

Esperienze e trasferibilità dei progetti per l'educazione interculturale

prof. Vincenzo Cesareo

relazione 10 febbraio 2011

Catania

1. La scuola di fronte alle sfide della multiculturalità

Integrazione e scuola costituiscono un binomio essenziale per riflettere sulle prospettive delle società multiculturali, dal momento che le politiche di istruzione/formazione e le pratiche educative rivolte alle nuove generazioni sono strumenti indispensabili nei processi di integrazione e presupposti per la fruizione di diritti e opportunità offerti dalla società di accoglienza ai giovani stranieri. In Italia, un documento recente – il “Piano per l’integrazione nella sicurezza. Identità e incontro” del 10.06.2010, presentato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, dal Ministero dell’Interno e dal Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca – individua proprio nella dimensione educativa la peculiarità del modello italiano di integrazione, ovvero il suo fondarsi sullo scambio e sull’incontro tra italiani e immigrati, tramite la messa in atto di azioni educative.

L’arrivo dei figli di persone provenienti da paesi a forte pressione migratoria induce quindi le istituzioni a elaborare nuove politiche che abbiano l’obiettivo di offrire chance di partecipazione sociale e scolastica ai minori stranieri e garanzie per una convivenza civile tra autoctoni e immigrati. L’attribuzione del diritto all’istruzione costituisce pertanto un punto fermo per le politiche e gli interventi rivolti a bambini, ragazzi e adolescenti di ogni provenienza, a prescindere dalla loro condizione giuridica (Giovannini, 2004).

La scuola, in particolare, è l’istituzione sociale che può incidere maggiormente sulle opportunità di riuscita, ma che può anche confinare i figli degli immigrati ai margini della società, prefigurando un’inclusione subalterna in professioni poco qualificate (Zanfrini, 2006).

Le risposte politiche alla necessità di integrazione scolastica dei minori stranieri possono essere ricondotte a quattro principali modelli teorici (Cesareo, 2000; Besozzi, 1996).

Il primo modello consiste nell’assimilazione cioè nell’assunzione della cultura del paese di approdo da parte degli allievi stranieri, tramite l’interiorizzazione di stili di comportamento e orientamenti valoriali della società di arrivo e l’abbandono della propria cultura d’origine, considerata come uno svantaggio da superare, attraverso appositi interventi formativi compensativi e un periodo di transizione in classi per soli stranieri. Gli interventi sono quindi focalizzati principalmente sull’insegnamento della lingua seconda, tralasciando il patrimonio linguistico e culturale nonché le esperienze formative pregresse (Gilardoni, 2008). Tale modello è congruente con l’opzione del già citato monoculturalismo culturale.

Il secondo modello di integrazione formativa recepisce la prospettiva del pluralismo culturale e si basa sul concetto di convivenza di gruppi appartenenti a differenti sistemi culturali: nello spazio pubblico i soggetti si muovono su un piano di assoluta uguaglianza, ma le differenze vengono confinate all’interno di uno spazio privato che completa, in posizione subordinata, la dimensione pubblica.

Un terzo modello, riconducibile al multiculturalismo, tende a riconoscere la pari dignità anche in ambito scolastico alle diverse culture degli allievi in esso presenti. Tale modello, nella sua declinazione radicale, rischia però di creare ghetti, volti a preservare l’identità culturale originaria, attraverso scuole separate o classi differenziali. Talvolta sono le stesse comunità straniere a richiedere e cercare strutture scolastiche proprie, nel caso ritengano provvisorio il proprio soggiorno nel paese ospitante, oppure quando temono l’erosione dei riferimenti culturali tradizionali. In certi casi, gruppi di genitori organizzano corsi di lingua d’origine (paralleli all’insegnamento scolastico ordinario) e i figli frequentano tali lezioni qualche pomeriggio alla settimana.

Nel quarto modello, l'integrazione viene concepita come un processo fondato sullo scambio interculturale e quindi considera la differenza tra culture come una risorsa, in cui dialogo, cooperazione e solidarietà fra studenti delle minoranze etniche e della maggioranza autoctona risultano fondamentali per la costruzione di una società interculturale. La scuola è, senza dubbio, l'istituzione che in diversi contesti nazionali – tra cui l'Italia - ha fatto proprio questo quarto modello di integrazione, sviluppando pratiche di educazione interculturale, in un percorso educativo che si realizza anche attraverso l'incontro e l'attivazione di processi comunicativi tra persone portatrici di orientamenti culturali, atteggiamenti e stili di vita differenti (Bennett, 2002; Castiglioni, 2006).

2. L'approccio interculturale in Italia

Come già evidenziato in precedenza, in Italia l'intercultura ha costituito l'opzione di partenza per elaborare modelli di integrazione scolastica. Ciò ha comportato, a livello normativo, la possibilità di ammettere lo straniero nella scuola ordinaria, la promozione di attività per facilitare l'apprendimento della lingua italiana, l'attivazione di progetti interculturali per tutti: si tratta indubbiamente di iniziative che consentono di affermare il pieno riconoscimento del diritto allo studio degli alunni stranieri. La scuola italiana ha scelto infatti di inserire gli allievi di cittadinanza non italiana nella "scuola comune" (Giovannini, Queirolo Palmas, 2002), all'interno delle normali classi scolastiche, a partire dagli anni Settanta, differenziandosi in questo dall'esperienza di molti altri paesi europei (Colombo, 2004; Clementi, 2008; Santerini, 2010).

3. L'educazione all'interculturalità

Come già evidenziato, a partire dagli anni Novanta, l'interculturalità è stata l'opzione scelta per orientare gli interventi in ambito educativo in Italia: nel 1990, il Ministero ha definito per la prima volta il concetto di educazione interculturale quale azione educativa che "ha il compito di promuovere la convivenza, prevenendo il formarsi di stereotipi e pregiudizi nei confronti di persone e culture e superando ogni forma di visione etnocentrica"¹, e che assume una forma interdisciplinare e un significato relazionale, in un clima di dialogo che coinvolge tutta la comunità educativa.

Dopo circa vent'anni, con il documento ministeriale dell'ottobre del 2007 "*La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*" (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007), l'Italia ha definito con più precisione il proprio modello di integrazione scolastica degli allievi stranieri, basato sull'intercultura, sulla formazione al dialogo e alla convivenza in contesti scolastici multiculturali. Il testo sottolinea la complementarietà di linee di azione che comprendano l'integrazione degli allievi stranieri e la prospettiva di scambio interculturale nelle relazioni scolastiche ed extrascolastiche, nei saperi e nelle competenze. Il documento ministeriale individua quattro principi generali, cui facevano riferimento le pratiche educative nei decenni precedenti: 1) l'"universalismo", che riconosce il diritto di ogni minore all'istruzione e all'uguaglianza di opportunità; 2) la "scuola comune", ovvero politiche scolastiche basate sull'inserimento degli alunni di cittadinanza non italiana nelle classi normali; 3) la "centralità della persona in relazione con l'altro", orientamento pedagogico che valorizza l'essere umano nei suoi aspetti peculiari e distintivi, riconoscendolo come soggetto inserito in un contesto relazionale e con una specifica biografia personale e familiare; 4) l'"intercultura", intesa come promozione del dialogo e del confronto tra le culture, in un'ottica di apertura alle differenze e di condivisione di valori comuni.

Per declinare operativamente questi principi finalizzati a promuovere efficaci processi di integrazione, le buone pratiche messe in atto localmente costituiscono senza dubbio delle azioni fondamentali. Ciò è stato confermato da alcune ricerche condotte sul campo (Glenn, 2004) che evidenziano una vivacità e una molteplicità di iniziative diffuse sul territorio italiano, ma diverse per risorse a disposizione, strumenti impiegati, consistenza progettuale, soggetti promotori. A tale riguardo sarebbe opportuno sia disporre di un modello generalizzabile di analisi delle buone pratiche educative sia stabilire l'individuazione di indicatori e criteri di qualità che permettano di distinguere ciò che è educazione interculturale da ciò che non lo è.

¹ Cfr. C.M. n. 205 del 26 luglio del 1990.

Tale tentativo è stato compiuto nell'ambito della collaborazione della Fondazione Ismu e dell'Orim, in cui il gruppo scuola ha elaborato alcuni criteri per la validazione delle pratiche, quali: ampio coinvolgimento di insegnanti, dirigenti, studenti, genitori; creazione di una rete scuola-territorio, collaborazione e circolazione delle informazioni; esplicitazione di obiettivi, metodi, risorse e valutazione dei risultati; acquisizione di competenze e incremento di professionalità di insegnanti e altri operatori; innovazione didattica e metodologica (a livello di curriculum, contenuti, saperi); produzione di documentazione e riproducibilità dell'esperienza (Besozzi, 2005).

4. L'impegno del settore scuola della Fondazione Ismu

Sin da quando ha cominciato a operare (1992) la Fondazione Ismu è stata significativamente impegnata sul territorio lombardo ma anche in altre realtà regionali nel promuovere e approfondire l'approccio interculturale, peraltro in linea con quanto espresso nei documenti ministeriali e comunitari. Le principali iniziative realizzate nell'ambito dell'educazione interculturale hanno riguardato la ricerca e la formazione. Mi limito qui a ricordare le ricerche curate dalla prof.ssa Besozzi sui Progetti di educazione interculturale, la guida alla progettazione a cura di Maddalena Colombo, e quella sugli studi di caso di Erica Colussi, entrambi utili vademecum ad uso degli insegnanti. Il settore Educazione della Fondazione ha svolto un'intensa attività di formazione alla progettazione interculturale concentrata essenzialmente su come implementare i progetti. Le attività del settore sono finalizzate a diffondere una cultura dell'integrazione culturale, a facilitare lo sviluppo di contesti favorevoli all'integrazione, a sostenere la progettualità e la professionalità degli operatori, a monitorare i processi di cambiamento in atto nel sistema scolastico. In tali ambiti sono state sviluppate alcune esperienze che possono essere definite buone pratiche, anche in virtù della loro trasferibilità. Tra le molteplici iniziative che ISMU realizza, mi limito a segnalarne tre.

4.1 La Banca dati dei progetti di educazione interculturale

Unica, nel panorama nazionale, è l'esperienza della *Banca dati dei progetti di educazione interculturale* che vengono attuati nelle scuole di ogni ordine e grado e in contesti extrascolastici della Lombardia². Si tratta di un'iniziativa - condotta dall'Osservatorio Regionale per l'Integrazione e la Multietnicità (ORIM) e promossa dalla Regione Lombardia - che consiste nella mappatura, nell'analisi e nella classificazione dei progetti portati a compimento sul territorio (in base a diversi indicatori quali scuola, comune, provincia, ordine, promotore, area di progetto, destinatari, operatori, mezzi, tempi, finanziamenti, prodotti, tempi...), in vista di una valutazione della loro capacità di incidere sul contesto socio-educativo (Colombo, 2007; Colussi, 2009). La Banca Dati Progetti di Educazione Interculturale è un servizio di documentazione, rivolto a tutti gli operatori scolastici ed extrascolastici dell'educazione interculturale; raccoglie un patrimonio di progetti e di prodotti, che rappresenta quanto viene realizzato in tutte le province della Lombardia per favorire l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri nei percorsi formativi, nonché la diffusione di una sensibilità interculturale nei diversi ambiti sociali. Attraverso di essa si archiviano e si classificano i progetti di educazione interculturale realizzati da scuole, centri di formazione professionale, enti locali, enti no profit, università. L'archivio comprende: un data-base aggiornato annualmente e interrogabile attraverso una maschera di ricerca, contenente le informazioni anagrafiche di ciascun progetto; un archivio cartaceo consultabile presso il Centro Documentazione della Fondazione a Milano; statistiche essenziali relative alla distribuzione sul territorio regionale dei progetti raccolti; documenti di lavoro per l'approfondimento di tematiche inerenti all'educazione interculturale. Attualmente il patrimonio della Banca Dati è composto da 1396 progetti.

4.2 Il progetto START - Strutture di Accoglienza in Rete per l'inTegrazione

Un altro progetto in cui la Fondazione Ismu è impegnata da oltre due anni è START- Strutture di Accoglienza in Rete per l'inTegrazione, promosso dal Comune di Milano in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia. START risponde alla volontà di creare un

sistema integrato nell'erogazione dei servizi per l'integrazione dei minori stranieri finalizzato a costituire un sistema territoriale inteso come centro che offre possibilità e risorse quali: mediazione scolastica, linguistica e culturale, agendo direttamente e indirettamente con interventi di sostegno alle scuole. Concretamente il progetto prevede l'implementazione delle attività di prima accoglienza, di inserimento scolastico e di insegnamento dell'italiano come seconda lingua destinate agli alunni stranieri nelle scuole primarie e secondarie di primo grado presenti sul territorio del Comune di Milano. Per realizzare ciò sono stati creati 4 poli di servizio, collocati presso altrettanti Istituti comprensivi della Città, presso i quali vengono svolte attività di consulenza e informazione alle famiglie immigrate, di organizzazione della distribuzione delle risorse sul territorio in base ai bisogni rilevati (laboratori di italiano L2) e di supporto alle scuole che hanno un numero particolarmente elevato di alunni con cittadinanza non italiana. In ciascuno dei poli Start opera un'equipe multiprofessionale composta da docenti distaccati dall'Ufficio Scolastico Provinciale e Personale educativo del Settore Servizi Minori e Giovani del Comune di Milano. Tramite i poli vengono ad esempio rilevati i bisogni di alfabetizzazione dei neoarrivati e la conseguente attribuzione dei corsi L2 messi a disposizione dal Comune. Attivi durante tutto l'anno scolastico i laboratori vengono realizzati presso le sedi scolastiche con maggiore presenza di alunni stranieri. Gli interventi vengono definiti periodicamente sulla base delle esigenze individuate dai poli di accoglienza e anche in considerazione dell'analisi dei dati statistici relativi alle iscrizioni, dei flussi migratori e delle esperienze effettuate.

Con il supporto della Fondazione Ismu è stato avviato un percorso di progettazione di attività di rete sulle tematiche della prima e della seconda accoglienza e dell'insegnamento dell'italiano come seconda lingua. Lavorando con docenti di scuole differenti e formatori esperti, nel corso degli ultimi due anni sono stati svolti 12 percorsi di ricerca-azione impostati secondo la logica della circolarità tra teoria e prassi: i docenti hanno progettato e realizzato azioni individuate a partire da una puntuale rilevazione dei bisogni. Con l'ausilio degli esperti formatori gli stessi docenti hanno avviato un percorso di formazione sul campo che li ha portati alla produzione di strumenti organizzativi e didattici interculturali, corredati della metodologia con cui vanno utilizzati. Attualmente tali strumenti sono in corso di sperimentazione da parte di altri docenti che successivamente daranno i loro riscontri ai gruppi di lavoro. Così facendo si è instaurato un processo riflessivo e pratico che, attraverso la reciproca conoscenza, consente a docenti e a insegnanti la messa in comune dei bisogni e delle risorse, e, soprattutto, di continuare a implementare le proprie competenze professionali in ambito interculturale.

Nell'ambito di questo progetto è stato anche predisposto un archivio cittadino multimediale, MultiSTART, consultabile quindi online, attraverso cui è possibile scaricare materiali e strumenti didattici interculturali. Si tratta di un database che esiste solo da pochi mesi e che è ancora in corso di implementazione. L'auspicio è che esso possa seguire le orme della banca dati dei progetti di educazione interculturale, diventando quindi un punto di riferimento utile alle scuole per lo scambio delle conoscenze maturate nel corso degli anni. Per accedere a Multistart l'indirizzo è www.ismu.org/start

4.3 Patrimonio culturale e intercultura

Infine, accenno all'impegno di Ismu sul tema innovativo del Patrimonio culturale e Intercultura. Anche in questo caso è stata creata una risorsa on-line che si propone di contribuire alla costituzione sul territorio italiano di una comunità di esperti sempre più ampia e aggiornata per quanto riguarda i molteplici aspetti relativi alla conoscenza e all'uso responsabile del patrimonio in una società multiculturale. Vi invito quindi nuovamente a consultare il sito della fondazione alla pagina www.ismu.org/patrimoniointercultura.

5. Cenzo conclusivo: la questione della trasferibilità

I progetti di educazione interculturale costituiscono delle opportunità rilevanti e da incrementare non solo per agevolare l'inserimento nelle scuole e quindi nella società dei figli di immigrati, ma anche per favorire l'interazione tra costoro e i figli di italiani. A questa dimensione intragenerazionale manifesta, se ne aggiunge una intergenerazionale, forse più latente ma non meno rilevante, che riguarda il rapporto tra allievi italiani e immigrati, genitori e insegnanti.

Come si è accennato, i progetti di educazione interculturale sinora realizzati o in corso di realizzazione sul territorio italiano sono numerosi, con una distribuzione provinciale alquanto eterogenea, cioè a macchia di leopardo, in quanto si registra una maggiore densità in alcune zone, in particolare in quelle in cui sono più numerosi i minori con diverse nazionalità, sono disponibili maggiori risorse e gli insegnanti che sono più disposti a impegnarsi in progetti innovativi. Ampia è anche la tipologia dei soggetti proponenti e realizzatori: la singola scuola, un gruppo di scuole, privato sociale. Diverse, seppure sempre più ridotte, le fonti di finanziamento. Infine, i progetti vanno distinti in termini qualitativi: non tutti ovviamente presentano lo stesso rigore nella presentazione o esiti ugualmente efficaci.

Ciò premesso, se e come una esperienza può essere trasferibile? Con riferimento al *se*, occorre che l'esperienza abbia assunto i connotati di buona pratica o che, quanto meno, si siano verificati effetti positivi. In merito al *come*, persino nel caso in cui si prenda in considerazione una buona pratica, essa non va assunta in modo automatico e acritico, ma occorre sempre fare una verifica di fattibilità nel contesto in cui applicarla. Più precisamente la trasferibilità di una esperienza, ancorché dimostratasi efficace in un determinato contesto, non implica che necessariamente sia altrettanto efficace in un contesto diverso: ciò implica un esame preventivo della buona pratica proposta per verificarne la validità e per approntare eventuali aggiustamenti prima di assumerla. Di qui l'esigenza di una buona capacità di lettura critica delle proposte e di valutazione della realtà di fattibilità.

Suggerimenti:

- 1) assicurare la massima diffusione di conoscenza delle esperienze (conoscere e farsi conoscere, tanto si fa ma poco si conosce, sono i soliti noti) – in questa direzione vanno i progetti presentati (banca dati, multistart, newsletter patrimonio) che possono essere considerati esempi di modalità per attuare tale strategia;
- 2) promuovere occasioni di incontro per condividere le esperienze realizzate e opportunamente documentate, superando la frammentazione e l'isolamento delle singole realtà scolastiche, favorendo sinergie e collaborazioni;
- 3) predisporre strumenti il più possibile generalizzabili in merito a cosa intendere per buone pratiche e su come valutarle, ad es. discutendo, verificando e ampliando i criteri da noi utilizzati nelle attività di ricerca e formazione (funzionamento di una rete interna/esterna all'istituzione formativa; capacità progettuale; implicazioni sulla professionalità degli operatori; grado di innovazione didattica e metodologica; riproducibilità dell'esperienza);
- 4) individuare criteri condivisi per assicurare effettivamente ed efficacemente la trasferibilità delle pratiche migliori, sviluppando nei docenti competenze per rendere le prassi adeguate alle specificità dei differenti contesti locali.

Perché meno bravi? Perché più bravi? Il successo scolastico e formativo dei minori stranieri tra prima e seconda generazione

Abstract della relazione di Elena Besozzi

In questi anni, in relazione al vistoso incremento di alunni con cittadinanza non italiana, è progressivamente cresciuta l'esigenza di conoscere le caratteristiche di questa presenza. Un importante indicatore della lettura della situazione dei minori stranieri a scuola e del loro percorso di integrazione, sul quale viene focalizzata l'attenzione in questa relazione, è dato dalla *riuscita scolastica*, e in più in generale dal *successo scolastico e formativo*, anche se è evidente che non può essere considerato l'unico elemento in grado di spiegare la complessa problematica riguardante i processi di adattamento ad una cultura e ad una lingua e a determinati stili di insegnamento.

L'attenzione agli esiti scolastici dei minori stranieri rappresenta in qualche misura anche uno spostamento dalle preoccupazioni per l'accoglienza e l'inserimento, dettate dall'emergenza di una presenza in forte crescita, alla considerazione delle possibilità di fruizione dell'istruzione e della formazione, della permanenza quindi dentro il sistema scolastico e formativo e dei risultati attesi e realmente conseguiti: ciò sta a indicare lo sviluppo di una sensibilità più ampia nei confronti del diritto allo studio non più semplicemente inteso come un fatto formale bensì come una realtà sostanziale, verificabile, dimostrabile. Negli anni più recenti (a partire dalla fine degli anni novanta), sono quindi state realizzate rilevazioni e indagini finalizzate a misurare ed analizzare i risultati scolastici e nella formazione professionale degli alunni stranieri.

Nel corso della relazione ci sarà modo di considerare questi esiti scolastici, confrontati con quelli della popolazione scolastica complessiva nei diversi ordini di scuola, per mettere in evidenza come i risultati degli alunni stranieri siano solitamente inferiori a quelli dei compagni italiani. Se questo è il dato generale verificato attraverso le rilevazioni statistiche e le ricerche, c'è tuttavia un altro dato, apparentemente paradossale, che in qualche misura chiede di entrare più a fondo dentro i fattori che producono successo o insuccesso scolastico nei minori stranieri. Si tratta delle elevate performance di molti di loro, documentate sia da qualche indagine mirata sia dalla esplorazione del vissuto e dell'esperienza di molti insegnanti, che spesso affermano che gli stranieri sono più motivati e impegnati e quando hanno acquisito una sufficiente padronanza della lingua italiana per lo studio arrivano a risultati eccellenti, superando spesso i compagni italiani. Questo è particolarmente verificato nei corsi di formazione professionale dove gli studenti stranieri in modo del tutto forzato finiscono per l'essere accomunati all'inizio alle cosiddette "fasce deboli", mostrando poi di avere capacità e prestazioni anche molto buone.

Un altro importante elemento da introdurre nell'analisi del successo scolastico e formativo riguarda la *distinzione tra alunni stranieri nati in Italia e nati all'estero*, una distinzione doverosa oggi, visto il numero in deciso aumento fra coloro che sono nati in Italia. Dai primi dati disponibili si nota un miglioramento dei risultati scolastici fra coloro che sono nati in Italia e quindi hanno una buona conoscenza della lingua italiana anche per lo studio. Questo dato, se ulteriormente documentato, potrà contribuire a "normalizzare" la presenza degli alunni stranieri, rendendola non più un fatto eccezionale o emergenziale. Tuttavia, la normalizzazione contiene un'insidia sulla quale occorrerà riflettere: quella per cui si tende a sottovalutare l'importanza e il valore, ma anche l'incidenza della diversità culturale e linguistica, a dare quindi più enfasi agli aspetti di omogeneizzazione che non alla reale eterogeneità dei soggetti e dei percorsi.

Note bibliografiche di Elena Besozzi

Elena Besozzi è stata fino al 1° novembre 2010 professore ordinario presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica di Milano. Attualmente è docente a contratto presso la stessa università. Si occupa da tempo di processi migratori con particolare riferimento ai minori stranieri. Dirige da dieci anni il CIRMIB (Centro interuniversitario di ricerca sulle migrazioni – Università Cattolica di Brescia). E' consulente della Fondazione I.S.MU. di Milano per il settore scuola e membro del Comitato scientifico dell'Orim (Osservatorio Regionale per l'Integrazione e la multiethnicità) della Regione Lombardia. E' autrice di numerose pubblicazioni, tra le quali: Besozzi E., *Le buone ragioni delle buone pratiche nell'educazione interculturale*, in A.Portera (a cura di), *Educazione interculturale nel contesto internazionale*, Guerini&Associati, Milano, 2006, pp. 173-182; con M.Colombo e M.Santagati, *Adolescenti stranieri, nuovi cittadini. Le traiettorie di vita di una generazione ponte*, Franco Angeli, Milano, 2009; con M.Colombo, M.Santagati, *Formazione come integrazione. Strumenti per osservare e capire i contesti educativi multi-etnici*, Orim – Regione Lombardia, Fondazione Ismu, Milano, 2010.

La via italiana alla scuola interculturale: cambiamenti in corso

Abstract della relazione di Graziella Giovannini

Il documento "La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri", elaborato nel 2007 dall'allora Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, ricostruisce le specificità dell'esperienza delle scuole italiane di fronte al problema migratorio, dando visibilità e sistematizzando principi, orientamenti e pratiche che sono maturate negli anni, tra positività, rischi, difficoltà e anche errori. In buona sostanza, il documento esprime l'humus culturale di fondo e le principali linee operative che hanno caratterizzato l'inserimento a scuola degli alunni di origine immigrata dal primo manifestarsi del fenomeno fino al suo consolidamento nel primo decennio del duemila, con una continuità in larga misura trasversale ai vari governi che si sono succeduti.

Si tratta di una fase in cui l'attenzione prioritaria è andata alla scuola di base, alle problematiche connesse all'accoglienza e al primo inserimento di alunni in larga misura nati altrove, alla questione dell'apprendimento della lingua italiana, al manifestarsi di polarizzazioni di presenze nelle scuole.

La situazione dei minori di origine immigrata sta cambiando nei suoi dati strutturali, in una situazione in cui in generale l'Italia deve fare i conti con la salvaguardia del diritto allo studio e con la riforma della scuola degli adolescenti e dell'Università.

E' necessario allora individuare con la maggior chiarezza possibile i nodi emergenti, con attenzione particolare proprio al diritto allo studio nelle sue varie dimensioni e alla scuola degli adolescenti, senza dimenticare il nuovo rilievo che assume la formazione degli adulti alla luce delle recenti normative e dell'importanza che si attribuisce alla famiglia nei percorsi scolastici dei ragazzi.

Le trasformazioni in corso nella società rendono infine indispensabile una maturazione della riflessività e della pratica didattica in merito agli obiettivi culturali che devono caratterizzare la formazione delle nuove "internazionali" generazioni.