

INDICATORI DI QUALITÀ DELL'EDUCAZIONE INTERCULTURALE: RIFLESSIONI DA UNA RICERCA IN LOMBARDIA

Maddalena Colombo, Dipartimento di Sociologia, Università Cattolica di Milano
maddalena.colombo@unicatt.it

1. Indicatori e qualità dell'istruzione

Il dibattito sulla qualità dell'istruzione, sviluppatosi soprattutto a partire dagli anni 80, ha portato all'attenzione sia dei fruitori dell'istruzione sia dei decisori politici la necessità di tenere costantemente sotto controllo il funzionamento dei sistemi scolastici; l'Ocse ha già da tempo introdotto una serie di indicatori a livello aggregato, principalmente allo scopo di eseguire comparazioni internazionali per evidenziare le disparità tra i diversi tipi di servizio erogato, a seconda di caratteristiche economiche dei Paesi. Al di là degli scopi del monitoraggio, la funzione euristica degli indicatori sta nella possibilità di operare analisi valutative sugli effetti dell'educazione, dal grado di alfabetizzazione ai livelli di rendimento, dai tassi di malfunzionamento (dispersione scolastica) alla qualità percepita. L'Ocse identifica l'approccio valutativo mediante indicatori dell'istruzione come quello che "cerca di analizzare l'efficacia di ampi interventi politici nel campo dell'istruzione e direttamente legati alle preoccupazioni sociali dei poteri pubblici. La sua preoccupazione primaria è quella di identificare la relazione tra un intervento (e la sua dimensione) e i risultati educativi" (Ocse 1994: 31).

È evidente che gli effetti di tali valutazioni non possono essere immediati, per la difficoltà che hanno le informazioni valutative a percorrere in tempi brevi tutte le linee decisionali che interessano i sistemi di istruzione pubblici; tuttavia si può affermare che l'uso di strumenti di valutazione e di autovalutazione, sia a livello individuale (rapportato cioè a ogni singola scuola) sia a livello aggregato (rapportato al sistema) ha trovato nell'ultimo decennio una buona diffusione, non sempre sostenuta da pratiche adeguate, ma comunque efficace per far procedere la cultura della valutazione nella scuola (Allulli 2000). L'uso costante di indicatori, da un lato, ha permesso una sempre più raffinata elaborazione degli stessi e, d'altra parte, ha chiarificato i limiti del loro impiego: ad esempio, pur permettendo comparazioni geografiche e longitudinali, non si può pretendere di suggerire degli standard né a livello nazionale né internazionale, data la variabilità delle condizioni locali (maggiormente visibili in regime di autonomia scolastica) e considerato il mutamento indotto da continui procedimenti di riforma nonché dalla mobilità degli studenti e dei docenti. Anche la preoccupazione che, attraverso l'uso di indicatori di qualità, si possa stilare una graduatoria delle scuole o dei settori scolastici più efficaci/efficienti, per creare marchi di eccellenza o di degrado riferiti alle singole unità è, secondo Bottani (1997), ingiustificata: il valore euristico degli indicatori supera di gran lunga la loro portata esplicativa, previsionale e, soprattutto prescrittiva. Tanto è vero che sempre di più la valutazione delle azioni educative viene svolta con l'impiego di indicatori soggettivi (qualità percepita, soddisfazione, significatività dei risultati ottenuti) (Ribolzi – Maraschello – Vanetti 2001).

Tutto ciò che accade nella scuola può venire, a rigor di logica, descritto attraverso indicatori, anche per la frequente ricorsività delle azioni sia nello spazio sia temporale; tuttavia la valutazione è possibile e legittima solo se gli interventi (azioni, progetti, programmi scolastici) possono legarsi a risultati effettivamente misurabili.

Il caso che viene esaminato in questo paper non rientra perciò in un approccio genuinamente valutativo, in quanto le iniziative di educazione interculturale, che costituiscono le unità di analisi a cui si applicano indicatori di qualità,

- a) non sono attualmente il frutto di un preciso intervento politico, ma sorgono da capacità spontanee delle scuole, delle reti di scuole o locali, dei singoli operatori di organizzarsi per creare condizioni migliori di apprendimento per gli alunni stranieri e per l'evoluzione del

curricolo scolastico in senso multi ed interculturale. Tali iniziative “dal basso” possono essere sostenute da supporti locali e nazionali, pur tuttavia rimanendo di natura contingente ed aleatoria;

- b) non hanno raggiunto una storicità ed istituzionalizzazione tale da poter essere fonte di risultati misurabili da collegarsi a investimenti o linee politiche determinati.

L’approccio scelto dall’indagine Regione Lombardia-ISMU, pertanto, è di tipo *empirico*, cioè: “riguarda *ciò che succede nella scuola*. Essa è vista come un’istituzione che accoglie gli studenti e sui quali produce un effetto. Sebbene l’impatto della scuola possa incidere sui risultati scolastici individuali, non è questa la preoccupazione dei ricercatori: l’azione della scuola è considerata in sé un risultato” (Ocse 1994: 32).

2. La ricerca Regione Lombardia-ISMU: censire le iniziative di educazione interculturale

Uno dei più significativi mutamenti in atto nel sistema scolastico italiano è la forte presenza di alunni stranieri in tutti gli ordini di scuola. Secondo l’ultima indagine del Ministero dell’Istruzione (MIUR – SIR 2003), il numero degli alunni stranieri è passato nel solo periodo 1995/96 - 2002/03 da cinquantamila a più di 232 mila unità. Ciò ha provocato un cambiamento della popolazione scolastica da monoetnica a plurietnica, interessante non tanto in termini quantitativi assoluti (oggi gli alunni di cittadinanza non italiana rappresentano il 2,96% del totale, un valore inferiore a quello registrato in altri paesi d’Europa) quanto per la rapidità con cui si è verificato, in tutte le province italiane – anche se con livelli diversi di incremento locale - e per il ventaglio delle provenienze che vi sono rappresentate (189 nazionalità diverse). La realtà lombarda è tra le più esposte a questa nuova pressione demografica e alla richiesta implicita di cambiamento e di riconoscimento che ne deriva; nella regione si concentra un quarto degli alunni stranieri (24,75%) con un tasso medio del 4,76, ben al di sopra della media nazionale; all’interno della Lombardia, la distribuzione per provincia non è uniforme, ma si va dal 6,22 di Brescia, al 5,90 di Milano, ai valori minimi (1%) di Sondrio e Lecco. Anche la distribuzione per ordini di scuola non è equivalente, anche se cresce in media del 30% circa ogni anno: nelle scuole materne l’incidenza del 3,40%; nelle elementari del 3,75%; nelle medie inferiori del 3,46%; un costante incremento, più contenuto, si registra anche nelle scuole secondarie (1,45%).

E’ prevedibile, in tempi medio-lunghi, un impatto significativo della presenza straniera sulle pratiche professionali ed educative; tale impatto è tanto più forte e dirimpente, quanto più incide su una tradizione e su logiche d’azione tendenzialmente “monoculturali”, quali quelle in uso nella scuola italiana, sul piano non solo linguistico ma anche tecnico (procedure razionalizzate, uso delle risorse, tempi organizzativi, ruoli e mansioni). Inoltre, influenzando direttamente sulla “trasmissione culturale”, che rappresenta il principale contenuto del lavoro istituzionale svolto dalla scuola, ci si attende l’accadere di eventi di rottura, di mutamento, o comunque reattivi di una certa entità.

Nel 1998, una delle prime indagini ministeriali aveva segnalato l’urgenza di “prendere in considerazione i *problemi didattici e gestionali* che questo fenomeno comporta in tutti gli ordini di scuola” (Min. P.I. 1998: 4), richiamando l’attenzione sul fenomeno generale in previsione di una sua diffusione ampia e globale. Nel 2000 il Direttore Scolastico della Lombardia dichiarava: “è tempo di ritrovare *buone regole o, se si vuole, buoni standard*, per accrescere la probabilità di una ragionevole integrazione; una strada da percorrere con tempi e ritmi non del tutto assoggettabili alla progettazione rigida, una prospettiva aperta che non concede pause” (Dutto 2000: 235).

In questi termini, la pratica dell’educazione interculturale, non può essere intesa come sviluppo di un curriculum determinato ma lascia molto spazio all’inventiva, all’adattamento alle risorse e alle situazioni, alla scelta degli obiettivi stessi e dei contenuti. Lo scenario che si apre è dunque variabile ed aleatorio, per la spontaneità delle azioni, la varietà delle condizioni di partenza (dotazione o

carenza di personale aggiuntivo, emergenza o stabilizzazione degli stranieri, ecc.), la “vischiosità” della definizione stessa di educazione interculturale. La ricerca attualmente in svolgimento in Lombardia, finanziata dall’Osservatorio regionale per l’integrazione e la multietnicità (Regione Lombardia) e realizzata dalla Fondazione ISMU (Settore scuola e formazione – resp. E. Besozzi) ha inteso razionalizzare la conoscenza e la documentazione di queste multiformi iniziative, iniziando da una anagrafe delle stesse, classificate in base a parametri descrittivi scelti dopo aver raccolto una entità minima di progetti. L’obiettivo dell’indagine è duplice (Besozzi 2003):

1. Da un lato, si è voluto raccogliere il patrimonio costituito da queste iniziative, presenti sul territorio “a macchia di leopardo”, per renderlo visibile ma soprattutto fruibile al pubblico degli operatori e degli esperti nella materia attraverso un archivio materiale e una banca-dati on-line¹. Questo al fine di evitare il consueto processo di dispersione delle idee e delle professionalità (impegnate nell’atto creativo in fase di innovazione, ma poi spesso impossibilitate a consolidare le proprie esperienze in una fase di “istituzionalizzazione”) a favore di un rinnovamento globale del sistema scuola e di una maggiore ottimizzazione delle risorse offerte dal territorio alle scuole o, attraverso di esse, alle popolazioni straniere insediate sul territorio.
2. Dall’altro, oltre a un censimento ragionato delle attività, si vuole intraprendere un lavoro analitico più a largo spettro sulle caratteristiche/proprietà delle azioni messe in atto (area di progetto; promotori e rete promozionale; tipo di risorse, effetti) che permetta anche di spiegare – mediante associazioni tra le proprietà - in quali condizioni tali progetti risultano maggiormente duraturi ed incisivi sul modo di fare scuola. Si tratta della parte più *valutativa* dell’indagine, per cui è necessario da un lato raffinare gli indicatori che descrivono le proprietà dei progetti (per utilizzarli senza ambiguità in una tipologia vastissima di situazioni e casi), dall’altro individuare precisi criteri valutativi che diano senso alle eventuali associazioni tra variabili per interpretarle secondo parametri di qualità. Per questo, una seconda linea di ricerca, parallela alla costituzione della Banca dati e al proseguimento del monitoraggio in senso longitudinale, è orientata all’individuazione delle buone pratiche di educazione interculturale, mediante analisi in profondità di un numero limitato di progetti significativi. Le diverse esperienze “di eccellenza” vengono messe a confronto con un asse teorico (relativo ai principi dell’educazione interculturale) per validare i criteri di qualità stabiliti; se convalidati, essi permetteranno in futuro di analizzare e valutare l’organizzazione e il funzionamento di un numero maggiore di iniziative interculturali, identificando il nesso tra gli obiettivi, le risorse messe in campo e le ricadute a lungo termine.

In concreto, la raccolta dei progetti di educazione interculturale è avvenuta in collaborazione con l’Ufficio scolastico regionale della Lombardia, per favorire la diffusione delle informazioni e la consegna diretta dei materiali relativi alle iniziative (Besozzi 2003). Attualmente l’archivio contiene 590 progetti, di varia consistenza e durata, svolti entro l’a.s. 2001/02 (Colombo 2004, in corso di pubblic.).

Nei paragrafi che seguono esaminerò gli aspetti metodologici e tecnici della ricerca sugli indicatori di qualità dell’educazione interculturale, nella consapevolezza che allo stato attuale il terreno di indagine è – almeno per il caso italiano - privo di tradizioni consolidate di analisi, di letteratura al riguardo, di applicazioni di confronto. Le riflessioni che seguono, pertanto, hanno valore esplorativo

¹ La presentazione pubblica della Banca dati delle iniziative di educazione interculturale è avvenuta il 28 maggio 2003 presso la Sala Conferenze di Banca Intesa a Milano. Il programma utilizzato per la costruzione dell’archivio è il data base Microsoft Access. L’indirizzo telematico per la consultazione diretta della Banca dati è: <http://www.ismu.org/pag.asp?page=528&lang=ita> oppure dal sito www.ismu.org seguendo il percorso: Settori / Scuola e formazione / Banca-dati educazione interculturale.

sia riguardo alle procedure eseguite o eseguibili, sia riguardo ai risultati ottenuti finora, da considerarsi parziali.

3. Unità di analisi e definizioni operative

La costituzione dell'archivio lombardo delle iniziative di educazione interculturale è stata fin dall'inizio complessa, per l'incerta definizione delle unità di analisi e del relativo "campo di variabilità". Infatti, i documenti pervenuti dalle scuole e dagli altri promotori di iniziative sono eterogenei per estensione, completezza di informazione, livello di dettaglio. Inoltre, mentre alcune proprietà dei progetti sono di facile attribuzione (la localizzazione territoriale e l'ordine di scuola non ché la fascia di età dei destinatari), altre richiedono una attenta analisi dei documenti e vengono attribuite con maggiore arbitrarietà dai ricercatori. Per le modalità di raccolta utilizzate, il campione è di tipo *non probabilistico*; data la consistenza numerica può considerarsi una mappatura con buone pretese di saturazione per quanto riguarda l'ambito scolastico e relativamente all'ultimo anno del periodo considerato (2001/02); sono tuttavia carenti le informazioni pervenute circa le iniziative interculturali promosse da enti non scolastici².

Prima di essere definite unità del campione, i documenti o progetti (con o senza i materiali prodotti) sono stati vagliati secondo criteri di classificazione e selezione, per garantire la confrontabilità e l'analisi statistica successiva. E' stata eseguita la prima selezione a scartando, in base agli obiettivi e alle attività, i progetti non pertinenti all'educazione interculturale, anche se realizzati nell'area comunemente denominata "stranieri" o "lingue straniere". Non si è potuto, invece, distinguere tra azioni progettate e azioni realizzate (concluse o in corso di realizzazione), entità che sul piano interpretativo assumono valore discriminante.

Un criterio selettivo, indispensabile per individuare le unità campionarie, è stato l'identificazione del *promotore* a cui fanno capo uno o più progetti. Qualora diversi progetti avevano un unico proponente o luogo di riferimento (es. un plesso scolastico), si è proceduto ad accorparli entro una stessa unità campionaria (l'istituto X, l'ente Y). Qualora, invece, malgrado l'esistenza di un medesimo proponente, ci si riferiva a una molteplicità di luoghi, tempi, destinatari ed azioni, i progetti sono stati disaggregati. Non sempre è stato possibile operare l'accorpamento o lo scorporo in base a un criterio rigoroso; pertanto, la base campionaria (N = 590) non è costituita da un numero equivalente di promotori; non solo, alcuni di essi rischiano di essere sovra-rappresentati, in quanto un singolo promotore può avere dato luogo a più di un'iniziativa (es. i grandi comuni; gli istituti con più di un plesso, ecc.), come dimostra la distribuzione seguente³. La sovra-rappresentazione delle scuole rispetto agli enti non scolastici è evidente, le presenze non scolastiche risultano del tutto marginali. Anche il numero di comuni partecipanti (alla voce ente locale) è irrisorio. Questo dato appare "poco fedele" (Marradi 1990) soprattutto se confrontato con analoghe mappature: si veda, ad esempio, quella realizzata dal Comune di Torino (Belluati 2002) su 55 progetti attivati nel 1990-2000; lo scenario torinese riflette una più rilevante presenza numerica degli organismi *no profit* (47%), che affiancano le scuole (31%) e gli enti locali (13%). Meno numerose, ma comunque presenti sono a Torino le comunità/associazioni etniche (9%) che invece risultano assenti fra i promotori rilevati in Lombardia.

Tab.1 – I promotori del progetto (v. assoluti e %)

Promotori	Valori assoluti	Valori percentuali
-----------	-----------------	--------------------

² Per ora il campione non copre l'intera gamma delle iniziative interculturali progettate in territorio lombardo, soprattutto per la ridotta diffusione delle informazioni sulla Banca dati tra gli enti non scolastici; le prossime fasi di raccolta potranno essere condotte con maggiore capillarità. Inoltre si prevede, in una successiva fase della mappatura, di distinguere le iniziative realmente attuate da quelle rimaste allo stato di progettazione, indicando eventualmente per queste ultime le ragioni addotte dai promotori circa la mancata realizzazione.

³ Come quella che segue, anche le successive dimensioni / caratteristiche dei progetti prevedevano modalità di risposta multipla.

Scuola	542	83,8
Ente locale	43	6,6
Ente privato	8	1,2
Associazioni	17	2,6
Agenzie del tempo libero	2	0,3
Università	1	0,2
Altro promotore	34	5,3
Totale	647	100
Casi validi: 580, Non risposte: 10		

Difficoltoso è stato quindi attribuire l'esatto ruolo ai *promotori secondari o partner* della rete di progetto, in quanto non sempre le scuole (in assoluto i referenti più ricorrenti nella rilevazione) dichiaravano la posizione dei loro partner. Per questo, la distribuzione dei partner sembra più realistica, perché attribuisce all'ambito scolastico una presenza appena sopra la metà delle scelte, mentre porta in evidenza l'attivismo relativo dell'ambito extrascolastico. In questa distribuzione come in molte altre che seguono, si presenta una forte condensazione dei casi in un numero limitato di categorie.

Tab.2 – La rete di progetto (v.assoluti e %)

<i>Estensione e partner della rete*</i>	<i>N. progetti in cui sono presenti</i>	<i>% delle scelte</i>
<i>Classe</i>	<i>36</i>	<i>3,4</i>
<i>Interclasse</i>	<i>68</i>	<i>6,5</i>
<i>Scuola</i>	<i>407</i>	<i>38,9</i>
<i>Rete di scuole</i>	<i>96</i>	<i>9,2</i>
Progetto europeo	4	0,4
Enti locali	137	13,1
CSA	16	1,5
Asl	25	2,4
Coop. di servizio convenzionate	55	5,3
Agenzie del tempo libero	14	1,3
Ass.volontariato/no profit	108	10,3
Fondazioni	15	1,4
Privati	11	1,1
Università	10	1,0
Altro partner	45	4,3
Totale delle scelte	1047	100
Casi validi: 581, Non risposte: 9		

Una ulteriore difficoltà è sorta in merito alla delimitazione delle aree che possono rientrare nella definizione operativa dell'oggetto d'analisi, cioè le "iniziative di educazione interculturale", in base alla quale si identificano non solo le unità valide (con esclusione delle attività non pertinenti), ma anche i fuochi di attenzione dell'attività svolta; tale definizione è fondamentale sia per una corretta organizzazione della mappatura sia per la successiva analisi di valutazione, nella quale la copertura di una o l'altra area, oppure la copertura di più di un'area, potrebbe risultare discriminante ai fini della qualità. Sono state identificate *sei principali aree di progettazione*, rimanendo non facile la loro distinzione per mezzo degli obiettivi dichiarati; in molti progetti, inoltre, si osserva l'intersecarsi di più aree di intervento tanto che le scelte risultanti dalla distribuzione sono quasi doppie rispetto al numero di progetti raccolti (Tab.3). La distribuzione delle aree di progetto nei diversi ordini di scuola presenta una significativa variabilità solo nel passaggio tra scuola dell'obbligo e scuola post-obbligo.

Tab.3 – Le aree di progetto secondo gli ordini di scuola (v.%)

Aree di progetto*	Totale V.A.	% sulle scelte	Scuola materna	Scuola elementare	Scuola media	Istituto comprensivo	Scuola superiore
<i>Accoglienza/inserimento</i>	251	20,7	22,9	20,2	22,5	21,2	16,4
<i>Accoglienza seconda fase</i>	99	8,1	10,5	8,5	9,3	8,6	9,3
<i>Italiano L2</i>	311	25,6	21,8	24,7	27,8	25,5	29,3
Lingua materna L1	17	1,5	2,0	1,4	2,1	1,2	2,1
Percorsi di didattica interc.	338	27,8	26,9	28,6	22,3	27,3	25,0
Formazione	76	6,2	5,9	6,0	5,4	5,1	10,7
Altra area di progetto	122	10,1	9,9	10,7	10,5	11,0	7,1
Totale aree scelte	1052	100	100	100	100	100	100

Casi validi: 582, Non risposte: 8

Dalla Tab. 3, si evidenziano le aree fondamentali che ricorrono più frequentemente nelle scelte progettuali: innanzitutto vi sono i percorsi di *didattica interculturale* (presente in 338 casi, pari al 27,8% delle aree scelte), poi l'insegnamento dell'*italiano L2* (presente 25,6% delle scelte), seguiti dai progetti di *accoglienza*: questi sono distinti in prima (20,7% delle scelte) e seconda accoglienza (8,1%). Aggregando queste due ultime voci in un'unica area progettuale, si evidenzia nel campione una *predominanza di interventi di accoglienza, ossia di facilitazione dell'accesso e dell'inserimento scolastico degli alunni stranieri (28,8%) su tutti gli altri tipi di intervento*. Se ai progetti di accoglienza vengono sommati anche i progetti di Italiano L2, miranti anch'essi al pieno inserimento degli alunni stranieri, la situazione delle iniziative lombarde risulta sbilanciata verso una maggiore attenzione al momento della "emergenza alunni stranieri" anziché sulla elaborazione di strategie interculturali in senso lato, coinvolgendo cioè l'intera popolazione scolastica. Ciò è confermato dalla *relativa assenza di progetti di formazione* (per docenti, genitori, personale scolastico) e di conservazione delle lingue dei paesi di origine degli immigrati (più presenti nella scuola superiore), due aree che implicano una progettualità a lungo termine anziché immediata⁴. Tale sbilanciamento, pertanto, ripropone il problema della incerta definizione operativa di "educazione interculturale", troppo frequentemente intesa quale "educazione in presenza di stranieri", anziché educazione che si propone di facilitare l'incontro tra culture.

Una caratteristica dei progetti che permette di identificare meglio il loro campo di applicazione è costituita dai *destinatari*, anche in questo caso distribuiti secondo risposte multiple poiché un medesimo progetto può contemplare più di un tipo di destinatario. Inoltre i destinatari variano in modo significativo a seconda dell'ordine di scuola (Tab. 4) e a seconda della provincia (Tab. 5).

⁴ Il tema della formazione dei docenti, a prima vista secondario rispetto al focus della ricerca, è invece basilare in quanto le attività poste in essere richiedono un quadro culturale e professionale sufficientemente elaborato ma, soprattutto, condiviso dalla maggioranza degli attori. Se gli insegnanti non possiedono un bagaglio formativo comune, il rischio è di improvvisazione continua e di potenziale ricaduta negativa sull'inserimento scolastico degli immigrati.

Tab.4 – I destinatari secondo gli ordini di scuola (v.%)

	Scuola materna	Scuola elementare	Scuola media	Istituto comprensivo	Scuola superiore	Totale
Studenti	55,6	61,4	61,2	63,3	59,6	63,4
Docenti	14,3	12,3	10,5	10,1	15,6	10,9
Dirigenti	1,5	0,8	1,0	1,3	1,8	1,1
Genitori	22,4	17,7	18,8	18,6	8,3	16,1
Mediatori/operatori cult.	2,3	1,3	1,8	1,6	1,8	1,2
Altro destinatario	3,9	6,4	6,7	5,1	12,8	7,3
Totale	100	100	100	100	100	100

Casi validi: 586, Non risposte: 4

Tab.5 – I destinatari secondo la provincia (v.%)

	VA	CO	SO	MI	BG	BS	PV	CR	MN	LC	LO	Totale
Studenti	79,5	71,4	65,4	59,6	66,1	59,2	73,8	65,6	68,8	57,1	61,7	63,4
Docenti	2,3	9,5	3,8	14,1	7,4	7,9	4,8	12,5	14,1	14,3	8,5	10,9
Dirigenti			1,5					3,1			4,3	1,1
Genitori	18,2	19,0	19,2	15,1	19,8	21,1	7,1	12,5	15,6	21,4	8,5	16,1
Mediatori/operatori cult.				1,3	0,8	3,9		3,1				1,2
Altro destinatario			11,5	8,4	5,8	7,9	14,3	3,1	1,6	7,1	17,0	7,3
Totale	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Casi validi: 587, Non risposte: 3

Un'altra caratteristica dei progetti che risulta assai variabile è la loro *durata*. La maggioranza ha una durata annuale (375 casi, pari al 62,9%), ma si osserva anche la presenza di progetti pluriennali (76 casi, 12,8%) o con una durata inferiore all'anno (101 casi, 16,9%). Per 44 progetti, la durata temporale si presenta più articolata: per esempio, può prevedere la realizzazione durante il periodo estivo, oppure offrire opportunità di azioni sporadiche entro un quadro temporale vasto e continuo. Ai fini della mappatura, è difficoltoso individuare i limiti temporali effettivi: un progetto può essere realizzato su più anni, ma è anche possibile (e altamente probabile) che nel passaggio tra un anno e l'altro cambi denominazione e impostazione, in tal caso non possiede i requisiti di continuità per essere considerato pluriennale. Questa incertezza definitoria può pesare anche sulla valutazione della qualità.

Anche per quanto riguarda le caratteristiche delle attività poste in essere mediante i progetti, vi sono problemi definitori e di classificazione: la scheda di analisi prevede di identificare quali variabili di *input*:

- gli operatori (Docenti, Dirigenti, Mediatori/ operatori cult, Animatori, Formatori, Testimoni privilegiati, Genitori, Consulenti/esperti, Educatori professionali, Assistente sociale, Interprete, Bibliotecario, Studenti, Altro operatore)
- le risorse utilizzate (Sussidi in genere, Materiale cartaceo, Video, Cd rom, Supporti musicali, Sito web, Altre risorse)
- i finanziamenti (fonti scolastiche / extrascolastiche; pubblici / privati)

Le distribuzioni effettive di queste proprietà rivelano ancora una volta una concentrazione del campione su alcune di esse, considerate "tradizionali" in rapporto al mondo scolastico.

Risorse utilizzate per svolgere le attività	Valori assoluti	Valori percentuali
<i>Sussidi in genere</i>	457	31,5
<i>Materiale cartaceo</i>	341	23,5
Video	206	14,2
Cd rom	97	6,7
Supporti musicali	145	10,0
Sito web	59	4,1
Altre risorse	147	10,1
Totale	1452	100

Casi validi: 533, Non risposte: 57

Operatori	Valori assoluti	Valori percentuali
<i>Docenti</i>	559	42,0
Dirigenti	18	1,4
Mediatori/ operatori cult.	200	15,0
Animatori	57	4,3
Formatori	30	2,3
Testimoni privilegiati	35	2,6
Genitori	65	4,9
Consulenti/esperti	130	9,8
Educatori professionali	32	2,4
Assistente sociale	18	1,4
Interprete	5	0,4
Bibliotecario	15	1,1
Studenti	11	0,8
Altro operatore	156	11,7
Totale	1331	100

Casi validi: 581, Non risposte: 9

Finanziamenti	Valori assoluti	Valori percentuali
Legge 285/97	28	4,7
Legge 40/98	9	1,5
Decreti ministeriali	5	0,8
Fondi ministeriali	40	6,7
<i>Fondi enti locali</i>	<i>152</i>	<i>25,6</i>
<i>Fondi d'istituto</i>	<i>268</i>	<i>45,1</i>
Fondi enti privati	17	2,9
Fondazioni	4	0,7
Fondo sociale europeo	9	1,5
Altro finanziamento	62	10,4
Totale	594	100

Casi validi: 392, Non risposte: 198

I prodotti finali (eventuale documentazione delle attività) costituiscono il solo dato di *output*, poiché non è stato possibile in alcun modo identificare i risultati dei progetti in termini di apprendimento, di successo formativo o mediante altri indicatori di “successo” (per esempio la partecipazione). Proprio la natura estremamente aleatoria dei prodotti riferiti alle attività in questione, oltre che la carenza di una valutazione interna o auto-valutazione (Tab. 6) nella gran parte dei casi, sono all’origine della intrinseca difficoltà ad applicare criteri valutativi esterni. Come sopra, anche le variabili di input e di output, variano a seconda degli ordini di scuola e della provincia.

Tab.6 – L’autovalutazione dei progetti (valori assoluti e %)

Valutazione	Valori assoluti	Valori percentuali
Nessuna valutazione	260	44,0
Qualche valutazione (iniziale, in itinere o ex post)	330	56,0
Totale	590	100
Valutazione	Valori assoluti	Valori percentuali
Iniziale	206	36,9
In itinere	196	35,1
Ex post	157	28,1
Totale	559	100

Casi validi: 330, Non risposte: 260

Gli indicatori di proprietà utilizzati per classificare i progetti, se pur con la pretesa di esaurire la “descrivibilità” delle iniziative di educazione interculturale, non permettono tuttavia di creare una base valida per eseguire confronti rigorosi e, di conseguenza, una vera e propria valutazione della qualità. Riassumendo, da quanto emerso mediante il primo anno di raccolta, la “vita” di un singolo progetto è determinata da un insieme di *fattori estranei* alla sua entità ed alle sue caratteristiche:

- in genere gli obiettivi esplicitati sono sproporzionati per eccesso rispetto alle concrete realizzazioni;
- la sua durata effettiva può non corrispondere alle previsioni, ma è assai difficile tenere sotto controllo questo aspetto, che pure è essenziale alla determinazione della qualità;
- è legato spesso alla presenza “aleatoria” di persone con particolare specializzazione o sensibilità, pertanto può subire rallentamenti o incoraggiamenti di tipo contingente

4. Dagli indicatori agli indici di qualità

La ricerca finora si è concentrata sulla costruzione degli indicatori e sulla verifica empirica della loro affidabilità, in termini di capacità di rappresentazione delle dimensioni dell’oggetto, misurate su scale nominali. Di fatto, la classificazione delle unità è avvenuta attraverso una attribuzione ai casi dei vari caratteri previsti entro ciascuna dimensione (in termini di presenza/assenza), modalità tra loro non autoescludentisi bensì a scelta multipla.

Gli indicatori utilizzati possono essere suddivisi in tre categorie: descrittivi, di input e di output:

DESCRITTIVI	INPUT	OUTPUT
Localizzazione (provincia – distretto)	Operatori impegnati	Prodotto finale / Documentazione
Ordine di scuola	Risorse didattiche	Durata
Tipo di promotore	Tipo di finanziamenti	Valutazione si/no
Rete di progetto		Formazione degli operatori
Area di progetto		
Tipo di destinatari		
Anno di inizio		
Tipo di obiettivi		

Una volta messo a punto questo “menu”, si tratta di proseguire in due direzioni: quella della prova di validità/attendibilità dello strumento (da cui dipenderà la loro esportabilità in altre aree affini dell’ambito scolastico, o in altri territori, allo scopo di estendere le banche dati ad uso degli operatori e dei decisori) e quella della costruzione di indici di qualità dell’educazione interculturale.

Dal punto di vista della *procedura di validazione*, abbiamo già mostrato i limiti incontrati nell'uso degli indicatori su unità di analisi che presentano: a) una relazione incerta con la definizione operativa dell'oggetto di analisi; e b) un elevato grado di omogeneità interna, tanto che la distribuzione statistica dei casi lungo le scale di ogni indicatore non si approssima alle condizioni ottimali per la standardizzazione (Perrone 1977: 141): normale, lineare, nessun caso non classificabile, la varianza di X distribuita egualmente lungo tutti i valori di Y e non asimmetricamente concentrata su alcuni valori. Si tratta dunque di verificare le correlazioni di ciascun indicatore con le diverse variabili esterne, riferendole a una popolazione di controllo (ad es. i progetti immessi nell'archivio nel periodo successivo a quello considerato) per verificare se esiste "intercambiabilità", ossia se la correlazione rimane stabile (Lazarsfeld 1991: 127).

Dal punto di vista della utilizzabilità di questi indicatori ai fini di una *valutazione della qualità* delle iniziative realizzate, si attendono gli esiti della fase qualitativa di analisi, che si sta concentrando su un numero limitato di casi di eccellenza (uno per provincia), per estrarre - dalla valutazione sui risultati e sulle ricadute a lungo termine dei progetti - alcune ipotesi di associazione tra le variabili/proprietà osservate nei progetti. Con ciò, ci si propone di costruire non solo un "modello di analisi" delle iniziative ma anche una "teoria" che permetta di riunire un insieme eterogeneo di indicatori per determinarne approssimativamente la qualità.

Per avanzare lungo questa linea di ricerca, è necessario stabilire quali proprietà rientrano nel modello teorico di 'buone pratiche' di educazione interculturale, definito al momento come "*strategie che assumono l'educazione interculturale quale chiave di trasformazione della realtà educativa e didattica*" (Besozzi 2004, in corso di pubblic.). Alcune di queste proprietà sono già state individuate e possono essere ricondotte agli indicatori seguenti; mancano tuttavia elementi per valutare il potenziale di trasformazione della realtà educativa e sociale (ultimo criterio in tab.) che potranno essere ricavati solo attraverso un approccio empirico a posteriori.

PROPRIETA' ASSOCIATE ALLE BUONE PRATICHE	INDICATORI PRESENTI NELLA SCHEDA DI CLASSIFICAZIONE DEI PROGETTI E RELATIVE MODALITA' POSITIVE
<i>Il progetto / l'attività realizzata:</i>	
➤ esplicita in modo chiaro gli obiettivi, gli strumenti, le risorse, ecc., così come gli strumenti di valutazione dei risultati	➤ Obiettivi (espliciti) ➤ Valutazione (presente) ➤ Risorse didattiche ➤ Finanziamenti
➤ sviluppa un ampio coinvolgimento della realtà scolastica nel suo insieme	➤ Destinatari (più di uno)
➤ utilizza o fa nascere una rete di partner	➤ Rete di partner (più di uno) ➤ (rete di scuole)
➤ sviluppa l'acquisizione di competenze didattiche e comunicative	➤ Formazione (specialistica; sistematica)
➤ è aperto all'utilizzo di strumenti, risorse, anche innovative sul piano tecnologico;	➤ Risorse (web; cd rom, video, altro)
➤ implica una revisione dei curricula e delle pratiche didattiche	➤ Area di progetto (revisione del curriculum) ➤ Valutazione (sugli operatori)
➤ produce una documentazione significativa	➤ Documentazione (presente)
➤ è costruito e sviluppato in modo da tenere conto sia della dimensione cognitiva sia della dimensione relazionale della comunicazione interculturale e quindi dell'inserimento di alunni stranieri nella scuola, per i quali sono importanti sia le abilità linguistico-relazionali sia le competenze disciplinari;	➤ Valutazione (sugli studenti) ➤ Aree di progetto (più di una: combinazione tra area accoglienza e area interculturale)
➤ sviluppa in modo evidente un circuito riflessivo nelle persone e nella realtà istituzionale in ordine anche a stereotipi, pregiudizi, rappresentazioni riguardanti le altre culture, l'immagine dello straniero.	➤ Area di progetto (revisione del curriculum)

Riferimenti bibliografici:

- Allulli G. (2000), *Le misure della qualità*, Seam, Roma.
- Banks J., McGuee Banks C.A. (eds) (1989), *Multicultural education: Issues and perspectives*, Allyn & Bacon, Boston.
- Belluati M. (a cura di) (2002) *Vivere tra due culture. Percorsi di integrazione dei minori stranieri a Torino*, Quaderni dell'Osservatorio del Mondo Giovanile – Settore Gioventù, Informagiovani, n. 1.
- Bennett M.J. (2002), *Comunicazione interculturale: una prospettiva corrente*, in Id. (a cura di), *Principi di comunicazione interculturale*, Angeli, Milano.
- Besozzi E. (2003a), *La scuola*, in ISMU (a cura di), *Ottavo rapporto sulle migrazioni*, Angeli, Milano, pp. 127-146.
- Besozzi E. (2003b), *La scuola. Progetti di educazione interculturale in Lombardia. Una prima analisi*, in Blangiardo G.C. (a cura di), *Rapporto 2002 dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Angeli, Milano, vol. II, pp. 65-88.
- Besozzi E. (2004, in corso di pubblic.), *La scuola e l'educazione interculturale. Aspetti quantitativi e analisi delle "buone pratiche"*, in Blangiardo G.C. (a cura di), *Rapporto 2003 dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Angeli, Milano.
- Bottani N. (1997), *Illusione o ingenuità? Indicatori dell'istruzione politiche scolastiche*, in "Quaderni di sociologia", n. 15, pp. 9-40.
- Cellini E. (2002), *L'integrazione degli immigrati: scelta di indicatori e costruzione di indici a livello individuale*, L'Harmattan Italia, Torino.
- Colombo M. (1991), *La valutazione nella ricerca sociologica: dalla metodologia alla pratica*, in "Studi di Sociologia", n.3.
- Colombo M. (2004, in corso di pubblic.), *L'archivio dei progetti di educazione interculturale in Lombardia*, in Besozzi 2004.
- Dutto M.G. (2000), *L'Italia verso una società plurale: azioni, inerzie e prospettive nel campo dell'educazione*, in Zincone G. (a cura di), *Primo rapporto sull'integrazione degli immigrati in Italia*, Mulino, Bologna.
- Lazarsfeld P.F. (1991), *Dai concetti agli indici empirici*, in Cardano M., Miceli R. (a cura di), *Il linguaggio delle variabili*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- Marradi A. (1990), *Fedeltà di un dato, affidabilità di una definizione operativa*, in "Rassegna Italiana di sociologia", a.31, n.1.
- Ministero della Pubblica Istruzione - Direzione generale del personale, degli addetti e degli Amministrativi (1998), *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali. A.s. 1997/98*, Roma.
- Perrone L. (1977), *Metodi quantitativi della ricerca sociale*, Feltrinelli, Milano.
- OECD - CERI (a cura di) (1987), *L'éducation multiculturelle*, publication OECD, Paris.
- OECD (1994), *Gli indicatori internazionali dell'istruzione. Una struttura per l'analisi*, Armando, Roma.
- Ribolzi L., Maraschello A., Vanetti R., *L'autovalutazione nella scuola dell'autonomia*, La Scuola, Brescia.