86,46	78,95	7,51	97,10	97,00	0,10	80,94	97,02	-10,64	-18,05	-16,09
SICILIA	90,74	85,54	5,20	92,39	94,28	-1,89	87,97	93,62	-1,65	-8,74	-5,65
SARDEGNA	86,36	85,61	0,75	93,89	91,85	2,04	85,71	92,26	-7,53	-6,24	-6,54
totale nazionale	88,66	89,17	-0,51	95,60	96,25	-0,65	89,00	96,07	-6,94	-7,09	-7,06

**Tab. 37 – Quadro sintetico regionale sui tassi di promozione degli alunni stranieri e confronto con gli alunni italiani -
SCUOLA SECONDARIA DI II GRADO (a.s.2003/2004)**

	alunni con cittadinanza non italiana promossi su 100 scrutinati			alunni con cittadinanza italiana promossi su 100 scrutinati			alunni con cittadinanza non italiana promossi su 100 scrutinati nell'intera provincia (E)	alunni con cittadinanza italiana promossi su 100 scrutinati nell'intera provincia (F)	confronto		
	nel capoluogo (A)	fuori capoluogo (B)	differenza (A-B)	nel capoluogo (C)	fuori capoluogo (D)	differenza (C-D)			Nel capoluogo (A-C)	fuori capoluogo (B-D)	intera provincia (E-F)
scuola sec. II grado											
Trento	76,06	84,13	-8,08	91,09	89,61	1,47	80,05	90,22	-15,03	-5,48	-10,17
PIEMONTE	75,35	77,20	-1,85	85,01	86,91	-1,90	76,05	85,97	-9,66	-9,71	-9,92
LOMBARDIA	67,28	69,50	-2,22	83,96	84,62	-0,66	68,23	84,33	-16,68	-15,11	-16,10
LIGURIA	68,28	81,04	-12,76	85,22	85,42	-0,20	71,05	85,29	-16,94	-4,38	-14,24
VENETO	73,23	79,41	-6,18	85,92	87,35	-1,43	76,30	86,70	-12,69	-7,94	-10,40
FRIULI-VENEZIA G.	68,16	84,07	-15,91	85,96	89,56	-3,60	72,61	87,35	-17,80	-5,49	-14,73
EMILIA ROMAGNA	69,61	72,08	-2,47	87,24	85,11	2,13	70,71	86,35	-17,62	-13,02	-15,64
TOSCANA	70,42	78,25	-7,83	84,42	86,08	-1,66	73,94	85,22	-14,00	-7,83	-11,28
UMBRIA	61,42	81,80	-20,38	89,50	88,43	1,07	74,71	88,84	-28,08	-6,63	-14,13
MARCHE	75,84	70,63	5,21	88,57	89,33	-0,76	71,90	89,08	-12,73	-18,70	-17,18
LAZIO	74,39	73,05	1,33	85,77	84,79	0,98	73,89	85,34	-11,39	-11,74	-11,45
ABRUZZO	75,98	81,86	-5,88	86,25	88,22	-1,97	79,14	87,25	-10,26	-6,36	-8,11
MOLISE	77,42	84,38	-6,96	86,89	88,54	-1,66	80,95	87,69	-9,47	-4,17	-6,74
CAMPANIA	62,75	76,64	-13,90	84,73	85,69	-0,96	70,71	85,36	-21,99	-9,05	-14,65
PUGLIA	71,48	83,91	-12,43	84,75	86,41	-1,66	78,36	85,84	-13,27	-2,51	-7,48
BASILICATA	41,38	90,63	-49,25	84,62	89,64	-5,02	67,21	87,38	-43,24	0,99	-20,17
CALABRIA	88,21	67,86	20,35	86,95	88,75	-1,80	83,70	88,00	1,26	-20,89	-4,29
SICILIA	63,68	72,68	-9,00	79,79	81,49	-1,71	67,63	80,71	-16,11	-8,82	-13,09
SARDEGNA	82,61	77,17	5,43	81,17	80,56	0,61	78,26	80,85	1,44	-3,39	-2,59
totale nazionale	71,00	74,74	-3,74	84,74	85,62	-0,88	72,66	85,22	-13,74	-10,88	-12,56

Per aprire una discussione, a partire dai dati di questa nuova indagine e su un tema così complesso e rilevante, proponiamo un contributo autonomo di analisi della prof.ssa Elena Besozzi, docente di Sociologia dell'educazione all'Università Cattolica di Milano e componente del Gruppo nazionale di lavoro per l'integrazione degli alunni stranieri

Percorsi ed esiti scolastici degli alunni con cittadinanza non italiana.

Un'analisi dei fattori in gioco

di Elena Besozzi

1. A partire dalla selezione ...

La funzione di selezione scolastica da lungo tempo è diventata argomento marginale (e largamente osteggiato) a fronte dei processi di democratizzazione dell'istruzione e di un approccio diffuso e condiviso alla scolarizzazione intesa come diritto fondamentale e realizzazione dei principi di uguaglianza. Si tratta di una rimozione, pur comprensibile, specialmente in determinati periodi della nostra realtà nazionale; tuttavia, al di là delle diverse posizioni ideologiche, si può sottolineare come, soprattutto oggi, questa disattenzione alla funzione di selezione evidenzia una *scarsa capacità di attingere alle basi sulle quali poggia il funzionamento dell'istituzione scolastica*. Di fatto, come già affermava Sorokin (1965, p.186) negli anni venti del secolo scorso "la scuola è in primo luogo un fattore di prova, di selezione e di distribuzione". Anche il sociologo americano Talcott Parsons (1972, p.41), dal canto suo, sottolineava la funzione di selezione della scuola, in quanto ambito che misura il grado di successo raggiunto dallo studente secondo due parametri, quello cognitivo e quello morale-comportamentale. La scuola, come ambito di prova delle capacità dei soggetti, fa pertanto diretto riferimento alla necessità di valutare gli esiti dell'apprendimento e quindi di misurare per ciascun allievo il grado di raggiungimento di obiettivi prefissati e standardizzati. Solo cambiando obiettivi e funzionamento dei processi di istruzione così come si sono venuti consolidando nei paesi occidentali si potrebbe di fatto disattendere alla funzione di selezione scolastica.

Naturalmente, riportare in evidenza tale funzione della scuola non significa propendere per una ripresa della selezione secondo modalità ritenute ampiamente superate, quanto piuttosto rendere espliciti processi e meccanismi che di fatto avvengono tuttora nella scuola e sui quali sovente non si instaura un adeguato dibattito. Pertanto, proprio alla luce della ineludibile funzione che viene svolta, è opportuno discutere semmai sugli scopi, sui criteri, sulle modalità di tale funzione. Il dibattito degli anni sessanta e settanta ha lasciato in eredità un concetto importante, quello di selezione legata alla valutazione formativa e orientativa, che di fatto rivolge la sua attenzione non solo e non tanto a standard o a risultati oggettivi quanto piuttosto al processo di costruzione dell'apprendimento e quindi agli esiti

conseguiti dal soggetto all'interno di un percorso personale. E' proprio da questo bagaglio di esperienze e di riflessioni teoriche che occorre ripartire per ricollocare la funzione di selezione in modo adeguato alla realtà della scuola contemporanea e del suo funzionamento.

La funzione di selezione svolta dalla scuola produce un risultato importante e misurabile, quello della *dispersione scolastica*, cioè un fenomeno che riassume l'insieme della bocciature, delle ripetenze e degli abbandoni e che, pertanto, descrive la discontinuità dei percorsi rispetto alla regolarità prevista dagli ordinamenti e dai curricoli⁴³. La dispersione scolastica mette pertanto in luce l'*insuccesso scolastico*, che diventa un indicatore importante per gli insegnanti, così come per gli studenti e per le loro famiglie, del grado di rispondenza alle aspettative di rendimento, profitto, riuscita e, più in generale, di adattamento ad un ambiente preciso con la sua cultura, i suoi ritmi e le sue regole.

Queste brevi riflessioni appaiono importanti in relazione allo scenario multiculturale della scuola italiana contemporanea, con la presenza di quasi 300.000 studenti di cittadinanza non italiana, che non solo pongono il problema della loro accoglienza e del loro positivo inserimento, bensì finiscono con problematizzare una della finalità con cui nasce, in tutto il mondo occidentale, la moderna scuola obbligatoria pubblica e cioè quella di costruire la nazione italiana. Di fatto, la presenza nelle scuole italiane di molti alunni con cittadinanza non italiana rappresenta una reale e concreta provocazione a sviluppare una scuola e una realtà educativa in prospettiva sovranazionale, l'orizzonte diventa quello internazionale proprio perché le nuove generazioni sono anche appartenenti a 'culture altre' rispetto a quella italiana (Giovannini, 1996).

2. Tornano 'vecchie questioni'

E' proprio in concomitanza con la presenza sempre più visibile e consistente di alunni provenienti da altre culture che torna a riemergere con forza la questione della selezione scolastica, con la sua connaturata struttura dilemmatica. E' infatti noto come, in Italia, a partire dagli anni '60, si parli di dilemmi che le politiche scolastiche hanno dovuto affrontare, da quello iniziale - socializzazione o selezione? - che si è modificato, tra gli anni sessanta e settanta, nella opposizione: uguaglianza delle opportunità o selezione?, ad una maturazione del dibattito attorno appunto alla situazione dilemmatica più recente e che la scuola e gli insegnanti si trovano di fronte: uguaglianza delle opportunità o diversità? (Besozzi, 1993, pp.111-121).

La funzione di selezione si presenta in sostanza oggi attorno ad una polarizzazione evidente: da un lato l'enfasi è sulla uguaglianza delle opportunità di fronte all'istruzione – e quindi sul diritto all'istruzione come accesso e fruizione per tutti, anche per bambini e ragazzi migranti – dall'altro, sul riconoscimento delle differenze e sul loro apprezzamento. Ma occorre chiarire che il dilemma – e quindi

⁴³ Sulla definizione di dispersione scolastica esiste un dibattito tra coloro che la considerano termine onnicomprensivo, come si fa in questa sede, di tutto ciò che rappresenta una qualche forma di irregolarità o deviazione rispetto alla linearità e continuità dei percorsi, e coloro che invece la ritengono termine da riferire in modo specifico solo alla fuoriuscita (abbandono) dal sistema della formazione (quindi scolastico e della formazione professionale). In questa sede, si opta per una definizione tecnica e onnicomprensiva, che è quella ritenuta più propria del significato letterale del termine, che di fatto, sta ad indicare tutto ciò che 'si perde' – temporaneamente o stabilmente - nel corso di un processo. Per un approfondimento si veda Morgagni (1998), Zurla (2004)

la sfida - non sta tanto nella contraddizione di queste due istanze, bensì proprio nella loro coniugazione. In altre parole, l'ottica dell'uguaglianza e l'ottica dell'attenzione alle differenze vanno perseguite entrambe, proprio perché appartenenti a due istanze o dimensioni diverse, l'una che fa riferimento alla equa distribuzione delle risorse sociali, tra le quali figura l'istruzione, l'altra che afferma il diritto di realizzare, all'interno dell'esercizio di un diritto all'uguaglianza, percorsi individualizzati in relazione a motivazioni, capacità o interessi personali. Del resto, già Husèn (1974, p. 35), negli anni settanta, in modo provocatorio affermava che "bisognerebbe dare opportunità uguali di trattamento ineguale per quanto riguarda le differenze sociali di rilievo".

3. I percorsi e gli esiti scolastici degli studenti stranieri: alcuni approfondimenti territoriali

Questo insieme di riflessioni può essere considerato lo sfondo alla luce del quale considerare percorsi ed esiti degli studenti di cittadinanza non italiana. Le indagini in proposito sono del tutto carenti⁴⁴, se si fa eccezione della ricerca svolta sul piano nazionale, su finanziamenti del Murst (Ministero dell'università e della ricerca scientifica), pubblicata con il titolo *Una scuola in comune* (Giovannini, Queirolo Palmas, 2002), e svolta nell'a.s. 1998-99 in nove città italiane (Brescia, Modena, Bologna, Torino, Padova, Arezzo, Ravenna, Genova, Bari), su un campione di 954 studenti di terza media (479 stranieri e 475 italiani) mediante la somministrazione di un questionario a risposte chiuse e aperte. Nel corso di questa ricerca, vengono analizzati i percorsi migratori, gli esiti e le scelte scolastiche di adolescenti stranieri messi a confronto con i loro compagni italiani. Diversi gli aspetti indagati, dall'esperienza migratoria, alla percezione della propria riuscita scolastica, dalle scelte scolastiche e lavorative, ai lavori attualmente svolti, dalle relazioni familiari alle aspettative verso il futuro. Si coglie, nel corso dell'analisi dei dati, una pluralità di percorsi e di situazioni, ma anche una forte vicinanza in un'esperienza che accomuna, quella dell'adolescenza. D'altro canto, il risultato più significativo della ricerca è proprio la comunanza dei fattori in gioco nel definire i percorsi di vita sia degli studenti italiani che degli studenti stranieri: la povertà di risorse materiali e culturali rappresenta infatti, nei due sottocampioni, un aspetto rilevante nel definire possibilità di riuscita, autostima, fiducia nel futuro; allo stesso modo, la stessa riuscita scolastica è influenzata dalle medesime variabili in gioco: innanzitutto un positivo clima scolastico fatto di relazioni significative con gli insegnanti e con i compagni, il tipo di aspettative e di sostegno scolastico e familiare ricevuto, le motivazioni e i significati attribuiti all'istruzione e alla scuola, il grado di fiducia verso il proprio futuro scolastico e lavorativo. La riuscita scolastica, sia per i ragazzi stranieri come per i loro compagni italiani, appare pertanto un processo in

⁴⁴ In generale, le ricerche sulla dispersione scolastica sono poco numerose in questi ultimi anni, dopo la stagione intensa che risale agli anni settanta e ottanta. Di interesse anche per la focalizzazione sui percorsi degli studenti stranieri e il rapporto tra esiti e scelte scolastiche e professionali è il recente lavoro di Paola Tué (2003), che presenta, oltre ai dati riferiti alla provincia di Milano, anche una riflessione generale sul sistema scuola e sui concetti di selezione e dispersione scolastica. Per l'esame di recenti indagini, si veda anche il volume curato da P.Zurla (2004), in cui si riferisce di una ricerca in provincia di Forlì-Cesena, con particolare attenzione ad una nuova forma di dispersione, quella definita dispersione formativa, che fa riferimento ad una fascia d'età – tra i 15 e i 18 anni – coinvolta oggi nel nuovo obbligo formativo

atto più che un esito o un risultato conseguito in un determinato momento, un processo in cui storia personale, memoria, esperienze presenti e sguardo al futuro si implicano a vicenda, in una dimensione temporale che consente di coglierne le dinamiche e anche le possibilità di intervento (Besozzi, 2002, p.85-91).

Questa indagine, l'unica che affronta in modo sistematico e comparativo non solo il successo scolastico, bensì anche l'esame dei percorsi scolastici, è stata occasione di alcuni approfondimenti territoriali, molto interessanti per cogliere la specificità di determinati contesti o la possibilità di stabilire confronti fra realtà diverse (Fischer e Fischer, 2002, Fravega e Queirolo Palmas, 2003).

La carenza di dati e informazioni sui percorsi e sugli esiti scolastici viene in parte compensata dall'attenzione che il MIUR, in questi ultimi anni, ha iniziato a prestare, nel corso delle sue rilevazioni annuali delle presenze di alunni con cittadinanza non italiana nelle scuole statali e non statali, al successo scolastico degli alunni stranieri nei vari ordini di scuola, a partire dalla scuola primaria e secondaria di I grado, per completare la rilevazione negli ultimi tre anni anche con riferimento agli studenti della scuola secondaria superiore di II grado.

Un primo tentativo di approfondimento è stato fatto nel corso dell'ultima rilevazione della presenza degli alunni stranieri nelle scuole della Lombardia (a.s. 2003-2004)⁴⁵. I dati a disposizione mostrano, a fronte di una frequenza decisamente regolare e continuativa in tutti gli ordini di scuola, un ritardo scolastico consistente degli alunni stranieri, di oltre il 30%, che evidenzia come sia ancora forte l'orientamento a inserire l'alunno straniero in una classe inferiore rispetto all'età anagrafica, malgrado le disposizioni di legge che invece prevedono che ciò avvenga solo in casi del tutto eccezionali. Il ritardo scolastico è particolarmente marcato nelle scuole secondarie di II grado, dove ben il 65,3% degli studenti risulta in ritardo di uno o più anni.

Anche le ripetenze appaiono ben più consistenti rispetto alla popolazione scolastica italiana di riferimento: nella scuola primaria sono di circa il 2,5%, nella scuola secondaria di I grado del 10% e nella secondaria di II grado del 14,6%. Si tratta di valori inferiori a quelli nazionali, ma comunque consistenti. L'analisi dei legami con alcune variabili disponibili, come il livello di conoscenza della lingua italiana, la cittadinanza, il luogo di nascita mette in luce come a favorire un esito scolastico positivo sia soprattutto il precoce inserimento nella cultura italiana. Infatti, se è vero che alunni appartenenti ad alcune cittadinanze mostrano di avere tassi più elevati di ripetenze rispetto ad alunni di altre cittadinanze, è altrettanto verificabile che la nascita in Italia e l'inserimento precoce, fin dalla scuola dell'infanzia, nella cultura italiana produce esiti migliori. Pertanto, anche da questa indagine lombarda emerge chiaramente che a favorire un buona riuscita scolastica non sia tanto la maggiore vicinanza di una determinata cultura alla cultura italiana e neppure, in modo isolato, il livello di conoscenza della lingua italiana, quanto piuttosto il processo complessivo di acculturazione precoce nella realtà italiana. In sostanza, non è tanto

⁴⁵ La rilevazione in Lombardia, svolta dalla Fondazione ISMU di Milano e coordinata dall'Ufficio scolastico regionale per la Lombardia, è stata realizzata in stretta collaborazione con il MIUR, con l'utilizzo quindi della stessa procedura di rilevazione tramite compilazione on line, ma ha comportato anche la somministrazione di una scheda aggiuntiva contenente informazioni più puntuali sul singolo alunno, come la cittadinanza, la lingua (o le lingue parlate), il momento dell'inserimento nella scuola italiana, il luogo di nascita (nato all'estero/nato in Italia), il momento dell'arrivo in Italia (se nato all'estero), il percorso scolastico e quindi il ritardo, le bocciature e le ripetenze nella scuola italiana. La presentazione e l'analisi dei dati è confluita in un volume di recente pubblicazione (cfr. Besozzi, Tiana, 2004)

la cittadinanza a definire in modo univoco percorsi ed esiti⁴⁶, quanto piuttosto tutta una serie di fattori, fra i quali l'essere nato e cresciuto in Italia sembra favorire una buona riuscita scolastica dell'alunno con cittadinanza non italiana.

All'interno di queste considerazioni, anche la questione della conoscenza della lingua italiana come assolutamente vincolante per un esito scolastico positivo può essere in qualche misura problematizzata e forse ridimensionata rispetto all'enfasi che ha ricevuto in questi anni all'interno delle scuole e da parte degli insegnanti, che solitamente attribuiscono alla non conoscenza della lingua italiana *per lo studio* le difficoltà di apprendimento e la mancata riuscita scolastica. Nell'indagine lombarda, analizzando il legame tra livello di conoscenza della lingua italiana e successo scolastico, si conferma che la scarsa conoscenza della lingua aumenta le difficoltà di apprendimento e di riuscita; tuttavia, non così avviene in coloro che risultano regolari, dove anche scarse conoscenze linguistiche producono risultati sufficienti. Pur nella consapevolezza di come siano necessari ulteriori approfondimenti in questa direzione, una considerazione generale può essere fatta: il problema della lingua è importante, ma la riuscita scolastica non dipende solo e soltanto dalle conoscenze linguistiche del paese di accoglienza, bensì da tutta una serie di altri fattori, che possono essere la situazione familiare, la motivazione e l'impegno personale, la distanza culturale (e non solo linguistica), ecc. Soprattutto, sarebbe importante considerare il fatto che il ragazzo che arriva in Italia già secolarizzato, oltre all'acquisizione di una lingua, ha avuto modo di sviluppare processi e categorie del pensiero e modalità di apprendimento che è in grado di trasferire nel nuovo contesto e diventano quindi un grande ausilio. Troppo spesso, l'alunno straniero viene considerato privo di capacità e competenze e di un suo bagaglio linguistico, quando invece possiede un suo *background* culturale e linguistico, che spesso lo sorregge adeguatamente e rispetto al quale egli si attiva nei processi di adattamento alla nuova situazione linguistica e culturale. E' evidente quanto sia importante per la scuola e per gli insegnanti poter disporre di strumenti adeguati di valutazione delle competenze e del bagaglio di conoscenze in ingresso degli alunni stranieri.

4. E negli altri paesi europei?

Le recenti rilevazioni del Miur per un monitoraggio della presenza degli alunni di cittadinanza non italiana rappresentano uno sforzo importante e significativo nella direzione di una migliore conoscenza della realtà multiculturale della scuola italiana. Un confronto con altri paesi europei mette in luce come l'impegno del nostro paese non sia da meno di altri paesi che hanno una più lunga tradizione di immigrazione, come la Francia o l'Inghilterra. Soprattutto, il confronto con la situazione e le misure messe in atto in altri paesi fa emergere come in nessun paese si sia riusciti finora a risolvere adeguatamente il problema della piena integrazione e promozione dei minori stranieri o appartenenti a culture diverse da quella autoctona, anche quando riconosciuti cittadini di quel paese (come accade in Francia per i figli degli immigrati nati su suolo francese). Da un'analisi comparativa, seppur del tutto

⁴⁶ Un interessante approfondimento, a partire dai dati della ricerca *Una scuola in comune*, è svolto da L. Queirolo Palmas proprio sull'incidenza di alcune variabili, tra le quali quella della cittadinanza, sulle scelte dei percorsi nel sistema di istruzione e di formazione. In questa linea di riflessioni, appare evidente come non sia tanto la

provvisoria, emerge infatti chiaramente come la popolazione scolastica straniera, spesso seconda o terza generazione, in genere incontra difficoltà di apprendimento e di riuscita e presenti quindi percorsi irregolari, discontinui e di frequente anche di basso profilo, in scuole di scarso livello o addirittura speciali, come è il caso delle Sonderschulen (scuole speciali) in Germania.

In genere, nei diversi paesi europei considerati risulta anche carente il monitoraggio sistematico e continuativo nel tempo della presenza di alunni stranieri o dei diversi gruppi etnici, in alcuni paesi, come la Spagna, non vengono pubblicate statistiche ufficiali e, soprattutto, appare evidente come sia solo in tempi recenti che comincia a svilupparsi una sensibilità e un'attenzione specifica ai risultati scolastici, ai passaggi da un ordine di scuola all'altro e più in generale alle scelte scolastiche e professionali e ai loro esiti.

Per quanto riguarda direttamente la consistenza dell'insuccesso scolastico e l'analisi delle cause, si osserva come ricorrono gli stessi fattori in gioco, tra i quali è senz'altro lo status socio-economico e culturale dei genitori ad apparire fondamentale nel produrre esiti scolastici positivi e soprattutto scelte scolastiche e professionali di un certo livello. Sovente viene messo in evidenza il problema della lingua, ma è interessante osservare come, per esempio in Inghilterra, si stia facendo avanti in modo evidente un modo di valorizzazione sia del bilinguismo sia in genere del bagaglio culturale ed etnico di appartenenza che attribuisce significato a ciascuna esperienza linguistica e culturale.

Altri aspetti ricorrenti nell'analisi comparata con altri paesi europei sono interessanti: viene per esempio messa in luce l'importanza di un inserimento precoce, attraverso la frequenza della scuola dell'infanzia, nella cultura del paese di accoglienza; ciò consente una sorta di 'socializzazione anticipatoria' con una ricaduta positiva nella scolarizzazione successiva. Altro aspetto che conferma le riflessioni che abbiamo sviluppato riguardo alla realtà italiana concerne il ritardo scolastico: il ritardo produce ritardo, anche negli altri paesi questo appare con tutta chiarezza e molti problemi potrebbero essere evitati favorendo l'inserimento nella classe d'età corrispondente con evidenti misure di sostegno e di accompagnamento. Sotto questo aspetto appare interessante l'organizzazione in Francia di classi di iniziazione nella scuola elementare, transitorie e a tempo parziale, per quegli alunni arrivati di recente e che non conoscono la lingua francese e di classi di accoglienza nella scuola secondaria. Gli allievi che le frequentano beneficiano progressivamente dell'insegnamento di diverse discipline nella classi ordinarie, ciò evita la separazione-segregazione e favorisce per contro la socializzazione a un contesto comune di apprendimento. Nel nostro paese sono state realizzate esperienze di classi di accoglienza, che potrebbero essere potenziate come misure di accompagnamento adeguato al primo inserimento e alla successiva piena integrazione.

Dalla questa breve analisi comparativa volta a mettere in evidenza alcuni tratti comuni accanto ad aspetti specifici emerge chiaramente come:

- il problema della frequenza regolare, della riuscita e delle scelte scolastiche e professionali sia comune in tutti i paesi considerati senza che si siano per il momento imposte azioni in grado di ridurre in modo significativo le difficoltà di percorso e di esiti positivi, legate in larga misura sia alle condizioni di partenza (origine socio-economica, distanza culturale e linguistica, ecc.) sia ai meccanismi esistenti all'interno

cittadinanza quanto piuttosto il capitale culturale e sociale complessivo delle famiglie a giocare un ruolo significativo nei processi di scelta (cfr. Queirolo Palmas, 2002)

dell'organizzazione dei curricoli e più in generale del funzionamento delle istituzioni scolastiche; da questo punto di vista, appare chiaro come tanto più un sistema scolastico è selettivo e tanto più produce percorsi discontinui, insuccessi, abbandoni in quella parte della popolazione scolastica che presenta condizioni sfavorevoli alla piena fruizione dei percorsi di istruzione; è il caso della Germania, che presenta un sistema scolastico molto articolato e selettivo fin dall'inizio dei percorsi e quindi richiede continue scelte su punti di biforcazione del sistema, scelte che non sempre i soggetti sono in grado di compiere con piena consapevolezza e competenza o che, in situazioni di povertà di strumenti e di risorse, non riescono a compiere, uscendo in tal modo da percorsi regolari;

- in ogni caso, l'analisi comparativa evidenzia anche la necessità di poter disporre di dati statistici, regolarmente elaborati e confrontabili sul piano sovranazionale; sotto questo aspetto, l'Italia mostra di aver avviato un lavoro di monitoraggio sistematico di grande rilievo che non ha un puntuale riscontro in tutti gli altri paesi;
- nel gioco dei fattori che incidono sugli esiti scolastici emerge chiaramente il ruolo positivo svolto da un inserimento precoce nell'esperienza culturale e linguistica del paese di accoglienza; un'attenzione particolare merita in tutti i paesi la differenza di genere, proprio per la evidente e diffusa migliore riuscita delle femmine rispetto ai maschi e dove questi ultimi rappresentano spesso una popolazione a rischio non solo di percorsi accidentati, ma anche di abbandono definitivo dell'esperienza scolastica.

5. Riflessioni conclusive

Il processo di integrazione scolastica è un processo lungo, delicato e comporta difficoltà iniziali e successive anche rilevanti. Come si è avuto modo di sottolineare, l'inclusione e la partecipazione alla cultura d'accoglienza non comporta solo l'apprendimento della lingua. Piuttosto, si tratta di un processo impegnativo, che richiede di poter decifrare aspettative, stili e comportamenti, di decodificare quello che viene definito *curricolo latente* della scuola, cioè quell'insieme di regole, abitudini, comportamenti, modalità di interpretazione della realtà che rappresentano una vera e propria cultura specifica alla quale si ha accesso se si posseggono gli elementi per la sua decodificazione.

Dalle riflessioni che abbiamo sviluppato emergono indicazioni anche per un lavoro futuro, su due versanti:

- sul versante *conoscitivo*, si tratta di potenziare il monitoraggio, la raccolta di dati e l'analisi dei percorsi e degli esiti, a sostegno delle politiche scolastiche, sviluppando anche una diffusione delle informazioni per favorire un dibattito che coinvolga direttamente i soggetti impegnati nei processi di integrazione degli alunni stranieri: insegnanti, genitori, studenti, mediatori, educatori, esperti e specialisti;
- sul versante *operativo* si tratta di sviluppare misure di intervento volte ai diversi aspetti dell'accoglienza e dell'integrazione, come l'insegnamento della lingua italiana come lingua per lo studio e per la comunicazione, ma anche la valorizzazione del patrimonio linguistico del quale sono portatori gli alunni stranieri e che diventa patrimonio culturale della scuola

nella misura in cui entra nel processo di interfaccia e di scambio culturale; potenziamento del lavoro interculturale, in cui le diverse culture si incontrano su abitudini, stili di vita, interpretazioni del mondo, modalità di affrontare la realtà e di risolvere i bisogni primari; creazione di misure di accompagnamento e di sostegno che favoriscano la transizione da un sistema di regole all'altro, da un codice culturale o linguistico all'altro.

Il confronto con altri paesi europei ha inoltre messo in luce un insieme di problematiche molto simili pur nella diversità sia della realtà immigratoria sia dell'organizzazione dei diversi sistemi scolastici. Pare non solo importante ma ormai indispensabile avviare un confronto e una collaborazione sistematica, per mettere a disposizione reciproca il bagaglio di esperienze maturate nei singoli paesi e, soprattutto, per sviluppare orientamenti comuni nei confronti di una realtà multiculturale che travalica i singoli paesi e li avvicina nelle problematiche e li proietta in un futuro che si auspica diventi *comune* e partecipato, giocato sull'intesa, la solidarietà e la cooperazione.