



Ministero della Pubblica Istruzione

Direzione Generale del Personale e degli AA.GG. e Amm.vi - Div XII
Sistema Informativo - Servizio di Consulenza all'Attività Programmatoria

Dicembre 1999



*“esperienze
e formazione
dei docenti nella scuola
multiculturale”*

Risultati di un'indagine campionaria nella scuola elementare

**Agenzia
Scuola**

im | **Luiss**
Università

Hanno collaborato alla ricerca:

Per il **Ministero della Pubblica Istruzione** - Direzione Generale del Personale e degli Affari Generali e Amministrativi - Divisione XII:

Alessandro Barilà (Dirigente del Servizio di supporto alle decisioni)

Adriana Giuliano

Giuseppe Mignosi

L'**Agenzia per la Scuola** (Electronic Data System Italia S.p.A. e Luiss Management) ed in particolare:

per EDS Italia S.p.A. - Divisione Pubblica Istruzione:

Sergio De Martino (Responsabile del Servizio di Consulenza all'Attività Programmatoria)

Silvia Magri

Francesca Romana Marignetti

Tiziana Pietrantoni

per Luiss Management:

Maria Laura Batini

Daniela De Francesco

Genesis Mascaro

Giorgio Mongelli

coordinamento:

Francesco Bisanti

Fabio Piacenti

Osservazioni, contributi e suggerimenti al contenuto del presente lavoro potranno essere inviati a:

Ministero della Pubblica Istruzione

Direzione Generale del Personale e degli AA.GG. e Amm.vi

Divisione XII - Servizio di supporto alle decisioni

all'attenzione del dott. Alessandro Barilà

fax: 06 5849.2628

e-mail dgpers.div12@istruzione.it

EDS Italia S.p.A.

Divisione Pubblica Istruzione

all'attenzione del dott. Sergio De Martino

fax: 06 51038.335

e-mail sergio.demartino@istruzione.it

Luiss Management

all'attenzione del dott. Francesco Bisanti

fax: 06 85222.472

e-mail fbisanti@lma.it

***I dati dell'indagine campionaria sono patrimonio del Sistema Informativo del M.P.I.
È consentito l'utilizzo e la pubblicazione dei dati con citazione della fonte***

Indice

Presentazione
di Carla Rocchi - Sottosegretario di Stato alla P.I. -

Introduzione pag. 1

1. Per una cultura globale nella società globale pag. 5

1.1 *I concetti chiave della multiculturalità* pag. 5

Il concetto di "Cultura"

Il concetto di "Identità"

Le nuove figure professionali per l'interculturalità

Da un'educazione multiculturale ad un'educazione interculturale

1.2 *Origine e sviluppo dell'educazione interculturale* pag. 8

Le fasi delle migrazioni internazionali in Europa

Le risposte educative al fenomeno migratorio

*Percorso giuridico formale del diritto all'educazione interculturale:
il quadro internazionale*

1.3 *I termini attuali del dibattito* pag. 12

1.4 *Le Associazioni, gli strumenti e le iniziative attuate* pag. 13

2. L'indagine campionaria pag. 17

2.1 *Il campione* pag. 17

2.2 *L'atteggiamento dei docenti verso l'aumento degli alunni stranieri* pag. 18

2.3 *L'integrazione possibile* pag. 22

2.4 *L'integrazione difficile* pag. 28

2.5 *La formazione dei docenti* pag. 31

3. Le interviste in profondità	pag. 45
3.1 Guida alla lettura	pag. 45
3.2. Le interviste	pag. 53
<i>Nicolò Accardo</i>	pag. 54
<i>Maria Balmas</i>	pag. 60
<i>Godwin Chukwu</i>	pag. 65
<i>Susanna Fiorentino</i>	pag. 71
<i>Maria Immacolata Maciotti</i>	pag. 78
<i>Domenico Maselli</i>	pag. 83
<i>Chiara Micali</i>	pag. 88
<i>Teodoro Ndjock Ngana</i>	pag. 92
<i>Lidia e Franco Pittau</i>	pag. 99
<i>Katia Siciliano</i>	pag. 105
Appendice	pag.
109	
<i>La descrizione del campione</i>	pag. 111
<i>Il questionario</i>	pag. 115
Bibliografia	pag. 121

Presentazione

di **Carla Rocchi** Sottosegretario di Stato alla Pubblica Istruzione

Sono più di 100.000 gli alunni stranieri seduti sui banchi di scuola in questo nuovo anno scolastico. È uno dei dati che emergono dalla pubblicazione sugli studenti con cittadinanza non italiana (di scuole statali e non statali) nell'anno scolastico 1998/99, redatta dal sistema informativo del Ministero della Pubblica Istruzione in collaborazione con l'Agenzia per la Scuola costituita da Eds e Luiss Management.

La ricerca, fatta per il terzo anno consecutivo dal Sistema Informativo, si rivela uno strumento utile per "leggere" il paesaggio multiculturale della scuola italiana e contiene analisi ragionate del fenomeno e delle sue molteplici sfaccettature.

Ma 100.000 alunni stranieri sono tanti o sono pochi? Costituiscono un problema oppure no?

Come viene giudicato il livello di integrazione degli alunni stranieri da parte degli insegnanti? Di quale formazione e di quali strumenti hanno bisogno gli insegnanti? E qual è invece l'atteggiamento dei genitori dei bambini italiani sul livello d'integrazione degli alunni stranieri?

A queste e ad altre domande contribuisce a rispondere questa nuova, utile ricerca condotta attraverso un'indagine campionaria sugli atteggiamenti e le aspettative degli insegnanti di scuola elementare.

L'autonomia delle istituzioni scolastiche, centrata sulle capacità di risposta delle singole unità scolastiche, prevede la massima flessibilità nell'organizzare i metodi, gli strumenti e i tempi dell'insegnamento, nella composizione dei gruppi di classe, nella individualizzazione dei percorsi di apprendimento, nella introduzione di insegnamenti integrativi che localmente si rendono necessari.

La nuova organizzazione della scuola, così come si configura, offre dunque grandi opportunità alla realizzazione degli obiettivi della educazione interculturale.

Diventano più facilmente attuabili i principi affermati nelle circolari ministeriali e diventa anche possibile realizzare quelle attività previste nella recente legge 40 sull'immigrazione, per la quale ai minori stranieri soggetti all'obbligo scolastico si devono applicare tutte le disposizioni vigenti in materia di diritto all'istruzione, di accesso ai sistemi educativi, di partecipazione alla vita scolastica, in stretti raccordo tra stato, regioni, enti locali.

Esistono insomma gli strumenti affinché il concetto di educazione interculturale possa essere declinato in competenze e percorsi formativi.

In questo processo la formazione iniziale e in servizio dei docenti diventa un tema di grande importanza.

In un progetto di trasformazione dell'esistente, in un mutamento di prospettiva in senso interculturale i docenti costituiscono una delle risorse più importanti in termini di competenze e partecipazione motivata.

È quindi necessario disporre di un sistema di formazione iniziale e in servizio tale da fornire ai docenti gli strumenti per andare ad arricchire una professionalità già complessa e in via di forte ridefinizione.

Un osservatorio importante su queste tematiche è costituito dalla commissione nazionale sull'educazione interculturale che ha organizzato seminari di formazione per i docenti e i capi di istituto sui temi del mediterraneo, della formazione, dell'accoglienza e dell'integrazione linguistica, sul dialogo interreligioso.

Utilizzando i prodotti e le elaborazioni dai seminari è stato prodotto un pacchetto formativo multimediale trasmesso da RAI Educational a partire da marzo 2000.

Introduzione

La società multietnica e multiculturale è ormai divenuta nei Paesi dell'Occidente industrializzato una dimensione quotidiana che investe tutti i settori della cultura e della organizzazione sociale. L'offerta di servizi, pubblica e privata, si trova dunque oggi di fronte alla necessità di modulare, ampliare ed integrare le proprie strategie ed i propri strumenti, in funzione di questo straordinario mutamento di prospettiva e di orizzonte. La creazione di "sportelli multiculturali", caratterizzati dalla presenza di interlocutori capaci di comunicare e di interpretare i contenuti e le specificità della domanda espressa dai cittadini provenienti da altri Paesi o da altri continenti, si muove esattamente in questa direzione.

Sotto il profilo concettuale si tratta di realizzare il definitivo superamento del 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 territoriali, patrimoni culturali, usi, convinzioni etiche e religiose e modelli di vita distanti e talvolta apparentemente inconciliabili.

La strada è quella del "riconoscimento" del patrimonio culturale come diritto "naturale" inalienabile di tutti gli individui, e della conseguente produzione di iniziative finalizzate alla costruzione di una organizzazione sociale, ai diversi livelli e nelle diverse articolazioni, che tenga conto delle numerose esigenze, istanze e compatibilità culturali.

In tale contesto, la scuola nella sua funzione istituzionale di trasmissione degli strumenti e dei contenuti necessari ad una positiva integrazione culturale e sociale delle nuove generazioni, rappresenta il più significativo punto di incontro tra culture e modelli che, per necessità economica, storica e sociale, si troveranno sempre più a comportarsi e a convivere all'interno di contesti comuni.

Il Rapporto su "*Esperienze e formazione dei docenti nella scuola multiculturale*" costituisce un primo tentativo di una lettura organica delle trasformazioni introdotte nella scuola dalla crescente e diffusa presenza di alunni stranieri.

L'indagine, realizzata da un gruppo di lavoro composto da funzionari della Divisione XII della Direzione Generale del Personale e da ricercatori dell'Agenzia per la Scuola (costituita dalla Società EDS e da Luiss Management¹), si compone infatti di tre sezioni che, avvalendosi di diversi

¹ Nell'ambito del contratto stipulato fra il Raggruppamento Temporaneo di Imprese guidato da EDS ed il Ministero della Pubblica Istruzione, per il Servizio di Consulenza all'Attività Programmatoria, è stata costituita, a partire dal

strumenti di ricerca, sono finalizzate a specifici e differenti obiettivi. La prima sezione, attraverso una analisi della letteratura scientifica sul tema, mira a ricostruire l'evoluzione del dibattito sulla società multiculturale, anche operando un chiarimento semantico sulla nuova terminologia e sulle nuove figure professionali emergenti in questo settore.

La seconda sezione, attraverso una indagine campionaria realizzata su un campione di 276 scuole e 3215 docenti della scuola elementare, ha analizzato in particolare gli atteggiamenti culturali dei docenti verso l'aumento degli studenti stranieri, le esperienze concrete da loro vissute e le necessità di formazione legate a questa trasformazione.

Le principali indicazioni emerse dall'indagine campionaria hanno riguardato una forte apertura culturale dei docenti della scuola elementare, i quali tuttavia incontrano serie difficoltà nella gestione concreta e quotidiana degli alunni stranieri; difficoltà, che quasi tutti definiscono "aggiuntive" e che investono aspetti di natura didattica ed extra-didattica, coinvolgendo cioè la dimensione familiare e sociale del minore.

Si rileva inoltre la presenza di resistenze e difficoltà più marcate laddove la presenza straniera risulti superiore a due alunni per classe: questa indicazione, oltre a segnare nettamente la presenza di difficoltà che rischiano di divenire sconfitte preventive, evidenzia la necessità di interventi mirati e finalizzati per ciascun alunno straniero, che lo mettano in condizione di valorizzare le proprie potenzialità (innanzitutto sotto il profilo della conoscenza della lingua italiana).

Qualora una carenza linguistica (strutturale) divenga il presupposto per considerare "normale" l'insuccesso scolastico degli alunni stranieri, il rischio maggiore è la formazione di un pregiudizio (culturale) consolidato e diffuso sul ritardo degli alunni stranieri. Un rischio di cui si avvertono i primi segnali, che occorre comprendere nella sua reale portata e che richiede interventi immediati.

In presenza del difficile compito di "mediatore sociale" che il docente è chiamato a svolgere, si rileva un suo deciso richiamo ad una presenza più costante e incisiva delle Istituzioni: una presenza necessaria per non incorrere nell'isolamento che frustra la disponibilità e conduce a nuove chiusure.

Questa stessa richiesta emerge con grande forza anche delle interviste in profondità. Una terza sezione del Rapporto, infatti, raccoglie e analizza i risultati emersi dalle risposte di dieci testimoni privilegiati chiamati a riflettere sulle trasformazioni prodotte nella società e nella cultura dalla crescente presenza di cittadini provenienti da altri Paesi, e sui relativi mutamenti specifici che hanno interessato la scuola. In questo caso si rileva sia un ritardo nelle trasformazioni culturali

sia una ancora maggiore difficoltà nella realtà concreta e quotidiana, dove gli ostacoli e le resistenze rischiano di rallentare eccessivamente i positivi processi necessari al passaggio da una società - di fatto - multiculturale ad una società pienamente interculturale: una società finalmente basata sulla compartecipazione e sulla pari dignità di principio per le diverse componenti dei cittadini che vi appartengono.

L'indagine si sostanzia infine di un'ampia raccolta bibliografica: un utile strumento per tutti coloro che troveranno nel presente lavoro lo stimolo necessario per approfondire le diverse articolazioni di un tema destinato ad occupare spazi progressivamente crescenti nel dibattito sulle trasformazioni sociali dei prossimi decenni.

1. Per una cultura globale nella società globale

1.1 I concetti chiave della multiculturalità

Una lettura complessiva delle trasformazioni in chiave multiculturale della società, richiede un preliminare chiarimento relativo ad alcuni concetti-chiave costantemente presenti nel dibattito: concetti fondamentali per giungere ad una definizione condivisa, relativa ai termini e alle nuove figure introdotte da tali trasformazioni.

Il concetto di “Cultura”

Il primo concetto da definire è quello di cultura, un termine soggetto a molti cambiamenti nel corso del tempo a seconda del contesto disciplinare e storico in cui viene inserito. Fino agli inizi del nostro secolo veniva associato a quello di civilizzazione, con il significato che soltanto la società occidentale, portatrice di “Valori” assoluti e avendo sviluppato un alto livello di organizzazione politica e civile, poteva essere considerata “civile”, mentre tutte le altre culture erano ritenute inferiori e quindi primitive.

Una nuova visione del termine “cultura” prende forma con l’uscita del volume di antropologia comparata di E.B. Tylor, il quale la definisce come “qualcosa di complesso che comprende: nozioni, conoscenze, credenze, leggi, morale, costumi e tutte le altre facoltà e abitudini acquisite dall’uomo in quanto membro della società”.

L’attuale accezione di cultura per l’antropologia non differisce da quella iniziale di Tylor, ma va semplicemente oltre, definendola come quella concezione della realtà che orienta l’azione e il comportamento degli individui in quanto membri di una società storicamente determinata, nelle diverse situazioni che si presentano loro nel corso dell’esistenza.

Il concetto di “Identità”

Un altro concetto fondamentale strettamente collegato a quello di cultura, è quello di identità, soprattutto per quanto riguarda il suo sviluppo e la sua formazione. L’interazionismo simbolico definisce l’identità come il frutto di una continua negoziazione sociale che si realizza con il gruppo di appartenenza e attraverso un confronto con gli altri gruppi sociali. In questo processo

interattivo tra individuo e contesto assumono un'importanza essenziale sia i fattori psico-emozionali che quelli culturali e sociali.

Inserendo questa definizione nel contesto multiculturale, vanno analizzate tutte quelle problematiche pedagogiche e didattiche connesse alle difficoltà degli individui che sviluppano la propria identità in una situazione di contatto e quindi di incontro- scontro fra molteplici culture. Questi individui, primi fra tutti gli immigrati, si trovano a fronteggiare due culture, quella di origine e quella del paese che li ospita, e i problemi connessi a questa situazione non sono pochi. K. Oberg parla di shock culturale, ossia una traumatica sensazione di perdita di tutti i segnali di riferimento familiari e dei fondamenti esistenziali di chi si trova in un paese straniero. Inoltre, impossibilitato ad utilizzare le sue conoscenze e strategie operative, questi non riesce ad affrontare i nuovi problemi che gli si presentano. Quella che si viene a creare è una grave situazione di stress, perché “specialmente in età evolutiva, la presenza di modelli contraddittori interrompe il processo di inculturazione e l'identità rischia di rimanere disarmonica e di andare incontro a disturbi permanenti” (Terranova, 1998). Questa condizione è ben rappresentata dalla metafora del “migrante che non ha una sedia su cui sedersi ma sta sempre seduto nel vuoto fra le due sedie”.

Il problema identitario riguarda comunque anche l'autoctono che deve confrontarsi con situazioni di multiculturalità, e che ogni giorno a scuola, al lavoro, nel tempo libero si trova a comunicare con persone portatrici di culture diverse dalla sua. E. Nigris parla in tal senso di comunicazione interculturale, una comunicazione caratterizzata dallo scambio e dall'interazione: questa può realizzarsi soltanto attraverso la rinuncia all'etnocentrismo culturale, e sviluppando una propensione e un atteggiamento di apertura e di curiosità nei confronti dello straniero, non più rappresentante di una cultura inferiore, ma soggetto interagente, con il quale realizzare una nuova, unica storia.

Le nuove figure professionali per l'interculturalità

Nella comunicazione interculturale è fondamentale la presenza di figure che rendano più facile l'interazione, svolgendo non solo il ruolo di traduttori linguistici ma facendosi interpreti di tutti quei messaggi culturali che, in quanto “diversi”, possono portare ad errate decodificazioni.

Nel Rapporto 1997 “Sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza” realizzato dall'Istituto degli Innocenti di Firenze, viene delineata la figura di sostegno del mediatore interculturale come colui che, conoscendo entrambe le culture, si pone come intermediario per la realizzazione di una più facile comprensione; inoltre il mediatore si pone come soggetto imparziale, che educa ad un metodo di confronto che non escluda il conflitto e il mantenimento delle diversità.

Nello stesso rapporto è individuata anche una presenza di difesa, il tutore etnico, che deve “prenderci cura del minore in un’ottica di tutela etnica e con un ruolo di consulenza in luoghi particolarmente significativi come: la questura, la frontiera, le strutture per l’infanzia, la scuola, l’ospedale, il carcere...”. Questa definizione si avvicina a quella di mediatore culturale cioè “colui o colei che, in quanto membro delle comunità di appartenenza dei bambini, ha il compito che queste non vengano del tutto disperse e di farle conoscere ai bambini italiani”.

Per mediatore o tutore linguistico si intende invece “una persona esperta della lingua del paese di provenienza degli allievi e che quindi operi delle mediazioni linguistiche verso la lingua italiana e le lingue degli stranieri; interventi rivolti al mantenimento della lingua e cultura di origine, e interventi di alfabetizzazione per adulti immigrati”.

Da un’educazione multiculturale a un’educazione interculturale

Sempre in termini di chiarificazioni concettuali è importante sottolineare la differenza fra educazione multiculturale e educazione interculturale. Nel volume a cura di Gastone Tassinari, *Scuola e società multiculturale*, è posta una chiara distinzione fra i due concetti: “mentre il concetto di multiculturale tende a rilevare una situazione di fatto, come la presenza di più culture in una società, il concetto interculturale, tende invece a sottolineare l’intento di promuovere rapporti reciproci fra culture diverse”. Sempre secondo l’autore è più giusto parlare di educazione interculturale nell’ambito di una società multiculturale: una società che riconosce la convivenza di più culture al suo interno, e che affronta questa realtà non come situazione di emergenza ma attraverso la promozione di processi di interazione, con l’aiuto delle istituzioni prima fra tutte la scuola.

Nello stesso volume, si sottolinea una ulteriore differenza tra il termine “interculturale” e il termine “internazionale”, con cui è stato spesso sostituito. Questa confusione nasce dal fatto che negli anni ‘60 e ‘70 con “interculturale” ci si riferiva ad attività di scambio fra studenti di varie nazioni. È invece d’obbligo porre una netta distinzione tra i due termini, perché questa “consente di delimitare da un lato l’area pedagogica in cui l’educazione interculturale trova le sue ragioni d’essere, e dall’altro di tener conto delle strettoie imposte dalle politiche adottate a livello nazionale” (Calasso, 1992).

Nella Circolare Ministeriale n.205 del luglio 1990 viene affrontato per la prima volta il concetto di educazione interculturale con il quale si intende: “una condizione strutturale della società multiculturale. Il compito educativo in questo tipo di società, assume il carattere specifico di mediazione fra le diverse culture di cui sono portatori gli alunni: mediazione non riduttiva degli

apporti culturali diversi, bensì animatrice di un continuo, produttivo confronto fra differenti modelli”. Obiettivo della scuola è “la valorizzazione delle diverse culture di appartenenza” ritenendo che “i modelli della cultura occidentale non possono essere ritenuti come valori paradigmatici, e perciò, non possono essere proposti agli alunni come fattori di conformizzazione”.

1.2. Origine e sviluppo dell'educazione interculturale

La nascita del dibattito scientifico sulla educazione multiculturale (e non interculturale) trova le sue prime tracce agli inizi degli anni '60, quando, movimenti di emancipazione dei gruppi etnici minoritari rivendicarono l'esigenza di profonde trasformazioni nelle istituzioni sociali, economiche e educative, affinché venissero eliminate le palesi contraddizioni fra i principi democratici ai quali la società diceva di ispirarsi e le discriminazioni che, nella realtà, metteva in pratica (Banks e Lynch).

In Italia, invece, queste spinte innovatrici provenienti dalle comunità etniche sono mancate o, se ci sono state, sono rintracciabili soltanto in pochissimi interventi.

In tal modo, gli interrogativi che la scuola ha dovuto e continua ad affrontare nascono unicamente dalla presenza di situazioni di pluralismo multiculturale che si sono venute a formare in seguito ai movimenti migratori dal Terzo Mondo verso il nostro Paese.

Le fasi delle migrazioni internazionali in Europa

Le migrazioni internazionali di ingente portata hanno inizio negli anni '50 e '60, a causa della necessità di manodopera da utilizzare nelle opere di rifacimento post-bellico; il migrante era considerato come un “lavoratore ospite” e, per questo, non ne era previsto l'insediamento.

In Italia il fenomeno immigratorio diventa più visibile soprattutto fra gli anni '73 e '74, quando la crisi petrolifera e la recessione economica, spingono i paesi europei a introdurre misure restrittive rivolte alla razionalizzazione dei flussi di immigrati. In questo periodo, l'immigrazione in Italia è definita “anomala” perché non vede l'inserimento degli immigrati nelle fabbriche ma nel basso terziario, e la presenza nel nostro paese è vista come fase di passaggio, finalizzata all'approdo in Paesi più attraenti come la Francia o la Germania.

Negli anni '80 la situazione muta radicalmente, con la fortissima crisi economica che colpisce il “Terzo Mondo”: una crisi che spinge ingenti masse di persone a emigrare, con l'obiettivo minimo della sopravvivenza. Al tempo stesso si riduce il numero e la disponibilità dei Paesi ad

ospitanti, con la chiusura delle frontiere da parte dei paesi dell'Europa centro settentrionale. L'area del Mediterraneo diviene così il principale approdo dei flussi migratori in Europa.

L'atteggiamento che caratterizza questa fase di immigrazione, è quello della accettazione di ogni condizione esterna in cambio delle risorse per la sussistenza; si accentua così l'esposizione a forme anomale di sfruttamento, dando il via a fenomeni sociali gravi e preoccupanti.

Le risposte educative al fenomeno migratorio

Nell'affrontare il problema di inserimento della educazione dei bambini extracomunitari nelle scuole del nostro paese, si sono delineate diverse tappe pedagogiche, che grazie a vari cambiamenti nelle teorie, negli atteggiamenti e nelle posizioni all'interno delle istituzioni e della comunità scientifica hanno portato all'attuale progresso in campo educativo e sociale. Oggi finalmente, è infatti possibile, cominciare a parlare di interculturalità.

Le risposte educative citate possono essere ricondotte essenzialmente a due tipi di approcci:

1) La risposta etnocentrica

Tende a sottovalutare il fenomeno migratorio, a considerare la cultura nazionale perfettamente circoscritta e cristallizzata e, per questo, difficile da comprendere e assimilare da parte di chi è completamente estraneo. Così lo straniero, anche quando riuscirà ad assimilare tutti quei modelli sociali e culturali, tanto da poter essere considerato integrato, rimarrà sempre in una posizione di subalternità.

In questa prima fase vengono individuate due pedagogie: la pedagogia nazionale e la pedagogia compensativa.

Secondo la prima, sviluppatasi in corrispondenza dei primi flussi migratori, l'omologazione alla cultura dominante era considerata la sola via percorribile per lo straniero, e le differenze culturali erano volutamente ignorate poiché ritenute portatrici di modelli inferiori e, soprattutto, ostacolo all'uniformità culturale ufficiale e standardizzata.

Negli anni '70, in presenza della seconda fase delle migrazioni, lo straniero comincia ad insediarsi in modo stabile con la propria famiglia, facendosi quindi portatore di nuove istanze ed esigenze sociali, sanitarie e culturali.

Sono gli alti tassi di insuccesso scolastico dei figli degli immigrati a far suonare il campanello di allarme nel mondo pedagogico; questo, pur interrogandosi sulle possibili soluzioni alternative, considera tuttavia tale situazione di difficoltà, come normale conseguenza del confronto dei

bambini stranieri con un sapere che non li compete, in quanto carenti in competenze di base e ostacolati dalla lingua.

Così gli interventi diventano di tipo compensativo, per facilitare il loro inserimento nell'attività scolastica, attraverso corsi intensivi di apprendimento della seconda lingua, e consigliando ai genitori di parlare ai bambini nella lingua ufficiale del paese che li ospita.

Queste iniziative però, non producono i risultati attesi, peggiorando soltanto la situazione di inserimento, e provocando delle gravi ripercussioni soprattutto dal punto di vista psicologico e emotivo.

2) La risposta culturale

Agli approcci etnocentrici si contrappongono quelli di matrice più aperta che derivano da un profondo cambiamento della concezione di cultura, permettendo lo sviluppo di nuove teorie e metodologie educative

In questa definizione si possono inserire le altre due pedagogie: la pedagogia multiculturale e la pedagogia interculturale.

Riferendoci alla precisazione terminologica fatta in precedenza, non sarà difficile cogliere la differenza. Infatti la pedagogia multiculturale si sviluppa sotto la spinta innovatrice degli immigrati, che affrontano in un modo nuovo la propria situazione di "diversi" proprio attraverso un'affermazione ed una forte rivendicazione del valore della diversità. Così nascono numerose scuole etniche monoculturali, all'insegna del rispetto democratico delle altre culture, ma con lo scopo ultimo di invitare gli immigrati a ritornare nel loro paese di origine. Il riconoscimento della cultura altrà è infatti tipico dell'approccio multiculturale, dove ogni etnia può ritagliarsi nel tessuto sociale un proprio spazio, difendendosi dall'oblio delle proprie origini, ma rimanendo in questo modo isolato dal resto della comunità. Questo isolamento inoltre non migliora la posizione dell'immigrato, ma alimenta ancora di più la distanza culturale e lo scontro fra etnie.

L'obiettivo della pedagogia interculturale è invece quello della "uguaglianza nella diversità" (Terranova); ciò significa non solo accettare le diversità culturali ma anche considerarle fonte di innovazione e di ricchezza per tutti. Così il problema educativo si allarga, coinvolgendo non solo gli immigrati ma anche chi si trova ad accoglierli e ci si rapporta ogni giorno. Infatti le iniziative, finalizzate al superamento delle barriere ideologiche, dei pregiudizi, e delle concezioni etnocentriche, sono rivolte soprattutto agli insegnanti, agli operatori socio-educativi ed anche a tutti i residenti, per realizzare delle vere e proprie comunità di accoglienza.

Questo progresso culturale, solo al suo inizio, si realizza grazie ai nuovi contributi interdisciplinari provenienti dall'antropologia, dalla sociologia e dalla psicologia, che concentrano i loro studi sui processi e sulle dinamiche che avvengono in una situazione di incontro fra culture, portando al superamento di quel progetto monoculturale dominante alla origine degli stati.

Percorso giuridico formale del diritto all'educazione interculturale: il quadro internazionale

Il primo documento internazionale che pone l'attenzione sul problema educativo dei bambini stranieri è la Raccomandazione n.18 del 1982 ottenuta dall'Unesco, che affronta la necessità della presenza nelle scuole di insegnanti del paese d'origine, per facilitare lo scambio interculturale e l'arricchimento reciproco. Nel 1989 in sede ONU è stipulata la Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia, dove viene riconosciuto, ad ogni bambino, il diritto "a poter esercitare la propria libertà di pensiero, di coscienza e religione, a poter usufruire di un'informazione adeguata, moralmente valida e volta alla conoscenza e alla comprensione fra i popoli".

In ambito europeo nel 1977 viene emanata una importante Direttiva CEE, che propone un modello interculturale attraverso l'accoglienza del soggetto immigrato, il riconoscimento della sua identità culturale e la sua integrazione nel paese ospitante. Inoltre inserisce l'insegnamento sia della lingua del paese d'accoglienza, sia quella del paese d'origine, coordinate dall'attività della scuola. Nel 1984 il Consiglio d'Europa sottolinea, in una sua Raccomandazione, l'importanza della formazione interculturale degli insegnanti, che li renda capaci di saper affrontare l'esperienza scolastica anche con la presenza di alunni stranieri.

Dalla direttiva del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione del 1992 possono essere individuati tre obiettivi principali che l'educazione internazionale si deve impegnare a realizzare, e da cui derivano le sue diverse accezioni:

Educazione all'accoglienza: attraverso il rifiuto delle discriminazioni razziste e xenofobe sensibilizzando gli alunni al pari rispetto per ogni cultura.

Educazione alla diversità: attraverso la formazione di soggetti con un'identità flessibile, che consapevoli di vivere in una società globale, siano aperti a un rapporto dinamico, fatto di scambi e prestiti, che conduca alla circuitazione tra culture, e non alla riduzione di queste a semplici momenti folcloristici.

Educazione allo sviluppo: far sì che la migrazione non venga vissuta come un problema, ma come una importante risorsa di progresso per il singolo e la società.

1.3. I termini attuali del dibattito

Ancora oggi i più autorevoli studi individuano due orientamenti principali come termini centrali del dibattito culturale: il primo è rappresentato da coloro che si battono per l'uguaglianza delle opportunità insistendo sull'unità linguistica e sulla definizione di valori universali di stampo occidentale; il secondo rimanda invece ad un impegno finalizzato all'affermazione delle diversità, valorizzando le differenti provenienze culturali attraverso il plurilinguismo, ma non rinunciando all'affermazione di valori condivisibili, considerata come unica via per la coesistenza in una stessa società.

La pedagogia interculturale nasce da una critica ad entrambi gli orientamenti, indicando nel dialogo l'unica soluzione che, come afferma la Terranova in *Pedagogia interculturale*, "è la via verso l'umanizzazione delle culture, l'itinerario che produce l'unità che non annulla ma rispetta le diversità". L'interculturalità, in questo modo, diventa una sfida per la pedagogia, che si concretizza in alcuni obiettivi individuati dall'autrice, tra cui quello di trasformare il lavoro di tutti gli operatori attivi nel sociale, rendendoli coscienti di svolgere una professione a "rischio etico", e capaci di intervenire in azioni propositive in quanto sono gli unici in grado di cogliere i bisogni emergenti.

Proprio per la complessità della società multiculturale la pedagogia deve partire dai bisogni, dare risposte a domande concrete attraverso la sperimentazione di nuove soluzioni, deve essere attenta ai processi del tempo, e per fare questo deve aprirsi per prima a un decentramento disciplinare, che significa non rinunciare alla propria autonomia ma impegnarsi in un confronto aperto con le altre scienze. Quindi l'educazione interculturale, sottolinea la Terranova, non è un derivato specialistico della pedagogia generale, ma è l'espressione che sottolinea l'attuale processo innovativo, in cui la pedagogia si fa interculturale.

In questo discorso rientra la formazione degli insegnanti, nel cui curriculum non c'è ancora traccia di metodologie adatte ad affrontare situazioni multiculturali, che fino ad ora, sono state gestite solo grazie alla loro inventiva e alla loro sensibilità. Una preparazione adatta dovrebbe prevedere esperienze dirette di altre culture, ma soprattutto unire alla teoria il momento del tirocinio, che possa aiutare l'insegnante "a costruire relazioni sociali positive e promuovere iniziative originali e flessibili commisurate ai bisogni sempre diversi".

L'origine di questa carenza della scuola italiana è spiegata da A. R. Paolone nel testo "L'educazione interculturale. Dimensioni storiche e problematiche attuali", dove affronta il paradigma interculturale denunciando sia i problemi pratici da affrontare, sia problematiche che travalicano i confini della scuola. Riguardo ai primi, rivela una mancanza di riferimenti reali per gli

insegnanti. L'educazione interculturale, infatti, deve svilupparsi come una risoluzione concreta del problema della presenza degli alunni stranieri in aula, come mezzo per una loro serena integrazione nel sistema educativo e più in generale nella società. Nella pedagogia italiana invece, a causa dell'utopismo e della scarsa esperienza del fenomeno, ha dominato la concezione dell'interculturalità soprattutto da un punto di vista teorico e generico, che ha consentito di portare avanti una giusta sensibilizzazione contro i pregiudizi e l'etnocentrismo culturale, ma che non è riuscita a dare all'insegnante un'adeguata preparazione sul campo.

Questa situazione di difficoltà va inserita in una problematica ancora più complessa, che l'autore sintetizza in un efficace quesito: "come si può conciliare la conservazione delle culture originarie degli attori in situazione multiculturale, con la loro integrazione in un sistema culturalmente diverso, le cui leggi cogenti sono talvolta incompatibili con i principi di quelle?"

È la denuncia di un'incoerenza di base della nostra società, che vede da un lato progetti educativi che incoraggiano il rispetto e la conservazione delle culture di origine, e dall'altro un insieme di leggi nazionali e europee che contrastano il reale inserimento degli stranieri. Queste difficoltà non hanno solo un'origine giuridica, ma anche etica, che chiama in causa valori definiti universali, che spesso rispondono esclusivamente ai "registri" della cultura occidentale, o di quella cattolica, e che come tali non possono favorire la costruzione della società interculturale.

1.4. Le Associazioni, gli strumenti e le iniziative attuate

Fra i luoghi pensati per l'attuazione del progetto interculturale, si parla molto dei cosiddetti spazi-cerniera, come sono ad esempio le biblioteche multiculturali, dove è possibile consultare testi di letteratura classici e contemporanei, volumi scientifici e artistici, che appartengono a tradizioni diverse da quella occidentale. Questi centri, sono fondamentali per gli immigrati, che possono mantenere un rapporto con il loro paese, e dove i più giovani possono recuperare le proprie radici, tenendo anche viva una conoscenza linguistica che altrimenti verrebbe persa. Inoltre sono interessanti centri di documentazione per chi vuole approfondire le proprie competenze in materia di migrazioni e interculturalità, e facili punti di scambio interculturale da tenere presente aperti a tutti.

In questo senso è da sottolineare la campagna "Uno Scaffale Sud del Mondo in ogni Biblioteca", un progetto realizzato tra il '92 e il '95 con il contributo dell'Unione Europea, in molte biblioteche pubbliche (Firenze, Ferrara, Caltanissetta, Venezia e Bologna), con l'obiettivo di sensibilizzare l'opinione pubblica sul tema della diffusione della cultura globale.

Attualmente in Italia fra i numerosi centri di documentazione attivi si segnala: nella Provincia di Roma il progetto “Libri senza frontiere” che prevede laboratori di lettura, iniziative di promozione e discussione di libri, inoltre la creazione di un archivio con tutti i riferimenti utili su associazioni e progetti interculturali; sempre a Roma “l’Archivio dell’Immigrazione”; la biblioteca del Centro Informazione Educazione allo sviluppo di Ferrara (CIES), che inoltre, insieme all’Associazione “Cittadini del Mondo”, è molto attivo nella sensibilizzazione dell’opinione pubblica e nell’incontro con scolaresche; la “biblioteca itinerante del Mediterraneo” a Palermo, che ha anche istituito un premio letterario e artistico di illustrazioni su temi che aiutano a riflettere sul contatto tra culture.

Fra le associazioni che si impegnano attivamente per l’affermazione dei diritti degli stranieri, e per la diffusione dell’idea di immigrazione come risorsa, si ricorda in fine: la Caritas che ha promosso un laboratorio di formazione per gli insegnanti, il “Forum per l’Intercultura”, che inoltre organizza interventi di sensibilizzazione sul territorio e offre la presenza di mediatori interculturali nelle classi; l’Unicef, che a dieci anni dalla Convenzione dell’Onu sui diritti dell’infanzia promuove in ogni scuola il Progetto di Educazione allo sviluppo sostenibile; l’associazione interculturale “Celio Azzurro”, che accoglie bambini dai tre ai sei anni, provenienti da tredici culture diverse, e attraverso una pedagogia attiva educa al rispetto e al confronto; il “Centro di educazione alla mondialità” (C.E.M.) che fornisce agli insegnanti materiali utili per la strutturazione di percorsi didattici in chiave interculturale; inoltre è importante ricordare che in ogni realtà centrale e regionale sono presenti i CIT, Centri di Iniziativa Territoriale, che collaborano alla realizzazione di programmi e iniziative in ambito: scolastico e pubblico, attraverso sperimentazioni didattiche, animazioni culturali, laboratori, seminari e dibattiti.

È possibile approfondire il dibattito sull’interculturalità attraverso la rete internet, consultando il sito dell’IRRSAE Toscana, istituto che da molti anni si occupa di formazione interculturale degli insegnanti, e che mette a disposizione in rete molte informazioni e iniziative sul tema; un altro sito interessante è quello del CICSENE, che in collaborazione con il Centro Interculturale di Torino, ha messo in atto un progetto di educazione interculturale “Pianeta Possibile”; sono presenti anche molti siti di scuole che organizzano giochi in rete sul tema del razzismo, dei pregiudizi e dell’intolleranza e di associazioni internazionali che organizzano dibattiti telematici rivolti soprattutto agli insegnanti.

Sarebbe opportuno una maggiore diffusione territoriale nazionale di tutte queste associazioni e iniziative, punto di riferimento per gli insegnanti, e fondamentali nella sensibilizzazione dell’opinione pubblica, spesso influenzata negativamente dai mezzi di comunicazione: i media, infatti, continuando ad incentrare la propria attenzione su aspetti sensazionalistici legati a fatti di

cronaca, tendono a diffondere l'aspetto emergenziale dell'immigrazione, senza dare il giusto peso alla realtà multiculturale che è in atto, che offre spazi e nuove risorse, aprendo frontiere per la conoscenza e l'interazione sociale ai cittadini della società del futuro.

2. L'indagine campionaria

2.1 Il campione

La necessità di fornire una chiara lettura dell'impatto che la presenza di studenti stranieri ha nelle scuole elementari italiane, analizzandone le problematiche più ricorrenti, ha suggerito l'idea di realizzare un'indagine campionaria. Questa indagine, realizzata nel corso del 1999 facendo uso di un campione multiscopo le cui caratteristiche sono descritte in appendice al presente lavoro, è stata progettata, da un lato per fornire elementi di riflessione circa la tipologia dei problemi che gli insegnanti si trovano quotidianamente ad affrontare, l'atteggiamento dei genitori degli alunni stranieri, il giudizio sul grado di integrazione che i bambini hanno raggiunto ecc.; e dall'altro lato per raccogliere l'informazione relativa alle esigenze formative degli insegnanti, alla loro disponibilità a seguire corsi di formazione per migliorare o integrare le proprie competenze, agli ambiti disciplinari o tematici nei quali gli insegnanti avvertono la necessità di un maggiore approfondimento.

Una prima considerazione relativa alla capacità del campione di descrivere l'universo studiato emerge esaminando le indicazioni relative alla distribuzione degli alunni stranieri all'interno delle scuole considerate. Confermando i risultati di un recente studio ², si osserva una equidistribuzione tra classi senza alunni stranieri (53,2%) e classi con uno o più alunni (46,8%), tra le quali appare significativa la percentuale (11,6%) di quelle con più di due alunni. Come già osservato, il campione utilizzato, rappresentativo delle scuole italiane, non tiene conto della concentrazione che caratterizza la presenza degli stranieri in determinate aree del Paese; i dati relativi alle dimensioni della presenza di alunni non italiani nelle scuole elementari emerso dalle elaborazioni realizzate, pur non essendo finalizzati a costituire una base di riferimento quantitativo, costituiscono tuttavia un validissimo e sufficiente supporto per comprendere le dinamiche sociali, organizzative e culturali ad essi legate.

Tab. 1 - Presenza di alunni stranieri nelle scuole elementari

	Valore assoluto	Valore percentuale
Nessun alunno	1.710	53,2
1-2 alunni	823	25,6
più di due alunni	375	11,6
non specifica numero	308	9,6
Totale	3.215	100,0

² Cfr.: Agenzia per la Scuola (EDS - Luiss Management), *Alunni con cittadinanza non italiana – Scuole statali e non statali - a.s. 1998/99*, Settembre 1999.

2.2 L'atteggiamento dei docenti verso l'aumento degli alunni stranieri

A fronte di questa forte e crescente presenza di alunni stranieri, che ha raggiunto ormai l'1,5% della popolazione degli alunni delle scuole elementari italiane, l'orientamento dei docenti risulta complessivamente aperto e positivo, individuando nella nuova situazione una occasione di complessiva crescita culturale e di valorizzazione dell'azione del sistema scolastico.

Sembra dunque che le resistenze manifestate negli anni passati di fronte ad una novità che richiedeva un impegno aggiuntivo – culturale, psicologico, didattico e professionale – da parte dei docenti, abbia oggi lasciato spazio ad un orientamento opposto.

Né, in questo processo, va ignorato il valore che la forte componente degli alunni stranieri costituisce in termini di domanda sociale e, spesso, di utenza quantitativamente necessaria a garantire ai singoli istituti le ragioni stesse della loro permanenza.

Più in particolare, il più significativo aspetto positivo segnalato dai docenti è dato dalla funzione di “prevenzione del pregiudizio” (88,1% delle indicazioni) che tale mutamento rappresenta per le nuove generazioni: queste, infatti, dovranno necessariamente imparare a crescere ed a convivere positivamente in una società ricca di culture, religioni, razze, etnie, costumi e modelli diversi e talvolta difficilmente conciliabili; in tale contesto, sembrano suggerire i docenti, il pregiudizio rischia di costituire non soltanto un tratto di chiusura critica individuale, quanto piuttosto un vero e proprio ostacolo per l'adattamento e la comprensione della realtà sociale nelle nuove generazioni.

La seconda ragione posta alla base di una positiva valutazione della crescente presenza di alunni stranieri è data dalla importante funzione sociale svolta in questa direzione dalla scuola (69,2%), che diviene in tal modo una istituzione in prima linea in termini di “accoglienza” e di presenza istituzionale verso i nuovi arrivati. La funzione della scuola diviene in tal modo quella di una organizzazione-simbolo per i minori stranieri, nella quale i modelli e le regole dell'interazione di gruppo, ed i meccanismi della partecipazione, della gratificazione e della promozione sociale, assumono per la prima volta le caratteristiche di un sistema codificato di relazione sociale.

Il terzo positivo aspetto segnalato, anche se in misura minore (43,5% di indicazioni), è costituito dall'ampliamento degli orizzonti e dalla nuove opportunità che la presenza degli alunni stranieri offre ai docenti, in quanto le diverse esigenze di comunicazione e di interazione rappresentano anche per loro una occasione di confronto con nuovi orizzonti didattici.

A fianco di questo complessivo atteggiamento di apertura e di positiva ricezione permangono tuttavia alcuni nodi critici relativi alla cospicua presenza dei minori stranieri nelle

scuole, che investono i docenti in termini di ruolo e di funzione svolta, coinvolgendo al tempo stesso l'istituzione scolastica in quanto tale. Il dato negativo più diffusamente segnalato (18,7%) rimanda infatti alle difficoltà che i docenti incontrano nel seguire i percorsi didattici programmati, in quanto la presenza dei minori stranieri richiede evidentemente tempi di assimilazione e di apprendimento più lunghi. In questo senso sembrerebbe utile dare corso ad una riflessione sulle possibili iniziative da attivare per rendere i programmi e l'organizzazione scolastica (e didattica in particolare) più vicini alle reali necessità che il contesto di riferimento e la composizione attuale degli utenti della scuola richiedono.

Molto ridotti i richiami che segnalano negativamente l'aumento dei minori stranieri nella scuola, come conseguenza di un carico di responsabilità e di un eccessivo impegno della scuola; questa, infatti, svolgerebbe funzioni vicarie di altre istituzioni meno presenti e coinvolte (3,7%).

Per completare il quadro relativo alla percezione che i docenti hanno della forte crescita della presenza dei minori stranieri nelle scuole si segnala un residuale 1,8% di intervistati che sottolinea, in particolare, l'esposizione a modelli negativi e inadeguati introdotti o comunque veicolati dai minori stranieri nelle scuole italiane. Quest'ultima posizione, condivisa da un gruppo molto ristretto di docenti, è sicuramente quella che esprime la maggiore chiusura ed il rifiuto verso il confronto con le culture di provenienza dei minori stranieri. Questi ultimi, ed in particolar modo alcuni gruppi etnici, portano nella scuola modelli e tempi di vita e di sviluppo psicosociale rispetto ai quali sembra particolarmente complesso il lavoro dei docenti; inoltre, per alcuni di essi, potrebbe risultare disagiata trovarsi a dover affrontare temi e questioni che tradizionalmente appartengono alle fasi successive del ciclo scolastico (il coinvolgimento diretto dei minori in attività lavorative, la vita sessuale del minore, etc.).

Esaminando le risposte dei docenti in base alle diverse aree geografiche, si nota una più marcata predisposizione positiva dei docenti delle scuole del Sud del paese verso la presenza dei minori stranieri, con una particolare sottolineatura di tutte le indicazioni complessivamente rilevate; a questa si accompagna, sempre tra i docenti del Sud, una assai minore segnalazione degli aspetti negativi individuati dagli altri colleghi. Tale orientamento, più che un dato di carattere culturale, sembra tuttavia attribuibile alla minore concentrazione di alunni stranieri nelle scuole del Sud e, conseguentemente, ad una meno consolidata esperienza diretta in questo ambito, che porta alla valorizzazione delle potenzialità positive di questo mutamento nella scuola.

In questo senso, quindi, le difficoltà e le resistenze presenti tra i docenti devono essere considerate come indirette richieste di aiuto e di intervento di fronte a difficoltà che concretamente si manifestano nella quotidiana esperienza scolastica, e che rimandano a situazioni sociali più complesse che il docente da solo non è sempre in grado di poter affrontare.

Tab. 2 - Giudizio sull'aumento della presenza di alunni stranieri nelle scuole per area geografica

	Nord		Centro		Sud		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Positivo: bambini con meno pregiudizi	1.084	86,5	409	85,9	1.133	90,5	2.626	88,1
Positivo: la scuola svolge una funzione sociale importante	816	65,1	344	72,2	905	72,3	2.065	69,2
Positivo: docenti si confrontano con nuovi orizzonti didattici	543	43,3	195	40,8	559	44,7	1.297	43,5
Negativo: eccessivi rallentamenti e problemi nei percorsi didattici	315	25,1	93	19,6	151	12	559	18,7
Negativo: impone alla scuola competenze e responsabilità altrui	54	4,3	22	4,7	34	2,7	110	3,7
Negativo: alunni esposti a modelli spesso negativi e inadeguati	29	2,3	9	1,9	16	1,3	54	1,8

Quanto sopra affermato emerge chiaramente osservando le risposte fornite dai docenti sulla base della presenza o meno, nella propria classe, di minori stranieri: infatti, la positività della valutazione che complessivamente permane, tende a ridursi laddove il docente abbia uno o più alunni stranieri in classe. I docenti più “aperti” risultano quindi essere coloro che non hanno alunni stranieri, seguiti dai colleghi che ne hanno soltanto uno o due, mentre laddove il numero degli stranieri si presenti più elevato anche l’atteggiamento dei docenti evidenzia un minore slancio, mediato probabilmente dal realismo e dalle difficoltà incontrate. In particolare, colpisce la valutazione relativa al ruolo della scuola: la sua importante funzione sociale è segnalata con il 73,1% delle indicazioni tra i docenti che non hanno alunni stranieri in classe, scendendo al 66,9% tra i docenti che hanno uno o due alunni stranieri e raggiungendo il 60,3% laddove questi siano più numerosi. Proprio in queste risposte va letta dunque la difficoltà di una istituzione che, consapevole della importante funzione sociale cui è chiamata a partecipare, si trova invece spesso a doversene far carico in forma quasi esclusiva, con una significativa riduzione di efficacia e di significato del proprio intervento.

Al tempo stesso, l’esperienza concreta dei docenti con i minori stranieri aumenta significativamente il numero delle indicazioni che vedono in questa presenza un dato negativo: ciò si conferma per tutte e tre le risposte fornite, ma risulta particolarmente marcato in relazione alla difficoltà rappresentata dagli eccessivi rallentamenti nei percorsi didattici che questa presenza comporta; tale difficoltà, indicata dal 17,3% degli intervistati che non hanno alcun alunno straniero in classe, è condivisa dal 21,2% di coloro che ne hanno uno o due e raggiunge il 26,4% laddove gli stranieri siano più numerosi. È quest’ultimo “spazio di azione” che sembra rappresentare la vera area critica, in quanto la potenziale presenza di gruppi di pari stranieri e quindi di dinamiche culturali, di identità e di relazione consolidate di reciproco riconoscimento, richiedono modelli di intervento nuovi, capaci di realizzare una effettiva comunicazione con questi gruppi; al tempo stesso, le difficoltà linguistiche, culturali e sociali, che la presenza degli alunni

stranieri comporta, sembrano poter divenire un vero e proprio ostacolo quando diventino un fenomeno diffuso.

Tab. 3 - Giudizio sull'aumento della presenza di alunni stranieri nelle scuole per numero degli stranieri presenti

	Nessun alunno		1-2 alunni		Più di 2 alunni		Non specifica numero		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Positivo: bambini con meno pregiudizi	1.340	88,8	713	88,2	313	85,8	260	86,7	2.626	88,1
Positivo: la scuola svolge una funzione sociale importante	1.103	73,1	541	66,9	220	60,3	201	67,1	2.065	69,2
Positivo: docenti si confrontano con nuovi orizzonti didattici	687	45,5	309	38,3	169	46,2	132	43,9	1.297	43,5
Negativo: eccessivi rallentamenti e problemi nei percorsi didattici	260	17,3	172	21,2	96	26,4	31	10,2	559	18,7
Negativo: impone alla scuola competenze e responsabilità altrui	36	2,4	41	5,1	24	6,7	9	3,0	110	3,7
Negativo: alunni esposti a modelli spesso negativi e inadeguati	20	1,3	15	1,9	12	3,3	7	2,4	54	1,8

Osservando le risposte in base alla dimensione del comune all'interno del quale si trova la scuola, alcune indicazioni interessanti riguardano la tendenziale maggiore apertura evidenziata dai docenti che lavorano nelle grandi città, e la corrispondente presenza di maggiori resistenze e difficoltà tra coloro che operano nei centri minori (con meno di 5.000 abitanti).

Questo risultato, oltre che alla prevedibile maggiore "rottura di equilibri" che la presenza di elementi esterni causa in un ambiente culturale e sociale più ristretto, è probabilmente da attribuire anche al fatto che nei centri minori anche la presenza di pochi nuclei familiari stranieri produce concentrazioni più significative nella scuola innescando, dunque, quelle dinamiche di criticità già precedentemente segnalate.

Nelle grandi città, d'altra parte, a fianco di una maggiore apertura e vivacità culturale, esiste una più consolidata esperienza di convivenza con il fenomeno immigratorio e gli interlocutori della istituzione scolastica hanno posto in essere forme di comportamento e di "adattamento" già parzialmente sperimentate e, quindi, meno problematiche.

Tab. 4 - Giudizio sull'aumento della presenza di alunni stranieri nelle scuole per ampiezza demografica

	fino a 5.000 abitanti		5-30 mila abitanti		30-100 mila abitanti		100-500 mila abitanti		> 500 mila abitanti		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Positivo: bambini con meno pregiudizi	548	85,6	1.031	90,0	612	88,8	273	85,4	162	86,7	2.626	88,1
Positivo: docenti si confrontano con nuovi orizzonti didattici	249	38,9	521	45,5	300	43,5	150	47,1	77	40,9	1.297	43,5
Positivo: la scuola svolge una funzione sociale importante	438	68,4	802	70,0	469	68,1	223	69,8	133	70,9	2.065	69,2
Negativo: alunni esposti a modelli spesso negativi e inadeguati	18	2,9	22	1,9	11	1,6	3	0,9	0	0,0	54	1,8
Negativo: eccessivi rallentamenti e problemi nei percorsi didattici	146	22,8	205	17,9	125	18,1	48	15,2	35	18,6	559	18,7
Negativo: impone alla scuola competenze e responsabilità altrui	27	4,3	33	2,9	26	3,7	12	3,7	12	6,1	110	3,7

Il giudizio complessivo sull'aumento della presenza dei minori stranieri in base all'età dei docenti intervistati evidenzia una sottolineatura maggiore degli aspetti negativi da parte dei docenti più giovani (eccessivi rallentamenti nella didattica, esposizione a modelli negativi, imposizione della scuola di responsabilità altrui); le ragioni di questo atteggiamento sono probabilmente da attribuire alla minore esperienza e/o alla resistenza dei docenti più giovani verso un problema aggiuntivo che viene a sovrapporsi alle difficoltà tra loro più presenti, in termini di individuazione e messa a punto di sistemi didattici e di modelli relazionali per la gestione della classe.

Tab. 5 - Giudizio sull'aumento della presenza di alunni stranieri nelle scuole per età degli intervistati

	fino a 30 anni		31-40 anni		41-50 anni		oltre 50 anni		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Positivo: bambini con meno pregiudizi	222	86,8	794	89,5	1.010	89,1	555	84,7	2.581	88,0
Positivo: la scuola svolge una funzione sociale importante	170	66,3	606	68,2	799	70,5	461	70,4	2.036	69,4
Positivo: docenti si confrontano con nuovi orizzonti didattici	113	44,3	397	44,7	488	43,0	284	43,3	1.282	43,7
Negativo: eccessivi rallentamenti e problemi nei percorsi didattici	48	18,5	174	19,6	224	19,7	102	15,6	548	18,7
Negativo: impone alla scuola competenze e responsabilità altrui	10	4,0	26	2,9	37	3,3	34	5,2	107	3,7
Negativo: alunni esposti a modelli spesso negativi e inadeguati	13	5,2	7	0,8	23	2,0	11	1,7	54	1,8

2.3. L'integrazione possibile

Passando dal piano della valutazione a quello della esperienza, i docenti intervistati che hanno in classe uno o più alunni stranieri, segnalano un livello di integrazione positivo, ma che comunque per una quota non secondaria di essi (circa il 12% in complesso) rimane una prospettiva lontana.

Soltanto nel 16,8% dei casi si parla infatti di un livello di integrazione piena, mentre prevale fortemente (con il 63,9% delle risposte) il giudizio che attesta un livello di integrazione comunque "buono".

Nel 10,8% dei casi l'integrazione si rileva scarsa e, inoltre, non può e non deve essere considerato "fisiologico" il dato relativo all'1,2% delle indicazioni che attestano la totale assenza di integrazione dei minori stranieri.

Allo stesso modo non va sottovalutato in questo ambito il 7,3% delle risposte che attestano la difficoltà da parte del docente nel saper leggere la qualità ed il livello di integrazione degli alunni stranieri che sono nelle loro classi: a fronte di una mancata lettura del fenomeno appare infatti

improbabile se non impossibile individuare gli strumenti per favorire un esito positivo del processo di integrazione.

Osservando l'andamento delle risposte in relazione al numero dei minori stranieri si conferma decisamente, come già segnalato in precedenza, che le possibilità di una piena integrazione aumentano quando gli alunni stranieri sono 1 o 2, e tendono invece a diminuire quando questa componente sale di numero.

Tab. 6 - Integrazione degli alunni stranieri nelle classi per numero degli stranieri presenti

	1- 2 alunni		Più di 2 alunni		Non specifica numero		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Ottimo	176	22,0	43	12,8	19	6,7	238	16,8
Buono	521	65,1	250	74,2	136	48,1	907	63,9
Scarso	83	10,4	40	11,8	31	11,0	154	10,8
Assente	1	0,1	0	0,0	16	5,6	17	1,2
Non so	19	2,4	4	1,2	81	28,6	104	7,3
Totale	800	100,0	337	100,0	283	100,0	1.420	100,0

Sotto il profilo geografico il dato di maggiore rilievo sembra essere rappresentato dalla più scarsa presenza, nelle scuole del Sud, di occasioni di integrazione, visto che soltanto nel 70% dei casi si parla di livello "ottimo" o "buono"; relativamente molto elevato appare in quest'area il numero dei docenti che non sanno valutare il livello di integrazione dei propri alunni stranieri (16,6%), evidenziando una difficoltà a leggere, e quindi a poter intervenire efficacemente in questo processo.

Tab. 7 - Integrazione degli alunni stranieri nelle classi per area geografica

	Nord		Centro		Sud		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Ottimo	123	15,9	52	18,7	63	17,1	238	16,8
Buono	533	68,7	180	65,0	194	52,9	907	63,9
Scarso	82	10,6	34	12,3	38	10,4	154	10,8
Assente	5	0,6	1	0,4	11	3,0	17	1,2
Non so	33	4,2	10	3,6	61	16,6	104	7,3
Totale	776	100,0	277	100,0	367	100,0	1.420	100,0

Anche in relazione alle possibilità di integrazione, la dimensione demografica conferma la sua elevata significatività. Anzi, in questo caso, si può parlare di una vera e propria correlazione diretta tra positiva integrazione e ampiezza del comune in cui è situata la scuola.

Limitando l'osservazione alle indicazioni che testimoniano complessivamente una positiva integrazione degli alunni stranieri (livello ottimo o buono), questa coinvolge il 77% circa dei minori stranieri iscritti nelle scuole dei comuni fino a 30 mila abitanti, raggiunge l'81,8% in quelli

tra i 30 e i 100 mila abitanti, e supera l'87% in quelle delle realtà metropolitane (> 500 mila abitanti).

Nei comuni con meno di 5 mila abitanti si rileva inoltre il più alto tasso di rifiuto del minore straniero (con il 2,4% delle indicazioni relative ad una integrazione assente) e, ancora, la più alta percentuale (10,2%) di mancate risposte.

Tab. 8 - Integrazione degli alunni stranieri nelle classi per ampiezza demografica

	fino a 5.000 abitanti		5-30 mila abitanti		30-100 mila abitanti		100-500 mila abitanti		> 500 mila abitanti		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Ottimo	47	19,1	75	14,1	55	18,2	29	14,4	32	23,4	238	16,8
Buono	143	58,1	336	63,0	192	63,6	148	73,3	88	64,2	907	63,9
Scarso	25	10,2	82	15,4	26	8,6	9	4,5	12	8,7	154	10,8
Assente	6	2,4	2	0,4	4	1,3	3	1,5	2	1,5	17	1,2
Non so	25	10,2	38	7,1	25	8,3	13	6,3	3	2,2	104	7,3
Totale	246	100,0	533	100,0	302	100,0	202	100,0	137	100,0	1.420	100,0

In apparente contraddizione con quanto emerso in precedenza appare il dato relativo al livello di integrazione degli alunni stranieri segnalato dai docenti in base all'età: sono infatti i più giovani (docenti con meno di 30 anni), precedentemente apparsi come portatori di una maggiore chiusura verso l'aumento dei minori stranieri nelle scuole a riferire una più piena integrazione. In particolare, colpisce il fatto che tra i docenti con meno di trent'anni soltanto il 3,4% ha parlato di "scarsa" integrazione e nessuno di integrazione "assente". Questo risultato è così distante da quello complessivamente emerso tra tutti gli altri colleghi più anziani, da indurre a far pensare ad una valutazione "leggera", ad una mancanza di esperienza che non consente di affrontare un giudizio così complesso, oppure ad un atteggiamento difensivo dovuto ad una posizione contrattuale ancora non definita: in tale prospettiva, attestare la mancata integrazione dei minori stranieri può essere vissuta dai docenti più grandi come il segnale di una propria carenza di strumenti didattici, di capacità comunicative relazionali e, in sintesi, di qualità professionali.

Tab. 9 - Integrazione degli alunni stranieri nelle classi per età degli intervistati

	fino a 30 anni		31-40 anni		41-50 anni		oltre 50 anni		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Ottimo	25	17,1	80	18,3	82	15,4	49	17,6	236	16,9
Buono	107	73,3	285	65,2	327	61,2	172	61,8	891	63,8
Scarso	5	3,4	45	10,3	71	13,2	29	10,5	150	10,8
Assente	0	0,0	4	0,8	11	2,1	2	0,7	17	1,2
Non so	9	6,2	24	5,4	43	8,1	26	9,4	102	7,3
Totale	146	100,0	438	100,0	534	100,0	278	100,0	1.396	100,0

Provando ad osservare il peso attribuito dai docenti all'atteggiamento dei genitori degli alunni in merito alle possibilità di integrazione degli stranieri, occorre innanzitutto segnalare che a questi è riconosciuto un peso significativo (molto o abbastanza influenti) appena da una esigua maggioranza dei docenti, che sembrano quindi considerare nella valutazione del processo integrativo una più ampia e complessa serie di fattori e variabili.

In secondo luogo è interessante notare che ai genitori degli alunni stranieri è attribuita una maggiore responsabilità per quanto riguarda le chances di integrazione dei propri figli rispetto a quanto attribuito alla posizione dei genitori italiani: nel 57,8% dei casi ai primi è attribuita in questo contesto una elevata responsabilità (definiti "molto" o "abbastanza" influenti), a fronte di un 53,6% riconosciuto ai genitori italiani. Pur considerando che la differenza risulta piuttosto contenuta e che occorre quindi valutarne attentamente l'effettiva dimensione, le opportunità per una positiva integrazione sembrano essere soltanto secondariamente legate alla apertura alla interculturalità trasmessa dai genitori italiani ai propri figli, quanto piuttosto alla disponibilità o meno da parte di quelli stranieri ad accettare la cultura e le regole del Paese ospitante.

Questa indicazione, potenzialmente portatrice di diverse e numerose istanze e atteggiamenti culturali da parte dei docenti, sembra comunque voler sottolineare, all'interno del dibattito sulla integrazione dei minori stranieri, la centralità della loro posizione e della loro disponibilità ad integrarsi con la nostra cultura e con i nostri sistemi regolativi, piuttosto che mettere in discussione la reale predisposizione alla interculturalità che caratterizza il nostro sistema scolastico.

In tutti i casi, l'importanza attribuita al ruolo dei genitori (in particolare a quelli degli alunni stranieri) risulta crescente laddove la presenza di alunni stranieri è più alta, emergendo una domanda di collaborazione espressa dai docenti alle altre componenti della scuola per costruire insieme un positivo percorso di integrazione per gli alunni.

Tab. 10 - Influenza dei genitori degli alunni italiani sull'integrazione degli alunni stranieri nelle classi per numero degli stranieri presenti

	Nessun alunno		1-2 alunni		Più di 2 alunni		Non specifica numero		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Molto elevata	12	12,2	61	8,0	20	6,1	5	3,1	98	7,3
Abbastanza elevata	47	48,0	331	43,4	174	53,4	73	44,7	625	46,3
Poco elevata	31	31,6	221	29,0	67	20,6	64	39,3	383	28,3
Per niente elevata	8	8,2	150	19,6	65	19,9	21	12,9	244	18,1
Totale	98	100,0	763	100,0	326	100,0	163	100,0	1.350	100,0

Tab. 11 - Influenza dei genitori degli alunni stranieri sull'integrazione dei figli nelle classi per numero degli stranieri presenti

	Nessun alunno		1-2 alunni		Più di 2 alunni		Non specifica numero		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Molto elevata	9	11,8	96	12,7	53	16,4	8	5,5	166	12,7
Abbastanza elevata	31	40,8	363	48,0	144	44,4	49	33,8	587	45,1
Poco elevata	32	42,1	190	25,0	69	21,3	71	49,0	362	27,8
Per niente elevata	4	5,3	108	14,3	58	17,9	17	11,7	187	14,4
Totale	76	100,0	757	100,0	324	100,0	145	100,0	1.302	100,0

Per quanto riguarda l'area geografica, l'influenza attribuita all'atteggiamento dei genitori (sia italiani sia stranieri) per quanto riguarda le chances di integrazione degli alunni stranieri risulta decrescente scendendo da Nord verso il Sud del Paese: ma più significativa influenza ("molto" o "abbastanza" elevata) è infatti riconosciuta ai genitori italiani dal 56,1% dei docenti delle scuole elementari del Nord, passando al 52,4% tra quelli del Centro ed al 49% tra quelli del Sud; allo stesso modo l'atteggiamento dei genitori degli alunni stranieri è considerato significativamente influente dal 62,4% dei docenti del Nord e soltanto dal 53,2% e dal 51,2% di quelli del Centro e del Sud.

Anche in questo caso, proprio considerando la maggiore importanza tradizionalmente attribuita al ruolo della famiglia nel Meridione, sembra essere ancora la minore presenza di alunni stranieri in quest'area a fornire una chiave di lettura utile a tale indicazione.

Tab. 12 - Influenza dei genitori degli alunni italiani sull'integrazione degli alunni stranieri nelle classi per area geografica

	Nord		Centro		Sud		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Molto elevata	57	7,7	22	8,2	19	5,6	98	7,2
Abbastanza elevata	359	48,4	119	44,2	147	43,4	625	46,3
Poco elevata	194	26,1	73	27,2	116	34,2	383	28,4
Per niente elevata	132	17,8	55	20,4	57	16,8	244	18,1
Totale	742	100,0	269	100,0	339	100,0	1.350	100,0

Tab. 13 - Influenza dei genitori degli alunni stranieri sull'integrazione dei figli nelle classi per area geografica

	Nord		Centro		Sud		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Molto elevata	103	14,3	33	12,6	30	9,4	166	12,7
Abbastanza elevata	348	48,1	106	40,6	133	41,8	587	45,1
Poco elevata	170	23,5	72	27,6	120	37,7	362	27,8
Per niente elevata	102	14,1	50	19,2	35	11,1	187	14,4
Totale	723	100,0	261	100,0	318	100,0	1.302	100,0

Sotto il profilo della dimensione demografica, si rileva un maggiore riconoscimento al ruolo dei genitori (italiani e stranieri) sul processo di integrazione dei minori stranieri nei comuni con più di 100 mila abitanti.

Il riconoscimento di questa più forte capacità di orientare i processi di integrazione si accompagna alle altre positive indicazioni rilevate nei comuni maggiori, dove una esperienza più consolidata in questi processi e nella gestione della integrazione dei cittadini stranieri sembra aver costituito una valida premessa per affrontare con una più solida preparazione la domanda espressa dalla nuova composizione degli utenti della scuola elementare.

Tab. 14 - Influenza dei genitori degli alunni italiani sull'integrazione degli alunni stranieri nelle classi per ampiezza demografica

	fino a 5.000 abitanti		5-30 mila abitanti		30-100 mila abitanti		100-500 mila abitanti		> 500 mila abitanti		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Molto elevata	20	8,6	32	6,3	14	4,8	17	8,8	15	11,5	98	7,3
Abbastanza elevata	100	42,9	250	48,9	116	41,1	104	54,1	55	42,0	625	46,3
Poco elevata	48	20,6	151	29,5	98	34,7	49	25,5	37	28,2	383	28,3
Per niente elevata	65	27,9	78	15,3	55	19,4	22	11,6	24	18,3	244	18,1
Totale	233	100,0	511	100,0	283	100,0	192	100,0	131	100,0	1.350	100,0

Tab. 15 - Influenza dei genitori degli alunni stranieri sull'integrazione dei figli nelle classi per ampiezza demografica

	fino a 5.000 abitanti		5-30 mila abitanti		30-100 mila abitanti		100-500 mila abitanti		> 500 mila abitanti		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Molto elevata	50	22,2	44	9,0	27	10,0	25	13,2	20	15,9	166	12,7
Abbastanza elevata	83	36,9	224	45,8	115	42,4	99	52,1	66	51,8	587	45,1
Poco elevata	49	21,8	158	32,3	79	29,2	47	24,7	29	23,1	362	27,8
Per niente elevata	43	19,1	63	12,9	50	18,4	19	10,0	12	9,2	187	14,4
Totale	225	100,0	489	100,0	271	100,0	190	100,0	127	100,0	1.302	100,0

Non si rilevano invece particolari correlazioni tra l'età dei docenti ed il peso attribuito al ruolo dei genitori italiani sull'integrazione dei minori stranieri nelle scuole. Diversa appare invece la situazione per quanto riguarda il peso attribuito ai genitori degli alunni stranieri che risulta decrescente all'aumentare dell'età dei docenti. Questa indicazione può essere letta come una domanda di collaborazione delle famiglie degli alunni stranieri, che deve sostenere soprattutto i docenti più giovani, in un difficile processo di integrazione che richiede il coinvolgimento di tutte le componenti del sistema.

Tab. 16 - Influenza dei genitori degli alunni italiani sull'integrazione degli alunni stranieri nelle classi per età degli intervistati

	fino a 30 anni		31-40 anni		41-50 anni		oltre 50 anni		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Molto elevata	21	13,8	25	5,7	31	6,6	18	6,8	95	7,2
Abbastanza elevata	63	41,4	214	49,0	210	44,8	129	48,1	616	46,4
Poco elevata	39	25,7	116	26,5	150	32,0	70	26,1	375	28,3
Per niente elevata	29	19,1	82	18,8	78	16,6	51	19,0	240	18,1
Totale	152	100,0	437	100,0	469	100,0	268	100,0	1.326	100,0

Tab. 17 - Influenza dei genitori degli alunni stranieri sull'integrazione dei figli nelle classi per età degli intervistati

	fino a 30 anni		31-40 anni		41-50 anni		oltre 50 anni		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Molto elevata	30	20,1	46	10,7	57	12,7	29	11,4	162	12,6
Abbastanza elevata	64	43,0	209	48,7	198	44,0	111	43,5	582	45,4
Poco elevata	31	20,8	113	26,3	124	27,5	87	34,1	355	27,7
Per niente elevata	24	16,1	61	14,3	71	15,8	28	11,0	184	14,3
Totale	149	100,0	429	100,0	450	100,0	255	100,0	1.283	100,0

2.4. L'integrazione difficile

Le difficoltà e le resistenze mostrate dai docenti, in particolare per quanto concerne l'esperienza concreta e quotidiana, sembra rimandare direttamente al fatto che ben il 93,1% dei docenti delle scuole elementari dichiara di aver incontrato problemi aggiuntivi, rispetto a quelli ordinariamente incontrati nell'attività didattica, dovuti alla presenza di alunni stranieri. Si tratta di un dato macroscopico che le Istituzioni centrali sembrano non avere ancora sufficientemente recepito.

Questa indicazione non vuole rappresentare in alcun modo una presa di distanza del corpo docente dalla responsabilità dell'integrazione di un numero sempre crescente di studenti stranieri, quanto piuttosto un segnale forte che sottolinea l'urgenza di interventi e investimenti significativi e adeguati agli obiettivi fissati. Si presenta dunque una oggettiva e specifica difficoltà aggiuntiva per i docenti, come portato di un cambiamento epocale negli equilibri del pianeta che vede l'Italia consolidare il proprio ruolo di Paese a forte vocazione immigratoria; una responsabilità, questa, che i docenti hanno affermato di volersi attribuire ma rispetto alla quale temono fortemente la mancanza di un supporto continuo e marcato delle Istituzioni centrali.

Entrando più in particolari nelle dimensioni di questa denuncia, la segnalazione di problemi aggiuntivi indotti dalla presenza di alunni stranieri è condivisa dal 92,4% dei docenti che hanno

nelle classi uno o due alunni stranieri ed investe la quasi totalità (ben il 96,5%) di coloro che ne hanno un numero superiore.

Tab. 18 - Problemi aggiuntivi indotti dagli alunni stranieri per numero di stranieri presenti

	1- 2 alunni		Più di 2 alunni		Non specifica numero		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Sì	737	92,4	330	96,5	131	89,1	1.198	93,1
No	61	7,6	12	3,5	16	10,9	89	6,9
Totale	798	100,0	342	100,0	147	100,0	1.287	100,0

La rilevanza dell'indicazione raccolta appare inoltre comune ai docenti di tutte le aree geografiche, attestandosi in ciascuna ripartizione vicina al 93% delle risposte.

Tab. 19 - Problemi aggiuntivi indotti dagli alunni stranieri per area geografica

	Nord		Centro		Sud		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Sì	682	93,0	252	93,7	264	92,6	1.198	93,1
No	51	7,0	17	6,3	21	7,4	89	6,9
Totale	733	100,0	269	100,0	285	100,0	1.287	100,0

Anche l'età dei docenti, e quindi l'esperienza acquisita nel corso dell'attività professionale, non appare una qualità sufficiente a poter controllare in misura significativa il verificarsi di problemi aggiuntivi dovuti alla presenza degli alunni stranieri. La parziale minore incidenza registrata (con il 90,3% delle segnalazione a fronte del 93-95% segnalato dagli altri colleghi più giovani) non modifica infatti in maniera sostanziale una indicazione che continua ad essere espressa da 9 intervistati ultracinquantenni su 10.

Tab. 20 - Problemi aggiuntivi indotti dagli alunni stranieri per classi di età degli intervistati

	fino a 30 anni		31-40 anni		41-50 anni		oltre 50 anni		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Sì	129	94,2	393	94,9	425	93,2	233	90,3	1.180	93,3
No	8	5,8	21	5,1	31	6,8	25	9,7	85	6,7
Totale	137	100,0	414	100,0	456	100,0	258	100,0	1.265	100,0

Passando ad esaminare la natura e la frequenza dei problemi aggiuntivi segnalati, il più importante risulta essere, con grande distanza rispetto a tutti gli altri, quello relativo alle lacune linguistiche e culturali indicate come complessivamente presenti "spesso" (45,7%) o "talvolta" (38,7%) da oltre 8 intervistati su 10. È evidente che questo scarto sul piano della lingua e quindi sulla stessa possibilità di comunicare, rappresenta un ostacolo che rischia di condizionare

negativamente non soltanto la qualità dei processi didattici, ma la possibilità stessa di costruire interazioni significative in classe.

Il secondo problema aggiuntivo segnalato con una preoccupante frequenza dai docenti, riguarda le particolari difficoltà di apprendimento rilevate tra gli alunni stranieri. Questo problema, direttamente conseguente a quello delle lacune linguistiche, investe la maggior parte degli alunni stranieri (“spesso” nel 17,5% dei casi e “talvolta” nel 40,9%), mentre soltanto il 16,2% dei docenti afferma di non averlo mai rilevato. Tale indicazione, al di là della rilevanza che riveste in sé, assume un particolare significato negativo come rischio che un effetto sia percepito, nel medio periodo, come causa. Già in passato autorevoli studi hanno infatti dimostrato come le aspettative e le valutazioni dei docenti in merito alle capacità ed alle possibilità degli alunni, possano pesare in maniera determinante sul loro effettivo rendimento.

Problemi di comportamento in classe e di difficoltà di natura igienico-sanitaria sono inoltre segnalati come presenti (“spesso” o “talvolta”) da un terzo dei docenti. Per quanto riguarda i primi si pone naturalmente una difficoltà dei docenti a gestire il “clima” della classe a fronte di una mancanza di riconoscimento di ruolo o di autorità, legata al diverso significato che alcuni alunni stranieri possono attribuire all’istituzione scolastica ed alle sue figure più rappresentative. Si pone, allo stesso tempo, un problema di riconoscimento “di genere”, nel senso che da parte di alcune culture è particolarmente sentita la resistenza verso l’autorità (in senso etimologico) della figura femminile, che invece costituisce oltre il 90% del corpo docente della scuola elementare in Italia.

Come già accennato, i docenti evidenziano inoltre difficoltà legate a fattori igienico-sanitari e di natura alimentare, mettendo in luce come la presenza degli alunni stranieri comporti una esposizione forse eccessiva dei docenti a problematiche non di loro stretta pertinenza, ma che tuttavia si sovrappongono e interagiscono costantemente con la programmazione e l’attuazione dei percorsi didattici.

Tab. 21 - Problemi aggiuntivi riscontrati dai docenti

	Lacune culturali e linguistiche		Difficoltà di apprendimento		Comportamento in classe		Difficoltà igienico-sanitarie	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Spesso	531	45,7	200	17,5	82	7,2	115	10,2
Talvolta	450	38,7	467	40,9	294	26,0	256	22,7
Raramente	145	12,5	290	25,4	283	25,0	273	24,2
Mai	36	3,1	186	16,2	473	41,8	485	42,9
Totale	1.162	100,0	1143	100,0	1.132	100,0	1.129	100,0

Un’ulteriore area problematica riguarda la frequenza scolastica e la compatibilità del nostro calendario rispetto a quelli che regolano la vita civile e/o religiosa degli alunni degli altri Paesi.

Il 28,1% dei docenti segnala dunque una “eccessiva” presenza di ritardi e di assenze tra gli stranieri, rimandando indirettamente alle difficoltà che incontrano nel coinvolgere le famiglie nel processo di integrazione dei figli; un problema, questo, particolarmente importante, perché costituisce spesso il primo segnale di un percorso di dispersione o, quanto meno, perché conduce ad inevitabili insuccessi sotto il profilo dei risultati ottenuti.

Più complesso il problema della compatibilità dei calendari, indicato come presente dal 18,9% dei docenti (3,9% “spesso” e 15% “talvolta”). Su questo punto, tuttavia, vi sono già alcuni positivi segnali che vengono dalla istituzione centrale a riconoscere l’importanza di tale questione ed a procedere ad una sua regolazione.

Si segnala infine, come ultimo problema sotto il profilo quantitativo (con il 16,1% delle indicazioni complessive) quello della condivisione dei contenuti trasmessi. Si tratta, evidentemente, di un problema di “registro culturale” che nelle classi elementari è percepito soltanto in misura parziale (anche se assolutamente non marginale) e che è destinato a farsi sentire in misura più marcata nei cicli successivi, quando la capacità critica degli alunni è più solida e sviluppata, ed il confronto con le letture dei processi storici e sociali aprirà interessanti ed utili dibattiti tra punti di vista e vissuti forse molto distanti.

Tab. 22 - Problemi aggiuntivi riscontrati dai docenti

	Difficoltà alimentari		Puntualità e frequenza lezioni		Compatibilità del calendario scolastico		Mancata condivisione contenuti trasmessi	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Spesso	58	5,2	97	8,6	43	3,9	40	3,6
Talvolta	266	23,8	220	19,5	167	15,0	139	12,5
Raramente	312	28,0	266	23,6	267	24,1	316	28,3
Mai	480	43,0	545	48,3	632	57,0	619	55,6
Totale	1.116	100,0	1.128	100,0	1.109	100,0	1.114	100,0

2.5. La formazione dei docenti

L’affermazione che i problemi legati alla integrazione degli alunni stranieri nella classe costituisca un problema originale, nuovo e specifico, più volte direttamente e indirettamente segnalata dai docenti, trova una ulteriore conferma nella autovalutazione che gli intervistati realizzano in merito alla propria formazione didattica sull’inserimento degli alunni stranieri.

È infatti soltanto il 6% di essi a dichiarare di avere una formazione didattica “del tutto adeguata” su questo specifico settore. Il 43% la definisce “abbastanza adeguata”, mentre è la

maggioranza degli intervistati (51%) a riconoscere nel merito la sostanziale insufficienza della propria formazione (38,6% “poco adeguata” e 12,4% “per niente adeguata”).

Si rileva inoltre che la formazione didattica relativa all’inserimento degli alunni stranieri si realizza attraverso l’esperienza diretta e solo marginalmente attraverso i percorsi formativi dei docenti: tra gli intervistati che non hanno alunni stranieri nelle proprie classi soltanto il 19,2% ritiene infatti di essere adeguatamente formato (3,9% “del tutto” e 15,3% “abbastanza”); questa indicazione sale al 65,5% tra i docenti che hanno in classe uno o due stranieri, riducendosi di tre punti percentuali (62,2%) laddove gli studenti stranieri siano più numerosi. Ancora una volta torna quindi a confermarsi la maggiore difficoltà rappresentata dal contatto con le dinamiche di gruppo e con le interazioni che possono derivare dalla presenza di più alunni stranieri.

Tab. 23 - Adeguatezza della formazione didattica degli insegnanti in merito all’inserimento degli alunni stranieri per numero degli stranieri presenti

	Nessun alunno		1-2 alunni		Più di 2 alunni		Non specifica numero		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Del tutto adeguata	22	3,9	69	8,9	16	4,7	6	3,1	113	6,0
Abbastanza adeguata	86	15,3	441	56,6	195	57,5	84	43,3	806	43,0
Poco adeguata	299	53,3	229	29,4	115	34,0	79	40,7	722	38,6
Per niente adeguata	154	27,5	40	5,1	13	3,8	25	12,9	232	12,4
Totale	561	100,0	779	100,0	339	100,0	194	100,0	1.873	100,0

Ancora una volta si conferma inoltre una differenza di indicazioni nelle diverse aree geografiche, con una maggiore adeguatezza della formazione didattica sull’inserimento degli alunni stranieri tra i docenti del Centro-Nord ed una insufficienza attestata da quelli del Sud: anche in questo caso sembra essere il minore contatto e la minore esperienza diretta a spiegare le differenze territoriali più che le possibili distanze negli orientamenti culturali. Soprattutto per quanto riguarda questa specifica indicazione, in assenza di una formazione didattica specifica dei docenti nel corso degli studi effettuati, è dall’esperienza concreta, in un percorso “per tentativi ed errori”, che sembrano costruirsi e consolidarsi una capacità ed una competenza specifica.

Tab. 24 - Adeguatezza della formazione didattica degli insegnanti in merito all’inserimento degli alunni stranieri per area geografica

	Nord		Centro		Sud		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Del tutto adeguata	59	6,6	22	6,8	32	4,8	113	6,0
Abbastanza adeguata	434	48,8	169	52,3	203	30,8	806	43,0
Poco adeguata	327	36,7	119	36,8	276	41,8	722	38,6
Per niente adeguata	70	7,9	13	4,1	149	22,6	232	12,4
Totale	890	100,0	323	100,0	660	100,0	1.873	100,0

Quanto sopra affermato si riconferma inoltre in relazione alla dimensione dei comuni in cui è situata la scuola: in questo caso sono i docenti delle scuole dei comuni maggiori (con oltre 100 mila abitanti) a dichiararsi più preparati ad affrontare da un punto di vista didattico l'inserimento dei minori stranieri.

Tab. 25 - Adeguatezza della formazione didattica degli insegnanti in merito all'inserimento degli alunni stranieri per ampiezza demografica

	fino a 5.000 abitanti		5-30 mila abitanti		30-100 mila abitanti		100-500 mila abitanti		> 500 mila abitanti		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Del tutto adeguata	38	10,5	36	5,1	19	4,4	11	4,7	9	6,3	113	6,0
Abbastanza adeguata	126	34,7	314	44,2	170	40,4	114	48,3	82	57,7	806	43,0
Poco adeguata	160	44,1	275	38,6	156	37,1	93	39,4	38	26,8	722	38,6
Per niente adeguata	39	10,7	86	12,1	76	18,1	18	7,6	13	9,2	232	12,4
Totale	363	100,0	711	100,0	421	100,0	236	100,0	142	100,0	1.873	100,0

Non si rilevano, invece, correlazioni significative in relazione all'età dei docenti intervistati limitando l'osservazione al dato complessivo che esprime l'adeguatezza (del tutto o abbastanza) della formazione didattica. Alcune indicazioni di rilievo emergono invece osservando la sola percentuale di coloro che valutano la propria formazione didattica "per niente adeguata" all'inserimento dei minori stranieri: questa, infatti, aumenta significativamente con l'aumentare dell'età degli intervistati e sembra la traccia più evidente delle "occasioni perdute" dai docenti nel tentativo di trasmettere, anche agli alunni stranieri, adeguati contributi e strumenti conoscitivi e culturali.

Tab. 26 - Adeguatezza della formazione didattica degli insegnanti in merito all'inserimento degli alunni stranieri per età degli intervistati

	fino a 30 anni		31-40 anni		41-50 anni		oltre 50 anni		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Del tutto adeguata	11	6,0	35	6,1	35	5,1	30	7,6	111	6,0
Abbastanza adeguata	84	45,7	253	43,9	281	40,6	175	44,4	793	43,0
Poco adeguata	76	41,3	242	42,0	271	39,2	122	31,0	711	38,5
Per niente adeguata	13	7,0	46	8,0	105	15,1	67	17,0	231	12,5
Totale	184	100,0	576	100,0	692	100,0	394	100,0	1.846	100,0

Alcune significative differenze si rilevano sempre in questo ambito, quando si passa dalla autovalutazione della formazione didattica a quella della formazione psicopedagogica dei docenti. Sotto questo aspetto gli intervistati tendono a considerare gli strumenti di cui dispongono più adatti per affrontare il cambiamento in atto nella scuola, ritenendo nel 66% dei casi adeguata ("del tutto o abbastanza") la propria formazione psicopedagogica alla integrazione scolastica degli alunni stranieri.

Anche su questo punto si confermano tuttavia le principali indicazioni rilevate per la valutazione della formazione didattica: in primo luogo il fatto che l'esperienza diretta si impone come strumento e canale preferenziale della formazione; in secondo luogo il fatto che la presenza in classe di più alunni, rispetto a quando il loro numero sia ridotto ad una o due unità, fa emergere maggiori criticità anche su questo fronte.

Ciò sembra spiegare perché il numero dei docenti che valuta negativamente ("poco" o "per niente adeguata") la propria formazione psicopedagogica raggiunge il 58,6% tra coloro che non hanno alunni stranieri in classe; ed inoltre perché questa indicazione scende al 20,3% tra coloro che ne hanno uno o due, per salire nuovamente al 27,5% qualora gli studenti stranieri in classe siano più numerosi.

Tab. 27 - Adeguatezza della formazione psicopedagogica degli insegnanti in merito all'inserimento degli alunni stranieri per numero degli stranieri presenti

	Nessun alunno		1-2 alunni		Più di 2 alunni		Non specifica numero		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Del tutto adeguata	26	4,8	74	9,7	24	7,5	7	4,1	131	7,3
Abbastanza adeguata	200	36,6	535	70,0	208	65,0	115	67,7	1.058	58,7
Poco adeguata	213	38,9	140	18,3	82	25,6	42	24,7	477	26,5
Per niente adeguata	108	19,7	15	2,0	6	1,9	6	3,5	135	7,5
Totale	547	100,0	764	100,0	320	100,0	170	100,0	1.801	100,0

Si conferma, al tempo stesso, una più positiva autovalutazione da parte degli insegnanti del Centro Nord rispetto a quelli del Sud, con scarti ancora maggiori di quelli rilevati in relazione alla formazione didattica; la propria formazione psicopedagogica applicata all'integrazione degli alunni stranieri è infatti ritenuta adeguata ("del tutto" o "abbastanza") dall'80,1% degli insegnanti del Centro, dal 71,3% di quelli del Nord e soltanto dal 51,9% di quelli del Sud.

Tab. 28 - Adeguatezza della formazione psicopedagogica degli insegnanti in merito all'inserimento degli alunni stranieri per area geografica

	Nord		Centro		Sud		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Del tutto adeguata	58	6,8	23	7,3	50	7,9	131	7,3
Abbastanza adeguata	550	64,5	230	72,8	278	44,0	1.058	58,8
Poco adeguata	224	26,3	58	18,3	195	30,9	477	26,5
Per niente adeguata	21	2,4	5	1,6	109	17,2	135	7,5
Totale	853	100,0	316	100,0	632	100,0	1.801	100,0

Allo stesso modo si ripropone il dato relativo alla più solida formazione psicopedagogica dei docenti che operano nei comuni di grandi dimensioni; nelle grandi città con oltre 500 mila abitanti oltre l'80% degli intervistati valuta positivamente la propria formazione ("del tutto" o "abbastanza" adeguata), e in nessun caso, invece, si rilevano giudizi che indicano una completa inadeguatezza formativa in relazione all'inserimento degli alunni stranieri.

Tab. 29 - Adeguatezza della formazione psicopedagogica degli insegnanti in merito all'inserimento degli alunni stranieri per ampiezza demografica

	fino a 5.000 abitanti		5-30 mila abitanti		30-100 mila abitanti		100-500 mila abitanti		> 500 mila abitanti		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Del tutto adeguata	24	7,3	41	5,9	31	7,5	17	7,5	18	12,9	131	7,3
Abbastanza adeguata	178	54,3	424	60,7	225	54,5	136	61,1	95	68,4	1.058	58,7
Poco adeguata	106	32,3	186	26,7	99	24,0	60	26,9	26	18,7	477	26,5
Per niente adeguata	20	6,1	47	6,7	58	14,0	10	4,5	0	0,0	135	7,5
Totale	328	100,0	698	100,0	413	100,0	223	100,0	139	100,0	1.801	100,0

Anche le indicazioni che emergono in relazione all'età degli intervistati appaiono pienamente coerenti con quanto emerso nel corso dell'indagine: l'autovalutazione più negativa in merito alla propria formazione psicopedagogica è infatti rilevabile tra gli insegnanti più giovani, con una esperienza ancora ridotta nella gestione degli alunni stranieri; questa valutazione migliora nella classe di età 31-40 anni e si riduce invece sensibilmente in corrispondenza di fasce di età più elevate, sottolineando come, con il passare degli anni, la somma degli insuccessi – parziali o totali - dei docenti, nei confronti degli alunni stranieri, lasciano spazio ad una nuova consapevolezza, nella quale la necessità di ampliare ulteriormente e di consolidare il proprio patrimonio formativo specifico diviene una esplicita richiesta.

Tab. 30 - Adeguatezza della formazione psicopedagogica degli insegnanti in merito all'inserimento degli alunni stranieri per età degli intervistati

	fino a 30 anni		31-40 anni		41-50 anni		oltre 50 anni		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Del tutto adeguata	15	8,5	31	5,5	45	6,8	38	10,3	129	7,3
Abbastanza adeguata	92	52,0	365	65,0	389	58,4	197	53,2	1.043	58,7
Poco adeguata	59	33,3	143	25,4	173	26,0	93	25,1	468	26,4
Per niente adeguata	11	6,2	23	4,1	59	8,8	42	11,4	135	7,6
Totale	177	100,0	562	100,0	666	100,0	370	100,0	1.775	100,0

Proprio a questo proposito, sollecitati in merito alle maggiori esigenze di approfondimento disciplinare avvertite dai docenti nell'insegnamento agli alunni stranieri, gli intervistati hanno indicato in media tre materie o ambiti di approfondimento, evidenziando una articolazione nella

domanda formativa dalla quale traspare la consapevolezza della complessità della gestione degli alunni stranieri.

Da una prima osservazione delle discipline indicate dai docenti si rileva un interessantissimo risultato, sintetizzabile in una gerarchia di azione formativa indirettamente richiesta dai docenti: dalla comunicazione alla comprensione all'intervento. In questo senso può essere letto il fatto che le lingue risultino essere al primo posto (con il 52,6% delle indicazioni) tra le discipline che i docenti vorrebbero approfondire; osservando ancora la graduatoria emersa, seguono (rispettivamente con il 49,6% e con il 31,7%) l'antropologia culturale e la storia delle religioni, cioè le discipline necessarie a comprendere meglio la natura sociale ed il significato dei modelli e dei comportamenti agiti dagli studenti stranieri; ancora sul fronte della comprensione, ma questa volta della dimensione più interna del minore, seguono la psicologia (28,6%) e la didattica (27,4%), tanto più nella sua impostazione attuale, sempre più orientata e centrata sul singolo alunno.

Soltanto dopo aver colmato queste lacune, i docenti individuano la necessità di approfondire la propria formazione su altri aspetti, sempre importanti ma in questo caso di secondo piano, almeno in termini cronologici, e più connessi all'intervento, quali l'igiene e l'educazione sanitaria (11,3% delle indicazioni), la legislazione minorile (9,8%) o la scienza dell'alimentazione (7,4%).

Va inoltre sottolineato che la "curiosità" e la domanda di conoscenza specifica aumenta in corrispondenza della presenza di alunni stranieri in classe, manifestandosi nel numero delle discipline e delle aree conoscitive indicate come utili e interessanti da approfondire.

Proprio nel merito della presenza di alunni stranieri va inoltre sottolineato che la domanda di comunicazione e di conoscenza del significato dei modelli e dei comportamenti degli alunni stranieri è più forte tra i docenti che vivono quotidianamente questa esperienza, cioè dove l'importanza della capacità di saper interpretare e comprendere attraverso registri adeguati forme espressive e simboliche differenti diviene la premessa per poter impostare validi ed efficaci percorsi didattici.

Allo stesso modo colpisce l'approccio dei docenti che non hanno alcun alunno straniero in classe, tra i quali, pur in presenza di pochissime indicazioni fornite, sembra prevalere la convinzione che attraverso adeguati strumenti didattici (48,8% delle indicazioni) e psicologici (46,5%), possa essere consolidata la loro capacità di gestire il processo di integrazione degli alunni stranieri, ponendo quindi in secondo piano la necessità di una lettura antropologica e valoriale dei significati che gli studenti stranieri esprimono: a fronte di questo approccio, che sembra manifestare ancora un certo residuo etnocentrismo, emerge dunque indirettamente il risultato che

la consapevolezza delle ragioni fondanti del paradigma interculturale si basi essenzialmente sulla esperienza diretta e concreta e, probabilmente, a seguito della verificata insufficienza di quello etnocentrico.

Tab. 31 - Discipline che gli insegnanti vorrebbero approfondire per numero degli stranieri presenti

	Nessun alunno		1-2 alunni		Più di 2 alunni		Non specifica numero		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Lingue	17	39,5	400	54,3	161	51,1	58	51,3	636	52,6
Antropologia culturale	13	30,2	354	48,0	181	57,5	51	45,1	599	49,6
Storia delle religioni	8	18,6	235	31,9	101	32,1	39	34,5	383	31,7
Psicologia	20	46,5	201	27,3	95	30,2	30	26,5	346	28,6
Didattica	21	48,8	186	25,2	92	29,2	32	28,3	331	27,4
Storia comparata	6	14,0	182	24,7	88	27,9	25	22,1	301	24,9
Sociologia	8	18,6	113	15,3	55	17,5	20	17,7	196	16,2
Geografia politica-economica	6	14,0	113	15,3	49	15,6	19	16,8	187	15,5
Igiene- educazione sanitaria	3	7,0	71	9,6	48	15,2	15	13,3	137	11,3
Legislazione minorile	7	16,3	64	8,7	33	10,5	14	12,4	118	9,8
Scienza dell'alimentazione	3	7,0	55	7,5	25	7,9	6	5,3	89	7,4
Diritto comparato	2	4,7	23	3,1	16	5,1	6	5,3	47	3,9
Educazione sessuale	2	4,7	16	2,2	6	1,9	6	5,3	30	2,5
Altro	0	0,0	7	0,9	4	1,3	4	3,5	15	1,2

Osservando la distribuzione delle risposte sulla base all'area geografica, alcuni elementi significativi riguardano la diffusione della domanda di approfondimento linguistico nelle regioni del Centro (65,5%, di quasi 13 punti percentuali superiore alla media), e la più forte domanda di approfondimento delle discipline antropologiche (54,1%), della storia comparata (29,1%) e della storia delle religioni (34,5%) tra i docenti del Nord, dove si evidenzia ancora una volta il "condizionamento" esercitato dalla maggiore presenza di alunni stranieri.

Tab. 32 - Discipline che gli insegnanti vorrebbero approfondire per area geografica

	Nord		Centro		Sud		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Lingue	322	47,5	165	65,5	149	53,8	636	52,7
Antropologia culturale	367	54,1	123	48,8	109	39,4	599	49,6
Storia delle religioni	234	34,5	70	27,8	79	28,5	383	31,7
Psicologia	184	27,1	72	28,6	90	32,5	346	28,7
Didattica	169	24,9	89	35,3	73	26,4	331	27,4
Storia comparata	197	29,1	51	20,2	53	19,1	301	24,9
Sociologia	100	14,7	40	15,9	56	20,2	196	16,2
Geografia politica- economica	112	16,5	30	11,9	45	16,2	187	15,5
Igiene- educazione sanitaria	84	12,4	23	9,1	30	10,8	137	11,4
Legislazione minorile	73	10,8	19	7,5	26	9,4	118	9,8
Scienza dell'alimentazione	50	7,4	11	4,4	28	10,1	89	7,4
Diritto comparato	25	3,7	11	4,4	11	4,0	47	3,9
Educazione sessuale	11	1,6	8	3,2	11	4,0	30	2,5
Altro	6	0,9	3	1,2	6	2,2	15	1,2

Difficile appare invece individuare una chiave di lettura univoca per quanto riguarda la distribuzione delle risposte in relazione alla dimensione dei comuni.

In questo caso, infatti, la complessiva omogeneità rilevata in altre occasioni nelle risposte dei docenti dei comuni maggiori (con più di 100 mila abitanti), non trova conferma.

Si rileva invece una “originalità” nella classe 100- 500 mila abitanti, nella quale la domanda di approfondimento tende piuttosto ad avvicinarsi, sotto il profilo qualitativo, a quella emersa nei comuni con meno di 5 mila abitanti.

Tab. 33 - Materie che gli insegnanti vorrebbero approfondire per ampiezza demografica

	fino a 5.000 abitanti		5-30 mila abitanti		30-100 mila abitanti		100-500 mila abitanti		> 500 mila abitanti		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Lingue	94	45,6	250	53,8	146	61,1	86	46,7	60	52,6	636	52,6
Antropologia culturale	109	52,9	228	49,0	117	49,0	96	52,2	49	43,0	599	49,6
Storia delle religioni	75	36,4	154	33,1	66	27,6	49	26,6	39	34,2	383	31,7
Psicologia	47	22,8	143	30,8	86	36,0	36	19,6	34	29,8	346	28,6
Didattica	45	21,8	130	28,0	77	32,2	40	21,7	39	34,2	331	27,4
Storia comparata	65	31,6	111	23,9	56	23,4	48	26,1	21	18,4	301	24,9
Sociologia	36	17,5	73	15,7	36	15,1	30	16,3	21	18,4	196	16,2
Geografia politica-economica	40	19,4	55	11,8	38	15,9	38	20,7	16	14,0	187	15,5
Igiene- educazione sanitaria	27	13,1	66	14,2	19	7,9	12	6,5	13	11,4	137	11,3
Legislazione minorile	14	6,8	31	6,7	21	8,8	42	22,8	10	8,8	118	9,8
Scienza dell'alimentazione	11	5,3	39	8,4	15	6,3	10	5,4	14	12,3	89	7,4
Diritto comparato	4	1,9	18	3,9	14	5,9	7	3,8	4	3,5	47	3,9
Educazione sessuale	4	1,9	11	2,4	4	1,7	6	3,3	5	4,4	30	2,5
Altro	4	1,9	2	0,4	4	1,7	3	1,6	2	1,8	15	1,2

Anche in relazione all'età degli intervistati la domanda di approfondimento disciplinare e conoscitivo che emerge per quanto riguarda l'insegnamento agli alunni stranieri, appare di natura “trasversale”, correlata a caratteristiche che rimandano, almeno parzialmente, alla curiosità intellettuale dei singoli, oltre che alla quotidiana esperienza.

Con tale premessa è interessante segnalare la più forte presenza tra gli under 30, di indicazioni relative alla educazione sanitaria, (con il 20% rispetto ad un valore medio pari all'11,4%), ed alla scienza dell'alimentazione (12,3% rispetto al 7,4% complessivamente segnalato); appare invece prevedibile la più contenuta domanda di approfondimenti didattici da parte degli insegnanti ultracinquantenni (21,2%) rispetto a valori significativamente più alti (compresi tra il 26,8% e il 29,9%) in tutte le altre classi.

Tab. 34 - Discipline che gli insegnanti vorrebbero approfondire per età degli intervistati

	fino a 30 anni		31-40 anni		41-50 anni		oltre 50 anni		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Lingue	69	53,1	216	56,3	216	49,1	129	54,7	630	52,9
Antropologia culturale	58	44,6	198	51,6	229	52,0	106	44,9	591	49,7
Storia delle religioni	41	31,5	119	31,0	140	31,8	77	32,6	377	31,7
Psicologia	39	30,0	109	28,4	126	28,6	66	28,0	340	28,6
Didattica	35	26,9	115	29,9	126	28,6	50	21,2	326	27,4
Storia comparata	41	31,5	106	27,6	98	22,3	52	22,0	297	25,0
Sociologia	24	18,5	54	14,1	82	18,6	32	13,6	192	16,1
Geografia politica-economica	29	22,3	62	16,1	62	14,1	30	12,7	183	15,4
Igiene- educazione sanitaria	26	20,0	49	12,8	43	9,8	18	7,6	136	11,4
Legislazione minorile	10	7,7	49	12,8	34	7,7	25	10,6	118	9,9
Scienza dell'alimentazione	16	12,3	18	4,7	30	6,8	24	10,2	88	7,4
Diritto comparato	8	6,2	14	3,6	10	2,3	15	6,4	47	3,9
Educazione sessuale	5	3,8	12	3,1	10	2,3	2	0,8	29	2,4
Altro	2	1,5	3	0,8	10	2,3	0	0,0	15	1,3

Gli orientamenti dei docenti presentano alcune significative differenze quando si passa dal piano delle discipline di cui hanno avvertito l'esigenza di approfondimento, a quello delle materie su cui sarebbero interessati a seguire corsi di formazione o di aggiornamento.

In questo caso, infatti, un peso di grande rilievo è esercitato dall'interesse, praticamente diffuso tra i docenti che non hanno alunni stranieri nelle proprie classi, verso corsi di didattica (65,8%) e di psicologia (61,4%); continuano invece a prevalere tra i docenti che hanno uno o più alunni stranieri nelle proprie classi, l'interesse verso l'antropologia culturale ed i corsi di lingue straniere.

Si conferma tra coloro che hanno uno o più alunni stranieri in classe il maggiore interesse verso quelle discipline precedentemente indicate (antropologia, storia comparata, lingue) come utili alla comunicazione e alla comprensione del significato dei modelli e dei comportamenti degli alunni stranieri, mentre tra coloro che non condividono tale esperienza, permane più elevato l'interesse a valorizzare il patrimonio della "propria strumentazione" (psicologia e didattica).

Inoltre, in tutti i casi, per alcune discipline (ad esempio per la storia delle religioni, per la storia comparata, la geografia economica) si rileva, uno scarto, un "salto" tra interesse manifestato e disponibilità a seguire i corsi di formazione e/o aggiornamento: in questo, spazio si colloca l'autoformazione che i docenti realizzano o vorrebbero realizzare: un'attività, questa, che tuttavia sembra poter rispondere soltanto ad alcuni aspetti della domanda formativa complessivamente emersa.

Tab. 35 - Discipline che gli insegnanti vorrebbero approfondire con eventuali corsi per numero degli stranieri presenti

	Nessun alunno		1-2 alunni		Più di 2 alunni		Non specifica numero		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Didattica	969	65,8	356	44,9	119	33,9	149	54,0	1.593	55,1
Psicologia	904	61,4	349	44,1	155	44,2	138	50,0	1.546	53,5
Antropologia culturale	622	42,2	389	49,1	199	56,7	120	43,5	1.330	46,0
Lingue	497	33,7	373	47,1	145	41,3	103	37,3	1.118	38,7
Sociologia	562	38,2	197	24,9	79	22,5	87	31,5	925	32,0
Storia comparata	320	21,7	191	24,1	94	26,8	72	26,1	677	23,4
Storia delle religioni	234	15,9	211	26,6	81	23,1	55	19,9	581	20,1
Igiene- educazione sanitaria	323	21,9	82	10,4	56	16,0	51	18,5	512	17,7
Legislazione minorile	246	16,7	125	15,8	59	16,8	50	18,1	480	16,6
Scienza dell'alimentazione	290	19,7	88	11,1	41	11,7	49	17,8	468	16,2
Educazione sessuale	284	19,3	97	12,2	35	10,0	41	14,9	457	15,8
Geografia politica-economica	200	13,6	101	12,8	50	14,2	44	15,9	395	13,7
Altro	78	5,3	13	1,6	7	2,0	11	4,0	109	3,8
Diritto comparato	43	2,9	34	4,3	16	4,6	13	4,7	106	3,7

Nella distribuzione delle risposte fra le diverse aree geografiche, si rileva una piena coerenza tra gli interessi di approfondimento disciplinare e conoscitivo precedentemente manifestati e disponibilità all'aggiornamento.

Tab. 36 - Discipline che gli insegnanti vorrebbero approfondire con eventuali corsi per area geografica

	Nord		Centro		Sud		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Didattica	533	44,5	254	54,4	806	65,7	1.593	55,1
Psicologia	525	43,8	258	55,2	763	62,2	1.546	53,5
Antropologia culturale	625	52,1	216	46,3	489	39,9	1.330	46,0
Lingue	453	37,8	214	45,8	451	36,8	1.118	38,7
Sociologia	300	25,0	126	27,0	499	40,7	925	32,0
Storia comparata	348	29,0	125	26,8	204	16,6	677	23,4
Storia delle religioni	272	22,7	104	22,3	205	16,7	581	20,1
Igiene- educazione sanitaria	168	14,0	37	7,9	307	25,0	512	17,7
Legislazione minorile	177	14,8	79	16,9	224	18,3	480	16,6
Scienza dell'alimentazione	140	11,7	63	13,5	265	21,6	468	16,2
Educazione sessuale	138	11,5	67	14,3	252	20,6	457	15,8
Geografia politica- economica	199	16,6	74	15,8	122	10,0	395	13,7
Altro	41	3,4	20	4,3	48	3,9	109	3,8
Diritto comparato	36	3,0	21	4,5	49	4,0	106	3,7

Tab. 37 - Discipline che gli insegnanti vorrebbero approfondire con eventuali corsi per densità demografica

	fino a 5.000 abitanti		5-30 mila abitanti		30-100 mila abitanti		100-500 mila abitanti		> 500 mila abitanti		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Didattica	351	56,6	622	55,4	380	57,4	149	47,9	91	51,1	1.593	55,1
Psicologia	327	52,7	599	53,4	380	57,4	140	45,0	100	56,2	1.546	53,4
Antropologia culturale	277	44,7	506	45,1	304	45,9	167	53,7	76	42,7	1.330	46,0
Lingue	230	37,1	458	40,8	253	38,2	114	36,7	63	35,4	1.118	38,6
Sociologia	199	32,1	335	29,9	241	36,4	98	31,5	52	29,2	925	32,0
Storia comparata	130	21,0	274	24,4	150	22,7	77	24,8	46	25,8	677	23,4
Storia delle religioni	112	18,1	231	20,6	122	18,4	73	23,5	43	24,2	581	20,1
Igiene- educazione sanitaria	159	25,6	181	16,1	105	15,9	34	10,9	33	18,5	512	17,7
Legislazione minorile	95	15,3	159	14,2	111	16,8	77	24,8	38	21,3	480	16,6
Scienza dell'alimentazione	126	20,3	179	16,0	111	16,8	38	12,2	14	7,9	468	16,2
Educazione sessuale	94	15,2	165	14,7	118	17,8	47	15,1	33	18,5	457	15,8
Geografia politica-economica	86	13,9	164	14,6	69	10,4	51	16,4	25	14,0	395	13,7
Altro	19	3,1	52	4,6	22	3,3	9	2,9	7	3,9	109	3,8
Diritto comparato	19	3,1	32	2,9	29	4,4	20	6,4	6	3,4	106	3,7

Sotto il profilo dell'ampiezza demografica si conferma inoltre la più forte attenzione nei comuni maggiori (oltre 100 mila abitanti) alle discipline finalizzate alla conoscenza della cultura di origine del minore (antropologia, storia comparata, storia delle religioni) e, più in generale, una più diffusa domanda di aggiornamento correlata alla maggiore quotidiana esperienza con i minori stranieri.

Non si rilevano invece correlazioni significative per quanto riguarda l'età dei docenti intervistati.

Tab. 38 - Discipline che gli insegnanti vorrebbero approfondire con eventuali corsi per età degli intervistati

	fino a 30 anni		31-40 anni		41-50 anni		oltre 50 anni		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Didattica	134	54,0	495	56,6	589	53,6	347	55,6	1.565	55,0
Psicologia	137	55,2	479	54,8	586	53,3	315	50,5	1.517	53,3
Antropologia culturale	106	42,7	402	46,0	552	50,2	254	40,7	1.314	46,2
Lingue	108	43,5	388	44,4	404	36,8	209	33,5	1.109	39,0
Sociologia	83	33,5	263	30,1	360	32,8	202	32,4	908	31,9
Storia comparata	70	28,2	192	22,0	266	24,2	141	22,6	669	23,5
Storia delle religioni	42	16,9	150	17,2	225	20,5	156	25,0	573	20,1
Igiene- educazione sanitaria	49	19,8	136	15,6	164	14,9	157	25,2	506	17,8
Legislazione minorile	58	23,4	162	18,5	157	14,3	95	15,2	472	16,6
Scienza dell'alimentazione	35	14,1	120	13,7	172	15,7	138	22,1	465	16,3
Educazione sessuale	56	22,6	143	16,4	156	14,2	92	14,7	447	15,7
Geografia politica-economica	42	16,9	138	15,8	138	12,6	70	11,2	388	13,6
Altro	10	4,0	47	5,4	45	4,1	6	1,0	108	3,8

Diritto comparato	6	2,4	36	4,1	35	3,2	29	4,6	106	3,7
-------------------	---	-----	----	-----	----	-----	----	-----	-----	-----

Nonostante la piena e consapevole individuazione di una necessità formativa specifica e mirata, che tenga conto della grande trasformazione operata sul sistema scolastico dalla crescente presenza di alunni stranieri, sono pochi (11,5%) gli insegnanti che ad oggi hanno seguito corsi finalizzati all'integrazione degli alunni stranieri.

Più numerosi risultano, a tale riguardo, gli studenti delle regioni del Centro (con il 19,1%, seguiti da quelli del Nord con l'11,5% e del Sud, con l'8,6%). Questo dato appare particolarmente condizionato dalla presenza della Capitale dove, ad una elevata concentrazione di stranieri si affianca la disponibilità di corsi gestiti oltre che dalla Istituzione centrale e dalle scuole, anche dalle numerose Associazioni presenti sul territorio.

Tab. 39 - Corsi formativi o di aggiornamento per migliorare l'integrazione degli alunni stranieri nella classe per area geografica

	Nord		Centro		Sud		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Si	139	11,5	83	19,1	100	8,6	322	11,5
No	1.068	88,5	352	80,9	1.067	91,4	2.487	88,5
Totale	1.207	100,0	435	100,0	1.167	100,0	2.809	100,0

Un peso non particolarmente significativo sembra avere invece in questo ambito la presenza o meno di alunni stranieri nelle classi, con uno scarto registrato inferiore ai 2 punti percentuali tra le risposte dei docenti più coinvolti (12,9% di corsi seguiti tra quelli che hanno più di due alunni stranieri in classe) e quelli attualmente non direttamente investiti da questo processo (11,2%).

Tab. 40 - Corsi formativi o di aggiornamento per migliorare l'integrazione degli alunni stranieri nella classe per numero degli stranieri presenti

	Nessun alunno		1-2 alunni		Più di 2 alunni		Non specifica numero		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Si	151	11,0	89	11,2	46	12,9	36	12,8	322	11,5
No	1.224	89,0	707	88,8	311	87,1	245	87,2	2.487	88,5
Totale	1.375	100,0	796	100,0	357	100,0	281	100,0	2.809	100,0

Si conferma inoltre la maggiore dinamicità sociale delle realtà metropolitane (con oltre 500 mila abitanti) dove risulta significativamente più elevata, con uno scarto di oltre 4 punti percentuali sul valore medio (15,8% rispetto all'11,5%), la partecipazione ai corsi di formazione e aggiornamento mirati.

Non si rilevano invece correlazioni significative tra età dei docenti e corsi seguiti.

Tab. 41 - Corsi formativi o di aggiornamento per migliorare l'integrazione degli alunni stranieri nella classe per ampiezza demografica

	fino a 5.000 abitanti		5-30 mila abitanti		30-100 mila abitanti		100-500 mila abitanti		> 500 mila abitanti		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Si	65	10,7	122	11,3	76	12,0	30	9,8	29	15,8	322	11,5
No	543	89,3	956	88,7	559	88,0	277	90,2	152	84,2	2.487	88,5
Totale	608	100,0	1.078	100,0	635	100,0	307	100,0	181	100,0	2.809	100,0

Tab. 42 - Corsi formativi o di aggiornamento per migliorare l'integrazione degli alunni stranieri nella classe per età degli intervistati

	fino a 30 anni		31-40 anni		41-50 anni		oltre 50 anni		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Si	24	10,0	106	12,3	128	11,9	57	9,7	315	11,4
No	217	90,0	754	87,7	949	88,1	532	90,3	2.452	88,6
Totale	241	100,0	860	100,0	1.077	100,0	589	100,0	2.767	100,0

Molto positiva risulta, in complesso, la valutazione espressa da docenti in relazione ai corsi seguiti: questi sono infatti ritenuti utili (“molto” o “abbastanza”) nell’81,2% dei casi.

Particolarmente interessante appare inoltre il fatto che il livello di soddisfazione manifestato aumenti tra i docenti che hanno almeno un alunno straniero in classe e trovi il suo punto più elevato laddove i non italiani siano più numerosi (90,9% di soddisfatti in complesso). Più in particolare, è il 25% di questi ultimi a definire il corso seguito “molto utile” ai fini dell’integrazione degli alunni stranieri, a fronte di un 23,6% espresso dai docenti che ne contano soltanto uno o due e, come prevedibile, del più contenuto 13,4% espresso dai docenti che non hanno alcun alunno straniero in classe; in questo caso, la definizione di “molto utile” per il corso seguito va interpretato come incremento complessivamente rilevato dai docenti in termini di capacità e competenza nella gestione dei complessivi processi di integrazione degli alunni in classe.

Tab. 43 - Valutazione del corso per numero degli stranieri presenti

	Nessun alunno		1-2 alunni		Più di 2 alunni		Non specifica numero		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Molto utile	20	13,4	21	23,6	11	25,0	6	16,2	58	18,2
Abbastanza utile	96	64,4	53	59,6	29	65,9	23	62,2	201	63,0
Poco utile	23	15,4	14	15,7	4	9,1	6	16,2	47	14,7
Per niente utile	10	6,8	1	1,1	0	0,0	2	5,4	13	4,1
Totale	149	100,0	89	100,0	44	100,0	37	100,0	319	100,0

Più soddisfatti risultano essere in complesso i docenti delle scuola del Nord, dove evidentemente la maggiore presenza di alunni stranieri ha consentito una sperimentazione e una verifica dei risultati del corso seguito. Difficilmente è possibile interpretare, altrimenti, lo scarto di oltre 10 punti percentuali che divide l’area della soddisfazione (corso definito “molto” o

“abbastanza” utile) presente tra i docenti del Nord (85,3%) e del Centro (81,9%) da quella del Sud (75%). Ciò, tanto più che è proprio sulla piena soddisfazione (corso definito “molto utile”) che si registrano gli scarti maggiori (7 punti percentuali tra Nord e Sud).

Tab. 44 - Valutazione del corso per area geografica

	Nord		Centro		Sud		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Molto utile	28	20,6	16	19,3	14	14,0	58	18,2
Abbastanza utile	88	64,7	52	62,6	61	61,0	201	63,0
Poco utile	15	11,0	14	16,9	18	18,0	47	14,7
Per niente utile	5	3,7	1	1,2	7	7,0	13	4,1
Totale	136	100,0	83	100,0	100	100,0	319	100,0

Sotto il profilo dell'ampiezza demografica si osserva una più diffusa soddisfazione tra i docenti che lavorano nelle scuole dei centri maggiori (con oltre 100 mila abitanti), dove si è rilevata la maggiore dinamicità complessiva relativamente a tutte le tematiche legate alla presenza degli alunni stranieri. In particolare, i corsi seguiti sono stati definiti “molto utili” da ben il 40% dei docenti che lavorano nei comuni della fascia 100-500 mila abitanti, e dal 29,6% nei comuni metropolitani, a fronte di un valore compreso tra il 12,5% e il 17,1% nei comuni di minori dimensioni.

Va inoltre segnalata l'ampiezza dell'area complessiva della soddisfazione per i corsi seguiti tra i docenti dei comuni con meno di 5 mila abitanti, dove l'aumento della presenza dei minori stranieri a scuola aveva registrato (in fase di valutazione del fenomeno) forti criticità e dove, quindi, la possibilità di usufruire di corsi di aggiornamento e/o formazione finalizzati alla integrazione dei minori stranieri sembra divenire uno strumento particolarmente utile ed importante per il docente.

Tab. 45 - Valutazione del corso per ampiezza demografica

	fino a 5.000 abitanti		5-30 mila abitanti		30-100 mila abitanti		100-500 mila abitanti		> 500 mila abitanti		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Molto utile	8	12,5	21	17,1	9	12,0	12	40,0	8	29,6	58	18,2
Abbastanza utile	45	70,3	76	61,8	52	69,3	14	46,7	14	51,9	201	63,0
Poco utile	8	12,5	21	17,1	10	13,3	3	10,0	5	18,5	47	14,7
Per niente utile	3	4,7	5	4,0	4	5,4	1	3,3	0	0,0	13	4,1
Totale	64	100,0	123	100,0	75	100,0	30	100,0	27	100,0	319	100,0

3. Le interviste in profondità

3.1. Guida alla lettura

La tendenza alla stabilizzazione che, in particolare negli ultimi anni, caratterizza i flussi migratori verso il nostro Paese ha comportato la costituzione di nuovi nuclei familiari e la conseguente presenza di bambini e adolescenti che, nella maggior parte dei casi, sceglieranno di vivere in Italia in maniera definitiva e ai quali occorre garantire, fin dal loro ingresso, un efficace inserimento nella società italiana. In particolare, la presenza sul territorio nazionale di giovani stranieri ha fatto emergere i problemi dell'accoglienza e della loro integrazione, aspetti che entrambi coinvolgono in modo particolare le strutture educative dei paesi ospitanti.

Questa nuova caratterizzazione dei flussi migratori ha quindi riaperto in maniera forte e chiara il problema del diritto allo studio per tutti, facendo riflettere nuovamente sulla necessità da parte delle istituzioni di fornire pari opportunità di accesso all'educazione.

Accanto a questo ha attivato quella che attualmente, per i sistemi di istruzione dei paesi caratterizzati da flussi migratori, può essere considerata come una vera e propria sfida: come affrontare i problemi che si presentano e come cogliere la ricchezza scaturita dal rapporto e dall'incontro tra istanze profondamente diverse e spesso considerate tra di loro divergenti.

L'educazione interculturale che si sta affermando soprattutto negli ultimi anni trova fondamento proprio nello scambio e nel dialogo tra culture diverse e nel riconoscimento della diversità come ricchezza sia per il paese ospitante che per il soggetto immigrato.

La presenza straniera nella scuola rappresenta infatti uno tra i segni più significativi del processo di integrazione e di inserimento della popolazione immigrata, anche se da più parti viene sottolineata la necessità e l'urgenza di adottare nuove politiche, nuovi indirizzi educativi affinché l'inserimento sia reale ed efficace.

Risulta infatti prioritario il raggiungimento di una politica di integrazione degli immigrati nel nostro paese: tra i principali indirizzi politici dettati dalla nuova normativa in materia di immigrazione (Legge n.40 del 6/3/98) vi è proprio, accanto a quelli relativi al raggiungimento di una politica di programmazione dei flussi di ingresso e alla lotta all'immigrazione clandestina, quello della adozione di una strategia di integrazione per gli immigrati.

La legge prevede infatti per gli stranieri che arrivano regolarmente nel nostro paese un sistema di diritti e doveri che permetta loro di vivere in una condizione comparabile a quella degli

italiani, intendendo per integrazione l'accettazione e il rispetto dei principi che sono alla base della democrazia italiana; il rispetto delle leggi italiane che regolano i comportamenti individuali e collettivi; il riconoscimento dello straniero quale soggetto di diritti alla pari degli italiani e il rispetto della sua cultura, religione e tradizioni.

Nello stesso Documento Programmatico relativo alla politica di immigrazione e degli stranieri nel territorio dello Stato, redatto a norma dell'art.3 della legge 6 marzo 1998, n.40, per integrazione si intende "quel processo di non discriminazione e di inclusione delle differenze, quindi di contaminazione e di sperimentazione di nuove forme di rapporti e comportamenti, nel costante e quotidiano tentativo di tenere insieme principi universali e particolarismi. Essa dovrebbe quindi prevenire situazioni di emarginazione, frammentazione e ghettizzazione che minacciano l'equilibrio e la coesione sociale e affermare principi universali come il valore della vita umana, della dignità della persona, il riconoscimento della libertà femminile, la valorizzazione e la tutela dell'infanzia, sui quali non si possono concedere deroghe, neppure in nome del valore della differenza".

Una politica di integrazione deve quindi tendere da un lato al raggiungimento del processo in base al quale gli immigrati siano messi in grado di accedere alle principali istituzioni della società italiana e, dall'altro, deve puntare a superare gli atteggiamenti di diffidenza e di timore reciproco attraverso misure rivolte sia agli immigrati che agli italiani, che mirino alla conoscenza dell'altro e alla rimozione dei pregiudizi che il più delle volte ostacolano il cambiamento.

L'accesso alla scuola dell'obbligo per i minori stranieri, indipendentemente dalla loro posizione giuridica, è uno dei punti fondamentali della politica italiana di integrazione, con l'obiettivo principe di costruire quella che da più parti viene chiamata una società multiculturale o interculturale. Il raggiungimento di questo ambizioso obiettivo necessita però di interventi ad hoc, misure di supporto, strategie mirate, con il coinvolgimento dei principali attori sociali affinché si possano effettivamente costruire i presupposti per una società del futuro.

La presente indagine, tra gli altri obiettivi, si è riproposta di offrire e realizzare un quadro di lettura sulle principali dinamiche e sulle necessità organizzative e formative indotte dalla crescente presenza di alunni stranieri nella scuola italiana e di ricostruire il dibattito relativo alla multiculturalità. Tale tentativo è stato possibile attraverso la raccolta delle opinioni e delle riflessioni dei rappresentanti ed esponenti qualificati del mondo politico-istituzionale, delle associazioni di volontariato, associazioni di immigrati e della scuola direttamente impegnati su questi temi. La scelta delle aree tematiche, per le quali sono stati interpellati 10 protagonisti, è stata orientata in primo luogo all'inquadramento del fenomeno dell'immigrazione, sulle sue

principali caratteristiche e sulle scelte che l'attuale governo ha compiuto o sta compiendo nella materia specifica.

Successivamente si è posta particolare attenzione al ruolo che i diversi attori sociali - quali il sistema scolastico, i docenti e le istituzioni - giocano in tale contesto. La sezione centrale è dedicata all'individuazione dei principali fabbisogni di formazione multiculturale del corpo docente che si trova a lavorare in realtà caratterizzate da presenze di bambini stranieri. La quarta area tematica, invece, è stata per lo più incentrata nell'individuazione dei principali problemi e delle difficoltà di inserimento di un minore straniero nella scuola italiana. L'ultima parte infine è stata dedicata al ruolo giocato dai mezzi di informazione nel veicolare, promuovere e valorizzare la multiculturalità.

Da un punto di vista generale, sulle diverse questioni affrontate, non si sono riscontrate particolari divergenze tra le opinioni espresse dai singoli intervistati; al contrario si è rilevata una certa omogeneità di vedute. L'atteggiamento prevalente è apparso quello di un notevole grado di apertura e disponibilità da parte degli intervistati relativamente ai fenomeni migratori: una disponibilità che tuttavia si accompagna alla richiesta prestare il proprio contributo all'interno di un disegno organico di intervento e non soltanto come azione isolata o volontaria.

Una visione più critica proviene dai rappresentanti delle associazioni di immigrati, che rivendicano un ruolo più attivo sia a livello operativo nella scuola sia, più "a monte", nell'individuazione delle strategie e delle politiche di intervento da adottare nel processo interculturale.

Il ruolo primario che il sistema scolastico ricopre in questo processo è sottolineato a tutti i livelli, anche se a questo non corrisponde un effettivo interesse da parte delle istituzioni. Tale preoccupazione viene espressa proprio dai docenti e dai direttori didattici che nel loro lavoro si trovano ad operare senza direttive specifiche e senza una formazione adeguata.

Il processo di incontro e scambio tra culture differenti

Il giudizio degli intervistati al riguardo risulta nel complesso positivo. L'immigrazione è un fenomeno normale all'interno della storia dell'umanità, ormai consolidato, ineluttabile, un fatto dei nostri giorni, un fenomeno complesso, una risorsa. Godwin Chukwu, responsabile dell'Associazione Baobab, sottolinea in modo particolare quest'ultimo aspetto del fenomeno sia dal punto di vista economico che culturale: partendo dalla considerazione che sia indispensabile che la società si rinnovi, l'intervistato enfatizza l'importanza del ricambio generazionale e della disponibilità di nuova manodopera a più basso costo, per garantire flessibilità e competitività

economica al Paese. Anche sotto l'aspetto culturale, l'immigrato può essere considerato una risorsa se visto come "ambasciatore della propria cultura nel mondo".

Vengono sottolineati (Maria Immacolata Maciotti, Docente di Sociologia all'Università di Roma, "La Sapienza") inoltre alcuni cambiamenti strutturali all'interno della popolazione immigrata, tra i quali la tendenza, contrariamente agli anni '80, a "stabilirsi" definitivamente nel nostro paese piuttosto che a permanervi per periodi più o meno brevi del loro progetto migratorio. Infatti, dopo i primi anni di ingressi costituiti in maniera prevalente da persone singole, in maggioranza uomini musulmani ai quali si affiancava una minoranza di donne cattoliche impiegate in lavori domestici, oggi la popolazione immigrata è costituita da una buona percentuale di donne ma anche di bambini e i nuovi ingressi avvengono nella maggior parte per i ricongiungimenti familiari.

Da più parti viene espressa, in maniera marcata, la necessità che tale processo venga gestito in modo organico, cercando di non perdere le occasioni positive che questo fenomeno comporta e attuando una politica che coinvolga le istituzioni, le organizzazioni di volontariato, e i vari attori sociali. Da parte dei rappresentanti delle associazioni di immigrati viene avvertita la necessità che gli stessi italiani, in un processo di scambio e confronto culturale tra differenti popolazioni, superino la loro diffidenza nei confronti dell'altro, la loro chiusura in se stessi, chiusura questa spesso dovuta al "bombardamento di informazioni destabilizzanti trasmesse dai mass-media" (Ndjock Ngana, rappresentante Associazione Kel'Lam).

Interculturale, multiculturale, multirazziale: la società italiana alle soglie del 2000

Sollecitati inoltre a fornire una definizione della società italiana caratterizzata da una crescente presenza di immigrati, le opinioni degli intervistati si sono presentate nel complesso univoche: l'obiettivo auspicabile, sarebbe quello di "realizzare una società interculturale perché questa definizione presuppone l'esistenza di un intreccio dinamico tra le varie culture già in atto, mentre il termine "multiculturale" ne denota semplicemente la compresenza" (Lidia e Franco Pittau, Responsabili del Forum dell'intercultura della Caritas diocesana). In particolare, le associazioni di immigrati sottolineano che lo scambio di culture può avvenire solo in presenza di spazi e opportunità offerti al cittadino straniero per vivere e coltivare la propria cultura. Le difficoltà di inserimento incontrate nella realtà italiana non permettono, a loro dire, di definire interculturale la società italiana ma, al più, come multiculturale.

Le scelte compiute dal Governo italiano in materia di immigrazione

Da tutte le parti si riconosce al Governo una maggiore attenzione e un impegno più sentito sul tema dell'immigrazione, considerata come risorsa sia in termini economici che culturali. Un passo decisivo è stato compiuto con l'approvazione della Legge n.40 del 6 marzo 1998 che rappresenta un tappa importante nel processo di razionalizzazione della materia. I ritardi nell'attuazione riflettono tuttavia il contrasto espresso dalle parti politiche e le difficoltà incontrate dalla società nell'affrontare questo complesso processo socio-culturale.

Una critica all'uso strumentale del tema dell'immigrazione in funzione del gioco politico, e la mancanza di un indirizzo univoco delle scelte politiche, viene espressa in particolare da parte dei rappresentanti delle associazioni di immigrati

Il ruolo del sistema scolastico e dei docenti nel processo di integrazione

Nell'opinione di tutti gli intervistati la scuola, nell'ambito del processo di integrazione delle diverse culture, riveste un ruolo di primaria importanza essendo la prima istituzione con cui il bambino straniero entra in contatto, dopo la propria famiglia, e nella quale mette in atto i primi processi di socializzazione.

La scuola deve quindi da un lato aiutare il bambino italiano a superare il timore del diverso, e dall'altro sostenere quello straniero affinché sia confermato nel suo bisogno di sentirsi uguale agli altri, pur conservando le proprie origini e la propria cultura.

Alla scuola viene quindi attribuito un ruolo di mediazione tra ambiente familiare del bambino, con i suoi usi e le sue tradizioni, e quello scolastico, processo che può rappresentare il paradigma dell'inserimento nel momento in cui l'appartenenza ad una diversa cultura viene considerata come un arricchimento e non come una semplice assimilazione.

Alla scuola è inoltre attribuito un ruolo potenziale di trasmissione dell'interculturalità all'ambiente esterno, attraverso iniziative che coinvolgano gli italiani e gli stranieri. Un risultato in tal senso è riferito dal direttore didattico del circolo di Ladispoli, Nicolò Accardo, il quale sostiene che il lavoro realizzato nella scuola a favore della convivenza di etnie, culture e religioni diverse abbia contribuito al superamento di problemi di integrazione in una realtà in cui circa il 20% della popolazione è rappresentato da cittadini stranieri presenti nel territorio in maniera stabile.

All'importanza di questo ruolo, non tutti gli intervistati riconoscono un adeguato intervento da parte delle istituzioni, in particolare del Ministero della Pubblica Istruzione. I più critici in tal senso si sono mostrati i docenti e i direttori didattici interpellati, i quali sostengono che il lavoro

con i bambini stranieri è attualmente lasciato alla loro disponibilità, buona volontà e capacità di iniziativa.

Viene avvertita in particolare la mancanza di un disegno di intervento da parte delle istituzioni centrali che chiarisca gli obiettivi verso i quali le singole scuole debbono tendere. Accanto a questo, la scuola viene percepita come territorio di ricerca con gli insegnanti in prima linea nell'affrontare le problematiche che emergono di volta in volta. Un esempio in tal senso è quanto è offerto dalla modalità con cui si è realizzato l'inserimento nelle scuole degli alunni portatori di handicap, avvenuto senza la predisposizione di un piano di intervento, per cui gli insegnanti si sono trovati ad affrontare il fatto compiuto, senza avere una preparazione specifica.

Si avverte perciò una sensazione di disorientamento da parte del corpo docente, unita ad una preoccupazione per la mancanza di una formazione aggiornata volta ad affrontare tali problemi.

Principali fabbisogni di formazione multiculturale del corpo docenti

Gli insegnanti sono i primi a sentire la necessità di aggiornarsi, perché riconoscono che nel loro curriculum formativo non hanno avuto occasione di affrontare le problematiche psicologiche relative all'approccio del bambino italiano nei confronti di quello straniero e viceversa. Inoltre, lo stesso insegnante dovrebbe essere in grado di affrontare una riflessione sul suo rapporto personale con lo straniero, per essere più cosciente del suo modo di rapportarsi con quest'ultimo e valutare con maggiore obiettività il suo grado di socializzazione e di integrazione nell'ambiente scolastico (Susanna Fiorentino, docente scuola elementare C.Pisacane). Se l'inserimento avviene esclusivamente sulla base della buona volontà del corpo docente, senza il supporto delle istituzioni centrali e senza una formazione adeguata, il risultato non potrà che essere un'integrazione debole (Nicolò Accardo, direttore didattico circolo didattico Ladispoli).

Accanto alla formazione di carattere psicologico, si ravvede un fabbisogno formativo di tipo antropologico-culturale, necessario per capire i meccanismi attraverso i quali le singole culture interpretano se stesse, per comprenderle e confrontarle (Chiara Micali, Responsabile programmi culturali Unicef).

A livello didattico i rappresentanti stranieri sottolineano la necessità di aggiornare i testi utilizzati perché diano uno spazio maggiore alla storia, alla geografia e alla letteratura del resto del mondo, insieme ad una revisione dei programmi scolastici ministeriali. Sarebbe inoltre necessario poter disporre di biblioteche arricchite di testi di autori stranieri, di audiocassette, videocassette e ogni altro supporto alle quali docenti e alunni possano attingere materiali.

È fondamentale la disponibilità di mediatori culturali di facile reperibilità, che possano essere un punto di riferimento per ogni problema che nel corso dell'anno scolastico può presentarsi, fino ad arrivare a dei contatti regolari con rappresentanti qualificati delle singole comunità che possano essere consultati come delle vere e proprie "biblioteche viventi" (Godwin Chuckwu).

La formazione multiculturale non può essere limitata ad un corso di poche settimane, ma deve abbracciare tutto l'iter scolastico, anche perché l'obiettivo non deve limitarsi esclusivamente all'integrazione degli stranieri, ma deve rappresentare l'occasione per gli italiani verso una maggiore apertura mentale, affinché possano superare quegli aspetti di provincialismo che forse ancora li caratterizzano (Maria Immacolata Maciotti).

Nelle fasi iniziali dell'inserimento del bambino straniero è considerato particolarmente utile l'intervento di un docente di supporto che provveda all'insegnamento dell'italiano come lingua straniera, specializzazione questa che attualmente manca e che è stata finora affrontata con la formazione sul campo.

C'è inoltre chi non si ravvisa un fabbisogno formativo interculturale legato a delle materie di insegnamento specifiche, quanto piuttosto una necessità di revisione del metodo di insegnamento: l'insegnamento dovrebbe puntare allo sviluppo della persona vista nella sua integrità, con l'obiettivo di stimolare il suo desiderio di conoscere, di aprirsi al mondo, di capire, di interagire con gli altri senza chiudersi nelle proprie paure; solo in questo modo potranno essere poste le basi per un'effettiva integrazione (Teodoro Ndjock Ngana).

Principali problemi e ostacoli che il minore straniero incontra nella scuola italiana

Ogni nazionalità, ogni religione di appartenenza porta con se problemi e difficoltà di inserimento specifici; nonostante questo, la maggior parte degli intervistati riconduce tali difficoltà essenzialmente all'aspetto religioso e a quello linguistico.

Partendo dal presupposto che il nostro paese storicamente non è abituato ad avere contatti con culture e religioni molto differenti dalle proprie, da parte dell'onorevole Domenico Maselli, relatore della Legge 40/98, emerge con chiarezza la preoccupazione per "la notevole impreparazione religiosa da parte del popolo italiano". Aggiunge inoltre che risulta di primaria importanza riuscire a fornire agli insegnanti e a tutti gli addetti sociali che hanno a che fare con gli stranieri, un'informazione generale sul "diverso", su chi professa un'altra religione. Da più parti viene inoltre sottolineata la necessità di inserire a livello universitario e nelle scuole, l'insegnamento della storia delle religioni.

Questo consentirebbe sia a coloro che lavorano con gli immigrati, sia agli alunni delle scuole, di conoscere le più importanti religioni del mondo e di comprenderne le abitudini e i modi di vita, il più delle volte dettati dal credo religioso di appartenenza.

A livello di insegnamento della religione, nella scuola italiana, e in particolare nelle elementari, i programmi ministeriali della materia risultano molto generalizzati, lasciando ampia iniziativa all'insegnante di allargare il suo campo di indagine non solo all'insegnamento del cattolicesimo ma anche a quello che è, più in generale, il sentimento religioso.

Il buon esito del processo di integrazione è inoltre condizionato, soprattutto nella fase iniziale, dall'apprendimento della lingua del paese ospitante. Il problema linguistico è infatti indicato dalla maggior parte degli intervistati come uno degli aspetti che ostacolano l'integrazione del bambino straniero nella scuola italiana. Sarebbe quindi auspicabile che, accanto ai docenti, siano inserite delle figure appositamente formate, come ad esempio i mediatori linguistici o culturali, che, avendo una approfondita conoscenza sia della lingua che della cultura e della religione della maggior parte degli stati di origine degli immigrati, supportino e facilitino, in un percorso di integrazione, il lavoro del corpo docente.

Accanto a questo, riconducibile sempre all'aspetto linguistico, viene sottolineato il problema di come cercare di conservare negli stranieri che si trovano nei paesi ospitanti la loro cultura e lingua d'origine. È importante infatti che nelle scuole non venga insegnata in maniera esclusiva la lingua italiana, tralasciando quella d'origine anche perché, in questo modo si ostacola automaticamente il reinserimento degli stranieri nel loro paese di provenienza. Il principale obiettivo infatti della politica italiana sull'immigrazione è quello di favorire sì l'inserimento dell'immigrato nel nostro paese, permettendogli di vivere una vita regolare, senza però cancellare le sue radici e i suoi rapporti con il paese di origine, in modo da favorire un suo ritorno nel paese di provenienza (Domenico Maselli).

Il ruolo dei mass-media

Analizzando infine il ruolo che i mass-media rivestono nel promuovere e valorizzare la multiculturalità, il sistema dei mezzi di comunicazione di massa è stato oggetto di forti critiche da parte di tutti gli intervistati. In particolare è stato sottolineato che l'insistenza sui temi della criminalità collegati all'immigrazione influenza negativamente l'atteggiamento degli italiani verso gli stranieri. Non viene inoltre riconosciuto sufficiente spazio alla descrizione della vita quotidiana della grande maggioranza di immigrati "regolari" che lavorano nel nostro Paese e che sono riusciti ad inserirsi stabilmente nella comunità.

Le poche trasmissioni radio e televisive che, ad oggi, hanno affrontato in maniera approfondita il discorso sull'immigrazione, spesso sono state collocate in orari "scomodi", e quindi hanno avuto audience limitato ed uno scarso impatto sull'opinione pubblica.

3.2. Le interviste

Nicolò Accardo

Maria Balmas

Godwin Chukwu

Susanna Fiorentino

Maria Immacolata Maciotti

Domenico Maselli

Chiara Micali

Teodoro Ndjock Ngana

Lidia e Franco Pittau

Katia Siciliano

Nicolò Accardo **Direttore Didattico del Circolo didattico di Ladispoli**

Il ruolo della scuola in una società multiculturale

Da dieci anni sono direttore del Circolo Didattico di Ladispoli, una città alle porte di Roma. Dei suoi 32.000 abitanti, circa 7.000 sono extracomunitari di oltre 110 nazionalità diverse. Dei poco meno 2.500 bambini che frequentano le scuole elementari e materne statali di queste città, oltre 250 sono extracomunitari che provengono da 54 Paesi diversi, un po' da tutto il mondo. Il loro numero è aumentato vertiginosamente in questi ultimi anni.

L'esperienza diretta maturata a scuola con gli extracomunitari ci porta a ritenere che molto del nostro lavoro è, purtroppo, lasciato alla libera iniziativa e alla buona volontà dei docenti, non docenti e dirigenti scolastici.

A parte le solite circolari o le generiche dichiarazioni di intenti che ci provengono dal Ministero e che invitano all'accoglienza e al rispetto delle diversità etniche e culturali, molto poco è stato fatto in questi anni. La scuola ha dovuto affrontare, da sola, l'impatto con i problemi derivanti dall'arrivo di bambini stranieri. Solo in questi ultimi anni sono state messe a disposizione risorse, anche se limitate, che potessero fornire i processi di inserimento e di integrazione. Ma al di là delle dichiarazioni pubbliche di intenti, la periferia delle scuole è stata lasciata alla solitudine delle sue scelte in gravissima carenza di risorse e di attenzione vera da parte del centro.

L'integrazione degli alunni extracomunitari nella scuola è stata, e resta ancora in gran parte, affidata alla disponibilità, alla inventiva solidale di docenti e dirigenti scolastici.

A mio avviso non c'è bisogno di rilevanti risorse straordinarie per garantire il loro inserimento, ma certamente c'è bisogno di disponibilità interiore e di cultura dell'accoglienza. Le prime cose che servono per il bambino arrivato, non certo in vacanza, da un paese straniero, sono il sorriso e l'affettuosa accoglienza. Il farlo sentire uguale agli altri.

In questa città non tanti anni fa si raccoglievano firme per evitare che ci fosse quella che veniva considerata un'invasione di profughi, allora ebrei-russi. Ora invece anche per merito di dieci anni di lavoro svolto nella scuola a favore della convivenza democratica di tante etnie, culture e religioni diverse, non solo non ci sono più state, da anni, manifestazioni di razzismo, ma convivono pacificamente, nel mondo del lavoro, 25.000 italiani e circa 7.000 extracomunitari.

Ritengo che questo sia un risultato straordinario se si pensa che il dato equivarrebbe ad una presenza di oltre 1.000.000 di extracomunitari nella sola città di Roma. Con il nostro lavoro abbiamo infatti non soltanto favorito l'inserimento dei bambini extracomunitari nelle scuole, ma abbiamo creato numerose occasioni di incontro tra le famiglie straniere e italiane, attraverso manifestazioni, feste in comune, manifestazioni gastronomiche, che hanno comportato un vero e proprio coinvolgimento e contatto tra italiani e stranieri.

Da dieci anni a Ladispoli infatti non si sono più verificate manifestazioni di intolleranza ma sono in forte crescita i matrimoni misti italo-stranieri. Questo a mio avviso è dovuto proprio al ruolo che in questi anni, soprattutto la scuola primaria, quella dei bambini, ha svolto per creare reciproca integrazione in una comunità multi-etnica e multiculturale.

Il ruolo degli insegnanti in un processo di integrazione

È sicuramente fondamentale il ruolo degli insegnanti in questo processo ma, ripeto, essi sono stati per molto tempo e lo sono in gran parte ancora abbandonati a se stessi. Accanto a loro ritengo fondamentale il ruolo svolto dal direttore didattico. Se il dirigente considera l'extracomunitario un problema irrisolvibile non fa altro che favorire, nel corpo docente e nella stessa comunità scolastica, atteggiamenti di insofferenza o di intolleranza.

L'inserimento di un bambino extracomunitario che arriva, che non conosce l'italiano, che è stato sradicato violentemente dalla sua terra è certamente un problema, soprattutto quando dal centro della scuola arrivano solo "pacche sulle spalle". Tutto a mio avviso è fondato sul retroterra culturale che, visto che il più delle volte manca si deve costruire nella città e nei rapporti con il territorio.

Penso che una "formale" formazione degli insegnanti alla multiculturalità lasci il tempo che trova se l'insegnante non ha la "cultura" dell'accoglienza del bambino straniero nella sua classe.

Anni fa, a Roma, era stato avviato un progetto denominato "P.L.E.I." sull'integrazione degli alunni extracomunitari. Credo che fosse una iniziativa promossa dal Provveditorato agli Studi di Roma. Era qualcosa. Quello che non andava era l'impostazione di fondo del progetto per il quale "esperti" per la formazione parlavano di efficienza del servizio, di "clienti" della scuola e di altro come se meccanicamente e soprattutto per quelle finalità particolari il discorso di "impresa" fosse trasferibile alla scuola. Il Progetto ha prodotto ben poco.

Noi che da anni operavamo sul territorio, lo sentivamo come uno spreco di risorse. Purtroppo non sono mai stati costituiti gruppi di lavoro di veri e propri esperti, formati in

situazione, che conoscessero i problemi che la scuola deve affrontare quando accoglie alunni extracomunitari.

A metà degli anni '90 sono stato chiamato da un gruppo di ricerca che lavorava presso l'università intorno ad un progetto sulla stessa materia. Ho partecipato ad un solo incontro quando mi sono reso conto che, a fronte di impegni di spese probabilmente rilevanti, quello che in due anni era stato prodotto erano solo due o tre lettere ai capi d'istituto di scuole all'estero.

Importante sarebbe lavorare, conoscendo la realtà del territorio, ma in questo senso le istituzioni sono distratte e le commissioni o i gruppi di lavoro sembrano costituiti più per assicurare una rappresentanza lottizzata alle varie organizzazioni di categoria più che per avvalersi della collaborazione di chi ricerca e sperimenta nel settore.

Regioni e Province assegnano rilevanti risorse ai Comuni per affrontare i problemi dei minori a rischio e quindi anche dei bambini extracomunitari. Ma il più delle volte queste risorse non arrivano alle scuole e agli interessati. Se gli enti locali con quei fondi che hanno a disposizione per l'integrazione facessero corsi di lingua e cultura dei paesi di provenienza dei paesi comunitari e permettessero l'accesso gratuito ad impianti sportivi, si assicurerebbe una migliore integrazione. Invece tutto rimane affidato alla buona volontà dei singoli, operatori scolastici e scuole cittadino e alla sua buona volontà.

Nell'ottica del lavoro sul territorio sarebbe auspicabile quindi una collaborazione più stretta tra gli enti locali, che gestiscono le risorse e la scuola.

Effettivi fabbisogni di formazione multiculturale dei docenti

Gli insegnanti hanno un effettivo fabbisogno formativo sull'accoglienza perché se, dopo la disponibilità interiore, non si provvede a questo, tutto resta alla spontaneità e alla improvvisazione: è come si dice un'integrazione debole.

Ma i corsi di formazione servono anche per i dirigenti scolastici che devono manifestare per primi la disponibilità ad accogliere un bambino straniero e farlo sentire come risorsa della scuole più che come un problema.

In realtà le scuole, nel loro lavoro di accoglienza e di integrazione, non vengono assolutamente aiutate dalle istituzioni centrali. Ne è un esempio la richiesta che io stesso ho inviato al Ministero della Pubblica Istruzione pochi giorni fa nel momento in cui, nell'estate 1999, ho ricevuto le iscrizioni di alcune decine di nuovi alunni, molti dei quali extracomunitari provenienti dalla Romania.

Ho chiesto che mi fossero messi a disposizione nuovi docenti, visto anche che quasi tutte le classi ospitavano alunni oltre il numero massimo. Un Funzionario del Provveditorato agli studi mi ha risposto che l'organico funzionale del personale docente era già assegnato e di conseguenza, nonostante l'emergenza non avrebbero inviato altri docenti.

Occorre poi dire che è di fondamentale importanza avere un insegnante che coordini il progetto di educazione interculturale ed esperti che svolgano le funzioni di mediatori culturali. Noi siamo riusciti a ricavare dall'organico funzionale di Circolo, una docente coordinatrice di tutti i progetti di educazione interculturale che abbiamo elaborato. Poi, non avendo ottenuto altre risorse abbiamo fatto ricorso a volontari, il più delle volte genitori extracomunitari, che si sono resi disponibili a tenere dei corsi di lingua e di cultura straniera anche a bambini e adulti italiani, così da favorire un'integrazione reciproca.

Dunque al di là o insieme alle opportunità di aggiornamento è necessario che siano fornite risorse di competenze come i mediatori culturali e linguistici o altre figure che facilitino il processo di integrazione.

Problemi di integrazione dei bambini stranieri

Nella mia esperienza diretta decennale i bambini stranieri di Ladispoli non hanno incontrato particolari problemi di integrazione. Gli unici problemi sono di natura linguistica e religiosa, soprattutto per i cibi vietati dalla religione mussulmana. Per il primo oltre agli insegnanti di classe abbiamo utilizzato quelli in pensione. Per il secondo abbiamo coinvolto il Comune ed i gestori della mensa scolastica.

Qui abbiamo bambini di 51 nazionalità diverse e questo è sicuramente un problema. Raccogliamo testimonianze, ricordi, esperienze, notizie di tutti e ne facciamo oggetto di attività di ricerca e didattica. Se si esclude una costante e rilevante presenza di polacchi, gli altri hanno grosso modo la stessa rilevanza, con oscillazioni e variazioni per arie del mondo, in conseguenza del variare dei flussi migratori. In queste settimane stanno arrivando tanti rumeni quanti non ve ne erano mai stati. Per favorire i processi di integrazione partiranno quest'anno dei corsi di educazione interreligiosa destinati ai docenti, che, se sarà possibile, pensiamo di aprire anche ai rappresentanti di classe e di sezione. È bene che le figure di riferimento interne alla scuola conoscano abitudini e usanze che sono alla base di modi di vivere dei bambini stranieri.

Progetti interculturali realizzati dalla direzione didattica

È stato attivato da dieci anni un progetto di educazione interculturale che al suo interno comprende una serie di iniziative.

Negli anni '80 questo era un progetto "sperimentale" che mirava a tentare di fronteggiare le emergenze educative determinate dall'inserimento nella scuola e nelle città, "nonostante" il Ministero vietasse, di fatto, l'iscrizione di bambini che non avessero il permesso di soggiorno. Ci siamo resi conto che l'immersione piena nella classe, nella scuola, nelle attività integrative permettevano a tutti, in breve tempo, di raggiungere un sufficiente livello di competenze della lingua italiana. Già agli inizi degli anni novanta abbiamo cominciato a presentare in Provveditorato progetti specifici sull'educazione interculturale. Molti sono stati ignorati.

Per un paio di anni abbiamo avuto una insegnante per lo svolgimento di quelle che allora erano chiamate attività didattico-educative, in base alla legge 270/82. Questo ci ha permesso di intensificare il lavoro, di raccogliere e ordinare materiale, di prendere contatto con le Ambasciate, e con le associazioni di volontariato per realizzare un progetto comune di educazione interculturale anche con il Comune e le associazioni di comunità extracomunitarie.

È nata così la quinta manifestazione interculturale di Ladispoli giunta ormai alla sesta edizione realizzata con il comune, la Pro Loco e quest'anno anche con la sponsorizzazione della Conad.

Già prima dell'autonomia noi ci autogestivamo, nel senso che abbiamo coinvolto tutte le agenzie educative disponibili nel territorio. Oggi sperimentiamo l'autonomia; abbiamo il P.O.F. ma da anni preparavamo progetti e allargavamo l'offerta formativa anche agli adulti.

Il progetto di educazione interculturale si articola oggi in diversi ambienti. C'è il Progetto Alunni che interessa le singole classi e tutta la scuola con la preparazione e la raccolta di materiale multiculturale. Poi c'è il progetto di alfabetizzazione culturale relativo a quattro grandi aree linguistiche culturali in cui abbiamo raccolto nostri alunni, sulla base dei paesi di provenienza: lingua e cultura orale; lingua e cultura ispanica; lingua cultura polacca; lingua e cultura rumena.

Questo progetto prevede l'intervento di mediatori culturali per il recupero della lingua e della cultura dei paesi di origine, l'insegnamento della lingua italiana e la conoscenza delle tradizioni e delle usanze del territorio e laboratori di danza, musica e teatro. Per quest'ultimo aspetto ci colleghiamo anche con un altro progetto che prevede la risocializzazione dei nostri anziani a scuola "alla ricerca dei mestieri perduti". Una seconda area progettuale analoga prevede è destinata agli adulti italiani e stranieri e, attraverso corsi di lingua araba, spagnola, rumena ha come obiettivo favorire la conoscenza delle persone e l'incontro delle culture. Una terza area

progettuale è destinata ai docenti e si realizza attraverso incontri nei quali si valuta l'andamento delle attività interculturali e attraverso attività di formazione sulle culture e le religioni diverse.

L'ultima area progettuale si proietta nel territorio e si articola in attività educative, creative, aggiuntive svolte in collaborazione con la Caritas Diocesana, le Pro Loco, gli enti locali e le associazioni delle comunità straniere e di volontariato.

Tutti i progetti convergono nella manifestazione interculturale di fine d'anno, aperta alla città che vede la partecipazione di tutta la comunità scolastica: bambini e adulti italiani e stranieri e l'esibizione di artisti di diversi paesi extracomunitari.

Ci sono, per l'occasione, mostre dei lavori svolti nella scuola, di artigianato tipico dei paesi extracomunitari e degustazione dei piatti tipici, di tutto il mondo, preparati dalle stesse famiglie degli alunni stranieri e italiani, con fondi reperiti dalla scuola.

Affinché nessuno perda la propria memoria storica e culturale, da dieci anni, raccogliamo testimonianze portate dai bambini extracomunitari che utilizziamo come materiale didattico per tutte le classi: piatti tipici, giochi, ninne-nanne, feste, canzoni popolari, tradizioni di tutto il mondo affinché ognuno conservi forte nella sua nuova identità culturale, la memoria della comunità di provenienza. Riteniamo infatti che sia più facile e più giusta l'integrazione se non si recidono le radici e non si tenta di cancellare la memoria.

La presa d'atto di una situazione multiculturale e pluri-etnica non ci esime dal muoversi verso il sogno e forse la follia di una società interculturale che è l'unica speranza di sopravvivenza di tutte le società.

Maria Balmas
Docente Scuola elementare “CarloPisacane”, Roma

Il processo di incontro e scambio tra culture differenti

Non posso che valutare bene l'accostarsi di culture diverse, perché costituisce uno stimolo al confronto, un arricchimento del patrimonio di conoscenze dei nostri bambini.

Per quanto riguarda la mia personale esperienza, negli anni '80 ho avuto in classe i primi bimbi stranieri: un rumeno e successivamente un bimbo delle Isole Mauritius.

Nel quinquennio '90-'95 ho seguito una classe composta da 13 bambini di varie nazionalità, in maggioranza cinesi, e 4 italiani. L'impatto è stato durissimo, ho dovuto affrontare una realtà completamente nuova senza che nessuno mi avesse dato un minimo di indicazioni. Ero abituata all'insegnamento tradizionale e di colpo mi ritrovavo a parlare ad una classe che non capiva niente di quello che dicevo. Attualmente ho una quinta con 9 bambini stranieri, di cui 4 sin dalla prima, 4 inseriti in seconda e l'ultima, proveniente dal Bangladesh, in quarta.

I bambini stranieri vengono iscritti nella classe di appartenenza per età. La fase iniziale di inserimento consiste nell'alfabetizzazione, in quanto il primo problema da risolvere è quello della comunicazione: la risposta è molto rapida, e nel giro di 2-3 mesi sono in grado di esprimersi perfettamente, anche se l'elaborazione di un componimento scritto è più difficile e richiede un tempo maggiore. Per quanto riguarda le altre materie si dimostrano sempre molto capaci, ad esempio i bimbi cinesi eccellono in matematica. Posso dire che superata la fase iniziale si può lavorare bene.

Un ulteriore problema fu l'ora di religione: questi bambini uscivano in massa, rimanevano solo i quattro italiani che mi chiedevano: “maestra, perché escono? Cosa diciamo di male che non possono sentire?” Mi chiesi allora che senso avesse quel tipo di scuola.

Insieme ad una collega, di nostra iniziativa, cominciammo ad impostare le lezioni in termini di storia delle religioni, coinvolgendo quei genitori stranieri più disposti a collaborare. Inizialmente dovemmo superare qualche diffidenza, ma chiarito il fatto che non volevamo fare dell'indottrinamento, aderirono all'unanimità. I bambini chiedevano perché il loro compagno Ali digiunasse, cosa fosse il Ramadan, allora convocai i genitori arabi che furono sottoposti ad una fitta serie di domande. Fu un'occasione molto efficace di approfondimento e confronto.

Abbiamo iniziato insegnando il rispetto di tutte le religioni, confrontando i diversi riti, le festività, stando anche attenti a non turbare la suscettibilità dei genitori italiani. Dopodiché siamo passati all'insegnamento del rispetto dei popoli, attraverso lo studio di fiabe, canti, tradizioni, utilizzando videocassette portate dagli stessi bambini, e quando a fine anno una bimba italiana ha fatto la prima comunione, e tutta la classe ha partecipato in chiesa alla cerimonia, per noi è stato un successo. Anche nella classe che ho quest'anno nessuno esce all'ora di religione.

All'epoca mi iscrissi a un corso di aggiornamento dell'Unicef per sapere se stavo procedendo bene, ma il primo impatto l'abbiamo affrontato con il buon senso e la buona volontà.

Noi non utilizziamo mai il termine razza. Tra l'altro fino alla seconda o terza classe i bambini non notano che il loro compagno ha gli occhi a mandorla o un colorito diverso di pelle, ho avuto modo di constatarlo facendo disegnare ad ognuno il proprio ritratto e quello del loro compagno di banco.

Sarebbe bello poter impostare uno studio più approfondito delle diverse culture, ma non abbiamo l'aiuto di mediatori, e ogni iniziativa deve rientrare nel programma dell'anno scolastico. Su un cartellone abbiamo raccolto e confrontato le fiabe di diversi paesi: cinese, italiana, araba, del Bangladesh, individuando i personaggi ricorrenti: il buono, il cattivo, la persona affidabile. Sono convinta che la conoscenza reciproca, realizzata attraverso il riscontro di analogie e differenze, aiuti a combattere la paura del diverso.

Per quanto riguarda i programmi si cerca di ampliarli, per quel che è possibile, includendo e valorizzando la storia degli altri Paesi. Certo non si riesce a fare tutto quello che si vorrebbe.

A tutt'oggi siamo soli, all'interno dei nostri progetti abbiamo fatto rientrare l'acquisto di alcuni videoregistratori e televisori, di libri per l'intercultura, per il resto cerchiamo di risolvere come meglio possiamo, anche chiedendo agli alunni di mostrare in classe quanto hanno portato dai loro paesi.

Le scelte compiute dal Governo in materia di immigrazione

Ritengo si faccia poco: abitando nel quartiere vedo in quali condizioni vive questa povera gente, come lavorano, dove crescono i loro bambini.

Ho partecipato la settimana scorsa all'inaugurazione di una sala dedicata all'infanzia immigrata, per il tempo libero, della parrocchia S. Barnaba, un'iniziativa encomiabile che ha lo scopo di togliere i ragazzi dalla strada, ma che si regge sul volontariato. Penso inoltre che ogni quartiere abbia diritto ad una biblioteca multiculturale ben attrezzata e ben pubblicizzata e anche di un centro sociale.

A livello istituzionale si vede molto poco. I nostri bambini stranieri hanno la chiave di casa legata al collo, perché quando rientrano non trovano nessuno ad accoglierli. Spesso cucinano da soli. Una volta ho dovuto fare intervenire i vigili, perché mi accorsi che un alunno viveva completamente da solo, la mamma lavorava a Napoli. Se non fossi andata personalmente a trovarlo, non l'avrebbe scoperto nessuno.

Anche a scuola non beneficiamo di aiuti, per aggiornare le pronunce delle lettere dell'alfabeto sui cartelloni, per i bambini cinesi della prima, ho chiesto la collaborazione di un genitore, che ha aggiunto in caratteri cinesi come leggere ogni lettera. A cosa mi serviva il cartello classico con la m sotto il disegno della mela? Si va avanti sulla nostra buona volontà. Al distretto scolastico non è mai intervenuto nessun consigliere della circoscrizione per informarsi su come la scuola Pisacane riesca ad ospitare 45 alunni stranieri.

Atteggiamento degli insegnanti nella gestione di classi con una presenza significativa di alunni stranieri

L'atteggiamento è sempre positivo, non ho notizia di chiusure. Certo è presente una preoccupazione in più, perché si devono affrontare le difficoltà di inserimento. Gli insegnanti si danno molto da fare, ma ogni cosa è lasciata alla coscienza del singolo.

Adeguatezza della formazione degli insegnanti in termini psicopedagogici e didattici

Per gli insegnanti il momento dell'alfabetizzazione è il più difficile, tutto poggia sulla loro buona volontà e iniziativa. Negli anni passati avevamo organizzato dei "gruppi di livello" nei quali una insegnante ausiliaria, durante l'orario scolastico, radunava da tutte le classi i bambini di nuovo inserimento per aiutarli nelle prime fasi della lettura e della scrittura. Ora però questa insegnante non è stata confermata.

A volte si prestano le insegnanti di sostegno, che in realtà lavorano sulla classe con maggior attenzione verso i bambini portatori di handicap. Fortunatamente tra colleghi di una stessa classe c'è spirito di collaborazione e lavoriamo come un team, perché siamo tutti convinti che la vicinanza dei bambini stranieri costituisca un'occasione unica di arricchimento.

Sarebbe auspicabile la disponibilità di un mediatore culturale facilmente reperibile, da chiamare all'occorrenza. Per un periodo ci siamo rivolti alla zia di un nostro alunno cinese, che ci aiutava nel raccogliere le generalità dei nuovi arrivati. Ora spesso ci avvaliamo della collega di inglese.

Nelle scuole come la nostra, dove la presenza di stranieri è massiccia, ritengo che sarebbe opportuno poter contare, soprattutto per la fase iniziale dell'alfabetizzazione, su insegnanti ausiliari. So che all'estero si opera in questo modo, avvalendosi anche dell'ausilio di laboratori linguistici. Per il momento ci organizziamo cercando di aiutarli durante le nostre ore di recupero.

Principali vantaggi e problemi specifici aggiuntivi che la presenza di uno o più alunni stranieri comporta per la scuola italiana

L'anno scorso la collega ha avuto tre bambini da inserire in terza, e da sola ha dovuto provvedere alla loro alfabetizzazione, questo non può che rallentare lo svolgimento del programma scolastico.

Per quanto riguarda gli episodi di conflittualità, a mensa pochi giorni fa un bambino italiano, forse a seguito di un dispetto, si è rivolto verso una sua compagna italiana dicendole, con tono aggressivo: "negra". Quando siamo tornati in classe ho chiesto spiegazioni, che non ha saputo dare; il nostro compito è quello di intervenire per correggere certi atteggiamenti evidentemente copiati dagli adulti.

I vantaggi della presenza di alunni stranieri sono tanti, dalla vastità di materiale al quale attingere: fiabe, canti, musiche, cibi, usanze, all'occasione offerta di aprirsi all'altro cercando il buono che è in ogni popolo e in ogni essere umano.

I principali problemi incontrati dal minore straniero nella scuola italiana

Un problema è la religione, per la quale ho adottato il metodo che dicevo, in altre classi però i bambini escono per seguire materie alternative, come prevede la legge. I genitori sanno che non faccio indottrinamento, quindi tutti aderiscono al programma.

Non mi sembra che i bambini vadano incontro a crisi di identità culturale: gli arabi, ad esempio, sono molto attenti alla conservazione delle loro tradizioni e le coltivano: i loro figli alla fine della settimana frequentano la scuola araba in parallelo con quella italiana. Anche i problemi di dieta sono ormai superati.

Quando ho avuto un bambino ebreo che si assentava per rispettare delle festività non abbiamo sollevato difficoltà.

Le usanze tradizionali si mescolano alle nostre in maniera forse meno problematica di come immaginiamo: i bambini stranieri festeggiano il Natale, l'epifania, la Pasqua, ricevono i regali, preparano l'albero, certo non in senso religioso ma perché vivono in questa realtà.

Non riscontro, purtroppo, lo stesso attaccamento alle origini da parte dei cinesi, i quali sono impegnatissimi nel lavoro, partecipano raramente alle iniziative di piazza di incontro dei popoli e sembra quasi vogliano dimenticare la loro provenienza.

Godwin Chukwu **Responsabile dell'Associazione Baobab**

Il processo di incontro e scambio tra culture differenti

L'emigrazione è un fenomeno normale all'interno della storia dell'umanità, per cui non c'è da sorprendersi se l'Italia, che prima vedeva partire i propri cittadini, ora si trovi ad accogliere uomini e donne di paesi diversi.

Il Governo ha affrontato il problema in modo caotico, penso alla tremenda impreparazione dei primi anni. Adesso si stanno ponendo dei rimedi, ma il significato profondo dell'immigrazione non è ancora stato colto e spesso non c'è la volontà di farlo. Gli immigrati non sono soltanto persone in cerca di lavoro, ma ambasciatori della loro cultura nel mondo.

L'immigrazione è un fenomeno complesso che può essere sentito come una minaccia economica e culturale. Il nuovo arrivato è un'incognita, per cui ingenera diffidenza nella popolazione. Il Governo è cosciente sia di tale sentimento, sia del fatto che è indispensabile, perché la società si rinnovi, ci sia un ricambio generazionale e nuova manodopera sia disponibile per garantire flessibilità economica.

Come ebbe a dire per primo il Ragioniere generale dello Stato Monorchio e più recentemente il Governatore della Banca d'Italia Antonio Fazio, l'immigrazione rappresenta una risorsa per l'Italia, tanto che al Nord molte piccole e medie imprese già ora non sopravviverebbero senza.

Questo insieme di cose fa sì che la politica governativa sia ambigua e il tema dell'immigrazione venga adoperato in funzione del gioco politico.

Anche dal punto di vista culturale l'immigrazione è una risorsa perché, come ogni fatto umano, anche la civiltà di un popolo ha un ciclo vitale lungo il quale raggiunge un apice, per poi andare incontro al declino se non intervengono nuovi apporti. Purtroppo però gli episodi di criminalità tendono ad offuscare questo aspetto e a dare risalto solo ai lati peggiori.

Ritengo purtroppo che l'aggettivo multietnico, se non addirittura multirazziale, sia il più adeguato per l'Italia. La mia massima aspirazione è la società interculturale, nella quale ogni cultura vive uno scambio osmotico con le altre, un po' come succede nella società, forse idealizzata, dei Paesi caraibici.

Le scelte compiute dal Governo in materia di immigrazione

Il Governo italiano ha compiuto delle scelte timide. Ricordo la legge Martelli, che fu l'iniziativa coraggiosa di un singolo e che venne avversata da tutti, anche all'interno dello stesso partito, fino a cadere nel vuoto.

La legge 40 del 1998 detta Iervolino-Turco stenta a decollare, a quasi due anni dall'approvazione non esistono ancora i regolamenti di attuazione, e questo è anche il riflesso di un certo malessere proveniente dal mondo politico-culturale e dall'intera società che, come ho detto, ancora non ha digerito la nuova realtà.

Il ruolo del sistema scolastico in una società multiculturale

Senza paura di esagerare ritengo che la scuola abbia un'importanza primaria. Da come verranno impostate le scelte politiche in materia ci saranno in futuro cittadini di prima o seconda classe. Se la società italiana assorbirà i figli degli immigrati come propria continuità culturale, dando loro le stesse opportunità di istruzione, avremo ragazzi immigrati italiani con forte patrimonio culturale italiano. Questo non significa privarli della loro identità culturale, perché un bambino che nasce in Italia si sente italiano nella formazione umana al 99,9%.

Alla scuola si chiede di dare una buona formazione nella lingua italiana, nelle scienze e in particolare nella matematica, e in storia. Su questi tre ambiti disciplinari si gioca il loro avvenire.

I ragazzi devono essere messi in grado di padroneggiare la lingua, perché solo così potranno competere alla pari ed inserirsi nella società; la matematica, che è fondamentale in un'era tecnologica come l'attuale, e la storia, però con programmi che tengano nel giusto conto la storia dei diversi popoli, offrendo uno spazio nei testi scolastici proporzionale all'importanza delle differenti culture.

Solo in tale modo daremo un nuovo approccio culturale completo. Altrimenti saranno destinati a diventare cittadini di seconda classe.

Molte volte le culture diverse da quella occidentale vengono estremamente mortificate e considerate primitive, di conseguenza l'alunno si sente inferiore. Insegnando nelle scuole ho avuto modo di vedere con i miei occhi come i ragazzi stranieri si sentano riconosciuti e riprendano quota e fiducia in se stessi se l'insegnante valorizza la loro cultura di provenienza.

Adesso è di attualità parlare di scuola privata: temo ci si prospetti un futuro in cui i figli degli italiani andranno a formarsi in tali scuole, di prima categoria, mentre quelli più numerosi degli immigrati finiranno in quelle pubbliche, che forniranno una formazione scarsa e incompleta.

Bisogna ricordare che i familiari del bambino immigrato spesso non sono in grado di aiutarlo nei compiti a casa, per cui il sostegno deve essere offerto nella stessa scuola.

Ritengo che l'esame vero di una società che vuole immigrati integrati nel senso pieno della parola cominci proprio qui. Diversamente si finisce come in Belgio, dove i figli degli stranieri frequentano gli istituti tecnici, mentre i licei sono appannaggio dei belgi.

Il ruolo degli insegnanti

Da molti anni, attraverso la Caritas, tengo corsi di aggiornamento sull'intercultura per gli insegnanti. Inizialmente abbiamo trovato una forte carica di interesse e molta ignoranza. Ora stiamo assistendo ad un atteggiamento da parte del corpo docente del tipo: abbiamo capito tutto, possiamo organizzare da soli dei corsi di aggiornamento in materia, non è più necessario avvalersi dell'intervento di mediatori culturali esterni.

Questo è il rischio. Ritengo invece che gli insegnanti abbiano bisogno di corsi specifici organizzati secondo lo spirito della metodologia interculturale, che consiste nel programmare insieme, italiani e stranieri. Non è possibile formarsi all'intercultura senza l'intervento di specialisti.

Adeguatezza della formazione degli insegnanti in termini psicopedagogici e didattici

Si comincia solo ora ad avere una maggiore sensibilità a livello psicopedagogico e didattico, ma non bisogna accontentarsi e pensare che l'obiettivo sia stato raggiunto.

La formazione interculturale non può essere pensata come un corso di due o tre settimane che l'insegnante frequenta al termine dell'anno scolastico, ma deve diventare un *modus vivendi*, un impegno permanente all'interno della scuola, con delle ore di incontro con specialisti, mediatori, scrittori, giornalisti di altre culture, i quali intervengano a cadenza periodica attraverso lezioni di letteratura, storia etc.

Principali fabbisogni di formazione interculturale del corpo docenti

Prima di tutto ogni scuola deve tenere a disposizione degli insegnanti una biblioteca arricchita, nella quale compaiano tutte le possibili opere straniere, tradotte o nelle principali lingue europee: libri di letteratura, di storia dei diversi continenti, film, documentari in abbondanza.

In secondo luogo sarebbe bello se il Ministero della Pubblica Istruzione riuscisse ad istituzionalizzare dei contatti permanenti con le comunità straniere perché possano essere

consultate ed interpellare dalle scuole come delle biblioteche viventi, garantendo l'intervento di specialisti delle diverse comunità ogni volta che il programma lo richieda.

Principali vantaggi e problemi incontrati dagli alunni stranieri

Normalmente il bambino straniero, non conoscendo la lingua, porta dei problemi aggiuntivi nella classe in quanto l'insegnante dovrà dedicargli più ore per aiutarlo; ma allo stesso tempo la sua presenza all'interno della scuola costituisce di per sé un patrimonio, perché aggiunge una cultura.

È compito poi del docente valorizzare agli occhi dei compagni la ricchezza di questo apporto.

Ho avuto la fortuna di assistere all'esperienza di un insegnante che ha saputo cogliere l'occasione offerta dalla presenza di un bambino straniero per proporre fiabe provenienti da tutti i continenti. Ne è nata, da parte dell'intera classe, la voglia di aprirsi alla conoscenza del mondo. Direi quindi che ci sono più vantaggi che svantaggi.

Il metodo pedagogico-didattico chiamato intercultura ha come finalità quello di mettere in discussione la concezione statica di cultura a favore di una dinamica, intesa come insieme di conoscenze acquisite lungo il percorso.

Chi pensa di dover difendere la propria cultura è in errore. In particolare gli insegnanti sono i soggetti che hanno maggiormente l'obbligo di mettere in crisi, in senso evolutivo, la propria cultura, e la scuola deve aggiornarsi se vuole restare all'interno del processo di globalizzazione in atto.

Quando ciò non avviene è inevitabile che sorgano dei problemi, anche di razzismo, mentre è molto raro che fenomeni del genere nascano spontaneamente a partire dai compagni di classe.

I genitori nigeriani desiderano che i loro figli apprendano una disciplina rigida nella scuola, tanto che è in atto un fenomeno curioso: stanno sorgendo piccole scuole, in alcuni casi organizzate come college, dove viene impartito l'insegnamento tradizionale nigeriano.

Vorrei però sollevare un problema non secondario: per quello che ho visto, i genitori stranieri rimangono sempre fuori dalla gestione della scuola, mentre è fondamentale che possano sentirla come un loro spazio.

A questo proposito non è da trascurare il ruolo del personale scolastico non docente: contano molto gli impiegati della segreteria, che ad esempio possono facilitare le pratiche per le iscrizioni, o il direttore, che può coinvolgerli ad intervenire alle riunioni rendendoli partecipi della vita della scuola, magari agevolandoli parlando in inglese o francese.

Per quanto riguarda il rispetto dei modelli culturali di origine, credo si tratti in buona parte di un falso problema. Lo vedo nelle famiglie dei miei amici nigeriani: i loro figli sono italiani. La cosa

più intelligente è far sì che questi ragazzi entrino perfettamente nella nuova cultura, a condizione che la loro formazione sia arricchita di una prospettiva più ampia, che tenga nel giusto conto anche il patrimonio culturale degli altri Paesi. È inutile pensare che ci sia una nostalgia di ritornare nel Paese di origine, però il ragazzo sa di non essere nato in una famiglia italiana, per cui è importante che possa trovare una sua identità.

Progetti realizzati ed esperienze particolarmente valide di promozione e valorizzazione dell'intercultura

Numerosi progetti interculturali sono stati realizzati grazie al finanziamento della Regione Lazio e dell'Assessorato alle politiche culturali, mentre altri hanno ottenuto il finanziamento dell'Unione Europea nell'ambito dei fondi comunitari. Non esiste però una programmazione di largo respiro, a livello di Ministero della Pubblica Istruzione, ma singole realtà isolate, sicché la grande intuizione dell'intercultura è rimasta un'opera incompiuta. I primi progetti multietnici avviati nelle scuole prevedevano la presentazione di alcuni aspetti delle diverse culture, quali il folklore, la musica, il cibo, il teatro etc. Tuttavia bisogna stare attenti ad operazioni di questo tipo, perché non si può ridurre il patrimonio culturale di un Paese al ballo o alla cucina. Deve esserci un insieme di conoscenze di base che arriva a questi aspetti, altrimenti è svilente.

Un altro pericolo è rappresentato dal concepire l'intercultura in maniera parziale, come singoli interventi che producono risultati quantificabili e mirati a risolvere problemi specifici, come è avvenuto in Germania: si misurava, ad esempio, il miglioramento conseguito nell'apprendimento della lingua o in altre materie specifiche. Ho paura che in Italia si vada verso questa strada, di piccole sperimentazioni isolate come i programmi per il bilinguismo, che non corrispondono all'idea originaria di intercultura. Tale errore di obiettivo non può che produrre scoraggiamento.

È riduttivo pensare l'intercultura in questi termini, inoltre non è mai l'elaborazione di uno dei due soggetti coinvolti, la scuola o i mediatori, ma delle due parti. Sembra invece che sia diventata un argomento speculativo su cui i professori di pedagogia e psicologia sviluppano autonomamente le loro teorie.

Il ruolo dei media e gli altri canali di comunicazione e di espressione culturale (teatro, cinema, altre forme artistiche) nel veicolare, promuovere e valorizzare la multiculturalità

L'aspetto importante è come queste forme artistiche vengono presentate. Personalmente nelle lezioni a scuola utilizzo molto il cinema: mostro film africani, spesso racconti che rientrano

nella nostra tradizione culturale, quindi spiego quali sono le forme di un racconto africano, quali gli elementi e così via, per poi assegnare dei compiti in cui l'alunno interiorizzi quanto appreso.

Susanna Fiorentino
Docente Scuola elementare "Lambruschini", Roma

Il processo di incontro e scambio tra culture differenti

Ritengo che il processo di incontro tra più culture conseguente alla crescente presenza di cittadini stranieri nel nostro Paese costituisca un'occasione di apertura per la scuola e la società; durante il percorso, tuttavia, i cambiamenti che necessariamente debbono essere intrapresi possono essere vissuti come minacciosi da parte degli italiani, ed innescare delle reazioni di rigidità che, mal gestite, potrebbero diventare pericolose.

L'intercultura ha in sé un significato dinamico di scambio che ancora non trova corrispondenza nella realtà italiana. Il termine che riflette meglio la situazione attuale è quello di multiculturalità.

Molte volte si ritiene che la pura e semplice compresenza di alunni di diversa nazionalità significhi di per sé integrazione. Se vogliamo realizzare una società interculturale non è sufficiente un atteggiamento passivo di non opposizione agli immigrati, ma è necessario lavorare perché la loro presenza diventi una condizione a pieno titolo.

Le scelte compiute dal Governo in materia di immigrazione

L'anno scorso ho partecipato ad un corso di aggiornamento dell'Arci, durante il quale è emersa la mancanza, anche a livello politico, di un indirizzo da seguire, di un'indicazione che illustri quali sono gli obiettivi di lungo periodo del Paese per quanto riguarda, ad esempio, l'immigrazione e gli insediamenti dei nomadi.

Il Governo sembra in difficoltà nel formulare delle scelte forti su questi temi, come se, più che altro, fosse attento a non turbare l'opinione pubblica.

Sentiamo l'esigenza di un intervento che rassicuri anche noi insegnanti sulla strada da percorrere.

Il ruolo del sistema scolastico in una società multiculturale

La scuola deve essere in grado di assicurare ai bambini stranieri un minimo di continuità con il loro vissuto, interrogandosi su cosa stanno vivendo. Il nostro compito non può limitarsi a metterli in condizione di seguire il programma allo stesso modo degli altri.

Il numero di bambini stranieri va crescendo sempre più, noi attualmente ne ospitiamo 60, quindi l'istituzione scolastica deve cambiare. Il tipo di scuola che auspico rischia però di minare l'identità culturale degli italiani, quindi il processo di evoluzione verso questo modello deve avvenire per gradi, passando attraverso interventi che aiutino a capire come lo stesso popolo italiano, così come lo identifichiamo oggi, sia frutto di mescolanze di popolazioni diverse avvenute nel corso della storia della nostra nazione. Anche gli italiani hanno diritto ad essere rassicurati e garantiti nella loro continuità.

Il ruolo degli insegnanti

Gli insegnanti si dividono in quelli che si pongono il problema ma non sanno come procedere, e quelli che continuano come hanno sempre fatto, attendendo che il bambino immigrato trovi da solo la propria via. C'è chi non si cura, chi aspetta, chi delega.

In collaborazione con il Comune avevamo avviato un progetto che prevedeva l'assegnazione, ogni anno, di insegnanti cui affidare il compito di curare l'inserimento dei bambini stranieri. L'insegnante che in questa scuola aveva lavorato per 10 anni a tale progetto si era formata da sola, elaborando un proprio metodo ed acquisendo una certa competenza. Tuttavia, inspiegabilmente, quest'anno non è stata riconfermata.

Anche quella, comunque, era stata una nostra iniziativa, non c'era stata nessuna direttiva in merito al problema che ci trovavamo a fronteggiare.

Di tanti corsi di aggiornamento che vengono presentati, nessuno che riguardi l'inserimento dei minori stranieri, come se il problema non esistesse.

Adeguatezza della formazione degli insegnanti in termini psicopedagogici e didattici

La formazione tradizionale che abbiamo ricevuto non solo non è sufficiente, ma può essere addirittura di disturbo, perché i nostri studi di psicologia non ricomprendevano l'analisi dell'approccio del bambino italiano nei confronti di quello straniero.

Anche l'insegnante, a livello personale, non ha gli strumenti per riflettere sul suo rapporto con lo straniero, quindi non può riconoscere in maniera obiettiva quale sia l'atteggiamento dei suoi alunni.

Ci troviamo a lavorare senza disporre di punti di riferimento. Tra i nostri alunni c'è una bambina iraniana e, a parte i genitori che ci possono offrire un minimo di aiuto, non esiste un contatto della scuola con una comunità per chiedere informazioni ogni qual volta se ne presenti la necessità, una sorta di assistenza.

Noi insegnanti lavoriamo in prima linea senza nessuna preparazione interculturale, psicologica ed etnologica. La stessa cosa è successa quando è avvenuto l'inserimento dei bambini con handicap, ci siamo trovati con questo problema enorme senza sapere da che parte cominciare. Allora, come forse avverrà anche in questo caso, le soluzioni escogitate sul campo furono successivamente fatte proprie dal Ministero.

A livello didattico ci sono esigenze per quanto riguarda l'italiano insegnato come lingua straniera. Nella nostra scuola stiamo cercando un insegnante interno, disposto a farsi carico del problema, che comunichi agli altri le indicazioni su come procedere.

L'insegnante di religione, di sua iniziativa, sta inserendo nel proprio programma un'apertura sulle culture dei diversi Paesi, ma non sempre capita la fortuna di imbattersi in persone che hanno la stessa disposizione mentale.

Di buono c'è da dire che le nuove normative consentono una sufficiente libertà di iniziativa.

Principali fabbisogni di formazione interculturale del corpo docenti

Intravedo innanzitutto un fabbisogno psicologico individuale dell'insegnante, che deve essere pienamente cosciente del suo atteggiamento personale nei confronti dello straniero. In secondo luogo servono delle scelte politiche chiare, devono essere indicati gli obiettivi di fondo del Paese, obiettivi a cui la scuola, nel suo ambito, possa conformarsi.

Come dicevo, ho la sensazione che la scuola sia utilizzato come un territorio di ricerca, nel senso che prima si lascia che trovi spontaneamente delle soluzioni ai problemi che si presentano, poi tali soluzioni vengono ratificate dall'alto. Credo invece che anche altri soggetti debbano rimboccarsi le maniche, perché se è vero che nella scuola nascono le situazioni, quando queste rischiano di trasformarsi in mine vaganti bisogna dare degli obiettivi univoci, un indirizzo verso il quale andare anche a livello di programmi scolastici, anche perché il singolo insegnante non conosce l'offerta del territorio a tutti i livelli.

Il nostro circolo didattico ha presentato un bel progetto, che prevede il coinvolgimento di molte classi con bimbi rom e stranieri in attività di laboratorio, dal titolo: "L'integrazione del bambino straniero", tema per noi prioritario; tuttavia abbiamo incontrato numerose difficoltà, perché non tutti gli insegnanti sono ugualmente interessati e perché abbiamo potuto contare esclusivamente sulla personale capacità di iniziativa dei docenti.

La prossima settimana partiamo con i laboratori, e ci vediamo diminuire le insegnanti che più da vicino si occupano di questi temi. Non c'è coordinamento né continuità.

Non credo ci siano fabbisogni formativi diversi a seconda delle materie, si tratta più di un problema di approccio alle materie.

Per quanto riguarda i testi scolastici, posso dire che si stanno aggiornando velocemente e che l'orizzonte di conoscenza è stato notevolmente allargato.

Principali vantaggi e problemi degli alunni stranieri

Esistono problemi di modelli educativi e comunicativi per quegli alunni che vengono da culture lontane dalle nostre, ad esempio alcuni alunni rimangono molto distaccati dall'insegnante per una concezione diversa del rapporto tra bambino e adulto.

Problemi si presentano per i musulmani che non mangiano carne di maiale quando, per motivi organizzativi, vengono serviti in ritardo, e questo rappresenta una mancanza del rispetto dovuto. Inoltre si dovrebbe trovare la maniera di offrire anche ai non cattolici l'insegnamento della loro religione.

Per quanto riguarda la gestione della classe tra i bambini non sorgono conflittualità spontanee, che al contrario trovano con estrema facilità i loro canali di comunicazione. Possono però presentarsi conflittualità indotte dai genitori, a causa dei quali i bambini passano dal più completo disinteresse per il colore di pelle del compagno alla ripetizione della frase sgradevole sentita a casa.

Pochi giorni or sono ho avuto una riunione proprio con i genitori, dalla quale sono uscita stremata: nella mia classe c'è un bambino rom estremamente irrequieto, quindi molto faticoso da gestire, che comunque si è adattato alle regole della scuola ed ha trovato dei suoi interessi; i genitori italiani sono però in costante apprensione, per cui è bastato che desse un pugno ad un compagno perché tutti si sentissero minacciati.

Sempre tra i rom, all'opposto dei bambini irrequieti e che girano per la scuola, tanto che li conoscono tutti, ci sono quelli che non comunicano, che già vivono chiusi nel loro mondo

all'interno del quale non lasciano entrare nessuno. Anche in questo caso si è di fronte ad un problema, meno eclatante ma forse anche più preoccupante.

Per quanto concerne l'inserimento dei bambini stranieri, generalmente più tranquilli, il primo problema che si presenta riguarda la comunicazione: hanno bisogno dell'italiano insegnato come lingua straniera, non è possibile gestire le lezioni di italiano con loro come si fa con i madrelingua, e che io sappia non esiste in nessuna scuola una figura specializzata in questo campo. Fino all'anno scorso abbiamo avuto un'insegnante ausiliaria che si occupava di questa prima fase; non essendo stata confermata, attualmente i bambini possono confidare esclusivamente sulla loro spontanea capacità di apprendere e comunicare.

Il loro vero problema, tuttavia, è di tipo culturale. La scuola deve essere in grado di assicurare ai bambini stranieri un minimo di continuità con il loro vissuto ed interrogarsi su cosa stanno vivendo. Non ci si può limitare a metterli in condizioni di seguire il programma allo stesso modo degli altri. Spesso i bimbi stranieri, almeno inizialmente, stringono amicizia prevalentemente tra loro, si riconoscono con qualcosa di diverso.

L'inserimento dei rom, rispetto a quello degli stranieri, comporta dei problemi specifici di accettazione da parte degli insegnanti, della classe, anche se forse è il gruppo più sereno al riguardo, e dei genitori. I bimbi rom hanno un processo di apprendimento più lento rispetto ai loro coetanei, perché hanno una cultura prettamente orale e devono imparare l'utilità dello scritto che, vivendo nel loro ghetto, non sentono.

Adesso qualcosa è cambiato perché i loro genitori sono alfabetizzati, sanno che, anche solo per chiedere un certificato, devono saper scrivere, ma si tratta di un processo molto lento.

Chi è riuscito a prendere la licenza media non ha trovato lavoro, quindi si chiede a cosa sia servito. Bisogna far capire che comunque c'è tutto un mondo a cui possono accedere.

Se però non si raggiunge un minimo di accettazione reciproca tra i due gruppi il problema di fondo non si risolve. I ragazzi che hanno studiato si trovano male al campo e fuori non sono accettati. Questo disagio può essere pericoloso.

La socializzazione in classe è difficile. Loro spesso sono chiusi e i bambini italiani vivono gli stereotipi dei genitori. Quando non ci pensano giocano tutti insieme, ma rimane una sorta di divisione.

Con il passare degli anni le cose vanno meglio, ma rimane comunque un distacco anche perché la scuola è ancora strutturata sulla realtà precedente. Bisogna studiare un punto di incontro.

Il bimbo straniero incontra dei problemi di identità enormi. Una bambina peruviana, pochi giorni fa, mentre era in classe ha assistito ad un forte temporale, e ha detto di non averne mai visti

di simili. Questa sua osservazione mi ha indotto a riflettere su quante cose lei si porti dentro, incancellabili, che io non conosco. È nostro dovere far sì che questi bambini possano rafforzare la loro identità. A volte capita che si inventino delle piccole bugie a proposito della loro religione o delle loro abitudini alimentari per sentirsi uguali agli altri, magari per una paura infondata di essere discriminati.

Il nostro compito fondamentale, e forse più impegnativo, è di veicolare il messaggio che comunque sono uguali, pur nella loro diversità.

Il minore straniero può incontrare difficoltà di apprendimento dovute a differenze di metodi didattici. La matematica, ad esempio, viene insegnata in maniera completamente diversa a seconda del Paese: noi insegnanti, mandati allo sbaraglio, di fronte a queste realtà andiamo a braccio.

La nostra scuola, essendo prossima ad un campo nomadi che accoglie sia rom stanziali che di passaggio, ospita un numero variabile di bambini rom che frequentano per periodi molto brevi, e circa 40 bambini che frequentano con regolarità. Si tratta di bambini che vengono a scuola contro la loro volontà, perché le leggi subordinano la concessione alle famiglie di alcuni diritti e agevolazioni all'adempimento di quest'obbligo, e che gli insegnanti devono conquistare. Entrando a scuola scoprono un mondo del tutto nuovo: hanno vissuto fino a quel momento senza conoscere limitazioni, girando da soli per le strade del quartiere, e, in generale, avendo punti di riferimento completamente diversi dai nostri.

Nel campo non dispongono né di servizi igienici, né di acqua. Non possiamo certo meravigliarci se poi non sono perfettamente puliti. A volte provvediamo noi a fare la doccia e rivestire i nostri bambini rom, perché l'alternativa per loro è lavarsi e lavare i panni alla fontanella sulla strada. Ieri una collega è andata al campo nomadi per convincere una sua alunna a tornare in classe dopo un mese di assenza, dovuta ad un rimprovero ricevuto da un'insegnante. Ha trovato una situazione penosa, fango ovunque, tanto che appare un miracolo la condizione decorosa in cui si presentano in classe. Costringerli a vivere relegati in quel campo, nelle baracche, è una prepotenza.

Nel corso di aggiornamento organizzato dall'Arci, che si occupa dei rapporti con questa comunità, è intervenuta una ragazza rom in qualità di mediatrice culturale. Ci spiegava come l'educazione a lavarsi le mani prima di mangiare, o a fare i bisogni al bagno, potesse creare dei grossi problemi ad un genitore che non dispone né di acqua corrente, né di servizi igienici. È stata un'occasione unica che ci ha aperto gli occhi sulle difficoltà che noi possiamo creare a loro.

Si dovrebbe partire dal vissuto dei bambini stranieri e rom, così come si fa nelle classi composte da soli italiani, per garantire loro una continuità di crescita e di sviluppo. Nella realtà attuale, invece, il loro vissuto perde ogni valore e devono omologarsi agli italiani.

Oltre ai figli degli immigrati, stanno aumentando in misura significativa i bambini stranieri adottati da famiglie italiane, che hanno alle spalle una situazione particolarissima. Non è possibile strappare questi bambini dalla terra di origine e dire loro che, da ora in avanti, sono italiani.

La coscienza di quanto possa essere importante, nella formazione di una persona, il legame con le proprie radici deve offrire lo spunto per costruire un approccio che valorizzi le loro.

Progetti realizzati ed esperienze particolarmente valide di promozione e valorizzazione dell'intercultura

Il progetto cui accennavo, realizzato in questa scuola, ora sta morendo. Prossimamente, per offrire spunti diversi, avvieremo dei laboratori come la cucina del mondo. Si parte da piccole iniziative, anche perché ci si improvvisa mediatori culturali. È stato realizzato anche un laboratorio teatrale, dove l'approccio era mirato alla multiculturalità.

Siamo in attesa di sapere cosa ci sarà concesso in termini di finanziamenti per sapere quanto possiamo puntare in alto.

Il ruolo dei media e gli altri canali di comunicazione e di espressione culturale (teatro, cinema, altre forme artistiche) nel veicolare, promuovere e valorizzare la multiculturalità

A volte penso che i mass-media compiano degli scempi, stanno massacrando l'immagine degli albanesi e dei rom, proponendo esclusivamente notizie di crimini o storie patetiche, mai che parlino della normalità, di chi lavora onestamente dalla mattina alla sera per guadagnarsi da vivere.

Di tanto in tanto mandano in onda il film di un autore appartenente alle culture emergenti, per costruire l'immagine di una televisione impegnata.

I giornali forse hanno delle responsabilità ancora peggiori. Le altre forme artistiche, come il teatro o la musica, possono offrire dei canali per veicolare l'intercultura, tuttavia generalmente raggiungono solo una élite della società, tra l'altro solitamente più attenta a queste tematiche.

Maria Immacolata Maciotti
Docente di “Istituzioni di Sociologia” – Università La Sapienza, Roma

Il processo di incontro e confronto tra culture differenti

Questi sono processi abbastanza strutturali, non rispondono a mode passeggere ma ad una serie di esigenze forti di ordine tale per cui tutti gli statistici e i demografi sociali prevedono almeno per i prossimi anni una continuità di questi flussi. La prima cosa quindi da dire è che questo è un fatto dei nostri giorni, caratterizzante la fine del '900 e che implica stabilità. Possono infatti cambiare i singoli soggetti, ma i flussi dovrebbero essere abbastanza consolidati.

In secondo luogo è importante sottolineare il cambiamento, in termini di stabilità, che l'immigrazione nel nostro paese sta vivendo: negli anni '80 infatti l'Italia era considerata per gli immigrati un paese di passaggio, ora invece uno dei grandi mutamenti intercorsi è proprio la forte tendenza alla stabilizzazione. Questo ovviamente comporta tutta una serie di conseguenze, come ad esempio il fatto che arrivano in Italia più donne ma anche più bambini e che nascono figli di immigrati in Italia.

Reputo comunque che il fenomeno che stiamo vivendo sia sicuramente una occasione positiva per tutti quanti se però riusciremo a farvi fronte in maniera adeguata, cercando di non perdere le occasioni positive che questo comporta.

Le scelte compiute dal Governo in materia di immigrazione

Credo che da parte del Governo vi sia un sincero sforzo di venire incontro alle esigenze dell'immigrazione e di tenere conto di questa esigenza di intercultura. Viene fuori con chiarezza infatti il fatto che siamo in presenza di una società all'interno della quale sono presenti differenti culture di diverse provenienze e quello che va realizzata è una contraddizione comune, una accettazione sul piano paritario delle culture altre. In questo senso credo ci sia un forte impegno da parte del Governo, come dimostra anche l'ultima normativa. Certamente, dal punto di vista legislativo, fino ad oggi sono mancati i regolamenti di attuazione e quindi da ora in poi vedremo cosa succederà quando la normativa sarà efficace: fino ad ora infatti la Legge sull'immigrazione è stata utilizzata per lo più in senso difensivo.

Il ruolo della scuola in una società multiculturale

Il ruolo che può ricoprire la scuola in questo determinato momento che l'Italia sta attraversando è sicuramente molto importante, anche perché bisogna tenere presente che il nostro paese è caratterizzato da un forte calo delle nascite; da tempo noi siamo uno dei paesi con una tendenziale crescita zero. Questo non significa che non nascono bambini, ma vuole dire che ci sono meno nascite rispetto alle morti. Questa tendenza, che è tipica di tutti paesi del Nord Europa ma in particolare per l'Italia, viene corretta in parte dalle presenze degli immigrati. Ad esempio in Francia la natalità risulta essere un po' più alta che altrove proprio perché oramai gli immigrati vi si sono stabiliti già da varie generazioni ed è noto che tendenzialmente fanno più figli degli autoctoni.

Quindi credo che nelle scuole italiane si comincia adesso ad avvertire una presenza di bambini stranieri che sarà con ogni probabilità più ampia negli anni a venire. È chiaro dunque che questo processo metterà da un lato in risalto aspetti molto positivi perché appunto si salveranno varie sezioni scolastiche e ci sarà più lavoro per gli insegnanti, ma dall'altro creerà non pochi problemi perché bisognerà tener conto di questa diversa utenza e il sistema scolastico dovrà avere a disposizione degli insegnanti più preparati su questo piano.

Il ruolo degli insegnanti

Il ruolo degli insegnanti è essenziale perché il bambino in questi anni passa molto del suo tempo nella scuola, che rappresenta anche la prima istituzione con cui viene in contatto dopo la famiglia. La scuola inoltre consoliderà in parte la sua identità che a questo punto non è più quella del paese di origine dei genitori e rappresenterà anche il luogo all'interno del quale il bambino straniero farà le prime amicizie e metterà in atto i primi processi di socializzazione.

A tal proposito devo aggiungere che da anni il Ministero della Pubblica Istruzione è molto attento su questo punto e ha emanato una serie di circolari molto interessanti in merito.

Evidentemente c'è ancora molto da fare anche e soprattutto per quegli insegnanti che sono molto anziani e per i quali sarà difficile reimpostare la propria preparazione in maniera così drastica.

Principali fabbisogni di formazione multiculturale degli insegnanti

Temo che una ricetta chiara, precisa e limpida in questo senso non ce l'abbia nessuno. In questo momento si stanno realizzando delle sperimentazioni, tentativi, come ad esempio delle mostre itineranti di libri scritti in parte italiano e in parte nella lingua del paese d'origine proprio per far conoscere sia la lingua straniera ma anche le usanze e i costumi di determinati popoli. Sono state inoltre in parte ideate delle collane di libri, sempre in due lingue, scritti in collaborazione da un italiano e un immigrato o interamente da un immigrato, e tutto questo per far capire ai bambini che è importante la lingua italiana ma che è anche importante la lingua di un altro paese, e per far conoscere ai bambini di un altro paese qualcosa sull'Italia e ai bambini italiani qualcosa su questi altri paesi.

Questi libri sono in genere concepiti come dei racconti semplici, in cui si danno alcune notizie sulla storia di un determinato paese in questione: usi, costumi, feste, cibo cose molto semplici di vita quotidiana. Queste mostre hanno girato per tutte le scuole della provincia di Roma e ogni scuola le presentava arricchendole con dei propri laboratori e questa è stata una cosa molto interessante e importante. Penso tra l'altro alla collana "Mappamondi" ideata da Vinicio Ongini.

Altri insegnanti hanno tentato approcci attraverso la musica facendo, ad esempio, costruire degli strumenti anche molto semplici e facendoli suonare ai bambini, in modo da vedere quali altri tipi di strumenti, oltre a quelli in uso in Italia, vengono utilizzati altrove.

Le modalità pratiche ritengo siano state numerose; e quindi quello che penso è che serva una certa conoscenza degli altri paesi, che molto spesso purtroppo manca anche perché, nonostante le pretese di essere un paese molto aperto, noi siamo in realtà un po' provinciali da questo punto di vista, oltre alla volontà di prendere atto di questa situazione mutata, di questa pluralità di provenienze e tratti culturali.

Maggiori problemi di integrazione degli alunni stranieri

Uno dei problemi che incontrano i bambini stranieri nelle classi è sicuramente quello della lingua che rappresenta il primo veicolo importante di cui tener conto, anche se i bambini imparano più in fretta rispetto agli adulti.

Il secondo è la diversità di impostazione che può dare la scuola rispetto alla famiglia d'origine. A tal proposito vorrei ricordare un racconto scritto da una ragazza marocchina che aveva vissuto in Francia, di Nazzera Chohra "Volevo diventare bianca" (uscito a cura di Alessandra Atti di Sarro per le edizioni e/o). La ragazza racconta che nella scuola che frequentava tutte le bambine

si preparavano per la prima comunione e lei non capiva perché non poteva fare lo stesso. Comunicando questa sua difficoltà alla famiglia le vengono spiegate le differenze di cultura e di religione tra lei e le sue compagne di scuola, tra cui anche quella in base alla quale per la loro religione non era possibile mangiare carne di maiale o bere alcol. La ragazza va allora ad una delle feste per festeggiare la prima comunione di una sua compagna di scuola e mangia il maiale e beve del vino e ritiene che dopo aver compiuto tali gesti può fare anche lei la prima comunione: da qui una serie di problemi che investono la maestra e poi la mamma.

Credo quindi che uno dei problemi di base sia raccordare l'impostazione data dalla scuola e quella fornita dalle famiglie di origine.

Sicuramente questi ragazzi si scontrano con problemi religiosi ma questo non è l'unico aspetto. Gli stessi antropologi sono molto attenti all'aspetto culturale, come ad esempio alla diversa maniera da parte di occidentali e di orientali di concepire il tempo. Quindi ritengo fondamentale il rispetto del fattore culturale, intendendo con questo fondamentale capire queste diversità. Se non si farà questo infatti si realizzeranno solo tentativi generosi ma inutili.

È importante comunque mantenere le proprie radici. Credo che in questo senso il mondo islamico abbia fatto delle richieste ben precise alla scuola italiana per la tutela e la protezione delle proprie tradizioni e dei propri costumi, chiedendo anche di introdurre nella scuola l'insegnamento del Corano. Da parte italiana ci vorrebbe una maggiore conoscenza delle altre culture.

Certamente finché l'ora di religione, per esempio, è un'ora di religione cattolica risulta quasi impossibile inserire altre religioni. Una cosa che si potrebbe fare è l'inserimento nella scuola di storia delle religioni, in modo da far comprendere e far conoscere a tutti le principali religioni degli altri paesi.

Fino ad esso ci siamo mossi in un paese che era per tre quarti cattolico, con piccolissime sacche di protestantesimo. Oggi, a causa dell'immigrazione, ci troviamo di fronte ad una forte presenza cattolica, a una importante presenza protestante e, in ordine decrescente, una non trascurabile, presenza islamica, e quindi induista, buddista, ebraica, e anche un cinque per cento circa che passa sotto la voce di "animismo". Siamo quindi di fronte a credenze molto più varie che nel passato.

Il ruolo dei media e degli altri canali di comunicazione nel veicolare, promuovere e valorizzare la multiculturalità

In questo senso i mezzi di comunicazione credo abbiano un ruolo positivo ma in maniera circoscritta nel senso che ci sono state delle belle trasmissioni in merito che però sono molto specifiche, mandate in onda in orari non sempre adeguati e alcune di queste sono oramai anche finite, come ad esempio la trasmissione “Non solo nero”. Accanto a questo però c’è un forte ruolo dei media di tipo, a mio avviso, negativo perché si tende a sottolineare e mettere in luce essenzialmente gli aspetti legati alla devianza, in maniera anche un po’ allarmistica e indiscriminata.

Poi emerge un ruolo ancora positivo quando parliamo di grandi personaggi, cantanti famosi stranieri, anche se bisogna stare attenti perché non tutti possono diventare personaggi celebri dello spettacolo. Quindi bisogna usare cautela quando si mettono in luce questi aspetti, anche perché non è questo soltanto il punto per un’immigrazione riuscita. Facendo un semplice esempio, a mio avviso, un’immigrazione riuscita può essere anche quella che riguarda un portiere peruviano e che è riuscito a far venire la moglie e i figli in Italia, che ha un lavoro e una casa e che si è stabilmente inserito nella comunità di accoglienza. Non solo quindi e necessariamente la grande star dello spettacolo.

Domenico Maselli
Relatore della Legge 6 marzo 1998, n. 40
“Disciplina dell’immigrazione e norme sulla condizione dello straniero”

Principali innovazioni introdotte dalle Legge 6 marzo 1998, n. 40

Innanzitutto è doveroso dire che la Legge 40/98 è effettivamente efficace solo dall’altro ieri: il regolamento di attuazione della Legge è, infatti, stato approvato dalla Corte dei Conti solo l’altro ieri e non è stato ancora pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale.

Quindi, tutte le discussioni che la Legge ha comportato circa la sua utilità e il suo funzionamento non hanno luogo di essere, proprio perché la Legge fino a pochi giorni fa non era in vigore. Alcuni interventi si sono verificati immediatamente, come ad esempio i cosiddetti “respingimenti” o espulsioni: si parla di 600.000 respingimenti in un anno e, quindi, di un funzionamento della Legge ben superiore da questo punto di vista di quanto non sostengano le forze politiche di Destra o la Lega che cercano di far pensare che la legge in questione non sia valida ed efficace.

Le novità più importanti che la normativa in questione ha introdotto rispetto al precedente quadro normativo sono cinque. In particolare una di queste riguarda un’idea che io stesso ho suggerito alle associazioni del settore, su come rendere possibile ad un soggetto straniero che non ha nessun contatto con l’Italia un ingresso legale nel nostro Paese, al fine di evitare la clandestinità.

Questo sarà a mio parere possibile attraverso l’introduzione, nelle singole ambasciate o consolati italiani all’estero, di liste all’interno delle quali siano inseriti i nominativi di coloro che intendono venire in Italia per la ricerca di un lavoro. Questo sistema è sicuramente molto semplice, poiché legato alle “quote” d’ingresso. Mentre precedentemente alla attuale normativa le chiamate avvenivano esclusivamente per chiamata diretta, ora la Legge ne prevede addirittura tre tipi: il primo, che avviene a chiamata diretta, il secondo “per sponsor” e infine il terzo che funziona per mezzo delle liste nelle ambasciate o nei consolati.

Da quest’anno il sistema delle liste è possibile in alcuni paesi quali il Marocco, la Tunisia e l’Albania. Con questi tre Paesi infatti sono stati siglati degli accordi che prevedono anche l’accettazione dei respingimenti: in base a questi accordi è possibile infatti per lo Stato italiano

rimandare indietro soggetti entrati in Italia illegalmente. Questo, però, non è possibile con tutti i paesi stranieri ma solo con quelli con i quali l'Italia ha siglato degli accordi.

Ruolo che la nuova normativa ha assegnato al sistema scolastico italiano. Principali problemi di inserimento degli alunni stranieri nella scuola italiana: il problema religioso.

Un altro aspetto di estrema rilevanza ai fini dell'ingresso in Italia è quello che riguarda proprio la scuola; la Legge prevede, infatti, che se uno straniero regolarmente presente nel nostro Paese vuole, può chiamare la moglie e/o i figli minorenni in Italia. Questo fatto dovrebbe far pensare alla scuola italiana che nel giro di cinque/dieci anni in Italia avremo una importante crescita di bambini immigrati e dovremo essere in grado di accoglierli.

In questo senso esiste un grande problema di impreparazione religiosa del popolo italiano: infatti la non conoscenza della religione "dell'altro" comporta non pochi problemi. Quindi è fondamentale riuscire a dare non solo ai nostri insegnanti, ma anche a tutti gli addetti sociali che hanno a che fare con il mondo della scuola, un'informazione generale sul "diverso", sull'altro, su chi professa un'altra religione.

Noi italiani in realtà non siamo abituati ad avere contatti con culture molto differenti dalle nostre, anche perché, storicamente, le nostre minoranze religiose erano rappresentate dagli ebrei, che sono da tanti anni abituati a vivere per conto loro in comunità spesso abbastanza autosufficienti, o dai protestanti, che professano il cristianesimo e che quindi hanno una religione abbastanza simile alla nostra.

In questo particolare momento storico, invece, ci troviamo ad avere a che fare con un milione di islamici e con qualche centinaia di migliaia di buddisti.

Il problema si presenta, quindi, attualmente come una questione di educazione religiosa che, a mio parere va affrontato e risolto inserendo nella scuola una preparazione di storia delle religioni o, come dice il Ministro della Pubblica Istruzione, di storia del fatto religioso.

Un altro aspetto, sempre riconducibile al problema religioso, che ritengo diventerà sempre più grande è quello di dove inserire l'ora di religione. Attualmente questa ora è inserita all'inizio o alla fine delle lezioni.

Ma il problema vero si presenterà quando gli alunni stranieri saranno in numero sempre maggiore e non sarà più possibile far "circolare" per la scuola un numero così vasto di scolari che scelgono di non seguire l'ora di religione.

Rispetto a questo bisognerà vedere in seguito come si pronuncerà il TAR sull'ora di religione visto che intorno a questa problematica è nato un contenzioso grave.

A mio avviso teoricamente ha ragione il Ministro della Pubblica Istruzione mentre in pratica hanno ragione gli altri. Il Ministro sostiene infatti che nelle valutazioni finali di ogni studente dovrà incidere anche il voto di religione. A livello teorico questo è giusto ma siccome l'insegnante di religione dà da sempre dei voti alti rispetto agli altri insegnanti, il problema si presenta per gli studenti che si esonerano dall'ora di religione e che avranno una media più bassa rispetto ai loro "colleghi" che invece seguono l'insegnamento di religione. Questo rappresenterà senza dubbio un altro problema che comporterà tra gli stessi studenti non poche differenze.

In un paese multiculturale, come sta attualmente diventando l'Italia, bisogna infine insegnare a tutti coloro che hanno contatto con gli extracomunitari la storia delle religioni finalizzata alla conoscenza dell'altro. L'ideale sarebbe inoltre che l'ora di religione venisse sostituita dall'ora di storia delle religioni, affinché gli stessi studenti italiani conoscano la religione dei loro compagni di scuola stranieri. Quest'ultima novità trova però nel nostro paese non pochi problemi di attuazione.

Quello che invece si può fare è l'insegnamento obbligatorio di storia delle religioni all'università per tutti coloro i quali andranno a fare un mestiere che prevede un contatto diretto con gli stranieri.

... il problema linguistico

Esiste inoltre un secondo problema che è quello linguistico e che è da intendersi in due modi: il primo è quello dell'inserimento nel contesto italiano, comportando di conseguenza l'insegnamento della lingua italiana all'alunno straniero. Questo rappresenta già un grande problema perché in Italia non abbiamo degli insegnanti che conoscono altre lingue: in pochi conoscono l'inglese o il francese e nessuno sa parlare l'arabo.

Il secondo problema, sempre di carattere linguistico è il seguente: cercare di mantenere negli stranieri che si trovano in Italia la cultura e la lingua d'origine. Personalmente ho realizzato e seguito una legge che è arrivata al Senato ma non è stata ancora discussa in Aula relativa alle minoranze linguistiche storiche italiane. Dobbiamo ricordarci, infatti, che uno dei temi che dovremo tener presente per il futuro è proprio quello relativo al mantenimento delle lingue nazionali d'origine. Infatti, il giorno in cui si insegnerà esclusivamente la lingua italiana nelle scuole, lasciando da parte la lingua o le tradizioni del paese di origine, si escluderà automaticamente il reinserimento degli stranieri nel loro paese d'origine.

Oggi siamo in una fase di accoglienza ma tra un po' di anni dovremo pensare anche a questo. Ne è un esempio la Svizzera: gli italiani trasferitisi nella Svizzera francese, dove

l'inserimento linguistico è stato facile, hanno perso l'identità italiana, quelli invece che si erano stabiliti nella parte tedesca, dove l'inserimento è risultato più difficile, hanno mantenuto l'identità italiana.

Dobbiamo quindi riuscire a pensare in anticipo al mantenimento della loro identità, intendendo con questo che l'identità va difesa. In questa Legge questo aspetto non è stato inserito perché non è possibile fare le due azioni insieme.

Ora infatti dobbiamo pensare alla fase dell'inserimento e dell'accoglienza mentre fra non molto tempo dovremmo pensare alla fase del mantenimento della loro identità.

Il fine infatti della nostra politica relativa all'immigrazione non è l'inserimento totale nel nostro paese, ma è un inserimento che permetta allo straniero di vivere una vita regolare nel nostro paese, non distruggendo le loro radici e i loro rapporti con il proprio paese di provenienza.

... il problema di identificazione sessuale

Un altro problema che bisogna tenere presente è un problema che riguarda tutti ma che io credo diventerà più grave per coloro che vengono da fuori. L'ultima forma di maschilismo è la retrocessione ai lavori femminili di determinati lavori: la scuola italiana ha nelle scuole materne esclusivamente insegnanti donne e nelle elementari rarissimi uomini. Questo è un altro problema che a mio avviso sta all'origine di altri problemi di deviazioni sessuali.

Infatti la bambina che di fronte a sé ha un esempio esclusivamente femminile e non ha la possibilità di confrontarsi con un altro sesso, avrà dei problemi di identificazione. Questo vale per tutti ma in particolare io credo per coloro che hanno dei padri che vengono da lontano, non inseriti nel loro ambiente, nei vecchi clan o tribù familiari. In questo caso la bambina mancherà del punto di riferimento maschile. Questo vale anche per i bambini ai quali mancherà la possibilità di imitazione di una persona più grande dello stesso sesso e che quindi imiterà gesti e modi di fare femminili. Questo è uno dei problemi che in Italia non si è voluto fino ad ora trattare e che se è grave per i nostri bambini, lo diventerà ancora di più per coloro che vengono da fuori e che il più delle volte non hanno una famiglia "stabile" alla spalle.

... e infine quello psicologico

C'è infine un altro problema che ho visto con gli italiani in Svizzera o con i bambini del sud trasferiti al nord che è quello relativo alla differente crescita mentale o psicologica che ciascun ragazzo ha in base a dove è cresciuto o si è formato.

La formazione, ad esempio, di un bambino cresciuto al meridione e portato in un secondo momento in una classe dell'Italia settentrionale è già diversa.

Questo discorso è vero quando ci si trova di fronte un bambino italiano ma lo è ancor di più quando questi è africano o asiatico con secoli di storia e di formazione culturale e sociale alle spalle.

Per cercare di venire incontro a questo problema sarebbe utile mandare rappresentanti italiani nei paesi caratterizzati da una maggiore pressione migratoria oppure far venire degli psicologi da questi paesi in Italia che, attraverso la loro conoscenza della realtà, dei modi di vita e della cultura dei paesi provenienza, facciano da “interpreti” agli insegnanti italiani e li supportino nell'educazione interculturale.

Chiara Micali **Responsabile programmi culturali UNICEF**

Il processo di incontro e scambio tra culture differenti

Obiettivo principale dell'UNICEF è quello di contribuire a mostrare ai bambini italiani un'immagine in positivo dei loro coetanei provenienti dai Paesi in via di sviluppo, che racconti delle loro culture di provenienza, dei loro giochi, delle favole, delle feste, delle abitudini alimentari, ovvero un'immagine che permetta di conoscere l'infanzia nel suo complesso, non solo in quegli aspetti più drammatici mostrati dai mass-media.

Un'educazione multiculturale ci permette di comprendere sin da piccoli che esistono culture diverse dalle nostre con cui dobbiamo raffrontarci.

L'UNICEF ha cominciato il suo rapporto con le scuole più di 20 anni fa, e a quell'epoca usavamo definire l'educazione multiculturale come un percorso che andava dal vicino al lontano, perché il nostro era un Paese che ancora non conosceva il fenomeno dell'immigrazione. Ora il "lontano" è diventato il compagno di banco, per questo gli insegnanti sono i primi ad aver bisogno di formazione.

Le scelte compiute dal Governo in materia di immigrazione

Ritengo siano stati fatti molti passi in avanti negli anni più recenti. Uno degli elementi trainanti nell'aggiornamento delle politiche per l'infanzia è stata l'approvazione della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza dell'ONU, avvenuta 10 anni fa e ratificata dall'Italia nel '91.

Alla luce di ciò che prescrive la Convenzione, gli Stati devono adeguare la propria normativa in tutti i settori. In Italia si è provveduto mediante la L. 285, riguardante le misure di promozione dei diritti dell'infanzia presso tutte le istituzioni nazionali, la quale contiene una novità fondamentale: l'infanzia cessa di essere considerata come oggetto per delinarsi come soggetto.

Il ruolo del sistema scolastico in una società multiculturale

Per gli alunni stranieri, soprattutto quelli piccolissimi, la figura di adulto dell'insegnante è la più importante dopo quella dei genitori. Se partiamo da questa considerazione, la formazione degli insegnanti forse può essere giudicata carente.

Ciò in parte si spiega esaminando la tipologia di immigrazione estremamente variegata presente in Italia, ben diversa da quella francese o tedesca, ad esempio, per cui è molto più difficile intervenire attraverso mediatori culturali e linguistici.

Il punto di partenza è ovviamente l'acquisizione della lingua italiana, e a questo proposito abbiamo constatato che molte volte gli insegnanti si offrono come mediatori culturali presso associazioni di genitori, facendosi carico anche di questo compito.

Tuttavia è l'intero sistema scolastico che deve essere chiamato in causa: l'insieme delle famiglie e di tutti i componenti il gruppo classe, l'insieme di tutti i docenti, anche quelli non direttamente coinvolti nel processo di mediazione culturale.

Il ruolo degli insegnanti

L'UNICEF rivolge ogni anno un appello, nella forma di Circolare del Ministero della Pubblica Istruzione, a partecipare a suoi progetti sin dal piano della programmazione di inizio anno scolastico.

Con l'andare degli anni su circa 38.000 scuole contattate di ogni ordine e grado abbiamo ricevuto una risposta positiva a questo percorso da più di 19.000, nelle quali siamo presenti con i nostri suggerimenti, proposte didattiche, audiovisivi e altri materiali che produciamo specificatamente per la scuola.

Nella nostra ormai vasta esperienza abbiamo potuto constatare una grande disponibilità da parte degli insegnanti e una forte richiesta di formazione, di conoscenza degli strumenti con i quali è possibile intervenire.

Adeguatezza della formazione degli insegnanti in termini psicopedagogici e didattici

Il problema dell'insegnante è quello di individuare i bisogni inespressi, di avere gli strumenti per riconoscere un disagio. Dal mio personale punto di vista l'aspetto psicologico è forse la lacuna più grave nella formazione degli insegnanti, soprattutto nelle scuole medie e superiori.

Ritengo sia necessaria una formazione sicuramente di carattere psicologico e pedagogico, ma anche di tipo antropologico-culturale, in quanto non è necessario conoscere la cultura di provenienza di ogni bambino nei singoli aspetti, bensì i meccanismi attraverso i quali le singole culture interpretano se stesse, per poi confrontarli.

Principali fabbisogni di formazione interculturale del corpo docenti

Quando si producono degli episodi di conflittualità l'insegnante deve essere in grado di farla emergere e di indirizzarla verso una soluzione, attraverso tutti i mezzi di risoluzione pacifica dei conflitti, ad esempio attraverso delle attività di gruppo da realizzare all'interno della classe.

In Italia siamo ancora indietro nella promozione di una scuola meno orientata all'individualismo rispetto a quanto fatto nel resto d'Europa con le esperienze di interactive school.

Principali vantaggi e problemi degli alunni stranieri

Tutto dipende dall'insegnante. Per il minore straniero la scuola è una grande occasione di integrazione, premesso che è desiderio di ogni bambino quello di sentirsi riconosciuto ed accettato. I problemi pratici si risolvono generalmente senza grandi difficoltà.

Progetti realizzati ed esperienze particolarmente valide di promozione e valorizzazione dell'intercultura

Ogni anno vengono realizzati moltissimi progetti di valore, purtroppo, però, la scuola italiana non promuove sufficientemente se stessa.

Nella mia attività ho avuto modo di conoscere delle iniziative eccellenti, portate avanti spesso da interi collegi di docenti estremamente motivati, senza che la scuola accanto ne fosse a conoscenza.

Il problema principale della nostra scuola è la mancanza della capacità di far circolare al proprio interno quanto c'è di positivo. L'UNICEF, con la sua rivista che raggiunge circa 35.000 insegnanti, con più di 15.000 scuole che aderiscono al suo progetto, si è prefissa il ruolo di far circolare tali esperienze.

Il ruolo dei media e gli altri canali di comunicazione e di espressione culturale (teatro, cinema, altre forme artistiche) nel veicolare, promuovere e valorizzare la multiculturalità

Il bambino è influenzato dalla televisione molto più di quanto possiamo pensare. Il nostro compito è quello di aiutarlo ad andare al di là della notizia: penso in particolare all'immagine che si ha dei Paesi in via di sviluppo, che è fondamentalmente quella fornita dal mezzo televisivo sempre in occasione di una qualche calamità.

L'educatore dovrebbe insegnare ad interpretare la notizia andando oltre l'emergenza conclamata, insieme ai ragazzi: riferendosi ai recenti fatti di Timor Est, insegnare ad esempio dov'è Timor Est, come ci si viveva prima, come giocano i bambini di Timor Est. Solo in questo modo i nostri ragazzi possono avvicinarsi veramente ad altre culture.

Solo in questo modo è possibile smontare il pregiudizio e fare efficace opera di prevenzione del razzismo.

Teodoro Ndjock Ngana **Responsabile Associazione Kel'Lam**

Il processo di incontro e scambio tra culture differenti

L'Italia ha sempre conosciuto movimenti migratori interni e verso l'estero, e da circa venti anni è interessata da flussi di immigrazione, pur tuttavia ancora adesso gli stranieri vengono sentiti come degli alieni.

Normalmente quando si parla di interventi interculturali si pensa a progetti volti a risolvere i problemi degli immigrati, in realtà molto spesso sono gli italiani ad avere bisogno di aiuto per superare la loro chiusura in se stessi, anche dovuta al bombardamento di informazioni destabilizzanti trasmesse dai mass-media.

Questa diffidenza si riflette a livello governativo nella difficoltà di definizione di un indirizzo univoco. Sulla classe politica ricadono responsabilità pesanti: l'immigrazione viene sempre utilizzata in funzione di giochi di potere. Per fare un esempio: in questa fase critica dell'attuale governo, puntualmente è rispuntato fuori il tema dell'immigrazione, in maniera chiaramente strumentale.

Gli immigrati non hanno nessun peso politico, non hanno diritto di voto, quindi di loro si può dire e fare quel che si vuole al fine di ottenere il consenso dei votanti. Si tratta di un gioco sporco che, sottolineando i problemi provenienti dal 10% di irregolari e dimenticando la stragrande maggioranza che lavora e sostiene l'economia italiana, ha lo scopo di attaccare chi ha adottato provvedimenti a favore dell'accoglienza. Questo vuol dire fare della disinformazione e indurre la popolazione a vivere nel terrore.

Anche la Chiesa non ha una posizione particolarmente chiara: in particolare non si mostra sensibile al bisogno del prossimo di osservanza dei principi di fede, come il rispetto del precetto che vieta ai musulmani di alimentarsi con carne di maiale. Lo stesso discorso vale per il matrimonio poligamico.

Il Governo fino ad ora è stato latitante, demandando alla Chiesa, alla Caritas in particolare, il compito dell'accoglienza; non capisco tuttavia come mai tra Caritas, che ha maturato una lunga esperienza, e Governo non ci sia nessuna forma di collaborazione proficua.

L'accoglienza è un momento importante perché da essa dipende in buona parte il comportamento che l'immigrato terrà nel Paese in cui risiede. All'interno della Chiesa esistono delle realtà discordanti: alcune lavorano con scrupolo e funzionano in modo esemplare, personalmente ho avuto la fortuna di operare insieme a don Di Liegro, ma lui era un uomo e non una struttura; altre, invece, hanno un atteggiamento opposto e sembrano quasi agguerrite. Non si capisce quali siano le direttive centrali, che sicuramente esistono: se abbandonare i non cristiani al loro destino o considerarli in quanto esseri umani, e nell'ambiguità vince la parte più forte.

Il problema è reso ancora più difficile dalla forte eterogeneità del fenomeno che ricomprende circa 160 nazionalità diverse, quindi sono più che mai necessari grande professionalità ed impegno di intervento, oltre ad una politica generale dell'immigrazione ben definita.

Perché la persona immigrata possa esprimere la propria cultura deve poterla vivere quotidianamente, sostenerla ed alimentarla, se invece deve dedicare ogni suo sforzo a ricavarci uno spazio nella società, il suo patrimonio si illanguidisce. È come vivere remando controcorrente.

Sembra tuttavia che qualcosa si stia timidamente muovendo all'orizzonte.

La realtà italiana è multietnica, ad esempio è presente una comunità ebraica che ha trovato spazi in cui esprimersi; è multirazziale, perché esistono diversi gruppi molto frammentati, ed è anche multiculturale perché l'islamismo si sta facendo strada, grazie alla crescente presenza numerica, per cui anche i cristiani non hanno potuto fare a meno di accorgersi della sua presenza.

Al momento si sta lavorando per trovare le vie dell'intercultura, ma l'intelligenza italiana è reticente nell'accettare una società multirazziale.

Le scelte compiute dal Governo in materia di immigrazione

Un parametro utile per giudicare le scelte compiute dal Paese in tema di immigrazione è fornito dal riconoscimento della libertà di intraprendere un'attività lavorativa autonoma.

In Italia l'unica legge che esisteva al riguardo prevedeva la possibilità, da parte degli immigrati, di prestare lavoro subordinato, come dire che un immigrato che voglia vivere in tranquillità in Italia deve essere subalterno, e questo è un principio evidentemente discriminatorio. Oltre a ciò, alcune facoltà universitarie prevedevano il numero chiuso per gli stranieri in quanto considerati stranieri studenti e non studenti stranieri.

Ritengo invece che chi dimostra di valere debba essere riconosciuto. Se esistono associazioni di immigrati che lavorano per gli immigrati, ed hanno la capacità di farlo, queste vanno accreditate e non solo per progetti residuali minimi. La legge, invece, disponeva che si occupassero di loro le

organizzazioni italiane: Sant'Egidio, Caritas, Chiesa evangelica, Acli, Arci, o Sindacati che fossero. Si considerava indispensabile un tutoraggio.

Lo Stato deve aiutare le cooperative di immigrati, perché sono stati previsti stanziamenti a questo fine. Oltretutto si tratta di fondi alimentati dalle tasse raccolte anche dalle loro tasche.

Sul riconoscimento dell'immigrato e della sua capacità creativa e progettualità il Paese è in grave ritardo. Ci sono immigrati, ad esempio scrittori, che solo dopo essersi trasferiti in Francia o Germania hanno conosciuto il successo, mentre in Italia sono passati del tutto inosservati.

Bisogna tuttavia dare atto al ministro Livia Turco che sta lavorando con impegno, ma ovviamente è a capo di un ministero senza portafoglio. Ora qualcosa è cambiato, se si presenta un progetto almeno viene visto.

Il ruolo del sistema scolastico in una società multiculturale

Il problema della scuola è costituito dagli insegnanti, che hanno bisogno di imparare ad aprirsi al nuovo e spesso non sono in grado di riconoscere le esigenze dei bambini di diversa nazionalità.

I bambini non si sentono in lotta con nessuno, agiscono spontaneamente, certo non sono loro a rappresentare un problema.

Il Ministero della Pubblica Istruzione interviene in materia attraverso direttive non vincolanti, ovvero non viene riconosciuto alcun merito a chi si aggiorna.

Gli interventi di sperimentazione sull'interculturalità sono finanziati dal Provveditorato senza nessuna assicurazione di continuità, per cui i progetti finiscono dentro le mura scolastiche, non hanno il tempo di produrre una risonanza nel quartiere. E poi si parla di finanziare la scuola privata.

L'istruzione, come la sanità e la giustizia, sono settori che non offrono un ritorno economico immediato. Inoltre i bambini non votano. La formazione scolastica, invece, dovrebbe essere tenuta nella massima considerazione.

L'immigrazione in Italia costituisce un problema perché nelle scuole non si è mai sentito parlare di uno scrittore nigeriano o egiziano, benché ci siano dei premi nobel.

C'è un difetto nella programmazione scolastica e nella didattica. I ragazzi con il profitto migliore sono in grado magari di citare i poeti latini, ma non sanno chi ha vinto il nobel per la letteratura l'anno scorso. L'insegnamento non deve limitarsi alla trasmissione di contenuti, ma aiutare a contestualizzare le materie studiate in realtà più vaste, educare a stare con gli altri e a rapportarsi con ambiti diversi da quelli familiari, stimolare il desiderio di conoscere oltre i confini

della propria città o nazione. Solo favorendo lo sviluppo della persona si può pensare di costruire una società interculturale.

Invece in classe le maestre urlano, perché al bambino si chiede esclusivamente di portare una buona pagella.

Il ruolo degli insegnanti

È uno sbaglio madornale credere che gli interventi interculturali siano soltanto necessari nelle classi con alunni stranieri: lì già si vive l'intercultura. In quei casi l'insegnante deve intervenire con le direttive che impartisce e con il proprio comportamento personale.

Una volta superato lo scoglio della lingua l'insegnante deve prendersi cura dello sviluppo mentale degli alunni. Al riguardo sono in genere i bambini italiani ad entrare in crisi quando scoprono, ad esempio, che il compagno africano ha un profitto superiore al loro, perché in famiglia hanno imparato che gli africani sono dei primitivi.

Il sostegno linguistico e il sostegno allo sviluppo sono i due punti cardine dell'intercultura.

Adeguatezza della formazione degli insegnanti in termini psicopedagogici e didattici

Gli insegnanti hanno problemi in termini sia psicopedagogici che didattici, a prescindere dalla presenza di alunni stranieri. Si ha l'impressione che per un certo periodo l'insegnamento sia stato considerato una sorta di parcheggio per chi non trovava migliore occupazione.

La mediazione culturale attuata da persone immigrate aiuta in molte cose, in primo luogo perché combatte il razzismo. Chi vede con i propri occhi come lavora una persona straniera, ed ha modo di constatarne il valore, non potrà più dare giudizi sommari. Questa è la tecnica adottata dal Forum.

Anche i testi scolastici sono da rivedere: contengono molte informazioni sbagliate, oppure omissioni inaccettabili, o ancora sono poco chiari. Alcuni libri di geografia trattano dell'Africa in tre pagine. Il messaggio implicito è che l'Africa, e quindi i suoi abitanti, non valgono. In tal modo si preclude al bambino non solo la conoscenza di un continente, ma l'apertura verso il mondo.

Anche all'Università la cultura africana viene insegnata in modo marginale, per cui o si offre un sostegno all'insegnante, oppure in buona fede insegnerà quello che ha appreso, cioè molto poco.

Principali fabbisogni di formazione interculturale del corpo docenti

Questa è una domanda di rito. Il mondo non è cartesianamente diviso in compartimenti, il bambino è uno e la sua crescita è una. Se non vengono mostrate le connessioni esistenti tra le varie materie, ne nasce un problema serio. Il trucco dell'insegnante è rendere armonioso ciò che ha da dire, in funzione della crescita, e questo avviene solo in un discorso di sviluppo interculturale.

Il nostro lavoro non serve ad un insegnamento in particolare, ma all'insegnamento. Se non si riesce in questo vuol dire che non si stanno costruendo gli uomini di domani, ma degli automi dalle conoscenze limitate, e purtroppo molti insegnanti sono proprio così.

Principali vantaggi e problemi degli alunni stranieri

Di recente siamo intervenuti come mediatori in una scuola romana perché, per difficoltà linguistiche, non erano in grado di iscrivere un bambino. Che l'Italia sia una nazione molto chiusa è dimostrato anche dalla scarsa conoscenza delle lingue straniere.

Una società, una scuola, una classe necessariamente vivono al loro interno dei conflitti, ma nelle culture più evolute vengono approntati gli strumenti per trovare soluzioni costruttive. Gli insegnanti italiani, invece, tendono a minimizzare, non prendono coscienza, non intervengono, per cui gli alunni non hanno l'occasione di imparare a gestire le tensioni.

Quelli che ho esposto sono i principi dell'educazione allo sviluppo che il Forum per l'intercultura, promosso dalla Caritas e realizzato con la collaborazione di 20 associazioni, propone ormai da otto anni nei corsi di aggiornamento agli insegnanti. L'adesione è spontanea e massiccia, tanto che a volte non abbiamo potuto soddisfare tutta la domanda.

Ribadisco che la scuola è un settore fondamentale nel quale bisogna investire se si vuole lo sviluppo della nazione, altrimenti i ragazzi rimarranno duri, rigidi, repulsivi, attenti esclusivamente ai loro interessi egoistici. Tuttavia dall'intercultura non bisogna aspettarsi dei risultati quantitativi, come pretendono alcuni assessori che vogliono fare campagna politica utilizzando le scuole.

Il minore straniero o che non professa la religione cristiana risente in ogni caso del suo essere diverso, anche se l'insegnante è estremamente capace.

Mia figlia ha saputo di essere nera, e che essere neri è un problema, a scuola.

Il bambino avverte da mille piccoli dettagli se esiste una chiusura nei suoi confronti: se il compagno si ritrae, se a mensa nessuno vuole sederglisi vicino, intuisce di essere diverso. Non che non debbano succedere episodi del genere, ma si deve cogliere l'occasione per instaurare un dialogo.

Per quanto riguarda i figli dei nomadi, pensare che abbiamo problemi igienico-sanitari è un luogo comune, perché quelli che frequentano la scuola lo fanno presentandosi vestiti in modo adeguato. Nella mediazione culturale che riguarda queste comunità si provvede a prendere contatti con le famiglie perché rispettino le norme indispensabili, e allo stesso tempo si lavora con la scuola per l'accoglienza.

Il problema più frequente con i nomadi è che quando si scontrano con atteggiamenti molto rigidi abbandonano definitivamente.

Progetti realizzati ed esperienze particolarmente valide di promozione e valorizzazione dell'intercultura

L'esperienza che ho accumulato lavorando con il Forum per l'intercultura nelle scuole è molto positiva. Ora stiamo cercando di coinvolgere i quartieri, le persone a contatto con il pubblico come i commercianti, i vigili urbani, gli impiegati pubblici.

A Roma, in terza circoscrizione (piazza Winckelman), l'associazione Kel'Lam sta realizzando un lavoro interculturale incentrato sull'Africa, ma nel quale abbiamo inserito anche gli altri continenti, con i bambini della materna e delle classi elementari e medie di una scuola di Roma, che prossimamente presenteremo in una piazza dello stesso quartiere. Trasferire l'insegnamento dalla scuola al quartiere, creare una comunicazione tra tutti gli ambienti in cui il ragazzo vive, aprire un dialogo con le persone con cui è a contatto fa sì che si abbia una linea omogenea di crescita.

Durante l'estate romana, nella sesta circoscrizione, organizziamo una manifestazione che a me piace definire il "villaggio africano", nella quale si presentano le culture, i libri, gli scrittori di questo continente, si tengono dibattiti sui problemi dell'immigrazione, si espongono lavori e tutto quanto possa servire per trasmettere lo spirito del villaggio africano.

Anche a Torre Angela, nell'ambito del progetto europeo Urban -sottoprogramma Roma, misura 3- nelle scuole sta partendo un lavoro scolastico di educazione e animazione interculturale con un'apertura al quartiere.

Il ruolo dei media e gli altri canali di comunicazione e di espressione culturale (teatro, cinema, altre forme artistiche) nel veicolare, promuovere e valorizzare la multiculturalità

La televisione italiana è poco colorata, monolingvistica ed in generale diseducativa. L'unico programma che portava avanti un discorso approfondito sull'immigrazione era "Non solo nero". Altre trasmissioni valide sono quelle radiofoniche "Permesso di soggiorno" e "Mondo a colori", ma come tutti i programmi interessanti sono collocate in orari impossibili, per cui l'impatto è minimo. Altrimenti si assiste a degli interventi sporadici. Anche il teatro italiano soffre di provincialismo.

Un problema molto serio è il tipo di informazione offerta da giornali e telegiornali: sembrano dei bollettini di guerra, gli immigrati vengono presentati sempre per episodi di criminalità, per cui diffondono un senso di allarme tra la gente. Sembra che solo la disgrazia faccia notizia.

Lidia e Franco Pittau

Responsabili del Forum per l'Intercultura della Caritas Diocesana di Roma

Il processo di incontro e scambio tra culture differenti

L'intercultura non è un prodotto dell'immigrazione, ma del più vasto processo di globalizzazione, anche se gli attuali massicci movimenti migratori hanno trasformato l'intercultura da materia di ricerca, intuizione di pochi, in fatto sociale.

L'immigrazione è un fenomeno di portata mondiale, ineluttabile, originato da cause molto profonde. L'unico margine di manovra politico e culturale consiste nell'"incanalarla", nel darle un'impronta.

Siamo dell'idea che la storia, quando non può essere cambiata, debba essere accettata. Non parliamo però di una accettazione passiva degli eventi che potrebbe condurre a soluzioni subottimali rispetto a quelle possibili o far emergere pregiudizi e paure da ambo le parti, ma di un atteggiamento attivo; siamo convinti che attraverso l'opera di divulgazione e valorizzazione degli aspetti positivi del fenomeno e l'indicazione delle esperienze costruttive di altri paesi si possano combattere i timori di cui dicevamo.

Preferiamo parlare di intercultura, perché questa definizione presuppone l'esistenza di un intreccio dinamico tra le varie culture già in atto, mentre il termine *multicultura* ne denota semplicemente la compresenza.

La società multi-etnica si colloca ad un livello più basso, mentre avanziamo serie riserve sul termine *razza* utilizzato con riferimento al genere umano.

Le scelte compiute dal governo in materia di immigrazione

Le scelte sull'intercultura si incrociano strettamente con le scelte sull'immigrazione. Tutto sommato il nostro Paese va assolto su quest'ultimo tema, anche se a volte ne è stato fatto un uso strumentale finalizzato a battaglie di politica interna. Se esaminiamo tutte le leggi emanate in materia, che vanno dal dicembre 1986 al marzo 1998, possiamo dire che il Parlamento ha lavorato bene, con una buona dose di apertura verso il futuro.

Forse ci sono state delle carenze a livello di attuazione, ma la traduzione in concreto delle intuizioni normative è un punto debole che affligge il nostro Paese in generale, e non una peculiarità di questo settore.

Tutto sommato, in un panorama europeo che diventava sempre più chiuso, l'Italia ha voluto mantenere dei canali di apertura.

Il ruolo del sistema scolastico in una società multiculturale

Essendo la scuola l'agenzia ufficiale di socializzazione nell'età più critica dell'essere umano, quella in cui si forma la persona adulta, ha un ruolo molto importante. Chi proviene da una cultura diversa, in prima persona o come immigrato di prima generazione o come figlio di immigrati, è portatore di differenze e di meccanismi che esigono una buona dose di accortezza per essere collimati con i nostri senza provocare stridori.

Il sistema scolastico italiano ha agito con lungimiranza ancora prima della legge del '90, attraverso delle circolari ministeriali ed un insieme di altre azioni condotte perché gli insegnanti si formassero all'intercultura, a prescindere dalla presenza o meno di alunni stranieri nelle scuole, in quanto l'intercultura veniva vista come una caratteristica della società nella quale viviamo.

Se la scuola riesce a far convivere i bambini e i ragazzi stranieri con quelli italiani, forse possiamo sperare che in futuro il modello della convivenza fra più gruppi etnici venga accettato e sfruttato per attuare una sintesi di livello superiore, perché quanti più elementi diversi saranno ricondotti ad una cornice unitaria, tanto superiore sarà il risultato.

La scuola, inoltre, può utilizzare gli studenti stranieri come strumenti per risolvere atteggiamenti di rigidità e di chiusura delle famiglie immigrate, che in genere si inseriscono nella nostra società con molta minore agilità.

Il ruolo degli insegnanti

In generale si può dire che gli insegnanti, nonostante siano stati spesso lasciati soli, hanno lavorato molto bene. Quando poi possono avere la possibilità di lavorare unitamente a delle forze sociali si può sperimentare direttamente come lo facciano con grande entusiasmo.

La struttura della scuola, come tutte le grandi strutture pubbliche, può avere dei gravi problemi di funzionamento e gestione, però rimane nel complesso uno degli ambiti più aperti della società. Ci sono differenze tra aree geografiche, o, nello stesso contesto territoriale, a seconda di chi sia il direttore, il preside o il provveditore agli studima nel complesso si può dire che la scuola

assicuri situazioni di convivenza dignitose. È dopo, uscendone, che i ragazzi diventano stranieri per la società.

Bisogna intensificare gli sforzi avendo piena coscienza così come l'immigrazione aumenta, aumenta il carattere di stabilizzazione e quindi dobbiamo avviarci con maggiore convinzione verso la convivenza.

Adeguatezza della formazione degli insegnanti in termini psicopedagogici e didattici

Riteniamo che si debba insistere sulla strada già intrapresa che va verso l'immissione delle organizzazioni sociali solidaristiche all'interno dell'educazione scolastica tradizionale, perché quando questo innesto avviene la scuola diventa un'agenzia formativa più efficace. Grazie a tali iniziative gli immigrati possono essere docenti e la nostra operatività non va dispersa: alcune materie che sono il pane quotidiano nell'incontro con la gente adesso possono essere inserite anche nei piani didattici.

Per la Caritas e le associazioni di volontariato che lavorano nell'ambito del Forum per l'intercultura non basta che un laboratorio di aggiornamento didattico si limiti alla formazione dell'insegnante che vi partecipa, ma per noi l'operatività è condizione essenziale per incidere sulla storia della scuola di appartenenza: non vogliamo solo un docente più bravo, ma anche degli alunni che seguano lo stesso percorso di sensibilizzazione dei loro insegnanti.

L'incontro tra queste realtà ha fornito alla scuola una griglia per individuare cosa è veramente importante nella società travasandolo subito nei piani didattici.

Principali fabbisogni di formazione interculturale del corpo docenti

Alcune discipline come la geografia sono intrinsecamente interculturali, come abbiamo approfondito nella nostra pubblicazione *Migrazioni Paesi e culture: esperienze a confronto*, ma ogni materia può essere interculturale: lo è la letteratura ma può esserlo anche la religione che, tematizzata, fornisce una base di incontro utile a superare reciproche diffidenze.

Principali vantaggi e problemi degli alunni stranieri

Quando si sperimentano delle forme molto intense di convivenza, come abbiamo visto fare nei "punti verdi" o nelle scuole interculturali come il nostro centro didattico "Celio azzurro", si realizzano delle esperienze di livello elevato.

Gli studenti sono in un ambiente protetto e assistito, dove imparano ad affrontare i problemi che si porranno nella società abituandosi a risolverli positivamente. Elaborano una diversa maniera di reagire verso il nuovo che li porta a ridimensionare il loro punto di vista. La giovane età favorisce molto questi processi.

Per quanto riguarda i legami tra gruppi, in Italia la presenza di stranieri è estremamente frammentata, le prime 5 comunità assommano appena al 32% del totale per cui esiste più un'apertura verso gli italiani mentre sono ancora scarsi i legami interni tra i vari gruppi.

Nella maggior parte dei Paesi di provenienza c'erano un modello di società e di famiglia diversi, e questo comporta per i bambini ed i ragazzi un processo inevitabile di adattamento che richiede del tempo; quello che si può fare è condurli a capire le differenze senza imporre nulla. È importante che la scuola e la società li aiutino a vivere con tenacia e coraggio tale fase.

Lungo tale processo di adattamento possono insorgere dei veri e propri conflitti culturali, di natura sociale o anche religiosa: di questi la scuola si dovrebbe occupare anche all'interno di una crescita che gli immigrati dovrebbero intraprendere, si pensi alla concezione religiosa che certi Stati musulmani hanno della società, che fa a pugni con la nostra visione dello stato laico, inteso come un contenitore che può accogliere tutti, credenti e non.

Però se le persone non vengono inutilmente irritate, col tempo il nostro modello, che consente all'immigrato di vivere in piena libertà, può dimostrarsi adeguato in quanto più rispettoso del diverso e quindi, salvo restando la fede che rimane una questione individuale, non è l'escluso che venga fatto proprio dalle nuove generazioni. Questa potrebbe essere una funzione molto provvidenziale del fenomeno migratorio.

Molte volte l'anello debole è la famiglia, perché il ragazzo recepisce velocemente i nuovi modelli, mentre gli adulti sono più legati alle proprie origini. In questi casi la scuola può dare quell'input virtuoso che serve a tonificare anche la famiglia, quindi esiste una responsabilità in più per i docenti.

Un problema specifico può essere in alcuni casi la lingua che, essendo il veicolo della conoscenza, quando non è ben padroneggiata può creare disadattamento e ritardi.

A volte è la precarietà delle situazioni familiari a costituire un problema: l'assenza di uno dei genitori, le condizioni di vita molto basse, lo spazio a disposizione non sufficiente, per cui bisognerebbe guardare con grande amore questi ragazzi che cercano di essere uguali anche se partono sfavoriti.

Le ristrettezze economiche possono metterli in difficoltà nei rapporti con gli altri bambini e creare un velo di tristezza che offusca la loro serenità. Se tuttavia le condizioni di convivenza sono buone, la giovane età aiuta a superare tali disagi.

Progetti realizzati ed esperienze particolarmente valide di promozione e valorizzazione dell'intercultura

Il Forum per l'intercultura è un'aggregazione formata dalla Caritas che opera nel settore dal 1991 e che ha chiamato a lavorare associazioni di italiani e di immigrati esercitando un grosso impatto sulla città di Roma: in certi anni abbiamo accolto per i nostri corsi di formazione fino a 700 professori, organizzati in 25 laboratori con gruppi di circa 30 persone.

Va precisato che le organizzazioni che lavorano con noi svolgono anche delle attività per loro conto, specialmente quelle di immigrati, inizialmente sono state incentivate a operare usufruendo del nostro supporto organizzativo per poi muoversi autonomamente.

Il Forum nacque su richiesta del Ministero della Pubblica Istruzione, che voleva avviare con la nostra collaborazione una iniziativa di grande rilevanza per la capitale. Si iniziò prima con le organizzazioni più vicine all'area ecclesiale, che già conoscevamo, coinvolgendo gli immigrati sin dal principio su un piano di completa parità. Il seguito è stato come un fiume che è andato crescendo e ci ha permesso di estendere il rapporto di collaborazione a molte altre organizzazioni.

Noi lavoriamo molto per l'aggiornamento degli insegnanti ed in maniera meno continuativa abbiamo lavorato con gli studenti, ad esempio organizzando feste interculturali ed esposizioni di loro prodotti interculturali: quest'anno tuttavia abbiamo dedicato un'attenzione prioritaria ai percorsi per gli studenti.

Ultimamente operiamo anche in altri ambiti, perché tutto il lavoro con la scuola e gli immigrati va sostenuto attraverso una maggiore sensibilizzazione della società. Quest'anno ad esempio lavoreremo molto con gli scouts, l'azione cattolica ed altre associazioni, i vigili urbani, le circoscrizioni e altre strutture pubbliche. Svolgeremo 1200 ore di mediazione interculturale, avvalendoci di circa 40 mediatori culturali.

Noi non abbiamo avuto l'ambizione di fare corsi formativi ma, grazie ai contributi messi a disposizione in parte dalle strutture pubbliche ed in parte dalla Caritas, abbiamo cercato di svolgere una funzione di ponte individuando nella città di Roma i soggetti che erano in grado di operare nella mediazione interculturale, proponendo loro di lavorare insieme e stimolandoli nella progettazione per la domanda esistente.

L'anno scorso abbiamo organizzato un centinaio di interventi, di cui il 40% fuori Roma, nei quali abbiamo illustrato i dati contenuti nel nostro "Dossier statistico sull'immigrazione", la cui conoscenza è la base materiale dell'intercultura e che spesso ci viene chiesto di presentare.

Il ruolo dei media e gli altri canali di comunicazione e di espressione culturale (teatro, cinema, altre forme artistiche) nel veicolare, promuovere e valorizzare la multiculturalità

In generale i mezzi di comunicazione di massa giocano un ruolo molto rilevante perché hanno la capacità di far condividere alla popolazione importanti fenomeni sociali.

Senza voler muovere rilievi generici, tuttavia, si può dire che sull'immigrazione i mass-media sono spesso sensazionalisti, abusano delle tinte fosche, per cui quello che appare sui giornali o si vede in televisione non aiuta sempre la causa dell'intercultura. Naturalmente esistono anche gli esempi positivi.

La potenzialità dei mass-media rimane comunque molto elevata, per cui dovrebbero essere "riorientati" ad informare in positivo: alla questione abbiamo dedicato un volume (L'immigrazione alle soglie del 2000) dato alla stampa in concomitanza con l'annuale incontro dei giornalisti organizzato a Capodarco (fine novembre 1999)

Le altre forme di arte più partecipate, come la musica, la letteratura, il teatro, la produzione di oggetti artigianali, sono forme di espressione e comunicazione particolarmente felici che uniscono il cuore alla ragione ed godono di un'immediatezza che attrae subito: per questo le proponiamo anche nei nostri laboratori di aggiornamento.

Katia Siciliano
Docente Scuola Elementare Statale “Regina Elena”, Roma

Il processo di incontro e scambio tra culture differenti

È un processo che se viene organizzato con dei criteri ben precisi può essere positivo, anzi deve essere positivo, perché l'incontro tra culture differenti non può che essere tale. A mio avviso il problema che sorge è quello di gestire questo tipo di processo, perché parlare di multiculturalità, mettendo insieme, una accanto all'altra, tante culture diverse tra di loro, riduce il discorso e lo impoverisce. Il discorso è invece molto più ampio ed è quello che ha come obiettivo l'integrazione di nuove culture alla nostra. Se effettivamente questo processo viene visto in quest'ottica, allora si avranno dei risultati molto più significativi di quanti ne abbiamo visti finora.

Il ruolo del sistema scolastico in un processo di integrazione di culture differenti

Innanzitutto ritengo che il ruolo della scuola sia veramente molto importante. Quello che ha rappresentato fino ad ora è, a mio avviso, un ruolo non del tutto positivo anche perché nella realtà dei fatti il tutto dipende da scuola a scuola, da circolo didattico a circolo didattico: non ci sono infatti delle leggi che siano applicabili ad ogni scuola, rappresentando queste realtà con caratteristiche assai differenti.

Ogni scuola ha infatti un suo nucleo, una sua particolarità e penso che alcune di queste siano riuscite a gestire e a risolvere in maniera egregia i “problemi” che derivano dall'aver in classe bambini con culture differenti, con personale specializzato e risorse umane di supporto.

Personalmente ho seguito nell'Italia del Nord una classe con bambini provenienti dalla Turchia, ma il nostro lavoro era supportato da un insegnante a, al bisogno, da un mediatore linguistico e quindi, anche solo a livello di colloquio, il rapporto con questi bambini e con le proprie famiglie era sicuramente più semplice e il lavoro risultava facilitato. In questa scuola, ad esempio, non esistono figure specializzate e con l'ingresso di bambini stranieri ci troviamo di fronte a problemi di vario tipo. Tutto quindi è ancora relegato alla bontà, alla dedizione del singolo docente che deve gestire da solo situazioni del genere.

La scuola dovrebbe proporre e promuovere delle iniziative, dei corsi di aggiornamento e una preparazione specifica per quei docenti che hanno a che fare con i bambini stranieri. È fondamentale infatti la presenza, in ogni istituzione scolastica, di una figura che possa supportare inizialmente gli insegnanti o comunque fornire loro delle linee guida. Si può infatti essere preparati a livello di accoglienza ma non si possono conoscere tutte le lingue che invece facilitano il processo di integrazione del minore straniero.

Il ruolo degli insegnanti e la loro fabbisogno formativo

Pedagogicamente la formazione dei docenti a mio avviso è adeguata, nel senso che l'alunno viene accolto, viene integrato nella classe secondo determinati metodi educativi. In questa maniera penso che il bambino straniero non sentirà mai la differenza culturale all'interno di una classe prevalentemente italiana. I problemi sorgono invece per tutto ciò che riguarda la didattica, nel momento in cui cioè il docente va a proporre dei lavori agli alunni e, se non conosce la lingua e la cultura del bambino straniero che ha in classe, allora tutto risulta vano.

Relativamente ai fabbisogni formativi multiculturali, innanzitutto non ritengo giusto parlare di multiculturalità ma di interculturalità perché le culture devono essere integrate tra di loro. Per multiculturalità si intende proprio il fatto di mettere una cultura accanto all'altra, mentre in un processo di interculturalità si va oltre: non è solo accettare la cultura del paese ospitante, in questo caso del nostro, ma è anche interagire con la nostra, mettendo in evidenza il confronto sulle diversità.

I docenti nel loro lavoro con i bambini stranieri hanno bisogno di un supporto, di uno o più insegnanti specializzati che agiscano inizialmente solo con gli alunni stranieri. Ogni scuola con un elevato numero di alunni stranieri necessita di queste figure, insegnanti cioè che inizialmente lavorino solo con i bambini stranieri, figure queste che accanto alla conoscenza della lingua, conoscano anche la loro cultura, la loro religione.

Principali problemi di integrazione dei minori stranieri

I problemi che incontra un ragazzo straniero nella scuola italiana differiscono molto dal tipo di stato, dalla nazione da cui questi provengono. Ad esempio, in classe ho un bambino africano che ha avuto difficoltà ad ambientarsi perché in Africa viveva in una tribù e aveva difficoltà anche solo a tenere le scarpe e a camminare, perché non aveva mai utilizzato le scarpe. Si parte quindi da

questi tipi di problemi fino ad arrivare a quelli che sono i più comuni, come quelli della religione e della lingua.

Quest'anno in classe abbiamo una sola bambina musulmana che non partecipa all'ora di religione. In questo ambito ritengo che la scuola italiana rappresenti un'ottima organizzazione perché permette a coloro i quali hanno una religione differente, di non partecipare all'ora di religione.

Attualmente nelle quarte e nelle quinte classi si cerca di coinvolgere tutti i bambini nello studio delle altre religioni, attraverso delle conferenze presentate dagli stessi bambini.

Accanto a questo c'è un discorso antropologico relativo alla religione che riguarda più il sentimento religioso. In questo i programmi ministeriali sono molto generalizzati e lasciano ampia iniziativa al docente: c'è infatti chi dà un'impronta maggiore al cattolicesimo e chi, come nelle nostra scuola, allarga il suo campo di indagine a quello che è e a ciò che rappresenta la religiosità.

L'importante è raggiungere l'obiettivo di integrare la loro cultura con la nostra, processo questo che però non deve assolutamente permettere di dimenticare la loro cultura, la loro lingua, le loro abitudini.

Progetti realizzati dalla scuola

L'anno scorso abbiamo seguito un progetto con Tullio De Mauro sulla Interculturalità, un progetto questo che dovrebbe continuare anche quest'anno e che non era finalizzato alla singola scuola ma essenzialmente prevedeva un corso di aggiornamento al quale potevano partecipare alcuni insegnanti. Questo progetto veniva poi, in un secondo momento, integrato con un altro progetto il "Comenius" che prevedeva il collegamento con altre scuole di differenti nazionalità.

L'obiettivo era quello di avere degli strumenti didattici più specifici per affrontare il problema nel momento in cui il bambino straniero si iscrive ad una classe di soli italiani, utilizzando, per gli alunni stranieri, la lingua italiana come seconda lingua.

APPENDICE

La descrizione del campione

L'indagine campionaria della quale sono stati descritti i risultati nella sezione ad essa dedicata, è stata realizzata mediante un questionario autosomministrato destinati a tutti i docenti in forza a 276 plessi scolastici localizzati in tutto il territorio nazionale.

Nella fattispecie, la selezione dei docenti da intervistare ha previsto uno schema di campionamento a due stadi dove le unità di primo livello sono costituite dalle scuole (più precisamente i plessi scolastici) e le unità di secondo livello sono costituite dai docenti stessi

Per ciò che concerne le unità di primo livello, i plessi scolastici sono stati scelti all'interno del campione più ampio descritto in uno dei primi lavori dell' *Agenzia per la Scuola*³ al quale si rimanda per un approfondimento. Passando alle unità di secondo stadio, il campionamento dei docenti è stato effettuato "a grappolo", ovvero inserendo nel campione l'insieme dei docenti di ciascuna scuola.

Di seguito, si riportano sinteticamente i principi e le metodologie utilizzate per la costruzione del campione complessivo di scuole. Il disegno campionario realizzato può essere definito di tipo "multiscopo", ovvero utilizzabile per indagini su differenti aspetti inerenti il sistema scolastico italiano.

Tra le possibili alternative offerte dalla teoria dei campioni, la scelta è ricaduta su un disegno di campione ad uno stadio stratificato che sembra garantire, anche alla luce di informazioni non quantificabili sul sistema scuola nel suo complesso, un buon compromesso tra l'esigenza di massima precisione possibile e l'esigenza di una non eccessiva numerosità campionaria.

In un disegno campionario di tipo stratificato le variabili che forniscono la griglia di stratificazione, mentre da una parte costituiscono il sistema di controllo dell'indagine sull'attendibilità delle stime, dall'altra consentono un livello di disaggregazione delle stime stesse che possa essere poi considerato in maniera attendibile.

Il presupposto teorico è che le variabili di stratificazione influenzino significativamente sia il livello che la variabilità dell'oggetto di stima; è evidente, pertanto, che la loro scelta costituisca un momento cruciale nella definizione del disegno.

Nello specifico, la scelta è ricaduta su tre variabili:

1. Regione di appartenenza della scuola;
2. Dimensione demografica del comune di appartenenza della scuola;

³ Cfr.: Agenzia per la Scuola (EDS - Luiss Management), *Il disegno campionario per indagini multiscopo sul sistema scolastico italiano*, Aprile 1998.

3. Gruppo tipologico di appartenenza della scuola

Le prime due variabili sono di tipo “esogeno”: non sono direttamente collegate con il sistema scolastico in quanto tale, ma ne influenzano comunque la distribuzione sul territorio. La terza variabile, di tipo “endogeno”, è la variabile di classificazione tipologica realizzata nello studio Agenzia per la Scuola sugli aspetti strutturali e le interconnessioni tipologiche nel sistema scolastico italiano⁴, e rappresenta sinteticamente le complesse diversità strutturali delle unità scolastiche di riferimento.

Infine, per migliorare ulteriormente la qualità di rappresentazione delle indagini campionarie, si è scelto di utilizzare, oltre alla griglia di stratificazione precedentemente individuata, una variabile di stratificazione implicita relativa alla situazione socioeconomica del comune di residenza della scuola, in modo tale da tenere conto anche dei differenti contesti ambientali, economici e sociali in cui si trovano ad operare le scuole.

Pertanto, il campione complessivo di scuole primarie è costituito da 1.109 scuole su 17.539, con una frazione di campionamento, quindi, del 6,3%. Esso consente delle stime complessive affette da un errore massimo intorno al 3%.

Il particolare disegno campionario è stato comunque tarato al fine da un lato di rappresentare tutti gli strati, anche quelli di numerosità minima, dall'altro di massimizzare la rappresentatività all'interno di ogni strato. Pertanto l'errore massimo a priori, ad esempio, all'interno di ciascun gruppo tipologico, viene quantificato intorno all'8%, mentre a livello regionale varia tra l'8,6% ed il 15%⁵.

Il campione individuato è dotato di una elevata rappresentatività relativamente ad alcuni sottodomini rilevanti, quali la regione di appartenenza, la classe dimensionale del comune ed il gruppo tipologico delle scuole.

⁴ Cfr.: Agenzia per la Scuola (EDS - Luiss Management), *Il sistema scolastico italiano: aspetti strutturali e interconnessioni tipologiche*, Aprile 1998.

⁵ Non deve stupire il fatto che il margine di errore all'interno dei singoli strati sia superiore al margine di errore nell'intero campione in quanto la funzione che lega la numerosità campionaria alla numerosità della popolazione di riferimento non agisce in misura proporzionale, necessitando di numerosità campionarie relativamente molto più elevate per piccole popolazioni e numerosità campionarie relativamente molto più basse per grandi popolazioni. A titolo esemplificativo si rileva che un campione che si riferisse all'intero sistema scolastico primario che avesse un margine di errore pari all'8%, come quello all'interno di ciascun gruppo tipologico, avrebbe necessitato di una numerosità campionaria di sole 149 unità. In questo caso, però, l'errore interno agli strati sarebbe stato assolutamente troppo grande e non avrebbe per nulla consentito stime disaggregate secondo le modalità delle variabili di stratificazione.

Esso, tuttavia, può essere considerato come una valida base anche per indagini su cui è richiesta una rappresentatività con un livello di dettaglio inferiore, effettuando opportune selezioni dall'elenco delle scuole inserite nel "campione di base" individuato nel presente studio.

Tale procedura di selezione consente di tener comunque conto della più complessa struttura di stratificazione di cui è dotato il "campione di base" non tanto per garantire rappresentatività a livelli maggiori, quanto per escludere, all'interno dell'estrazione, una distorsione sistematica rispetto a caratteri che, pur non richiedendo un diretto controllo, influenzano comunque il risultato.

Nel caso specifico della presente indagine, per motivi di contenimento della numerosità campionaria (si ricorda che in questo caso la singola scuola -plesso- è l'unità campionaria di primo livello in un campione a grappolo ove le unità di secondo livello sono i docenti), si è deciso di mantenere il controllo della rappresentatività nel dettaglio della grande ripartizione geografica (Nord, Centro e Sud).

Ciò ha consentito di scendere alla citata numerosità (276), ottenendo stime affette da un errore massimo dell'8% su ciascuna area geografica e del 4,5% a livello nazionale.

Il questionario

Codice Scuola

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Profilo socio-anagrafico

1. Sesso

(1) M

(2) F

2. Età

- (1) Fino a 30 anni
(2) 31-40 anni
(3) 41-50 anni
(4) 51-60 anni
(5) Oltre 60 anni

3. Provincia o Stato estero di nascita _____

4. Diplomi di scuola media superiore conseguiti e anno di conseguimento (indicare tutti i diplomi posseduti)

- (1) Maturità classica
(2) Maturità scientifica
(3) Maturità artistica
(4) Maturità tecnica
(5) Maturità professionale
(6) Maturità magistrale

5. Oltre a diplomi di maturità, quali dei seguenti titoli di studio possiede e in quale anno sono stati conseguiti? (Indicare tutti i titoli posseduti)

- (1) Diploma post-secondaria (specificare) _____
(2) Diploma universitario (specificare) _____
(3) Laurea (specificare) _____
(4) Seconda laurea (specificare) _____
(5) Specializzazione e/o perfezionamento post-lauream (specificare) _____
(6) Altro (specificare) _____

Esperienze e fabbisogni di formazione multiculturale degli insegnanti della scuola elementare

6. Numero degli alunni stranieri iscritti nelle classi in cui Lei insegna per provenienza territoriale:

	Maschi	Femmine	Totale
(1) Europa Comunitaria			
(2) Europa non Comunitaria			
(3) Nord America			
(4) Centro-Sud America			
(5) Africa			
(6) Asia			
(7) Nomadi			
(8) Altro			
(9) Totale			

7. Numero degli alunni stranieri iscritti nelle classi in cui Lei insegna per appartenenza religiosa:

	Maschi	Femmine	Totale
(1) Cattolici			
(2) Protestanti			
(3) Musulmani			
(4) Buddisti			
(5) Ebrei			
(6) Nessuna appartenenza			
(7) Altro			
(8) Non determinato			
(9) Totale			

8. L'aumento delle presenze di alunni stranieri nella scuola elementare italiana, secondo Lei è un fatto:

(indichi tutte le affermazioni con le quali è d'accordo)

- (1) Positivo, perché consente ai bambini di crescere con meno pregiudizi
 (2) Positivo, perché consente ai docenti di confrontarsi con nuovi orizzonti didattici
 (3) Positivo, perché consente alla scuola di svolgere una funzione sociale importante e positiva
 (4) Negativo, perché espone gli alunni a esperienze e modelli spesso negativi e inadeguati
 (5) Negativo, perché comporta eccessivi rallentamenti e problemi nei percorsi didattici
 (6) Negativo, perché impone alla scuola carichi e responsabilità che non le competono

9. Come giudica, complessivamente, il livello di integrazione degli alunni stranieri iscritti nelle classi in cui Lei insegna?

- (1) Ottimo (3) Scarso (5) Non so
 (2) Buono (4) Assente

10. In quale misura ha inciso l'atteggiamento dei genitori dei bambini italiani sul livello di integrazione degli alunni stranieri?

- (1) Molto elevata (3) Poco elevata
 (2) Abbastanza elevata (4) Per niente elevata

11. In quale misura ha inciso l'atteggiamento dei genitori degli alunni stranieri sul livello di integrazione dei loro figli?

- (1) Molto elevata
(2) Abbastanza elevata

- (3) Poco elevata
(4) Per niente elevata

12. La presenza di alunni stranieri iscritti nelle classi in cui Lei insegna, ha generato problemi aggiuntivi, diversi da quelli normalmente incontrati con gli alunni italiani?

(1) Sì

(2) No

13. In particolare, negli alunni stranieri iscritti nelle Sue classi, ha riscontrato evidenti problemi:

13.a Di lacune culturali e linguistiche preesistenti

- (1) Spesso
(2) Talvolta
(3) Raramente
(4) Mai

13.b Di difficoltà di apprendimento

- (1) Spesso
(2) Talvolta
(3) Raramente
(4) Mai

13.c Di natura igienico-sanitaria

- (1) Spesso
(2) Talvolta
(3) Raramente
(4) Mai

13.d Di natura alimentare

- (1) Spesso
(2) Talvolta
(3) Raramente
(4) Mai

13.e Di puntualità e frequenza alle lezioni

- (1) Spesso
(2) Talvolta
(3) Raramente
(4) Mai

13.f Di rispetto/compatibilità del calendario scolastico

- (1) Spesso
(2) Talvolta
(3) Raramente
(4) Mai

13.g Di educazione e comportamento in classe

- (1) Spesso
(2) Talvolta
(3) Raramente
(4) Mai

13.h Di non condivisione dei contenuti trasmessi in classe

- (1) Spesso
(2) Talvolta
(3) Raramente
(4) Mai

14. Come valuta la Sua formazione, per quanto riguarda l'insegnamento agli alunni stranieri, in relazione ai seguenti aspetti?

14.a Sistemi didattici

- (1) Del tutto adeguata
(2) Abbastanza adeguata
(3) Poco adeguata
(4) Per niente adeguata

14.b Conoscenze psico-pedagogiche

- (1) Del tutto adeguata
(2) Abbastanza adeguata
(3) Poco adeguata
(4) Per niente adeguata

15. **Rispetto a quali delle seguenti discipline ed aree conoscitive, nell'insegnamento agli alunni stranieri presenti nelle sue classi, ha avvertito le maggiori esigenze di approfondimento?** (massimo 5 risposte)

- | | | | |
|------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|----------------------------|
| (1) <input type="checkbox"/> | Storia comparata | (8) <input type="checkbox"/> | Scienza dell'alimentazione |
| (2) <input type="checkbox"/> | Geografia politica ed economica | (9) <input type="checkbox"/> | Lingue |
| (3) <input type="checkbox"/> | Psicologia | (10) <input type="checkbox"/> | Sociologia |
| (4) <input type="checkbox"/> | Didattica | (11) <input type="checkbox"/> | Legislazione minorile |
| (5) <input type="checkbox"/> | Storia delle religioni | (12) <input type="checkbox"/> | Diritto comparato |
| (6) <input type="checkbox"/> | Antropologia culturale | (13) <input type="checkbox"/> | Educazione sessuale |
| (7) <input type="checkbox"/> | Igiene ed educazione sanitaria | (14) <input type="checkbox"/> | Altro (specificare) _____ |

16. **Rispetto a quali delle seguenti discipline ed aree conoscitive, sarebbe maggiormente interessato/a a seguire corsi di formazione o aggiornamento?** (massimo 5 risposte)

- | | | | |
|------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|----------------------------|
| (1) <input type="checkbox"/> | Storia comparata | (8) <input type="checkbox"/> | Scienza dell'alimentazione |
| (2) <input type="checkbox"/> | Geografia politica ed economica | (9) <input type="checkbox"/> | Lingue |
| (3) <input type="checkbox"/> | Psicologia | (10) <input type="checkbox"/> | Sociologia |
| (4) <input type="checkbox"/> | Didattica | (11) <input type="checkbox"/> | Legislazione minorile |
| (5) <input type="checkbox"/> | Storia delle religioni | (12) <input type="checkbox"/> | Diritto comparato |
| (6) <input type="checkbox"/> | Antropologia culturale | (13) <input type="checkbox"/> | Educazione sessuale |
| (7) <input type="checkbox"/> | Igiene ed educazione sanitaria | (14) <input type="checkbox"/> | Altro (specificare) _____ |

17. **Ha mai frequentato corsi di formazione o aggiornamento finalizzati a migliorare e integrare le Sue competenze in relazione all'insegnamento agli alunni stranieri presenti nelle scuole italiane?**

- (1) Sì (2) No

17.a **Se ha seguito dei corsi, come giudica questa esperienza, sotto il profilo delle conoscenze acquisite?**

- | | | | |
|------------------------------|------------------|------------------------------|------------------|
| (1) <input type="checkbox"/> | Molto utile | (3) <input type="checkbox"/> | Poco utile |
| (2) <input type="checkbox"/> | Abbastanza utile | (4) <input type="checkbox"/> | Per niente utile |

**Grazie per la
collaborazione**

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV., *Educazione al cambiamento*, CRES (Mani Tese)- Edizioni Lavoro, 1995
- AA.VV., *L'educazione all'interculturalità. Premesse e sperimentazioni*, Edizioni Gruppo Abele, 1996
- AA.VV., *L'educazione interculturale: significati, difficoltà, sviluppi*, Annali della Pubblica Istruzione 1993
- AA.VV. *Una scuola a colori. Temi di educazione interculturale*, L'Harmanattan Italia, 1997
- AA. VV., *La scuola nella società multietnica*, La Scuola, 1994
- AA. VV., *Verso una società multiculturale*, CELIM, 1992
- Agenzia per la Scuola, EDS-Luiss Management, *Alunni con cittadinanza non italiana – Scuole statali e non statali a.s. 1998/99*,
- Agosti A. (a cura di), *Intercultura e insegnamento. Aspetti teorici metodologici*, SEI, 1996
- Amatucci L., *Alunni stranieri e educazione interculturale*, Annali della Pubblica Istruzione, 1993
- Amatucci L., *L'educazione interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, 1995
- Attanasio A. M.- Zocchi P., *Educazione interculturale*, Scuola Democratica, 1995
- Attanasio A. M.- Mastrovito A. M., *Educazione interculturale. Dalla teoria alla prassi*, 1996
- Barra D.- Beretta Podini W., *Le migrazioni. Educazione interculturale e contesti interdisciplinari*, Crescendo, Lavoro, 1998
- Bendicente E., *Banco di esplorazione. Percorsi scolastici di pedagogia interculturale*, Cultura della Pace, 1994
- Bertocchi D. (a cura di), *Esperienze di formazione multinazionale*, Incontri e dibattiti, IRRSAE Lombardia, 1995
- Biffoli Dezzutti D.- Torre A., *Immagini dell'altro nella cultura europea contemporanea*, L'Harmattan Italia, 1996
- Bognandi L. (a cura di), *Interculturalità e scambi educativi. L'esperienze ELIS*, IRRSAE Lombardia, 1995
- Bolognari Velleda- Kuhne K., *Povertà, migrazione, razzismo. Il lavoro sociale educativo in Europa*, Ecce Junior, 1997
- Bombardelli O., *Formazione in dimensione europea e interculturale*, Pedagogia e scuola, La Scuola, 1996
- Bonemazzi M.- Surian A. (a cura di), *Il viaggio. Percorsi didattici interdisciplinari di educazione alla pace e al dialogo interculturale per insegnanti scuola media*, EMI Sussidi Didattici, 1995
- Brancalenti R.- Rossi C., *Immigrazione l'accoglienza delle culture. Dalla scuola ai mass-media esempi concreti di intercultura*, La Nuova Città Interculturale, 1998
- Brusa C., *Immigrazione e multiculturalità nell'Italia di oggi*, Vol. 2, Franco Angeli, 1999
- Calasso M. G., *Documenti del progetto EDINT 1986-92, Il Bambino europeo: la dimensione interculturale*, CEDE, 1988
- Callari Galli, *Antropologia culturale e processi educativi*, La Nuova Italia, 1993
- Camilletti E. Castelnovo A., *L'identità multicolore. I codici di comunicazione interculturale nella scuola dell'infanzia*, Franco Angeli Didattica. Temi e problemi n.5, 1994
- Campani G., *La rosa e lo specchio. Saggi sull'interculturalità*, Manuali n.1, Ipermedium, 1996
- Caputo M., *Scuola Laica e identità minoritarie. La via francese all'interculturalità*, Pedagogia e scuola, La Scuola 1998
- Caronia L. – Favaro G., *Bambini stranieri nei servizi educativi. Per l'infanzia 0-6 anni. Atti di una ricerca azione*, Bologna, Ufficio Infanzia Regione Emilia Romagna, 1992
- Castelnovo A. (a cura di), *Ebrei e protestanti nella storia d'Italia. Modelli per un'educazione interculturale*, Didattica. Temi e problemi n.10, Franco Angeli, 1996
- Ceccagno A., *Il caso delle comunità cinesi. Comunicazione Interculturale ed istituzioni*, Armando, 1997
- Cerioli L., *Ego-etnocentrismi. Un approccio clinico all'educazione interculturale*, IRRSAE Lombardia, 1998
- Chang Ausilia H.- Cecchin M., *L'educazione interculturale. Prospettive pedagogico didattiche degli organismi internazionali e della scuola italiana*, Il prisma n.17, LAS, 1996
- Chiozzi P. (a cura di), *Antropologia urbana e relazioni interetniche*, A. Pontecorvoli, 1991
- Chistolini S., *Educazione Interculturale. La formazione degli insegnanti in Italia*, Euroma, 1992
- Clementi M.- Sconnamiglio N., *Popoli in movimento. Percorsi didattici interdisciplinari per educare alla mondialità*, Solidarietà internazionale, EMI, 1996
- Compagnoni E. (a cura di), *Una scuola per il domani. L'esperienza interculturale Di Rio Saliceto*, Franco Angeli, 1994

- Corinaldesi Sommadossi C.- Gavanna Pittella G., *Scambi ed educazione interculturale*, Incontri e dibattiti, IRRSAE Lombardia, 1997
- Crudo M., *Percorsi interculturali e modelli di riferimento*, CRES (Mani Tese), Ediz. Lavoro, 1995
- Crudo M., *La conoscenza dell'altro tra paura e desiderio. Due esperienze didattiche sui concetti di relazione/i e Contaminazione*, Crescendo n.5, Lavoro, 1996
- Crudo M., *Penelope è partita. Un itinerario didattico sulla differenza di genere*, Crescendo, Lavoro, 1998
- D'Andreata P., *Il gioco nella didattica interculturale*, EMI, 1999
- Damiano E., *Homo migrans*, Scienze della formazione n.18, Franco Angeli, 1998
- Damiano E. (a cura di), *La sala degli specchi. Pratiche scolastiche di educazione interculturale in Europa*, Scienze della formazione, 1999
- De Ferrari Perregaux C.- Bezzola K.(a cura di), *Odyssea: accoglienza e approcci interculturali*, Quaderni per l'insegnamento, Centro Didattico Cantonale, 1996
- Demarchi C. (a cura di), Papa N., *Raccontafiaba. Percorsi di educazione interculturale*, Guerini e Associati, 1997

- Demetrio D.- Favaro G., *Immigrazione e pedagogia interculturale*, La Nuova Italia Educatori antichi e moderni, 1992
- Demetrio D. (a cura di), *Nel tempo della pluralità. Educazione Interculturale in discussione e ricerca*, La Nuova Italia, 1997
- Demetrio D.- Favaro G., *Bambini stranieri a scuola. Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*, La Nuova Italia, 1997
- Demetrio D., *Agenda interculturale. Quotidianità e immigrazione a scuola. Idee per chi inizia*, Contaminazioni n.3, Meltemi, 1997
- Di Carlo S., *Proposte per un'educazione interculturale*, Tecnodid, 1994
- Disoteo M., *Didattica Interculturale della musica*, Quaderni dell'interculturalità n.7, EMI, 1998
- Donzello G.- Karpati B. M., *Un ragazzo zingaro nella mia classe*, Interface n.14, Anicia, 1998
- Durino A. A., *Verso una scuola interculturale*, La Nuova Italia, Didattica Viva, 1993
- Economi C. (a cura di), *L'educazione interculturale nei documenti della Pubblica Istruzione*, CEM Mondialità
- Falcione S.- Merana C: (a cura di), *Fiabe, favole e miti a confronto. Strumenti didattici per educare alla mondialità*, L'IRC nella scuola primaria n.7, Elledici, 1997
- Falteri P. (a cura di), *Interculturalismo e immagine del mondo non occidentale nei libri di testo della scuola dell'obbligo*, I Quaderni di Eurydice, 1993
- Favaro G.- Omenetto C., *Bambini e bambine di qui e d'altrove. La migrazione dei minori e delle famiglie*, Guerini e Associati, 1998
- Favero L., *Scuole in... Viaggio. Un'esperienza di scambio tra scuole di diversi continenti per una didattica interculturale*, Sussidi didattici, EMI, 1996
- Fucecchi A., *Didattica interculturale della lingua e della letteratura*, Quaderni dell'interculturalità n.5, EMI, 1998
- Gallesi C. (a cura di), *Identità e cultura. Percorsi didattici per la scuola media*, Franco Angeli, 1998
- Gambino A., *Gli altri e noi: La sfida del multiculturalismo*, Il Mulino, 1996
- Garcea Elena A., *La comunicazione interculturale. Teoria e pratica*, Comunicazione, Armando, 1996
- Gasparri P., *Vietato escludere per una pedagogia di frontiera*, Anicia, 1995
- Gazerro V., *Insegnamento della lingua italiana in Europa. Emigrazione, lingua, intercultura in Germania e in Svizzera*, Aggiornamenti. Linguistica, Armando, 1996
- Gioda P.- Merana C.- Varano M., *Fiabe e intercultura*, Quaderni dell'interculturalità n.9, EMI, 1998
- Giusti M., *L'identità e la memoria. Complessità e educazione interculturale*, Giunti, 1996
- Giusti M., *Una scuola tante culture. Un percorso di autoformazione interculturale*, Fatatrac, 1996
- Giusti M. (a cura di), *Ricerca interculturale e metodo autobiografico. Bambini e adulti immigrati: un progetto, molte storie*, La Nuova Italia, 1998
- Gobbo F., *Radici e frontiere. Contributi all'analisi del discorso pedagogico interculturale*, ALFA60, 1992
- Gobbo F. (a cura di), *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*, Testi e studi di scienze umane n.129, Unicopli, 1996
- Grillo G., *Noi visti dagli altri*, Quaderni dell'interculturalità n.8, EMI, 1998

- Guerra L.- Hamburger F.- Robertson A., *Educazione comunitaria in Europa. Dimensioni interculturali del lavoro con i giovani*, Ecce Junior, 1996
- Gusso M.- Nadin L.- Serra M., *Culture e identità in gioco. Per la formazione degli adulti*, EMI Sussidi Didattici, 1995
- Lombardo G. (a cura di), *Dialogo interculturale e convivenza democratica*, Studi e ricerche, Issina, 1998
- Lynch J., *Educazione multiculturale in una società globale*, Armando, 1993
- Macchietti S. S. (a cura di), *Verso un'educazione interculturale. Temi, problemi prospettive*, Bulzoni Psichiatria e psicologia. Miscellanea, 1993
- Macchietti S. S. (a cura di), *Prospettive di educazione interculturale*, Psichiatria e psicologia. Miscellanea, 1995
- Maciotti M. (a cura di), *Per una società multiculturale*, Liguori, 1991
- Maestrello C.- Carpani C., *Condividere il mondo. Per educare i bambini alla mondialità*, Sussidi didattici EMI, 1996
- Maffioletti G.- Todisco E., *Scolarizzazione degli immigrati e attività interculturale in Italia*, Studi Emigrazione, 1992
- Maniotti P., *Il mondo in gioco. Percorsi ludici e repertorio di giochi per l'educazione interculturale*, Ragazzi, Gruppo Abele, 1997
- Mantovani G., *L'elefante invisibile. Tra negazione e affermazione delle diversità: scontri e incontri multiculturali*, Saggi Giunti, Giunti, 1998
- Mantovani S., *La ricerca sul campo in educazione*, Bruno Mondadori, 1995
- Marazzi A., *Lo sguardo Antropologico. Processi Educativi e multiculturalismo*, Biblioteca di testi e studi, Carrocci, 1998
- Massimeo F.- Portoghese A.- Selvaggi P. (a cura di), *Mediterraneo- Europa dalla multiculturalità all'interculturalità*, Pensa Multimedia, 1997
- Mezzini M.- Rossi C., *Gli specchi rubati. Percorsi multiculturali nella scuola elementare*, Contaminazioni n.4, Meltemi, 1997
- Moscato M.T., *Il Viaggio come metafora pedagogica. Introduzione alla pedagogia interculturale*, La Scuola Pedagogia e scuola, 1994
- Nanni A.- Abbrucciati S., *Il mio zaino interculturale. Repertorio bibliografico e multimediale. Le "Pagine gialle" dell'interculturalità*, EMI, Quaderni dell'interculturalità n.1, 1997
- Nanni A., *L'educazione interculturale oggi in Italia*, EMI, Quaderni dell'interculturalità n.6, 1998
- Nanni A., *Per capire l'intercultura*, EMI, 1999
- Nardelli Dino R., *La valigia dell'emigrante prima della didattica interculturale*, Editoriale Umbra, 1994
- Negrini A. (a cura di), *Migrazioni in Europa e formazione interculturale*, Mondialità EMI, 1997
- Negrini A. (a cura di), *Il sistema scolastico in prospettiva interculturale. L'educazione come riconoscimento dell'altro*, Mondialità EMI, 1998
- Nigris E. (a cura di), *Educazione interculturale*, Mondadori Bruno, 1996
- Nigris E.- Ricci A., *Bambini zingari a scuola. Una ricerca qualitativa sull'inserimento dei rom in Lombardia. Analisi e proposte*, Strumenti in educazione, Junior, 1997
- Operti L.- Connetti L., *Verso un'educazione interculturale*, Bellati Boringhieri, 1992
- Operti L. (a cura di), *Sguardi sulle Americhe per un'educazione interculturale*, IRRSAE Piemonte, 1995
- Operti L., *Cultura Araba e società multietnica*, IRRSAE Piemonte, Bollati Boringhieri, 1998
- Orsi M., *Educare ad una cittadinanza responsabile. Percorsi educativi ed etici per l'uomo del terzo millennio*, Mondialità, EMI, 1998
- Ortolani S. (a cura di), *Educazione alla sovranazionalità*, Dimensione europea Guide didattiche n.2, 1995
- Pampani G. (a cura di), *Introduzione all'educazione interculturale*, CUECM, 1992
- Panseri G. - Pini C. (a cura di), *Immigrati stranieri a scuola*, IRRSAE Lombardia Quaderni, 1990
- Perotti A., *La via obbligata all'interculturalità*, Bologna, FMI, 1994
- Perrone L., *Né qui né altrove. I figli degli immigrati nella scuola salentina*, Ospiti n.8, Sensibili alle Foglie, 1998
- Perrucca A., *Educazione, sviluppo, intercultura*, Pensa Multimedia, Intercultura n.1, 1997
- Perrucca A. (a cura di), *Dalla società educante alla società interculturale*, Pensa Multimedia, Intercultura n.4, 1998
- Perrucca A.- Calleja J. (a cura di), *Peace education: context and values*, Pensa Multimedia, 1999
- Petrini I. (a cura di), *Il Se e l'altro. Percorsi didattici interdisciplinari di educazione alla pace e al dialogo interculturale. Per l'insegnante della scuola materna e elementare*, EMI Sussidi Didattici, 1995

- Pittau F., *Forum per l'interculturalità. Dieci itinerari didattici*, Anteremi, 1995
- Pittau F. (a cura di), *Migrazioni, paesi e culture. Esperienze europee a confronto*, I dati n.9, Sinnos, 1998
- Poletti F. (a cura di), *L'educazione interculturale*, La Nuova Italia Educatori antichi e moderni, 1992
- Poletti F., *L'interculturalismo in azione e in questione. Riflessioni pedagogiche e itinerari didattici*, Quaderni per l'insegnamento, Centro didattico Cantonale, 1997
- Pulvirenti F. - Scuderi Sanfilippo G.- Licciardello O., *Educazione interculturale e ricerca intervento* CUECM, 1996
- Restelli S., *Esperienze di educazione europea nella scuola*, Incontri e dibattiti, IRRSAE Lombardia, 1998
- Rizzi F., *Educazione e società interculturale*, La Scuola Pedagogia 2000, 1992
- Salvadori E., *Le plaisir de partager. Un partenariat scolaire européen*, Ibis Didattica, 1995
- Salvatori E.- Pulina P., *Per un'educazione interculturale*, Ibis Didattica, 1991
- Santelli Beccegato L., *Interculturalità e scienze dell'educazione*, Adriatica, 1995
- Santerini M. (a cura di), *Processi educativi e integrazione interculturale. Immigrazione in provincia di Como*, Percorsi Culture Trasformazioni n.13, Franco Angeli, 1997
- Scarcella C., *La coesistenza fra le culture presenti nella civiltà mediterranea. Atti del convegno*, Ricerche e proposte, Manni, 1998
- Secco L., *Pedagogia interculturale, problemi e concetti*, Atti dei convegni di Scholè, La Scuola, 1992
- Siggillino I. (a cura di), *L'Islam nella scuola*, Franco Angeli, 1999
- Sirna C. Filtzinger O., (a cura di), *Migrazioni e società multiculturale*, Junior, 1992
- Sirna C., *Lingua e apprendimento in prospettiva interculturale*, EDAS, 1993
- Sirna C. (a cura di), *Docenti e formazione interculturale*, Il Segnalibro, 1996
- Sirna C., *Pedagogia Interculturale. Concetti, problemi e proposte*. Guerini e Associati, Processi formativi e scienze dell'educazione, 1997
- Surian A., *L'educazione interculturale in Europa*, EMI, Quaderni dell'interculturalità n.10, 1998
- Susi F. (a cura di), *L'interculturalità possibile. L'inserimento scolastico degli stranieri*, Formazione Oggi, 1995
- Tassinari G. (a cura di), *Scuola e società multiculturale*, La Nuova Italia, 1992
- Taylor C., *Multiculturalismo*, Anabasi, 1994
- Todisco E., *La scolarizzazione degli immigrati stranieri in Italia*, Studi Emigrazione, 1990
- Traficante C. (a cura di), *La presenza degli alunni stranieri nelle scuole materne, elementari, medie, superiori di Milano*, Quaderni ISMU, 1995
- Tshikalandanda K.- Antoniol G., *Il popolo dell'amicizia. Alla scoperta di una grande civiltà centroafricana*, Educazione alla mondialità, Città Nuova, 1998
- Vulpiani V. (a cura di), *L'officina del confronto: relazioni interculturali e processi di sviluppo nell'azione educativa*, Anicia, 1997
- Wiedemann H, *A scuola di mondo. Percorsi didattici per capire e vivere il mondo globale: guida teorica e metodologica*, Sussidi Didattici, EMI, 1998
- Wiedemann H, *A scuola di mondo. Percorsi didattici per capire e vivere il mondo globale: diseguaglianza*, Sussidi Didattici, EMI, 1998
- Zaniello G., *Interculturalità nella scuola*, La Scuola, 1992
- Zavalloni G., *La scuola creativa. Educare alla multiculturalità con giocattoli libri e burattini*, Vivere e imparare, Macro, 1996
- Zuccherini R. (a cura di), *Le culture della scuola. L'interculturalità nel progetto educativo*, Gesp, 1995