

LIBERA UNIVERSITÀ BOLZANO
FACOLTÀ DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE
Corso di laurea in scienze della formazione primaria

ACCOGLIENZA E INTEGRAZIONE DEGLI ALUNNI STRANIERI A
SCUOLA IN EUROPA

Confronto tra alcune strategie di inserimento scolastico. Il percorso verso l'intercultura. Un' ipotesi di formazione dell'insegnante nella scuola multiculturale

Tesi di laurea in Educazione comparata

Relatore
Prof. Martin Dodman

Candidato
Maurizio Russo

"...non ci si deve occupare di come bisogna fare scuola, ma solo di come bisogna essere per potere fare scuola"

(Don Lorenzo Milani , "Lettera a una professoressa", 1967 Libreria Editrice Fiorentina)

"Abbiamo chiamato braccia e sono venuti uomini"

(Max Frisch 1965)

"Appena il 5% dei figli di immigrati riescono ad arrivare all'università. Gli altri vengono scoraggiati dalla nascita; alcuni se la cavano, altri si lasciano tentare dalla deriva della delinquenza. Sanno di non essere accettati, sanno che il colore della loro pelle, le loro origini, la loro condizione non gli permetteranno di accedere alle scuole migliori o di avere una carriera professionale normale."

*(T.B.Jelloun quotidiano La Repubblica
3 novembre 2005)*

INTRODUZIONE	pag 5
PREMESSA	pag 6
1. IL FENOMENO MIGRATORIO IN ALCUNI PAESI EUROPEI	
<i>Le risposte educative</i>	pag. 9
1.1 La società multiculturale francese.	pag. 9
<i>Il modello assimilazionista</i>	
1.2 Verso un percorso interculturale	pag. 12
1.3 I Repertoire	pag. 14
1.4 Hubert Hannoun-Les ghettos de l'école	pag. 17
1.5 Gli italiani in Francia (les ritals)	pag. 19
2. LA GERMANIA: ACCOGLIERE DIFFERENZIANDO	pag. 20
2.1 Verso un percorso interculturale	pag. 22
2.1.1 Mensch und Politik. <i>Uomo e politica</i>	pag. 23
2.1.2 Zukunft gestalten. <i>Organizzare il futuro</i>	pag. 24
2.2 Osservazioni	pag. 26
2.3 Georg Hansen, Gerhard Kischel, Fernuniversität Hagen	
<i>brevi cenni ad alcune teorie interculturali</i>	pag. 28
2.4 Gli italiani in Germania	pag. 29
3. GRAN BRETAGNA: L'APPROCCIO MULTICULTURALE	pag. 33
3.1 La scuola delle riforme	pag. 37
3.1.1 Il dibattito sull'intercultura: minoranze a scuola	pag. 42
3.1.2 L'educazione interculturale nel curriculum nazionale	pag. 45
3.2 Dopo il Rapporto Swann esperienze e tentativi	pag. 47
3.3 Università di Birmingham della prima età	pag. 50
3.4 Runnymede Trust	pag. 51

4. ALTRE ESPERIENZE IN EUROPA	pag. 53
4.1 SOWA: agenzia di solidarietà ad ANVERSA	pag. 53
4.2 Le scuole di Lakkegata e Vahl ad OSLO	pag. 54
4.3 Il Progetto Prisma: la seconda lingua a Rotterdam	pag. 55
4.4 Il danese come seconda lingua a Odense	pag. 56
4.5 Europa: approccio interculturale a scuola	pag. 58
5.LA SITUAZIONE IN ITALIA	pag. 61
5.1 I dati	pag. 61
5.2 Verso un'educazione interculturale	pag. 64
5.3 Bambino straniero; problema o risorsa	pag. 67
5.4 La legislazione italiana	pag. 68
5.4.1 Modalità legislative per favorire l'integrazione	pag.70
5.4.2 La scuola dell'autonomia e l'integrazione	pag.71
5.4.3 Il primo passo; il protocollo di accoglienza	pag.72
6) LA FORMAZIONE DELL'INSEGNANTE	pag. 76
6.1 La formazione informale	pag. 76
6.2 Esperienze biografia	pag. 78
6.3 Brevi indicazioni per una formazione informale	pag. 81
6.4 La formazione del docente	pag. 90
6.5 Idee, percorsi e tentativi per la formazione	pag. 92
6.6 Provincia di Bolzano. La formazione dell'insegnante	pag.111
Conclusioni	pag.116
Bibliografia	pag.123
Sitografia	pag.127

INTRODUZIONE

La scuola è stata una delle prime istituzioni a gestire l'emergenza dell'arrivo degli alunni immigrati, provvedendo alle necessarie misure per accoglierli. Questo non significa però che una vera e propria educazione interculturale – intesa come costruzione di dialogo e confronto a partire dalle differenze, nella ricerca di un difficile equilibrio tra valori universali e diritti specifici delle minoranze immigrate – sia stata effettivamente messa in atto nella scuola, né che il sistema scolastico nel suo insieme abbia recepito le trasformazioni derivanti da questo cambiamento, definito, oramai epocale, oltre che globale: il passaggio all'interculturalità, ovvero a strategie di confronto con la diversità a vari livelli, è tuttora da completare.

Non si deve affrontare l'approccio interculturale come solamente limitato alle strategie di accoglienza degli stranieri, con il rischio di non uscire più da questo schema.

In ogni caso si può affermare, che sino ad ora, non ha sviluppato, perlomeno fino a questo momento, la forza di imporsi come un modello per l'intero insegnamento. Il nostro paese ha ripercorso, anche se con significative variazioni, le fasi attraversate dall'educazione interculturale nelle scuole europee e occidentali negli ultimi decenni:

- fase di assimilazione (inserimento delle culture minoritarie con assente o scarsa attenzione alla cultura d'origine);
- multiculturalismo (scoperta del pluralismo, ma anche rischio di relativismo e folklorizzazione delle culture);
- interculturalità (fase ancora in divenire in cui occorre realizzare l'integrazione delle culture nella reciprocità).

PREMESSA

Sono circa 500 000 gli alunni con cittadinanza non italiana che frequentano la scuola nel nostro paese. Il cambiamento è stato rapidissimo. L'incremento è stato di circa 60 000/70 000 unità all'anno, negli anni che vanno dal 96/97. A questo punto la scuola e gli insegnanti sono costretti a porsi delle domande, e a trovare, dove è possibile, delle risposte.

Sono tanti o sono pochi?. La risposta a questa semplice domanda, in un ambiente come quello scolastico, determina l'acquisizione di un orientamento, che abbia come obiettivo il coronamento di un processo per l'acquisizione di cittadinanza. La situazione attuale, in Europa, riguardo a questo ambito è la seguente.

PAESI	PERCENTUALI
Italia	4,8% (si riferisce all'anno scolastico 2005/2006)
Svizzera	23,6% (2004/2005)
Germania	10% (2003/2004)
Paesi Bassi	13% (2003)
Inghilterra	15% (2004/2005)
Francia	5% (2003/2004)*
Spagna	5,7% (2004)
Portogallo	5,5% (2003/2004)

*La percentuale bassa è dovuta alla politica di assimilazione francese.

Se negli altri paesi citati nella tabella, appare con una certa chiarezza che la presenza degli alunni stranieri è stata sempre stabile, nel nostro paese il fenomeno ha subito delle forti accelerazioni, che forse, in qualche caso, ha trovato impreparata la scuola italiana.

La presenza di alunni stranieri nella scuola italiana era di 50 000 alunni nell'anno scolastico 1995/96, raggiungendo i numeri attuali, citati poco sopra.

All'interno di questi dati l'istituzione deve porsi ulteriori riflessioni sui percorsi da seguire.

La tipologia delle presenze evidenzia un paesaggio scolastico all'insegna della molteplicità delle cittadinanze: sono **191** i paesi d'origine degli alunni stranieri nella nostra scuola. Si conferma un aumento significativo dell'incidenza delle cittadinanze dei paesi dell' Est europeo, **Romania** soprattutto, che passa, in due anni, dal **9,7%** al

12,4%, ma anche **Ucraina e Moldavia**. È leggermente diminuito, invece, il peso della presenza degli alunni stranieri provenienti da **Albania e Marocco**.

Sempre negli ultimi due anni i bambini provenienti dall'Albania passano dal **17,7%** sul totale degli alunni stranieri al **16,3%**, per i bambini provenienti dal Marocco si passa dal **14,9%** al **14%**. Questi due paesi rimangono, tuttavia, al primo e al secondo posto nella classifica delle cittadinanze più rappresentate rispettivamente con **69.374** e **59.489** alunni, la **Romania** è al terzo posto con **52.821** presenze.

Il totale degli alunni con cittadinanza non italiana provenienti da paesi a prevalente tradizione islamica è circa un terzo del totale degli allievi stranieri.

È chiaro quindi che l'insegnante è costretto a interrogarsi, e a trovare delle risposte, che in parte le potrà trovare nella formazione individuale e professionale. Se la scelta della nostra scuola è quella della competenza interculturale, il percorso dell'insegnante deve essere declinato attraverso competenze specifiche. e percorsi formativi; la formazione iniziale del docente diventa un tema di primaria importanza. In un progetto di trasformazione dell'esistente, in un mutamento di prospettiva, in senso interculturale, gli insegnanti costituiscono la risorsa più importante. È quindi necessario disporre di un sistema di formazione iniziale e in servizio in modo da poter fornire ai docenti gli strumenti per arricchire una professionalità, di per sé già complessa e in via di forte ridefinizione. Dal mio punto di vista, per chi ha voglia di intraprendere questa strada , questo tipo di itinerario, dovrebbe essere considerato prioritario.

A questo punto diventa fondamentale perseguire un indirizzo iniziale. A livello europeo gli indirizzi culturali sono variegati, specialmente nei paesi con maggiore tradizione migratoria, ma alla luce degli ultimi accadimenti, la scuola e la società si stanno interrogando se l'integrazione, e nello specifico l'integrazione scolastica ha funzionato. Sembra chiaro che sotto il profilo concettuale si tratta di superare il *modello etnocentrico basato sulla affermazione gerarchica e valutativa della bontà e della validità delle diverse culture*, valorizzando, invece la possibilità di far convivere e coesistere, all'interno dei medesimi confini, patrimoni culturali, usi , convinzioni etiche e religiose, e modelli di vita distanti, se non, talvolta, inconcilianti.

La strada da intraprendere deve essere quella del riconoscimento del "patrimonio culturale" come diritto inalienabile di tutti gli individui e della conseguente produzione di iniziative finalizzate al raggiungimento di un'organizzazione sociale, ai diversi livelli, e nelle diverse articolazioni che tengano conto delle numerose diversità, esigenze e

compatibilità culturali. È chiaro, in questo senso, che l'approccio istituzionale della scuola e di suoi operatori deve essere inteso in senso interculturale.

Ovviamente, in questa prospettiva, sono necessarie nuove figure professionali, che, se, da una parte hanno una funzione di mediazione interculturale, dall'altra fungono da mediazione linguistica. Nel primo caso, il mediatore avrà il ruolo di intermediario per la realizzazione di una più facile comprensione, stabilendo il prerequisito della conoscenza di entrambe le culture, quella di appartenenza e quella di accoglienza. Il ruolo preminente sarà quello del soggetto imparziale che educa a un metodo di confronto, che non escluda il conflitto e il mantenimento della diversità. La seconda figura, invece, dovrà essere una persona esperta della lingua del paese di provenienza degli allievi, tenuto a operare all'interno delle mediazioni linguistiche verso la lingua italiana e la lingua degli stranieri: interventi rivolti al mantenimento della lingua e cultura di origine e interventi di alfabetizzazione per la nuova lingua.

A questo punto è sicuramente interessante analizzare ciò che è stato fatto in questo ambito in alcuni contesti europei. Non solo per elencare, strategie, successi, insuccessi, percorsi, indirizzi culturali e quant'altro. Il dibattito sull'integrazione scolastica dei minori stranieri è una discussione annosa, ma non noiosa, che coinvolge i più importanti paesi europei dagli inizi degli anni 60, e che implica tematiche profonde inciascuna società interessata e coinvolta.

Attraverso questo percorso la Francia si è trovata a interrogarsi sul postcolonialismo e sulle tradizioni e valori della rivoluzione, quali la laicità delle istituzioni e l'uguaglianza. La Germania, con la grande immigrazione di lavoratori degli anni 60, provenienti, prevalentemente dall'Europa del sud e, quindi geograficamente e culturalmente più vicini, ha sempre rivolto maggiore attenzione più all'accoglienza temporanea, i Gastarbeiter, piuttosto che all'integrazione. Con i successivi flussi migratori dalla Turchia la società e la scuola si sono dovuti confrontare con una problematica sicuramente più complessa.

Da questo punto di vista, la Gran Bretagna, con i primi grandi flussi migratori, provenienti dalle ex colonie, all'interno della società e della scuola, ha intrapreso quasi da subito un orientamento di tipo multiculturale. È il primo paese, molto prima degli altri, in cui si sono sviluppati dei curricoli multiculturati. Nonostante ciò, la critica maggiore rivolta ai processi di integrazione di questo paese, è stata quella di concentrarsi più sulle differenze culturali, mascherando le reali discriminazioni sociali e politiche.

Le descrizioni parziali dei sistemi scolastici europei ci possono aiutare a comprendere meglio come l'elaborazione di piani nazionali che riguardano la scuola rispetto a questa tematica siano complessi., in quanto sono coinvolti atteggiamenti e tradizioni ben radicate all'interno di queste società. Un fattore nuovo e destabilizzante all'interno di questi processi, e che coinvolge tutto il tessuto sociale, è la diffidenza, se non addirittura, la paura nei confronti di questi nuovi cittadini. La lettura dei percorsi descritti successivamente, devono essere intesi come la riflessione su un dibattito in piena evoluzione.

La migrazione è una delle sfide politiche e sociali più importanti del nostro secolo.

1) LE RISPOSTE EDUCATIVE AL FENOMENO MIGRATORIO IN ALCUNI PAESI EUROPEI

1.1 La società multiculturale francese e il modello assimilazionista

Gli elementi peculiari del caso francese vanno ricercati nella storia più recente di questo paese. I processi di decolonizzazione degli anni 50 e 60 hanno rappresentato l'occasione per le esplosioni delle contraddizioni in questo paese. Tra gli elementi più importanti va segnalata la radicale differenziazione religiosa e culturale. Milioni di persone giungono in Francia dalle ex colonie. Inizialmente i dati e le statistiche sociologiche inquadravano questo fenomeno attraverso un processo, definito rotatorio, di *emigrazione, accumulo, rientro*. La forte caratterizzazione di questa manifestazione era centrata sulla temporaneità della permanenza dell'immigrato e dalla reciproca convenienza economica tra paese ospite e paese d'origine. I primi segnali di insofferenza, da parte degli immigrati, a causa dello scarso riconoscimento identitario, religioso e culturale, si avvertono nel 1981, con la richiesta da parte dei "Beurs" (i giovani francesi figli di immigrati algerini) di maggiori spazi per l'espressione delle proprie convinzioni religiose. Nel 1983, invece, le manifestazioni degli immigrati vertevano contro il razzismo implicito in tante pratiche sociali, facendo emergere "una minoranza etnica" cresciuta, sino a quel momento nell'ombra. Ne 2005, la rivolta delle "Banlieu" fa emergere, in forme abbastanza devastanti, il fallimento della politica migratoria.

Il rapporto Berquet

A livello di istruzione, per i bambini immigrati, il primo documento importante riguardante l'integrazione scolastica dei figli dei lavoratori immigrati è il rapporto Berquet che risale al 1985. In questo resoconto si sosteneva con fermezza la forte presenza di pluralità linguistica e culturale dell'immigrazione come risorsa dello stato. Si identificava il mutamento della soggettività politica degli stranieri, a cui si riconosceva piena cittadinanza. Il diritto francese doveva riconoscere ai figli degli immigrati il completo diritto di cittadinanza. I dati di questo rapporto che propugnano un percorso di orientamento interculturale verranno chiusi in un cassetto, per molti anni, nonostante fossero emerse delle indicazioni molto precise. Tra queste si evidenzia la forte presenza di insegnanti definiti debuttanti che venivano destinati, in

prevalenza all'insegnamento della lingua francese agli stranieri. Successivamente critica in modo molto puntuale l'uso, che definisce "abusivo" della CLIN (classes d'initiation) dove si scolarizzano ragazzi immigrati, con insuccesso scolastico, in ritardo, ma le cui difficoltà non riguardano solamente l'apprendimento del francese. Si riconoscono i successi ottenuti, in alcuni ambiti, e si evidenzia il percorso di correzione. Le osservazioni riguardano l'inadeguatezza dei metodi, come per esempio

- lo studio della lingua francese, concepito per l'estero
- la difficoltà di assicurare l'apprendimento linguistico assieme alle conoscenze disciplinari
- la scarsa riflessione didattica

Tornando alla critica sulle CLIN, queste classi vengono definite come ghetto, con insegnanti specializzati, che deresponsabilizzano gli altri. La critica più corposa riguarda la totale assenza, o per lo meno la forte riduzione delle relazioni interculturali.

Il rapporto mette poi in forte evidenza il team della formazione degli insegnanti, in particolare dei maestri. Si insiste sull'importanza delle **zone di educazione prioritaria (ZEP)**, che vanno identificate, sistematizzate, e intensificate, attraverso l'abbattimento di strutture segreganti. Si auspica un approccio rinnovato della didattica che punta sull'individualizzazione, oltre a aggiornamenti continui sul cambiamento della linguistica e sui nuovi aspetti antropologici.

Per capire, in parte, ciò che è successo in Francia, si deve analizzare brevemente quale è la struttura portante del sistema scolastico francese. La scuola di primo grado è suddivisa in due cicli degli apprendimenti fondamentali e comprende la materna non obbligatoria, che accoglie i bambini tra i due e i cinque anni, la scuola elementare dai sei fino ai dieci anni, la scuola di secondo grado (*College*), della durata di quattro anni, nel quale è previsto un anno di approfondimento (*Sixieme*), due di osservazione (*Cinquieme*, e *Quatrieme*), e l'anno di orientamento (*Troisieme*), il *Licée* che si concretizza dopo tre anni, con un esame di stato finale, e quindi l'università o le *Grande ecoles*. All'interno di questo percorso è evidente la relativa e diffusa immagine dello studente straniero in situazione di insuccesso scolastico (*dati del ministero de l'education nazionale, reperes & references statistique sur le enseignement et la formation, editino 1996 DEP Vanves*). In questi rapporti, i figli dei lavoratori migranti, terminano i loro studi nei canali formativi definiti corti.

Nel 1970 si inizia a prevedere, in base a esperienze antecedenti, un processo di apprendimento del francese da parte dei figli dei lavoratori migranti. La circolare n. IX 70-37 del 13 gennaio 1970 indica tre possibili alternative per l'accoglienza nelle scuole elementari dei bambini *nouveaux arrivant* di età compresa tra i 7 e i 13 anni, che non fossero in possesso dei rudimenti della lingua francese

Le classes d'initiation annuali

Le classe d'initiation trimestrali o semestrali

I cours de Rattrapage Intègrè (corsi di recupero)

Attraverso questo percorso con circolare successiva n 73-383 del 25 settembre 1973, i bambini stranieri potevano essere accolti nelle classi preparatorie, con insegnamento e sostegno linguistico, mantenendo ove era possibile, i legami con la lingua di origine, oppure potevano essere raggruppati nelle cosiddette *classes d'adaptation* fino a un biennio.

In ogni caso queste prime esperienze aprono la strada ad altri tipi di sperimentazione e di ricerca. Anche tra gli insegnanti inizia a diventare più pressante la richiesta di formazione. Numerosi centri e associazioni si impegnano a diffondere documentazione pedagogica sulla pedagogia degli immigrati, tanto che un ente (CEFISEM) si rivolge principalmente alla formazione in servizio del personale scolastico interessato.

Un ulteriore intervento scolastico didattico è rappresentato dall'istituzione delle **Zone di educazione prioritaria (ZEP)** risalente al 1981. Attraverso degli indicatori sociali, tra i quali la percentuale di alunni immigrati presenti nelle scuole, sono state delimitate delle aree d'utenza scolastica in difficoltà e/o a rischio. In collaborazione con enti di varia tipologia, politica, associazionistica, vengono avviati interventi di promozione sociale e culturale, anche fuori dalla scuola.

La scoperta della consistenza numerica dei figli dei lavoratori immigrati fra le file degli studenti che "non riescono" troverà spiegazioni di ordine politico economico (straniero proletario) o di tipo etno antropologico (specificità culturale degli studenti stranieri), oltre a quella più ampiamente razzista che continua ad affermare la tesi genetico innatista dell'insuccesso che sarebbe da correlare a insufficienze di tipo cognitivo.

Altre ricerche teorizzeranno altri tipi di difficoltà:

- Choc culturale, legato all'immigrazione stessa dovuto al passaggio tra differenti sistemi culturali
- Handicap linguistico e relativi disturbi della personalità
- Inconciliabilità della polarità tradizione modernità; il bambino fa fatica a trovare una spinta alla partecipazione di una società più moderna.

Successivamente svariate ricerche condotte da diversi enti francesi che si occupano di educazione negano qualsiasi origine nazionale dell'insuccesso scolastico. Il ministero della pubblica istruzione, attraverso il suo istituto di ricerca (**SIGES, servizio di studi statistici del ministero**), seguirà, fin dal 1972, il percorso scolastico di un campione di 1179 studenti stranieri, entrati nel College, in quell'anno scolastico, fino al completamento degli studi secondari. Al momento dell'uscita dei dati, nel 1984, i risultati negano completamente la maggiore incidenza del fattore etnico rispetto a fattori socioeconomici.

In conseguenza di queste ricerche si inizia a mettere in discussione l'approccio assimilazionista che era stato preponderante. In questo tipo di approccio, gli aspetti di tipo culturale si riducono a un gioco di attribuzioni di caratteristiche più o meno valorizzate, come se essere di origine algerina o marocchina fosse una caratteristica sociale neutra.

1.2 Verso un percorso interculturale

Il modello francese, per lo meno inizialmente, ma anche in periodi successivi ha come idea-guida, che *chi sceglie di far parte di una comunità nazionale deve dividerne pienamente e lealmente gli ideali e le tradizioni*. Ci sono regole comuni che debbono essere accettate condividendo la lingua e i valori dello Stato-nazione. Lo Stato agisce secondo criteri universali, uguali per tutti, e non accetta che ci sia un trattamento differenziato per gruppi che hanno una propria, specifica identità culturale o etnica.

In questo contesto, la scuola assolve un ruolo decisivo nell'unificazione culturale di tutti i gruppi sociali, culturali, etnici. Il curriculum stabilito dallo Stato è valido per tutti coloro che frequentano la scuola; la scuola rimane, per eccellenza, l'istituzione che assicura l'unità culturale del Paese attraverso la conoscenza della sua storia e della sua tradizione culturale. È quindi attraverso la scuola che si può percorrere una strada di tipo interculturale.

Lentamente si stanno affermando nuove teorie e nuove modalità definite a livello generale "Approcci etnometodologici" usato da Zirotti, sociologo etnologo, uno dei massimi ricercatori degli approcci interculturali in Francia. Si allontana decisamente dalla posizione assimilazionista. Attraverso la sua analisi si pone l'accento sul trattamento che l'allievo subisce dentro e durante il processo di scolarizzazione. In definitiva, secondo Zirotti, la scuola, va osservata attraverso la sociologia

dell'educazione e l'indagine sociologica. Il principio per la risoluzione dei problemi scolastici dei figli immigrati sta nel comprendere e colmare la distanza tra ciò che è posseduto dal ragazzo e ciò che, invece, gli viene richiesto dal sistema scuola. Negli ultimi anni, sono ricorrenti esperienze di ricerca, spesso promosse a livello locale. Sono stati coinvolti diversi ricercatori e singoli insegnanti, oltre a intere scuole coinvolte in progetti di accoglienza di bambini stranieri. Proprio questa strategia ha promosso, da parte della scuola, una interpretazione diversa del compito della stessa, al fine di fornire più strumenti per l'esercizio della cittadinanza. Molti insegnanti si sono messi in discussione, recuperando uno dei valori fondamentali della società francese, che è quello dell'uguaglianza, pur mantenendo e sottolineando un ulteriore principio nazionale che è quello della laicità, attraverso il quale, rimane sempre ferrea la distinzione tra sfera privata e sfera pubblica, e la difesa contro qualsiasi particolarismo (religioso, culturale, etnico). In questo senso l'orientamento politico pedagogico nel quale rientrano le tematiche interculturali è da rintracciarsi nella "nuova cittadinanza" e nella necessità per la società francese di ricreare un patto sociale, nel quale coinvolgere le nuove realtà culturali e religiose.

Questo nuovo tipo di lettura, definita di tipo psicoculturalista, che sottolinea lo choc culturale, sviluppando le ricerche di Berquet e gli studi di Zirotti, mette la società francese di fronte a una nuova rilettura dell'immigrazione. Il risultato è quello di considerare lo straniero come risorsa, valorizzando le differenze culturali.

Il percorso interculturale inizia dai primi anni 80, dopo le ricerche citate. Compaiono i primi materiali didattici, con una scelta di contenuti cognitivi relativi ai pregiudizi, all'emarginazione, al razzismo, alla discriminazione. L'alterità sociale ha acquisito progressivamente lo spessore pedagogico di un progetto educativo.

1.3 I Repertoire

Agli inizi degli anni 90 il Ministero dell'Educazione Nazionale ha commissionato al Centro internazionale studi pedagogici (CIEP) la creazione di un repertorio di strumenti didattici utilizzabili nelle classi che accolgono "studenti non francofoni". La categoria "non francofoni" costituisce una categoria interpretativa in senso interculturale, anche se i materiali non sono necessariamente interculturali. Il percorso verso l'intercultura rimane complesso, ma rispetto alle origini se ne inizia a parlare con più frequenza. La direttrice del CIEP, nel 1992 sottolinea lo sforzo per un impegno

a favore di un rinnovamento dell'azione didattica degli insegnanti rivolto all'integrazione attraverso una globale intenzionalità riformatrice. Più avanti nel rapporto la direttrice Michele Serrier dichiarerà :

“Inserire la riflessione sulla scolarizzazione degli alunni non francofoni in un quadro più vasto, che vada oltre le strutture di accoglienza appositamente create, in modo da favorire il lavoro collegiale legato ai progetti di scuola elementare e ai progetti d'istituto. In questa prospettiva assumono particolare rilevanza i materiali concepiti per lo sviluppo delle competenze culturali e interculturali, che pertanto dovrebbero essere conosciuti da tutti gli insegnanti della scuola elementare, del college, del lycee”

(CIEP Repertoire d'outils pédagogiques utilisable dans les classes accueillant des élèves non francophones)

All'interno di una prospettiva fondamentalmente assimilazionista, l'approccio interculturale rappresenta un mezzo didattico per favorire la comprensione della cultura francese. Non si può affermare che attualmente esista una vera e propria adesione ideologica alla prospettiva riguardante l'intercultura. Questo tipo di approccio, in Francia, mira, prevalentemente, a fornire conoscenze oggettive sulle differenze tra i diversi gruppi umani, sull'uguale dignità delle culture, sulle implicazioni storico politiche dei rapporti tra i diversi popoli. In questo senso l'obiettivo educativo, all'interno di questa tematica, concerne prevalentemente la sfera socio affettiva e non solo quella cognitiva, come è emerso fino a questo momento. A questo riguardo è opportuno aprire una piccola parentesi sui materiali didattici che sono stati approntati dopo la ricerca del CIEP, con la collaborazione di altre associazioni che si occupano di immigrazione.

L'insieme dei materiali si intitola **“Boite a outils...pour une ouverture a la diversité culturelle”** (cassetta per gli attrezzi...per un'apertura alla diversità culturale) ed è costituito da 5 dossier:

- 1. Mon territoire... chasse gardè:** propone alla riflessione degli insegnanti alcuni brani che comparano la gestione umana e animale dello spazio, le modalità di difesa, i codici culturali attraverso i quali vengono comunicati i confini del proprio territorio. Il tutto è corredato da una serie di indicazioni di giochi, in cui gli allievi recitano a coppie di due, uno dei quali gioca il ruolo dell'invasore; a ogni scena il gruppo osserva e annota le reazioni provocate dall'intruso. Seguirà un dibattito e le situazioni suggerite permettono di rilevare le differenze nelle reazioni di colui che viene invaso. Contemporaneamente si scoprono i termini

linguistici legati alla nozione di territorio e a quella di invasione del territorio dell'altro

2. **Entre moi et l'autre...la difference:** vengono proposti agli alunni testi, disegni, strisce satiriche, poesie sui pregiudizi e sulle differenze. Queste attività hanno come obiettivo l'apertura di sé e la presa di coscienza dei contributi ricevuti dagli altri. Attraverso dei giochi, definito dai differenti gruppi, si cerca di mettere in evidenza l'appartenenza di ogni individuo a gruppi differenti, cercando di far comprendere che i gruppi di appartenenza possono variare in rapporto ai diversi momenti della nostra vita. In questo modo emergono le appartenenze comuni al di là delle differenze immediatamente riconoscibili.
3. **Les images de l'autre:** in questo caso, l'attenzione, è centrata sul razzismo su alcune sue manifestazioni. È un lavoro basato sulla lettura di alcuni brani che descrivono situazioni razziste, oltre che sulle differenti rappresentazioni geografiche con la riproduzione del planisfero visto dai Nordamericani, dai Cinesi, oltre che dalla carta di Peters, comparata con la pubblicità dell'Air France
4. **L'étranger parmi nous:** anche in questo caso si sviluppa la problematica del razzismo. Attraverso storie di vita, fumetti e poesie si sollecitano gli aspetti socioemotivi. Attraverso un personaggio di un fumetto si racconta la storia di un bambino che arriva nella foresta e dovrà farsi accettare.
5. **Droit de l'homme, droit de l'enfant au quotidienne:** destinato ai docenti della scuola elementare, pone l'attenzione sui concetti di legge, libertà uguaglianza, attraverso alcuni brani tratti dalla risoluzione dell'UNESCO del 1959 sui diritti dell'infanzia. I giochi proposti hanno come oggetto il conflitto suggerendone la soluzione attraverso la mediazione delle regole e il rispetto del diritto e del dovere di ciascuno.

Un'altra parte importante dei "repertori" proposti nelle scuole francesi è intitolato **Regards pluriels. 38 activités pédagogiques sur le préjugé, la discrimination, le racisme et l'exclusion (Sguardi al plurale, 38 attività educative sui pregiudizi, la discriminazione, il razzismo e l'emarginazione)**

Ciascuna delle attività prevede la specificità delle consegne all'allievo oltre alla definizione degli obiettivi.

Nel primo capitolo si prende in esame la percezione dell'altro attraverso gli atteggiamenti di pregiudizio, rigetto o attrattiva. Gli obiettivi da raggiungere sono il riconoscimento e l'accettazione, da parte dell'allievo, dell'altro come differente, cioè con le sue qualità e con i suoi difetti. Si approfondirà la scoperta della nozione di

pregiudizio e la capacità di gestire i propri sentimenti per vivere meglio le relazioni con il proprio ambiente. Le conclusioni da trarre dall'attività sono descritte nel capitolo dell'*exploitation* che così definisce il percorso:

"... tutti noi abbiamo gusti differenti. La nostra maniera di percepire un oggetto o una persona è influenzata dal nostro vissuto personale, dal nostro carattere e dai valori diffusi nella nostra società e nel nostro tempo." **(Regard pluriels: 38 activités pédagogiques sur el prejuges, la discrimination, le racisme et l'exclusion ORCADES-Le toit du Monde-Service école et tiers Berna 1993)**

Le unità successive affrontano il tema del pregiudizio partendo da un caso critico, mettendo in evidenza la criticità nei rapporti, e l'incidenza sui rapporti personali.

Nei momenti successivi si analizzeranno le rappresentazioni peggiorative di un popolo nella storia, attraverso testimonianze risalenti alla scoperta del nuovo mondo.

Si proseguirà trattando la diffusione degli stereotipi sulle diverse popolazioni.

L'unità 8 indica nella paura e nell'ignoranza le principali cause del pregiudizio.

Negli ultimi capitoli, attraverso l'esame di alcune situazioni problematiche e un gioco di ruolo l'allievo deve prendere coscienza dei propri pregiudizi e a riconoscerne e gestire le proprie reazioni di fronte agli altri.

Un dato interessante che dovrebbe emergere dall'*exploitation* è che molti spagnoli, italiani, polacchi, fino a ieri, maghrebini, asiatici, africani, popolazioni dell'est, oggi, hanno conosciuto l'emigrazione e molti fra di noi, oggi, sono discendenti di vecchi migranti. In questo senso **l'unità 14** appare come molto indicativa e pregnante. Il titolo "Da dove vengono, chi sono?" dichiara l'obiettivo di ricercare le zone d'immigrazione e di trasferire alcuni dati in grafici.

L'indirizzo dei "Repertoire" è evidentemente rivolto a una pratica di tipo interculturale. Probabilmente, tra mille tipi di difficoltà si sta cercando di trasformare l'atteggiamento assimilazionista in un atteggiamento interculturale. Il passaggio, se ci sarà, non appare semplice. Le cause che hanno generato la cosiddetta "rivolta delle banlieue" del 2005, forse vanno ricercate in questa assenza di passaggio e sembrano rendere difficile questo tipo di apertura. Se da un lato si è manifestata una forte e forse legittima protesta, dall'altro si è radicata una maggiore diffidenza.

1.4 Hubert Hannoun-Les ghettos de l'école

A questo riguardo, per concludere questo breve capitolo, è doveroso citare alcuni temi affrontati dal pedagogista Hubert Hannoun nel saggio "Les ghettos de l'école. Pour une éducation interculturelle" (ESF Paris 1987).

In questo testo si analizzano i diversi sistemi di integrazione, assimilazionista, multiculturalista, il progetto per un percorso interculturale specialmente nella scuola. Per validare la sua tesi Hannoun enuncia una sorta di slogan riferito alla realtà sociale *"... l'incontro delle culture è un fatto della nostra epoca, che modifica la fisionomia dei gruppi umani"*.

Nelle risposte pedagogiche, alla realtà pluriculturale della nostra epoca, quella interculturale, quella assimilazionista, quella multiculturalista, sono corrispondenti tre possibili atteggiamenti relazionali

- Atteggiamento positivo che si manifesta non soltanto con l'accettazione, ma ancor di più con il rispetto e l'ammirazione dell'altro in quanto arricchimento del sé
- Atteggiamento negativo che si manifesta attraverso il rifiuto, l'altro può essere vissuto come inferiore, perché non detiene i valori riconosciuti per sé
- Atteggiamento accettativo che si manifesta nell'accettare l'alterità al di fuori di ogni preoccupazione e valorizzazione

Alla luce di questo schema ideale per Hannoun, la scuola deve trasmettere in chiave interculturale una pluralità di culture, deve porsi l'obiettivo di socializzare gli alunni adattandoli alla propria realtà sociale d'origine e a quella comune a tutti e deve evitare di svalorizzare le culture considerate diverse. Le differenti culture identità devono essere messe in grado di emergere. A livello didattico la sua proposta è quella di rendere auspicabile la differenziazione del curriculum scolastico preelementare e elementare. In questo senso è interessante la sua denominazione per questa tipologia *" i saperi e le abilità minimi senza le quali l'esistenza materiale nell'ambiente ospite presenterebbe degli ostacoli insormontabili"*.

La seconda tipologia, opzionale, verte sui contenuti particolari vissuti dagli alunni e studiati come contributi alla comune costruzione di una civiltà. La parte operativa appare provocatoria, ma molto interessante. Nell'ottica che l'autore definisce di "biculturalismo aperto", propone una divisione curricolare tra la lingua di comunicazione, la conoscenza dell'ambiente, delle sue tecnologie, dei suoi riti e

costumi, delle norme estetiche rivendicando la neutralità culturale dell'educazione fisica e della matematica.

All'interno di questa prospettiva, la formazione dell'insegnante interculturale, dovrà prevedere l'estensione delle sue competenze, prevedendo la disponibilità all'apprendimento di diverse culture, in modo da poter rispondere alle attese di suoi allievi. L'itinerario formativo va orientato alla presa di coscienza di sé, di portatore della propria cultura, in relazione alle altre culture rappresentate nella sua classe. Ogni scuola deve prevedere un intervento pluralista nella stessa classe, più insegnanti, ciascuno rispondente ai bisogni delle culture.

"...L'interculturalismo è un processo che va dal plurale al singolare, dalla diversità all'unità, considerare gli alunni nella ricchezza della loro diversità che diventerà il cemento della scuola e successivamente di una società effettivamente vivente".

Alla luce degli accadimenti del 2005, ricordati come "la rivolta delle banlieue" la Francia si è nuovamente trovata ad interrogarsi sul rapporto tra le diverse cittadinanze. Non è qui la sede per aprire una questione sociologica, ma sicuramente la scuola potrebbe giocare un ruolo molto importante per confrontarsi con questo tipo di disagio, specialmente nelle scuole secondarie (licei). È un paese che si è sempre interrogato su questo tipo di tematica, ma spesso non è riuscito a trovare delle risposte soddisfacenti. La formazione degli insegnanti ha seguito dei percorsi contraddittori. Inizialmente si formavano insegnanti, specializzati, per insegnare nelle classi di **initiation**, successivamente, con il tentativo di seguire un approccio interculturale, i processi di formazione si sono modificati.

Nelle ultime indicazioni riferite alle insegnanti si sottolinea, più che un atteggiamento didattico, un approccio di tipo culturale. Si afferma, infatti, che il vero elemento discriminante è l'intenzionalità pedagogica dell'insegnante, che deve sempre operare una costante mediazione tra gli oggetti didattici e gli alunni, perciò il percorso interculturale rappresenta un compito affascinante nella misura in cui esso è significativo per l'adulto educatore.

1.5 Gli italiani in Francia (les ritals)

Una tra le opere più importanti, in Francia, sull'emigrazione italiana è il libro "Les ritals" di F.Cavanna edito da Didier –CREDIF Parigi 1984.

Le prime 44 pagine costituiscono un programma di schede di lavoro. Si racconta dell'emigrazione italiana, in contemporanea con il flusso migratorio dalle ex colonie. Altre pagine del libro introducono il tema del rapporto tra figli di immigrati e la scuola francese. L'obiettivo, che si propongono gli autori, è quello di favorire la riflessione sul fenomeno immigrazione all'interno della società francese; un francese su cinque ha direttamente o indirettamente un'origine straniera. L'autore, a un certo punto sottolinea l'aspetto "esterno " del libro, in special modo sulla parte dedicata alle dediche, che è un lungo elenco di cognomi italiani. A un certo punto si chiederà quali di questi cognomi sono famosi e a che cosa fanno pensare.

Il capitolo dedicato alle notizie biografiche dell'autore si incentra su un'intervista fatta dagli alunni della scuola elementare J.J. Rousseau di Ivry sur Seine. Appaiono particolarmente significative le domande sulla questione del ritorno nel paese di origine, al quale Cavanna deve precisare più volte di essere francese e che l'Italia non è più il suo paese di origine.

2) LA GERMANIA: ACCOGLIERE DIFFERENZIANDO

L'inserimento degli stranieri, in Germania, è sempre stato al centro di un serrato dibattito. Le autorità scolastiche si pongono e si sono poste il problema di come favorire una convivenza costruttiva fra autoctoni e immigrati. A livello politico, molti enti e istituzioni si occupano e si sono occupati della importante problematica, tra cui i ministeri, le università, la Bundeszentrale für politische Bildung (centro federale per l'educazione politica), e le Landeszentralen für politische Bildung (centri dei Länder per l'educazione civico politica).

Le misure di inserimento scolastico hanno seguito, sin qui, la politica *dell'accogliere differenziando*. È per questo che nel territorio tedesco proliferano quelle che si definiscono Sonderschulen (classi speciali), o nel migliore dei casi Aufnahmenklassen (classi di accoglienza).

La tradizione industriale della Germania risale agli inizi del 1900, ed è da questo periodo, con la conseguente immigrazione, che la politica scolastica dello stato si occupa dei bambini stranieri nella scuola. Il grande progresso industriale della Germania ha fatto in modo, che oggi vivano in questo territorio più di sette milioni di immigrati, concentrati nelle zone industrializzate; fra di essi, il gruppo più numeroso, è costituito da turchi, che sono più di due milioni, gli italiani, che sono circa cinquecento mila, i greci che sono circa quattrocento mila. Quasi la metà degli stranieri vive in Germania da almeno dieci anni, circa il trenta per cento già da venti anni e oltre; fra coloro che hanno età inferiore ai venticinque anni, molti sono nati in Germania.

A livello generale le leggi sull'immigrazione sono state sempre abbastanza severe, tanto da definire un vero e proprio status di discriminazione. Risale al 1955 il primo accordo per l'immigrazione dall'Italia. Successivamente, nel 1969, una legge analoga collegava la presenza di immigrati alle esigenze del mercato del lavoro. Si trattava, in definitiva, di soggiorni limitati nel tempo anche per le aspettative dei lavoratori, che lasciavano la loro patria senza famiglia. In seguito è stato possibile per i lavoratori ospiti (Gastarbeiter), portare con sé le famiglie. Dagli anni 80 in poi la situazione si è andata stabilizzando, con la diretta conseguenza, che molti figli di stranieri nascevano ormai in Germania e vi trascorrevano l'età prescolare e scolare. Il sistema scolastico tedesco si può schematizzare in questo modo, tenendo presente che il ciclo obbligatorio della scuola è dai 6 ai 18 anni.

Istruzione obbligatoria

da 6 a 18 anni

Istruzione primaria

Grundschule: 6-10 anni (6-12 anni, Berlino e Brandeburgo)

Istruzione secondaria inferiore

Orientierungsstufe (fase di orientamento): 10-12 anni

Gymnasium

Gesamtschule

Realschule 12-15/16

12-15/16 anni

Hauptschule anni

scuole che offrono vari corsi di istruzione

Istruzione secondaria d tipo generale da 16 a 19 anni

Gymnasiale Oberstufe

Criteri di ammissione L'ammissione al Gymnasiale Oberstufe (livello secondario superiore del Gymnasium) richiede un certificato di fine studi secondari inferiori corrispondente a determinati standard di apprendimento.

Valutazione e certificazione

Gli alunni che superano l'esame di fine studi secondari superiori (Abiturprüfung) ottengono lo Zeugnis der Allgemeinen Hochschulreife, che garantisce l'accesso all'istruzione superiore.

I bambini sono ammessi alla Grundschule dall'età di 6 anni. A livello primario, i bambini in età dell'obbligo accedono a una scuola primaria locale. Il passaggio dalla scuola primaria a uno dei tipi di scuole del livello secondario prevede regole diverse, in base alla legislazione del Land. Il tipo di scuola frequentata a livello secondario inferiore viene deciso dai genitori sulla base di una valutazione

Si è accennato, precedentemente che i figli di immigrati fanno il loro ingresso nella scuola elementare attraverso le Sonderschulen, nelle quali si impara la lingua del paese di accoglienza, è in pratica ne è negata l'integrazione. Ovviamente un atteggiamento culturale di questo tipo ha innescato e sta innescando un vivace dibattito.

La teoria diffusa fino a qualche tempo fa era quella secondo la quale, i figli di stranieri erano considerati "bambini tedeschi carenti" (Fehlerhafte deutsche Kinder), con ritardi linguistici e di acculturazione.

Al fine di renderli meno carenti, il percorso scolastico di un bambino straniero appariva e appare un percorso a ostacoli, a partire dalle classi di accoglienza. Queste classi sono state organizzate nei modi più disparati e con diverse regolamentazioni che variano da regione a regione (Länder). Così esistono "classi nazionali", omogenee, per lingue e classi di nazionalità mista per immigrati di vari stati. Erano differenziati, anche la gestione e il finanziamento, sotto la responsabilità delle autorità scolastiche tedesche o/e in collaborazione con i paesi di origine dei migranti. Anche il numero per la costituzione delle classi non è costante, si va dal minimo di cinque per alcuni Länder fino a un minimo di venti per altre regioni. Le classi di inserimento erano istituite fino al nono anno scolastico in Baviera, solo fino al quarto a Amburgo.

Gradualmente si afferma, con maggior frequenza, la prassi dell'insegnamento comune con i ragazzi tedeschi per alcune ore settimanali

A causa dell'organizzazione del sistema scolastico tedesco si evidenzia lentamente un altro processo di discriminazione. Gli scolari non tedeschi si trovano più spesso nelle scuole popolari (Hauptschule) e in quelle speciali, piuttosto che negli indirizzi ginnasiali. I fallimenti scolastici e le difficoltà di inserimento di ragazzi immigrati sono frequenti. Sembra quasi che la scuola si preoccupi di creare l'insuccesso dei figli migranti. Si parla chiaramente di discriminazione istituzionale.

Va detto, per chiarezza, che, attualmente, l'iter evolutivo, dei figli appartenenti a famiglie emigrate tende nella maggior parte dei casi all'adattamento alle abitudini occidentali, prassi, che in seguito, mette in difficoltà le famiglie di origine.

Non mancano sperimentazioni per inserimenti più flessibili, attraverso dei modelli nominati secondo la provenienza delle sperimentazioni quali i Mainzer, Krefelder, Bremer, Hamburger Modell dove i bambini tedeschi imparano l'italiano insieme a quelli italiani.

2.1 Verso un percorso interculturale

Da qualche anno, in Germania, si sta tentando, attraverso varie strategie e diversi percorsi, un approccio interculturale. Anche in questo paese si sta svolgendo una notevole mole di lavoro riguardo ai curricoli. La sintesi, in certi momenti diviene

abbastanza complessa, in quanto, il sistema scolastico non è centralizzato, ma in pratica, ogni Länder, decide sui diversi percorsi formativi. Si va da criteri che possono essere definiti fortemente tradizionali, a proposte totalmente innovative, passando attraverso percorsi introdotti nell'attività scolastica da docenti o consigli di classe particolarmente motivati. I percorsi riguardano tutti gli ordini di scuola.

2.1.1 Mensch und Politik (Uomo e politica)

Si tratta di un'educazione, prevalentemente politica rivolto agli alunni della scuola secondaria, impartito da insegnanti specializzati. L'intento è quello di fornire agli alunni conoscenze e concetti che li mettano in grado di capire meglio la vita politica. Gli obiettivi non sono elencati in modo schematico e esplicito, ma è evidente, nel suo complesso l'intenzione di creare un rapporto migliore fra autoctoni e immigrati. La trattazione delle problematiche avviene verso un senso di acquisizione del concetto di multiculturalità. Ci si pongono 5 domande fondamentali.

1. Lo sport unisce?
2. La Germania un paese di immigrazione?
3. Situazioni di vita e senso del vivere
4. Odio contro gli stranieri: un tentativo di spiegazione
5. La Germania sulla via di una società multiculturale

Per ciò che riguarda la prima domanda ci si serve delle pagine sportive di alcuni quotidiani tedeschi, nelle quali si parla di sportivi stranieri impegnati nello sport in Europa, di casi di xenofobia negli stadi. Si riportano fatti di cronaca eclatanti, tra cui una lettera del 1990, indirizzata al Bild Zeitung, in cui tre giocatori di colore a proposito si lamentavano degli attacchi xenofobi negli stadi. Si leggono, quindi, delle dichiarazioni abbastanza pesanti, di alcuni tifosi di calcio tedeschi, riguardo ai giocatori di colore o stranieri.

Per ciò che riguarda la seconda domanda, si offre uno stimolo per la ricerca sul campo, riguardo alla valutazione sulla convivenza fra stranieri e tedeschi nella città e nella regione di residenza. Si raccomandano delle osservazioni sulla convivenza, in occasione di manifestazioni, di feste, di convivenza di vicinato. I ragazzi devono individuare eventuali momenti di crisi in modo da poter evidenziare e formulare impegni che possono conseguire lo scopo di migliorare la convivenza. Si indica, inoltre, di fare attenzione ai dati demografici e economici, procurandosi le statistiche

fornite dalle varie amministrazioni. Vengono date indicazioni per il lavoro individuale e per il lavoro di gruppo.

2.1.2 Zukunft gestalten (organizzare il futuro)

Anche in questo capitolo si parla prevalentemente agli studenti più grandi, attraverso un percorso di sensibilizzazione su alcune tematiche politiche, inerenti l'intercultura, il dialogo, la discriminazione. La sezione curata da G.Rohlfing è quella riferita agli allievi più piccoli, tanto che il suo discorso inizia con *"...cari allievi, care allieve"*. In base alle sue esperienze personali, maturate negli anni 50, e ai suoi primi incontri con gli stranieri, cerca di ricavare alcuni materiali, aiutandosi con alcune frasi dell'autore svizzero Max Frisch.

"...Sono semplicemente troppi, non in fabbrica o nella stalla, non in cucina, ma nel tempo libero, soprattutto la domenica, sono improvvisamente troppi. Così colpiscono l'occhio. Sono diversi". L'altra frase dello stesso autore divenuta famosa è *"...Abbiamo chiamato forza lavoro, sono arrivati uomini"*. All'interno di questo breve excursus letterario, nelle schede successive compare un disegno provocatorio, nel quale un bambino piccolo dice al papà immigrato: *"Tu sei straniero"*. La provocazione è da inserirsi nel contesto per cui molti cittadini stranieri di seconda generazione hanno meno di 20 anni. Il percorso di queste schede è abbastanza complesso, ma ad una attenta lettura si possono trovare dei percorsi da attuare con i bambini più piccoli. Per esempio, ad un certo punto appare una proposta operativa: *"...immischiatevi, se siete testimoni di offese o barzellette contro gli immigrati, opponetevi a un linguaggio denigratorio e offensivo verso gli stranieri, cercate di scoprire dialogando con amici e compagni di scuola, pregiudizi contro di essi, prendete partito per le minoranze, ma criticate i loro compartimenti negativi, sostenete attività a difesa di stranieri minacciati."* Gli autori propongono attività come il "laboratorio del futuro", che consiste nell'ipotizzare scenari futuri in base alle esperienze.

Nei successivi materiali curricolari le esperienze citate e le attività proposte si rivolgono agli allievi di tutti gli ordini di scuola. La base rimane sempre l'esperienza di alcuni fatti facilmente identificabili all'interno della società tedesca. I testi tratti da racconti di immigrazione realistici, nati originariamente per l'educazione alla pace, concepiti dalla società svedese delle Nazioni Unite in collaborazione con la Croce Rossa e grazie al sostegno della Fondazione "Alva und Gunnar Myrdal", raccontano storie di ordinaria immigrazione. I fascicoli parlano e raccontano delle difficoltà di alcuni piccoli

immigrati, specialmente nei primi tempi; i protagonisti sono Carlos, figlio di un padre che ha chiesto asilo politico in Germania, senza essere sicuro di ottenerlo, e Anna che gli parla in modo amichevole, lo aiuta a partecipare ai giochi, a integrarsi nella società, tanto che la maggior parte dei compagni riesce un po' alla volta a condividere i suoi problemi. Alla fine il padre si vede respingere la domanda di asilo, ma la scuola aiuta il ragazzo e la sua famiglia con un'opera di sensibilizzazione, col risultato di ottenere l'agognato status di rifugiato.

Nella parte intitolata **Das sind Wir** (questi siamo noi), il progetto si rivolge ai ragazzi che frequentano il IV, V, VI anno di scolarità. Il lavoro si ispira ad un analogo lavoro inglese condotto da un gruppo di genitori caraibici a Londra, critici per il fatto che i loro bambini non avevano la possibilità di identificarsi nelle figure proposte dai libri usati a scuola. I primi materiali sono stati pubblicati a cura dell'ACER (Caribbean Educational Resource Centre), collegandosi, in seguito con la società olandese Anna Frank di Amsterdam, in seguito rielaborata dalla scuola tedesca.

Si narrano le vicende di alcuni scolari di diverse origini culturali abitanti in Germania, si descrivono i loro problemi quotidiani. Il libro comprende le storie di alcuni bambini, uno del Ghana, uno del Kurdistan, un altro della Turchia, un germanico, un rom, un russo. Tutte esperienze reali. Le storie danno un quadro completo delle difficoltà e delle aspirazioni. Le esperienze raccontate possono apparire banali, ma la pregnanza di questi materiali sta proprio nella semplicità. In tutte le storie compare "l'aspirazione di far parte di questo mondo", adottando comportamenti, che spesso, vengono criticati, anche, nella famiglia di origine. La ragazza che vuole comprarsi i jeans, ma viene osteggiata dalla famiglia, e con l'aiuto dei suoi compagni, riuscirà a convincerli.

Un ragazzo curdo ospite in Germania, in una "casa del Giovane", può telefonare a casa una volta alla settimana. Una volta accade che la telefonata coincida con il momento di una festa di compleanno di un amico germanico all'interno della casa dove è ospite. Telefonando rivede le immagini di sua madre e di suo padre. Ha paura che i genitori debbano scappare dal paese natale. La comunicazione si blocca e il giovane protagonista si lascia andare sul letto preso da profonda tristezza. Superato questo momento emotivo, il giovane partecipa alla festa di compleanno, alla tedesca, con hamburger e patatine fritte. Il giorno dopo il ragazzo scriverà una lettera ai suoi genitori.

Stephan, il ragazzo tedesco, che si è dovuto trasferire in una nuova città dopo la morte della nonna, arriva in un quartiere e in una scuola nuova. A un certo punto vuole costruire una casetta di legno in giardino. I suoi compagni lo prendono in giro,

ma dopo gli danno una mano. Nel frattempo si fa nuovi amici, tra cui, Martin che è polacco e non sa leggere bene e un'amichetta segreta di nome Anja. Man mano con queste cose semplici la nostalgia del paese sparirà e lui non vedrà l'ora che arrivi il sabato per andare a pescare con i suoi amici.

Le storie raccontate, sono semplici, ma permettono una forte identificazione, perché sono storie che si conoscono. Generalmente l'identificazione porta a sentire i protagonisti come uno di loro, di immedesimarsi nelle sue sofferenze e nelle ingiustizie che li riguardano. Di solito si consigliano giochi di ruolo, esami di incidenti critici, lavori di gruppo a composizione mista, per capacità, sesso, grado di amicizia, origine culturale, la compilazione di schede e la raccolta di informazioni, il disegno. In particolare si consiglia di lasciare spazio all'iniziativa degli alunni.

I materiali propongono verifiche, ma prevalentemente di tipo qualitativo. La raccomandazione è quella di non porre domande poco stimolanti, ma richiedere risposte, che si prefiggano un'elaborazione, un ragionamento.

2.2 Osservazioni

Tutti i curricoli non si limitano a obiettivi di conoscenza, ma mirano a prese di posizione, a valutazioni, prese di posizione. I materiali sono stati valutati molto positivamente, anche se, come accennato nella descrizione precedente, pur essendo le storie molto realistiche, hanno sempre un lieto fine, i contesti in cui si sono trovati i protagonisti, sono apparsi, subito molto favorevoli, con insegnanti molto comprensivi e disponibili, situazioni ambientali molto positive. Un atteggiamento ottimista è senz'altro da preferire. La realtà quotidiana, purtroppo, non sempre è così facile da gestire. L'idea dominante è quella, secondo la quale, lo "straniero" più è conosciuto, più può essere accettato come simile a sé.

Anche nel momento in cui le culture si incontrano, anche in contesti letterari, parzialmente edulcorati, emerge un atteggiamento quasi misericordioso.

Emerge, quindi, con una certa forza, l'atteggiamento, che si descriveva precedentemente, riguardo a un'educazione politica, piuttosto che interculturale. Ma quello che può sembrare un limite, rafforza maggiormente la visione di una società che ha sviluppato, con forza, il discorso pedagogico, riferito alla società, specialmente, nel momento in cui si sottolineano i vantaggi per l'economia, del lavoro dei Gastarbeiter. La visione politica non è rivolta alla tolleranza di maniera, esclusivamente formale. Lo fa risaltare il fatto, che nei materiali dei curricoli, non si parla di astratta educazione politica, ma si citano biografie, casi, incidenti critici.

In definitiva, sembra che l'obiettivo principale dei curricula sopra descritti, consiste nella presa di coscienza, nell'accettazione, e nella valorizzazione delle varie forme di diversità. È un atteggiamento che cerca di far comprendere i problemi e le sfaccettature della società attuale. Si tenta un'analisi dei fattori preoccupanti che contribuiscono a provocare gravi atteggiamenti di rifiuto verso i cambiamenti e contro gli stranieri, concorrenti, a volte indesiderati, nella divisione delle risorse disponibili e della suddivisione del benessere, oltre che dei diritti del cittadino. Nel momento in cui è predominante, la cosiddetta incertezza del futuro, l'arrivo o la comparsa di "diversi" causa spesso ostilità, e spesso, chi è vittima o bersaglio di questo tipo di atteggiamento, risponde con meccanismi di difesa più duri, dando luogo a un processo pericoloso.

Per ciò che riguarda, più strettamente la scuola, agente educativo primario e principale, i curricula e gli indirizzi citati, rappresentano sicuramente un indirizzo di chiarificazione della situazione e del contesto, non dimenticando, però un'innovazione metodologica a passo con i tempi e con le situazioni meno conosciute. Diventa fondamentale la formazione dell'insegnante, sia a livello di contenuti, sia a livello di ricerca di nuove metodologie.

A livello legislativo si afferma che tutti gli insegnanti dovrebbero essere preparati in modo da sapersi rapportare con una eterogeneità di alunni. A livello locale i Länder stanno cercando di intervenire, tanto che in alcune regioni, per gli insegnanti è obbligatorio frequentare almeno un corso riguardante l'educazione interculturale. Negli ultimi tempi si insiste, con una certa forza, sul fatto che il docente deve essere aperto e trovare vie d'accesso alla cultura dell'alunno. Sotto l'aspetto strettamente didattico sono raccomandati interventi specifici, come metodi interattivi, giochi di ruolo e si consiglia di analizzare attentamente i messaggi trasmessi dai mass media.

L'educazione interculturale, in Germania, è considerata, ancora, come tipo di intervento innovativo. Gli studiosi della tematica sono consci della difficoltà della situazione e delle carenze riscontrabili nel sistema e stanno tentando l'operazione più difficile e articolata, che è quella di appropriarsi di un atteggiamento pedagogico e culturale.

2.3 Brevi accenni alla teoria interculturale di Georg Hansen-Gerhard Kischel-Fernuniversität Hagen

La Germania, a livello generale, è forse il paese europeo, tra quelli evoluti, che ha faticato di più a intraprendere una riflessione sull'intercultura. Tra le proposte più significative, è sicuramente da ricordare lo studio condotto da Georg Hansen, già titolare della cattedra in scienze dell'educazione interculturale alla Fernuniversität di Hagen, e da Gerhard Kischel già responsabile del progetto europeo sul plurilinguismo culturale.

I concetti non sono complessi, ma nella loro semplicità riempiono di significati un percorso. In un'intervista, di qualche anno fa, Georg Hansen risponde ad alcune domande fondamentali.

Cosa vuol dire interculturale?

La Dresdner Bank, nella propria dicitura presenta così il proprio personale internazionale: " I nostri membri, benché differenti hanno una cosa in comune, la mobilità, il plurilinguismo. Sono, inoltre aperti a nuove scoperte e allo scambio delle loro esperienze. Chi pensa interculturale, agisce anche in modo interculturale."

Cosa significa avere una formazione interculturale?

Vuol dire avere la capacità d'azione nell'ambito di una situazione diversa tanto da un punto di vista culturale, quanto da un punto di vista sociale. Oltre a conoscere diverse lingue, è importante saper riconoscere valori o prospettive di vita differenti, rispettarli, interagire. Vuol dire, anche riconoscere i propri limiti, sia nella capacità di azione, sia nelle proprie possibilità di comunicazione.

Qual è lo scopo degli studi interculturali?

Questo tipo di studi servono a far superare l'etnocentrismo che esiste nelle nostre menti: la pluralità etnica, religiosa e sociale presente nelle scuole non può mirare a una semplice omogeneizzazione.

Lo studioso ci fornisce una lettura importante quando alle domande successive, che riguardano il percorso dell'intercultura, risponde affermando che la premessa di una nazione secondo i quali i propri cittadini sono etnicamente e culturalmente omogenei è sempre stata falsa e ha condotto, però degli sforzi di omogeneizzazione tanto nella società, quanto nella scuola.

I programmi riguardanti le scienze dell'educazione dell'Università a distanza di Hagen, organizzati da Gerhard Kischel, offrono anche grazie all'appoggio dell'Unione Europea, possibilità di studi plurilinguistici. L'innovazione del sistema risiede nell'uso di una

moderna metodologia oltre alle strategie di lettura. Tra gli obbiettivi enunciati nel programma dell'università spiccano i curricoli interculturali con corsi di lettura integrati per il superamento delle prospettive nazionali e etnocentriche. Ci si prefigge di contribuire alla mobilità dei manager interculturali.

2.4 Gli italiani in Germania

La Germania, dal 1955 in poi, è stata, per gli italiani una tra le mete più importanti di emigrazione, se non la più importante, con conseguenti interventi di tipo sociale e di inserimento scolastico.

Nel 2005 si sono celebrati i 50 anni di presenza degli italiani in Germania; 50 anni di flussi migratori che continuano ancora e che hanno visto muoversi intere generazioni con viaggi defatiganti e insicuri in autobus che impiegano 36 ore dalla Sicilia in Germania alla ricerca di occasioni di lavoro, di un futuro migliore per i propri figli, di una vita capace di superare precarietà, incertezze e disagio. Una collettività multiforme, quella italiana; la cui prima generazione, che ha contribuito con il proprio lavoro e sacrificio alla ricostruzione ed alla crescita dell'economia tedesca e che rappresenta la nostra memoria storica, dopo l'uscita dal mondo del lavoro vive combattuta tra il desiderio di un ritorno in patria, la solitudine, la difficoltà di aggregazione e di definizione di un nuovo ruolo, sia in famiglia che nella società.

La seconda generazione, in gran parte nata in Italia, ma emigrata in Germania in giovane età, si trova a far fronte alla nuova minaccia di disoccupazione o sottoccupazione causata dalla recessione e dalla crisi nel mercato del lavoro che perdura ormai da più di tre anni.

E' la generazione che vive fra il precariato e la paura di non poter trovare lavoro, unita all'angoscia di non poter più sostenere economicamente la famiglia e la formazione scolastica e professionale dei propri figli.

La terza generazione, quella dei giovani, è linguisticamente più attrezzata, ma si affaccia sul mercato del lavoro con difficoltà a causa di una mancata o insufficiente formazione professionale o, nel caso di una buona scolarizzazione, per la scarsità di offerte lavorative adeguate e di lungo periodo ed è per questo costretta ad incertezze e provvisorietà.

La presenza italiana in Germania ancora oggi, nonostante i picchi d'ingresso registrati in occasione dell'avvio di grandi lavori pubblici (circa 48.000 italiani nel solo 1995), si è attestata intorno alle 600.000 unità, con un'incidenza sulla popolazione

dell'8,3%. Una comunità in continua evoluzione; nel 2002 sono giunti in Germania almeno 25.000 italiani, che appare caratterizzata da una forte presenza maschile (59,3%), connazionali che vivono in questo paese d'accoglienza da oltre 30 anni e da una discreta quota di giovani nati in loco (28,2%).

Degli oltre 600.000 italiani presenti in Germania, 166.000 vivono in Germania da oltre 30 anni, 87.000 da 15 a 30 anni. Fra gli italiani, a differenza di altri gruppi di migranti che non godono della libera circolazione, si può notare anche una certa forma di pendolarismo (in tempo di crisi si ritorna in Italia dalla Germania per poi ritornarvi in periodi di congiuntura economica favorevole) che fa diminuire in generale la media della loro permanenza. La crisi dell'industria non ha risparmiato la collettività italiana; a fine ottobre 2002 gli italiani senza lavoro erano quasi 42.000 (per la maggior parte lavoratori senza qualifica) e ciò corrisponde ad un tasso di disoccupazione del 17,3% (fra gli stranieri in generale questa percentuale è del 20,6%). Negli anni '80, per alleggerire la pressione migratoria, la Germania favoriva i rientri: a chi tornava nel suo paese d'origine venivano dati degli aiuti finanziari.

Un ruolo importantissimo nell'inserimento delle famiglie di immigrati lo riveste la scuola : gli scolari italiani in Germania hanno scarsa padronanza della lingua tedesca e questo viene spesso interpretato come difficoltà di apprendimento, e usato per relegarli nelle scuole differenziali, le famigerate *Sonderschule*, fatto che segna negativamente il futuro del ragazzo indicandolo come poco idonea all'integrazione.

Oggi ci sono in Germania circa 71.500 scolari italiani: molte sono le presenze nella scuola dell'obbligo e in quella differenziale, poche alle superiori.

Negli ultimi anni si sono attivate esperienze scolastiche interessanti per ciò che riguarda l'integrazione scolastica dei bambini italiani in Germania, tra cui la SCUOLA ITALO-TEDESCA- "MULBERGSCHULE" di Francoforte.

Nascita e sviluppo della sezione sperimentale

L'obiettivo che si persegue è quello di un'alfabetizzazione bilingue completa e paritaria. La parte tedesca contribuisce fornendo i locali, metà del corpo insegnante, materiale didattico, ed esperti pedagogisti. La parte italiana fornisce gli insegnanti italiani (2 per l'a.s.1998/99), materiale didattico e librario.

Il progetto pedagogico

Per la maggior parte del tempo scuola i due docenti (italiano e tedesco) sono copresenti nella classe e si alternano in fasi di lezione dirette e indirette, i temi delle unità didattiche vengono impartiti prima in italiano e poi in tedesco (alternativamente la successione viene invertita). In prospettiva si prevede per le classi successive al I ciclo elementare una progressiva riduzione dei periodi di copresenza

Per una parte più limitata del tempo scuola è prevista la presenza di un solo docente, al fine di attuare in modo individualizzato il recupero di difficoltà di apprendimento o di operare rafforzamenti di abilità specifiche.

Ambedue i percorsi sono caratterizzati da una metodologia ispirata alla scuola attiva, con un metodo misto, analitico nell'apprendimento dei vari alfabeti.

Si tratta di una metodologia spesso creata sul campo dagli stessi docenti.

Un'altra esperienza importante è quella di *Hannover nella Bassa Sassonia* chiamata *Deutsch-Italienische Gesamtschule*. La DIS è sorta nel 1993 su iniziativa di un gruppo di genitori ed insegnanti italiani e tedeschi, del locale Istituto di Cultura, e dell'Ufficio stranieri della città di Wolfsburg. Il progetto si propone di condurre ad unità due approcci che attualmente caratterizzano l'innovazione didattica nei due paesi: "volle Halbtagsschule" e "moduli didattici".

E' ad assetto bilingue e risponde alla necessità di superare situazioni di svantaggio mediante una programmata azione di sostegno).

Il curriculum della Sachunterricht (la disciplina che comprende i contenuti di carattere ambientale, naturale e sociale, presenti nei Programmi del 90 relativi alle scienze, geografia, studi sociali e conoscenza della vita sociale.) viene presentato con una connotazione biculturale.

Ulteriore esperienza degna di nota è quella della *scuola italo-tedesca di Hagen (Dortmund - Germania)*. L'istituzione della sezione bilingue presso la *Meinolfschule di Hagen* costituisce il coronamento di una lunga opera di penetrazione della lingua e cultura italiana nelle scuole elementari del Nordreno-Vestfalia ed, in particolare, in questa scuola.

La sezione sperimentale bilingue dispone di un orario e di un piano curricolare "ad hoc", ma essa é situata in un contesto di classi, alunni e insegnanti, in cui elementi della lingua italiana - vuoi come lingua materna (per gli alunni italiani), vuoi come „lingua d’incontro" (per gli alunni e gli insegnanti tedeschi) - sono comunque già familiari a tutti. Nelle classi bilingui della Meinolfschule - costituite per una metà da alunni italofoni e per l'altra da germanofoni - la lezione di italiano, dal punto di vista del discente, si configura per gli uni (gli alunni italiani) come recupero e consolidamento della lingua di origine ("maintenance"), per gli altri (gli autoctoni) come apprendimento precoce di una lingua straniera in un contesto bilingue ("immersion"). Il progetto di Hagen (come pure gli altri progetti nati in questi ultimi tempi in Germania) è in grado di offrire agli alunni italiani e agli autoctoni un autentico curriculum bilingue e biculturale, fondato cioè su una metodologia di uso delle lingue (rispettivamente materna e straniera) in situazione comunicativa reale e sul coordinamento sistematico della didattica delle due lingue. In ciò consiste la qualità pedagogica e il vero "valore aggiunto" dei progetti italo-tedeschi rispetto ai modelli tradizionali d'insegnamento precoce della lingua straniera.

3) GRAN BRETAGNA: L'APPROCCIO MULTICULTURALE

La Gran Bretagna è stata un paese colonialista, come la Francia, e per comprendere lo sviluppo dell'immigrazione in Gran Bretagna bisogna tenere conto di questo dato storico. Attraverso l'analisi dell'ISMU (fondazione per le iniziative e lo studio delle multienticITÀ), possiamo distinguere quattro fasi fondamentali del processo migratorio.

I fase: i primi immigrati partirono con l'intento di espatriare solo temporaneamente e si spostarono, quasi tutti senza le famiglie. L'abbandono riguardava prevalentemente le vecchie terre di colonizzazione. La permanenza in Europa, preventivata dalla durata necessaria a guadagnare il denaro da reinvestire in patria, nel volgere di poco tempo si trasformò in una condizione di immigrazione stabile. Inizia il ricongiungimento con le famiglie.

II fase: in questa fase arrivano, da paesi lontani, lavoratori meno giovani e più qualificati, almeno nel loro paese. Nel 1962 a fronte di un forte processo di immigrazione, con il *Commonwealth Act*, si attuano degli interventi legislativi che prevedono misure restrittive nei confronti del flusso migratorio.

III fase: sono presenti interi gruppi familiari, che richiedono maggiori aiuti sociali e scolastici. Inizia, in questo periodo, il fenomeno che i sociologi definiscono come quello delle *catene migratorie*; cordate di immigrati, iniziate da una prima persona, che poi richiama un parente, poi un amico, infine semplici concittadini, in una sequenza che nessuna mai riuscirà a interrompere. Da qui la nascita delle grandi comunità, da cui è contraddistinta la Gran Bretagna, come quella dei Pakistani.

IV fase: si caratterizza per la presenza di intere comunità etniche che riflettono la struttura sociale del paese di origine. La compresenza di lavoratori di etnie tanto diverse costituisce una fonte di conflitti poco controllabile, sui luoghi di lavoro, nelle scuole e nelle comunità locali.

Possiamo immaginare da questa breve premessa come questo paese abbia dovuto e debba continuare a interrogarsi sulla presenza di cittadini stranieri.

Il sistema scolastico, a livello legislativo, garantisce la continuità del processo educativo con una struttura che prevede aggregazioni di istituti per alunni in età compresa dai cinque ai tredici anni, o dai dodici ai sedici, se non dai cinque ai sedici. Come ogni curriculum nazionale continua a essere oggetto di non poche critiche sia per la quantità dei contenuti sia per la consistenza culturale, sia per gli obiettivi da raggiungere.

Sinteticamente il percorso di istruzione obbligatori si può schematizzare in questo modo:

Le scuole del Regno Unito si distinguono in *maintained* (fondi statali) e *independent* (private, a pagamento).

Nel Regno Unito ci sono circa 2.500 scuole private (*independent*) che si sostengono con il pagamento delle rette scolastiche o con aiuti provenienti da privati.

Tipi d'istruzione

In entrambi gli ambiti, le scuole si dividono in tre settori:

Primary Education (Istruzione primaria), copre la fascia d'età dai 4/5 agli 11 anni. L'istruzione prescolastica (prima dei 5 anni) avviene presso asili o gruppi di gioco, sia privati, sia statali. In questa fase l'apprendimento è raggiunto tramite giochi di gruppo, attività creative e gioco guidato.

L'obbligo scolastico ha inizio a 5 anni, età in cui l'apprendimento è mirato all'alfabetizzazione ed alla capacità aritmetica.

Vi sono tre tipi di scuola primaria:

- infant (5 -7 anni)
- junior (7- 11)
- junior e infant (5 -11)

Secondary Education (Istruzione Secondaria), copre la fascia d'età dagli 11 ai 16 anni.

L'obbligo scolastico termina all'età di 16 anni.

Tertiary Education (Istruzione Terziaria) dai 16 anni, non obbligatoria.

Circa il 90% degli studenti prosegue gli studi fino al conseguimento del titolo richiesto per l'iscrizione universitaria all'età di 18 anni.

Esami

Il passaggio dalla scuola primaria alla secondaria avviene di norma all'età di 11 anni senza dover sostenere esami, poichè, in seguito *allo Standard Assessment Task* (SAT) introdotto dal *National Curriculum*, gli studenti sono valutati durante tre stadi dell'iter scolastico (sette, undici e quattordici anni). I SATS sono esami nazionali esterni che si aggiungono alle valutazioni degli insegnanti e agli esami della scuola ed hanno lo scopo di misurare i progressi degli alunni in base ai parametri standard nazionali.

General Certificate of Education Advanced Level (GCE- Advanced) e AS-level (Advanced Supplementary)

Il *General Certificate of Education Advanced Level* comunemente denominato *A-level*, è sostenuto da studenti con un buon curriculum scolastico, all'età di 18 anni. A questo punto, lo studente di solito si specializza in materie umanistiche o scientifiche. Due o più materie superate a questo livello costituiscono titolo necessario per l'ammissione universitaria. In considerazione dell'esistenza del numero chiuso presso le università inglesi a nessuno è concesso il diritto automatico d'iscrizione.

International Baccalaureate

Alcune scuole preparano all'*International Baccalaureate* in alternativa agli *Advanced*.

È un esame riconosciuto a livello internazionale che si sostiene all'età di 18 anni.

Permette l'ammissione alle università.

Per ciò che riguarda il percorso scolastico di tutti i bambini, l'anno di svolta culturale, è il 1989. È di questa data la stesura del **Children Act**, una legge per la tutela dei bambini che stabilisce norme per proteggere la vita del bambino, al quale sia la società, sia la famiglia devono garantire la migliore esistenza. La legge contiene elementi espliciti che si riferiscono agli impegni a cui deve adempiere l'autorità scolastica per garantire le necessarie cure quotidiane, qualunque sia la razza di appartenenza. Oltre a garantire percorsi corretti per i bambini di qualsiasi provenienza, sottolinea il significato di bambino bisognoso. Secondo il **Children Act**, per bisognoso si intende quel bambino portatore di handicap fisico o psichico, sia quello che evidenzia carenze affettive o culturali. Esclude da questa categorizzazione i bambini appartenenti alle minoranze etniche. Oltre a elencare i codici corretti per uno sviluppo educativo, la legge elenca anche le caratteristiche di chi si occupa dell'infanzia a vario titolo, dai trasporti, alla mensa scolastica, all'assistenza sanitaria. Per ciò che riguarda gli educatori culturali e gli insegnanti si esplicita, con forza, il fatto, che un insegnante deve saper riconoscere, oltre, naturalmente, conoscere, le istanze multiculturali della società inglese. Deve svolgere la propria attività con un atteggiamento di positiva accettazione di qualsiasi diversità di cultura e di razza. Le autorità devono provvedere alla formazione. È interessante e significativo, che in questo passo, non si parli di tolleranza, ma si sottolinei l'atteggiamento dell'accettazione, della conoscenza, del confronto.

A questo punto è interessante fare un piccolo passo indietro, per ciò che riguarda il dibattito sulla situazione scolastica in Gran Bretagna. Nel 1985 esce un importante

documento ufficiale che si occupa della situazione scolastica dei bambini stranieri insediati nel paese. È **il rapporto Swann**. Il lavoro preparatorio durò sei anni, in una commissione di inchiesta, la **committee of Inquiry into the education of Children from Ethnic Minorità Groups**, insediata dal governo laburista nel 1979. Alla sua stesura intervennero anche altri gruppi, istituzionali e non, oltre, alle agenzie nazionali di formazione per gli insegnanti. L'istituzione della commissione era stata caldeggiata, con una certa forza, dalle comunità antillesi e indiane, preoccupate per i disastrosi risultati scolastici ottenuti dai loro figli. Il **Documento Swann** è uno dei più importanti documenti di riferimento per chi si occupa di educazione interculturale e antirazzismo in Gran Bretagna. Il documento si articola in 5 parti.

1. La prima parte delinea i compiti dell'educazione in una società multietnica. Nel rapporto appare fondamentale l'assunzione della diversità come valore e come mezzo di coesione della nazione.
2. Nella seconda parte, si analizza la storia delle politiche migratorie, sottolineando il passaggio da una dimensione di "assimilazione" ad una dimensione di "integrazione".
3. Nella terza parte si tratteggiano le aree di maggiore problematicità in una prospettiva multiculturale. Si evidenziano alcuni nodi problematici tra cui la lingua, la religione, la scuola. Si sottolinea, con urgenza, un percorso formativo rivolto agli insegnanti.
4. Nella quarta e quinta parte si forniscono i dati demografici sulle comunità etniche residenti in Gran Bretagna. Si raccomanda ai politici di rendere effettiva l'educazione per tutti.

Il principio che emerge dalla lettura del rapporto è quello dell'educazione per tutti, che dopo la comprensione di bisogni, che ha prodotto programmi e percorsi specifici, raggiunta attraverso la consapevolezza della necessità di un'educazione per tutti.

Il rapporto Swann indica le priorità per il futuro e per il nostro presente. Anche in questo caso si richiede una consapevolezza e un percorso individuale riferito al processo culturale di ciascun individuo. All'interno del documento si sottolineano le seguenti finalità:

- *Capire i valori della società nella sua globalità*
- *Apprezzare e rispettare le diversità*
- *Sviluppare un atteggiamento culturale libero da stereotipi etnocentrici*
- *Saper leggere con una certa capacità critica la situazione della società britannica*

- *Dare il proprio contributo alla costruzione del futuro della nazione, attraverso un comune quadro di riferimento valoriale*
- *Rafforzare la fiducia nella propria identità culturale*
- *Sviluppare l'identità nazionale all'interno di una prospettiva internazionale.*

Sempre all'interno del rapporto si forniscono delle indicazioni precise. Per esempio, per ciò che riguarda la scuola, si afferma chiaramente, che **questa istituzione è quella che può fornire delle risposte giuste se dispone di insegnanti formati e preparati a lavorare in una prospettiva multiculturale.** Esprime, anche, un forte dissenso politico contro coloro che vorrebbero scuole particolari per i bambini immigrati, dove l'inglese viene imparato come seconda lingua. Si propone di rafforzare la propria lingua di origine. Per ciò che riguarda la religione l'orientamento è quello di un'educazione non confessionale aperta alla diversità.

Ancora oggi, nonostante siano passati quasi vent'anni, il rapporto Swann, a parere di molti esperti rimane una pietra miliare in campo educativo.

3.1 La scuola delle riforme

Come in tutti i paesi europei, anche nel Regno Unito, negli ultimi anni, le riforme scolastiche, hanno aperto un vivace dibattito politico, all'interno dei vari schieramenti. Questa discussione sui sistemi scolastici e sulle loro riforme, oltre che da esigenze interne, si è allargata anche, perché la realtà scolastica degli allievi di famiglie immigrati si è maggiormente rafforzata, quindi ci si interroga maggiormente sul sistema ideale per garantire il maggiore successo scolastico a tutti. Dal 1995, con il governo laburista di Blair si è iniziato un lungo percorso per la definizione di un sistema scolastico che garantisca un percorso di formazione innovativo e concreto. Sembra opportuno, in questo senso, riportare alcuni passi dell'intervento del ***Dr. Ken Jones Head of Department of Education dell'Università di Keele.***

Nel 1995, Blair spiegava così le sue scelte:

"...la Globalizzazione sta cambiando la natura dello stato - nazione dal momento che il potere è diventato più capillare e i confini più "permeabili".

"...Secondo questa logica i governi possono fare poco a livello di macro economia, ma devono agire con decisione in quei settori - come per es. l'istruzione - dove è ancora possibile esercitare un'influenza diretta. Devono mirare a "creare una forza lavoro competente nell'uso delle nuove tecnologie". Se si raggiunge tale obiettivo allora la

Gran Bretagna sarà trasformata non solo in ciò che Blair ha chiamato un paese di "gente innovativa", ma anche nella "capitale elettronica del mondo", in grado di rispondere alla "nuova economia, che richiede sempre più competenze e capitale umano. "

LA TRASFORMAZIONE DELLA SCUOLA

Il governo stabilisce gli obiettivi generali che gli studenti devono raggiungere nei test; ogni scuola riceve il proprio pacchetto di obiettivi individualizzati.

I nuovi sistemi di pagamento, basati su performance individuali, comportano che i salari degli insegnanti ed i loro avanzamenti di carriera saranno direttamente condizionati dal successo conseguito nei test dai loro alunni.

Tuttavia la dinamica del sistema non dipende del tutto dal controllo centrale.

Le scuole sono spinte a concorrere tra loro per ottenere status e fondi speciali; esse sono in competizione per attirare studenti - che rappresentano la loro principale risorsa economica.

Inoltre, si registra nelle scuole un crescente coinvolgimento delle aziende private. Per gran parte del dopoguerra, il settore privato coinvolto nell'istruzione era limitato alle scuole "indipendenti" (di elite); adesso questo settore è intrecciato con il sistema statale.

EFFETTI

Dal 1997 il New Labour ha ulteriormente rafforzato la direzione centralizzata dell'insegnamento e dell'apprendimento. Verifiche, curricula altamente specifici, definizione degli obiettivi, monitoraggio, ispezioni, sono i mezzi con cui questa politica si concretizza nel regolamentare il microcosmo della classe scolastica come mai prima d'ora. Allo stesso tempo, il coinvolgimento del privato è cresciuto e si è sviluppata in maniera esponenziale la competizione di mercato tra scuole. Quali effetti producono questi cambiamenti su alcuni dei principali attori in campo educativo studenti ed insegnanti?

STUDENTI

Il profitto degli studenti agli esami è di gran lunga migliorato; sia all'inizio così come a 16 anni.

Sempre più studenti sono coinvolti in processi di certificazione, con le ragazze che superano i livelli di rendimento dei maschi in quasi tutte le discipline. ***Questa crescita generale nel conseguimento dei risultati in realtà non fa che mascherare perduranti ineguaglianze di classe. Alcuni scrittori hanno notato che dove i sistemi educativi locali sono più saldamente strutturati lungo linee di mercato, l'emarginazione e la disuguaglianza sociale sono cresciute; ciò fa pensare che a Londra si è già verificata una sorta di "ritirata strategica" delle famiglie della classe media dalle scuole statali con alunni di provenienza sociale mista; con genitori che hanno evitato di iscrivere i propri figli in quartieri dove la maggior parte degli alunni provengono da famiglie "socialmente escluse". Siamo di fronte ad un modello di differenziazione che per alcuni versi il N.L. intende ulteriormente rafforzare: tale modello favorisce forme di stratificazione e gerarchizzazione sociale tra le scuole e nelle scuole, sostenendo gli istituti ad indirizzo specialistico, gli "express sets", i percorsi veloci per soggetti "dotati"; nuovi tipi di verifiche per gli alunni "eccellenti", l'accesso anticipato agli esami, una maggiore "selezione" come principio generale dell'organizzazione scolastica.*** Si tratta di un vero e proprio rovesciamento delle politiche scolastiche adottate dal "vecchio" Labour socialdemocratico. I loro effetti possono essere letti nel novero delle nuove regole scolastiche, dove l'idea di "performance" ha informato di sé sempre più vasti settori di popolazione.

In campo educativo le politiche d'inclusione sociale sono orientate con successo alla distribuzione di risorse agli studenti più poveri come ad esempio avviene per la scolarizzazione e l'assistenza sociale a favore dei bambini sotto i cinque anni. Tuttavia gli obiettivi delle politiche di "inclusione" sono altri: l'inclusione mira a raggiungere il massimo grado di coesione in una società che sta sperimentando sulla sua pelle un'accelerazione dei processi di polarizzazione sociale.

E' in tale contesto che trovano spiegazione diversi aspetti delle politiche post-1997: campagne contro i rischi di dispersione scolastica; assistenti sociali per studenti

indisciplinati; "mentoring" personalizzato per bambini svantaggiati ;ulteriore costrizione per i genitori a garantire che i loro figli si impegnino e svolgano i compiti a casa; educazione genitoriale; campagne di prevenzione della gravidanza presso le adolescenti. In altre parole, si tratta di un insieme di misure costruite con mezzi punitivi e persuasivi, per responsabilizzare o reintegrare studenti con cui le logiche di istruzione performativa non hanno avuto successo.

INSEGNANTI

Per quanto concerne la capacità di "svolgere" i programmi definiti a livello centrale, i docenti sono più abili che mai: essi ricevono un supporto continuo dal governo sotto forma di corsi di aggiornamento tesi a migliorare le loro abilità. Sono inoltre relativamente ben retribuiti: sebbene in molte aree urbane i giovani insegnanti non guadagnino abbastanza da potersi permettere di acquistare proprietà, il livello dei salari è cresciuto con l'inflazione e lo stipendio non è motivo di scontento.

. Il New Labour ha provveduto a far sì che la scuola diventasse un luogo culturale integrato, organizzato, mediante una forte azione della direzione locale, sulla cultura della performance, indipendentemente dal fatto che i lavoratori della scuola accettassero o meno tale logica.

. Questi cambiamenti consentono che a supervisionare il lavoro degli alunni vi sia un personale non necessariamente qualificato; quello che conta, infatti, è l'aspetto contenutistico del programma e non le strategie di insegnamento; i programmi sono svolti in forma semplificata, modulare , spesso mediante l'uso delle tecnologie multimediali. In questo contesto il New Labour, per ragioni di costi e di controllo, ha sviluppato una nuova classificazione del corpo docente in tre livelli : al top vi sono coloro che disegnano i curricula e danno le direttive su come questi devono essere implementati; in mezzo vi sono i docenti qualificati il cui compito è quello di illustrare i curricula agli studenti in modo tale che l'apprendimento delle conoscenze possa essere strettamente monitorato mediante test; all'ultimo gradino della scala vi è una nuova categoria di "ausiliari" molto meno pagati che aiutano gli studenti nel loro lavoro, dando così la possibilità agli insegnanti di grado superiore di occuparsi solo della pianificazione e dell'amministrazione del lavoro scolastico.

TENSIONI

Il programma del New Labour in materia di educazione è un disegno coerente con le politiche attuali ed attuato in modo sistematico. Tuttavia presenta diversi punti vulnerabili, nessuno dei quali, presi uno ad uno, è in grado di suscitare, a breve termine, un'immediata opposizione di massa; però nell'insieme costituiscono una fonte di scontento che sta progressivamente aumentando.

In secondo luogo rimane ancora forte l'idea di un'educazione che abbia come obiettivo l'eguaglianza di opportunità, idea rafforzata in opposizione alla politica del New Labour, che istituisce nuove forme di selezione. In terzo luogo, si prevedono (ci saranno) continui conflitti con gli insegnanti. La politica che impone in modo pressante di aver a che fare con obiettivi prefissati dal governo significa che i conflitti generati dall'eccessivo carico di lavoro diventano problemi quotidiani e contemporaneamente si connettono alla necessità di critica politica immediata. Quarto, la differenziazione occupazionale ha ampliato il numero delle carriere per cui è necessaria una qualche qualificazione formale. Questo slittamento, unito alle pressioni del governo centrale e delle dirigenze locali, ha creato un regime scolastico tutto centrato sulla performance e sulla certificazione, organizzato intorno alla verifica mediante test che dal 1988 è cresciuto fino ad includere tutti i livelli dell'istruzione, dagli alunni al di sotto dei cinque anni fino ai diciottenni. Tutto ciò rende maggiore la domanda di energie intellettuali ed emotive da parte degli studenti (il carico intellettuale ed emotivo riversato sugli studenti). Se tali esperienze avranno effetti politici e psicologici resta una questione aperta. Attualmente genitori e studenti sembrano accettare tale pressione. Gli studenti si sottopongono ai test con livelli crescenti di successo. I genitori entrano in un mercato in cui hardware e software, guide ai curricoli, esempi di test hanno violentemente invaso e accresciuto il settore dell'educazione. Da un certo punto di vista tutto ciò sembra una piena adesione alla visione del governo in materia di istruzione, da un altro si accumulano disagi che potrebbero sfociare in una aperta protesta che abbia come questione centrale i diritti dei ragazzi.

Si evidenziano, sempre più, problemi di natura sociale: i livelli di povertà sono alti; la divaricazione tra i ricchi e i poveri, fortemente accentuata durante gli anni del governo conservatore si è ridotta in maniera insignificante sotto il New Labour. E' evidente che anche l'attuale politica

governativa consente alle classi più abbienti di prosperare e promuove un sistema differenziato dell'istruzione che agevola tale situazione. Allo stesso tempo, le sue politiche per "responsabilizzare" i ceti marginali sono viste, proprio da coloro ai quali si rivolgono, come inadeguate e coercitive e, a maggior ragione dopo l'11 Settembre, le politiche mirate alla gestione delle differenze razziali sono vissute come fallimentari..."

Da questa intervista si può dedurre che tutto il dibattito precedente rischia di essere vanificato. Se nella premessa si accenna, con forza, a obiettivi individualizzati, quindi in linea con le indicazioni del rapporto Swann, oltre che della legislazione vigente, successivamente tutto ciò sembra cadere in contraddizione. Implicitamente, ma nemmeno tanto, si induce la classe media a iscrivere i bambini nelle scuole private, che, sia ben chiaro, in Gran Bretagna, rivestono una funzione e un significato diverso dalla scuola privata italiana. In ogni caso, quando si definiscono le classi socialmente escluse, si comprende molto bene, che questo tipo di esclusione, molto spesso, è dovuta anche alla provenienza geografica. Si mira alla creazione di uno studente modello. Nella parte, intitolata tensioni, si sottolinea, con forza, che l'obiettivo principale, è quello di maneggiare con padronanza software e hardware, di superare i continui test, dimenticando completamente tutto il lavoro compiuto per la creazione di una società multiculturale, con tutto ciò che questo percorso comporta. Inevitabilmente il rischio di generare nuove differenze, già dal primo percorso scolastico, è altissimo. In un paese di grande tradizione migratoria e di rispetto come è sempre stato il Regno Unito, appare strano che in una elencazione di priorità della scuola si dimentichino di descrivere gli obiettivi da perseguire per una forte coesione sociale. Nella sua conclusione Jones mette in guardia i governanti dal non creare ulteriore marginalizzazione. Probabilmente si riferisce alla grande delusione di aver scoperto che alcuni cittadini britannici si siano resi protagonisti di attentati antioccidentali, chiaro segnale di disagi profondi, riconducibili non solo alle credenze religiose e alle diversità culturali.

3.2 DIBATTITO SULL'INTECULTURA: Minoranze a scuola

Ricollegandosi all'intervista del precedente capitolo è interessante condurre un piccolo excursus storico sull'accettazione di allievi immigrati nella scuola inglese, riferendosi a un documento prodotto nel 1996 dalla commissione per l'uguaglianza delle razze, intitolato *Racism in Britain*.

Lo studio parte dagli inizi degli anni 60. Spesso, a scuola, i neri venivano separati dai bianchi, in base a una legge che prevedeva un limite del 33% di neri in ogni classe. I bambini, provenienti da famiglie caraibiche, che non parlavano inglese o che si comportavano in modo definito "originale", venivano classificati come subnormali e mandati in scuole speciali. Ancora oggi i bambini stranieri, o non riescono a iscriversi nella scuola che vogliono, o le espulsioni o la bocciatura, sono più frequenti rispetto ai bambini bianchi. La situazione si sta evolvendo in modo positivo, tanto che dalle ultime ricerche, sembra che, a risultati inferiori nella scuola primaria, seguano prestazioni migliori a livello di scuola secondaria. Se agli inizi degli anni 60 si cercavano di ignorare le differenze presenti nella scuola, a partire dagli anni 70 si sono maturati atteggiamenti di apertura nei confronti delle culture esistenti nel paese. Con la pubblicazione del rapporto Swann è stato introdotto il monitoraggio delle minoranze etniche nelle scuole britanniche. La definizione di una mappa completa della popolazione scolastica consente di individuare le risposte più adeguate ai bisogni specifici dei singoli gruppi etnici.

La scuola, attualmente, si muove, verso un modello di educazione interculturale. Questa affermazione nasce dalla lettura delle posizioni della pedagogia ufficiale, nei documenti e nei curricoli nazionali. L'educazione interculturale si afferma agli inizi degli anni 80, conducendo le prime esperienze importanti nella scuola pubblica. Tra i seguaci più importanti di questo orientamento culturale e metodologico si possono annoverare quegli studiosi, definitisi "miglioristi" (coloro che vogliono dei miglioramenti, ma all'interno del sistema), Katz e Carter (1978). **Il modello migliorista** si impegna verso un'educazione alla tolleranza, al rispetto e alla conoscenza reciproca tra le etnie, che faccia in modo di far crescere l'adesione ai futuri cittadini verso una società multietnica e interculturale. È un modello che si può sintetizzare in cinque punti:

- 1. I pregiudizi razziali e culturali si riducono notevolmente con l'intervento della scuola. La prospettiva è quella di una società dove le ineguaglianze vengano ridotte al minimo; l'appartenenza a una razza deve essere motivo di orgoglio e non di emarginazione.*
- 2. L'educazione deve essere centrata sull'alunno, indipendentemente dalla sua appartenenza; la società britannica riconosce l'uguaglianza di tutti i suoi membri e deve garantire le pari opportunità*

3. *L'educazione è fondamentale per sradicare pregiudizi; un buon progetto educativo conduce alla tolleranza, alla comprensione all'interazione positiva tra le persone*
4. *Le scuole sono il luogo privilegiato dell'incontro tra razze; la sede privilegiata di uno scambio basato sulla conoscenza reciproca e sul rispetto delle differenze*
5. *Gli insegnanti hanno il duplice compito di essere trasmettitori di valori e allo stesso tempo innovatori e promotori di un percorso volto a debellar ei pregiudizi razziali; è compito degli insegnanti trasmettere agli alunni i valori e gli strumenti per la creazione di una società multirazziale interculturale.*

Katz e Carter, anche in un 'ottica, che si può definire utopista, sottolineano il ruolo centrale della scuola e degli insegnanti, per abbattere le barriere razziali. Gli insegnanti che condividono questo indirizzo e che seguono le 5 tesi, non possono essere solo dei bravi tecnici o dei valenti professionisti. Devono conoscere la società, devono avere un forte substrato culturale.

Un altro studioso della tematica interculturale, B.Troyna, critica, con forza, i programmi ministeriali, sottolineando il fatto che gli interventi attuati rispondono solamente ai bisogni immediati di alcune scuole con forte presenza di immigrati. Sottolinea l'importanza della formazione degli insegnanti, che sappiano dare un forte impianto teorico alla coscienza interculturale. Sottolinea l'importanza che l'educazione interculturale deve avere nelle scuole, ma ribadisce, con forza, che questo tipo di educazione non deve essere rivolta solo alle minoranze, altrimenti si corre il rischio di trasformarla in un'educazione emarginata e emarginante. Questo tipo di educazione si deve trasformare in un progetto globale di formazione per tutti fondato sull'antirazzismo. Troyna definisce il suo approccio di *tipo periscopico*. Questo tipo di modello permette di correggere un sistema basato solamente sull'educazione interculturale, che per lo studioso, si avvale di un *approccio microscopico*, scegliendo di circoscrivere il campo della propria indagine solamente allo stato dei rapporti tra culture, trascurando e sottovalutando i conflitti razziali. Le parole chiave del sistema periscopico sono la *revisione dei curricoli, dei metodi e degli stili educativi*. Si richiede, tra le altre cose, una significativa presenza, nei posti di maggiore responsabilità della scuola, di operatori scolastici appartenenti alle minoranze etniche. Un'altra affermazione forte e provocatoria è quella per cui l'educazione interculturale soffre del grosso limite, di essere nata dalle analisi elaborate da insegnanti britannici. Nella sua accesa critica descrive come, la maggior parte delle attività didattiche,

prodotte dal modello interculturale si riducono a una fiera di costumi, di folklore, dove poi ognuno va per la sua strada. Il percorso deve essere, prima di tutto, antirazzista, partendo da quei curricula, che Troyna, definisce, nascosti, in cui si definiscono quasi esclusivamente modelli occidentali.

Più conciliante è la posizione del pedagogo Figueroa, di origine giamaicana. Anche per questo studioso, la scuola gioca un ruolo fondamentale, come strumento di conservazione dell'ordine sociale. Sostituisce l'aggettivo interculturale con "interetnico", che ha una connotazione meno violenta di antirazzista, ma allo stesso tempo più efficace di interculturale. Anche quando si parla di differenze, Figueroa, preferisce parlare di etnie, piuttosto che di razze. L'educazione interetnica può aiutare a riconoscere le disuguaglianze sociali, che oggi sono trasversali alle razze. Tra gli scopi principali dell'educazione interetnica vi è quello di insegnare la pratica della solidarietà tra i gruppi sociali.

3.1.2 L'educazione interculturale nel curriculum nazionale

Una lettura attenta del curriculum nazionale inglese ci pone davanti a una realtà importante. Il programma delle materie, per tutti gli ordini di scuola, non contiene obiettivi specifici di educazione interculturale. L'educazione interculturale compare tra i possibili temi e le possibili strategie da adottare e da trattare nella scuola. Vi è un'eccezione, per ciò che riguarda l'educazione religiosa, in cui ci si prefigge far conoscere agli alunni la cristianità e gli elementi più significativi delle altre religioni professate nel paese.

A coronamento del curriculum nazionale, vi sono delle circolari applicative in cui si danno degli indirizzi con orientamento interculturale, specialmente nelle indicazioni generali, dove compaiono principi importanti:

- Ogni scuola deve percepirsi come una comunità composta da varie componenti, con pari dignità, alunni, insegnanti, genitori, impegnati a costruire un percorso educativo capace di rispondere alle domande di una società che accetti le diversità, linguistiche, religiose e culturali.
- Si accenna alle indicazioni del consiglio d'Europa, in cui gli alunni devono essere preparati a un'Europa multiculturale e multilinguistica

In un'intervista a un ispettore scolastico inglese si sottolineano le forti potenzialità interculturali del curriculum nazionale, che investono vari campi dell'organizzazione scolastica. In particolare si evidenziano questi punti:

- Aumento e consolidamento del numero di docenti di espressione di culture diverse.
- Migliore inserimento nel sistema scolastico di gruppi sociali e etnici in precedenza emarginati
- Enfasi sull'insegnamento dell'educazione religiosa, attraverso le più diverse prese di posizione etiche
- Potenziamento degli interventi contro gli abusi razziali
- Accoglienza e armonizzazione delle diversità linguistiche e culturali e identificazione della scuola come luogo privilegiato in cui la comunità locale si può riconoscere.

Le posizioni di dissenso sono tante. Alcuni rappresentanti della scuola, insegnanti, dirigenti, ispettori, ribattono, alla visione ottimistica, decritta precedentemente, con una serie di osservazioni.. Sottolineano il fatto, che molte materie fondamentali, come l'inglese, le scienze, e la matematica, non hanno, in sé una indicazione per ciò che riguarda la valenza interculturale. I pochi obiettivi che si identificano in questa ottica, si trovano, in materie, quali la geografia e la storia, in cui definiscono lo studio di luoghi e culture lontani nello spazio e nel tempo. Il programma di storia, però, è povero di riferimenti al passato coloniale e per la maggior parte manifesta il suo forte etnocentrismo. Si sottolinea, nuovamente e con forza, alcune indicazioni emerse dal Rapporto Swann, in cui si richiama l'importanza delle interazioni tra individui. Questo principio corre, però, il rischio di essere disatteso, in quanto la maggior parte delle prove di verifica e valutazione si basa sulle competenze linguistiche. Si porta l'esempio della scuola gallese, in cui, queste prove, possono essere svolte nella lingua locale, mentre la stessa non è permessa al bambino antillinese o asiatico. La speranza è quella che, con il maggior potere, attribuito alle famiglie, nelle scuole, i genitori stranieri possano partecipare al governo della scuola per modificare l'ambiente scolastico.

3.2 Dopo il Rapporto Swann esperienze e tentativi

Il curriculum della contea dell'Hampshire

Il curriculum di questa contea parte dalle intuizioni politiche e educative del rapporto Swann. L'educazione interculturale si basa sui seguenti principi:

1. Deve rivolgersi a tutte le suole del territorio, indipendentemente dalla presenza di gruppi etnici diversi
2. Prepara i giovani a una società multirazziale
3. Garantisce la sopravvivenza dei modelli culturali dei diversi gruppi etnici
4. Costruisce una società rispettosa dei valori rappresentati da ciascun gruppo
5. Rifiuta atteggiamenti di assimilazione
6. Ogni scuola ha il compito di conservare e trasmettere i valori condivisi dalla società

Gli obiettivi dei curricoli sono suddivisi per ordine di scuola. Nella scuola dell'infanzia (4 6 anni) per costruire un modello corretto di società ha bisogno di

- Affermarsi come individuo e rafforzare una positiva immagine di sé
- Poter utilizzare a pieno titolo la propria lingua madre o il proprio dialetto
- Avvicinarsi a persone e esperienze diverse al fine di costruire un'identità non etnocentrica
- Crescere con una mentalità aperta al cambiamento

Successivamente , nella scuola primaria, dai 6 ai 12 anni, impara ad avvicinarsi alle culture degli altri e comprende che le diversità presenti nel sociale sono positivi e stimolanti, conoscendo realtà lontane dalla propria. Inizia a riconoscere i pregiudizi che transitano nei testi letterari, nelle opere d'arte, nei mass media.

Nella scuola secondaria, dai 13 ai 16 anni, si suggeriscono contenuti e percorsi , di tipo interdisciplinare. Si sottolinea l'importanza di un uso consapevole e creativo dei mezzi di comunicazione. Si definisce l'importanza delle tre materie definite "centrali", inglese, scienze, matematica. Altre sette materie vengono definite come fondamento e sono la storia, la geografia, l'educazione fisica, l'arte , la tecnologia, la musica, la lingua straniera.

L'acquisizione di una buona competenza della lingua inglese diventa un obiettivo prioritario. Per color, per i quali, l'inglese non è L1, il mantenimento e lo studio della lingua madre deve essere valorizzata a livello locale. La lettura deve provvedere a far conoscere scrittori inglesi e non.

La matematica deve essere studiata e applicata in un'ottica interculturale, attraverso i diversi sistemi diversi di calcolo, il ricorso alla statistica per definire un percorso di conoscenza sulla vita nelle diverse parti del mondo, la lettura storica del ruolo del mondo arabo nello sviluppo della matematica.

Nel curriculum di scienze devono essere approfonditi i concetti di razza e natura, delle differenze tra i vari gruppi, le informazioni corrette riguardanti le visioni del terzo mondo.

La storia è un nodo centrale. Attraverso il passaggio storico di Celti , Romani, Normanni, ma anche attraverso la più recente storia coloniale , si devono conoscere e sottolineare le realtà del paese e spiegare alcuni problemi sociali, tra cui il razzismo.

La geografia, è lo sguardo al mondo, per antonomasia. Si deve trovare il linguaggio preciso per raccontare il mondo degli altri.

Attraverso il disegno si può riflettere sulla diversità delle tecniche, riconoscendo le differenze tra prodotti, manufatti, diverse tecnologie.

L'approccio all'arte riconosce le radici universali di molti modelli di arte praticata da bambini di diversa provenienza.

Per l'altra espressione artistica, la musica, si potrà confrontare la grande tradizione classica europea con le altre tradizioni, attraverso l'ascolto e le danze.

Nell'attività pratico motoria si possono sottolineare le diverse modalità di gioco e competizione.

Per ciò che riguarda la religione si punta , con l'aiuto delle chiese e religioni presenti, nella contea, a un'apertura e all'accettazione delle diverse fedi.

Le finalità generali di tipo interculturale si possono sintetizzare in questo modo:

- Adeguata formazione in campo linguistico per comprendere le diverse funzioni della lingua in una società multietnica
- Sviluppo di una particolare sensibilità sociale ai problemi delle minoranze etniche, della loro lingua, religione, cultura.
- Disponibilità a lavorare per offrire pari opportunità a tutti gli alunni, e rendere più incisivo il processo educativo delle minoranze.

A livello di organizzazione diventa di fondamentale importanza la rappresentanza dei genitori appartenenti alle minoranze. Anche, per ciò che riguarda, l'assunzione di insegnanti, bisogna fare in modo, di avere qualche insegnante vicino, per origine e per cultura ai gruppi etnici maggiormente rappresentati nella scuola.

I libri di testo devono evitare di appoggiarsi agli stereotipi più evidenti.

Il progetto di educazione interculturale delle scuole di questa contea è un documento di una sola pagina in cui sono elencate le domande che si pongono gli insegnanti impegnati nelle attività di educazione interculturale. Le domande sono le seguenti:

1. **Prima di cominciare:** Che cosa si intende per formazione? Chi ha scritto le proposte? Si possono individuare progetti alternativi? Quali obiettivi hanno gli insegnanti?
2. **Durante il lavoro:** Il lavoro di educazione interculturale è condotto da un gruppo ristretto o aperto? Quali sono gli enti istituzionale a cui ci si rivolge per le consulenze? Il piano di lavoro è chiaro e comprensibile? Gli scopi del progetto sono chiari, anche nel loro sviluppo? Sono identificabili i sostenitori del progetto?
3. **Al termine del lavoro:** in che modo verranno comunicati i risultati dell'esperienza?

Come possiamo notare, i percorsi e le indicazioni sono molto lineari e molto semplici, quindi di facile comunicazione e comprensione, adeguati a ciò, che si definisce utenza. Il documento dell'Hampshire è chiaro, fondato e solido.

Viene, però considerato, un documento invasivo e pervasivo per quello che riguarda la didattica e l'applicazione metodologica. Chi lo dovesse applicare, si troverebbe davanti a una revisione e rivisitazione quasi totale del proprio lavoro, per tutte le materie. Potrebbe essere uno svantaggio, ma potrebbe essere un grande vantaggio culturale.

3.3 Università di Birmingham della prima età

Le proposte dell'università di questa città nascono dal fatto che la città è profondamente multiculturale con grandi aree di svantaggio multiplo. L'università della prima età offre opportunità educative ai bambini e ai ragazzi fuori dell'orario scolastico. Utilizza una serie di locali, tra cui le scuole, i centri delle comunità per condurre attività di alfabetizzazione e interculturali. Le offerte sono gratuite; il sostegno economico da vari partner di tutta la città. Ha un principio fondante che si basa sulla teoria dell'intelligenza multipla di Howard Gardner. Gli interventi sono previsti anche per i bambini più piccoli. È un modello che si potrebbe definire "antiaccademico", in quanto si punta a sviluppare gli studi al di fuori dall'ambiente scolastico. Si utilizzano prevalentemente delle tecniche di apprendimento intensive, con insegnanti formati sulle ricerche più recenti relative al funzionamento della mente. Il modello è quello dell'Europa del nord, in quanto nel progetto sono coinvolte una serie di persone tra cui insegnanti, studenti più grandi, genitori, membri della comunità locale, volontari. L'obiettivo principale è quello di innalzare il rendimento scolastico. L'offerta delle esperienze educative è molto variegata. Si va dall'alfabetizzazione, all'acquisizione delle abilità numeriche. Si affrontano programmi di matematica, musica, danza, con attività più ricreative quali la lavorazione del vetro, e più curiose, come la filosofia per bambini. All'interno di questa programmazione si analizzano i problemi legati al trasporto della città progettando soluzioni. Come capita in tutti i curricula interculturali del regno Unito i programmi conducono verso un percorso di educazione antirazzista. Si afferma, con chiarezza, che la persona che, primariamente, deve essere educata all'antirazzismo è l'insegnante. L'organizzazione del lavoro prevede l'intervento attivo di tutte le componenti. Le caratteristiche più importanti di questo tipo di progetto e di organizzazione vanno ricercate nella cooperazione.

L'esperienza è relativamente nuova, dal 1996, e dalle valutazioni e dalle verifiche appare che i ragazzi sono entusiasti di imparare durante il tempo libero, che la soddisfazione delle componenti coinvolte è alta, in quanto cooperano e lavorano assieme, che lo studio al di fuori dell'orario scolastico, in diversi contesti e con diverse persone può aumentare significativamente l'autostima e la sicurezza in se stessi.

3.4 Runnymede Trust

La Runnymede Trust è un'organizzazione non governativa, nata nel 1968, sui temi dell'uguaglianza razziale. Il maggiore impegno risiede nel favorire l'applicazione delle politiche antirazziali. Negli anni 80 è tra le istituzioni che contribuisce, in modo decisivo, a diffondere il Rapporto Swann. Successivamente, negli anni seguenti al 1988, si impegna a potenziare il curriculum interculturale nei piani nazionali. Nel 1992, al convegno di Warwick, dove 115 pedagogisti del Regno Unito, prendono atto dell'assenza di una vera e propria dimensione interculturale nei curricula nazionali, la Runnymede Trust, elabora un documento "*Equality Assurance in the School*", che apre un fortissimo dibattito nel paese e crea una scuola di pensiero e orientamento per gli insegnanti. Come per l'esperienza dell'Hampshire gli obiettivi e didattici sono elencati e espressi con forte chiarezza e semplicità. Le finalità generali si possono sintetizzare in questo modo:

- *Campo emotivo e affettivo*: esplorare il significato della propria e altrui identità attraverso i sentimenti, le credenze religiose, le esperienze.
- *Campo socio affettivo*: riconoscere i valori della propria società e di tutta l'umanità
- *Campo cognitivo*: usare con piena competenza la lingua inglese, orale e scritta, sapersi destreggiare tra i vari codici, registri, sistemi linguistici, come per i linguaggi artistici. Saper riconoscere la presenza di pregiudizi nello scritto e nelle immagini

Gli argomenti vanno trattati in modo trasversale, coinvolgendo, la famiglia, le diverse comunità, il percorso dell'immigrazione. Anche nella proposta di questa

istituzione è evidente il coinvolgimento interculturale delle diverse discipline. Si consiglia di adottare diversi tipi di mediatori nella pratica didattica.

- *Mediatori attivi*: esperienze dirette attraverso attività di gruppo dove si analizzano esempi di vita vissuta
- *Mediatori iconici*: continuo ricorso a immagini oltre alla lingua parlata.
- *Mediatori analogici*: uso della drammatizzazione personale per l'esplorazione dell'identità, personale, sociale, culturale.

Il compito degli insegnanti è quello di creare un ambiente aperto, tollerante, sensibile ai problemi del razzismo. Si privilegiano attività di cooperative learning, ritenute strategiche. La scuola e la sua biblioteca si deve arricchire di testi di varia letteratura. Gli spazi devono essere arredati con oggetti appartenenti alle varie culture.

Nella fase di verifica gli insegnanti si dovranno porre delle domande sull'efficacia delle strategie dell'insegnamento, sul clima creato in classe, sul coinvolgimento delle famiglie, sul significato di termini quali razza o etnia. Si deve valutare anche il coinvolgimento dei bambini, in queste attività, attraverso domande poste a loro.

La scelta di approfondire il curriculum della Runnymede Trust non è casuale. Come si avrà modo di vedere, in seguito, è la proposta più vicina all'indirizzo che la scuola italiana sta tentando di perseguire in questa direzione. È un testo semplice, chiaro, legato alla realtà e alle possibilità di intervento. È una proposta integrativa a un curriculum. Appare evidente che una struttura di questo tipo, non è rigida, ma è costruibile per approssimazioni successive.

In ogni caso, si può notare come il percorso verso l'educazione interculturale è complesso e fortemente influenzato da esperienze precedenti. Il dibattito è molto acceso, ma al di là delle esperienze consolidate e talvolta errate, sembra che in tutta Europa, l'indirizzo culturale didattico considerato vincente e su cui lavorare con impegno, sia quello dell'educazione interculturale, anche se le scelte precise sui contenuti e sulle modalità appaiono, ancora, in via di definizione.

4) ALTRE ESPERIENZE IN EUROPA

Nel capitolo precedente si è descritto ciò che i paesi , con maggior tradizione migratoria, hanno cercato, e stanno di cercando di fare per costruire una scuola moderna, che tenga conto della complessità dei processi di integrazione.

Vediamo, ora, qualche altra esperienza significativa, in altri paesi. Dipendentemente dalla situazione e dei diversi impianti legislativi, dai regolamenti scolastici vigenti, dalla percentuale dei migranti presenti sul territorio, diverse realtà territoriali hanno cercato di definire un percorso, che abbia come obiettivo principale l'educazione interculturale.

Si è parlato, con una certa frequenza, del coinvolgimento dei genitori, in quanto educatori principali dei propri figli. Le famiglie devono abituarsi a prendere parte alla vita della scuola, non in modo antagonista, ma proponendo e richiedendo collaborazione. Spesso i genitori non hanno ben chiare le modalità su come aiutare i propri figli, quando questi intraprendono un percorso scolastico, in un paese che non è loro. Nelle esperienze descritte successivamente si può osservare che coinvolgere i genitori, in modo positivo, diventa fondamentale per migliorare il rendimento scolastico del bambino. Nel caso dei genitori stranieri è chiaro, che per il loro coinvolgimento, devono essere attivate delle reti sul territorio, quali le scuole stesse, associazioni e di immigrati, servizi di mediazione culturale. Entrando nello specifico delle esperienze, ne descriviamo alcune, ritenute tra le più significative.

4.1 SOWA: agenzia di solidarietà per i genitori , i bambini e i ragazzi che appartengono a minoranze etniche ad ANVERSA.

L'associazione è stata fondata nel 1992, ha come punto di partenza la scuola e lavora con i genitori di bambini appartenenti a minoranze etniche. Lavora in rete, in collaborazione con la municipalità, con i consigli scolastici, con i membri delle comunità locali. Le caratteristiche principali del programma s possono riassumere in questo modo:

- L'organizzazione fornisce informazioni ai genitori, affronta i problemi, aiuta a rispondere alle necessità
- Si coinvolgono le diverse agenzie, in special modo le organizzazioni delle comunità immigrate per fare in modo di essere autonome e organizzare attività.

- Si accentua l'attenzione sull'istruzione dei genitori affinché contribuiscano a sviluppare quella dei propri figli
- Si organizzano attività per le madri per coinvolgerle su questioni che potrebbero avere come conseguenza l'esclusione da certe attività dei bambini appartenenti a comunità immigrate.

Attraverso questo percorso, contraddistinto da obiettivi chiari si è visto, che dopo le prime difficoltà, i genitori si sentono più coinvolti, meglio informati e sono maggiormente in grado di contribuire all'istruzione dei propri figli.

Gli insegnanti, con questo intervento, capiscono meglio i genitori, e li contattano con più frequenza, i genitori comprendono che ci si sta occupando di loro e lo apprezzano. Molte madri hanno tratto vantaggio dalle attività in cui sono coinvolte, con conseguenze positive sulla loro autostima e sulla loro abilità di comprendere il sistema scolastico.

Di conseguenza sempre più alunni comprendono che i loro genitori possono aiutarli e che possono essere assistiti sia a scuola, sia a casa.

4.2 Cooperazione con i genitori nelle scuole di Lakkegata e Vahl di Oslo

Le due scuole si trovano nella parte orientale di Oslo e sono molto vicine. Hanno percentuali molto alte di studenti stranieri, circa l'85% su 450 alunni, non sono di madre lingua norvegese. L'obiettivo della collaborazione tra genitori e scuola è quello di aumentare le competenze dei genitori legate alla scuola, il che li aiuterà a prendere parte alle varie iniziative scolastiche con sicurezza e capacità di comprensione. Scuole aperte e accoglienti consentono ai genitori di capire cosa accade al loro interno. I principali obiettivi di questo lavoro, definito integrato sono i seguenti:

- Coinvolgere i genitori affinché aiutino i propri figli a condurre dei progressi nella loro istruzione
- Aumentare la capacità dei bambini, al fine di poter portare a termine la scuola dell'obbligo con successo.
- Creare un clima che faciliti la collaborazione tra scuola, genitori, bambini, attraverso attività comuni e comunicazione autentica
- Dare ai genitori la possibilità di osservare e partecipare alle attività scolastiche
- Sensibilizzare gli insegnanti alla collaborazione e alla formazione.

Gli obiettivi vengono raggiunti attraverso la sensibilizzazione, corsi di formazione, serate di discussione su determinate problematiche, seminari per i genitori. Il

coinvolgimento diventa determinante, attraverso l'organizzazione di giornate in cui vi sia libero accesso alle aule e sulla discussione del trasferimento di alcuni poteri ai genitori. La scuola provvede a mettere a disposizione delle aule per la discussione e il confronto su queste tematiche.

Un momento, ritenuto importante, sono le cosiddette "giornate di benvenuto", in cui si spiega ai genitori il peso e l'importanza della loro collaborazione. Questo momento è importante affinché i genitori comunichino tra di loro.

Al fine di comprendere e attuare questo percorso agli insegnanti è richiesto di formarsi in questo ambito

Per ciò che riguarda la promozione della comprensione e dell'educazione interculturale aggiungiamo la descrizione di qualche altra esperienza, in alcuni paesi, con problematiche, realtà sociali e storiche diverse da quelle descritte precedentemente. In questo caso si prendono in esame alcune esperienze per l'apprendimento della II lingua, quello che più comunemente è definito alfabetizzazione e ulteriori percorsi di educazione interculturale.

Le ricerche internazionali dimostrano che i bambini possono acquisire una padronanza superficiale di una lingua piuttosto velocemente (dai 6 mesi ai 18 / 24 mesi), ma che l'acquisizione della seconda lingua deve essere sostenuta efficacemente per 6/7 anni.

È importante sottolineare che gli insegnanti necessitano di conoscenze specifiche, intuito e atteggiamenti positivi nei confronti degli alunni appartenenti a minoranze etniche. Si sottolinea che il personale docente deve possedere una formazione specifica, corredata da qualifiche adeguate. Per definire meglio il concetto si può riflettere su altre due esperienze attuate in questo ambito.

4.3 Insegnamento della lingua olandese come seconda lingua ai nuovi arrivati a Rotterdam: il progetto Prisma

Il progetto Prisma è un progetto per l'insegnamento dell'olandese ai bambini nuovi arrivati nella scuola elementare. Gli obiettivi del progetto sono:

- Accelerare e approfondire l'acquisizione della lingua olandese come L2 ai bambini nuovi arrivati nella scuola elementare
- Offrire un quadro flessibile e completo di formazione destinato agli insegnanti, offrire materiali scolastici, offrire l'opportunità di lavorare a diversi livelli
- Aiutare i nuovi arrivati a adattarsi e integrarsi nel nuovo sistema scolastico
- Formare un numero crescente di insegnanti specializzati

- Garantire l'accesso al programma scolastico il prima possibile

Il programma è stato realizzato con la collaborazione di linguisti, insegnanti e consulenti in materia di istruzione. Sono coinvolti docenti specializzati. I gruppi di insegnamento sono piccoli, e il lavoro viene valutato continuamente. Tra le caratteristiche principali del programma si possono evidenziare l'alto livello di aspettative rispetto alle competenze che i bambini possono raggiungere in modo relativamente rapido, l'attenzione particolare dedicata all'insegnamento della lingua olandese. La caratteristica più importante del progetto risiede nella formazione specialistica, attraverso solide basi teoriche, che si richiedono a un insegnante. I programmi devono essere flessibili, ma chiari. Le competenze degli insegnanti specializzati devono ricadere sui colleghi che lavorano con alunni potenzialmente bilingui.

4.4 Imparare il danese come seconda lingua a Odense.

La città di Odense, in Danimarca, ha circa il 15% degli alunni, che appartengono a minoranze etniche. La legge danese stabilisce che le autorità locali devono offrire le risorse necessarie affinché i bambini stranieri di diversa madre lingua possano apprendere il danese rapidamente e efficacemente. L'approccio di base è quello di creare delle classi e dei gruppi di piccole dimensioni nei primi anni di scuola elementare. Se i genitori lo richiedono sono disponibili degli spazi e dei tempi aggiuntivi per l'apprendimento della lingua danese, alla fine della giornata scolastica. Gli obiettivi che si propone l'istituzione scolastica di Odense sono:

- Realizzare le politiche cittadine già approvate per finanziare adeguatamente questi progetti
- Garantire una formazione specialistica dell'insegnante
- Offrire assistenza di alto livello ai bambini che imparano danese
- Promuovere e organizzare dei gruppi piccoli per fare in modo che gli insegnanti possano interagire e il più possibile
- Fare in modo che gli alunni imparino il danese nel più breve tempo possibile e sviluppare competenze linguistiche più complesse
- Far sì che i bambini che parlano la lingua danese come seconda raggiungano gli stessi obiettivi di successo scolastico degli altri bambini danesi

Come in tutte le scuole scandinave si attribuisce molta importanza alla consultazione regolare e approfondita con i genitori.

Anche nel caso danese si sottolinea e si richiede la formazione specialistica dell'insegnante. Si sottolinea, con forza, l'investimento economico su tutte le risorse complementari adatte allo scopo.

Come possiamo notare, nelle scuole del nord si sottolinea spesso la richiesta di formazione per formare insegnanti specializzati e la continua collaborazione con i genitori. Sembra che i risultati siano positivi, perché dalle verifiche e dalle valutazioni, si registrano buoni progressi nell'acquisizione del danese e come seconda lingua, generando processi di autostima e acquisizione di sicurezza.

La rete di informazione sull'istruzione in Europa (Eurydice) diviene uno strumento fondamentale per l'insegnante di oggi. Attraverso le informazioni e i siti dedicati un docente moderno, legato e consapevole, alla propria epoca può iniziare il suo lavoro in rete.

4.5 Europa. approccio interculturale a scuola (Eurydice integrazione scolastica bambini stranieri a scuola)

...“Oggi, quasi tutti i sistemi educativi europei tengono conto, nei programmi di insegnamento, dell'approccio interculturale, definito come “l'insieme dei processi attraverso i quali sono stabilite le relazioni fra le diverse culture” La definizione qui considerata, esclude l'apprendimento basato sulla cultura e sui valori nazionali, anche se una conoscenza in questo senso può essere necessaria per una migliore comprensione delle altre culture. L'approccio interculturale deve permettere alle scuole di gestire la diversità culturale delle società, aumentata con i movimenti migratori degli ultimi decenni. È parte integrante dell'istruzione o delle attività intese per tutti gli alunni, che siano immigrati o nativi. Mentre riflette una preoccupazione comune ai paesi presi in considerazione, il suo scopo e modello di applicazione varia da un paese all'altro.” Dal rapporto Eurydice

Gli obiettivi che si dovrebbero perseguire attraverso l'educazione interculturale sono:

- l'aspetto dell'apprendimento della diversità culturale, che dovrebbe aiutare gli alunni a sviluppare i valori di rispetto e di tolleranza. In alcuni paesi, la lotta contro il razzismo e la xenofobia è una fondamentale per lo studio di questo aspetto
- l'aspetto internazionale che, attraverso lo studio delle problematiche economiche e sociali che sottostanno alle relazioni internazionali (in particolare nord/sud), così come lo studio della storia del fenomeno della migrazione e

delle sue cause, fornisce la comprensione della diversità culturale odierna nel suo contesto storico e sociale;

- l'aspetto europeo, incentrato sulla comprensione delle caratteristiche culturali dei popoli europei, la storia dell'integrazione europea e il ruolo svolto in Europa dal paese considerato, che permette agli alunni di sviluppare un senso di identità europea

Come possiamo osservare da questa sintesi, tratta dalla pubblicazione sull'integrazione scolastica dei bambini stranieri a scuola, a cura della commissione europea, sono riconoscibili le tracce del percorso che abbiamo analizzato nei precedenti capitoli, riferite alle ricerche e alle esperienze condotte in Francia, Germania e Regno Unito. Non in tutti i paesi, però, questi principi vengono condivisi. Le differenze non sono eccessive, ma in alcuni casi determinano forti differenze.

Per aprire una piccola parentesi locale, uno dei progetti della giunta provinciale di Bolzano, riguardo all'integrazione scolastica dei bambini stranieri prevede il ripristino delle "classi speciali" (Sonderschulen), per l'apprendimento linguistico dei nuovi arrivati.

In alcuni paesi è molto forte l'istanza dell'educazione interculturale, in altri è ancora forte il retaggio delle esperienze precedenti, .

In **Olanda** il Ministero per l'istruzione primaria ha definito gli standard di competenza che includono l'educazione interculturale e che richiedono che tutti gli insegnanti siano preparati ad insegnare in classi multietniche, che essi devono essere in grado di offrire a tutti gli alunni un ambiente di apprendimento sicuro ed efficace e preparare gli alunni ad essere cittadini in una società multietnica.

Nel **Belgio francofono**, per esempio è da sottolineare, che per la competenza dell'insegnante, è prevista l'attivazione delle conoscenze delle scienze umane per un'accurata interpretazione delle situazioni vissute in classe o fuori dalla classe e per un migliore adattamento alle diverse tipologie di alunni.

In **Svezia**, tutti i bambini stranieri hanno diritto all'insegnamento anche nella loro lingua materna.

In altri paesi l'ottica di intervento appare più superficiale

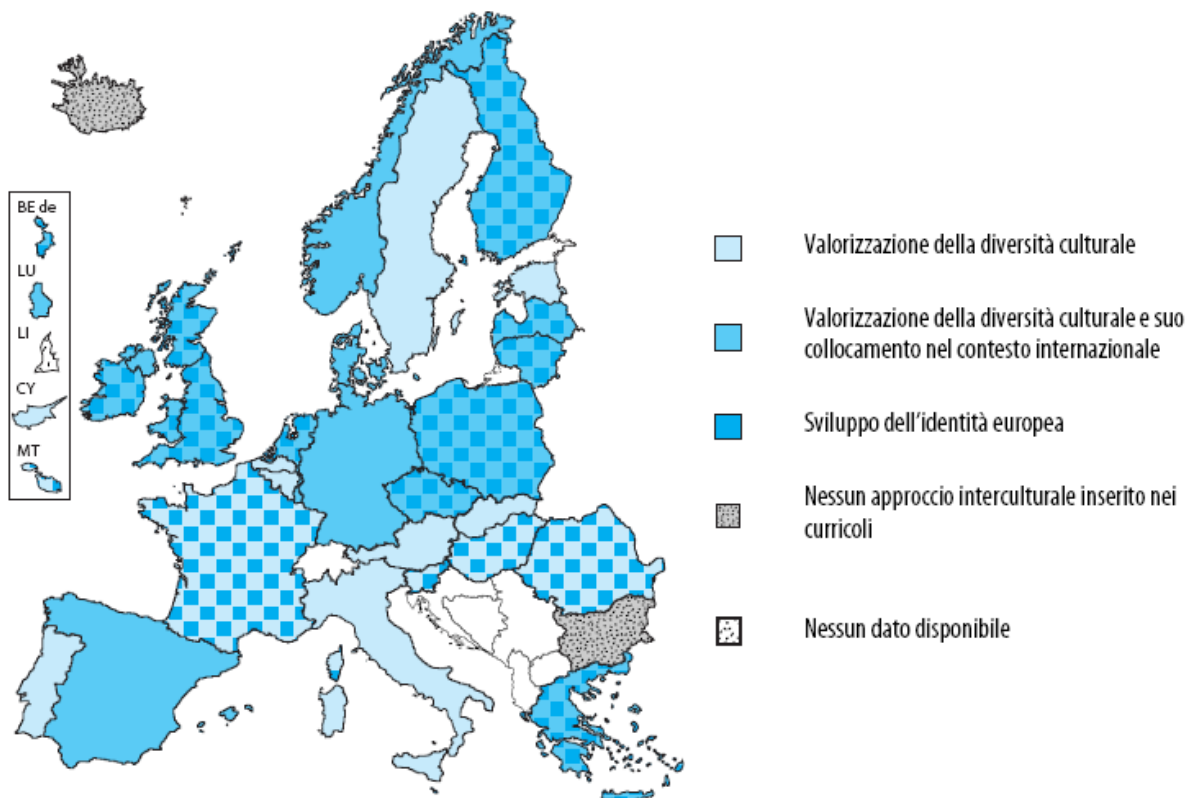
In **Austria** l'approccio appare abbastanza generico; le indicazioni generali, riferite agli insegnanti stabiliscono di esprimere se stessi, trasmettere le tradizioni, incoraggiare gli alunni a risolvere i problemi e a cooperare, a promuovere risoluzione pacifica dei conflitti, a trasmettere la conoscenza dei costumi culturali e l'analisi critica dei valori sociali.

Per la **Grecia** vale lo stesso discorso dell'Austria, ma con differenti modalità: si stabilisce che agli alunni siano offerte due ore opzionali di lezione a settimana, per le quali il programma non è stabilito e durante le quali possono essere discusse materie come l'identità europea, il multiculturalismo e la globalizzazione.

In **Svezia**, tutti i bambini stranieri hanno diritto all'insegnamento anche nella loro lingua materna.

A questo riguardo è interessante riportare lo schema, sempre tratto dal rapporto Eurydice in cui si visualizzano, con una certa immediatezza i vari orientamenti culturali per ciò che riguarda l'integrazione scolastica.

Figura 6.1: Obiettivi dell'approccio interculturale in base ai curricula e alle normative sull'istruzione. Educazione preprimaria e istruzione obbligatoria a tempo pieno. Anno scolastico 2003/04.



Fonte: Eurydice.

Come già accennato nell'introduzione l'Italia, per una serie di motivi, è partita, nell'affrontare questo ambito, un po' in ritardo. Per descrivere lo scenario, è utile riportare lo schema della prof.ssa Favaro, in cui vengono descritti, in modo schematico, gli atteggiamenti e le scelte che si riferiscono a uno scenario di tipo

“emergenziale” e a uno scenario che prevede la presenza degli alunni stranieri, o di origine straniera, come strutturale e “normale”.

<i>Gestire l'emergenza</i>	<i>Gestire i cambiamenti/l'integrazione</i>
Dispositivi di emergenza	Azioni lungimiranti
Rimozione delle differenze	Visibilità dei “nuovi” cittadini
Marginalità del tema	Consapevolezza dei cambiamenti in atto
Frammentazione delle azioni	Tentativo di passare dalle azioni al progetto /sistema
Criterio della casualità	Intenzionalità dell'agire
Atteggiamento di delega	Responsabilità condivisa

5 LA SITUAZIONE IN ITALIA (*alcuni dati – riflessioni sul fenomeno*)

5.1 I dati

Il fenomeno migratorio, in Italia, è relativamente recente. Le scuole, si sono rese partecipanti attivi di questo fenomeno dal 1991, con il grande sbarco degli immigrati albanesi, in Puglia. Molti dei nuovi arrivati erano bambini. La popolazione italiana e le istituzioni, tra cui la scuola, in special modo quella dell'obbligo, sono state colte di sorpresa. Conseguentemente anche la legislazione scolastica appariva insoddisfacente, nonostante in alcune regioni italiane fossero già presenti alcune comunità di immigrati, ma non era considerato fenomeno di interesse nazionale. Gruppi considerevoli di cinesi si erano già stabiliti nel distretto manifatturiero di Prato, in Toscana. Cresceva il fenomeno, chiamato, dei "vu cumpra" sulle spiagge dell'Adriatico. Nello stesso anno, con l'esplosione del conflitto, in alcune regioni della ex Jugoslavia, iniziavano a muoversi fette di popolazione che scappavano dalle terre martorate della Croazia e della Serbia. Iniziava a diventare numericamente importante l'emigrazione dall'Africa del nord, Marocco, in particolare.

Ma se fino a questa data l'immigrazione interessava solamente la popolazione adulta, cosiddetta produttiva, da questo momento in poi cominciavano ad arrivare famiglie con bambini. Fenomeno sicuramente non nuovo, visto che tutti i percorsi migratori hanno seguito la strada dell'emigrazione individuale, per poi legittimamente chiamare le famiglia.

L'Italia si trasforma, in questi anni da paese di emigrazione, a paese di immigrazione. Il cambiamento per la scuola italiana è stato rapidissimo: nel triennio 2003-2005 l'incremento è stato mediamente di 60/70 mila unità all'anno, e porterà, presumibilmente, nell'anno scolastico che sta per iniziare, il totale degli alunni stranieri vicino alle 500 mila unità.

Sono circa 430.000 gli alunni stranieri a scuola nell'a.s. 2005/06, e rappresentano il 4,8% della popolazione scolastica complessiva. Erano poco più di 50.000 nell'a.s. 1995/96. Ma l'aumento è significativo anche rispetto a un anno fa: si è registrato, infatti, un incremento di circa il 17% di presenze.

La lettura corretta degli incrementi demografici ci permettono di ricostruire una storia, oltre che approntare dei progetti. Se pensiamo solamente allo sviluppo e alla progettazione dell'edilizia scolastica, gli enti che si occupano di statistica possono permetterci di progettare edifici scolastici nei siti corretti e con numero di aule confacenti all'utenza.

La lettura dei dati diventa parte viva e importante per la comprensione e lo studio delle strategie da approntare in tutti i campi della società.

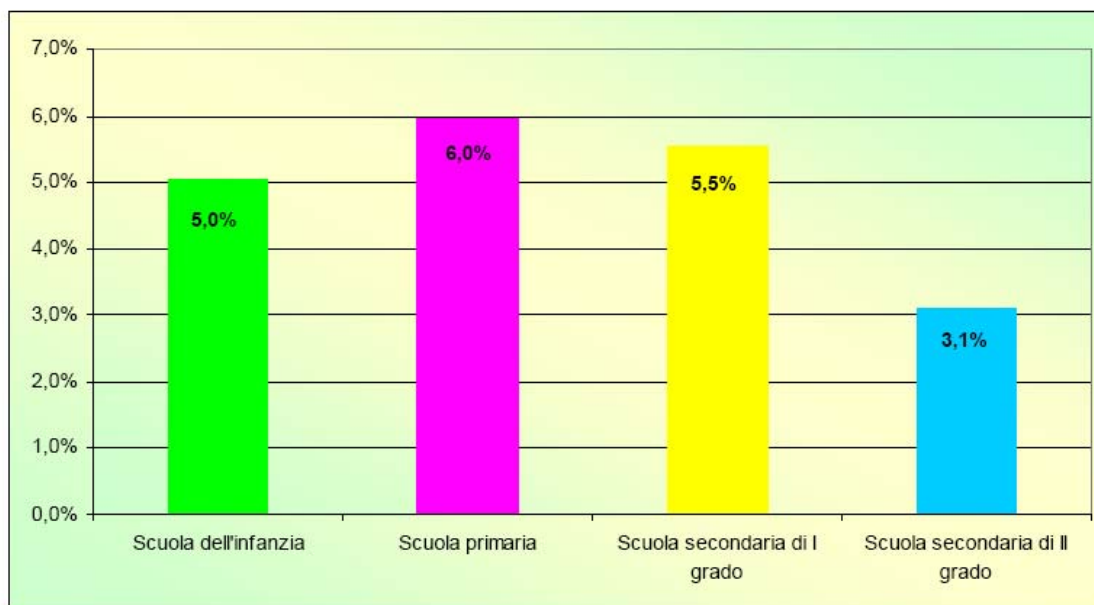
Come si accennava precedentemente a differenza di processi migratori che hanno interessato altri Paesi europei, in Italia l'immigrazione ha assunto, anche sotto l'aspetto quantitativo, connotazioni significative soprattutto nell'ultimo decennio o poco più, acquisendo in breve tempo le dimensioni strutturali di un fenomeno sociale e culturale con il quale la nostra società si trova a convivere, e nei riguardi del quale ha dovuto ricercare nuovi assetti relazionali e adattamenti di convivenza. . A questo riguardo i dati che ci offre, in questo grafico, il ministero della pubblica istruzione ci permettono una lettura molto chiara.

**Fig. 1 - Andamento del numero indice degli alunni con cittadinanza non italiana
(anno base 1995/96=100)**



Per il sistema scolastico italiano si tratta di una vera e propria sfida dalla quale dipende in buona misura la riuscita dell'integrazione sociale e culturale e, in prospettiva, l'equilibrio degli assetti della società italiana dei prossimi decenni. Attraverso un'ulteriore tabella esplicativa, con i dati ufficiali del Ministero della Pubblica Istruzione possiamo tracciare un quadro realistico della situazione scolastica riguardante la frequenza scolastica degli alunni stranieri.

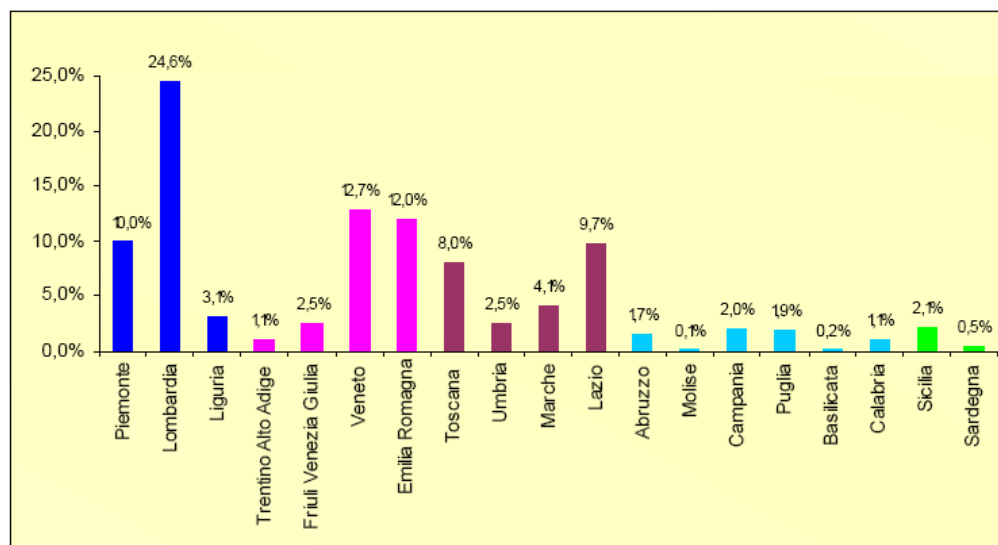
Fig. 2 - Incidenza percentuale degli alunni con cittadinanza non italiana sul totale degli alunni



I dati potrebbero apparire aridi, ma leggendoli attentamente, forse si può analizzare il fenomeno con maggiore freddezza e scopo strategico.. Le scuole italiane non sono "invasi" dagli stranieri. Le percentuali non sono basse, ma confrontandoli con altre realtà europee, siamo ancora, in tempo, se vogliamo a pianificare degli interventi e a definire e progettare i campi prioritari per i finanziamenti. Un dato interessante può essere rappresentato dalla percentuale di frequenza della scuola secondaria di II grado, che scende sensibilmente. Le cause possono essere molteplici, ma una, sicuramente, la possiamo far risalire all'insuccesso scolastico durante il percorso di istruzione. Ci stiamo interrogando su questo?.

Altri dati, sempre provenienti dal Ministero della Pubblica Istruzione, ci può aiutare a comprendere un aspetto ugualmente importante che riguarda la suddivisione dell'emigrazione sul territorio. Le regioni più industrializzate, e quindi con maggiori opportunità di occupazione, sono quelle con la maggiore densità di immigrazione e conseguentemente con presenza più numerosa di bambini a scuola.

Fig. 5 - Distribuzione percentuale degli alunni con cittadinanza non italiana per regione - a. s. 2005/06



Nelle regioni, quali la Lombardia, il Piemonte, il Veneto e l'Emilia Romagna, se il fenomeno non viene monitorato attentamente, e se, non si prevedono interventi significativi nel campo dell'educazione, oltre che del sociale, c'è il rischio che la situazione vada fuori controllo, con tutte le conseguenze, che questo comporta. Nelle città con maggiore incidenza nella presenza scolastica di bambini stranieri, come Milano, Torino, Bologna, Reggio Emilia, ci sono istituti comprensivi che superano il 60% di presenze straniere, con classi che superano il 70%. Sono situazioni che possono divenire poco sostenibili. In questo periodo si è acuito il dibattito, secondo il quale, nelle classi dove ci sono troppi bambini stranieri, al bambino autoctono non è garantito un corretto percorso scolastico.

Scientificamente non è stato dimostrato nulla in questo senso, anche se, a livello legislativo, finché si è in tempo, sarebbe opportuno evitare, dove è possibile, altissime concentrazioni di bambini stranieri, in modo da poter garantire i diritti di istruzione per tutti. Punto dolente, in questo quadro generale è la politica di formazione rivolta agli insegnanti.

5.2 Verso un'educazione interculturale

Come accennavamo precedentemente, è da poco che l'Italia si sta interrogando su questo aspetto, sia a livello didattico, sia a livello legislativo. I due piani non sono distaccati tra loro. La situazione politica, per di più non aiuta a fare chiarezza e ad avere riferimenti e punti fermi. A ogni cambio di governo, se di indirizzo politico,

diverso da quello precedente, variano gli orientamenti e le politiche, sia scolastiche, sia quelle sull'emigrazione. Pertanto non si può far altro che partire dagli ultimi documenti e/o circolari applicative. A questo riguardo sembra degno di rilievo uno degli ultimi documenti del Ministero della Pubblica Istruzione intitolato "Documento generale di indirizzo per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale", nel quale, come tutti i documenti di questo tipo, si fa una breve analisi dei dati demografici, successivamente si dà un riferimento di tipo legislativo, quindi si offre un indirizzo per la formazione degli insegnanti, ponendo una certa attenzione sui processi di alfabetizzazione e sulla valorizzazione della lingua di origine. Si sottolinea, probabilmente su esperienze, riferite ad altri modelli, il coinvolgimento dei genitori e delle famiglie. Quando si parla di intercultura il Ministero dà delle indicazioni precise:

*"...Occorre rivisitare i **programmi, i contenuti, le discipline in chiave interculturale**. I programmi di insegnamento di storia e geografia e i manuali scolastici come interpretano le sfide della globalizzazione, dei nuovi saperi, del meticciato culturale, del pluralismo religioso. Ma anche le altre discipline sono coinvolte ed hanno rilevanti implicazioni interculturali: scienze matematiche, diritto, economia, filosofia, storia dell'arte..."*

*"...**Obiettivi prioritari: rivisitare i curricula** scolastici alla luce delle trasformazioni della nostra società e delle diverse e molteplici appartenenze culturali presenti nelle nostre scuole..."*

"...È necessario inoltre un potenziamento delle biblioteche scolastiche anche in collaborazione con i servizi multiculturali delle biblioteche pubbliche, con i centri di documentazione dedicati a questi temi e con le associazioni degli immigrati..."

*"...**Proposte: costituzione di un gruppo di lavoro con un preciso obiettivo a tempo** con enti, associazioni disciplinari e organizzazione non governative per definire alcune proposte in merito all'editoria scolastica, e non scolastica, e a nuovi contenuti disciplinari nella prospettiva interculturale.*

*"...Il **confronto costante con altri Paesi europei**, di recente immigrazione, come la Spagna, o di lunga tradizione multiculturale, come Francia, Germania e Inghilterra è una dimensione irrinunciabile del nostro stare nell' Europa delle culture e delle differenze. "*

...I diversi modelli di integrazione oggi presenti in Europa e i drammatici punti di crisi evidenziati da alcuni di essi (gli attentati in Inghilterra, le rivolte giovanili nelle banlieue francesi) testimoniano quanto complesso sia l'obiettivo dell'integrazione..."

"...E' culturalmente rilevante che si studi la possibilità di avvalersi, per la realizzazione di queste linee di lavoro, della collaborazione presso il Ministero di uno o più mediatori culturali immigrati..."

Pur nella doverosa sintesi e generalizzazione nelle parti del documento riportate si accenna con chiarezza a un indirizzo e compare una sorta di progettazione. Appare come la sintesi ideale dei concetti riportati nella descrizione dei diversi approcci per l'integrazione adottati in diversi paesi europei. È un'ottica sicuramente europeista. Compaiono i grandi principi dei curricoli interculturali, si auspica un insegnamento diverso della storia e della geografia, in cui si accentuano i diversi punti di vista. Si richiede l'adeguamento delle biblioteche scolastiche, sperando che sia implicito, anche l'adeguamento delle biblioteche per gli insegnanti. L'auspicio è che i nuovi volumi che si dovrebbero acquistare non comprendano solo i testi di mera formazione professionale, ma che abbiano riferimenti culturali e tradizionali dei vari paesi.

A livello organizzativo si propone di collaborare con enti, associazioni, ONG, e come abbiamo visto questo tipo di collaborazione, spesso, si è rivelata vincente. Chi meglio degli emigrati può fare richieste precise per l'integrazione scolastica.

Quando si parla di confronto con le politiche di immigrazione e di accoglienza dei diversi paesi europei, la richiesta della collaborazione con le famiglie di origine, si può ritenere, come corretta e valida indicazione di metodo. A livello pragmatico si possono risparmiare tempo e soldi (risparmiando sulla costituzione di innumerevoli e spesso inutili tavoli di discussione e commissioni), imparando a "rubare" dai vari sistemi, dove funziona meglio, ciò che può apparire più utile per la scuola italiana.

È molto interessante sottolineare, per ciò che riguarda gli immigrati, dei disagi esplosi nelle periferie francesi e nella comunità islamica inglese. Una attenta e corretta lettura di questi fenomeni evidenzia il fatto che abbiamo la possibilità di non incorrere, nuovamente, in questi errori, ma la questione è molto complessa, perché coinvolge diversi ambiti e problematiche sociali.

Al di là dell'impostazione che potrebbe apparire lungimirante, concreta e sostenuta dalle esperienze, oltre che dalle teorie, in una realtà politica e scolastica, come quella del nostro paese, il raggiungimento di questi obiettivi, appare, per ora, un sogno.

Al di là dei problemi organizzativi, per ottemperare a una parte di questi obiettivi sono necessari considerevoli finanziamenti, per una nuova formazione degli insegnanti, per l'acquisto di libri e sussidi didattici. Oltre tutto deve esserci una forte condivisione delle strategie e degli indirizzi culturali. La condivisione su questa tematica non è ancora compiuta.

5.3 Bambino straniero: problema o risorsa

Il segnale di questo disagio proviene dal dibattito, molto vivace all'interno della scuola, se il bambino immigrato è PROBLEMA o RISORSA. Spesso, dipendentemente, dagli indirizzi teorici e della pratica, gli insegnanti si confrontano con una certa durezza sulle definizioni del bambino immigrato. È un problema, quando in una scuola ce ne sono troppi e gli insegnanti sono pochi, è una risorsa, se capita in una sede scolastica dove i numeri non sono così importanti e dove gli insegnanti godono di un certo tipo di organizzazione e di finanziamenti, dipendentemente, da dove si fa scuola. L'apice della discussione si sta raggiungendo in questi ultimi tempi. Molti genitori di bambini italiani, richiedono nulla osta di trasferimenti da una scuola all'altra, se la scuola che dovrebbero frequentare i propri figli ha un alto numero di iscrizioni di bambini stranieri, perché convinti che i loro figli potrebbero avere un insegnamento di livello inferiore, e diversi dirigenti scolastici, a livello burocratico, diventano complici e protagonisti, della creazione di scuole ghetto e scuole cosiddette di elite. In un'intervista televisiva, un genitore di Torino, che ha iscritto suo figlio in una scuola del quartiere di S.Salvario, quartiere con forte tradizione migratoria, descriveva la situazione di questo istituto, dove il 70% degli iscritti, è di origine straniera. Alla presentazione della scuola, rivolta ai bambini provenienti dalla scuola dell'infanzia, per l'anno successivo sono state invitate 150 famiglie, se ne sono presentate 15.

La psicoanalista bulgara Kristeva, interrogandosi su questo aspetto cerca di dare una spiegazione:

"...“Lo straniero sembra proprio sorgere là dove inizia la coscienza della mia differenza, e finire quando riusciamo a riconoscerci tutti stranieri a noi stessi e a garantire a questo altro di noi la possibilità di una vita diversa”.

La presenza di un'altra etnia in classe va vista dunque come una risorsa che spontaneamente e nel modo più naturale possibile, introduce gli alunni in una prospettiva di conoscenza prima, e di rispetto poi, del "diverso da me".

Come si è visto precedentemente, con alcuni esempi, il bambino straniero diventa "problema" quando alcuni genitori non vedono di buon occhio la presenza di alunni stranieri perché considerati la causa di un calo nel rendimento scolastico della classe intera.

Dal mio punto di vista si stanno enfatizzando troppo questi due aspetti. Le discussioni e i dibattiti per individuare se un bambino straniero è problema o risorsa, fanno, forse, perdere di vista la centralità del bambino. Se durante l'anno scolastico, arriva un bambino da un'altra città italiana non ci si interroga molto e non ci si pongono molti

problemi. Se arriva un bambino straniero, ci si deve attivare per l'organizzazione del lavoro, ma non ci si può porre nell'ottica della risorsa o del problema. Al limite è un bambino che ha delle esigenze un po' più particolari. Come, con tutti i bambini, se il bambino è un problema, ci si attiva per risolverlo, se è una risorsa si impiegano le nostre forze per far emergere le ricchezze e particolarità. Spesso all'interno delle scuole, tra gli insegnanti, il dibattito su questa tematica è molto acceso. Chi considera il bambino esclusivamente risorsa, spesso, perde di vista gli effettivi problemi, chi, al contrario, ritiene che un bambino straniero sia solo un problema, spesso, anche, inconsapevolmente, fa emergere questa sensazione, in classe o in altri ambiti scolastici. Ogni bambino è risorsa o problema, non sono caratteristiche peculiari del bambino straniero.

5.4 La legislazione italiana

Il diritto all'istruzione rivolto ai minori immigrati: le disposizioni italiane dal 1990 ad oggi

La disciplina in vigore oggi in Italia richiama, come emerge dall'analisi dell'art 36 della legge 40 del 1998, il concetto di educazione interculturale e di integrazione, elementi che già erano diventati propri del sistema d'istruzione italiano fin dalla stesura della Costituzione, con gli articoli 33 e 34 e successivamente, con le circolari che verranno analizzate di seguito.

La scuola è uno dei luoghi e degli strumenti privilegiati attraverso il quale si determinano le basi per una effettiva integrazione fra stranieri ed autoctoni, fra le nuove diversità e il confronto tra le identità.

La prima circolare ad introdurre la possibilità per minori immigrati di vedersi riconosciuto il diritto all'istruzione, è la circolare numero 205 del 26 luglio 1990. Questa circolare descrive chiaramente, nei suoi punti, la problematica dell'integrazione del minore immigrato e, la necessità di un approccio interculturale da parte della scuola pubblica, attraverso programmi e misure, come corsi intensivi di italiano, affinché l'alunno immigrato possa al più presto, colmare lo svantaggio che gli impedisce di poter comprendere facilmente le lezioni scolastiche.

In essa compare la prima definizione di educazione interculturale che viene intesa in questo senso: *dialogo trasversale fra le culture, che dà valore al sistema democratico e mette in evidenza come le diversità siano ricchezza e possano, se lette, in un contesto non etnocentrico o di superiorità occidentalizzata, essere ricchezza per tutti.*

L'educazione interculturale pone le basi per l'educazione multiculturale, obiettivo che, se perseguito con costanza, permette all'individuo di crescere in una società dove la multiculturalità di fatto, si manifesta in una multiculturalità di diritto.

L'educazione interculturale appare la risposta educativa più adeguata per soddisfare le esigenze tipiche di uno Stato, la cui popolazione è di fatto, una popolazione multiculturale, infatti in essa, sono presenti più gruppi e più culture che interagiscono in un contesto complesso.

La circolare 205 del 1990, disciplina inoltre l'inserimento del minore immigrato, sottolineando come sia necessario ricostruire, ove possibile, il curriculum scolastico, del minore, nel paese di provenienza.

Nel caso di minore immigrato le difficoltà nel riconoscimento del suo percorso scolastico precedente possono essere colmate, stando alla lettera della circolare, grazie ad una concertazione fra il dirigente scolastico ed il del consolato

Il diritto di essere ammessi all'istruzione per i minori immigrati, è un diritto trasferito dal diritto che, la CM 301 del 1989, aveva riconosciuto ai figli di lavoratori provenienti da altri paesi dell'Unione Europea.

Nulla si dice però, nella circolare 205, riguardo ai minori immigrati irregolari.

La circolare 205 del 26 luglio 1990 descrive quali sono le procedure per iscrivere il bambino immigrato a scuola.

Per quanto riguarda l'iscrizione degli alunni alle scuole del primo e del secondo ciclo, la circolare 400 del 1991 semplifica l'iter, richiamando però, riguardo al caso dei minori immigrati, in realtà la stessa prassi prevista nella circolare 205 del 1990. Nella circolare 400 del 1991 si sottolinea però, che nel caso di documentazione incompleta, si debba effettuare una iscrizione con riserva, autocertificata, se non vi sono altri soggetti aventi potestà, dallo stesso alunno.

Dell'avvenuta iscrizione con riserva si dovrà rendere noto al Ministero degli Affari Esteri. La circolare 400 del 1991, non definisce quale può essere la durata di frequenza scolastica, di cui il minore può godere, con documentazione incompleta,

Importantissima è la circolare 5 del 1994, nella quale, l'allora Ministro dell'Istruzione Jervolino, decreta ufficialmente il diritto all'iscrizione dei minori immigrati anche se privi di regolare permesso di soggiorno.

Lungo il cammino che porta poi, nel 1998, alla stesura dell'articolo 36 della legge 40 del 1998, la circolare n 73 del 1994 rappresenta una tappa importante, dopo la circolare n 5 dello stesso anno, infatti, in essa, emerge la consapevolezza, che solo partendo dalla scuola, dall'educazione interculturale è possibile diffondere una

mentalità che si discosti dalle prospettive razziste, di superiorità di certe culture rispetto ad altre.

Un'altra circolare che tratta il tema dell'integrazione dei minori immigrati è la numero 87 del 23 marzo 2000, essa segue dunque, l'articolo 38 del t.u. 286 del 1998, articolo che, resta integralmente in vigore, poiché la legge Bossi-Fini tace sul tema dell'istruzione degli immigrati rimandando a tale articolo.

La circolare 87 del 2000 descrive chiaramente, come debba avvenire l'iscrizione del minore immigrato, anche se clandestino.

Ci si chiede dunque se il dirigente scolastico o il preside della scuola, che iscrivano un minore immigrato irregolare, con riserva, siano tenuti alla denuncia. La risposta a tale interrogativo deve essere negativa poiché la disposizione, nasce con l'intento di garantire il diritto/dovere di frequentare le scuole dell'obbligo da parte dei minori, intento che, verrebbe pregiudicato di fronte alla possibilità che il minore o i suoi genitori siano esposti alle sanzioni amministrative previste per il soggiorno irregolare. L'eventuale verifica della condizione di regolarità sul territorio dello Stato risulta, in ogni caso, estranea all'attività delle istituzioni scolastiche, considerando anche la circostanza che, l'obbligo di denuncia dello straniero, è previsto solo a carico del datore di lavoro e dell'ospitante, mentre non è più previsto da parte del direttore di istituto di istruzione, a meno che lo stesso istituto non costituisca anche dimora dell'allievo.

L'articolo 38 del testo unico del 1998, la circolare 87 del 2000, rappresentano l'attuazione piena della lettera dell'articolo 34 della Costituzione italiana, una scuola *per tutti*, indipendentemente dallo status, una lettura universale del diritto all'istruzione, nel rispetto delle singole particolarità.

5.4.1 Modalità legislative per favorire l'integrazione

Il decreto del Presidente della Repubblica n 394 del 1999 all'articolo 45, delinea le procedure attraverso le quali deve avvenire l'inserimento e l'integrazione del minore immigrato nella scuola. Secondo tale decreto, gli insegnanti sono chiamati a redigere un piano di studi personalizzato, per lo studente straniero, cercando di comprendere le capacità dello studente, la sua conoscenza della lingua italiana, l'insegnante è anche chiamato a richiedere il supporto delle ASL e l'intervento degli assistenti sociali, qualora il minore immigrato presenti difficoltà nell'integrazione, difficoltà che possano ricondursi a traumi o, difficoltà che partono da blocchi psicologici.

Agli studenti stranieri è assicurato l'apprendimento della lingua italiana attraverso corsi di lingua, organizzati dalla scuola anche al di là del semplice orario scolastico, si tratta di corsi che tendono a raggruppare i minori immigrati a seconda del livello e delle difficoltà nella lingua straniera.

Uno dei problemi più urgenti oggi, sollevato da alcuni esperti di interculturalità è la totale carenza di una legislazione nazionale uniforme, che regoli l'attività dei mediatori, ma soprattutto, che ne preveda un titolo, una formazione. In provincia di Bolzano, come in altre realtà locali, si sono condotti corsi di formazione per mediatori, che successivamente, hanno costituito un albo, dal quale la scuola può attingere, in caso di bisogno. A tal proposito, è interessante osservare come, si parli di educazione interculturale, nelle circolari ministeriali e poi della stessa legge 40 del 1998, seguita dal t.u. 286 del 1998, ma come, non si spieghi mai agli insegnanti come realizzarla. L'educazione interculturale sembra rappresentare uno splendido principio ideale, privo però di concretezza, poiché nonostante dei corsi di aggiornamento siano previsti, non esiste per l'insegnante nessun obbligo nell'apprendere metodologie per poterle insegnare. L'ambito resta così lasciato alla creatività ed alla passione per la propria attività, i docenti restano totalmente privi di una formazione consistente e soprattutto di un confronto in rete obbligatorio con pedagogisti, assistenti sociali, mediatori culturali e linguistici.

5.4.2 La scuola dell'autonomia e l'integrazione dei bambini stranieri

La riforma del titolo V della Costituzione, ad opera della legge numero 3 del 2001, ha ridefinito le competenze anche all'interno dell'istruzione, portando all'espresso riconoscimento dell'autonomia delle istituzioni scolastiche all'interno della Costituzione stessa.

Da ciò deriva che, lo Stato, non è più il solo detentore della potestà legislativa e delle funzioni amministrative, spetta infatti anche alle Regioni, la potestà normativa primaria, seppur di tipo concorrente. Si potrebbe leggere, nel terzo comma dell'art. 116 della Costituzione italiana, una potestà legislativa speciale, secondo la quale, le Regioni ordinarie possono dotarsi di una forma particolare di autonomia, dando luogo, in tal modo, ad una pluralità di sistemi regionali d'istruzione, che procedono secondo

modalità e velocità che possono diversificare le une dalle altre. Si può perciò parlare di unità del sistema nazionale di istruzione, soltanto attraverso i livelli essenziali delle prestazioni ed i principi finanziari di riequilibrio economico-sociale presenti nell'art.119 della Costituzione. La procedura richiesta dall'art.119 risulta essere molto complicata e, sembra richiedere, per l'attivazione della potestà regionale, una specie di autorizzazione statale attraverso l'approvazione con intesa "Stato-Regione". Lo Stato è comunque chiamato a definire le norme generali dell'istruzione ed i livelli essenziali delle prestazioni, nonché, i principi fondamentali di legislazione concorrente. L'effettività del diritto all'istruzione, comporta, nell'analisi di come tale diritto venga ad essere garantito ai minori immigrati, l'attivazione delle Regioni, delle autonomie locali affinché sia concretamente possibile per questi minori vedersi assicurato il diritto allo studio in tutte le realtà locali, ma anche affinché, sia possibile, l'attivazione dei programmi di educazione interculturale che, dalla circolare 205 del 1990, vennero introdotti come finalità dell'istruzione scolastica.

5.4.3 Il primo passo; il protocollo di accoglienza

La definizione del protocollo di accoglienza per gli alunni stranieri è contenuto nell'articolo 45 della legge nr 394 del 1999. In questo ambito il protocollo d'accoglienza prevede di:

- Definire pratiche condivise all'interno delle scuole in tema d'accoglienza di alunni stranieri
- Facilitare l'ingresso di bambini e ragazzi di altra nazionalità nel sistema scolastico e sociale
- Sostenere gli alunni neo arrivati nella fase di adattamento al nuovo contesto
- Favorire un clima d'accoglienza e di attenzione alle relazioni che prevenga e rimuova eventuali ostacoli alla piena integrazione
- Costruire un contesto favorevole all'incontro con le altre culture e con le "storie" di ogni bambino
- Promuovere la comunicazione e la collaborazione fra scuola e territorio sui temi dell'accoglienza e dell'educazione interculturale nell'ottica di un sistema formativo integrato

Al fine di agevolare la riuscita di queste fasi, il protocollo prevede che ogni scuola si istituisca una commissione d'accoglienza composta dal dirigente scolastico e da alcuni docenti (3 o 4) che si riunisca all'arrivo di un nuovo bambino per progettare il suo inserimento, per analizzare la sua situazione. Il gruppo si riunisce inoltre per

monitorare i progetti esistenti, anche perché il protocollo costituisce uno strumento di lavoro aperto, suscettibile quindi di cambiamenti in base ai risultati ottenuti e alle esperienze fatte.

Il primo passo importante è quello dell'iscrizione a scuola.

Come buona regola è utile indicare fra il personale di segreteria una persona incaricata del ricevimento delle iscrizioni degli alunni stranieri in modo tale da assegnare una persona di riferimento fin dai primi momenti all'interno della scuola. In questa fase si specificano i documenti e le informazioni da richiedere, oltre che gli avvisi, i moduli, le note informative sulla scuola scritte nelle lingue d'origine da consegnare ai genitori per facilitare la loro comprensione della nuova realtà scolastica. Importante è il **poter rilasciare materiale nelle diverse lingua d'origine**: è stato messo a punto sia da alcune scuole sia da enti locali e provveditorati agli studi che lo distribuiscono alle scuole del loro territorio. La consegna di documentazione bilingue o in lingua d'origine, così come l'esposizione di avvisi e indicazioni in lingua nelle bacheche e sui muri e le porte della scuola, propongono un volto "amichevole" della scuola. È anche possibile prevedere l'intervento di mediatori linguistici che possano essere messi a disposizione da enti locali e associazioni sulla base di convenzioni e di accordi.

Oltre agli aspetti amministrativi, occorre raccogliere una serie d'informazioni sull'alunno che consentano d'adottare decisioni adeguate, sia sulla classe in cui deve essere inserito, sia sui percorsi di facilitazione che dovrebbero essere attivati. La prima conoscenza può articolarsi in un incontro con i genitori e un colloquio con l'alunno, eventualmente alla presenza di un mediatore linguistico. In questa fase si raccolgono informazioni sulla storia personale e scolastica dell'alunno, sulla situazione familiare, sugli interessi, le abilità e le competenze possedute. Il rapporto con il bambino o il ragazzo straniero può essere facilitato anche dall'utilizzo di tecniche non verbali quali il disegno, la gestualità, la fotografia, ecc.. Dagli incontri previsti in questa fase potrà emergere una significativa, per quanto iniziale, *biografia scolastica* dell'alunno. Gli elementi raccolti durante le due precedenti fasi permettono di assumere decisioni in merito alla classe d'inserimento. In alcuni istituti scolastici si ritiene utile inserire l'alunno immigrato provvisoriamente nella scuola senza una collocazione definitiva in una classe, ma facendolo partecipare a laboratori e altre attività al fine di conoscerlo meglio. Occorre tuttavia tenere presente che l'alunno straniero vive già di per sé una situazione di disorientamento cognitivo e affettivo –

relazionale che potrebbe essere negativamente accentuata da scelte che prevedono un suo passare "attraverso" diverse situazioni didattiche e relazionali non definitive.

Inserendo l'alunno immigrato nella classe si avrà anche cura di fornire ai docenti della medesima una raccolta di materiale di routine bilingui, o nella sola lingua d'origine, per la comunicazione scuola – famiglia quali avvisi di sciopero, sospensione delle lezioni, pagamento dell'assicurazione integrativa, comunicazione di gite scolastiche, ecc.

Per promuovere la piena integrazione dei ragazzi nel più vasto contesto sociale e per realizzare un progetto educativo che coniughi insieme pari opportunità con il rispetto delle differenze, la scuola ha bisogno delle risorse del territorio, della collaborazione con servizi, associazioni, luoghi d'aggregazione, biblioteche e, in primo luogo, con le amministrazioni locali per costruire una rete d'intervento che rimuova eventuali ostacoli e favorisca una cultura dell'accoglienza e dello scambio culturale. Sintetizzando un vademecum ideale per la legislazione italiana può essere questo.

NORMATIVA RIGUARDANTE L'INSERIMENTO SCOLASTICO DEGLI ALUNNI STRANIERI

LEGGE 40/98

Riconosce il diritto allo studio. Incoraggia le attività interculturali. Promuove le attività di accoglienza in convenzione con le regioni e gli enti locali. Capo II.

Art. 36 - Istruzione degli stranieri. Educazione interculturale.

Art. 37 - Accesso ai corsi delle università.

Decreto legge n. 286/98

Integrazione sociale. Mantenimento e recupero della cultura d'origine. Formazione dei docenti.

Art. 38 - Istruzione degli stranieri. Educazione interculturale.

Art. 39 - Accesso ai corsi dell'università.

Decreto del Presidente della Repubblica n. 394/99

Garantisce il diritto all'istruzione dei minori indipendentemente dalla loro posizione giuridica.

Capo VII

Art. 45 - Iscrizione scolastica.

Art. 46 - Accesso degli stranieri all'università.

Ministero della Pubblica Istruzione - C.M. n. 87/2000

Iscrizioni degli stranieri in qualsiasi momento dell'anno scolastico.

Ministero Pubblica Istruzione - C.M. n. 302/98

Tutela della libertà religiosa. Riconoscimento delle festività ebraiche su richiesta dei genitori

6) LA FORMAZIONE DELL'INSEGNANTE (NON FORMALE – FORMALE)

6.1 La formazione informale

Sulla gazzetta ufficiale dell'unione europea intitolata "**Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, sul riconoscimento del valore dell'apprendimento non formale e informale nel settore della gioventù europea**" si sottolinea, con forza, l'importanza dell'apprendimento non formale. Nel documento questa importanza è sottolineata in questo modo:

1) l'apprendimento non formale e quello informale costituiscono elementi importanti del processo di apprendimento e sono strumenti efficaci per rendere attraente l'apprendimento, sviluppare la disponibilità all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita e promuovere l'integrazione sociale dei giovani;

(2) l'apprendimento non formale e quello informale possono permettere ai giovani di acquisire conoscenze, capacità e competenze supplementari e contribuire al loro sviluppo personale, all'inclusione sociale e alla cittadinanza attiva, migliorando in tal modo le loro prospettive di occupazione;

(3) le attività di apprendimento non formale e informale nel settore della gioventù possono offrire un significativo valore aggiunto per la società, l'economia e i giovani stessi; i contributi forniti da siffatte attività dovrebbero pertanto essere resi più visibili ed essere meglio compresi, riconosciuti e sostenuti..."

In altro contesto la l'apprendimento informale viene inteso come un ambito di formazione di competenze, per certi versi, invisibile perché non coinvolge gli elementi che tradizionalmente associamo alle attività di apprendimento strutturato (un'aula, materiali e tecnologie didattiche, staff di formatori, docenti, certificazioni etc.).

In questo contesto anche la formazione degli insegnanti, nell'ambito dell'intercultura, deve assolutamente tenere conto dell'informalità e delle competenze definite invisibili.

Ritengo, che quell'insegnante che sceglie di occuparsi d intercultura e di confrontarsi con certi tipi di realtà abbia bisogno di una sua formazione personale. I fattori che possono determinare questo tipo di aspetto sono riconducibili a svariate forme espressive. Chi sceglie di occuparsi di percorsi interculturali, nella scuola, deve già possedere una sua formazione. Alla base di questo discorso, come sostiene Martha C.Nussbaum, docente di diritto e etica all'università di Chicago, nel suo libro "Coltivare

l'umanità , i classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea", c'è la necessità che i cittadini del mondo ricevano un'educazione adeguata a questo scopo sin da piccoli. In un passo successivo quando si parla degli insegnanti si sostiene che è difficile reperire un numero sufficiente di insegnanti che frequentino, a livello interdisciplinare, corsi di multiculturalismo. Per ciò che riguarda la formazione, l'autrice sostiene che per affrontare argomenti che i docenti sentono, in qualche misura, lontani dalla loro precedente esperienza, questi devono essere ricompensati in qualche modo.

Per ciò che riguarda l'aspetto di formazione informale non c'è bisogno di questo passaggio. Diventa fondamentale l'esperienza personale. Un percorso interculturale evidenzia sempre un percorso personale definito, dove anche le piccole esperienze diventano importanti.

Come si accennava precedentemente, nella scuola italiana, si vive una certa incertezza, sia a livello generale, sia a livello specifico, per ciò che riguarda l'intercultura. Già l'uso di questo termine può generare una certa confusione. Alcune volte è inteso come accoglienza, in altri ambiti sembra che riguardi solamente l'alfabetizzazione, per certi orientamenti sembra riguardare la conoscenza sulla cultura di origine, altre volte tutto questo insieme. Per ciò che riguarda la formazione dell'insegnante la confusione è ancora maggiore. Il curriculum che dovrebbe avere un insegnante, in questo campo, dovrebbe partire da una certa flessibilità.

Dobbiamo tenere sempre presente, che spesso la scuola, e nello specifico la scuola dell'obbligo è la prima strada, se non quella privilegiata dell'integrazione. Anche dai rapporti della commissione europea si dichiara, con forza, che pochi paesi europei stanno attuando nuove iniziative per sostenere insegnanti che lavorano in gruppi sempre più multiculturali e multilingue.

Una formazione dell'insegnante, in questo senso, è in continua trasformazione. Credo che si possa parlare tranquillamente di formazione in divenire, molto plastica, che si adatta alle situazioni reali. Diventano fondamentali curriculum, che devono essere flessibili, che si intersecano con curriculum più rigidi, quali per esempio, quelli riguardanti l'apprendimento della lingua straniera. Non dobbiamo dimenticare, inoltre, che il bambino che arriva in Italia, generalmente è molto motivato ad apprendere la lingua del luogo, perché spesso rappresenta il primo passo per l'inclusione, con i suoi coetanei, e con l'esterno. Alcune volte, il fatto che frequenti la scuola italiana, lo responsabilizza fortemente all'interno della sua famiglia, in quanto può essere l'unico

componente della famiglia, che dopo una certa frequenza scolastica, riesca a fungere da mediatore linguistico.

Il curriculum dell'insegnante, che io definisco flessibile o informale, può e deve attingere, da esperienze personali, che attingono dalla letteratura, dalla musica, dalle esperienze e dai diversi campi del sapere. Un patrimonio di tipo autobiografico. Mi sembra che si affermi, che l'insegnante porta in classe se stesso. In questo ambito il se stesso dovrebbe entrare con forza. Io stesso mi rendo conto, per quello che conosco, che parlando con i genitori o con i bambini, se riesco a nominare personaggi, luoghi, dicerie, piccoli e superficiali cenni storici sul luogo di provenienza, riesco a creare comunicazione. E spesso ciò non accade nei luoghi e nei momenti deputati alla programmazione, ma in occasioni informali, quali, per esempio la chiacchierata con il genitore all'entrata o all'uscita da scuola, l'incontro al bar. Serve per conoscersi, per creare un rapporto di reciproca fiducia.

È lì che si conoscono i percorsi dell'emigrazione, le emozioni, le aspettative, spesso, i dubbi; il rapporto di disagio tra il noto e l'ignoto. È qui che un insegnante diventa curioso, forse fino a quasi all'indiscrezione, e questo tipo di ricerca non si può appagare se non con un percorso formativo personale, anche, se ancora non si sa, che ciò farà parte di una formazione, prima, umana e successivamente, professionale. Ci sono alcuni semplici strumenti che possono far intraprendere questo percorso, che coinvolgono le proprie esperienze di vita, e, se ci sono, gli interessi. La letteratura e il cinema, sicuramente, possono e devono contribuire a questo percorso.

6.2 Esperienze biografia

"...ovunque sono, sono a casa mia. Qui o altrove, ero figlio di un esule. È il mio unico bagaglio. La mia unica eredità. La mia memoria. E dunque la mia storia. Questo non significa che il sangue che mi scorre nelle vene non appartiene a una razza, a un paese, a una terra. Nemmeno a una nazione; un giorno dovrò spiegarlo tutto questo..." Jean Claude Izzo, (2007), *Aglio, menta, basilico*, e/o edizioni

1982 Parigi

Non è certo mia intenzione annoiarvi con la mia biografia. L'accento biografico mi è utile per spiegare come mi sono avvicinato a certi atteggiamenti e riflessioni, come hanno condizionato la mia professione. Ovviamente tutto ciò ha a che fare con un

interesse e una passione, che si è modificata nel tempo, con diverse modalità, tra cui quella del viaggio.

La prima volta che sono stato a Parigi è stato all'inizio degli anni 80. Ero partito da solo, e pur non sapendo, una parola di francese, mi sono fermato quasi due mesi. Era la prima volta che mi recavo in una metropoli straniera, in quella che in quegli anni era considerata la città, insieme a New York e Londra.

La prima cosa che mi ha colpito è stata la metropolitana, non tanto per la sua estensione, quanto per i cartelli indicatori, che, nonostante fossero scritti tutti in francese, ti facevano comprendere con chiarezza come e dove muoverti. Si dormiva alla vecchia cité universitaire in boulevard de Raspail. Attraverso una prenotazione, fatta in un centro di accoglienza giovani, mi avevano assegnato alla Maison Arabienne. La denominazione mi avrebbe dovuto far intuire qualcosa, ma a quei tempi non si parlava e non ci si confrontava sull'intercultura, non se ne sentiva la necessità. Arrivato lì mi rendo conto che quell'edificio e gli edifici circostanti erano abitati da persone di provenienze diversissime. Per me era una novità. Niente di sconvolgente, ma sicuramente una cosa curiosa. Sino a quel periodo il mio contatto con "le differenze" si limitava ai contadini delle nostre alte valli o a italiani che provenivano da altre località. Capannelli di giovani studenti stazionavano nelle vicinanze, persone di razze diverse passeggiavano o frequentavano i bistró nei dintorni. Nei prati si svolgevano tiratissime partite di calcio, tra persone diversissime tra loro. Decisi di aggiungermi a loro e subito fui accettato insieme a un mio coetaneo germanico, con il quale avevamo iniziato a socializzare.

Alla sera il primo classico giro per la città mi aveva portato nei pressi del quartiere della Goutte d'or. Non sapevo più dove guardare. Non c'era un francese, almeno come lo intendevo io. Anche i ristoranti, i negozi, il modo di stare sulla strada non era sicuramente europeo se non per le abitudini più mediterranee che del centro Europa. Gli acri odori di kebab, merguez riempivano le strade di questo quartiere. Chiudendo gli occhi non avrei saputo dire dove mi trovavo. Non so perché, ma mi sembrava che mancasse il mare. Razionalmente non mi veniva in mente il termine intercultura, ma di sicuro non mi sentivo male.

Qualche giorno dopo ho fatto un salto a Londra. Stessa situazione, ma, oramai, ero già abituato. L'unica differenza, era, che capitando nel quartiere di Earls Court, i pakistani e gli indiani avevano sostituito gli africani e gli arabi degli arrondissementes parigini.

1984 Sarajevo

Dopo una notte di viaggio, in macchina, provenienti dalla nostra città siamo arrivati a Sarajevo che era ancora buio. Eravamo nel cuore di quello che era ex Jugoslavia, quindi con un immaginario che si avvicinava di più ai paesi del socialismo reale che a quello che avremo visto dopo poco. Alle prime luci dell'alba, dal tavolo del bar, dove ci eravamo seduti per bere un caffè caldo, molto pittoresco per noi, perché era fatto alla turca, alzando lo sguardo, vediamo dei campanili che proprio campanili non erano. Tra le altre cose non si sentiva il suono delle campane, ma delle voci che noi avevamo liquidato, con fretta, per urla. Mai ci sarebbe venuto in mente che da lassù un iman leggesse i versetti del Corano. Eravamo stupiti oltre che ignoranti. Poco dopo camminando per la città siamo entrati nella vera e propria kashba. Bosniaci mussulmani e serbi giravano tranquillamente per le vie della città. I bar e i caffè erano pieni. La città stava vivendo una nuova rinascita dopo le olimpiadi invernali. La ricca biblioteca di Sarajevo era frequentata dagli studenti serbi e bosniaci. Non so se già a quel tempo il direttore della biblioteca avesse in mente di bombardarla qualche anno dopo.

Eravamo stupiti e abbacinati, mai avremo immaginato, che nel cuore dell'Europa ci saremo potuti imbattere in una realtà di questo tipo.

Qualche giorno dopo abbiamo raggiunto Skopije, in Macedonia. Stessi minareti e stesso miscuglio di gente, ma oramai eravamo abituati, nessun stupore.

1991 Huelgoat (Francia)

Alla sera, dopo una giornata di lunghe passeggiate nella foresta di re Artú , prima di andare a cena, si accende la televisione per dare un'occhiata ai notiziari. Le immagini sul video sono inquietanti. In uno stadio di calcio di una città, che poi avremo scoperto che era Bari, decine di migliaia di persone sono rinchiusi all'interno di uno stadio di calcio sotto un sole cocente. Mani alzate che chiedono acqua o cibo, corpi esamini che vengono trasportati fuori dallo stadio. Protezione civile, esercito e forze dell'ordine mobilitate per arginare questo fiume umano.

Altre immagini riprendono delle navi arrugginite e precarie affollate all'inverosimile di giovani, donne, vecchi e bambini. Molti di loro non ce la fanno a raggiungere il porto con le loro gambe, ma vengono portati a braccia da volontari, da medici, infermieri e forze dell'ordine. Sconvolgente. A questo non eravamo abituati.

1985, ancora due righe

Un mio caro amico mi regala il libro "Creatura di sabbia" di Tahar Ben Jelloun; non avevo mai letto nulla di scrittori africani o nord africani.

6.2 Brevi indicazioni per una formazione informale **Strumenti (libri e cinema)**

Libri

Oltre a una sterminata saggistica riguardante i vari temi portanti dell'intercultura, ci sono innumerevoli testi di narrativa che raccontano altri mondi, identità, racconti di migrazione, che trattano, sia gli esodi migratori degli italiani, sia quelli attuali verso l'Europa e verso l'Italia. Un'educazione rivolta alla formazione informale può e deve iniziare da qui.

Pietro di Donato "Cristo fra i muratori" Mondadori 1973

Al centro della storia ci sono due bambini, Diamante e Vita che, nel 1903 sbarcano a Ellis Island (New York) avendo 12 e 9 anni. Lui ha dieci dollari che sua madre a Tufo, paesino del mezzogiorno, gli ha cucito nelle mutande al momento della partenza. Lei nemmeno quelli; dovrebbero incontrare suo padre, se le riuscirà. Entrambi sono vestiti di stracci, carne da lavoro che sta per essere inghiottita dalla società più ricca, violenta e dinamica del mondo. La narrazione si dipana in tre diversi momenti. Il primo è negli anni dieci del XX secolo quando i due bambini cominciano la loro faticosa, durissima, esistenza nel cuore brulicante e infetto della "Little Italy" nuovayorchese.

Il secondo ricostruisce alcune fasi dell'avanzata verso Roma della V Armata americana.

Il terzo infine si svolge negli anni Cinquanta con Diamante, ormai anziano, che è rientrato in Italia e conduce a Roma una modesta esistenza impiegatizia in un palazzone di via della Giuliana: «Sulla facciata di un condomino costruito nel 1930 qualcuno aveva inciso il motto Dulce post laborem domi manere». Sull'emigrazione negli Stati Uniti che pure coinvolse 16 milioni di italiani tra il 1840 e il 1940 esistono pochissime opere di pura narrativa, al contrario di quanto è accaduto per esempio per gli irlandesi. Uno dei romanzi più intensi rimane "Cristo tra i muratori" di Pietro Di Donato, americano di prima generazione, nato a New York nel 1911 figlio

di immigrati abruzzesi. Suo padre faceva il muratore, un giorno morì perché il padrone non aveva applicato le norme di sicurezza previste dalla legge. Il romanzo (Christ in concrete, il titolo originale) uscì nel 1939. Le esperienze di Diamante mostrano per esempio che in quelle condizioni di miseria e ignoranza era quasi impossibile separare la voglia di lavorare, cioè di guadagnare un po' di dollari, dalla tentazione dell'illegalità, «Gli italiani erano la minoranza etnica più miserabile della città. Più miserabili degli ebrei, dei polacchi, dei rumeni e perfino dei negri. Erano negri che non parlavano nemmeno inglese.

Schiacciati da quell'abiezione, prigionieri di una religiosità vociferante e quasi pagana, diventava fortissima la tentazione di imitare i "pains" che giravano per "Little Italy" tutti azzimati nei loro sgargianti "millerighe" con i capelli lustrati di brillantina. E poco importava che quella misera ricchezza fosse il frutto di un negozio incendiato o di una tomba violata per derubare il morto. Quando un'ispettrice dei servizi sociali cittadini si reca nel domicilio dove abitano i due bambini per tentare di recuperarli quanto meno alla frequenza scolastica, questo è lo spettacolo che si trova davanti: *"Panni stesi ovunque. Tre galline afflitte da una grave forma di alopecia razzolavano sul pavimento, un merlo afono saltellava in una gabbietta di ferro appesa sull'acquaiolo, un gatto scorticato passeggiava sulle stoviglie sporche, mucchi di stoffa, aghi, filo, forbici, colla, e nei locali mal areati, mal riscaldati, un livello di umidità prossimo alla saturazione"*

Lo sfondo cupo, bizzarro, misteriosamente allegro contro il quale le vicende si svolgono, rende le avventure dei protagonisti più avvincenti, spiega certe stranezze che in un diverso contesto sembrerebbero inverosimili.

A un certo punto Diamante sparisce in fretta da New York per certe ragioni. Va a fare il waterboy (in pratica l'acquaiolo) per gli operai che costruiscono una linea ferroviaria protesa verso lo sconfinamento interno del continente.

Lo rendono "italiano" anche gli accostamenti, forse nemmeno voluti, tra la situazione di New York nel 1903 e la realtà ancora attuale del Mezzogiorno più desolato dove tanti piccoli "Diamante" sono ancora costretti a dibattersi in una scelta drammatica tra la tentazione dell'illegalità e un futuro vuoto di prospettive. (da un'intervista della scrittrice Melania Mazzucco Repubblica 13 marzo 2003).

Il libro racconta quello che, sembra che gli italiani abbiano dimenticato, e cioè quando gli emigrati eravamo noi. È facile intuire come le dinamiche, i giudizi e i pregiudizi, nonostante siano passati tanti anni, sono identici per tutti gli immigrati di oggi. Gente intellettualmente povera, sporca, dedita alla criminalità diffusa, incapace di integrarsi.

Gli stessi atteggiamenti che vengono sottolineati, con forza, anche da opere cinematografiche quali "Pane e cioccolata" di F. Brusati, sull'emigrazione italiana in Svizzera e da libri recenti quali "L'orda" di G.A. Stella, in cui si descrive la vita dell'emigrato italiano a Marcinelle, a Zurigo, il linciaggio dei ritals alle saline dell'Aigues Mortes, i pestaggi mortali e impuniti degli italiani immigrati in Svizzera, la distruzione dei villaggi italiani in alcune zone minerarie dell'Australia a opera degli anglosassoni.

Per ciò che riguarda il viaggio dell'emigrazione non si può fare a meno di leggere il libro :

Buchi Emecheta "Cittadina di seconda classe" Giunti nuova edizione 2007.

Racconta il viaggio di Adah, in nave dalla Nigeria alla Gran Bretagna. Anche nella metropoli di Londra, dove credeva di realizzare il suo sogno di libertà, la vita le si presenta durissima accanto ad un marito fannullone e ai figli sempre più numerosi; ma lei non si stanca di lottare contro l'emarginazione e il degrado. Il romanzo autobiografico di una donna che con coraggio e ironia ha realizzato i suoi sogni di fama e di benessere. Vale la pena di riportare alcuni brevi passi del corposo romanzo. Il racconto, che è chiaramente autobiografico, sottolinea alcuni aspetti fondamentali.

"...l'Inghilterra le diede un freddo benvenuto. Il benvenuto fu particolarmente freddo perché solo pochi giorni prima si erano goduti il raggianti e vivace benvenuto di porti quali Takoradi, Freetown, Las Palmas. Se Adah fosse stata Gesù sarebbe passata oltre l'Inghilterra. Liverpool era grigia, piena di fumo e non sembrava abitata da esseri umani"... "se ripensava al suo primo anno in Gran Bretagna, Adah, non poteva non chiedersi se la vera discriminazione di cui aveva sofferto non fosse stata soprattutto dei suoi stessi connazionali."

Leggendo queste righe il freddo e l'umido ti entrano nelle ossa. Chiaramente non è solo un freddo meteorologico, ma un freddo che ti riempie l'anima. Arrivata in Inghilterra si sente discriminata due volte, come "black" dagli inglesi e come donna, dai suoi stessi connazionali. È confortante il lieto fine dove Adah diventerà una donna di successo.

T.B.Jelloun "A occhi bassi"

Un altro libro che non deve mancare nella biblioteca di chi si interessa e vuole capire queste tematiche è il libro di Tahar Ben Jelloun "A occhi bassi" Einaudi 1993. È l'ultimo libro di una trilogia. Centro focale del romanzo è la voce in prima persona della protagonista, che racconta la sua vita dall'infanzia alla maturità. La sua è un'evoluzione intensa e determinata da una forte volontà, che trasforma una pastorella berbera dell'Alto Atlante in una pastorella moderna e aggressiva, inserita, anche se a disagio, nella società e nella cultura metropolitana occidentale; una donna che di sicuro non sa e non vuole tenere "gli occhi bassi". Il racconto si svolge in Francia e nasconde in realtà una tensione che esplode drammatica nelle ultime pagine, con il confronto tra l'intellettuale maturo (nel quale non è difficile riconoscere l'autore), integrato e affermato nell'ambiente culturale europeo e cosmopolita, ma preoccupato del rispetto della sua identità culturale originaria, e la ribelle protagonista che l'ha sposato. Il titolo scaturisce da un modo d'essere e/o di fare di alcune culture. Un atteggiamento di grande significato, solitamente accettato nella sua accezione negativa di sottomissione, ma nel passo seguente assume un significato molto più profondo.

"...abbassa gli occhi quando parli con me. Quando mio padre mi ordina di abbassare gli occhi non posso resistere , né fare diversamente. I miei occhi si abbassano da soli. Non so spiegarlo. So soltanto che è l'espressione di un patto tra noi due. L'amore è in primo luogo, il rispetto che si esprime con questo gesto. Non occorre cercare lontano"

Alla fine del libro la protagonista riuscirà a non abbassare più gli occhi, ma quel segno rimarrà indelebile. È la sottolineatura di un'identità, come altri simboli, che spesso noi non riusciamo ad accettare perché ci soffermiamo sul significato superficiale del simbolo. Quante donne in Francia, anche non sottomesse, scelgono di indossare il velo. In una recente intervista, una mamma tunisina, sosteneva che il velo veniva scelto più dalle donne giovani che da quelle di una certa età. Forse, per gli stessi motivi, per cui noi portavamo gli eskimo o i capelli lunghi.

Cinema

Il cinema degli ultimi anni, specialmente nei paesi, dove l'immigrazione è un fenomeno consolidato, si è occupato dei problemi dell'immigrazione. La maggior parte di questi film non si occupa esclusivamente di denuncia sociale, ma cerca di descrivere uno stato di cose, di definire un cambiamento nella percezione di determinata realtà.

My beautiful laundrette" Stephen Frears Gb 1985

Uno tra i primi film, che si occupa, non tanto della vita dell'immigrato, ma della convivenza, a volte difficile, tra le diverse etnie, è "My beautiful Laundrette" per la regia dell'inglese Stephen Frears tratto da un libro scritto da uno scrittore pakistano, cittadino inglese di seconda generazione, Hanif Kureishy.

Hanif Kureishi è nato a Londra nel 1954 da padre pakistano e da madre inglese. In questa città si è scontrato in prima persona con quei problemi razziali e le incomprensioni culturali che costellano molti dei suoi lavori letterari e teatrali. Romanziere, drammaturgo, sceneggiatore - e per una volta anche regista: *London kills me*, 1991, Kureishi è uno degli scrittori inglesi più letti in patria e tra i più noti a livello internazionale. Come autore di testi Kureishi si dedica anche al cinema, concentrandosi nuovamente sulle tematiche dell'integrazione e della discriminazione razziale e culturale. In qualità di romanziere Kureishi descrive soprattutto la vita degli immigrati con le loro difficoltà di adattamento e di identificazione in una terra a cui appartenere.

Il film esce nelle sale nel 1985. È forse il primo film, che, attraverso un registro lieve e ben raccontato, attraverso una piccola storia, racconta e descrive la vita della numerosa comunità pakistana in Gran Bretagna.

In un quartiere periferico londinese abitato da molti asiatici e succube delle scorribande razziste del National Front, vive Omar un giovane pakistano. Inviato dal padre a lavorare nel garage dello zio Nasser, Omar convince questi ad affidargli una sua lavanderia a gettoni che va male. Grazie all'aiuto di un amico da lui assunto, rimette in sesto la lavanderia. Il rapporto con l'amico si fa via sempre più intimo, fino a diventare amanti. La lavanderia, ribattezzata (Polverine), è finalmente pronta. Il giorno dell'inaugurazione, un momento importante per la vita del quartiere, lo zio Nasser partecipa alla festa e chiede ad Omar di sposare sua figlia Tania. Nell'eccitazione del momento, Omar accetta, cosa che fa inviperire Johnny il suo amante. Tania però dopo non molto lo lascerà, non vedendo in lui una persona vincente, proprio mentre lo zio Nasser lascerà l'amante, andando a consolarsi dal fratello. Con la complicità di Johnny, Omar ruba della droga a suo cugino Salim, che ogni tanto aiuta in affari vari. Venuto a discutere del furto, Salim litiga con alcuni del National Front che lo deridono di continuo. Così i teppisti gli sfasciano la macchina e aggrediscono lui e Johnny, corso ad aiutarlo. Interviene anche Omar, che si rifugia con Johnny nella lavanderia mezza distrutta. I due si consolano facendo l'amore.

La storia non racconta del rapporto tra inglesi e pakistani, ma delle contraddizioni all'interno della comunità pakistana. Le persone più anziane sono maggiormente legate alle tradizioni, vedi il matrimonio combinato, a cui inizialmente il protagonista aderisce, "per spirito di comunità", mentre i più giovani si stanno componendo di una nuova identità, situata tra la tradizione e "l'essere bianco e occidentale". All'uscita di questo film la contraddizione sembrava aver intrapreso un percorso risolutivo, purtroppo gli ultimi fatti, con gli attentati di Londra e la conseguente lettura, sembrano averci riportato indietro di qualche anno.

***La haine* / *l'Odio* Mathieu Kassowitz F 1995**

Per ciò che riguarda la Francia la stessa tematica viene affrontata da un altro film, ma da un punto di vista diverso e meno ottimista. Il regista descrive la vita in una banlieue di Parigi.

In un quartiere periferico parigino (i francesi li chiamano le *cité*), scoppia il vento della rivolta dopo il pestaggio del sedicenne Abel da parte della polizia. I giovani della *banlieue* scendono in strada e si battono tutta la notte con gli agenti. Tra loro ci sono tre amici: l'ebreo Vinz, il maghrebino Said e il nero Hubert, un trio di "sfigati", disoccupati, arrabbiati e senza futuro. La giornata balorda dei tre giovani disperati ha inizio quando Vinz, che ha trovato una pistola d'ordinanza persa da uno sbirro durante gli scontri, decide di usarla. Diretto da Matthieu Kassowitz, un venticinquenne di talento, in un bianco e nero splendido, e parlato con un dialetto non facile da tradurre, *L'odio* è un film durissimo che ha totalizzato milioni di spettatori in Francia.

La storia presenta uno squarcio di vita del "ghetto". Tutti i protagonisti sono "attori" della periferia di Paris e la loro "recitazione" è la vita quotidiana. La cinepresa è costantemente puntata sulle situazioni e sul carattere dei 3 amici. Vinz è il più ribelle e vorrebbe sparare a un poliziotto per vendicare un amico ricoverato in ospedale dopo gli scontri e per liberarsi dall'oppressione del sistema. Houbert, invece, è più intelligente. Infatti non vuole sfondare il muro (il sistema), fracassandosi la testa, ma scavalcandolo. Per quanto riguarda Said, lui è il più buffo e divertente dei 3 e interviene come "pacificatore" negli scontri (verbali) tra Houbert e Vinz. I 3 amici hanno un denominatore comune: pure vivendo in un ambiente violento, non sono cattivi. Ognuno affronta la situazione a modo suo, ma nessuno di loro è veramente violento. Anche se vivono in un mondo difficile, fanno di tutto per non sprofondare e l'amicizia li fa stare a galla. L'odio si sviluppa come la storiella che lo introduce. Una

voce fuori campo narra di un tipo che si getta da un palazzo di 50 piani e a ogni piano si ripete: "Fino qua, tutto bene!", consapevole che il problema non è la caduta, ma l'atterraggio. Houbert racconta questa storia a Vinz, dicendogli che è la storia delle loro vite. La "caduta" è scandita da un orologio che segna la giornata dei 3 amici e che termina con la tragedia. Quando un poliziotto spara a Vinz, si avvera la "profezia" di Houbert: l'odio chiama l'odio. Negli occhi di Said, unico testimone, vediamo l'"atterraggio"

Il disagio delle banlieue francesi è spesso protagonista della letteratura e del cinema sull'emigrazione in Francia. È un tema vivo. Lo dimostrano gli incidenti del tardo autunno del 2005. La storia del film è riconducibile a un romanzo del 1984 di T.B. Jelloun intitolato "Ospitalità francese" ed *Theoria*, scritto dopo l'assassinio di un ragazzino maghrebino di undici anni che giocava a pallone e faceva rumore. Un francese allora prese il fucile, mirò e uccise il ragazzo. All'interno del libro un capitolo è introdotto da questo motto anonimo "Gli arabi sono come il razzismo, non dovrebbero esistere".

Crash Paul Haggis Usa/D 2004

Nell'arco di 36 ore sulle strade della Città degli Angeli vengono a 'collidere' diverse storie: quella di un detective nero e della sua collega-amante bianca; quella di due litigiosi ladri d'automobili afroamericani; quella di un procuratore distrettuale con l'ossessione del politically correct, ossessionato da una moglie ansiosa e irascibile; quella di due agenti, una recluta dai retti principi morali e un poliziotto navigato dalla doppia faccia, violento e razzista sul lavoro e figlio amoroso col padre malato tra le mura domestiche; quella di un affermato regista televisivo di colore vittima con la moglie dell'abuso di potere di un poliziotto; quella di un immigrato iraniano che compra un fucile per difendere il suo negozio, ma viene beffato dall'assicurazione per via di una serratura; quella di un fabbro ispanico e della sua bambina.

Seppure per un momento alcune di queste storie vengono a toccarsi, si compiono vendette, altre si sfiorano, c'è chi muore, chi salvando qualcuno, salva anche se stesso, chi viene baciato dalla morte, chi dalla sorte. Il tema, come è definito dalla critica racconta il vivere di "crogiolo" di razze nella città di Los Angeles, ma a prima vista la cosa sembra non funzionare.

Ma a giudicare dal film "Crash - Contatto fisico" questo crogiolo non funziona affatto. Il regista canadese Paul Haggis fa scontrare una dozzina di personaggi tra i quali

figurano americani puri, neri, iraniani, latinoamericani e coreani in un intreccio di incidenti che si svolgono nell' arco di 32 ore a ridosso del Natale.

Si può pensarla in un modo o nell' altro, ma c' è addirittura il rischio che il film di Haggis, per tanti versi angoscioso, offra del comune futuro una visione fin troppo ottimistica. Perché nello scontro delle psicologie, dei caratteri e dei costumi la pellicola non evidenzia il pericolo maggiore che ci minaccia, ovvero quello dell' integralismo suscitatore di incompatibilità insormontabili e stragi in via di proliferazione.

Mentre ci sono autorevoli giornalisti e perfino ministri in carica che predicano la guerra santa contro il diverso, e nonostante il risultato catastrofico dell' Iraq non fanno suggerire altre forme d' intervento, *Crash* suona come un forte segnale d'allarme lanciato per rafforzarci nella convinzione che il mondo di domani sarà un crogiolo o non sarà. (Tullio Kezich movies.it).

Pane e cioccolata F. Brusati I 1973

Uno dei film più significativi, che racconta l'emigrazione italiana è il film di F. Brusati "Pane e cioccolata".

Giovanni Garofano è un onesto emigrato italiano in Svizzera, cameriere a stagione presso un lussuoso ristorante e in perenne competizione con un turco per l'assegnazione del posto fisso. Un giorno per una banale situazione (viene fotografato da una coppia mentre urina contro un muro) perde il posto di lavoro e anche il permesso di soggiorno in Svizzera. Inizia così per lui un lungo calvario alla ricerca non solo di un posto di lavoro, ma anche di una propria dignità calpestata sia dall' indifferenza e dal sottile razzismo della società elvetica sia dalla rassegnazione, dal vittimismo e dal patetico folklorismo degli emigrati. Unica consolazione una tenera e fragile relazione sentimentale con una esule politica greca; per il resto passa da un guaio all'altro. Diventa cameriere di un ricco uomo d'affari in disgrazia, ma l'industriale si suicida per la disperazione causata da un crollo economico e da una relazione affettiva disastrosa. Scappa e trova posto presso delle baracche di emigrati, ma nauseato dalla rassegnazione di quest'ultimi e del loro stile di vita "canta che ti passa", si allontana per finire presso un allucinante famiglia di clandestini partenopei, i quali vivono in un pollaio e come lavoro si mantengono macellando a cottimo i polli. Sconfitto e amareggiato tenta persino di farsi passare per svizzero tingendosi di biondo i capelli, ma una partita di calcio che vede protagonista la nazionale italiana farà emergere in lui l'orgoglio nazionale. Infine accompagnato alla stazione

dalla polizia per l'espatrio, trova ad attenderlo la ragazza-madre greca ora sposata con un ispettore dell'ufficio stranieri. Lei gli offre la possibilità di rimanere in Svizzera grazie all'interessamento del marito, ma Giovanni rinuncia e prende il treno per il ritorno in Italia. Purtroppo una volta partito sente i compagni di scompartimento cantare le solite canzoni folkloristiche e in lui muore l'idea di vedere un' Italia diversa, per cui tira il freno di emergenza e scende dal treno, confuso e solo.

I contenuti sono drammatici, anche se nel film non mancano i momenti di divertimento, grazie all'interpretazione di un grande Nino Manfredi.

La storia si dipana su tre livelli. L'ostilità degli svizzeri del tempo nei confronti degli italiani. È ancora viva nella memoria collettiva l'immagine di un cartello fuori da un bar di Zurigo, dove si proibiva l'ingresso ai cani e agli italiani.

La solidarietà e la complicità tra tre persone, tutte provenienti dal bacino del Mediterraneo, un cameriere turco, una donna greca, l'immigrato italiano, che sintetizza molto bene i luoghi comuni in voga a quel tempo. La rivalità continua tra immigrati italiani e turchi per migliorare le posizioni nella scala sociale, non solo in Svizzera, ma anche in Germania. L'incontro e l'aiuto con la donna greca, magnifica sintesi di un altro luogo comune "Italia Grecia, una faccia una razza". L'immigrato italiano, ma è valido per tutti gli immigrati, che non si riconoscono nella cultura del paese ospitante, ma non si riconoscono, nemmeno più nella propria cultura, che è molto probabilmente, il dramma più profondo per un emigrato.

Per concludere questa parte sulla formazione di tipo informale, dove diviene determinante la biografia culturale personale, sono doverosi alcuni chiarimenti.

Prima di tutto, che ognuno può scegliere i libri o i film che desidera, che lo hanno colpito maggiormente, dipendentemente, appunto dalla propria biografia.

Spesso il nostro interesse su questi aspetti si sofferma sugli aspetti storici, economici, geografici. La letteratura e il cinema, se di qualità, ci "fa ascoltare ciò che gli altri dicono. "

"...Ogni esperienza letteraria costituisce un buon allenamento per insinuarsi in vicende, emozioni, punti di vista vissuti o fantasticati da altri essere umani e quindi si rivela essere un'ottima ginnastica psicologica e esistenziale per abituarsi a imparare dalla differenza..." (G.Armellini Valorizzazione delle differenze tra finzione letteraria e vita reale in Scuola viva.)

6.4 La formazione del docente

Quando si parla della formazione dell'insegnante in ambito europeo, per ciò che riguarda l'intercultura, non è che ci siano indicazioni di metodo precise e esaurienti.

Lo stesso tipo di superficialità e vaghezza si può riscontrare in ambito nazionale. La tematica è considerata importante, se non vitale, sia per il presente, sia per il futuro, ma gli indirizzi non sono assolutamente chiari. In Italia, per esempio, tra le poche indicazioni contenute nel documento del Ministero della Pubblica Istruzione intitolato "**DOCUMENTO GENERALE DI INDIRIZZO PER L'INTEGRAZIONE DEGLI ALUNNI STRANIERI E PER L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE**" le poche righe dedicate alla formazione degli insegnanti dicono questo

*"...La complessità del nostro tempo, il pluralismo culturale e le trasformazioni della scuola nella dimensione multiculturale richiedono una continua crescita professionale di tutto il personale della scuola: dirigenti scolastici, insegnanti e anche il personale amministrativo che per primo, spesso, entra in contatto con le famiglie. C'è bisogno di una **formazione mirata e specifica per i dirigenti** delle scuole ad alta presenza di alunni stranieri e moduli di **formazione diffusa**, per tutto il personale scolastico, da definire d'intesa con gli Uffici scolastici regionali, gli Enti locali e le Università, ed in collaborazione con centri interculturali e associazioni. È necessario che la formazione iniziale degli insegnanti comprenda nuovi approcci e contenuti nei **Piani di studio previsti nei corsi di laurea** per accedere alla professione insegnante. Prepararsi all'insegnamento nella prospettiva interculturale, più in generale in rapporto alle diversità, deve rientrare nell'obiettivo di una professionalità docente compiuta. È da potenziare, inoltre, **la formazione in servizio** nella prospettiva interculturale e non vi è dubbio che quella centrata sulla singola scuola o su reti di scuole riveste una particolare importanza per la soluzione di aspetti concreti e non può che essere demandata alla capacità di ricerca che la comunità scolastica intende percorrere. Riguardo alla formazione degli insegnanti per quello che riguarda l'intercultura è interessante riportare il quadro di riferimento della commissione europea pubblicato da Eurydice..."* La sintesi del citato rapporto si può visualizzare su questo schema:

BE fr	In base a due decreti sulla formazione iniziale degli insegnanti datati 2000 e 2001, la prima competenza prevista per la formazione iniziale degli insegnanti è quella di attivare delle conoscenze nelle scienze umane per un'accurata interpretazione delle situazioni vissute in classe o fuori dalla classe e per un migliore adattamento alle diverse tipologie di alunni. Inoltre, al fine di soddisfare gli obiettivi della formazione, i futuri insegnanti devono acquisire delle conoscenze socio-culturali che si basano sull'approccio teorico alla diversità culturale, su un'introduzione all'arte, alla cultura, alla filosofia e alla storia delle religioni.
NL	Per l'istruzione primaria, il ministero ha definito gli standard di competenza che includono l'educazione interculturale e che richiedono che tutti gli insegnanti siano preparati ad insegnare in classi multietniche, che essi devono essere in grado di offrire a tutti gli alunni un ambiente di apprendimento sicuro ed efficace e preparare gli alunni ad essere cittadini in una società multietnica.
AT	Il curriculum per la formazione degli adulti responsabili per il livello preprimario deve rafforzare la loro capacità di esprimere se stessi, trasmettere le tradizioni, incoraggiare gli alunni a risolvere i problemi e a cooperare, a promuovere risoluzione pacifica dei conflitti, a trasmettere la conoscenza dei costumi culturali e l'analisi critica dei valori sociali.
UK-ENG	Gli standard definiti per acquisire lo status di insegnante qualificato (QTS) richiedono che gli insegnanti dimostrino di avere elevate aspettative su tutti gli alunni. Devono essere in grado di pianificare e gestire lezioni che tengano conto della varietà di interessi e di esperienze degli alunni provenienti da ambienti diversi.
UK-WLS	Gli standard definiti per acquisire lo status di insegnante qualificato (QTS) richiedono che gli insegnanti dimostrino di avere elevate aspettative su tutti gli alunni e che siano in grado di costruire attività per contribuire al loro sviluppo culturale.
UK-NIR	Lo schema professionale delle competenze degli insegnanti richiede che questi dimostrino la loro capacità di tenere conto delle differenze culturali fra i bambini.
UK-SCT	Nell'elenco delle competenze che i futuri insegnanti devono aver acquisito al termine della loro formazione, è stabilito, sotto la rubrica "comunicazione e metodi di insegnamento e apprendimento", che "lo/la studente/ssa deve essere in grado di rispondere in maniera appropriata alle differenze sessuali, sociali, culturali, linguistiche e religiose fra gli alunni". Inoltre, la normativa definisce le competenze che gli insegnanti devono avere al termine della fase finale di qualificazione, per il riconoscimento della piena qualifica e precisamente "gli insegnanti devono possedere un'attitudine positiva e sensibile verso le differenze (sessuali, sociali, culturali, religiose, linguistiche) fra gli alunni".
NO	L'ultimo quadro di riferimento per il programma generale di formazione degli insegnanti pubblicato dal Ministero dell'educazione nell'aprile 2003, stabilisce che gli insegnanti devono essere a conoscenza della situazione degli alunni bilingui o multilingui e proporre l'incontro fra le culture in generale ed essere capaci di cooperare con i genitori di diverse culture. Gli alunni nell'istruzione obbligatoria rappresentano la diversità sociale, linguistica e culturale. Il quadro di riferimento richiede che gli insegnanti approfondiscano la conoscenza dell'ambiente nel quale i bambini crescono.

Fonte: Eurydice.

Gli indirizzi generali sono chiari, ma subentra un altro tipo di osservazione. Precedentemente si è accennato al pericolo della iper specializzazione, con conseguente parziale deresponsabilizzazione, in questo ambito, in quanto appare elevato il rischio che ci sia un insegnante che si occupi esclusivamente dei bambini immigrati, con il rischio di ghettizzazione.

Non si deve dimenticare, inoltre, che chi si occupa di intercultura, nella scuola, quasi automaticamente si trova ad affrontare campi, non meno importanti, quali l'accoglienza e l'alfabetizzazione dove occorrono e concorrono articolate e specifiche competenze. Già da molti anni, in Europa e in Italia, si sta cercando di formare gli insegnanti in questo senso. Le esperienze sono molte e alcune realtà stanno lavorando molto bene.

Prima di tutto, oltre alla conoscenza delle normative in vigore sarebbe opportuno centrare la nostra attenzione sul significato di educazione interculturale. A questo

proposito è interessante citare una ricerca realizzata dal Centro Come di Milano nel 2002, attraverso 120 questionari, nei quali si indicava di dare una definizione di EDUCAZIONE INTERCULTURALE. Le definizioni più ricorrenti sono le seguenti:

L'educazione interculturale come conoscenza e valorizzazione delle altre culture e, soprattutto, delle culture e dei paesi di appartenenza degli alunni stranieri.

Un altro consistente gruppo di risposte si riferisce alla seguente definizione:

L'educazione interculturale è un progetto di scambio e di rielaborazione culturale.

Un altro blocco di risposte definisce *l'educazione interculturale come l'approccio più efficace per promuovere atteggiamenti di apertura, rispetto e attenzione nei confronti degli altri.*

Infine si trovano le risposte per cui l'educazione interculturale è intesa come attività legata ai saperi; " *un approccio metodologico per trattare temi e argomenti da diversi punti di vista*, e gli insegnanti la definiscono come un'occasione per trovare risposte diverse a un problema comune, per modificare l'impostazione delle diverse discipline e curricula.

6.5 Idee, percorsi e tentativi per la formazione

Nonostante le varie proposte, i diversi indirizzi, le molteplici esperienze, si può constatare, che negli ultimi anni si sono riscontrate delle carenze per ciò che riguarda l'approccio interculturale. Purtroppo l'11 settembre e le sue conseguenze dirette e indirette, hanno vanificato anni di programmi didattici, percorsi alternativi e pedagogia interculturale. A livello generale sembra di drammatica evidenza una certa volontà di scontro, o per lo meno, di non incontro. A livello generale i contributi che arrivano dalle classi dirigenti sono sicuramente insufficienti, se non addirittura nocivi. Sembra di assistere a un continuo degrado generalizzato della classe politica, appaiono vincenti le volute ignoranze di intere nazioni, senza dimenticare una certa incapacità di gran parte di quel del mondo che si occupa di educazione e scuola.

Ne consegue che chi si occupa di questo ambito deve affrontare le nuove istanze e le recenti difficoltà con maggiore rigore, impegno creativo, capacità progettuale.

In questo senso, riprendendo in parte, quello che si è detto nella parte riguardante "la formazione informale", sarebbe opportuno che l'insegnante, per lo meno inizialmente, si ponesse degli obiettivi chiari, per ciò che riguarda la sua professionalità.

L'educazione interculturale trasforma il nostro sguardo, i nostri atteggiamenti, attraverso un percorso educativo. Il docente può imparare ad assumere uno sguardo

etnografico, attraverso il quale, ci si rende conto che, pur condividendo molti aspetti o eventi, non sempre ciò implica la condivisione dei significati. L'insegnante dovrebbe essere etnografo senza necessariamente dover insegnare a bambini stranieri. Le ricerche americane, ma anche quelle europee ci dimostrano che la classe scolastica è un contesto complesso, dove vengono messe in gioco identità, interazioni, anche conflittuali. A maggior ragione si dovrebbero intensificare queste competenze, nel caso di presenza di bambini provenienti da altri paesi.

Si deve anche essere in grado di essere ricercatori. Hopkins (1993) afferma:

"... fare ricerca nella propria classe e in quelle dei colleghi è un modo in cui gli insegnanti possono assumere una maggiore responsabilità per le loro azioni e creare un ambiente più stimolante e dinamico per l'insegnamento e l'apprendimento..."

La proposta di formazione scaturisce da una serie di interventi che è ben sintetizzata sul sito di Educazione Interculturale di educational Rai. A questo riguardo è interessante vedere quali competenze dovrebbe acquisire un insegnante che si occupa di educazione interculturale

1.	Italiano come lingua 2: alfabetizzazione	12.	Minoranze linguistiche
2.	Italiano come lingua 2: lingue di provenienza	13.	Rapporti con le famiglie
3.	Linguaggi dell'Educazione interculturale: arte, gioco, teatro, musica...	14.	Il Mediterraneo
4.	Educazione ai diritti: oltre il razzismo, antisemitismo e pregiudizio	15.	Culture ed identità culturali
5.	Le situazioni di emergenza	16.	Accoglienza, integrazione e relazioni interpersonali
6.	Centri territoriali, educazione degli adulti, centri interculturali	17.	Nomadi
7.	I mediatori linguistici - culturali	18.	Dialogo interreligioso
8.	Nuove tecnologie ed educazione interculturale	19.	Discipline e Educazione interculturale
9.	Progetti europei, scambi, gemellaggi	20.	Educazione alla solidarietà e allo sviluppo
10.	Aggiornamento e documentazione	21.	L'identità di genere
11.	Orientamento e recupero	22.	Convivenza demografica e nuova cittadinanza

Come si può vedere il compito appare molto impegnativo; si richiedono molte competenze in campi specifici. A livello generale la prima parte di un percorso formativo per gli insegnanti dovrebbe seguire alcune direttrici fondamentali.

L'obiettivo principale è quello di **acquisire la consapevolezza che l'educazione interculturale costituisce la "normalità" della educazione nelle società multiculturali. Si deve essere in grado di elaborare un piano dell'offerta formativa il cui sfondo integratore sia costituito dalla dimensione interculturale .**

Obiettivo raggiungibile attraverso l'acquisizione di alcune competenze tra cui quello della capacità di lettura dei bisogni formativi del contesto socioculturale in cui la scuola è inserita, oltre alla capacità di saper utilizzare la riflessione teorica, e ai saperi informali, come momento di valutazione critica delle prassi educative .

Gli indirizzi e gli obiettivi devono essere chiaramente esplicitati nel Piano di Offerta Formativa, auspicandone la fattibilità:

- riguardo alle competenze specifiche deve essere chiara l'ottica in cui si opera scegliendo con chiarezza tra le opzioni conosciute e ritenute maggiormente valide
- tolleranza
- adattamento
- melting pot
- integrazione
- approccio interculturale
- approccio transculturale

Gli insegnanti saranno costretti a fare precise scelte di campo. Successivamente sarà opportuno definire e individuare le risorse umane, esperienziali ed organizzative esistenti sul territorio con cui rapportarsi nella definizione del POF.

Al momento dell'elaborazione dei contenuti, che mai come in questo caso, devono essere sottolineati con precisione si dovranno tener fermi alcuni punti fondamentali, tra cui il processo di globalizzazione e le sue conseguenze; i processi migratori, con la conseguente lettura corretta e consapevole dei dati demografici; le società multiculturali contemporanee ed i bisogni educativi ad esse connessi, oltre alla lettura delle contraddizioni più evidenti.

Se le indicazioni generali proposte, sono solitamente condivise, al fine di definire una maggiore concretezza si deve riflettere sui curricoli. Alla base di questo tipo di impostazione, oltre alla prima alfabetizzazione, diventano determinanti i facilitatori di

comprensione, per quelle attività che non siano solo attività di L2 per i bambini stranieri. A questo scopo diventa determinante saper utilizzare la pluralità di linguaggi come approccio interdisciplinare, oltre a conoscere i più significativi strumenti e sussidi atti ad approntare un curriculum interdisciplinare in chiave interculturale.

È determinante costruire un curriculum ad orizzonte interculturale per l'area disciplinare prescelta (discipline implicate, modalità di relazione interdisciplinare, finalità, competenze, contenuti, mezzi, materiali, strumenti).

L'uso dei diversi linguaggi, come abbiamo osservato in altre esperienze, appare, spesso, una mossa vincente.

Quelle che sono state tracciate sono le idee guida di un percorso e di una visione interculturale da inserire all'interno di un Piano dell'Offerta Formativa. Ovviamente ce ne sarebbero altre, ma i troppi obiettivi e i troppi contenuti indurrebbero a intraprendere una visione di inapplicabilità.

Oltre ai punti elencati è necessario sottolineare altri aspetti altrettanto importanti. In una prospettiva interculturale c'è un **bisogno estremo del coinvolgimento dei genitori stranieri**. Il primo auspicabile passo, specialmente per i nuovi arrivati, è l'alfabetizzazione. La scuola dovrebbe essere coinvolta, dove è necessario, in questo processo. Il processo educativo, nella società della conoscenza, non si rivolge solo alle giovani generazioni ma riguarda ogni età. La scuola, attraverso la sua testimonianza, l'attiva relazione con il territorio, il rapporto con i genitori e con le famiglie può diventare il luogo dove si costruisce una nuova percezione sociale. È necessario programmare delle attività e dei momenti di incontro per informare e raccogliere delle richieste, tenendo presente il fatto, che, spesso i genitori stranieri sono molto interessati alla scuola del loro figlio. L'educazione interculturale costituisce una nuova dimensione di vita sulla quale formare l'intera opinione pubblica. Tutto ciò nell'ottica di una formazione continua.

Successivamente, come si è sottolineato in altre realtà europee, è molto importante sottolineare **i principi di un atteggiamento antirazzista**.

L'educazione interculturale avvalorata il significato di democrazia, considerato che la "diversità culturale" va pensata quale risorsa positiva per i complessi processi di crescita della società e delle persone. L'obiettivo primario dell'educazione interculturale, pertanto, si delinea come promozione delle capacità di convivenza costruttiva in un tessuto culturale e sociale multiforme. Essa comporta non solo l'accettazione ed il rispetto del "diverso", ma anche il riconoscimento della sua identità culturale, nella quotidiana ricerca di dialogo, di comprensione e di collaborazione, in

una prospettiva di reciproco arricchimento.

Va sottolineato che l'educazione interculturale, pur attivando un processo di acculturazione, valorizza le diverse culture di appartenenza. Compito, questo, assai impegnativo, perché la pur necessaria acculturazione non può essere ancorata a pregiudizi etnocentrici.

Ogni intervento che si colloca su questo piano tende così, anche in assenza di alunni stranieri e nella trattazione delle varie discipline, a prevenire il formarsi di stereotipi e pregiudizi nei confronti di persone e culture e a superare ogni forma di visione etnocentrica, realizzando un'azione educativa che sostanzia i diritti umani attraverso la comprensione e la cooperazione fra i popoli.

Non si deve dimenticare che i bambini stranieri delle nostre scuole si possono definire figli dell'**emigrazione**, forse il fenomeno più importante e decisivo dei nostri tempi. L'Italia è un paese con forte tradizione migratoria. Oggi la realtà storica si è modificata. Da paese di migranti siamo diventati paese di accoglienza. Nel messaggio per l'apertura dell'anno scolastico 1999/2000 il presidente Ciampi descrive in questo modo il fenomeno migratorio, ovviamente riferito alla realtà scolastica:

"...il mondo che vi attende oltre la soglia del 2000 che stiamo per varcare e sempre più uno spazio aperto.

L'incontro e la competizione fra popoli e culture diversi sono un dato dei nostri tempi. Abbiamo la fortuna di essere nati in un paese che, per posizione geografica e per tradizioni culturali, è ponte naturale fra l'Europa e il sud del mondo, fra l'Europa e l'oriente. Sui banchi delle nostre scuole siedono, in numero sempre maggiore, ragazze e ragazzi immigrati in Italia con le loro famiglie, che cercano qui un'occasione di vita migliore. Insieme a tutti voi, rivolgo a loro un saluto di amicizia. L'Italia è terra ospitale.

La nostra storia è figlia dell'incontro di popoli diversi. Sappiamo, fin dai tempi dell'antica Roma, che le nazioni capaci di accogliere e integrare comunità differenti sono le più prospere, le più libere. Benvenuti, diciamo loro! Voi siete una risorsa per noi come sono stati e sono una risorsa straordinaria per i paesi che li hanno accolti i tanti italiani nel mondo. Lo studio è impegno serio. Ma esso è conquista, è soddisfazione, perché apprendere e allargare le nostre conoscenze, e prima ancora imparare a studiare, a coltivare il nostro desiderio di conoscere, è modo per affermare la propria persona..."

Sottolineando ulteriormente l'importanza della formazione dell'insegnante riguardo all'intercultura, si desume, forse con una certa forzatura o provocazione, che, forse, è meglio, che non tutti gli insegnanti possono occuparsi di questo ambito. Ma ciò accade, in linea di massima, anche per altri ambiti disciplinari e di intervento. Nelle scuole elementari coloro che si impegnano in determinate attività, dall'ingresso dei moduli lo fanno soprattutto perché guidati da interessi e inclinazioni personali, a meno che non sussistano indicazioni precise all'interno dei regolamenti dei diversi istituti comprensivi.

Un insegnante che si occupa di intercultura non deve essere, ovviamente, orientato ad atteggiamenti xenofobi, o peggio, razzisti, deve essere disposto verso un atteggiamento innovativo, ma allo stesso tempo non deve farsi trascinare dalle dicotomie classiche "gli alunni stranieri sono un problema", o sul versante opposto "i bambini stranieri sono solo ricchezza". Anche perché ci si può rendere conto, che alcune volte rappresentano effettivamente ricchezza, quando in classe, si riesce a creare una certa armonia e un indirizzo cooperativo, inteso non come tecnica di insegnamento, ma come modo di essere. Altre volte rappresentano una sorta di problema, quando per esempio, la presenza dei bambini stranieri supera determinate percentuali. In questo caso non si riuscirà a fare del bene agli autoctoni e men che meno agli stranieri.

Un insegnante che si occupa di intercultura deve avere un solido bagaglio culturale, curricolare, legislativo, almeno per le norme fondamentali, oltre ad possedere un atteggiamento improntato alla conoscenza.

Un insegnante deve avere ben chiaro il significato del termine e del fenomeno emigrazione. Una delle maggiori spinte che sta alla base dei fenomeni migratori è la mancanza di lavoro nel paese di origine e conseguentemente il mantenimento personale e delle famiglie. Chi parte per emigrare difficilmente sa a cosa andrà incontro. La separazione dalla terra d'origine è sempre sentita come una frattura nella vita personale. La presenza nel nostro Paese di immigrati provenienti da varie parti del mondo ha modificato profondamente alcuni aspetti centrali della nostra vita, ponendo problemi che investono non solo la sfera politica ed economica ma anche quella culturale e sociale. La composizione estremamente variegata del tessuto sociale attuale, nel quale coesistono diversi gruppi etnici di provenienza eterogenea, se da un lato, ha posto il problema di come realizzare una integrazione tra le varie comunità di immigrati e la comunità ospitante, che preservi il più possibile le essenze proprie di

ogni cultura, d'altro canto essa ha offerto nuovi stimoli per analizzare e riflettere su modi e strumenti adatti a rendere le città più vivibili per tutti. Accogliere "lo straniero" e riconoscergli il diritto di cittadinanza e di integrazione sociale è un dovere che coinvolge non solo la società civile ma anche, ed in modo particolare, le istituzioni. Già da qualche anno appare doveroso pensare ad una scuola interculturale che educi ad una cultura del rispetto delle diversità, primo importante passo per orientarci positivamente all'altro, per superare la visione etnocentrica della nostra cultura ed arricchire noi stessi di nuove esperienze e nuovi punti di vista. La scuola costituisce uno dei punti di riferimento più importanti per i ragazzi, poiché è un luogo in cui si creano relazioni – talvolta conflittuali – dove, più che altrove, i ragazzi esprimono le proprie idee e si relazionano agli altri, imparano a conoscere se stessi ed il mondo che li circonda, osservano gli altri e si mettono in gioco. Nella scuola, in quanto luogo ideale della mediazione, gli insegnanti, più o meno consapevolmente, vengono chiamati a mediare tra le esperienze del singolo e quelle del gruppo, tra ciò che l'alunno vede e quello che poi trasmette ai suoi compagni.

La presenza dell'immigrato diventa, in questo modo, uno stimolo in più per ripensare e ridefinire una scuola interculturale; una scuola, cioè, che si presenti come una struttura flessibile, capace di decentrarsi e progettarsi continuamente, di fornire gli strumenti adeguati per un approccio interdisciplinare ai saperi, di creare percorsi didattici aperti ad una molteplicità di materie, di elaborare libri di testo appropriati e coerenti con la nuova impostazione; capace, infine, di mirare all'acquisizione di valori e competenze che rimettano in discussione tutta una tradizione fondata sul primato dell'Europa. Una scuola nuova dovrebbe inoltre, rivisitare anche i criteri di valutazione del profitto poiché in situazioni multiculturali una semplice verifica degli apprendimenti non valorizzerebbe del tutto la pluralità delle intelligenze.

Un'ulteriore riflessione che gli insegnanti devono porsi è che le persone si spostano per diversi motivi, contraddistinti, spesso da frustrazione e senso di fallimento, oltre alla sofferenza per l'abbandono del proprio paese, e ciascuna di queste cause condiziona la vita e gli atteggiamenti di tutti i familiari. È bene, quindi tenere presente i motivi, per lo meno i più significativi, per cui si emigra:

- altruismo (andare a lavorare in un altro paese per mandare i soldi a casa ai loro familiari);
- lavoro (per trovare un impiego, per migliorare il proprio posto di lavoro);
- istruzione (per frequentare una scuola e conseguire un titolo di studio);

- o persecuzioni e oppressioni (per evitare guerre, genocidi o la pulizia etnica);
- o di tipo politico (dittature o altri tipi di governi oppressivi);
- o di tipo religioso (impossibilità di praticare il loro culto religioso);
- o disastri naturali (tsunami, alluvioni, terremoti);
- o motivazioni personali (scelta ideologica, fidanzamento con un *partner* residente in un altro paese);
- o raggiungimento della pensione (trasferimento in un luogo con clima migliore, minore costo della vita);
- o di tipo sentimentale (riunificazione familiare)
- o di tipo criminale (per sfuggire alla giustizia del proprio paese, per evitare un arresto).

La conseguenza è che l'immigrazione tende a creare preoccupazione nella popolazione autoctona ed attriti con le nuove comunità proporzionalmente al grado in cui esse sono riconoscibili come diverse, per aspetti, sia di aspetto fisico, sia culturali o religiosi. Ci sono anche motivazioni economiche, spesso liquidate sotto il termine, oramai generico, di globalizzazione .

A volte, dietro a queste motivazioni economiche si nasconde un malcelato timore di vedere la cultura nazionale "annacquata" da un'ondata di immigrati, soprattutto quando quest'ultimi sono di un'altra religione e parlano una lingua diversa. Per questi motivi l'aumento dell'immigrazione in Europa ha portato ad una crescita della xenofobia. Probabilmente, a livello più generale, gli occidentali si sono resi conto negli ultimi anni, di una certa perdita di identità forte.

Da parte dell'immigrato appare complesso coniugare i momenti del noto e dell'ignoto. L'ignoto è spesso la lingua, quindi l'emigrato incontra difficoltà a comunicare e il suo principale riferimento divengono gli appartenenti alla sua stessa comunità. Va da sé che un insegnante coinvolto in questa tematica, attraverso un'ottica interculturale, deve essere capace di leggere con forte obiettività i dati demografici riguardanti il fenomeno migratorio e deve esserne costantemente aggiornato. Dipendentemente dal momento storico e dalle realtà contingenti si devono evitare i condizionamenti dei media riguardo ai numeri. Ogni anno, intorno all'estate, sembra che l'Italia debba essere invasa dagli emigranti provenienti da Lampedusa, mentre il fenomeno se

gestito con correttezza e con un corretto controllo del territorio non presenterebbe molti problemi.

L'insegnante deve conoscere le normative, per lo meno quelle più importanti.

L'educazione interculturale ha fatto la sua comparsa ufficiale nella scuola italiana nel 1990, quando il termine entra nel mondo educativo attraverso "la porta principale" della normativa. Una circolare ministeriale (n° 205 del 26/7/ 1990) trattava infatti per la prima volta congiuntamente i temi dell'inserimento degli alunni stranieri nella scuola e dell'educazione interculturale. Il documento conteneva principi innovativi importanti: forniva indicazioni per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni immigrati e nello stesso tempo poneva il tema dell'educazione interculturale per tutti. Successivamente attraverso i pareri del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione e successivamente di altre normative il concetto di intercultura appare sempre più concreto. Attraverso una di queste circolari, C. M. n° 73 del 2/3/1994, dal titolo "Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola". si sottolinea la priorità dell'orientamento interculturale . Il documento delinea un quadro di ampio respiro dove si ragiona in termini di società multiculturale, di prevenzione del razzismo e dell'antisemitismo, dell'Europa e del pianeta. Educare all'interculturalità significa costruire la disponibilità a conoscere e a farsi conoscere nel rispetto dell'identità di ciascuno in un clima di dialogo e di solidarietà".

Si ritorna ancora al tema dell'inserimento degli alunni stranieri con il DPR n° 394 (31/8/1999) che delinea le modalità di iscrizione, accoglienza e inserimento dei minori e della formazione degli adulti immigrati, affermando il loro diritto/obbligo all'istruzione scolastica e prevedendo i dispositivi mirati e le risorse da attivare per l'apprendimento dell'italiano e per facilitare l'accesso alle strutture e al curriculum comuni, anche attraverso intese con gli enti locali, le comunità, le associazioni.

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

delineate e articolate le coordinate di politica educativa. Si fondano su chiare scelte pedagogiche e tracciano un modello che si può definire integrativo, interculturale, attento al riconoscimento e alla valorizzazione delle lingue di origine. L'insegnante si deve rendere conto che tradurre in questo senso l'indirizzo interculturale presenta dei limiti e alcuni punti di forza. Da un lato questo tipo di approccio sembra che sia la risposta più adatta per rispondere alle esigenze dei bambini che vengono da lontano. Il rischio è che si possa avere un'interpretazione di pedagogia di tipo esclusivamente compensativo, adatta solamente per gli stranieri. D'altro canto il fatto di aver collegato le azioni e le pratiche delle nuove situazioni scolastiche ha consentito di sperimentare un certo tipo di apertura percorrendo un campo innovativo. L'insegnante deve avere un solido bagaglio curricolare, culturale e organizzativo, specialmente per ciò che riguarda l'insegnamento della L2 o della lingua straniera. In ogni caso si devono tenere ben presenti i diversi momenti caratterizzanti l'arrivo di un nuovo bambino straniero, a scuola.

Attività di accoglienza

Non descrivo le attività di accoglienza che, più o meno, in ogni scuola italiana, si attuano al momento dell'arrivo del bambino straniero. In ogni caso, forse, è opportuno soffermarci sui primi momenti di accoglienza. Il bambino si deve sentire accolto, e non esclusivamente al centro dell'attenzione, come agente straordinario, perché è nuovo, altrimenti si corre il rischio di farlo sentire veramente un "differente". Accogliere persone di culture e lingue diverse vuol dire **garantire pari opportunità di successo scolastico**, quindi obiettivi di lungo termine: questo significa, da un punto di vista strettamente pratico, garantire la possibilità di accedere alle informazioni e al sapere e soprattutto di sviluppare le proprie competenze e la propria personalità (o meglio ancora la propria identità personale e culturale).

L'attività di alfabetizzazione non può essere intesa come evento interculturale. È necessaria, quindi una certa conoscenza sulle tecniche e le metodologie per l'insegnamento di una lingua. In base alle esperienze, condotte in questi ultimi anni in Italia, un insegnante della scuola elementare dovrebbe avere ben chiaro un certo tipo di percorso, che non deve forzatamente sfociare in una super specializzazione, tenendo ben presente i punti precedenti. Sarebbe auspicabile che il percorso seguisse questo indirizzo generale. Se riflettiamo sull'arrivo di bambini stranieri a scuola, il primo caso, davanti al quale può trovarsi il docente, è quello di bambini che sono

arrivati da poco in Italia e che hanno un vissuto linguistico in una lingua diversa dall'italiano, possono aver frequentato o meno la scuola nel paese di origine. Possono anche saper leggere e scrivere abbastanza bene nella loro lingua di origine e, infine, possono aver avuto, una qualche esperienza di italiano, attraverso contatti sicuramente non strutturati, specie se provengono da zone geograficamente non lontane.

Il secondo caso è quello dei bambini che sono nati in Italia, ma che non sono abituati a parlare l'italiano. Sono figli di genitori immigrati che a casa hanno continuato a parlare la loro lingua di origine, i primi anni rimangono a casa e poi vengono inseriti nella scuola materna o frequentano le elementari.

Il terzo caso riguarda i bambini che hanno uno dei due genitori italiani, sono figli di coppie miste, a casa possono parlare una lingua diversa dall'italiano. E' un caso molto frequente se il genitore non italofono è la mamma, perché sappiamo che, all'interno delle famiglie, la lingua della mamma è quella dominante. Effettuata questa prima analisi dobbiamo porci il problema di che cosa vuol dire "sapere una lingua straniera". L'obiettivo principale non è quello di sapere tutte le regole, ma l'insegnamento della lingua deve essere orientato a un sapere di tipo operativo che permetta di interagire. Il compito dell'insegnante è quello di facilitare l'apprendimento. Si deve insegnare soprattutto a comunicare. Per i bambini che frequentano la scuola elementare, l'italiano diventa lingua veicolare di contenuti.

Saper parlare, per esempio, richiede la capacità che consente di formulare un enunciato, di saper organizzare i contenuti e di saperli esprimere in modo linguisticamente appropriato.

Il passaggio alla **scrittura** richiede altri tipi di abilità; la capacità di formulare un messaggio; la capacità manuale di saper scrivere o saper digitare, visto che si parla di informatica nella scuola. Dobbiamo renderci conto che sapersi esprimere - saper concepire un pensiero in forma scritta - non è così ovvio per i bambini che vengono da altre culture, nelle quali si utilizzano alfabeti diversi, altri sistemi di scrittura non lineari, come ad esempio nella lingua cinese.

Per apprendere e completare questo tipo di percorso si deve **saper ascoltare**. In questo ambito intervengono altri tipi di competenze; la capacità linguistico - uditiva, necessaria per percepire i suoni; linguistica che consente di poter identificare unità

grammaticali; semantica per saper comprendere il messaggio e una cognitiva per saperlo interpretare .L'ultimo passaggio è quello verso la lettura. Per acquisire questo tipo di competenza occorrono capacità visive per percepire il testo scritto, capacità ortografiche per riconoscerlo, poiché sappiamo che esistono alfabeti diversi, capacità linguistiche, per identificare le componenti linguistiche del nostro messaggio, capacità semantica, per comprendere il messaggio stesso e cosa vuol dire saper identificare tutti quei legami che sono al suo interno.

La parte conclusiva che riguarda gli apprendimenti presume sempre una sorta di valutazione. Finché la scuola dell'obbligo rimarrà strutturata in questo modo, sia il bambino, sia i genitori attenderanno una sorta di valutazione. È sempre un momento delicato. È dall'ingresso della scheda di valutazione che il dibattito è vivacemente sostenuto dagli insegnanti e dagli esperti. I risultati della discussione non appaiono incoraggianti e, per lo più, poco fruttuosi. Dal mio punto di vista questo aspetto si è un po' troppo enfatizzato, almeno per ciò che riguarda la scuola elementare. In ogni caso si deve valutare. Partendo da un'analisi del sistema scolastico del Ministero della Pubblica Istruzione, i dati ci dimostrano, che nella scuola primaria i livelli di promozione dei bambini stranieri sono inferiori a quelli di cittadinanza italiana. Possiamo intuire che le cause possono essere le più diverse. Non dobbiamo illuderci che con l'ingresso a scuola, accadano dei miracoli. Personalmente ho notato, che più il bambino si integra, socialmente, con gli altri coetanei, prima impara la lingua. Viceversa, anche se noi insegnanti, procediamo con una poderosa alfabetizzazione, nel momento in cui si manifestano evidenti problemi relazionali, l'apprendimento della lingua italiana procederà più lentamente. Per questo proporrei solo una prima griglia riguardante la valutazione, perché se le cose procedono come devono i procedimenti di valutazione seguiranno le indicazioni generali.

La valutazione prenderà in considerazione:

- la capacità di comunicare in modo chiaro e comprensibile nell'ambito scolastico ed extrascolastico attraverso l'uso di un lessico di base
- i risultati essenziali ed accettabili per ogni disciplina
- la motivazione, l'impegno e il percorso dell'alunno

Per ciò che riguarda la valutazione sommativa del bambino straniero ci può essere d'aiuto l'art. 45 del DPR n 394 del 31 agosto 1999, nel quale si afferma che *"...// collegio dei docenti definisce, in relazione al livello di competenza dei singoli alunni*

stranieri, il necessario adattamento dei programmi di insegnamento ...". Quindi, benché la norma non accenni alla valutazione, sembra logico poter affermare che il possibile adattamento dei programmi per i singoli alunni comporti un adattamento della valutazione, anche in considerazione degli orientamenti generali sulla valutazione, espressi in circolari e direttive, che sottolineano fortemente l'attenzione ai percorsi personali degli alunni."

Valutazione in corso d'anno

Sul documento di valutazione del primo quadrimestre, a seconda della data di arrivo dell'alunno e delle informazioni raccolte sulle sue abilità e conoscenze scolastiche vengono, negli spazi riservati alle discipline o agli ambiti disciplinari, espressi enunciati di questo tipo o simili:

- *"La valutazione non viene espressa in quanto l'alunno si trova nella prima fase di alfabetizzazione in lingua italiana"*
- *"La valutazione espressa si riferisce al percorso personale di apprendimento in quanto l'alunno si trova nella fase di alfabetizzazione in lingua italiana"*

Enunciati del primo tipo sono formulati ad esempio quando l'arrivo dell'alunno è troppo vicino al momento della stesura dei documenti di valutazione; si può eventualmente riportare la data di arrivo in Italia o di iscrizione alla scuola italiana. Enunciati del secondo tipo invece sono utilizzati quando l'alunno partecipa parzialmente alle attività didattiche previste per i diversi ambiti disciplinari.

Vogliamo tuttavia sottolineare che si dovrebbe tendere, per quanto possibile, a esprimere una valutazione in ogni ambito servendosi eventualmente della seconda formula o similare, o di una combinazione delle due.

Abbiamo visto da altre esperienze sperimentate in alcuni paesi europei, che diventa molto importante il **coinvolgimento dei genitori**. È importante sottolineare nuovamente "il documento generale di indirizzo per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale" a cura del Ministero della Pubblica Istruzione". Nel capitolo 3 intitolato IL COINVOLGIMENTO DEI GENITORI E DELLE FAMIGLIE; L'EDUCAZIONE DEGLI ADULTI, in cui si sottolinea, anche se a grandi linee l'importanza della partecipazione dei genitori alla vita della scuola. In questo capitolo si recita "...Coinvolgere i genitori e le famiglie, sia italiane, sia straniere, anche in

forme associate per orientare insieme gli alunni e promuovere scelte consapevoli e responsabili." Quando la famiglia appartiene ad un'altra lingua e cultura e la sua immigrazione è piuttosto recente, le difficoltà linguistiche e comunicative sembrano ostacoli che limitano la relazione e lo scambio. Naturalmente il tempo e i contatti modificano gli atteggiamenti e i comportamenti di delega/distanza si indirizzano verso forme di collaborazione sempre più strette. Perché ciò avvenga la scuola deve riconoscere i genitori stranieri come partner educativi a tutti gli effetti, coinvolgendoli quanto più possibile nelle scelte, nelle piccole e grandi decisioni, nell'espressione delle loro aspettative e dei loro timori.

Promuovere una **campagna di alfabetizzazione nazionale**, anche attraverso la RAI, sia RAI EDUCATIONAL, sia i canali generalisti, destinata ai ragazzi ma soprattutto ai genitori e agli adulti stranieri .

Un "Non è mai troppo tardi" del nostro tempo...Come è emerso anche dalla nostra indagine sugli esiti, la non padronanza della lingua italiana da parte dei genitori immigrati è un fattore di difficoltà e insuccesso scolastico per i loro figli.

È opportuno valorizzare la funzione dei **mediatori linguistici culturali** (fermo restando che la funzione di mediazione è compito prioritario della scuola) nei compiti di accoglienza e facilitazione delle famiglie e del rapporto tra famiglie, docenti e allievi. L'insegnante, quindi, deve fare in modo di collaborare con le famiglie di emigrati, dove è possibile, informarli sui possibili percorsi scolastici, sia liceali, sia professionali. Istituire, dove è possibile, dei corsi di alfabetizzazione per adulti .

Dai fallimenti delle esperienze dei modelli dominanti di integrazione scolastica si può dedurre che l'unico percorso possibile, per l'integrazione scolastica dei bambini stranieri, è quello dell'interculturalità. È difficile, attualmente dare un significato esatto al termine. I concetti generali , però, appaiono chiari. Come è indiscutibile che le nostre società assumono sempre più la caratteristica multiculturale in tutti gli ambiti. Per ciò che riguarda il significato del termine riprenderei la definizione del dizionario di De Mauro, in cui il termine non compare, ma è chiarificatrice la definizione di interculturalismo" *atteggiamento volto a favorire i contatti e gli scambi tra culture*". Ed è all'interno di questo principio che la scuola si deve muovere. Quando si parla di interculturalità si devono avere ben chiari alcuni concetti. Uno degli schemi meglio definiti riguardo a questo tipo di educazione è quello dell'equipe interdisciplinare del Centro dell'Educazione Interculturale dell'università di Gand, in Belgio risalente al 1997. Il lavoro è ben suddiviso e può essere tranquillamente usato come una sorta di manuale. Secondo questo schema gli obiettivi principali sono:

- insegnare a bambini e giovani, senza distinzioni in merito alle loro origini o al loro status, come confrontarsi con le differenze culturali e la diversità a livello sociale e nella loro vita privata; fornire loro le abilità, le conoscenze e gli atteggiamenti necessari ad acquisire questa competenza (comunicazione interculturale, risoluzione dei conflitti, modi di lavorare in una società multiculturale, analisi dei propri valori culturali, dei propri standard, delle proprie idee etc.)
- promuovere la tolleranza, il rispetto e la comprensione reciproca, l'apertura verso individui e gruppi provenienti da un contesto diverso quanto a cultura, etnia, nazione, religione etc.
- combattere razzismo, xenofobia, discriminazione, pregiudizi e stereotipi etc.
- fornire agli insegnanti (e altro personale scolastico) abilità professionali complementari che permettano di lavorare con efficacia in classi e scuole culturalmente ed etnicamente miste.

All'interno di questa sorta di manifesto sono elencate le caratteristiche più importanti dell'educazione interculturale. All'interno di questo elenco compaiono indicazioni basilari e culturalmente forti. L'elenco seguente è un estratto del documento originale tradotto.

- l'educazione interculturale non è una materia a parte; è una prospettiva interdisciplinare, un principio che riguarda tutte le materie dei curricula scolastici
- l'educazione interculturale è una parte normale dell'educazione; si rivolge senza eccezioni a tutti gli alunni, tutti gli insegnanti e tutte le scuole. La presenza di immigrati in classe non è necessaria per l'educazione interculturale
- l'essenza dell'educazione interculturale è il processo dinamico di apprendimento interculturale in classe. Riguarda anche aspetti amministrativi e organizzativi delle vite della scuola (...)
- l'educazione interculturale va aldilà dell'educazione dei migranti o delle minoranze etniche (...) Ciò significa che l'obiettivo primario dell'educazione interculturale non è il miglioramento dei risultati scolastici degli alunni provenienti da gruppi migranti o da minoranze etniche (...)
- l'educazione antirazzista è una parte dell'educazione interculturale (...)

Dai principi elencati precedentemente ci si rende conto che l'educazione interculturale è un indirizzo educativo generale. Non si rivolge solamente alla compensazione delle

difficoltà dei bambini stranieri integrati nelle scuole europee, anche se è necessario prevedere un certo livello di compensatività. Emerge il significato implicito che non dovrebbero esserci insegnanti specializzati in intercultura, in quanto, il concetto dovrebbe essere patrimonio comune di tutti gli insegnanti. Sicuramente non un insegnante specializzato, ma un docente capace di coordinare tutti questi aspetti è sicuramente necessario.

Per ciò che riguarda i contenuti lo stesso rapporto ne elenca alcuni di importanti. Cito sempre dal lavoro prodotto dall'equipe interdisciplinare di Gand:

1. Si entra nel merito dell'esistenza delle persone in altre comunità?
2. Si mettono in relazione le loro vite con quelle delle persone nella propria comunità?
3. Vengono descritte le vite di persone in altre comunità in modo pluralista?
4. Viene affrontato ciò che le comunità hanno in comune e ciò che le divide? Per esempio

differenze di tipo socio-economico in merito a disparità in ricchezza, abitazioni etc.

5. Vengono affrontati diversi aspetti di argomenti attinenti alla pace, ai diritti umani e alla

democrazia?

6. Viene affrontato il modo in cui le diverse comunità possono cooperare a beneficio della

collettività?

7. Vengono affrontati diversi modelli e punti di vista sulle possibilità di migliorare le relazioni fra le comunità di cui fanno parte.

Compaiono anche degli indirizzi metodologici molto chiari con particolari riferimenti ai contenuti. Si sottolinea l'importanza del collegamento tra i materiali usati e l'esperienza. Si sottolineano i percorsi di riconoscimento delle storie che vengono raccontate, cercando di far identificare il nuovo soggetto nella realtà, in parte sconosciuta. Si insiste sul fatto che si possa e si debba partecipare alla ricerca delle soluzioni all'interno del nuovo gruppo, assumendosi le proprie responsabilità in prima persona. Si indica di evitare toni moralistici o di predica.

Quando si parla di efficacia educativa nell'ambito dell'intercultura, si deve tenere presente un certo tipo di percorso, che implica la conoscenza del contesto, l'apprezzamento di altre culture, la comunicazione interculturale attraverso l'acquisizione di maggiore consapevolezza nello studio di altre culture. Deve essere

favorita la partecipazione nella scuola, oltre alle condizioni per sviluppare partecipazione e solidarietà.

Da alcuni studi di caso elencati nel convegno sopraccitato emerge un'interessante scaletta che è sicuramente utile per il lavoro di un insegnante. Il percorso è stato costruito attraverso le interviste con alcuni insegnanti. La prima parte riguarda le strategie e le risorse ritenute utili per l'accoglienza del bambino straniero e prevede queste fasi

- Come strutturare un approccio di accoglienza interculturale
- Quali attività proporre in classe per "preparare" i compagni all'accettazione della diversità"
- Come valorizzare la "cultura altra" in classe, con attenzione a:
 - bisogno del bambino di sentirsi riconosciuto e valorizzato per la propria diversità
 - rischio di considerarlo un "esperto" della propria cultura
 - rischio di metterlo al centro dell'attenzione
 - Come facilitare e stimolare la sua acquisizione della lingua italiana a scuola e fuori
 - (lingua parlata in famiglia: ai genitori è stato suggerito di parlare Italiano con il bambino per facilitargliene l'acquisizione – vantaggi e svantaggi di questa scelta)
 - Come affrontare atteggiamenti di rifiuto del bambino da parte degli insegnanti

Successivamente si propongono delle indicazioni per favorire il rapporto scuola famiglia. È un aspetto che non deve essere assolutamente sottovalutato. Bisogna, prima di tutto, creare le condizioni per entrare in contatto con la famiglia, senza voler invadere spazi privati. Trovare un canale di comunicazione se entrambi i genitori o nessun familiare, riesce a parlare bene la lingua italiana, ricorrendo a dei mediatori linguistici. Se si devono reperire informazioni riguardo alla vita privata, che servono per l'integrazione del bambino, bisogna saper calcolare gli spazi sin dove è lecito, sia per educazione, sia per formazione e abitudini culturali. Se una famiglia straniera non partecipa alla vita della scuola, bisogna saper interpretare questo atteggiamento, e tentare di coinvolgerla il più possibile.

Concludendo, si può affermare, che al di là delle competenze e dei percorsi curricolari, l'insegnante deve appropriarsi e seguire un orientamento di tipo, prima di tutto,

culturale. Per ciò che riguarda la formazione i grandi orientamenti si possono sintetizzare in questo modo

- la questione della convivenza fra nuovi e vecchi cittadini è una scelta politico culturale, non un processo anonimo che avviene nel tempo, e il non compierla implicherebbe il non affrontare il problema, con il rischio di acuirne uno ulteriore
- Non si tratta solo di essere d'accordo o meno su una posizione, per tradizione abbiamo una forte componente teorica contrassegnata da principi, ma siamo più deboli nel concretizzare, ma di essere consapevoli che questa scelta va costruita con progetti, linee di azioni; si operano delle scelte e vanno costruite nel tempo
- per poter costruire qualcosa occorre avere adeguate basi organizzative ed istituzionali; non possiamo limitarci ai buoni sentimenti e ai buoni orientamenti. Questo coinvolge le politiche complessive, le culture amministrative, dei servizi sociali; nella scuola stessa, accanto a esperienze eccellenti, abbiamo delle situazioni rimosse e taciute, se non addirittura discutibili
- in ogni percorso di azione pubblica deve essere prevista un'azione di monitoraggio e di valutazione, per avere, non tanto il controllo, quanto la conoscenza di quello che avviene. Siamo all'inizio di un grande processo, che potrà incidere molto sulle nuove generazioni di cittadini italiani. Oggi il percorso sembra quello della rincorsa dei problemi, si deve lavorare per poter prevedere. La conoscenza e la corretta lettura dei dati è fondamentale

L'insegnante di oggi deve acquisire maggiore consapevolezza su determinate tematiche. : la richiesta è quella di essere capaci di leggere forme vecchie e nuove di discriminazione, maggiore consapevolezza sui problemi del razzismo, degli stereotipi Deve acquisire maggiori competenze linguistiche. Un percorso ideale sarebbe quello di avere maggiore padronanza delle lingue straniere, ma dove ciò non è possibile, avere, almeno, una maggiore sensibilità rispetto alle lingue, per potersi rapportare con bambini che hanno un bagaglio linguistico molto articolato. A livello metodologico ci si deve porre l'obiettivo di possedere più tecniche per una preparazione specifica rispetto ai processi legati all'insegnamento, come il non successo scolastico, oltre a padroneggiare delle metodologie specifiche, soprattutto per quanto riguarda l'apprendimento della lingua italiana per alunni che conoscono solo la loro lingua madre, spesso completamente diversa dall'italiano.

Per ciò che riguarda gli aspetti generali gli insegnanti devono essere capaci di adottare filosofie collaborative nel modo di vedere l'educazione, di saper lavorare con gli altri, di sviluppare una buona atmosfera di collaborazione nella classe e nella scuola, chiediamo di saper lavorare coi propri colleghi, in modo anche di trasmettere un modello di interazione che non è solo quello autoritario, chiediamo di saper dialogare coi genitori, intesi come collaboratori e non solo interlocutori esterni, in una scuola che favorisca il dialogo, lo scambio, la partecipazione attiva dei genitori alla vita scolastica, qualunque sia la loro lingua, la loro cultura. Oggi si deve affrontare il problema del diritto allo studio per persone che non conoscono la nostra lingua, la nostra cultura e che quindi affrontano non solo la difficoltà di apprendere, ma anche quella di fare ingresso in un nuovo sistema educativo e sociale. Per fare tutto ciò si deve ripensare profondamente la formazione iniziale, e nel percorso universitario richiesto, l'educazione interculturale, non deve essere un momento episodico, ma un percorso di innovazione, sia curricolare, sia strategica. Ci si deve rendere conto che i vecchi insegnanti devono rispondere a nuovi e vitali tipi di cambiamento, e che, quindi si deve attuare, con grande rispetto, una politica di cambiamento per acquisire i meccanismi per sviluppare queste nuove competenze. Bisogna saper scegliere, a livello istituzionale, i modelli di formazione. Modelli incentrati sulla verifica degli apprendimenti e dei risultati scolastici, sul miglioramento delle pratiche didattiche, in forma di ricerche da condurre, di attività mirate al miglioramento della scuola all'interno del progetto d'istituto ed iniziative analoghe, di iniziative che favoriscono lo sviluppo professionale attraverso l'attribuzione di ruoli organizzativi e di supporto, di esperienze legate all'autogestione della formazione. Evitare la superficialità dei corsi di aggiornamento di poche ore, ma prevedere dei piani di sviluppo professionale. Non deve esserci l'obbligo statutario di partecipazione. Deve esserci la possibilità di scelta, nel senso che, chi vuole formarsi abbia la possibilità di farlo, senza lungaggini burocratiche o ostacoli da parte dell'amministrazione.

A questo punto mi sembra doveroso offrire un quadro, anche se parziale, di come vengono affrontate, ma soprattutto sentite, queste tematiche nella provincia di Bolzano. Una terra trilingue e triculturale che dovrebbe possedere come patrimonio "genetico" un certo tipo di atteggiamento intellettuale e educativo, ma da una parte della ricerca che descrivo, anche in questo ambito sono presenti delle forti incoerenze oltre a una certa carenza nella progettazione

6.6 PROVINCIA DI BOLZANO: BAMBINI STRANIERI SITUAZIONE DEMOGRAFICA, INTEGRAZIONE A SCUOLA. LA FORMAZIONE DELL'INSEGNANTE

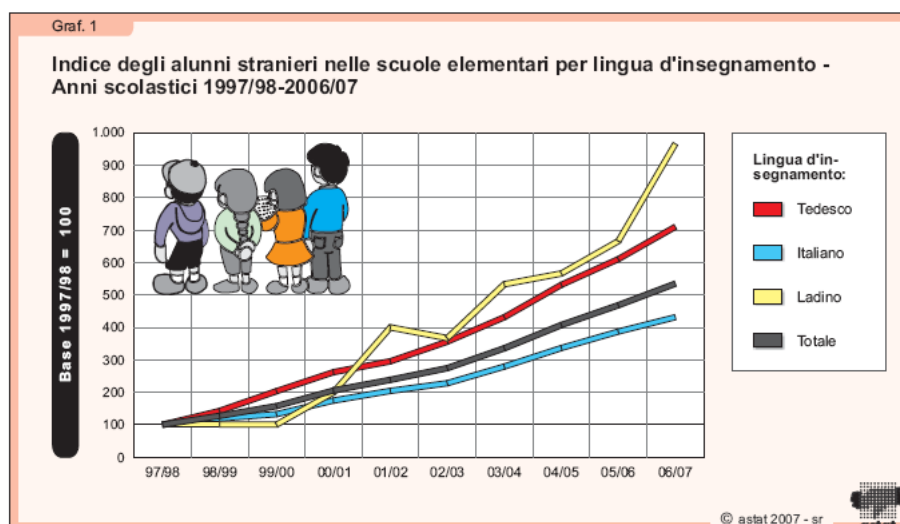
Gli ultimi dati, riguardanti la frequenza dei bambini stranieri , nella scuola elementare, tratti dall'Istituto di Statistica Provinciale (ASTAT), ci pongono davanti a questa situazione.

Nelle 329 scuole elementari della provincia di Bolzano, formate da 1841 classi, i bambini stranieri (per alunni stranieri s'intendono quelli che non possiedono la cittadinanza italiana; sono pertanto esclusi gli alunni con doppia cittadinanza, se una di queste è italiana) che frequentano questo ordine di scuola sono 28.060.

Il 74,5% degli alunni frequenta una scuola elementare in lingua tedesca, il 20,4% una in lingua italiana ed il restante 5,1% una sita nelle località ladine. Gli alunni ripetenti sono complessivamente 53; la relativa quota è calata di 0,1 punti percentuali rispetto all'anno scolastico precedente attestandosi a 0,2 ripetenti ogni 100 iscritti.

Nell'anno scolastico in corso sono 1.690 gli alunni stranieri iscritti nelle scuole elementari altoatesine, vale a dire 6,0 ogni 100 iscritti. La maggior parte di essi proviene da un paese europeo esterno all'UE (49,8%), il 17,3% dall'Africa, per la stessa quota dall'Asia e 11,9% provengono da un paese europeo facente parte dell'UE. Se si considerano le singole nazionalità, gli stati più rappresentati sono l'Albania (316 alunni), la Serbia e Montenegro(3) (224), il Marocco (196), il Pakistan (164) e la Macedonia (125). Gli alunni stranieri frequentano in prevalenza le scuole elementari in lingua italiana, dove si registrano 15,2 stranieri ogni 100 iscritti. Nelle scuole elementari in lingua tedesca tale quota si attesta su un valore pari a 3,8 stranieri ogni 100 iscritti e in quelle delle località ladine su 2,0.

In concomitanza con l'aumento di alunni stranieri, cresce anche il numero di scolari esonerati dall'insegnamento della religione. Nell'anno scolastico 2006/07 sono 818 gli alunni delle scuole elementari che non si avvalgono dell'educazione religiosa, pari a 2,9 alunni ogni 100 iscritti. Rispetto all'anno scolastico 2001/02, gli esonerati si sono più che duplicati (+457 alunni).



Per ciò che riguarda la scuola in lingua italiana l'Istituto Pedagogico in lingua italiana, offre delle indicazioni precise, anche se un po' datate, per ciò che riguarda l'accoglienza del bambino straniero a scuola. L'ultima ricerca completa consultabile sul sito dell'Istituto risale al 2004. In ogni caso si ribadiscono questi concetti

Le modalità utilizzate dalle scuole altoatesine per affrontare l'inserimento e l'integrazione degli alunni stranieri hanno avuto, finora, le seguenti caratteristiche:

- quasi tutte le scuole della fascia dell'obbligo e da poco anche alcuni Istituti Superiori progettano una prima fase di accoglienza che può essere limitata a poche attività iniziali o coinvolgere, in modo più continuativo ed articolato, le famiglie, le associazioni culturali e di volontariato, i mediatori linguistico/culturali. Molte scuole distribuiscono alle famiglie straniere neo arrivate una guida informativa sulle attività con una modulistica tradotta in varie lingue per facilitare la comunicazione e la partecipazione alla vita scolastica.
- tutte le scuole prevedono un percorso di alfabetizzazione in L2 (italiano) e successivamente in L3 (tedesco). Le risorse utilizzate e le modalità organizzative possono variare a seconda delle attività di classe, con la contemporaneità di due docenti, gli insegnamenti per gruppi di livello, la progettazione di percorsi individualizzati di apprendimento linguistico, anche con l'ausilio di un mediatore culturale, le attività integrative pomeridiane di potenziamento linguistico.

Alcune direzioni didattiche ed alcune scuole medie attribuiscono particolare considerazione ai temi dell'interculturalità con progetti più articolati che prevedono la valorizzazione, il confronto e lo scambio fra culture, il potenziamento dell'offerta formativa con attività di apprendimento linguistico mirato, l'offerta di insegnamenti

elettivi di lingua madre, l'attivazione di laboratori linguistici e interculturali, la realizzazione di varie attività di incontro fra le famiglie della scuola per concretizzare le occasioni di conoscenza.

Attraverso una ricerca condotta dall'Istituto Pedagogico compaiono alcuni dati interessanti su cui riflettere.

In base ai risultati della ricerca, un bambino straniero su tre presenta un rallentamento pari ad almeno un anno e tale percentuale tende a crescere in misura direttamente proporzionale alla classe frequentata. Vi sono poi casi di ritardo superiore ai due anni.

Nella prosecuzione della ricerca si cerca di dare un indirizzo:

"...l'inserimento scolastico va oltre la questione linguistica e/o disciplinare (la formula: buona conoscenza della lingua + rispetto delle regole = inserimento). Se ci fermassimo a questo, si dovrebbe parlare più correttamente di "adattamento" del bambino. E del resto le difficoltà di apprendimento o di relazione potrebbero avere origine dall'inadeguatezza degli atteggiamenti sociali e delle prassi in uso. Non dimentichiamo a questo proposito che dalla ricerca sembra emergere una certa difficoltà con la lingua italiana anche in quegli alunni, figli sì di famiglie immigrate, ma nati in Italia e per i quali si presume quindi un inserimento nel contesto locale sin dalla più tenera età. Su questo aspetto si renderebbe opportuna una verifica, anche perché una eventuale conferma del risultato implicherebbe un attento approfondimento di tutte le variabili in gioco..."

In una successiva ricerca dello stesso ente si cercano di analizzare le difficoltà che incontrano gli insegnanti nel rapporto con i bambini stranieri. Il 38,2 % degli insegnanti interpellati (con riferimento a tutti gli ordini di scuola) sostiene di avere problemi di comunicazione linguistica.

Il 16,8 % incontra problemi di relazione con i familiari dell'alunno. Il 12,7 ritiene che ci siano problemi tra l'alunno straniero e la classe. Un dato interessante, alla data della ricerca (2004) è che un 10 % degli insegnanti percepisce mancanza di procedure condivise per l'inserimento oltre alla mancanza di un progetto di istituto.

Alla luce di questi dati, dopo aver sottolineato per l'ennesima volta, la mancanza di risorse e di formazione specifica, emerge che l'indirizzo privilegiato per affrontare la situazione è un approccio di tipo interculturale, che nel rapporto si definisce in questo modo: *"Avvicinamento e arricchimento reciproco fra culture che mantengono la propria identità", "Conoscenza e interazione fra culture diverse con lo scopo di dare valore alla propria identità culturale e a riconoscerne di nuove, valorizzando le*

differenze". "Cultura della tolleranza e del rispetto", "conoscenza, rispetto e valorizzazione delle altre culture", "conoscenza e rispetto dei valori ideologici, spirituali, etici di tutte le popolazioni favorendo e rispettando la libertà e i diritti umani".

In base a queste definizioni il 70 % degli insegnanti ritiene che l'educazione ai temi riguardanti le relazioni interculturali rientra nei compiti specifici e prioritari della scuola, anche quando non sono presenti alunni stranieri e/o appartenenti a culture altre. C'è da sottolineare che il 14 % dei docenti si dichiara poco disponibile nei confronti dell'educazione interculturale sia a scuola, sia fuori. Ma successivamente, nel momento in cui si chiede quali sono stati gli effetti "locali" sull'immigrazione il 60 % degli intervistati sostiene che la criminalità sia aumentata, mentre il 46 % è convinto che siano aumentati tensioni e conflitti sociali, con particolare riferimento ad alcune etnie (albanesi e arabi in particolare).

Alla luce di questi dati si può affermare che una buona percentuale di insegnanti è disposto ad accogliere, alfabetizzare e condurre percorsi interculturali all'interno della scuola, anche se tre anni fa si sottolineava con una certa forza la mancanza di progettualità.

I Piani di Offerta Formativa sottolineano con una certa forza questi aspetti, ma spesso ci si ferma alle buone intenzioni a causa della difficoltà di reperimento di persone effettivamente specializzate. Ciò non vuol dire che ciascuna scuola debba avere uno specializzato o un referente per l'educazione interculturale. Ci dovrebbero essere, però degli insegnanti, che a livello territoriale possano servire da riferimento per le scuole. Si accennava prima alle tante competenze che un insegnante "interculturale" dovrebbe avere. Se si creassero le figure territoriali cui accennavo, questo tipo di insegnante si potrebbe occupare dei contatti con le associazioni di immigrati, con i genitori di varia provenienza, per l'organizzazione delle classi, per l'alfabetizzazione dei genitori stranieri appena arrivati. Spesso la frammentarietà degli interventi può rivelarsi controproducente. In molte scuole, dove i bambini stranieri sono più numerosi, spesso capita, che un bambino, per ciò che riguarda l'alfabetizzazione, impari l'italiano con due o tre insegnanti diversi, dipendentemente dalle disponibilità orarie.

Dalla ricerca, attraverso delle interviste con i dirigenti scolastici, emerge che l'organizzazione di progetti interculturali, nelle varie scuole, avviene con modalità piuttosto varie. Innanzitutto, la maggior parte degli istituti non possiede una documentazione delle varie attività interculturali svolte durante l'anno scolastico e ciò farebbe supporre che tali attività non abbiano una loro sistematicità e organizzazione,

anche se, come abbiamo avuto modo di vedere, le attività volte all'accoglienza e all'educazione interculturale sono quasi sempre presenti in tutte le scuole.

Rimane il fatto che nella scuola l'intercultura è ancora molto lontana dall'esistere come approccio educativo-didattico, sistematico, trasversale, costitutivo del sapere, mentre continua ad avere carattere episodico (anche se ripetuto nel tempo) e vincolato alla presenza di alunni stranieri. Di fatto, l'educazione interculturale non è parte integrante dell'istruzione, l'interesse e la pratica in questo ambito variano a seconda della scuola, della sensibilità degli insegnanti e non per ultimo dalla numerosità degli alunni stranieri all'interno della struttura. Proseguendo con la lettura del rapporto emerge un dato importante: *"...Viene dunque da pensare che questo non basti, che non si tratti unicamente di poter accedere ad una formazione specifica. Giustamente è stato osservato come al di là della preparazione formale sia necessaria una sensibilità di fondo verso questi aspetti, che gli insegnanti possono avere o non avere, in parte per inclinazioni personali (atteggiamenti sociali, valori, motivazioni, ambienti di vita), in parte perché la cosiddetta "sensibilità" scaturisce anche da un percorso di autoformazione, ossia di un'assunzione di impegno e di responsabilità verso il ruolo che si è scelto di svolgere, di disponibilità a leggere il cambiamento, a modificare i programmi, atteggiamenti che per forza di cose incidono anche sul recepimento dei programmi formativi, anche se certamente, la scuola deve mettere gli insegnanti nella condizione di poter fare tutto questo..."*

Il rapporto si conclude sottolineando alcuni punti critici tra cui **la mancanza di una forte progettualità**, da raggiungere attraverso un **protocollo di intesa** per ciò che riguarda l'alfabetizzazione e la mediazione, ma anche per ciò che riguarda la **responsabilizzazione etica**. Attraverso questo protocollo le scuole dovrebbero occuparsi della documentazione del materiale scolastico riguardante l'alfabetizzazione, le iniziative riguardanti l'accoglienza, i percorsi interculturali volti alla valorizzazione delle culture e lingue di origine.

Si deve fare in modo di **raggiungere le famiglie degli alunni stranieri attraverso occasioni di incontro non formali favorendo un ruolo di compartecipazione**.

Per concludere, è opportuno insistere sulla diffusione, tra gli insegnanti, di un'informazione corretta e adeguata riguardante i processi migratori, sia dal punto di vista normativo, sia sotto il profilo culturale.

CONCLUSIONI

La migrazione è una delle sfide politiche e sociali più importanti del nostro secolo.

L'accoglienza e l'integrazione degli immigrati dipende dalle politiche d'immigrazione effettuate dai singoli paesi. L'immigrazione verso la Gran Bretagna, la Francia, dalle loro colonie, nel periodo successivo al secondo dopoguerra ha fatto sì, che questi paesi, come altri, abbiano dovuto affrontare gli aspetti dell'emigrazione che riguardano la società in tutti i suoi ambiti e campi; l'accoglienza, la legislazione, il lavoro, la sanità, l'edilizia sociale, la scuola. La presenza degli alunni stranieri nelle scuole di questi paesi è molto più alta rispetto a quella italiana.

La Germania e la Svizzera, a loro volta, hanno avuto e hanno considerevoli presenze di bambini migranti nelle scuole, e molti di questi sono italiani.

Nessun sistema scolastico europeo è senza alunni migranti. Il numero è in continua ascesa.

Ogni paese, fino a un certo momento, ha indirizzato le politiche scolastiche di integrazione, secondo degli indirizzi fortemente caratterizzati, per lo meno nei paesi con maggiore tradizione migratoria. Per quanto riguarda l'inserimento nella scuola si possono distinguere tre modelli principali:

- Modello di separazione, in Germania
- Modello di assimilazione in Francia
- Modello del multiculturalismo in Gran Bretagna

Il modello tedesco considera gli **immigrati ospiti temporanei nello Stato**, e perciò non si tende ad una loro assimilazione ma, anzi, se ne tutelano le diversità e specificità in vista di un loro rientro nella loro nazione con un conseguente re-inserimento indolore. (Non ci soffermiamo sulla situazione italiana regolata da una legge tuttora esposta a critiche e a proposte di modifica. Si può dire che si tende a integrare chi è regolarizzato e a respingere chi è "irregolare").

L'accesso alla scuola primaria è condizionato dal superamento di prove e test. Il mancato superamento indica l'obbligo di frequenza di una classe preparatoria (*vorklasse*) e quindi un ritardo nell'ingresso scolastico. Nel 2003 il 24% dei bambini stranieri (1/4) frequentava una *Vorklasse* (classe preparatoria). In seguito, l'accesso al *Gymnasium* (che permette lo sbocco all'Università) e alla *Realschule* è condizionato dal profitto ottenuto dall'alunno al termine della *Grundschule*: per chi consegue un profitto inferiore ad una media stabilita annualmente, il percorso obbligato rimane quello della *Hauptschule*. Anche in questo caso, le statistiche riflettono la

penalizzazione che deriva agli alunni stranieri, presenti con una quota del 18,6% nelle *Hauptschulen*, del 7% nelle *Realschulen* e del 4% nel *Gymnasium*. Altro dato significativo della difficoltà scolastica degli alunni stranieri è quello relativo alle *Sonderschulen*, corrispondenti alle scuole speciali, riservate agli alunni con difficoltà di apprendimento. Anche in questo ordine di scuole, gli stranieri sono presenti con l'elevata percentuale del 16%.

Il modello francese ha come idea-guida che **chi sceglie di far parte di una comunità nazionale deve dividerne pienamente e lealmente gli ideali e le tradizioni**. Ci sono regole comuni che debbono essere accettate condividendo la lingua e i valori dello Stato-nazione. Lo Stato agisce secondo criteri universali, uguali per tutti, e non accetta che ci sia un trattamento differenziato per gruppi che hanno una propria, specifica identità culturale o etnica. In questo contesto, la scuola assolve un ruolo decisivo nell'unificazione culturale (per altri, si tratta di omologazione) di tutti i gruppi sociali, culturali, etnici. Il curriculum stabilito dallo Stato è valido per tutti coloro che frequentano la scuola; la scuola rimane, per eccellenza, l'istituzione che assicura l'unità culturale del Paese attraverso la conoscenza della sua storia e della sua tradizione culturale.

La scuola francese è orientata a contrastare l'insuccesso scolastico di tutti i ragazzi senza particolare attenzione all'etnicità. L'età e l'origine sociale degli alunni sono le caratteristiche più legate al tasso di riuscita. La grande maggioranza di alunni entra nella scuola materna a tre anni. Invece, gli alunni che, per il fatto di aver iniziato la scolarità fuori dalla Francia, non hanno potuto beneficiare di tre anni di scuola materna, sono più in difficoltà di risultati scolastici, soprattutto se sono figli di impiegati e di operai. Inoltre, gli alunni stranieri con un anno di ritardo scolastico registrano, in media, risultati in matematica e in francese inferiori da 10 a 15 punti rispetto a quelli di un alunno (in genere francese) in regola con il percorso scolastico.

Il "modello pluralista" inglese, contrariamente a quello francese, **accetta** un certo grado di **diversità culturale e religiosa espressa nello spazio pubblico** (mentre quello francese lo confina nello spazio privato), alla sola condizione che siano rispettate le regole fissate dal metodo democratico. Lo Stato ha il compito prioritario di assicurare libertà di espressione degli individui, dei diversi gruppi insieme alla loro autonomia, e la scuola assolve il ruolo di tendere a una unificazione culturale differenziata della comunità nazionale.

Nel contesto educativo britannico risulta fondamentale, in virtù di una normativa stringente (il *Race Relations Act*) sulle garanzie di non discriminazione e pari opportunità, il rilevamento del successo scolastico degli alunni in relazione alla propria appartenenza etnica.. Esso risulta dall'incrocio tra gli esiti ottenuti in determinate materie di studio nelle tappe fondamentali di passaggio tra i vari ordini di scuola dell'obbligo dai 5 ai 16 anni. In un approccio comparato del fattore .etnia., cinesi ed indiani sembrano vantare i migliori risultati in assoluto nelle valutazioni ottenute (nelle materie considerate), in tutti i passaggi da una classe a quella successiva. In media, gli alunni neri, bangladeshi e pakistani riescono meno bene degli alunni bianchi., in particolar modo se si considera la classe d'ingresso a scuola. Per quanto riguarda il passaggio fondamentale al termine della scuola dell'obbligo, riescono meglio di tutti i cinesi e gli indiani, seguiti dai bianchi, mentre in coda si trovano gli alunni neri. di varia provenienza.

Per ciò che riguarda l'Italia, nonostante, i decreti legislativi e le successive circolari del ministero, la situazione appare, per certi versi, poco chiara. Si sottolinea chiaramente che l'approccio privilegiato è quello interculturale, ma non esistono, ancora materiali strutturati, sia per ciò che riguarda l'accoglienza, sia per quello che riguarda l'alfabetizzazione, sia per la parte più strettamente riguardante l'intercultura. I vari materiali sono reperibili, con facilità, attraverso la rete, consultando gli innumerevoli siti che si occupano della tematica riferiti a diversi tipi e modalità di associazionismo che riguardano il fenomeno migratorio.

Orientamenti e riferimenti ancora meno chiari riguardano la formazione dell'insegnante. Per ciò che riguarda questo aspetto sottolineerei che nel nostro percorso universitario, fino ad ora, è previsto solamente un corso di educazione interculturale.

Nelle ultime Indicazioni Nazionali, l'unico aspetto curricolare innovativo trattato con una certa articolazione è quello riguardante l'informatica. Si parla genericamente di convivenza civile, si accenna alle diversità culturali , nella premessa. Si parla delle differenze, nuovamente in modo generico, nel punto intitolato *La diversità delle persone e delle culture come ricchezza*, lo stesso capitolo dove si parla della presa di coscienza dello stato di handicap. Il parallelismo appare poco fortunato oltre che tecnicamente discutibile. Nonostante il problema non fosse pressante, nella premessa dei programmi del 1985, nel capitolo dedicato alla convivenza democratica si recita (riferito all'alunno) *...abbia basilare consapevolezza delle varie forme di "diversità e di emarginazione" allo scopo di prevenire e contrastare la formazione di stereotipi e*

pregiudizi nei confronti di persone e culture; per proseguire successivamente con un altro forte principio *...sulla realtà culturale e sociale più vasta, in uno spirito di comprensione e di cooperazione internazionale.* In un documento del CNPI del 2005 si sottolinea che è necessario e indispensabile assumere i problemi dell'educazione interculturale in una visione sistemica. Successivamente si indica la necessità di creare laboratori territoriali di documentazione, sedi di ricerca azione per il continuo confronto. Si sottolinea che la formazione iniziale degli insegnanti comprenda nuovi approcci e contenuti, evitando gli specialisti, senza trascurare la formazione in servizio, in una prospettiva di educazione interculturale. Si insiste che vanno garantite adeguate, e in una prima fase, risorse umane e finanziarie e organici di istituto funzionali. Il documento si conclude sottolineando l'occorrenza di scelte culturali nazionali in grado di orientare la progettazione delle scuole e dei singoli docenti.

Attraverso l'analisi dei sistemi scolastici, riguardanti l'integrazione dei bambini stranieri a scuola, specialmente nelle scuole dell'obbligo, è emersa chiaramente una crisi dei sistemi consolidati, per lo meno quelli più importanti. Dagli anni '80, in poi, con la sempre maggiore presenza di bambini stranieri, a scuola, tutte le istituzioni scolastiche tentano di intraprendere un percorso che ha come valore fondante l'Intercultura. Il percorso non è semplice, perché implica una nuova visione culturale, che comprende, oltre a innovazioni metodologiche, una presa di coscienza con diverse priorità e atteggiamenti.

Anche a livello di Istituzione europea si sottolinea l'importanza, indicando una scelta di campo, per ciò che riguarda l'approccio interculturale, inteso, a livello di indicazione della commissione europea come "l'insieme dei processi attraverso i quali sono stabilite le relazioni fra le diverse culture". All'interno dell'ultimo rapporto EURYDICE intitolato "L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa", quando si definisce il significato di intercultura e se ne definiscono gli obiettivi, si sintetizzano tre punti fondamentali.

L'apprendimento delle diversità culturali, teso a sviluppare valori di rispetto e tolleranza, attraverso la lotta contro il razzismo e la xenofobia.

Lo studio dei fenomeni migratori attraverso la loro evoluzione diacronica, le cause, le problematiche economiche e sociali.

L'aspetto europeo incentrato sulla comprensione delle caratteristiche culturali dei popoli europei. La creazione di un cittadino europeo.

In un modo o nell'altro i paesi si devono assicurare ai bambini immigrati il diritto fondamentale dell'istruzione.

La lingua materna deve fungere da ponte tra le due culture. Per ciò che riguarda il sostegno linguistico la commissione europea individua quelle principali.

In ogni caso, appare evidente, che l'indirizzo della scuola europea per l'integrazione dei bambini immigrati è quello dell'interculturalità, riferito sia agli immigrati, sia alle "particolarità" dei bambini "locali".

Figure 1: Misure di sostegno linguistico per bambini immigrati. Educazione preprimaria e istruzione obbligatoria a tempo pieno. Anno scolastico 2003/04.

	MISURE DI SOSTEGNO LINGUISTICO	
	Lingua di insegnamento del paese ospitante	Lingua materna degli alunni immigrati
Facilitare l'orientamento e il coinvolgimento dei genitori	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Organizzazione di corsi nella lingua di insegnamento rivolte ai genitori degli alunni immigrati</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Pubblicazione di informazioni sul sistema educativo nella o nelle lingue materne degli alunni immigrati • Ricorso a interpreti per i genitori degli alunni immigrati
Valutare il livello scolastico appropriato	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Valutazione iniziale della padronanza degli alunni immigrati nel gestire la lingua di insegnamento</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Valutazione iniziale dei risultati scolastici ottenuti in precedenza dagli alunni immigrati, nella lingua materna</i>
Favorire l'apprendimento a scuola	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Insegnamento intensivo della lingua di insegnamento</i> • <i>Programmi per promuovere la lingua di insegnamento prima dell'obbligo scolastico</i> • <i>Formazione iniziale o in servizio degli insegnanti per la didattica della lingua di insegnamento come lingua seconda</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Insegnamento della lingua materna degli alunni immigrati (per alcune lingue e fuori dal normale orario scolastico e/o come materia opzionale del curriculum)</i> • <i>Insegnamento bilingue offerto in parte nella lingua di insegnamento e in parte nella lingua materna degli alunni immigrati</i>

Italico: Misure introdotte solamente in un limitato numero di paesi

Fonte: Eurydice.

Nello stesso rapporto, in sede conclusiva, si riafferma il fatto che l'educazione interculturale propone un approccio pedagogico che favorisce l'interazione fra culture ed è rivolto a tutti gli alunni.

In conclusione si può affermare che, l'educazione interculturale è la risposta in termini di prassi formativa alle sfide e ai problemi che pone il mondo delle interdipendenze e della multiculturalità ; è un progetto educativo intenzionale che taglia trasversalmente tutte le discipline insegnate nella scuola e che si propone di modificare le percezioni con cui generalmente ci rappresentiamo gli stranieri. La scuola è il luogo nevralgico per la costruzione dell'interculturalità.

L'interculturalità non si può limitare a sostenere solamente il rispetto per l'altro. Il principio educativo deve essere inteso come il diritto di ognuno di svilupparsi a partire da ciò che è, sulla base di propri bisogni. In una società multiculturale è necessario il confronto e lo scambio con altre persone, con altri valori, con altre culture, con diverse rappresentazioni. L'arrivo dei nuovi immigrati e dei loro figli costringe a interrogarci anche sulla nostra identità e ciò che vogliamo trasmettere.

La scuola sta cambiando, come sta cambiando la società; è quindi doveroso richiamare l'attenzione delle istituzioni per cogliere questi cambiamenti, assecondarli con le riforme, istituire figure di insegnanti più moderne.

Si tratta oggi di concepire un'integrazione in *prospettiva interculturale*. Ciò significa un compito – in divenire –, flessibile, di dialogo e relazione, in base ad alcune linee concettuali e di azione:

La relazione interculturale al centro. La diversità culturale si sperimenta nella relazione tra le persone (insegnanti, alunni, famiglie). La classe, il gruppo sono punti di riferimento, luoghi in cui si sperimenta la diversità culturale (ma anche personale, sociale, di genere, ecc.) Questa scelta di contesto implica che gli interventi devono essere rivolti a tutti, non ad un gruppo definito. La classe, in questo senso, non è altro che la zona di mediazione tra le culture, il contesto comune in cui si rende possibile il dialogo. Le strategie devono essere centrate sulle relazioni e sulla collocazione del discorso in un contesto, facilitando la comprensione. La dimensione dell'apertura e della tolleranza, contro ogni pregiudizio e forma di xenofobia, diviene centrale nel progetto scolastico e di classe, attraverso un lavoro sulle rappresentazioni reciproche (verbali e non verbali), la decostruzione di pregiudizi, le strategie basate sul decentramento e sull'empatia, il contrasto alle varie forme di razzismo.

Politiche linguistiche integrate nell'organizzazione scolastica. Sull'insegnamento dell'italiano come seconda lingua si gioca una delle sfide del successo scolastico. Tuttavia, le strategie linguistiche devono uscire dall'emergenza e dalla provvisorietà e divenire parte integrante del curriculum e di un progetto educativo più ampio. Dal punto di vista didattico, la seconda fase dell'interculturalità richiede di considerare maggiormente i fattori di influenza sull'apprendimento dell'italiano, di ordine psico-linguistico, socio-culturale, affettivo.

Prospettiva interculturale nelle discipline. La soluzione delle "materie ospitanti" ha costituito uno dei modi di elaborare la didattica interculturale. Finora, infatti, sono state elaborate strategie di insegnamento che puntano all'individuazione di contenuti e letture interculturali all'interno delle discipline scolastiche (Storia, Geografia,

Letteratura, Scienze ecc.) In una nuova fase, tuttavia, è possibile pensare ad una revisione del curriculum in senso interculturale e non solo interdisciplinare.

Educazione alla cittadinanza per la coesione sociale. Il problema va posto nei termini dell'equilibrio tra un'educazione interculturale centrata sulle differenze e una maggiore attenzione agli obiettivi di coesione sociale propri dell'educazione alla cittadinanza. I due termini devono essere visti come intrecciati nella scuola attuale. Infatti, come si è sottolineato, la cultura etnica non è la sola determinante nella vita di una persona, ma hanno larga parte gli aspetti sociali, economici e politici; l'apertura alle differenze.

La direzione più valida di ricerca e di azione si presenta, allora, quella di un'educazione alla cittadinanza che comprenda la dimensione interculturale e che si dia come obiettivi l'apertura, l'uguaglianza e la coesione sociale. Per raggiungere le finalità di questo progetto pedagogico è necessario creare un equilibrio tra le acquisizioni dell'educazione interculturale come è stata intesa fino ad oggi (capacità di conoscere ed apprezzare le differenze) e gli obiettivi della convergenza e della coesione sociale.

Una nuova formazione degli insegnanti. Un modello "italiano" per l'intercultura passa, infine, da una rinnovata visione della formazione degli insegnanti come "sensibili alle culture". Si tratta quindi di puntare ad una costruzione di tipo riflessivo della personalità dei docenti, per renderli capaci di apertura alla diversità e di interpretazione degli aspetti singolari e soggettivi. Una formazione di tipo esperienziale deve sostituire quella puramente conoscitiva realizzata finora nel nostro paese. A questo aspetto va però aggiunta la competenza di gestire le grandi questioni etiche inerenti all'intercultura, tra relativismo e rischio di assimilazione. Si deve poi dotare l'insegnante di strumenti metodologici per inserire la prospettiva interculturale nelle discipline scolastiche. Infine, non può mancare nella formazione l'immersione e la scoperta, per quanto parziale, di almeno un universo culturale degli immigrati, cioè la conoscenza il più possibile approfondita di una comunità etnica della propria zona, nelle sue forme di vita e di relazione.

Un'educazione che segue un modello interculturale ci permetterà un percorso di educazione riferito alla reciprocità, alla complessità, alla comunicazione interpersonale, al conflitto, alla convivialità delle differenze.

Bibliografia

Introduzione

Milena Santerini *Esperienze di didattica interculturale in Italia. Quale modello per la scuola?* www.africaemediterraneo.it

Premessa

Sito pubblica istruzione documento „Esperienze e formazione die docenti nella scuola multiculturale”

FRANCIA

- Bastide H, (1981) *Les enfants etnagers dans l'enseignement francais*, Paris PUF.
- Berque J., (1985) *“L’immigration à l’ecole de la republique”*, Paris, La documentation francaise,
- Caputo M., (1998) *Scuola laica e identità minoritarie, la via francese all’interculturalità Brescia* La scuola
- Damiano E, a cura, *La sala degli specchi” pratiche scolastiche di educazione interculturale in Europa* , capitolo curato da Michele Caputo
- Zirotti J.P.,(1989), *Constitution d’un doamine de receherche: la scolarisation des enfants de travailleurs immigres numero mono grafico Babylon n6/7*, pag 230

Riviste, documenti,

- AA.VV.", (1989), *Boite a outil...pour une ouverture a la diversite culturelle”* Metz, Inter Service Migrants/Est dossier L’ecole en stereo pag.1
- *“Le choc de la decolonisation”*,(1991), tome 4, Aix en Provence , Edisud
- Cahiers francais,(1991), n.249, Le systeme educatif
- Reperes e references statistiques sur le enseignementes et la formatione, (1991), Vanves, DEP

GERMANIA

- AA.VV., (1996), *Fatti sulla Germania*, Frakfurt, Societätsverlag
- Kaiser H., AA.VV., (1995) , *Zukunft gestalten* ,Neusäß, Kieser Verlag
- Koch H., (1970), *Gastarbeiter in deutschen Schulen*, Königswinter

- Damiano E., a cura di, (2001) , *La sala degli specchi* pratiche scolastiche di educazione interculturale in Europa (per tutti i sistemi educativi, capitolo curato da *Olga Bombardelli*, Milano, F. Angeli
- Susi F., a cura, (2003), *Come si è stretto il mondo*, Roma, Armando editore
- Waal H., a cura, (1992) , *Carlos und Anna Fremde werden Freunde*, Bad Honnef , Horlemann Verlag

Gran Bretagna

Rapporti sull'interculturalità nella scuola

- Ethnic Monitoring of School Pupils, (1995), dipartimento educativo Londra
- DES Departement of education circolari
- Mappa di Kerr distribuito a tutte le scuole
- Damiano E., a cura, (2000), *La sala degli specchi, pratiche scolastiche di educazione interculturale in Europa* , capitolo curato da Margherita Giromini, Milano , Franco Angeli
- J. Broabant (1993) "*European Journal of intercultural studies*" Londra vol 4 n.3
- Craft M., (1984), *Education and Cultural Pluralism*, London, Routledge
- "*Equality Assurance in Schools-Quality, Identity, Society*" (1993), Londra Trentham Books
- Figueroa P., (1991) "*Education and the social Construction of race Routledge*" London
- Troyna B. , (1992) "*Racism in children's lives. A study of Mainly White Primary Schools*" , London, Routledge
- *RAPPORTO SWANN, (1985), committee of Inquiry into the education of Children from Ethnic Minority Groups*
-

Documenti, interviste, articoli

- Welch S., (1985), *The impact of race on the political Behaviour in Britain*, part 4, vol 15, in British Journal of Political Science
- Intervista sui sistemi scolastici Dr. Ken Jones Head of Department of Education dell'Università di Keele.

- www.britishcouncil.org/italy-education-infosheets
- ismu.org fondazione Cariplo (sito)

Altre esperienze in Europa

Green P, a cura, (2000), *Alunni immigrati nelle scuole europee*, Trento Erickson

Situazione e legislazione italiana

www.centrocome.it/Normativa/Normativa.asp

www.bdp.it/intercultura/

Formazione informale formale

Libri

- Caizzi R., (2006), *Riconoscersi leggendo, viaggio nelle letterature del mondo*, Bologna, EMI
- Di Donato P., (1973), *Cristo fra i muratori*, Milano Mondadori
- Emecheta B. (2007), *Cittadina di seconda classe*, Firenze Giunti
- Jelloun T.B. (1984) *Ospitalità francese*, Roma, Theoria
- Jelloun T.B. (1993), *A occhi bassi*, Torino, Einaudi
- Nussbaum M, (1999), *Coltivare l'umanità, i classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Urbino, Carocci
- Stella G.A., (2002), *L'orda*, Milano, Rizzoli

Film

- Brusati F. (1973), *Pane e cioccolata*, I
- Frears S. (1985), *My beautiful laundrette*, G.B.
- Haggis P., (2004), *Crash*, USA, D
- Kassowitz M., (1995), *L'odio (La haine)*, F

Articoli, riviste, siti

- Augias C., (13 marzo 2003), intervista a Melania Mazzucco, Repubblica
- Formazione e cambiamento web magazine intervista con A.M.Ajello psicologa
- Eurolex: euro-lex.europa.eu

Formazione dei docenti (formale)

- Chang H.C.A., Checchin, (1999) *L'educazione interculturale. Prospettive pedagogiche-didattiche degli organismi internazionali e della scuola italiana* ", Roma, LAS
- Damiano E. a cura di, (1998) *Homo Migrans. Discipline e concetti per un curriculum di educazione interculturale a prova di scuola*, Franco Angeli, Milano.
- F. Gobbo, (2000) *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Roma, Carocci,
- Favaro G., a cura, 2004, *L'intercultura dall'A alla Z*, Milano, Franco Angeli
- G.Favaro, L.Luatti a cura, (2004) *Intercultura dall'A alla Z* Milano, Angeli cap a cura, di F.Gobbo
- M.G. Dutto *L'educazione interculturale e la formazione degli insegnanti* Rai educational
- Pinto Minerva (2002), *L'intercultura* Bari , Laterza
- Surian A,(1998). *L'educazione interculturale in Europa*, Bologna, EMI
- Susi F, a cura , (1999), *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie,esperienze, strumenti* Roma Armando

Libri , riviste, documenti

- Bellanda S., Celli A., Miltenburg A, Saviano R, Soster M., a cura, *Una città interculturale da inventare. Esperienze europee a confronto* 14-16 Giugno 2001, Padova , Atti della conferenza internazionale.
- **Ambroso, Serena**, *Situazione di apprendimento in una L2, metodologie, strumenti ...*, rai educational.it
- Dutto M.G. *L'educazione interculturale e la formazione degli insegnanti* Rai educational.it
- Hopkins D. "A Teacher's Guide to Classroom Research" Open University Press Buckingham, intervista

Provincia di Bolzano

- www.ipbz.it Istituto pedagogico in lingua italiana
- www.immigrazione-altoadige.net osservatorio provinciale sull'immigrazione
- www.provincia.bz.it/astat istituto provinciale di statistica

CONCLUSIONI

- Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, 24 marzo 1993
Pronuncia in merito a "razzismo e antisemitismo oggi: ruolo della Scuola"
- Il tempo dell'integrazione di Graziella Favaro, Convegno "Gli altri e noi: la sfida dell'educazione interculturale" Roma, 26-27 febbraio 2007

Sitografia

www.bibliotecainterulturale.it/

www.cospe.itwww.educare.it/Frontiere/intercultura/intercultura_index.htmwww.edscuola.com/stranieri.html

www.cede.it European Secondary Heads Association

www.centrocome.it/MaterialiEStrumenti/ListaMateriali.asp?cat=3

www.associazioni.comune.firenze.it/ilsa/dcp_settdic03/art_fragai1.htm

www.cestim.org

www.comune.torino.it

www.dienneti.it/

www.educational.rai.it/corsiformazione/intercultura/default.htm

www.europa.eu:

www.eurydice.org

www.immigrazionelavoro.it

www.intercultura.org/mobi.html

www.irre.toscana.it/index.html

www.irrsae.veneto.it/

www.istruzione.it/altrisiti/linkirrsae.shtml)

www.istruzione.it:

www.meltingpot.it

www.pavonerisorse.to.it/intercultura/default.htm

www.unmondoacolori.rai.it/

www.vie-publie.fr

www5.indire.it:8080/intercultura_scuole/granrospalia/GRANROSPALIA/su#suwww.anti-racisme.be/

Il sito del Centre for Equal Opportunities and Opposition to Racism dell'Università di Malta www.um.edu.mt/start.html

