



Alunni stranieri in una scuola in cambiamento

Seconda Parte: Le esperienze e i temi per la riflessione

La presenza di bambini figli di immigrati interessa da tempo la scuola italiana e sono passati ormai più di dieci anni dalle prime iniziative e proposte di educazione interculturale. Non si può parlare, tuttavia, di pratiche consolidate ma piuttosto siamo ancora in un terreno sperimentale, dove sussistono ostacoli e abitudini difficili da rimuovere. Si pensi soltanto alla curiosa notizia di alcuni mesi fa, riferita al quartiere Centocelle della città di Roma, dove è stata sgomberata una scuola abusiva realizzata in un garage e gestita da immigrati, utilizzata da 70 famiglie africane e asiatiche che si rifiutano di inviare i propri figli alla scuola pubblica della zona... (La Repubblica, Cronaca di Roma, 12 ottobre 2001).

La trasformazione delle routine acquisite nella gestione della comunità scolastica, così come la crescita di una nuova sensibilità o apertura verso contenuti che non fanno parte della tradizione curriculare si impongono lentamente. Le esperienze più interessanti sono nate molto spesso dal singolo impegno degli insegnanti, da gruppi di volontari che si sono avvicinati alle scuole, da alcuni enti locali più illuminati che hanno raccolto la sfida e orientato le proprie competenze nel settore verso una pratica attiva dell'intercultura. L'accordo del 1991, per il quale la Provincia di Bologna, il Comune, l'Università e il Provveditorato agli Studi costituivano il CDLEI, dimostra la tempestiva percezione, nella nostra realtà, del bisogno di uno strumento guida del cambiamento. Lungo questi anni è cresciuta la consapevolezza della necessità di trasformazione dell'istituzione scolastica e dei suoi protagonisti: molti insegnanti hanno frequentato specifici corsi di aggiornamento, si sono moltiplicati i laboratori interculturali nelle scuole, si è evoluti nella didattica e nella pratica dell'insegnamento dell'italiano come seconda lingua, è cresciuto il riconoscimento dell'opportunità che significa l'ausilio del mediatore culturale per le attività della scuola. Tuttavia, l'educazione interculturale si trova ancora ai primi passi, perché molto spesso dietro questa etichetta si presentano iniziative episodiche, attività estemporanee impregnate di ingenuità alla ricerca dell'esotismo, senza veri riscontri sul piano formativo. A fronte di questa mancanza di organicità, la richiesta delle scuole tende a esaurirsi nel supporto all'alfabetizzazione e nel sostegno all'apprendimento degli allievi stranieri. L'educazione interculturale non è una nuova disciplina, ma un principio di valori che dovrebbe ispirare i piani di studio, i contenuti disciplinari, i libri di testo di una società - volente o nolente - non più monoculturale. Che questo veramente avvenga, dipende da scelte di chi ha responsabilità sulla scuola italiana, da decisioni strategiche sul modello di interazione con le minoranze culturali e religiose.

Sommario

1. La prima infanzia	2
<i>La didattica interculturale nelle scuole dell'infanzia</i>	2
<i>Il nido nella città di Bologna</i>	4
2. La scuola dell'obbligo	5
<i>Il Comune di Bologna: verso un nuovo modello d'intervento</i>	5
<i>Il Diritto allo Studio: il nuovo protagonismo della Provincia</i>	8
3. Intercultura e mediazione culturale nelle scuole	15
<i>Il CD/LEI: le attività 2001- 2002</i>	15
<i>La scuola nell'ottica dei mediatori</i>	17
4. Dopo l'obbligo: il NOF e la scuola superiore	21
<i>Università: quale accoglienza per gli stranieri ?</i>	24
5. Rom e gajè nella classe	26
6. Le tesi dell'Osservatorio	29
7. Testimonianze: Noi bambini italiani nelle scuole del mondo	32

L'ultimo periodo mostra uno scenario della scuola italiana oggetto di grandi cambiamenti e in continua evoluzione. Alcune trasformazioni, come l'innalzamento dell'obbligo scolastico e dell'obbligo formativo fino ai 18 anni sono sicuramente fattori che richiederanno ancora una maggiore attenzione sull'esito scolastico dei ragazzi stranieri. Altre, come l'autonomia scolastica, potrebbero facilitare le scuole in una maggiore capacità di progettazione, di adeguamento alle singole realtà e di continuità negli interventi in campo interculturale. Le scuole bolognesi registrano delle difficoltà in questo momento di passaggio, ma molte sono riuscite a garantire la stabilità degli interventi e ad avviare nuove iniziative tramite la presentazione di progetti al bando istituito dalla Provincia per la Legge regionale 10/99 del Diritto allo Studio, che ha considerato "l'integrazione scolastica e sociale degli immigrati, anche attraverso la valorizzazione delle culture di appartenenza" tra gli obiettivi prioritari. Anche il Comune capoluogo ha adottato progetti di singole scuole per presentare al bando dei finanziamenti del Fondo Nazionale Politiche Migratorie da realizzarsi quest'anno.

I fondi dalla legge 285 sul disagio minorile hanno consentito l'attivazione dei progetti del Provveditorato e del CD/LEI, tutto ciò senza dimenticare le iniziative che con proprie risorse sostengono gli enti locali.

Questa pubblicazione completa il nostro numero precedente dedicato all'analisi statistica della presenza straniera nel sistema educativo.

Presentiamo qui un ventaglio di esperienze e di iniziative che si sviluppano oggi nel nostro territorio, partendo dal nido per arrivare all'Università, nella quale alla tradizionale presenza di studenti stranieri sembra oggi aggiungersi l'impatto dell'immigrazione. Uno spazio importante è dedicato alla testimonianza degli operatori, protagonisti di prima linea di un cambiamento che dovrebbe finalmente portare all'arricchimento culturale della scuola. Attraverso le loro esperienze, vogliamo aprire una finestra per riflettere sulle tante questioni in dibattito: la mediazione culturale, il rapporto con le famiglie, le strategie di gestione delle differenze nella classe, la scolarizzazione dei rom, la riuscita scolastica dei minori stranieri.

1. La prima infanzia

Portare i propri figli al nido è spesso per le mamme e i papà immigrati la prima esperienza di socializzazione fuori degli ambiti strettamente economici del lavoro, che ha motivato la maggior parte delle decisioni di emigrare. Il nido - nel modello bolognese - è pratica educativa e di socializzazione per i bambini ma è anche una piccola comunità alla quale partecipano i genitori: nel carattere di questa esperienza si mette in gioco più che altrove, per le famiglie straniere, l'occasione di un'integrazione sociale positiva per bimbi e genitori.

Modelli educativi diversi, aspettative dissimili, culture differenti sulla cura dei bambini e - prima di tutto - la difficoltà per capirsi, possono creare rotture irreparabili che fomentano l'affermarsi di stereotipi in chi ha il dovere dell'accoglienza e il vissuto del rifiuto e della esclusione in chi dovrebbe essere il benvenuto. I nidi bolognesi devono attrezzarsi in fretta, non solo perché la presenza straniera tra i più piccini è sempre più consistente, ma soprattutto perché sono il primo luogo dove si scopre e si sperimenta la diversità.

La didattica interculturale nelle scuole dell'infanzia

Abbiamo conversato con Gabriele Ventura, coordinatore dei Servizi per l'infanzia del Comune di Bologna, psicopedagogo impegnato personalmente e da diversi anni nell'elaborazione e diffusione di pratiche di educazione interculturale nelle scuole dell'infanzia bolognesi.

A che punto siamo oggi nelle scuole dell'infanzia?

Un punto sempre delicato è quello dell'accoglienza e della relazione con i genitori. Grazie all'ausilio di mediatori si è costruita una messaggeria standard, ovvero la traduzione alle diverse lingue delle comunicazioni più frequenti degli insegnanti (assemblee, feste, scioperi, ecc). E' stato tradotto anche il menù del nido e prossimamente sarà disponibile anche quello delle materne. Abbiamo predisposto un "pronto soccorso linguistico per la scuola", che comprende la traduzione alle diverse lingue delle frasi più quotidiane per aiutare le insegnanti, che sarà prossimamente pubblicato dal CDLEI. Nell'anno 2000-2001 è stato distribuito in tutte le scuole un pacchetto di sussidi didattici (*si veda scheda*) e sono prossimi a partire due percorsi formativi per gli educatori sui giochi interculturali. Rimangono però ancora difficoltà nella relazione con le famiglie, in prima veste linguistiche, ma che si scoprono soprattutto come culturali e che non riguardano tanto le questioni educative ma fondamentalmente attingono

alla quotidianità dei rapporti.

Le difficoltà nascono dai diversi modi di intendere ad esempio la gestualità, o le forme della cortesia che possono portare a tantissimi equivoci, perché si deve riconoscere che non tutte le maestre hanno la curiosità di indagare, di capire. Il grande tema è quindi la comunicazione interculturale e in questo ambito si vede la necessità della collaborazione dei mediatori. L'intervento predisposto dal Servizio Immigrati del Comune si concentra soprattutto nella scuola dell'obbligo: per questa ragione molti Quartieri hanno attivato, con risorse proprie e l'ausilio di altri finanziamenti, collaborazioni dirette con mediatori per la fase di iscrizioni, per i primi colloqui, per supportate gli inserimenti. Il primo bisogno è quello di interpretariato ma subito diventa vera attività di mediazione.

Questa esperienza è partita prima nel quartiere Navile, dopo si è estesa ai quartieri San Donato, San Vitale, Savena e anche ad alcune singole scuole di Porto e Saragozza, dove ci sono particolari concentrazioni di bimbi stranieri.

La concentrazione di bimbi immigrati nelle scuole dell'infanzia è sempre un punto polemico. Cosa c'è di vero?

Sono affermazioni che risentono per metà del pregiudizio e per metà della demagogia. Nei nidi bolognesi c'è un posto ogni 3 o 4 bambini e gli stranieri mai superano il 10-12%. Non esiste nessun criterio che privilegi l'essere straniero, ma siccome le priorità per l'accesso sono il basso reddito, la composizione del nucleo (ad es. madri sole) e la relazione da parte dell'assistente sociale e siccome le famiglie immigrate sono in genere più povere e disagiate, possono sembrare in questo senso "favorite"... D'altro canto esiste anche il criterio della residenza, che penalizza chi non abita in città o non è residente, condizione frequente tra gli stranieri che risulterebbero in questo senso più penalizzati. Nelle materne invece il problema non si pone, non ci sono liste di attesa, non esiste neanche il criterio del reddito per accedere alla scuola perché la misurazione del reddito serve solo per stabilire l'entità della retta, le possibili riduzioni o esenzioni. Il criterio adoperato nelle materne è quello territoriale, cioè risiedere nello stradario della scuola. Le lamentele in questo caso nascono per non aver ottenuto la scuola preferita, anche perché non tutte hanno il doppio turno.

Si sono verificati a Bologna episodi di scontro con le famiglie straniere, a causa delle diverse esigenze di natura religiosa?

Nelle scuole materne è stato introdotto l'insegnamento religioso con carattere facoltativo dall'anno 1991 e, da quanto mi risulta, non necessariamente le famiglie musulmane scelgono di non fare partecipare i loro figli. Quando si sono verificati problemi erano più legati alla singola maestra, al suo rapporto con i bimbi e non al contenuto dell'insegnamento.

Chi si sente in minoranza tende quasi sempre all'autocensura: io credo invece che ci possano essere delle vie diverse. O si pensa che si debbano sterilizzare tutte le soggettività per non disturbare nessuno o si da parità di espressione a tutti, opzione che io preferisco. Non si tratta di cadere in forme ridicole e malintese di ecumenismo, come ha fatto una volta un centro civico cittadino che ha esposto un presepio dove si inseriva anche un presunto Maometto... In un'altra scuola, alcuni anni fa, si è registrata la polemica innescata da un gruppo di genitori laici a favore dell'albero di Natale e contro il presepio: nessuno però si è preoccupato di sentire i genitori musulmani o ebrei.

Non dovrebbero esistere né obblighi né divieti. Certamente non è semplice, ma per principio non credo che l'inibizione delle sensibilità sia la scelta migliore.

Sussidi didattici per la scuola

Pacchetto di sussidi didattici distribuito dall'Assessorato all'Istruzione del Comune di Bologna nelle scuole bolognesi.

Lexico Minimo. Vocabolario interculturale illustrato per bambini e bambine dai 2 a 14 anni, EMI. A cura di Gabriele Ventura.

Sussidio all'attività didattica per l'integrazione scolastica di bambini di nazionalità diversa da quella italiana nonché per attività didattiche relative a percorsi di educazione interculturale, particolarmente utile per l'apprendimento dell'italiano e la valorizzazione delle lingue di provenienza dei ragazzi stranieri. Costituito da 320 parole riferite ad ambiti esperienziali di base del bambino, contenute in schede plastificate illustrate con didascalie in lingua italiana, in lingua originale e nella traslitterazione del fonema originario all'alfabeto latino. Prodotto inizialmente in 3 versioni (italiano-arabo; italo-cinese; italiano-inglese), sono in preparazione anche i vocabolari per le lingue: serbo e croato, spagnolo, albanese, francese, tedesco, portoghese, tagalog (filippino), persiano (Iran), russo, giapponese, ebraico, hindi, rom, wolof (Senegal), ghanese.

Prisma. Guida al vocabolario interculturale illustrato, EMI. A cura di Gabriele Ventura.

Guida destinata agli insegnanti ed educatori, presentata come corredo del vocabolario. Informazioni e indicazioni di carattere sociologico, pedagogico, antropologico, etnografico e didattico, sia di ordine generale che di tipo specifico per ognuna delle lingue e delle culture affrontate. Più che una guida è un compendio di tante informazioni di base su ogni cultura per gli insegnanti: da riflessioni degli esperti a proposte didattiche per le scuole dell'infanzia e le elementari con l'utilizzo del Vocabolario. Comprende anche utilissime informazioni sui diversi calendari, bibliografie sulle religioni, normativa, usi e costumi dei diversi paesi, un pronto soccorso linguistico per la scuola.

- Calendario multiculturale dei bambini.

Versione cartacea Edizioni Junior (www.edizionijunior.it) e versione web (www.worldtheque.com/users/calendario/)

Tessere di quotidianità interculturale. Esperienze della scuola dell'infanzia ed elementare, a cura di AAVV, EMI, 2000.

Volume promosso dall'Associazione Italiana Maestri Cattolici (AIMC) su esperienze di educazione interculturale realizzate in diverse scuole italiane. Riflessioni sul curriculum interculturale.

Popoli in festa. Percorsi didattici interculturali tra le feste degli "altri", AAVV, EMI, 2000.

Il volume raccoglie feste dalla Spagna, Eritrea, Brasile, dal mondo africano, induista, dal Medio Oriente, dalla comunità albanese d'Italia e da alcune realtà locali italiane che sono il risultato di un percorso dell'Associazione Italiana Maestri Cattolici (AIMC) di Terni in cui i docenti si sono messi in gioco comunitariamente con l'intento di rileggere in chiave interculturale i contenuti, i metodi e i percorsi formativi nella scuola.

Incontrarsi giocando. Come costruire un ecogiocattolo, a cura di Esòh Elamé, EMI, 1999.

I giocattoli, il consumismo, i consumi alternativi. Risultati di un'attività di ricerca-intervento realizzata nell'ambito del progetto di Educazione Interculturale e allo Sviluppo Sostenibile del Comune di Fano, Laboratorio "Città dei bambini" in collaborazione con una scuola elementare e una media del territorio.

Il mio zaino interculturale, a cura di Antonio Nanni e Sergio Abbruciati, Quaderni dell'Interculturalità 1, Emi, 1997.

Censimento e mappa dei materiali esistenti sull'educazione interculturale in Italia: contiene oltre 600 indicazioni, articolate in cataloghi, libri di approfondimento, fiabe dei cinque continenti, materiali audiovisivi, giochi, kit multimediali, mostre, riviste, esperienze, centri di ricerca, indirizzi utili.

Didattica interculturale della religione, a cura del Gruppo IRC - Diocesi di Latina, Quaderni dell'Interculturalità 4, Emi 1997.

Percorsi didattici centrati sul confronto tra Cristianesimo e Islam come modello di incontro tra religioni diverse, includendo anche una ricerca sulla presenza-assenza dell'Islam negli attuali libri di testo di religione cattolica.

Fiabe e intercultura, a cura di Piera Gioda, Carla Merana e Maria Varano, Quaderni dell'Interculturalità 9, Emi 1998.

Il volume propone percorsi educativi che, attraverso la fiaba, diventano gioco per scoprire al contempo l'interculturalità di un genere che rinvia al carattere universale dei sentimenti e delle emozioni umane.

Il gioco nella didattica interculturale, a cura di Pasquale D'Andretta, Quaderni dell'interculturalità 11, Emi, 1999.

Riflessione sull'impiego di tecniche di "animazione" nelle scuole superiori e medie per i temi dell'interculturalità con la proposta di una serie di "itinerari" tematici "ragionati" che si avvalgono di giochi ed esercizi interattivi per affrontare argomenti trasversali alle varie discipline.

L'interculturalità nella scuola materna, a cura di Marianonietta Di Capita, Quaderni dell'Interculturalità 13, Emi, 1999.

Esperienze in una scuola genovese, tratta delle "modalità quotidiane" della pedagogia interculturale da attuare anche nelle scuole in cui non siano presenti bambini stranieri.

Il nido nella città di Bologna

I nidi del capoluogo bolognese hanno messo a fuoco da diversi anni questo problema, impegnandosi primordially nell'accoglienza di bimbi e genitori e integrando le sue modalità di comunicazione con alcuni segnali di attenzione e di rispetto nei confronti delle abitudini di chi proviene da paesi e da culture differenti. I messaggi di benvenuto e le informazioni relative alla vita del nido sono state tradotte nelle lingue parlate dalle famiglie che lo frequentano, per esprimere in modo efficace il desiderio di costruire una relazione positiva, superando le possibili difficoltà di comprensione iniziale e cercando di creare un clima di accoglienza che tiene conto delle esigenze di tutti gli interlocutori. La presenza al nido di oggetti di uso comune, di giocattoli e libri, costruiti dalle educatrici o provenienti dai paesi di origine delle famiglie, oltre ad arricchire la dotazione di materiali di gioco a disposizione dei bambini, testimonia la possibilità di valorizzazione e integrazione reciproca in un contesto educativo autenticamente multiculturale. Il nido può essere un contesto molto favorevole per iniziare un percorso di educazione alla differenza. Per i bambini che stanno costruendo la propria identità, definendone progressivamente contorni e caratteristiche personali, la scoperta della diversità dei compagni, ciascuno differente e particolare, può infatti costituire un importante termine di confronto ed elaborazione. Il tema del viaggio e delle scoperte che si possono realizzare accettando di allontanarsi dai luoghi noti e rassicuranti per esplorare il mondo circostante, è spesso presente nelle narrazioni. Così una valigia o un baule diventano facilmente il contenitore un po' magico e misterioso di oggetti e personaggi che danno vita a storie che parlano di paesi lontani e sconosciuti da visitare e da scoprire nei loro segreti. L'accoglienza dei genitori stranieri comunica inoltre ai loro bambini il valore dell'identità di origine, che non deve essere dimenticata ma, al contrario, integrata in un processo di crescita orientato ad armonizzare le differenze e non a contrapporre. Le occasioni di scambio quotidiano e momenti di contatto particolari come i colloqui, le riunioni, le feste e i pomeriggi di gioco, favoriscono la partecipazione di tutti i genitori, aiutandoli a comprendere il valori che il nido propone e realizza e a mettere a confronto idee d'infanzia e di educazioni differenti. Spesso il nido organizza momenti di festa come situazioni favorevoli all'incontro tra genitori, nei quali le diverse culture possono incontrarsi e trovare nel gruppo una valorizzazione reciproca. Il cibo, espressione quotidiana di identità per ogni gruppo sociale, può diventare una mediazione importante: attraverso l'offerta dei piatti tradizionali e delle proprie ricette, nel gruppo degli adulti si può realizzare uno scambio importante in cui si intrecciano gusti, valori e sentimenti legati alle differenti culture.

(Tratto da: Trent'anni di infanzia. L'esperienza dei nidi e dei centri gioco di Bologna. Mostra di immagini, parole e oggetti realizzata al Teatro Testoni, 24-27 maggio 2001. Assessorato ai Servizi Sociali, Volontariato, Famiglia e Scuola del Comune di Bologna.)

La formazione degli educatori del nido

L'educazione interculturale si configura come programma di pedagogia sociale che mira a costruire un rapporto dinamico tra le culture e che ha il suo punto di partenza nella formazione degli operatori, indipendentemente dalla presenza o meno di bambini stranieri nella realtà in cui essi operano.

Riportiamo qui una scheda sulle attività di formazione e aggiornamento organizzate dal 1997 per il personale dei nidi del comune di Bologna, che hanno contribuito a creare un atteggiamento di attenzione nei confronti delle differenze interculturali.

1997/98

Incontro con genitori stranieri

Ogni incontro è stato organizzato con la presenza di un genitore proveniente da altri paesi che ha parlato della propria cultura e tradizione educativa, esprimendo anche le proprie aspettative rispetto all'accoglienza nel nostro paese. Dopo una breve introduzione sul tema dell'incontro, sono state proposte attività e filmati che hanno coinvolto le educatrici in giochi di ruolo, di simulazione, di analisi di casi, che prevedevano situazioni di comunicazione verbale e non verbale.

1998/99

Noi e loro: immagini per riflettere e per capire

Attraverso la visione di filmati e la realizzazione di varie attività, è stato proposto alle educatrici di superare il pregiudizio e un pensiero semplificato che opera per generalizzazioni, acquisendo maggiore consapevolezza sull'unicità di ogni bambino, soggetto e portatore di diritti, e di scoprire percorsi individuali di aiuto per chi vive l'esperienza dell'immigrazione.

1998/99, 1999/00

L'immagine femminile nelle altre culture

A ogni incontro una donna immigrata ha raccontato e riflettuto insieme alle educatrici sulla condizione femminile nel proprio paese, relativa a usi e costumi della tradizione, religione e cultura, e sui cambiamenti in corso; sullo spaesamento/estraneità vissuti nel paese di accoglienza, e sulle aspettative/aspirazioni, paure, vissute per sé e per i propri figli.

1999/00

L'Islam e le tradizioni popolari nel mondo arabo

Il corso ha proposto un approfondimento della cultura arabo-musulmana, con particolare attenzione a quegli aspetti derivati da una cultura originaria che, unita alla componente religiosa (l'Islam), dà vita a feste, riti, costumi e credenze che scandiscono la vita quotidiana.

Origini e vite incrociate

Le tradizioni culturali, quando diventano oggetto di scambio di esperienze, rendono più significativa la convivenza, perché facilitano la costruzione del rispetto reciproco e consentono la progettazione di interventi mirati. È stato elaborato un percorso trasversale teorico e pratico sulla cultura estetica dell'Islam in rapporto all'Occidente.

2000/01

Documentazione e intercultura

La proposta è partita da riflessioni e analisi di progetti, che hanno aiutato a predisporre materiali di documentazione relativi a temi già affrontati in corsi precedenti (accoglienza, pregiudizi...)

Relazioni familiari e sociali, l'educazione dei figli nella società arabo-musulmana

Il corso ha fornito alle educatrici alcuni strumenti per meglio comprendere atteggiamenti e comportamenti dei genitori che possono sembrare inusuali, in realtà diversi, perché generati in seno a una differente cultura.

La funzione educativa della famiglia in una società multiculturale in rapido cambiamento

L'accesso ai servizi educativi di bambini provenienti da famiglie fondate su concezioni diverse da quelle proprie della cultura italiana, richiede agli operatori una riflessione attenta e uno sforzo di comprensione per facilitare l'incontro con la diversità nei modi di gestione familiare.

Il segreto di Apriti Sesamo

A partire dalla scelta di alcuni testi di letteratura per l'infanzia di altre culture, il corso ha previsto percorsi di animazione attiva e il coinvolgimento di mediatori culturali.

La comunicazione con le famiglie straniere

I modelli di cura e accudimento nelle culture del nord e del sud del mondo e la comunicazione multiculturale sono stati i temi utilizzati per riflettere sulla condizione vissuta da mamme e bambini venuti d'altrove, e su alcune tipologie delle famiglie multietniche.

Prendersi cura

Aiutando i partecipanti a capire e riconoscere le dinamiche razziali, attraverso un esame di concetti quali: la diversità culturale, lo stereotipo, il pregiudizio, la discriminazione, il corso ha indicato alcuni strumenti per comprendere il fenomeno dell'immigrazione e migliorare la capacità di accoglienza e relazione dei servizi.

Coppie miste, l'educazione dei figli: quali problemi?

Le coppie miste, unioni formate da persone provenienti da contesti culturali diversi e che vedono almeno uno dei partner coinvolto nell'esperienza migratoria, rappresentano un segmento crescente della realtà multiculturale. Negli incontri gli educatori hanno analizzato alcuni aspetti di questa realtà.

ESPERIENZE DIDATTICHE NELLA SCUOLA MATERNA

TITOLO	TOMBOLA ITALIANO-ARABO	ARGOMENTO	ABSTRACT (sintesi) Apprendimento della lingua araba: suoni, pronuncia di alcuni oggetti di uso quotidiano (giocattoli, persone, animali, ...) e suddivisi per colore
INSEGNANTE	MARANGONI MARIA PATRIZIA	AMBITI	Lingua italiana, lingua araba, educazione all'immagine, educazione alla comunicazione
SCUOLA	Materna Statale Cappuccini San Giovanni in Persiceto	FINALITA'	Inserimento del bambino straniero in un ambiente dai contorni più familiari
DESTINATARI	Alunni della sezione 5 anni	ATTIVITA'	Gioco didattico fra gli alunni
DATA REALIZZAZIONE	Maggio 2000	COLLABORAZIONE	Insegnanti di sezione e l'aiuto di un genitore di origine araba.
		PROSPETTIVE	Possibilità di ripetere l'esperienza anche in lingue diverse.

2. La Scuola dell'Obbligo

Il Comune di Bologna: verso un nuovo modello d'intervento

L'impegno attivo del Comune di Bologna in interventi di supporto all'integrazione dei bambini e ragazzi immigrati nella scuola, attraverso l'attuale Servizio Immigrati Profughi e Nomadi o la precedente istituzione ISI, rappresenta un'esperienza pluriennale. L'anno scolastico 2001-2002 inaugura la sperimentazione di un nuovo modello di intervento, nella ricerca di un risposta più adeguata e tempestiva al nuovo tipo di bisogni che nascono nelle scuole. L'attenzione è puntata a un fondamentale obiettivo strategico: raggiungere con gli interventi per l'integrazione l'insieme della popolazione scolastica bolognese.

Adriana Di Rienzo, coordinatrice del progetto "Attività educative a favore degli alunni provenienti da altri paesi", ci segnala le linee dell'attività in corso e riflette sull'importanza della sperimentazione e rielaborazione permanente in questo campo.

Come funzionano i servizi comunali per l'integrazione scolastica quest'anno scolastico?

Il primo obiettivo del Direttore del Servizio Immigrati, Profughi e Nomadi è stato quello di affrontare le problematiche relative alle attività educative a favore degli alunni provenienti da altri paesi con la collaborazione del Provveditorato e delle Istituzioni scolastiche. A questo scopo è stata organizzata, nel maggio 2001, una Conferenza di Servizio alla quale sono stati invitati i dirigenti scolastici della città insieme alla Dott.ssa Vilma Vanelli del Provveditorato agli Studi. In quell'occasione è stata presentata la diversa prospettiva che il Servizio intendeva sostenere, ovvero mettere a disposizione delle scuole risorse su progetti di corresponsabilità. Le risorse fornite dal Servizio Immigrati, Profughi e Nomadi sono risorse di tipo professionale, quali gli operatori per attività di alfabetizzazione, mediazione, servizi extra scolastici di sostegno ed attività di laboratorio. Questo è il pacchetto di interventi che il Servizio offre alle scuole e per ognuna di queste attività è stato definito cosa si intende, considerando che non esistono sempre definizioni condivise su cosa è l'alfabetizzazione, la mediazione, il servizio di emergenza, il sostegno allo studio o l'attività di laboratorio (*si veda scheda*). L'obiettivo è stato quello di dare alle scuole la possibilità di accedere a tutto il ventaglio di interventi: in particolare abbiamo dato ad ogni quartiere una quota di ore di mediazione per un totale di 700 ore, mentre in passato questo filone di attività non era sufficientemente sviluppato per la mancanza di figure di mediatori culturali nel progetto. Ad esempio nel quartiere Borgo Re-

no nel 2000/2001 erano stati organizzati soltanto dei laboratori, nati con una forma molto interessante di lavoro in rete con l'Asl che gestiva laboratori per l'inserimento dei bambini con handicap. Esistevano 12 laboratori suddivisi nei 4 istituti comprensivi rivolti alle classi con presenza di bambini immigrati e con l'obiettivo di utilizzare il lavoro espressivo come attività che favorisce l'integrazione a partire dalla valorizzazione del bambino, rinforzo dell'auto stima, in quanto attività al di là della competenza linguistica e curricolare. Le verifiche che ho fatto nelle singole scuole avevano messo in evidenza anche la necessità di alfabetizzazione e di mediazione, così la proposta per il 2000/2001 è stata arricchita di ore per queste attività. Il Servizio Immigrati ha presentato una prima proposta di ore di intervento a tutti i quartieri e istituti comprensivi, utilizzando come parametri il numero di bambini immigrati presenti sui singoli territori e, quando è stato possibile, le richieste avanzate dalle scuole. Nel caso di Borgo Reno, ad esempio, esisteva una richiesta specifica di ore di alfabetizzazione, da aggiungere a quelle che la scuola già fa normalmente con risorse proprie: in specifico si segnalava il caso di bambini di dodici anni, inseriti nella scuola elementare per i quali era necessario sostenere il passaggio alla scuola media con percorsi di apprendimento della lingua italiana personalizzati. Alla prima ipotesi presentata dal Servizio, sono seguite delle riunioni con i pedagogisti di quartiere e i dirigenti scolastici nelle quali sono stati ridefiniti le prime proposte e concordato l'intervento.

Abbiamo dovuto lavorare in fretta, sicuramente c'era bisogno di maggior tempo per il riconoscimento dei singoli bi-

sogni, ma in ogni caso è certo che abbiamo raggiunto una maggiore capillarità dell'intervento. Il Quartiere Navile aveva ad esempio soltanto un intervento nell'2000-2001, quello di sostegno scolastico nella scuola Acri. Nell'attuale proposta, considerando tutte le variabili che rivelano l'importante presenza di bambini immigrati nel quartiere, abbiamo fornito 300 ore di alfabetizzazione, 100 di mediazione e 160 di laboratori extra scolastici. In definitiva questa modalità operativa ci ha consentito di coprire tutti i quartieri offrendo a tutti le differenti tipologie di intervento.

QUARTIERI	Pacchetto di ore per attività di integrazione				
	L2	Mediazione	Sostegno	Laboratori	TOTALI
NAVILE	300	100	0	160	560
BORGO e RENO	200	100	0	288	588
SAN DONATO	1000	100	252	106	1458
SAN VITALE	888 (+ 372 a carico quartiere)	a carico quartiere	150	0	1038
SAVENA	150	50	0	50	250
SANTO STEFANO	80	50	0	24	154
SARAGOZZA	200	50	0	0	250
PORTO	330	130	100 (sostegno e laboratori)	0	560
TOTALE	3.148	580	502	628	4.858

Al totale verrà aggiunto il 15% per supportare le emergenze degli arrivi di bambini stranieri in corso d'anno.

Focalizziamo su ogni tipo di intervento. Chi e come fa l'alfabetizzazione?

Chi fa l'alfabetizzazione - secondo i requisiti stabiliti per la gara di appalto per la realizzazione del servizio - deve essere laureato e avere almeno un anno di esperienza in alfabetizzazione per alunni stranieri. I bambini che usufruiscono dell'intervento sono suddivisi in tre gruppi di livello: il primo livello interessa i bambini immigrati da breve tempo, che non hanno capacità di lettura e scrittura o l'hanno in forma molto rudimentale, poi c'è un lavoro di approfondimento sulla struttura linguistica e un livello successivo di riflessione sulla struttura linguistica. I bambini nelle ore di alfabetizzazione vengono raggruppati per livello solitamente in un'aula apposita per consentire loro il lavoro individualizzato. Il bambino viene sottratto alla classe ma per un lavoro specifico che viene concordato con l'insegnante e che l'insegnante difficilmente potrebbe realizzare all'interno di un gruppo di 20 - 25 alunni. Ci si augura, si spera, che il bambino in questi momenti individualizzati acquisisca maggiori competenze e anche una maggiore stima verso sé stesso, in modo da potere essere più presente all'interno delle altre attività. Lo scorso anno le verifiche che abbiamo fatto dimostravano proprio questo: i bambini si proponevano, preparavano degli interventi, piccole ricerche, argomenti e avevano la possibilità di dimostrare non solo agli insegnanti ma anche ai compagni che stavano seguendo un percorso.

Attorno alla mediazione e alla figura del mediatore esistono molte aspettative, ma anche molta confusione. Chi è il mediatore e come si fa la mediazione nel programma comunale?

Il mediatore per noi è il mediatore culturale, non interculturale, quindi deve provenire dalla stessa etnia del bambino. Il mediatore dovrebbe affiancare alcuni bambini nei primi

momenti di alfabetizzazione. Per esempio, adesso abbiamo un bambino cinese a Borgo Panigale per il quale abbiamo previsto i primi cinque interventi di alfabetizzazione con il mediatore cinese, in modo tale che il bambino possa sentirsi curato maggiormente in questo primo approccio alla lingua. Questo, però, è molto difficile da realizzare nella pratica: le ore di mediazione sono molto inferiori a quelle di alfabetizzazione e solo eccezionalmente si possono utilizzare due operatori sullo stesso bambino. Invece abbiamo previsto interventi di mediazione soprattutto per sportelli all'interno delle scuole medie, seguendo la richiesta fatta espressamente da alcune scuole. I progetti delle scuole sono differenti. La scuola Besta, ad esempio, ha chiesto i mediatori per affiancare, in alcune ore, il personale di segreteria e supportare i genitori nello svolgimento delle pratiche burocratico-amministrative: si è costruito così uno sportello nel quale è possibile trovare, in orari determinati e in coincidenza con l'apertura della segreteria, mediatori culturali appartenenti ai principali gruppi immigrati presenti nella scuola. Un'altra scuola media, la scuola Gandino, ha proposto uno sportello molto interessante perché rivolto agli allievi

e agli insegnanti. E' una proposta da sperimentare quest'anno: allo sportello potrà accedere sia il ragazzino di etnia diversa per segnalare le sue problematiche, sia l'insegnante per comunicare che ci sono delle problematiche relativamente a quel bambino, quella famiglia, ecc.

Molte scuole invece hanno deciso di utilizzare le loro ore di mediazione in modo diverso, chiedendo la presenza di questo operatore in alcuni momenti fondamentali di relazione con le famiglie: la consegna delle schede nel primo quadrimestre e a giugno, la partecipazione in alcuni colloqui concordati con i genitori su aspetti significativi della vita scolastica dei loro figli (frequenza, impegno negli studi, conoscenze di norme particolari). Per ultimo, la mediazione viene utilizzata anche per la presentazione all'interno di alcune classi - soprattutto elementari - di piccoli percorsi su tematiche concordate fra il mediatore e l'insegnante sulle culture diverse. Per esempio la Scuola Elementare Scandellara, che l'anno scorso ha presentato un percorso su diversi aspetti della cultura araba, quest'anno lavorerà sulla cultura cinese. La mediatrice cinese e un'operatrice italiana esperta in letteratura dell'infanzia hanno creato piccoli percorsi di 4-6 ore per le classi che li hanno richiesti. Sono interventi per avvicinare ad una determinata cultura, che non è detto sia la cultura presente in quella classe, a partire da elementi che possono attirare i bambini come il gioco, la filastrocca, la ninna nanna, la fiaba.

Questa è la mediazione che per noi non è sempre facile praticare. Al mediatore viene spesso chiesto di intervenire sui bambini che non vengono a scuola, sulle famiglie nelle loro case oppure affinché i bambini nomadi frequentino. Ci sono mediatori che si prendono la responsabilità di fare anche ciò ma ci sono mediatori che invece insistono su un loro ruolo all'interno della struttura scolastica.

Per noi è importante non sovrapporre le funzioni e i ruoli. Le richieste di "servizio sociale" hanno un loro specifico e richiedono conoscenze e competenze che non sono proprie a tutti i mediatori. Il ruolo del mediatore è ancora da co-

struire, sia nel senso di migliorare la richiesta che la risposta. Anche per questo noi abbiamo dato delle indicazioni generali però non abbiamo detto di no a nessuna delle richieste, in modo, alla fine, di poter verificare: come hanno funzionato gli sportelli, i colloqui con le famiglie, la loro presenza solo al momento della distribuzione delle schede o i laboratori interculturali.

Per ultimo aggiungiamo che, consapevoli dell'importanza della mediazione nelle scuole dell'infanzia, il progetto comunale ha riservato delle risorse di mediazione per alcune scuole materne, per quelle situazioni particolari che c'erano state segnalate. Abbiamo predisposto un progetto per la Scuola dell'infanzia Panzini, Quartiere San Donato zona Pilastro, per il quale una mediatrice araba lavora all'interno della scuola due volte alla settimana. Si lavora con le insegnanti e i bambini per favorire l'inserimento, e con i compagni di classe per far comprendere i giochi e il patrimonio favolistico di questa cultura. Abbiamo inoltre fornito delle mediatrici (cinese, araba e bengalese) per un progetto della Scuola materna De Amicis nel Quartiere Porto che ha lo scopo di favorire l'avvicinamento delle famiglie alla scuola. Poi ci è stato richiesto un budget di 30 ore di mediazione per scuole dell'infanzia del Quartiere Navile e già dallo scorso anno abbiamo dato ore di mediazione per le scuole dell'Infanzia del Quartiere San Vitale, dove l'utilità della mediazione è stata verificata sia nella relazione famiglia e scuola, sia nella futura scolarizzazione. Quest'anno il quartiere San Vitale ha optato per utilizzare l'offerta del Servizio Immigrati per potenziare l'alfabetizzazione e continua a fornire servizi di mediazione con propri progetti e risorse.

L'attività di sostegno extrascolastico e i laboratori sono importantissimi per la scuola media. Cosa si sta facendo per i preadolescenti, un'età di per sé difficile e ancora più complicata se si aggiunge l'esperienza dell'immigrazione e del sentirsi diverso?

L'anno scorso l'attività pomeridiana veniva gestita in un unico centro territoriale nel quartiere San Donato, tramite l'affitto di spazi all'interno del liceo scientifico Copernico per due pomeriggi alla settimana. In questo spazio le operatrici dell'alfabetizzazione realizzavano nelle due prime ore attività con i ragazzi divisi principalmente per etnia (cinesi, arabi e gruppi misti). Nelle ore successive i ragazzi potevano essere seguiti dai volontari per lo svolgimento dei compiti o partecipare ad attività laboratoriali coordinate da volontari o da operatrici. Si offrivano 1.000 ore di alfabetizzazione, 252 di sostegno e 106 di laboratori per ragazzi che provenivano da tutta la città. Questo servizio territoriale era nato per proseguire l'esperienza nata nella Scuola Media Besta. La gestione del servizio territoriale creato nel 2000, era risultato dispendioso per il costo dei locali in affitto, e poco efficace sul piano dell'integrazione a causa della scarsa partecipazione di ragazzi italiani alle attività di laboratorio. Abbiamo deciso quindi quest'anno di offrire questo pacchetto di ore alle scuole del Quartiere San Donato, che hanno optato per dividere le ore di alfabetizzazione in 500 ore per Istituto Comprensivo da realizzare all'interno delle scuole. Il pacchetto del sostegno, invece, è utilizzato adesso per coprire una realtà come quella della Scuola Media Saffi, dove c'è una fortissima concentrazione di ragazzi stranieri, soprattutto di rom e kosovari. Le insegnanti delle Saffi hanno preparato un progetto di tipo modulare su diverse aree

COMUNE DI BOLOGNA - SERVIZIO IMMIGRATI, PROFUGHI E NOMADI Interventi educativi per alunni stranieri in età di obbligo scolastico

Le proposte educative che il Servizio Immigrati sostiene per l'integrazione degli alunni immigrati e la promozione del loro successo scolastico possono essere distinte in:

Attività di prima alfabetizzazione e approfondimento linguistico.

Le attività di prima alfabetizzazione e di approfondimento linguistico per gli allievi della scuola dell'obbligo avvengono in orario scolastico e nella sede di frequenza degli alunni. Per gli allievi dell'attuale scuola media e quelli della scuola superiore, le attività di alfabetizzazione e approfondimento linguistico possono essere organizzate in orario extrascolastico e collegate alle attività di sostegno allo studio, nella misura di due pomeriggi la settimana, nelle sedi di frequenza o in sedi scolastiche disponibili.

Servizio emergenza

Alle attività di alfabetizzazione viene collegato un servizio di emergenza per poter far fronte agli ingressi in corso d'anno di alunni immigrati che hanno l'urgenza di essere alfabetizzati e poter avviare la loro integrazione.

Attività di mediazione culturale

Le attività di mediazione culturale sono rivolte agli alunni e ai genitori immigrati e hanno l'obiettivo di:

1. favorire la comunicazione con gli allievi e le loro famiglie,
2. favorire un supporto linguistico e di traduzione,
3. far conoscere e valorizzare la cultura degli allievi provenienti da altri Paesi affiancando gli insegnanti nella costruzione di percorsi disciplinari interculturali rivolti a tutto il gruppo-classe,
4. supportare e accelerare il processo di conoscenza della Lingua 2 negli interventi più complessi di alfabetizzazione.

Attività di sostegno allo studio

Le attività di sostegno allo studio sono rivolte agli studenti italiani e stranieri dell'attuale scuola media e delle Superiori con l'intenzione di motivare gli allievi allo studio, facilitare il loro successo scolastico, favorire maggiori relazioni tra studenti immigrati e autoctoni.

Tali attività si propongono i seguenti obiettivi:

- a) sostenere gli allievi nell'acquisizione di un metodo di studio,
- b) seguirli nella comprensione e nell'acquisizione dei linguaggi disciplinari,
- c) favorire l'apprendimento di informazioni e contenuti relativi ai programmi scolastici vigenti,
- d) facilitare relazioni di collaborazione, amicizia, solidarietà tra soggetti diversi.

Al fine di evitare che le attività di sostegno diventino occasione di emarginazione e di relazione soprattutto fra alunni in situazioni di disagio, viene richiesta alle Scuole coinvolte sia la corresponsabilità pedagogico-didattica nel costruire gli itinerari di studio sia la partecipazione all'allestimento di attività extracurricolari (laboratori espressivi, corporei, sportivi,...), in cui siano presenti non solo ragazzi in condizione di disagio scolastico ma anche alunni in grado di aiutare gli altri, secondo il modello di mutuo insegnamento e di cooperazione fra pari. La proposta prevede due interventi settimanali, in orario extrascolastico, di circa quattro ore ciascuno.

Attività di laboratorio

Le attività di laboratorio hanno l'obiettivo di far riflettere sull'integrazione lavorando sulla relazione e sulla differenza attraverso linguaggi espressivi diversi. I laboratori hanno l'obiettivo di:

- consentire l'osservazione dei bambini immigrati in un contesto di apprendimento che privilegia linguaggi espressivi diversi e valorizza competenze non legate solo al codice linguistico;
- facilitare il processo d'integrazione attraverso metodologie di lavoro che sollecitano il porsi in relazione con l'altro.

disciplinari: i ragazzi della scuola possono frequentare tutti i pomeriggi le attività laboratoriali e di sostegno dedicando ad ogni modulo un periodo stabilito. Le Saffi hanno ampliato l'offerta scolastica, istituzionalizzando attività che favoriscono un rapporto più positivo con la scuola. Anche questa è una sperimentazione da seguire molto da vicino, per capire cosa è necessario, dove occorre modificare e le verifiche che faremo con le insegnanti della scuola ci aiuteranno a proseguire, speriamo nel migliore dei modi. Anche perché si tratta di un servizio che richiede operatori particolarmente preparati ad affrontare ragazzi che presentano problematiche diverse.

Un altro servizio parte nel 2002 alla Scuola Media Gandino del Quartiere Porto, una scuola del centro dove oggi si registra una notevole presenza di ragazzi immigrati. I professori hanno sentito l'esigenza di costruire dei percorsi laboratoriali (chitarra, drammatizzazione, palestra) al pomeriggio all'interno dei quali sono iscritti ragazzi italiani e stranieri. Di fatto, nell'esperienza della scuola media, le ore di attività musicale, ginnastica, educazione artistica, si rivelano particolarmente utili per mettere le bambine e bambini stranieri a maggior contatto con i loro compagni autoctoni e mai gli insegnanti mi hanno riportato di problemi specifici degli allievi di famiglie islamiche per partecipare a questi insegnamenti. Con la corresponsabilità che è stata chie-

sta alle scuole in questo tipo di organizzazione, confido che potremmo avere una maggiore partecipazione di ragazzi italiani anche alle attività laboratoriali.

E' necessario prestare attenzione ai percorsi di integrazione dei preadolescenti a favorire "incontri positivi" tra i ragazzi autoctoni e allogeni per prevenire situazioni di disagio e di devianza. Invece per le scuole elementari il servizio extrascolastico si è caratterizzato soprattutto come attività di laboratorio. Nel Navile, dove fino allo scorso anno esisteva solo un servizio extrascolastico alla Scuola Acri, si apriranno attività di laboratorio pomeridiano sia alle Acri che alle Scuole Casaralta e un terzo laboratorio alla Scuola Elementare Dozza. Nella Scuola Zamboni di San Vitale si apriranno laboratori di sabato mattina (attività corporea, drammatizzazione e manipolazione) e gli insegnanti cureranno che i diversi gruppi di partecipanti riuniscano bambini italiani e bambini immigrati. Per laboratorio s'intende un percorso che comprende un numero fissato di incontri, concluso il quale si può accedere ad un altro laboratorio.

In conclusione abbiamo trasformato un servizio territoriale in tante altre occasioni di incontro nelle scuole della città. Cercheremo di capire meglio con la verifica quali sono i risultati di questa trasformazione: l'ideale forse sarebbe poter avere sia questo tipo di servizi, sia più centri territoriali. Sarà possibile nel futuro?

Il Diritto allo Studio: il nuovo protagonismo della Provincia

La legge regionale 10/99 "Diritto allo studio e all'apprendimento per tutta la vita e qualificazione del sistema formativo integrato" assegna alle Province l'elaborazione e l'approvazione del programma degli interventi per il diritto allo studio e la qualificazione del sistema scolastico e formativo. Il Programma Provinciale per il Diritto allo Studio, approvato con delibera del Consiglio n. 9 del 13-2-2001, che regola le azioni di intervento riferite all'esercizio finanziario 2000, ha considerato l'integrazione scolastica e sociale degli immigrati e la valorizzazione delle culture di appartenenza come una delle aree prioritarie.

I criteri adottati hanno cercato di favorire il coordinamento degli interventi a livello territoriale, valorizzando la funzione dei comuni nel processo di programmazione delle politiche per il diritto allo studio e per il successo formativo nella dimensione locale. Ciò attraverso la creazione di reti tra comuni, istituzioni scolastiche, agenzie formative, servizi sociali e sanitari e altri soggetti, dal privato sociale alle imprese, con l'obiettivo anche di colmare gli squilibri presenti nel territorio tra comuni con diversa disponibilità di risorse. Questi fondi sono serviti per finanziare, da una parte, una serie di interventi mirati a garantire l'accesso e la frequenza alla scuola, tra i quali rientrano i servizi di trasporto, i sussidi per allievi con handicap e gli **assegni di studio** per studenti delle superiori. Nella nostra precedente pubblicazione, abbiamo dedicato uno spazio all'analisi dei dati sugli assegnatari di questi contributi, evidenziando la significativa presenza straniera tra i beneficiari nella scuola superiore (*cf. La Società Multietnica, n° 4/2001*). La seconda tipologia di interventi attuati, grazie ai fondi della L.R. 10/99, sono stati i progetti volti a garantire e migliorare i livelli di qualità del sistema scolastico e formativo, tra i quali un ampio numero di progetti indirizzati al sostegno degli allievi di famiglie immigrate e all'educazione interculturale nelle scuole.

Infatti, una prova tangibile della consapevolezza dell'importanza di azioni in questo campo, così come dei bisogni espressamente registrati nelle scuole del territorio, è il fatto che il 35% dei fondi assegnati per la **qualificazione scolastica** ha finanziato progetti per l'integrazione sociale e scolastica degli immigrati (Lire 217.895.000 su un budget complessivo di Lire 626.342.000). Si tratta di 12 progetti, la cui titolarità corrisponde, secondo i casi, a comuni, direzioni didattiche, istituti comprensivi, quartieri della città, ma sempre si fondano su un'ampia rete di enti associati che comprende altri comuni, aziende sanitarie, organizzazioni scolastiche, singole scuole, associazioni del privato sociale, organismi non governativi. (*si veda Tavola*)

Quest'anno, inoltre, abbiamo un'altra novità molto importante: la costituzione di un **"Centro Servizi" di consulenza e supporto operativo** che riporta la Provincia ad un impegno diretto nella gestione di interventi e azioni di educazione interculturale.

La Provincia di Bologna ha presentato un proprio progetto relativo ai finanziamenti, grazie al quale sta sperimentando, in stretta collaborazione con il CDLEI, la costituzione di un "Centro servizi" che mette a disposizione del territorio risorse tecniche di consulenza e di supporto operativo. Lo staff, composto da un pedagogo, un educatore e sei mediatori culturali di lingua albanese, arabo, cinese, serbocroato, rom e urdu, offre ai comuni e alle istituzioni scolastiche del territorio sostegno alla progettazione, consulenza pedagogica, servizi di mediazione culturale, azioni formative e per l'aggiornamento degli operatori scolastici, un servizio per la raccolta e diffusione di documentazione e lo scambio di esperienze. L'importanza di questa operazione radica nel fatto che oggi sono soprattutto i piccoli comuni quelli che registrano presenze altamente significative di allievi stranieri – come evidenziato nel nostro precedente rapporto -, tuttavia in que-

ste realtà crescono le difficoltà per la sperimentazione didattica e per l'accesso a programmi di educazione interculturale. "Questo servizio - spiega Host Wiedemann, pedagogista coordinatore del Centro - è stato creato nel marzo 2001 e inizia con questo anno scolastico 2001-2002 ad essere operativo sul territorio. La proposta originale era quella di attivare il servizio sulla base di richieste che pervengono dagli stessi promotori ed operatori dei progetti territoriali, oppure proporsi autonomamente quando vengono riscontrate da parte dello staff situazioni di criticità o di problematicità nel corso della realizzazione dei progetti. Il pressante bisogno di azioni di alfabetizzazione e mediazione nel territorio ha portato a privilegiare le richieste dei comuni o delle scuole che non avevano ottenuto finanziamenti di progetti territoriali con la Legge 10/99. E' così che mediatori direttamente incaricati dal Servizio Scuola della Provincia seguono oggi interventi per la relazione famiglia-insegnanti o per la realizzazione di laboratori interculturali a Crevalcore e San Giovanni in Persiceto (pakistano), Bazzano e Crespellano (serbocroato), Castello di Serravalle (albanese), Granarolo e San Lazzaro (cinese), Bentivoglio e Borgo Tossignano (arabo). Il comune di Bentivoglio, che non conta progetti finanziati, si avvale anche di un educatore per il sostegno didattico e l'integrazione, e con la risorsa fornita di mediazione prevede l'apertura di uno sportello di consulenza per la scuola elementari e media. L'insegnante-alfabetizzatore del Centro Servizi provinciale è impiegato presso le scuole Belluzzi di Bologna".

Il Centro del Servizio Scuola provinciale, nasce anche con l'intenzione di orientare la progettazione e gli interventi del territorio verso un percorso di maggiore organicità, compito

sul quale è impegnato il coordinatore seguendo da vicino l'evoluzione dei **progetti territoriali** di qualificazione scolastica rivolti all'integrazione dei minori immigrati. "Considerando l'insieme dei progetti finanziati - sottolinea Wiedemann - la richiesta maggioritaria, cioè circa la metà delle risorse, riguarda attività di alfabetizzazione e gli alfabetizzatori sono generalmente insegnanti delle scuole o in pensione, a volte si contattano anche esterni. Rispetto al ruolo dei mediatori, invece, rimane una "zona grigia": si chiede loro soprattutto attività di alfabetizzazione ma non si capisce sempre come vengono impiegati. Un problema evidenziato è la difficoltà a distinguere tra alfabetizzazione, sostegno linguistico e mediazione; noi proviamo a insistere che il mediatore deve affiancare l'insegnante. Per le attività specifiche di mediazione i mediatori sono occupati soprattutto nella relazione con le famiglie e in attività di accoglienza, a volte sono utilizzati un loro contributo in quanto formatori-consulenti degli insegnanti. Per le attività di animazione o costruzione di laboratori per tutta la classe si deve dire che da una parte non tutti i mediatori sono propositivi o in grado di farlo, dall'altra che mancano ancora repertori di documentazione di attività che faciliterebbero questo tipo di interventi".

Per conoscere meglio cosa sta succedendo nel territorio, abbiamo sentito i responsabili dei differenti progetti territoriali finanziati con la Legge 10/99, indagando in particolare alcuni temi "caldi" come l'utilizzo del mediatore, le modalità usate per l'alfabetizzazione, l'adeguamento delle scuole alla presenza di bambini di altre religioni o di bimbi rom, le possibili difficoltà in questo senso, gli eventuali problemi con i ragazzi arrivati alla scuola media, la consapevolezza sull'importanza dell'aggiornamento degli insegnanti. Si è

Progetto legge 10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Tipologia di attività	Imola	Baricella Malalbergo	Sala bolognese	Calderara	Anzola	Bologna - Quartiere S. Donato	Crespellano	Vergato Marzabotto Grizzana	Casalecchio	Crevalcore	Monghidoro	San Giovanni in Persiceto
Accoglienza												
Mediazione culturale	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X
Alfabetizzazione		X	X	X			X	X		X	X	X
Sostegno didattico	X	X		X			X	X		X	X	X
Sostegno educativo	X	X		X			X	X		X		
Sportello educativo	X						X	X		X		
Laboratorio interculturale	X	X		X				X	X	X		X
Scambi/viaggi/gemellaggi												
Rapporti con genitori	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Programmi/verifica		X		X			X					
Formazione insegnanti	X	X				X	X	X				X
Documentazione												

Soggetti partecipanti nei progetti:

1. Imola: "Minori stranieri a scuola: viaggio alfabetizzazione/integrazione". Istituti Comprensivi 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e Il Bosco, Consorzio dei Servizi Sociali, Ass.ne Interculturale Trama di Terre.
2. Istituto Comprensivo di Malalbergo-Baricella: "Progetto Interculturale".
3. Comune di Sala Bolognese: "Piano di attività interculturali", Istituto Comprensivo Padulle Sala Bolognese.
4. Istituto Comprensivo Calderara: "Scuola senza confini". Comune di Calderara di Reno, CD/LEI, Centro Anni Verdi, Istituto Comprensivo di Anzola Emilia, ITC Luxembourg.
5. Istituto Comprensivo De Amicis: "Mediazione e integrazione nella scuola interculturale". Istituto Comprensivo di Calderara, Comune di Anzola dell'Emilia, Centro Giovanile, Cospe, CD/LEI.
6. Comune di Bologna - Quartiere San Donato: "Progetto di Educazione Interculturale". Istituti Comprensivi 10 e 11. CD/LEI.
7. Comune di Crespellano: "Progetto sovracomunale per l'inserimento scolastico e l'integrazione". Comuni di Bazzano, Monteveglio, Monte San Pietro, C. D. D., Circolo Didattico, S. M. Francia, Istituto Comprensivo Monte San Pietro.
8. Comune di Vergato: "Abitare le differenze". Comuni di Marzabotto, Grizzana Morandi, Camugnano, Castel di Casio, Porretta Terme, Comunità Montana n. 1, Servizi Sociali Asl, Istituti Comprensivi di Marzabotto, Vergato, Grizzana M., Castiglione, Camugnano, Castel di Casio-Granaglione, Porretta Terme, S. Benedetto Val di Sambro.
9. Comune di Casalecchio di Reno: "Il mondo in classe". S. M. Galilei-Marconi, Istituto Comprensivo di Ceretolo, Direzioni Didattiche 1° e 2° Circolo.
10. Comune di Pieve di Cento: "Oltre le porte: conoscenza e scambio". Comune di Castello d'Argile.
11. Istituto Comprensivo di Monghidoro: "Interculturalità". Auser, Comune di Monghidoro, CD/LEI, Istituto Serpieri sezione di Monghidoro.
12. Direzione Didattica S. Giovanni in Persiceto: "Diversità: bisogni e/o risorse". S. M. Mameli, Istituto Comprensivo di Crevalcore e Sant'Agata Bolognese.

cercato così di comprendere le difficoltà che ancora permangono e al contempo ricavare notizie sugli interventi più innovativi realizzati nelle scuole del territorio.

Riccollegandoci alle puntuali analisi di Wiedemann, attraverso le interviste ai referenti dei progetti abbiamo constatato come, per quanto concerne la **mediazione** e, di conseguenza, come sia richiesto/concepito dai docenti il ruolo del mediatore culturale nella scuola, la maggior parte delle scuole coinvolte nei progetti territoriali pensi alla figura del mediatore come quella a cui affidare soprattutto il rapporto con le famiglie. Per quanto concerne il rapporto con le famiglie, per tutte le scuole intervistate il ruolo del mediatore è in questo senso ritenuto indispensabile, anche se spesso si sono avute delle problematiche legate alla difficoltosa accettazione da parte di alcune comunità (si segnala quella marocchina) delle mediatrici (scuole di *Vergato*, *Marzabotto*, *Grizzana*). Il ricorso al mediatore nasce per dare una soluzione alla scarsa partecipazione dei genitori immigrati nella vita scolastica, questione ripetutamente indicata dalle scuole. Il rapporto con le famiglie, come ha segnalato anche Wienemann, è un punto focale che appare in tutti i progetti territoriali ma l'intervento si limita all'impegno concreto del mediatore: dal suo punto di vista, la questione non viene ancora tematizzata, analizzata e manca ancora consapevolezza e una metodologia che vada oltre il singolo episodio. Questa attività di accoglienza e rapporto con le famiglie è, in ogni caso, quella principalmente affidata a mediatori stranieri.

L'**alfabetizzazione** rimane la principale attività contemplata dai progetti, tuttavia alle scuole è lasciato un ampio margine di scelta relativamente all'organizzazione di tale attività. Alcune scuole preferiscono che siano i docenti stessi ad occuparsene, intendendola come attività di recupero (scuole del comune di *Sala Bolognese*, di *Crevalcore*, dove gli insegnanti sono stati inseriti in classi aperte all'interno delle quali accanto ai bambini stranieri si trovano bambini con diverse difficoltà di apprendimento). L'utilizzo di risorse interne, alle quali sono affidati corsi di alfabetizzazione, è presente anche nelle scuole dei comuni di *Baricella* e *Malalbergo*: qui serve per far fronte a situazioni improvvise e emergenziali, come l'arrivo a metà anno di bambini stranieri. Altre scuole invece hanno deciso che l'attività di alfabetizzazione sia affidata a operatori esterni (spesso denominati "mediatori" e non è sempre chiaro a che tipo di professionalità si faccia riferimento). Un caso interessante è quello di *Imola*, dove l'alfabetizzazione è prevista per tutta la durata dell'anno ed è concepita non soltanto come attività di sostegno individuale, ma come peculiare modalità per attenuare il disagio del bambino nell'inserirsi in un nuovo contesto. L'attività di alfabetizzazione è scandita in due momenti distinti ma complementari: un primo livello è riservato a chi è appena arrivato e si concentra nel primo trimestre; un secondo livello mira a supportare i ragazzi durante tutto l'anno scolastico (il comune ha una convenzione con l'associazione interculturale "Trama di terre").

Nelle scuole elementari e medie di *Vergato*, *Marzabotto*, *Grizzana M.* i corsi di alfabetizzazione (affidati a due persone dell'associazione Polo interetnico) si concentrano intensamente nella prima parte dell'anno e si lavora su gruppi omogenei, che presentano cioè difficoltà nella conoscenza della lingua, problematiche, esigenze simili. Questo primo livello di alfabetizzazione ha la finalità di rendere autonomi i ragazzi; nel secondo trimestre le attività di alfabetizzazione conti-

10 MINUTI IN MAROCCO

Esperienza didattica in una scuola elementare di San Giovanni in Persiceto

TITOLO	10 MINUTI IN MAROCCO
INSEGNANTE	ELISABETTA MAURELLA in collaborazione con l'insegnante per stranieri ORIANA GIBERTONI e la mediatrice culturale di lingua marocchina ZOUBIDA
SCUOLA	Elementare QUAQUARELLI di SAN GIOVANNI IN PERSICETO
DESTINATARI	Alunni della CLASSE III ^B
DATA REALIZZAZIONE	Marzo 2000, FESTA della PACE

ABSTRACT (sintesi)

FINALITA' Ridurre i conflitti sorti fra gli alunni in occasione del nuovo inserimento e favorire l'accoglienza, la conoscenza e l'integrazione del bambino straniero

ATTIVITA' "Una lezione diversa".
E' stato fatto un esperimento: per 10 minuti ci siamo "magicamente" trasferiti in una scuola del Marocco, per non rompere l'incantesimo era vietato parlare italiano. La mediatrice culturale ha presentato, quindi, prima un problema, poi degli esercizi (parlando e scrivendo sulla lavagna in arabo), che i bambini avrebbero dovuto copiare e risolvere sul loro quaderno. È stato subito evidente lo smarrimento di alcuni di loro: riuscivano a decodificare solo i numeri! Qualcuno, preso dal panico per l'incomprensione, ha sfiorato una crisi di pianto...La lezione, poiché proposta in un codice verbale e grafico a loro sconosciuto, intendeva metterli nella stessa situazione emotiva e cognitiva in cui si è trovato il loro compagno Noureddine, catapultato, all'improvviso, nel nostro mondo, nella nostra cultura, nella nostra scuola. Alla fine dell'esperienza, sono state fatte riflessioni e discussioni orali, individualmente hanno prodotto un testo per raccontare sentimenti, emozioni provate,

VALUTAZIONE L'esperienza è stata utile e positiva: vi è stata una notevole riduzione dei conflitti all'interno della classe e si è verificato un miglioramento dei rapporti relazionali tra tutti i bambini, indipendentemente dalla nazionalità. Alcune frasi tratte dalle riflessioni dei bambini sono state: "ho capito tante cose, ho capito che devo essere amico".

nuano, ma si configurano in questo caso come un supporto a quelle degli insegnanti. Anche nelle scuole del comune di *Crespellano* e in quelle del comune di *Calderara di Reno* sono contemplati sia un primo corso di base per bambini di recente inserimento, sia un corso più avanzato, della durata di 100 ore, per piccoli gruppi di ragazzi con esigenze differenti da quelle degli appena arrivati.

In alcune scuole l'apporto di operatori esterni (mediatori e/o educatori interculturali) è considerato essenziale anche nella **didattica**, come figura di supporto agli insegnanti (scuole di *Calderara di Reno* e *Crespellano*), specie quando determinate regole e aspettative della scuola italiana possono essere vissute con disagio e smarrimento da bambini che hanno avuto esperienze di scolarizzazione differenti nel proprio paese di origine. Un caso interessante ci è stato segnalato dalle scuole di *Baricella* e *Malalbergo*, dove alcune famiglie di bambini pakistani hanno chiesto l'esonero dalla musica, insegnamento non previsto nei programmi del loro paese: è dovuto intervenire il mediatore per far comprendere loro in cosa consistesse lo studio della musica nelle scuole italiane. (Su questo punto si veda l'intervista al mediatore Raza Asif, nel prossimo capitolo).

(dai testi di alcuni bambini)

Abbiamo fatto un esperimento: mi ricordo che i bambini in Marocco quando hanno quattro anni vanno a scuola da soli. Io non capivo quello che diceva la maestra Zoubida. Mi è molto piaciuto e anche interessato. Abbiamo scritto un problema in arabo. La maestra ha detto una parola in arabo mentre lui ha capito "asino" quindi ha risposto: "non sono un asino!", poi la maestra ha detto: "No! Non voglio dire questo, voglio dire fare una moltiplicazione".

Martedì 7 marzo è venuta Zoubida la mediatrice linguistica del nostro compagno Noureddine. Lei ci ha mostrato la carta geografica in cui è rappresentato lo stato del Marocco. Zoubida ha anche detto che non bisogna prendere in giro Noureddine per il colore della pelle, perché lui è come noi e non è diverso. Ci ha spiegato cosa succede in Marocco e ha risposto alle nostre domande. Lei ci ha chiesto se volevamo scrivere in arabo e noi abbiamo risposto in coro: "SI". Prima di cominciare ha detto "Voglio dirvi una cosa". Ci ha spiegato che noi abbiamo i nomi italiani e loro hanno un nome arabo, la chiesa dei musulmani si dice moschea, ecc....Zoubida ha scritto sulla lavagna la data, il titolo, la consegna di un problema, e noi l'abbiamo copiato. Ho provato tristezza perché se mi trovassi nei panni di Noureddine sarei evitata. È stata una bellissima esperienza.

1° parte

Il Martedì 7 Marzo la mia maestra Zoubida, è venuta nella mia classe per parlare del mio paese "Marocco" ai miei compagni italiani.

Quando la mia maestra Zoubida ha fatto conoscere la mia scuola marocchina, ho parlato anch'io.

2° parte

La maestra Zoubida ha fatto una lezione di matematica in arabo, ha scritto un'operazione e un problema, io ero contento quando ho visto la mia lingua sulla lavagna perché sapevo scriverla e leggerla invece i miei compagni di classe avevano tanta paura per scrivere, ma io pensavo che "sanno scrivere l'arabo"

3° parte

Mi sono divertito molto e mi sono sentito come in Marocco. È stata una bella esperienza. Ho imparato da questa esperienza che la lingua italiana è molto importante per vivere meglio.

Nonostante nel campo dell'**educazione all'interculturalità** gli interventi rimangano ancora in larga parte confinati in una dimensione di iniziativa individuale o scollegati dalla curricula scolastica, sono numerosi i progetti e le iniziative che possiamo segnalare, progetti nei quali i mediatori ed educatori vengono coinvolti nella creazione di laboratori all'interno delle scuole.

Ad esempio, proprio nell'Istituto Comprensivo di Baricella a Malalbergo, pur essendosi verificati i problemi sopra citati con le famiglie pakistane, si è dato vita ad un *Laboratorio Interculturale nella scuola media G. Garibaldi sede di Malalbergo*, concepito come qualcosa di integrativo e non aggiuntivo alle attività didattiche nella classe: a tale scopo docenti della scuola ed operatori esterni, attraverso numerosi momenti di incontro e di formazione, hanno concordato e condiviso il progetto educativo a cui fare riferimento. I docenti di Lettere, Educazione Musicale, Educazione Artistica, Educazione Tecnica e Scienze approfondiscono in classe i temi che saranno oggetto dei laboratori successivi. Il progetto si iscrive in una proposta più ampia che trova il suo asse centrale nell'attivazione

dell'insegnante come soggetto progettuale e realizzatore di interventi didattici di educazione allo sviluppo/alla mondialità. La finalità di questo laboratorio è quello di dare a tutti gli allievi della scuola l'opportunità di conoscere e scoprire la bellezza di culture straniere, "altre" dalla loro, e dunque di mettere in discussione possibili pregiudizi. La conoscenza di abitudini, costumi, sistemi di pensiero diversi dai propri passa attraverso lo studio della tradizione orale, della pittura, della danza africane, analizzate e descritte in un continuum con la tradizione italiana; allo studio si accompagnano laboratori per la costruzione di strumenti musicali e di manufatti artigianali, stage di afro-danza.

Un altro percorso di educazione alla diversità con la finalità di trasmettere ai bambini l'importanza di assumere un'ottica diversa dalla propria realizzando un percorso introduttivo alla multiculturalità, al commercio equo-solidale, alle tematiche attuali relative allo sviluppo socioeconomico, è quello intrapreso in una scuola elementare di *S. Giovanni in Persiceto*. Qui, attraverso la visione di diapositive, giochi di ruolo, visite ad un negozio di commercio equo-solidale, si è cercato di far comprendere ai bambini la reale situazione socio-economica dei paesi da cui provengono molti dei bambini presenti nella scuola e alcune possibilità per sostenere lo sviluppo di quelle regioni.

Le due esperienze precedenti sono realizzate a partire dalla collaborazione tra gli insegnanti della classe ed esperti di agenzie esterne specializzate nell'educazione all'interculturalità (Cospe e La Luna nel Pozzo). Altre esperienze che ci sono pervenute, sempre da San Giovanni in Persiceto, nascono da proposte dell'insegnante per gli stranieri della scuola e prevedono la partecipazione della mediatrice culturale o di un genitore straniero. Si tratta di due esperienze didattiche che mettono i bambini di fronte alla difficoltà della lingua straniera e li avvicinano all'arabo: nelle materne, attraverso un gioco della tombola italiano-arabo al quale partecipa una mamma straniera, nelle elementari attraverso la finzione di portare tutta la classe ad una lezione svolta completamente in arabo dalla mediatrice. (*Si veda scheda*)

Nelle scuole di *Grizzana, Vergato e Marzabotto* percorsi interculturali sono stati attuati attraverso la musica ed il teatro, anche perché Vergato vanta una consolidata tradizione nel teatro per ragazzi. Nelle scuole degli altri comuni si è cercato di realizzare un'analisi trasversale delle tradizioni, delle culture alimentari, dei riti religiosi propri dei vari paesi di origine dei bambini stranieri, coinvolgendo questi ultimi come protagonisti attivi in tale ricerca, ma ciò avviene più che altro a livello delle singole materie.

Per quanto riguarda specificamente la conoscenza delle altre **religioni** e in particolare l'Islam, fede maggioritaria tra gli immigrati nei comuni extracapoluogo, non esistono azioni specifiche nei progetti territoriali. Una segnalazione positiva arriva da scuole dei comuni di Crespellano e Crevalcore, dove l'insegnante di religione si dedica all'insegnamento delle caratteristiche di tutte le religioni.

Per quanto concerne il rapporto con la religione propria dei bambini stranieri, e in particolare con quelli di fede islamica, nella maggior parte delle scuole intervistate durante l'ora di religione i bambini di fede diversa da quella cattolica possono partecipare ad attività alternative organizzate. Ad esempio a Crespellano i ragazzi che non fanno religione sono divisi in gruppi e si dedicano a varie attività specificamente proposte. Nella maggior parte delle scuole intervistate, tuttavia, queste attività alternative all'ora di religione consistono nel recupero/consolidamento didattico di altre materie (scuole di Crevalcore, S. Agata, Sala Bolognese).

Le mense scolastiche prevedono menù alternativi: in particolare ad *Imola* sono previsti menù speciali concordati con le famiglie che ne fanno richiesta. Nelle scuole di *Crevalcore, Crespellano, Sala Bolognese, Calderara di Reno* sono previsti menù a parte per i bambini

Le altre culture in biblioteca

Le biblioteche della provincia hanno costituito in questi anni un importante supporto per iniziative di tipo interculturale, spesso in collaborazione con la scuola. L'apertura verso le altre culture, tuttavia, non trova facile riscontro nell'offerta di volumi e periodici nelle lingue non europee. L'insufficienza dei finanziamenti e il largo arco di comunità straniere presenti nel territorio, costringe a privilegiare l'acquisto di materiali nelle cosiddette "lingue franche", che sono spesso le lingue dei colonizzatori. Manca inoltre il personale specializzato, capace di catalogare un volume in cinese o in urdu... Nonostante queste concrete difficoltà, molte cose si stanno muovendo. Ad iniziare dagli spazi per ragazzi, dove esistono ormai esperienze consolidate grazie al tempestivo impegno delle istituzioni nella sfida aperta dall'accoglienza nella scuola.

Dal 1991, con la nascita del **CD/LEI (Centro documentazione Laboratorio di Educazione Interculturale)**, sono disponibili alla consultazione e al prestito degli insegnanti e degli studenti, testi e videocassette sull'intercultura, sulla didattica, sulle religioni e sulla letteratura infantile e multiculturale. Il CD/LEI e il Provveditorato, grazie a un finanziamento europeo del programma Socrate, hanno portato avanti negli anni scorsi un'originale progetto di biblioteca multiculturale itinerante denominato "Apriti Sesamo". L'avvicinamento e la permanenza nelle scuole di una biblioteca "esemplare" - costruita a partire da un ventaglio di testi organizzati in sezioni articolate in base ad un criterio geografico -, le opportunità create per momenti di animazione e di lettura, sono sicuramente serviti per sensibilizzare ragazzi e insegnanti verso le tradizioni e i prodotti culturali di altri popoli. (Sede: Via Libia 53 - Bologna, tel. 051/4293408-9.) Le stesse scuole costituiscono sezioni multiethniche nelle loro biblioteche. Il **Quartiere San Vitale** ha promosso dall'anno 2000 la creazione dentro dei plessi scolastici di due biblioteche multiethniche per gli allievi delle elementari e le medie (*si veda scheda Quartiere San Vitale*).

Non molti lo sanno, ma esiste anche nella città di Bologna una ricchissima collezione di libri per bambini in circa venti lingue diverse. L'associazione **Bambarán**, interessata alla dialettica interculturale delle famiglie miste, gestisce diverse attività tra cui uno spazio giochi interculturale e una biblioteca con fiabe e racconti delle altre culture aperta a tutti i bambini. (Sede: Via Santo Stefano, 13. Orario biblioteca: lunedì mattina).

Il **Centro interculturale "Massimo Zonarelli"**, attivo da tre anni nel Quartiere San Donato e coordinato da un pool di più di 50 associazioni italiane e straniere, ha una mediateca multiculturale nella quale sono accessibili testi di narrativa in arabo, persiano, cinese, cingalese, inglese, francese e spagnolo, oltre a CD e video in lingua originale e sottotitolati. E' possibile anche la lettura di alcuni periodici pubblicati nei paesi di origine o dalle comunità immigrate in Italia. Sede: Via Sacco, 14 - Bologna. Martedì e giovedì dalle 17 alle 20; sabato dalle 10 alle 13.

La rete di biblioteche comunali, capillarmente distribuite nel territorio, ha cominciato anche a dare risposte. Nel 1999 la biblioteca di **San Lazzaro** ha inaugurato una sezione multiculturale all'interno dello spazio ragazzi, con testi in albanese, arabo, curdo e altre lingue. La biblioteca comunale di **Imola**, nello spazio per ragazzi "Casa Piani", offre una raccolta di circa 50 volumi in lingua russa e sta costruendo una sezione in arabo. Molte sono state le iniziative promosse dalla biblioteca in questi anni: la mostra di libri "Bambini nel mondo", una mostra bibliografica sulle cinque grandi religioni, un'altra sugli indiani d'America così come attività di animazione e teatrali per stimolare la lettura e l'interesse per le altre culture. Altre piccole raccolte sono disponibili presso la biblioteca comunale di **Casalecchio di Reno**, le biblioteche "**Malpighi**" del quartiere Saragozza e "**Natalia Ginzburg**" del quartiere Savena. Anche la biblioteca cittadina **Sala Borsa** offre, tra le novità inaugurate con la riapertura, una sezione multiculturale per i ragazzi.

che non vogliono mangiare determinati alimenti. A *Vergato* si è optato per un menù adatto a tutti: non si usa la carne di maiale e, una volta a settimana, c'è la giornata di cous cous.

Per quanto concerne, infine, la **presenza di bambini rom** nelle scuole è emerso dalle interviste fatte ai docenti come la loro presenza non sia consistente, e sia per lo più occasionale (ad esempio a *Imola*; quasi del tutto assente nei comuni corrispondenti al progetto di Vergato e di Calderara di Reno). Fanno eccezione le scuole comprese nel progetto territoriale di *Casalecchio*, di *Crespellano* (dove è piuttosto alta la percentuale di bambini rom che frequentano la scuola a *Monte San Pietro e Bazzano*, così come è alto il numero di bambini rom che abbandonano ben presto la scuola dopo i 10/12 anni); nelle scuole di *Crevalcore* ci sono sì bambini rom, ma sono appartenenti a gruppi stanziatisi da tempo sul territorio; infine un'alta presenza di bambini rom si riscontra nelle scuole dei comuni di *Bari-cella /Malalbergo*, data la presenza di un vecchio campo nomadi: questi bambini pongono numerosi problemi a causa della scarsa frequentazione della scuola. Il progetto territoriale che ha per capofila il comune di *Crespellano* prevede l'intervento di un mediatore di etnia rom e strategie di sostegno didattico personalizzato con l'apporto di un educatore. Il progetto di *Casalecchio* è rivolto al sostegno didattico, alla mediazione scuola-famiglia e al monitoraggio della frequenza scolastica. (*Si veda Scheda*)

Un altro argomento che abbiamo voluto indagare attraverso le interviste è quello dell'integrazione dei ragazzi immigrati nella **scuola media** e gli eventuali problemi di convivenza in un'età particolarmente difficile. Ci sono segnalazioni di situazioni complesse che si sono verificate in passato a *Riola-Vergato*, dove ragazzi marocchini con precedenti esperienze di scolarizzazione in patria hanno avuto problemi nel passaggio da un sistema scolastico più rigido a quello italiano, trovando delle difficoltà per autogestirsi davanti a una condizione che era percepita come senza limiti e facile per l'indisciplina.

Un interessante progetto di sportello per l'orientamento è attualmente in sperimentazione a Vergato, gestito da un esperto specializzato in psicologia-etnopsichiatria, che funziona da tutor per i ragazzi dentro la scuola al contempo che funge di ponte e orientamento verso l'esterno, specialmente verso la formazione professionale. Nelle scuole di *Monghidoro*, lo scorso anno, era stato costituito un gruppo di scrittura in lingua araba per le ragazze, coordinato da una mediatrice: al recupero e valorizzazione della propria lingua, si sommava la funzione di auto-aiuto che sembra offrire la scrittura, specialmente per le ragazze straniere (un'altra esperienza vicina, ma in questo caso di laboratorio di scrittura in italiano, è quella della scuola superiore "*Rosa Luxemburg*": *si veda pag. 25*).

Il bando per i progetti di qualificazione scolastica stabiliva tra le categorie prioritarie di destinatari gli studenti delle scuole medie e le attività di continuità tra scuola media e scuola superiore, allo scopo di accompagnare le riforme dell'obbligo scolastico e formativo. Nella maggior parte delle scuole medie coinvolte dai finanziamenti della legge 10/99 sono presenti **sportelli di orientamento** per i ragazzi che si trovano alle prese con la scelta della scuola superiore o, in alternativa, di un corso di formazione professionale: in alcuni casi, inoltre, comincia ad essere accolto il bisogno specifico dei ragazzi stranieri. Oltre all'esperienza già indicata di *Vergato*, un'iniziativa interessante è da segnalare ad *Imola*, dove stanno per aprire uno sportello per famiglie con minori stranieri in età dell'obbligo (presso il Consorzio servizi sociali). Un'altra iniziativa particolare è quella delle scuole di *Crevalcore*, dove, oltre alla funzione obiettivo specifica che si occupa dell'orientamento in generale, è stato chiesto anche l'intervento di un mediatore marocchino.

Per ultimo, per quanto riguarda la domanda di **formazione e aggiornamento** da parte degli insegnanti, questi hanno richiesto esplicitamente corsi di formazione - soprattutto per quanto riguarda l'insegnamento della lingua 2 - nelle scuole di *Imola* e in quelle di *Crespellano-Bazzano*: i corsi formativi sono organizzati dai singoli istituti in collaborazione con altri enti di formazione o con l'ausilio del CDLEI.

Integrarsi nel quartiere San Vitale

Il Quartiere San Vitale, attento alle difficoltà che incontrano molti allievi appartenenti a categorie svantaggiate in particolare nella scuola media, come il rischio di dispersione e di insuccesso scolastico, ha ottenuto finanziamenti della Legge 216/2000 e L. R. 10/99, per la realizzazione, a partire dall'anno scolastico 2000-2001 e con scadenza triennale, di diversi progetti nelle scuole. Sono stati così inaugurati nelle tre scuole medie del quartiere (Imerio, G. Reni e J. della Quercia) dei **laboratori linguistici-multimediali** e delle **biblioteche multietniche**, due strumenti importantissimi per il sostegno all'apprendimento degli allievi stranieri, per la sensibilizzazione di tutti gli studenti ai linguaggi informatici e multimediali, per la valorizzazione delle culture di origine e l'arricchimento culturale reciproco della comunità scolastica. Questi progetti innovativi si aggiungono agli interventi di sostegno e recupero scolastico, di mediazione linguistico-culturale, di laboratori manuali-espressivi realizzati nelle scuole elementari e medie.

Inoltre, nell'anno scolastico 2000-2001 si sono attivati, utilizzando un centro gioco del Quartiere, momenti di incontro per famiglie straniere abitanti nel Quartiere stesso (**progetto mamme arabe, i giovedì multiculturali-laboratorio del pane, racconti di altri paesi narrati da genitori immigrati**) con l'obiettivo di mettere in atto ulteriori strategie di integrazione sociale, partendo dalle esigenze della famiglia.

Dall'esperienza realizzata con queste attività è stata evidenziata la necessità di creare un punto di collegamento comunicativo con i nuovi cittadini sin dal momento del loro arrivo in città.

Nel mese di ottobre 2001 è stato aperto lo **Sportello Informativo Multietnico**, collegato all'Ufficio di Relazioni col Pubblico e in rete con i servizi per cittadini stranieri (laboratori di formazione, biblioteche multietniche) e con il complesso dei servizi e opportunità offerte dal Quartiere. Lo sportello offre mediazione linguistica in arabo, inglese e francese, materiali informativi sulla città e i suoi servizi, con particolare riguardo ai servizi educativi e di formazione. Il progetto è stato finanziato con fondi della Legge 286/98 e con la partecipazione del CD/LEI e l'AMIL (Associazione Mediatori Linguistici e Culturali).

SERVIZI SOCIALI

Comune di Casalecchio

PROGETTO "OLTRE AL BANCO"

Progetto di sostegno didattico e mediazione interculturale rivolto ad alunni immigrati/Rom delle scuole medie ed elementari territoriali

Il progetto "Oltre al banco", attivato in ambito scolastico dal polo interculturale dei Servizi Sociali del comune di Casalecchio per la A.S. 2001/02, nasce da esigenze plurime, evidenziate dalla diretta osservazione nel corso degli anni delle interazioni tra nuclei di famiglie immigrate e/o Rom da un lato, e varie agenzie territoriali (pubbliche e private) dall'altro, prima fra tutte la scuola. Tale progetto si pone inoltre in continuità con l'analoga attività svolta dagli stessi attori nel corso dell'A.S. 2000/01. La scuola rappresenta il primo luogo d'incontro e di confronto tra lo spazio privato e intimo, della casa e della famiglia, e quello pubblico della società di accoglienza: scuola e famiglia si influenzano così reciprocamente in una relazione che va costruita attraverso ripetuti momenti di negoziazione. In tale rapporto vi è proprio la chiave per un positivo inserimento della famiglia rispetto alla globalità del territorio. L'esperienza della scolarità mette in atto nell'alunno/a immigrato e/o Rom molteplici problematiche difficili da gestire: momento cruciale per la percezione del sé e delle proprie possibilità di definizione del futuro (in termini non solo professionali ma anche di relazioni con i coetanei del territorio), essa coinvolge una famiglia che sta già affrontando un grande processo di cambiamento in seguito all'esperienza dell'emigrazione. La riuscita scolastica del figlio può giustificare la durezza dell'esilio e dar senso alla partenza. In questa relazione così voluta e carica di senso per entrambi gli attori coinvolti vi è però spesso la necessità di una mediazione che li aiuti a renderla fruttifera al massimo. Può succedere a volte che le regole, generalmente implicite, non siano conosciute da tutte le famiglie, così come "opache" possono restare anche per molto tempo le aspettative reciproche e le rappresentazioni che ciascun partner ha dell'altro.

Il progetto coglie inoltre l'opportunità di sfruttare la realtà di scuole e classi culturalmente ed etnicamente miste per fornire agli utenti (italiani e stranieri) gli atteggiamenti necessari ad acquisire la capacità di sapersi confrontare con le differenze culturali e la diversità a livello sociale e nella vita privata. Favorendo l'apertura verso individui o gruppi provenienti da un contesto diverso quanto a cultura, etnia, religione, si promuove inoltre il valore delle mescolanze. Infine, parte integrante dell'impegno progettuale è il sostegno didattico nell'apprendimento dell'italiano come L2. L'intervento proposto a sostegno dell'esperienza scolastica degli alunni immigrati e/o Rom si traduce nella presenza di tre operatrici interculturali in cinque scuole elementari e medie presenti sul territorio e si articola in tre distinti ambiti: sostegno didattico (in orario scolastico ed extrascolastico), attività di mediazione scuola-famiglia, monitoraggio della frequenza scolastica. Il numero degli alunni seguiti è di 21 per un totale di 58 ore e per quanto riguarda il sostegno didattico si traduce in attività individuali (volte all'ampliamento delle competenze della lingua italiana, sia parlata che scritta) o di piccolo gruppo (volte alla socializzazione).

A *Marzabotto* gli insegnanti hanno sentito l'esigenza di informazioni operative da parte di coloro che già avevano intrapreso un percorso di intercultura nelle scuole di *Vergato*: la cosa peculiare di questo percorso formativo è che esso non si era limitato ad una formazione di base ma includeva anche alcune lezioni di etnopsichiatria. Tuttavia è da segnalare come siano relativamente numerose le scuole dove gli insegnanti (a volte per mancanza di fondi, ma non necessariamente) non seguano e non abbiano seguito corsi di formazione o di aggiornamento. D'altra parte - segnala Horst Wiedemann - "le richieste formative tendono ad essere abbastanza generiche, perlopiù limitate all'insegnamento dell'italiano e ad alcune questioni sulla comunicazione interculturale. Manca ancora il mettersi in gioco, mettere in discussione la propria attività didattica". Un'eccezione positiva è la proposta di *San Giovanni in Persiceto*, dove l'attività formativa è organizzata in forma di ricerca-azione orientata a una riflessione sulla propria attività interculturale.

Edint

(Progetto Educazione Interculturale)

Dal 1992 la SM Besta ha progettato e applicato iniziative finalizzate all'inserimento degli studenti stranieri.

Nel corso del tempo il progetto ha assunto complessità e spessore via via crescenti, raccogliendo le iniziative volte:

- all'insegnamento dell'Italiano come L2 agli alunni immigrati, comunque non padroni della nostra lingua,
- al recupero e consolidamento del linguaggio specifico della scuola e delle conoscenze disciplinari,
- alla conoscenza delle culture "altre", a partire dalle più rappresentate nell'Istituto,
- alla educazione alla Diversità e all'Accoglienza.

L'ultimo punto, cioè l'Educazione all'accoglienza degli altri e del loro modo di essere, non è un lusso o una scelta opzionale, ma riveste una importanza strategica: si tratta di un complesso di interventi di varia natura (U.D. sulle culture extra-europee, interventi finalizzati alla Educazione Emotiva, attività di co-operative-learning, ecc.) indirizzati ai gruppi classe nella loro interezza, per concorrere alla crescita di personalità stabili, sensibili all'altro e disponibili alla solidarietà.

All'origine della stesura del progetto c'è una maturata convinzione che le diversità rappresentano una ricchezza, un'opportunità che l'azione educativa deve cogliere per andare incontro alle peculiarità dei soggetti "diversi" e per favorire l'interazione tra gli appartenenti ai differenti gruppi. Nel progetto emerge come primaria l'esigenza di costruire una cultura dell'incontro.

L'azione didattica che propone si allarga in un ventaglio di iniziative che mirano:

1. a colmare gli svantaggi scolastici e culturali dei soggetti
2. a valorizzare le loro caratteristiche
3. a stimolare attitudini comunicative e relazionali in tutti gli alunni e non solo negli immigrati o in gruppi ristretti
4. a costruire collegamenti con le varie realtà del territorio (AUSL, Quartiere, Volontariato ecc.) per affiancare all'azione specificamente didattica una struttura sociale che rifletta una cultura più avanzata sui problemi.

Facendo tesoro dell'esperienza organizzativa, oltre che didattica, maturata negli ultimi dieci anni, e nell'intenzione di ottimizzare le risorse esistenti raccordandole alle esigenze più articolate dell'Istituto Comprensivo, abbiamo dato vita al **Progetto Edint** che comprende:

- Attività di Ed. Linguistica (It/L2 - **BICS, Basic Interpersonal Communication Skills**) e alfabetizzazione, sviluppate da docenti specializzate fornite dall'Ass.ne A.M.I.L. d'intesa col Servizio Immigrazione del Comune, [finanziamento L. 10 per il Diritto allo Studio] nella Scuola media Besta e nelle scuole elementari Chiostrì e Gualandì (in queste ultime anche da due docenti su organico funzionale, uno per plesso, ciascuno per 18 h settimanali).
- Attività di Ed. Linguistica (It/L2 - **CALP, Cognitive Academic Language Proficiency**) e recupero disciplinare sviluppate da docenti interni (disponibili su ore aggiuntive per le medie Besta e su organico funzionale per le due elementari).
- Attività di **Educazione alla Diversità e all'Accoglienza** coordinate dal docente vicario e sviluppate in collaborazione con agenzie esterne (COSPE, A.M.I.L., associazioni etniche, o.n.g., enti culturali) per le tre scuole.
- Attività di **mediazione didattica** (in collaborazione con A.M.I.L. e EFESO) per le tre scuole
- Attività di **mediazione e facilitazione dell'accoglienza** (in collaborazione con A.M.I.L.) per le scuole per l'infanzia Gualandì e Palazzina

Tutto l'Istituto Comprensivo da dicembre 2001 si avvale di uno **sportello di mediazione**, connesso alle necessità della Segreteria e ai rapporti scuola-famiglie, con personale fornito dal Servizio Immigrazione (mediatori per lingua albanese, araba, cinese, filippina, serbo-croata).

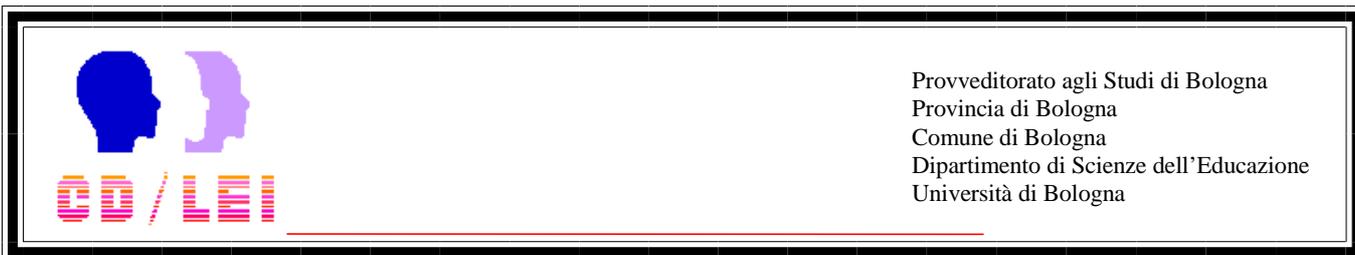
CROCUS - Cross Cultural Satellite Services for immigrant people

Gli alunni in primo ingresso della Scuola Media e del V° anno della Scuola Elementare, fruiscono delle attività di Apprendimento/Insegnamento a Distanza offerte dal progetto sperimentale europeo CROCUS (Cross Cultural Satellite Services for immigrant people). Questo progetto è nato nell'ambito del progetto europeo SOCRATES; si basa su un sistema di satelliti per le telecomunicazioni dell'Agenzia Spaziale Europea, sull'apparato di hardware e software specifico della Società Telespazio, su uno staff di docenti e un apparato didattico prodotti dal COSPE in collaborazione con l'Università di Siena e, per alcuni aspetti del progetto, altre università straniere. Gli allievi ammessi al corso sono dotati di una password che consente l'accesso al computer e al sito specifico del progetto; lì essi possono studiare, svolgere esercizi individualizzati, esercitarsi alla lingua orale ascoltando e ripetendo frasi, dialogare via e-mail con un tutor. I percorsi del Crocus cominciano con prove d'ingresso e si accrescono con la spedizione via satellite (e ricezione via parabola) di materiale didattico individualizzato, messo a punto dallo staff docente, residente a Firenze. Crocus fornisce non solo un corso di Italiano, ma anche di alcune lingue assai rappresentate nel panorama degli studenti stranieri: Albanese, Arabo, Cinese, Romanès. Al termine dei corsi (di durata annuale) il COSPE rilascia Attestati comprovanti il successo delle attività. Il Progetto Edint nel suo complesso (sia per quanto riguarda le attività, che il loro sviluppo nei plessi costitutivi dell'I.C.) è coordinato dal **docente vicario**; questi raccoglie altresì le funzioni che appartenevano al docente utilizzato su progetto fino allo scorso a.s.c. 2000-2001, eccettuata la presenza nelle classi. La definizione del progetto è frutto in primo luogo della collaborazione fra il vicario e le due docenti su organico funzionale, ciascuna referente di uno dei due plessi elementari; in seconda battuta, definiti gli specifici bisogni formativi e le risorse disponibili, la progettazione viene estesa a soggetti esterni (Servizio Immigrazione, Associazione AMIL), che ne curano l'articolazione per quanto compete loro, tenendo conto delle capacità e disponibilità sul piano organizzativo e specificamente didattico. Il vicario provvede: al monitoraggio in itinere del progetto nei suoi vari aspetti, controllandone la coerenza con la filosofia e i presupposti culturali dell'I.C., alla valutazione dell'efficacia delle attività e dell'efficienza organizzativa, alla rendicontazione al Capo d'Istituto. Il vicario interviene direttamente nello sviluppo di alcune attività interne o sottoprogetti del Progetto Edint: il Progetto CROCUS, l'Educazione Interculturale, il Progetto "Educazione ai Diritti Umani".

3. Intercultura e mediazione culturale nelle scuole

Bologna sta sperimentando da almeno un decennio la messa in campo di iniziative per l'educazione interculturale, coinvolgendo insegnanti, mediatori, associazioni tra altri vari soggetti. E' del 1991 la fondazione del Centro Laboratorio per un'Educazione Interculturale (CD/Lei), che ha avuto un fondamentale ruolo sia per la formazione e aggiornamento degli operatori della scuola, sia per la promozione delle singole iniziative. Nonostante ciò si scopre con preoccupazione che sono ancora molti gli insegnanti non sensibilizzati a questi temi. Anche la pratica della mediazione interculturale stenta a consolidarsi nelle scuole. Dialogando con la responsabile del CD/Lei e con alcuni mediatori culturali vediamo quale è lo stato della questione oggi.

Il CD/LEI: le attività 2001-2002



Il Centro Documentazione/Laboratorio per un'Educazione Interculturale è il luogo chiave dell'intercultura a Bologna. Nato da un'intesa tra Provveditorato, Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Bologna, Comune, Provincia di Bologna e Sindacati, il Centro è in realtà una piccola struttura operativa presente nella promozione di ogni progetto e esperienza innovativa del territorio.

Il CD/Lei organizza corsi di formazione e aggiornamento di insegnanti e mediatori culturali, partecipa a progetti nel territorio e internazionali, è centro di raccolta bibliografico, punto di riferimento per la realizzazione di nuovi materiali didattici, sportello per la consulenza degli operatori della scuola e adesso anche dei genitori stranieri. Abbiamo parlato con Miriam Traversi, responsabile del Centro, che ci ha illustrato le attività in corso di realizzazione.

Lo sportello per i genitori stranieri: E' operativo dal mese di novembre 2001 ogni martedì e mercoledì pomeriggio, con mediatori culturali di lingua araba, cinese e, su appuntamento, di lingua bangla, albanese, urdu e serbocroato. Per poter avviare questo servizio contiamo su fondi della Legge 286 per il progetto "Le terre di tutti" e della Legge 285, sul disagio minorile, che ha finanziato il nostro progetto "Dall'accoglienza al successo scolastico degli allievi immigrati". Lo sportello cerca di dare risposta ad una richiesta ripetuta che arriva in primo luogo dalle scuole dell'infanzia, dove si segnalano frequenti difficoltà con le famiglie rispetto ai modelli di cura e accudimento e alla comprensione delle regole delle istituzioni scolastiche in Italia. D'altra parte - segnala la responsabile - un servizio di questo tipo era particolarmente necessario in questa fase, con la nuova normativa sull'estensione dell'obbligo scolastico e formativo: l'orientamento scolastico post-obbligo diviene uno dei compiti fondamentali degli operatori. Ultimamente diversi centri di formazione professionale si rivolgono al Centro per chiedere consulenza, in ragione di un'esplosione delle iscrizioni di ragazzi stranieri con non poche difficoltà da parte degli insegnanti. Lo sportello servirà anche ad approfondire l'attività di ricerca del CD/LEI. Si realizzerà un'indagine tramite un questionario per capire direttamente le difficoltà, i bisogni, le aspettative delle famiglie straniere in relazione alla scuola dei loro figli.

La formazione e aggiornamento degli operatori della scuola: Il lavoro di indagine precedentemente segnalato completerà la ricerca presentata all'interno del progetto "La terra di tutti", per la quale sono stati raccolti 100 questionari realizzati nelle scuole grazie alla collaborazione delle inse-

gnanti referenti per l'educazione interculturale. Questo primo questionario comprendeva, da una parte, domande sui bisogni espressi dai genitori che saranno prossimamente elaborate grazie all'ausilio del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università e, dall'altra, domande sulle esperienze formative realizzate dagli insegnanti delle scuole. Le prime analisi su quest'ultima questione evidenziano risultati abbastanza preoccupanti - sostiene M. Traversi -, perché esiste ancora un grande bisogno di formazione di base, ovvero di quello che intendiamo come nozioni fondamentali sulle altre culture e sui metodi interattivi di lavoro in classe. D'altronde, una parte non indifferente degli insegnanti non ha ancora consapevolezza dell'importanza della formazione in questo campo, è convinta di non averne bisogno. Per questa ragione continuano i programmi di formazione di base in questo anno scolastico ("culture altre e dinamiche di gruppo in classe", novembre 2001-marzo 2002). Partirà anche, sempre con fondi della Legge 285, un corso di secondo livello per docenti della scuola media e superiore sulla letteratura dei paesi altri. Inoltre sono programmati due corsi di educazione interculturale per 60 operatori di Asili Nido, gestiti dall'Assessorato all'Istruzione del Comune di Bologna.

Il CD/LEI funziona di supporto per la progettazione di corsi nei nidi e materne. La divulgazione delle esperienze interessanti e il facile accesso ai documenti è fondamentale per l'aggiornamento degli insegnanti. Con il finanziamento assegnato dalla Legge 285, è prevista la realizzazione di uno schedario delle "buone pratiche" di educazione interculturale nelle scuole bolognesi. Nel lavoro di ricerca e documentazione collabora un documentalista part-time e la raccolta di informazione è partita con l'invio di un questionario alle scuole della provincia.

I mediatori linguistici e culturali: Sono partiti anche due corsi in collaborazione con il Cefal, finanziati dal FSE, che prepareranno mediatori in ambito scolastico, sociosanitario, giuridico-carcerario e dell'avviamento al lavoro. Si tratta di un corso di base (600 ore) e di un corso avanzato (170 ore), per la riqualificazione di mediatori già formati. I criteri di ammissione sono stati molto rigorosi - certificato di scuola superiore e una prova scritta nella lingua madre e in italiano - anche perché i posti sono purtroppo molto pochi (20 per ogni corso) e la novità è che si è presentata la richiesta per la qualifica regionale. Sarebbe la prima esperienza in regione di un riconoscimento sul quale già hanno avanzato il Lazio, il Piemonte, la Toscana e la provincia autonoma di Bolzano. L'incorporazione dei mediatori alla scuola è ancora sporadi-

ca e precaria, segnala Traversi, vincolata alle occasioni di finanziamenti esterni e alla presentazione di progetti, ma manca ancora nelle scuole una cultura della progettazione. Con l'autonomia scolastica, le scuole con più del 10% degli allievi stranieri possono ottenere fondi senza presentare progetti, ma questi vengono utilizzati soprattutto per ore supplementari delle insegnanti o per formazione docente: difficilmente si spendono per attività di mediazione. Soprattutto nei comuni della provincia si evidenzia uno scarso intervento dei mediatori nella scuola: il CD/LEI ha fornito 6 mediatori alla Provincia, con fondi della Legge 10/99, per costituire il gruppo operativo del "Centro Servizi" dell'Assessorato alla Scuola. (*Si veda cap. 2, Il diritto allo studio: il nuovo protagonismo della provincia*)

PUBBLICAZIONI CD/LEI

INTERCULTURA

1. INTERCULTURA BOLOGNA (bollettino 1999)
2. COOPERAZIONE EDUCATIVA INTERCULTURALE Brasile Italia
3. I FONDAMENTI INTERNAZIONALI DELL'EDUCAZIONE INTERCULTURALE CON RIFERIMENTO ALL'EDUCAZIONE AL NON-RAZZISMO E AI DIRITTI UMANI
4. LA CITTA' DELLA CONOSCENZA (una prospettiva interculturale di teoria e di ricerca)
5. QUANDO LA PAROLA DIVENTA COLTELLO
6. LO SVILUPPO DIFFICILE (problematiche nord - sud, immigrazione, razzismo)
7. EDUCAZIONE INTERCULTURALE (istituzioni - esperienze) I e II
8. L'ALIMENTAZIONE NEL MONDO
9. LA SCUOLA COMUNICA (Dossier in 13 lingue comunicazioni scuola-famiglia: bulgaro-inglese-francese-spagnolo-albanese-arabo-bangladesico-filippino-senegalese-serbo-croato, urdu, russo (testo a fronte in italiano))

CULTURE ALTRE

1. LA SCUOLA NEI PAESI DI ORIGINE DEI BAMBINI IMMIGRATI IN ITALIA
2. GLI ZINGARI RACCONTANO
3. I FIGLI DEL VENTO
4. IL SIGNIFICATO DI ISLAM
5. MUSULMANI: VESTITI E ABITUDINI
6. RELIGIONI E CULTURE NELL'EPOCA DELLA GLOBALIZZAZIONE
7. DOSSIER SULLE RELIGIONI: ISLAMISMO, BUDDHISMO, INDUISMO
8. FESTIVITA' RELIGIOSE

PROPOSTE DIDATTICHE

1. DALL'ACCOGLIENZA ALLA CONVIVENZA (edizione Meltemi)
2. ALUNNI IMMIGRATI NELLE SCUOLE EUROPEE DALL'ACCOGLIENZA AL SUCCESSO SCOLASTICO Edizione Erickson 2000 a cura di Miriam Traversi
3. A SCUOLA DI MONDO (percorsi didattici per capire e vivere il mondo globale Edizioni EMI 1998 a cura di Horst Wiedemann) Cd-Rom
4. LEXICO MINIMO (vocabolario illustrato parole immagini in cinque lingue: inglese-arabo-serbocroato-cinese-albanese Edizione EMI)
N.B. non è possibile effettuare spedizioni
5. LE STRATEGIE FORMATIVE PER L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE NELLA SCUOLA
6. COMUNICARE (schede e suggerimenti mirati all'insegnamento dell'italiano come lingua straniera)
7. LABORATORIO DI RICERCA DIDATTICA
8. IMPARIAMO LA LINGUA CON LA MATEMATICA
9. LE MAPPE LINGUISTICHE
10. L'ANNO NUOVO IN CINA
11. L'INSEGNANTE COME AGENTE DI CAMBIAMENTO
12. LABORATORIO DI RICERCA DIDATTICA
13. IDENTITA' E ALTERITA'
14. ALFABETIZZAZIONE DI BAMBINI ROM IMMIGRATI
15. ABITARE LA DIFFERENZA
16. LA SCUOLA NEGLI ALTRI PAESI (riprodotto da CESPI Milano)
17. ATTI DEL SEMINARIO APRITI SESAMO "TUTTI I COLORI DEL GIALLO"
18. ATTI DEL SEMINARIO APRITI SESAMO "I RITUALI DEL CIBO"
19. APRITI SESAMO (percorsi di lettura multiculturale - multicultural reading pathways)
20. APRITI SESAMO (catalogo multiculturale: libri, musica, video, film - multicultural catalogue: books, music, clips, film)
21. II INTERNATIONAL FORUM PAULO FREIRE (L'alfabetizzazione secondo Paulo Freire: Nuove tecnologie e sviluppo sostenibile)
22. LE STANZE DEI GENITORI.

La scuola nell'ottica dei mediatori

Raza Asif, mediatore pakistano

L'attuale fase che vive la comunità pakistana bolognese vede un'importantissima crescita dei ricongiungimenti familiari e assieme a questo nuove richieste di mediazione nelle scuole. Tutto indica però che non è facile il reclutamento di pakistani e pakistani per percorsi formativi e professionali in questo campo.

La lingua italiana dalle nostre parti è totalmente sconosciuta, chi arriva dal Pakistan ha molte difficoltà per imparare l'italiano. Oltretutto la prima immigrazione arrivata qui è stata per molti anni composta da uomini soli, interessati prioritariamente a lavorare e farsi una base economica. Pochi sono andati alle scuole a imparare l'italiano, qualcuno ha fatto qualche corso serale, ma è un'eccezione. Io sono stato avvantaggiato perché ho potuto andare a scuola, dedicare un tempo alla formazione - nonostante abbia ancora difficoltà con la lingua scritta - perché avevo dei sostegni e non avevo bisogno di andare subito a lavorare. Tra i circa 1.400 pakistani che ci sono oggi nella provincia di Bologna possiamo contare con le dita quelli che sanno bene l'italiano, forse qualcuno che si è sposato con donne italiane. Si deve segnalare, oltretutto, un'altra questione. Nella nostra cultura non c'è una tradizione di lavoro sociale o culturale come in Italia, che richiede all'inizio un tempo da investire in lavoro di volontariato. Se un pakistano sa bene la lingua italiana subito entra in commercio, usufruisce della lingua come di un capitale anziché "perdere tempo" nelle feste multietniche o nel fare dei corsi di maggiore qualificazione. E quando entri in commercio non ne esci più perché è un mondo che allontana dalle attività sociali, culturali...

Per le attività di mediazione in molti contesti si preferiscono donne: ho sentito di casi di resistenza da parte di famiglie pakistane rispetto a mediatori uomini. Sarà possibile contare in futuro su mediatrici pakistane, adesso che ci sono crescenti arrivi di donne per ricongiungimento?

E' molto difficile per il momento che le pakistane escano a lavorare, in qualsiasi tipo di occupazione. Ci sono state alcune esperienze a Bologna, donne che avevano un buon livello di istruzione e hanno voluto imparare l'italiano. Fatto sta che quando hanno visto un altro mondo, diverso dalla vita di una donna nel nostro paese, hanno quindi preteso dai mariti la

parità e subito hanno chiesto il divorzio. D'altra parte qui le leggi favoriscono sempre la donna, esse ad esempio sono rimaste nell'abitazione della famiglia, allora si è sparsa la voce tra gli uomini che "meglio sacrificarsi di più e non mandare le donne a lavorare". Sì, è vero che alcune famiglie hanno rifiutato i mediatori culturali uomini. In Pakistan, specialmente nelle zone da dove proviene la maggioranza dell'emigrazione verso l'Italia, c'è una rigida separazione di ragazze e ragazzi nelle scuole. I genitori qui già fanno lo sforzo di accettare di mandare a scuola le figlie, perché altrimenti viene il carabiniere a casa... Nella scuola media però, quando la bambina ha dodici-quattordici anni, se arriva un mediatore maschio che deve seguire la figlia i genitori fanno resistenza. Non solo per loro ma anche perché hanno paura di cosa possano dire gli altri. Affrontando la questione in partenza però il problema si risolve. Io, in questi casi, prima faccio un colloquio con il capofamiglia, con il padre, in modo di farmi conoscere e creare una relazione di fiducia.

Un fatto curioso che è emerso da segnalazioni di scuole della provincia è il rifiuto da parte di allievi pakistani a partecipare alle classi di musica: quale è la spiegazione? Succede lo stesso con altri insegnamenti come la ginnastica o l'educazione artistica?

Con la rivoluzione islamica i popoli che avevano convissuto per secoli nel continente indiano si sono divisi, metà siamo diventati musulmani, metà sono rimasti induisti e buddisti: la religione ci separa ma la cultura è la stessa. Nasce un conflitto perché nell'induismo la danza e la musica fanno parte della religione e quindi, per differenziarsi, i musulmani diventano molto chiusi nei confronti della musica. E' un fatto lontano dall'Islam originale e dall'Islam praticato in altri paesi, che ha prodotto tanti poeti e musicisti. Da noi la musica e l'arte in generale vengono visti negativamente per sottolineare la diversità nei confronti degli induisti, è in definitiva una questione identitaria che ha segnato tutta la nostra storia successiva e che rimane ancora tra il Pakistan e l'India indipendenti. Un'altra ragione riguarda il nostro modello pedagogico. Noi quando andiamo a scuola dobbiamo imparare le cose concrete, che rendono utilità. Molti insegnanti delle scuole mi chiedono: come mai i bambini non riescono a disegnare, a cantare ma in matematica sono bravi? Va bene studiare matematica, fisica o inglese invece il disegnare non interessa a nessuno perché non dà da mangiare. Invece la ginnastica si fa nelle nostre scuole, in quanto queste sono divise per sesso.

Med Louhi, mediatore marocchino, presidente di A.M.I.L - Associazione di Mediazione Interculturale e Linguistica

- Che cosa è A.M.I.L e come state lavorando a Bologna?

L'associazione A.M.I.L. è nata a Bologna alla fine del 2000, integrata da una gran parte dei partecipanti al percorso formativo sulla mediazione in ambito scolastico realizzato dal CD/LEI. Si propone come struttura di servizio per il mondo della scuola e per il supporto all'inserimento, all'accoglienza e al successo scolastico degli allievi immigrati e nomadi e delle loro famiglie.

Per l'anno scolastico 2001-2002, dopo aver costituito un'associazione temporanea di imprese con l'associazione Pianeta Aloucs, abbiamo partecipato all'appalto per la realizzazione dei servizi per l'integrazione degli allievi stranieri del Servizio Immigrati del Comune di Bologna e attualmente abbiamo l'incarico per le attività di alfabetizzazione, mediazione, recupero scolastico e laboratori interculturali nelle scuole di una buona parte dei quartieri della città.

Per quanto riguarda l'**alfabetizzazione**, le scuole più organizzate, come le Besta, hanno laboratori e i propri insegnanti di sostegno interni. L'insegnamento dell'italiano rimane, in ogni caso, la principale richiesta delle scuole e i problemi maggiori nascono con l'inserimento di ragazzi stranieri a

metà anno. La nostra associazione di imprese fornisce alfabetizzatori alla lingua italiana laureati e con almeno un anno di esperienza sul campo. Per quanto riguarda la **mediazione culturale** i bisogni cambiano velocemente, accompagnando i processi di ricongiungimento familiare nel territorio. Abbondano i mediatori di lingua araba, ma è difficile ancora rispondere al bisogno di allievi e famiglie di altre culture. Oggi le richieste, se è possibile stabilire una graduatoria, seguono le seguenti priorità linguistico-culturali: bangla, urdu, cinese, filippino, arabo, polacco, serbo-croato, albanese, rom. Per noi il mediatore è sempre uno straniero, appartenente alla cultura di provenienza dell'allievo e può essere anche straniero l'insegnante che si occupa di sostegno scolastico, come un nostro socio laureato in Chimica che fa il recupero in matematica. Ovviamente la lingua italiana è compito dei colleghi italiani. Questi sono i criteri con cui lavora A. M. I. L.

Stato lavorando anche per lo Sportello ai Genitori del CD/LEI. E' possibile già trarre qualche indicazione da questa esperienza?

Lo sportello è nato da poco e prima dell'apertura abbiamo seguito un percorso formativo interno sul funzionamento del sistema scolastico. Dai primi casi che io ho ricevuto per la lingua araba, una delle richieste principali riguarda l'orientamento verso la formazione professionale per i ragazzi che non proseguono con gli studi superiori. Un altro tema che spesso mi occupa riguarda il rifiuto da parte di alcune direzioni scolastiche a iscrivere ragazzi stranieri, in particolare quelli appena arrivati in Italia: questo si verifica soprattutto in zone con molta concentrazione come il Pilastro. Per fortuna con la creazione degli Istituti Comprensivi è più facile cercare delle soluzioni, inoltre il CD/LEI sta preparando uno stradario per favorire la ricerca di altre scuole da parte dei genitori stranieri ed evitare le eccessive concentrazioni. Per ultimo, un'altra richiesta frequente allo sportello da parte delle famiglie arabe, riguarda l'insegnamento della lingua madre: gli unici corsi disponibili nella città sono al Centro Islamico di via Massarenti.

Torniamo dentro la scuola: quali sono le situazioni di difficoltà che richiedono l'intervento di un mediatore marocchino?

Oltre al problema della lingua che è sempre il primo impatto, la richiesta principale della scuola attiene al rapporto con i genitori. In Italia la scuola è anche luogo di socializzazione per le famiglie e questo non è uguale per altri modelli educativi. La scarsa partecipazione dei genitori stranieri è dovuta a diversi fattori.

Per cominciare, i tempi di lavoro soprattutto per i padri, ai quali si deve aggiungere la scarsa conoscenza della lingua italiana e dei servizi scolastici, che spesso intimidiscono le mamme, che spariscono dopo un primo contatto. Un'altra ragione fondamentale è l'idea che può avere la famiglia straniera sulla scuola, una sorta di rispetto reverenziale per

l'istituzione, in alcuni casi un senso di sottomissione: la scuola deve educare il ragazzo, dargli una disciplina, se lì si comporta male non riguarda i genitori ma è responsabilità della scuola. Spesso le scuole sbagliano convocando incontri con il gruppo di genitori e segnalando in pubblico i problemi individuali dei ragazzi, situazione che imbarazza gli stranieri. I genitori nordafricani tengono molto a mandare i figli e le figlie a scuola, la scuola è un valore forte. Qualche caso di resistenza alla scolarizzazione delle figlie femmine si registra soprattutto in famiglie di recente ricongiungimento e con ragazze in età adolescenziale, nella scuola media. Rifiutano ad esempio di inviarle alle gite, perché temono il comportamento dei ragazzi nella scuola italiana o che le loro figlie imparino parolacce, che non userebbe mai una donna in Marocco. Si tratta di un atteggiamento difensivo contro quelli che sono percepiti come gli aspetti negativi della società occidentale. Inoltre la nostra educazione certamente differenzia molto tra fratelli e sorelle: la donna deve essere doppiamente salvaguardata perché è una mamma in potenza, si gioca il futuro della società. Altri temi, come l'insegnamento della religione cattolica, non appaiono come problemi: gli insegnanti non hanno mai segnalato dissensi da parte dei genitori, oltre che le famiglie non se ne risentono perché sanno che non sono più a carico di suore come una volta. Certamente, durante l'iscrizione, quasi tutti scelgono l'attività alternativa ma neanche arrivano da parte dei genitori richieste di formazione religiosa islamica nella scuola, caso mai portano i bimbi alla scuola di cultura arabo-islamica. Invece una difficoltà crescente riguarda i rapporti conflittuali tra ragazzi stranieri e italiani nella scuola media. Quando il numero di presenze lo consente si costituiscono gruppi di ragazzi per origine - sia i marocchini, albanesi, kosovari - e ne fanno parte anche ragazzi di famiglie immigrate nati qui. La scuola italiana non è interculturale: i ragazzi in quell'età, dove l'identità è in crisi, percepiscono la scuola come il regno e il simbolo della cultura dominante. Personalmente trovo assurdo il genitore che chiede di pregare in classe perché questo non si fa neanche nei paesi musulmani, piuttosto si possono aggregare le preghiere. Il problema nasce perché chi ha difficoltà nell'integrazione ritrova la propria identità in senso rivendicativo e solo così si sente forte...

Cosa ti auspichi per il futuro della scuola?

E' necessaria soprattutto una maggiore interazione tra i vari soggetti - la scuola, i genitori, gli operatori esterni - un vero lavoro in rete per avere maggior chiarezza su come risolvere i conflitti, per un inserimento positivo dei ragazzi stranieri e, molto importante, per lavorare seriamente sul loro successo scolastico. Oggi viviamo tempi molto confusi, istigati da proclami di guerre di religione e di civiltà. La scuola è un laboratorio dove tutto è in discussione ma attraverso la collaborazione e anche i conflitti, io credo che si possa - più che trovare delle soluzioni - "minimizzare" le difficoltà.

Ping Hu, mediatrice culturale cinese

E' quasi un luogo comune dire che i bambini cinesi non abbiano problemi a scuola, tuttavia esiste una forte richiesta di mediazione e mancano i mediatori a Bologna. Quale è la situazione?

Alcune caratteristiche della cultura cinese riferite alle moda-

lità di relazionarsi fanno sì che i ragazzi siano considerati tranquilli da parte degli insegnanti, tuttavia per chi ha il compito di alfabetizzare all'italiano un bimbo di una famiglia cinese di recente immigrazione il lavoro è molto complicato. Mancano mediatori perché occorre essere qualificato ed avere una conoscenza sia del cinese che dell'italiano scritto e parlato. Esiste a Bologna una generazione di giovani di fami-

glie di vecchia immigrazione che conoscono perfettamente l'italiano però hanno una scarsa conoscenza della lingua cinese scritta. Tra quelli che arrivano dalla Cina mancano le qualifiche o non sono interessati, non è vista come una professione redditizia. Ci troviamo, in realtà, in una situazione di transizione: molti dei figli di immigrati delle ultime ondate frequentano la scuola superiore, forse tra uno o due anni ci saranno condizioni migliori.

E' possibile a Bologna per un ragazzo di famiglia cinese studiare la lingua madre?

L'Associazione Cinese dell'Emilia Romagna gestisce una scuola di cinese. Assieme all'Associazione abbiamo organizzato un corso nella sede delle scuole Casaralta del quartiere Navile, dove ci sono molti bimbi cinesi. Ci sono lezioni due volte alla settimana ed è frequentato soprattutto da bambini delle elementari.

Quale tipo di intervento viene richiesto alla mediatrice cinese dalla scuola?

In principio ho lavorato molto in attività di traduzione delle comunicazioni tra scuola e famiglia e nella mediazione di colloqui individuali tra gli insegnanti e i genitori. All'interno dell'attività didattica realizzo un affiancamento dei bambini cinesi nella classe. Un compito particolarmente delicato riguarda la partecipazione all'alfabetizzazione all'italiano, quello che potrebbe essere definito come la preparazione di base alla lingua: gli alfabetizzatori si trovano con le stesse difficoltà dell'insegnante, quindi io mi occupo di fare, da sola con il bambino, una prima parte del corso dedicato all'inquadramento fonetico, grammaticale della lingua italiana. Questo è molto importante per ragazzi che hanno iniziato la scolarizzazione in Cina. Nello stesso modo realizzo un supporto all'apprendimento delle materie: l'insegnante mi dà un obiettivo, prepara una sintesi di quello che cerca e io lo

traduco per l'allievo cinese. In questo momento sto preparando un laboratorio interculturale assieme ad una animatrice. La proposta parte dall'idea di girovagare assieme per la città di Shanghai come una strategia per introdurre la classe ai vari aspetti della cultura cinese.

Quali aspettative e quali difficoltà trovano le famiglie cinesi con la scuola italiana?

Questioni come la dieta o la religione non preoccupano le famiglie, che sono molto malleabili in questi aspetti. Partecipo all'esperienza dello Sportello per i Genitori del CD/LEI e ricevo soprattutto famiglie di ragazzi della scuola media che chiedono orientamento nella scelta dei vari indirizzi dopo l'obbligo scolastico.

Questo sicuramente è uno dei temi importanti per le famiglie cinesi che hanno un'azienda a Bologna: siccome lavorano per conto terzi, i ragazzi vengono usati come mediatori e i genitori si attendono che nella scuola imparino solo gli strumenti per trattare con il datore di lavoro. Non vedono quindi l'ora che inizino a lavorare... La questione si pone adesso con l'obbligo formativo: siccome è possibile optare per l'apprendistato nell'azienda della famiglia, nella pratica sarà molto facile scappare dalle ore di formazione.

D'altra parte però la realtà dell'immigrazione cinese è complessa e ogni famiglia ha il suo progetto. Ci sono molti allievi cinesi nelle scuole superiori e particolarmente positiva è l'esperienza di integrazione delle ragazze in istituti linguistici come Rosa Luxemburg o Laura Bassi. In ogni caso, da quanto mi riferiscono sia i ragazzi che le famiglie, la scuola italiana spesso non soddisfa le aspettative. Ragazzi che hanno conosciuto la scuola cinese considerano la scuola italiana poco esigente, i genitori si lamentano che si gioca troppo a scuola, che non si vedono progressi e che forse sarebbe stato meglio lasciare i figli nella scuola cinese, perché avrebbero avuto l'ingresso garantito all'Università in Cina.

4 - Dopo l'obbligo: il NOF e la scuola superiore

Il Nuovo Obbligo Formativo

Il prolungamento dell'obbligo scolastico fino ai 15 anni e l'instaurazione del nuovo obbligo formativo fino al diciottesimo anno di età, introdotti dalla Legge 144/99, portano con sé una rivoluzione nel sistema educativo e formativo. Il livello di integrazione degli allievi di origine immigrata, così come di altre categorie svantaggiate dal nuovo sistema, sarà sicuramente uno dei banchi di prova del funzionamento del medesimo così come una verifica di quanto quest'ultimo possa generare o favorire un parallelo rinnovamento dei modelli pedagogici. Per i ragazzi immigrati il nuovo sistema dovrebbe servire di garanzia per un accesso al lavoro in condizioni qualificate e con migliori opportunità di carriera degli immigrati di prima generazione, con un bagaglio solido di conoscenze di base e con la possibilità aperta, in ogni circostanza, di modificare il percorso formativo ed accedere alle forme superiori dell'educazione universitaria. L'estensione della fase formativa mira a dotare tutti di maggiori strumenti in un mercato di lavoro sempre più competitivo. Tuttavia è evidente che un cambiamento di questo tipo, se non accompagnato dagli adeguati inter-

venti di supporto, comporta ulteriori rischi per i ragazzi in condizione di svantaggio (in primo luogo una crescita della dispersione scolastica).

La Provincia di Bologna ha assunto un vero ruolo guida all'interno del processo di trasformazione del sistema, sia nella programmazione e organizzazione dell'offerta formativa che nelle iniziative di orientamento e di predisposizione di strumenti informativi per il monitoraggio e analisi del funzionamento del sistema (*si veda Osservatorio delle Immigrazioni, 2001/4*). La nuova offerta formativa NOF - che presuppone la costruzione di un servizio formativo *personalizzato-individualizzato*, in grado di rispondere alle esigenze dei giovani con azioni formative e di accompagnamento al lavoro che si configurino come un vero e proprio servizio verso la transizione al lavoro - ha richiesto una forte azione di regia da parte del Servizio Formazione Professionale, attraverso il coordinamento dei nuovi Enti che gestiscono gli interventi. Si è arrivati così a un'offerta formativa che oggi comprende 23 profili professionali (nei settori meccanico, elettrico, della riparazione auto, com-

merciale, informatico, della ristorazione e dei servizi alla persona) articolati in percorsi biennali - riservati prioritariamente ai ragazzi NOF - e corsi intensivi (per i ragazzi più grandi). Per rispondere all'esigenza di un modello che punta alla *flessibilità* e all'apprendimento individualizzato, aperto ai passaggi tra differenti corsi e anche tra istituti scolastici e formativi, è stato necessario riprogettare i contenuti in unità formative capitalizzabili che contemplano il riconoscimento dei crediti formativi.

La chiave per la realizzazione del modello è tuttavia il nuovo ruolo assunto dalla figura del *Tutor*. Già nel 1991 l'Assessorato alla Formazione Professionale di Bologna aveva introdotto il tutor nei corsi di formazione professionale rivolti ai giovani che concludevano la scuola dell'obbligo, determinando una svolta didattica verso la personalizzazione e protagonismo individuale nei processi formativi. L'idea di introdurre la figura del Tutor era originalmente nata come risposta pedagogica per affrontare, sul piano relazionale ed educativo, il disagio dei giovani allievi e dei loro insegnanti; nel tempo però tale figura si è andata connotando sempre di più anche come elemento risolutivo per superare gli ostacoli che si frappongono ai processi di apprendimento. Da maggio 2000, come parte delle azioni di assistenza della Provincia ai centri professionali coinvolti nella sperimentazione sul NOF, è stato creato un gruppo di trenta Tutor, alcuni provenienti dall'esperienza degli anni precedenti e altri nuovi, che sono stati formati con particolare riguardo al tema della *personalizzazione*. Con il NOF il Tutor è divenuto una figura professionale centrale, di riferimento e raccordo per i ragazzi, per le famiglie e per gli insegnanti. Segue il giovane dal momento dell'accoglienza al Centro di formazione professionale fino all'inserimento nel mondo del lavoro, attraverso un progetto personale che viene aggiornato progressivamente, parallelamente al processo di apprendimento e professionalizzazione. Questi principi cardine della personalizzazione dell'apprendimento e della flessibilità del sistema, resi possibili anche dal lavoro del Tutor, aprono la strada ad alcuni primi interventi di supporto agli allievi immigrati, i quali costituiscono - come rivelano i dati forniti dai Centri analizzati nella nostra precedente pubblicazione - una parte importante dei frequentanti. Una delle azioni possibili sono i nuovi *percorsi di alternanza scuola-lavoro*, modalità attuata dai Centri in collaborazione con le scuole medie per favorire il passaggio alla formazione professionale, in particolare, dei ragazzi seguiti dai Servizi Sociali con manifesta difficoltà ad assolvere l'obbligo scolastico. Esempi di questi interventi sono in atto nelle scuole Saffi e Besta del Quartiere San Donato, dove sembrano riscuotere successo con i ragazzi rom. (si veda "*Pilaastro- Quartiere San Donato*", in questo stesso numero)

Uno strumento ideato per il supporto individuale di allievi con carenze di competenze di base è il così denominato *pronto soccorso formativo*, contenitore di ore da utilizzare liberamente che molto spesso viene adoperato per il sostegno alla lingua italiana nelle classi frequentate da studenti stranieri. Interventi di questo tipo sono stati sperimentati nei due corsi per allievi NOF ("operatore elettrico" e "operatore meccanico per macchine utensili") offerti dal **Centro Futura SpA** di San Giovanni in Persiceto e San Pietro in Casale, che registrano una presenza superiore al 25% di allievi stranieri. I

Il Centro è anche titolare di un corso di formazione obbliga-

toria per i ragazzi con contratti di apprendistato, nel quale la carenza linguistica è stata causa di problemi di integrazione degli allievi stranieri: anche per loro è stato predisposto un modulo di 50 ore di italiano.

Il **Centro Cefal** offre invece un corso per "operatore elettrico con competenze in telefonia cellulare o in gestione hardware", che vede la presenza di alcuni ragazzi stranieri, e un corso di "addetto alle vendite multisettoriale", frequentato da diverse ragazze di origine immigrata. Lo scorso anno il Centro aveva utilizzato questo contenitore di ore soprattutto per il supporto di materie tecnico-professionali, organizzando pronti soccorsi ad esempio in matematica; quest'anno - segnala il Tutor Federico Lambertini - emerge con forza il bisogno linguistico degli allievi stranieri, quindi si dovrà attivare a questo scopo il pronto soccorso e in tempi anteriori a quelli previsti.

Il Centro Futura segnala di aver riscontrato problemi nell'aggregazione del gruppo classe per uno dei corsi attualmente in realizzazione, che si sono aggravati soprattutto dopo gli avvenimenti dell'11 Settembre: con il supporto del CD/LEI è stato progettato un intervento di mediazione culturale. Invece nel Cefal non si sono registrati per il momento problemi di integrazione o convivenza relativi alla presenza straniera nelle aule, afferma il Tutor: "le difficoltà disciplinari sono quelle tipiche dell'età in questi tempi; in passato abbiamo gestito un gruppo con allievi appartenenti a nove diverse nazionalità e i problemi non hanno superato il piano della comprensione linguistica e culturale". La gestione di gruppi misti non è una novità per insegnanti e tutor dei corsi professionali, è la giovane età dei nuovi allievi e la spesso scarsa motivazione a proseguire gli studi la sfida nella quale si trovano i Centri e il sistema in generale. Tra i principali meriti del sistema - sottolinea Lambertini - è il fatto di aver realizzato un ulteriore sforzo per l'inclusione di "unità formative di base", che sperimentano competenze (alfabetizzazione, informatica, inglese, ricerca lavoro) che prima venivano in un certo modo trascurate. "Si afferma così il principio che la formazione è basilare non solo per l'integrazione nel mercato del lavoro. I rischi di abbandono esistono, soprattutto per quegli allievi dove è forte il bisogno di sostentamento o la motivazione a guadagnare al più presto: nascono certamente questioni da monitorare molto da vicino".

L'Orientamento

L'avvio di un'innovazione decisiva come quella creata dal Nuovo Obbligo Formativo ha richiesto un grosso impegno per l'orientamento delle famiglie e degli operatori. Nell'ambito di competenze della Provincia sono stati prodotti diversi materiali: un *Kit informativo NOS-NOF*, organizzato in schede utili per l'informazione individuale e per il lavoro di gruppo in classe o in incontri rivolti ai genitori; un video della durata di 12' da utilizzare nelle scuole (*E' una buona idea. Il Nuovo Obbligo Formativo nella Formazione Professionale*, regia Sandra Degiuli, realizzazione Ethnos).

Il Servizio provinciale per l'Orientamento ha inoltre offerto alle famiglie di ragazzi della 3° media interessate, la possibilità di consultare un esperto di adolescenza attraverso incontri organizzati tramite le scuole. Per quanto riguarda specificamente gli allievi stranieri è stata tradotta in diverse

lingue una scheda informativa sull'offerta formativa dei diversi Centri professionali e si sta traducendo un materiale esplicativo dell'intero sistema NOS-NOF.

Inoltre, per conoscere il nuovo modello pedagogico e come testimonianza del lavoro realizzato da tutti i soggetti coinvolti nella trasformazione, l'Assessorato alle Politiche Scolastiche, Formative e dell'Orientamento ha pubblicato nel 2001 il volume *Dal corso al percorso. La formazione pro-*

fessionale verso un modello di personalizzazione dell'obbligo formativo, a cura di Sandra Zaramella. Sulla figura del Tutor si può anche consultare il volume pubblicato nel 1996 dall'Assessorato alla Formazione Professionale, Lavoro, Sanità e Sicurezza sociale, *Identikit di un insegnante. L'utilizzo del tutor e dei metodi attivi in un'esperienza con gruppi di allievi adolescenti*, a cura di Vanna Vecchioni.

Le altre storie, le storie degli altri

Libri di testo per le superiori

C'è una sola storia, la nostra, nella quale gli altri prendono vita attraverso la nostra scoperta. C'è un solo scenario, che si allarga lungo i secoli del nostro calendario, di pari passo al dominio della civiltà occidentale sul pianeta, dallo spazio ristretto delle origini all'attuale scena globale nella versione raccontata dai media. Sappiamo quanto sia stata sempre cruciale la Storia, nell'elaborazione e ricostruzione della tradizione e nella funzione politica e sociale che ne deriva. Nel "che cosa" e nel "come" della sua didattica, si forgia e trasmette un punto di vista per leggere il mondo, si costruisce anche un'identità collettiva. L'impegno per un ripensamento dei contenuti e per l'elaborazione di nuovi materiali didattici è stato finora una risposta conseguente alle urgenze poste dalla presenza di allievi stranieri nelle scuole: gli sforzi si sono concentrati quindi per il momento nella scuola dell'obbligo, mentre scarsa sembra ancora l'attenzione dedicata ai libri di testo per le superiori.

Un'interessante iniziativa è stata quella del Dipartimento per le Pari Opportunità presso la Presidenza del Consiglio dei ministri, in collaborazione con l'Associazione Italiana Editori, l'Istituto di Ricerca Cisem e la società Poliedra Progetti Integrati di Torino, che hanno promosso nel biennio 1998-2000 il progetto di ricerca **Polite** (Pari Opportunità e Libri di Testo), cofinanziato dall'Unione Europea nell'ambito del Quarto Programma per le pari opportunità fra le donne e gli uomini 1996-2000. Tra le prime azioni del progetto spicca l'elaborazione di un **Codice di autoregolamentazione degli editori italiani**, approvato nel 1999 e successivamente rielaborato dall'Associazione Italiana della categoria, nel quale l'editore si assume un impegno esplicito nel verificare nei libri di testo la trasmissione di contenuti rispettosi della pluralità di idee e culture, impedendo ogni forma di discriminazione. (Si veda scheda)

E' con questo quadro di riferimento, che la casa editrice Zanichelli ha avviato una riflessione sui contenuti dei testi dei libri di storia, approfittando dell'occasione del seminario annuale per l'aggiornamento dei redattori realizzato nel 2001 a San Vincennes, al quale è stata invitata la **Prof.ssa Fiorenza Tarozzi** del Dipartimento di Storia dell'Università di Bolo-

gna e membro del Comitato Direttivo del Landis (Laboratorio per la didattica della Storia). Un'iniziativa nata attorno alle pari opportunità di genere ha quindi aperto una porta per riflettere sulla presenza delle altre storie e delle altre culture nei libri della scuola media e superiore e su questo abbiamo parlato con la prof.ssa Tarozzi:

Il Codice di autoregolamentazione degli editori è sicuramente un importante passo avanti per la manualistica in Italia. Secondo lei, si sono verificati dei cambiamenti nei manuali più recenti?

Per il seminario organizzato dalla Zanichelli ho analizzato libri di storia pubblicati nell'anno 2000 per seguire la prospettiva e lo sviluppo delle due questioni introdotte dal progetto Polite: le differenze di genere e la visione delle altre culture. Devo dire che il risultato è stato fortemente deludente. Se guardiamo al protagonismo delle donne nella storia, alla problematica di genere sulla quale ci si aspettava una maggiore consapevolezza, vediamo che anche nei manuali più nuovi e attenti la considerazione resta ancora marginale. Anche quando ci si occupa di temi eminentemente politici come la cittadinanza delle donne, la sua trattazione non merita il corpo principale del capitolo ma spazi marginali, il protagonismo femminile nella rivoluzione francese viene relegato all'appendice dedicato alla vita quotidiana, confermando i soliti stereotipi (*Codice Storia*, di Giovanni di Luna, Marco Meriggi e Antonella Tarpino, uno dei testi più adottati nelle superiori). La cosa più curiosa è che nel testo conosciuto come manuale delle donne (*I fili della memoria. Uomini e donne nella storia*, di Anna Bravo, Anna Foa e Lucetta Scaraffia), nonostante la cittadinanza femminile acquisti protagonismo politico, è trascurato il tema delle suffragette, che viene trattato solo marginalmente.

Credo che una chiave interessante per osservare quale sia il punto di vista sugli altri assunto dai manuali sia dato proprio dall'Introduzione di quest'ultimo testo, nel quale si dice testualmente: "Abbiamo cominciato la nostra storia assumendo in un certo senso il punto di vista degli uomini e delle donne del passato, partendo da un universo che era molto più ristretto e limitato, abbiamo poi allargato il nostro

Codice di autoregolamentazione degli editori italiani

Tra i compiti dell'editore, al primo punto, si segnala:

"L'editore, nel rispetto dell'impostazione culturale e scientifica dell'opera, ha cura di valutare che le informazioni date siano sempre improntate al rispetto della pluralità delle idee e delle culture e che i contenuti non comportino discriminazioni inerenti il sesso, la razza, la lingua, la religione, le opinioni politiche e le condizioni personali e sociali degli individui". Più avanti, "l'editore verifica che l'opera sia idonea a soddisfare le esigenze degli studenti ai quali è rivolta, tenendo principalmente conto della loro età e delle diverse sensibilità". Inoltre, nel Documento accompagnatorio al Codice Polite si dice, nel paragrafo b dedicato a "fornire rappresentazioni equilibrate delle differenze", al comma b. 4 "E' auspicabile che i libri di testo offrano una lettura sempre più aderente allo sviluppo della nostra società in direzione della multiculturalità e della multietnicità".

(Dal Codice approvato dal Consiglio del Settore Editoriale Educativo dell'Associazione Italiana Editori l'11 maggio 1999; entrato immediatamente in vigore ma i cui effetti dovrebbero utilmente manifestarsi nelle opere prodotte dopo quella data)

sguardo man mano che si allargava la loro percezione, che si moltiplicava il loro punto di vista. All'inizio, prima delle scoperte geografiche la storia che narriamo è essenzialmente europea, poi essa diventa altro e l'esistenza dell'alterità da prima percepita solo come diversità diventa alla fine importante in sé e per sé. Siamo quindi partiti dall'Europa per ritrovare l'America, l'Asia, l'Africa della colonizzazione... anche mano a mano che ci avviciniamo ai giorni nostri gli altri mondi assumevano sempre maggiori significati autonomi e i confini non solo tra le nazioni, ma anche tra i continenti, tendono a diventare sempre più fluidi." Queste autrici lo dichiarano espressamente: quando guardano gli altri, anche loro guardano dal punto di vista dell'Europa colonizzatrice, dei paesi colonizzatori.

Come si esprime questo nella pratica concreta?

Vediamo ad esempio come viene presentato nei diversi manuali la stagione del colonialismo. Nel manuale delle donne, c'è un capitolo intitolato "L'Europa domina il mondo": l'Africa nasce alla storia con i missionari, l'evangelizzazione, gli esploratori, la spartizione dell'Africa. Gli africani non ci sono, non hanno storia e la colonizzazione avviene sul vuoto. Vale lo stesso per il libro di Aurelio Lepre, *La storia* (un libro più tradizionale), come per i manuali usciti dopo il "Codice dell'editoria", ovvero *I figli della memoria* e *Codice storia*...

Curiosamente l'unico libro in cui ho verificato essere posta la domanda di chi sono gli altri, che ha un'attenzione verso

di essi, è il libro di Silvio Paolucci – Giuseppina Signorini, *Il corso della storia*, che è un libro per le scuole medie inferiori. Appare la resistenza dell'Africa nera: i mandingo, gli ashanti, gli zulu. Si dedica uno spazio all'Africa coloniale e si parla della società tribale, del sorgere di una borghesia nera, ma anche all'Africa prima della conquista, con l'economia di sussistenza, l'agricoltura itinerante, la famiglia e il lignaggio, le forme di proprietà della terra...

La stessa scelta delle illustrazioni, questa volta non sono solo quelle della conquista ma anche iconografie che fanno riferimento alle culture africane (si potrebbe però discutere sul contenuto delle didascalie). Quello che è rilevante tuttavia è che si tratta dell'unico libro che fornisce allo studente notizie di cosa fosse l'Africa prima della colonizzazione, dei suoi antichi imperi. Ed è un libro che viene usato nelle scuole già da parecchio tempo.

Nei manuali di geografia, che includono adesso un importante approccio verso l'antropologia e il sociale, è forse ancora più evidente: le presenze degli altri sono invisibili fino all'Ottocento, e quando vengono menzionati vengono rappresentate come "etnie" mai come gruppi sociali, classi, genere. Altrimenti vengono individuati a partire dall'appartenenza religiosa, sono ad esempio "i musulmani". Quello che è totalmente assente è la cultura degli altri, sembrano popoli senza storia, senza letteratura, senza tradizione. L'altra questione che manca in tutti i libri di storia e geografia è qualsiasi cenno ai sistemi di relazioni internazionali che gli altri – per usare un termine – hanno tra di loro.

Un atelier di scrittura al Rosa Luxemburg

Il sabato senza scuola non piace alle ragazze marocchine del biennio, a cui attendono altrimenti i compiti domestici e la cura dei fratellini più piccoli. Era nata così, tre anni fa, la strana abitudine di "marinare" all'incontrario e il bar vicino alla scuola era diventato il punto di raduno, approfittando della non dimestichezza dei genitori con le norme della scuola superiore. Per rispondere a questa situazione era stato proposto alle ragazze di partecipare ad un atelier di scrittura, prima informale, oggi istituzionalizzato dall'Istituto come attività integrativa pomeridiana, coordinata dall'insegnante Paola Galvani nella forma di laboratorio di 20 ore con riconoscimento di crediti formativi per gli allievi del ciclo superiore. La scrittura creativa riscuote un grande successo tra le ragazze straniere perché, oltre a rivelarsi come strumento utilissimo per imparare l'italiano, permette alle adolescenti immigrate, di aggregarsi in uno spazio di libertà e creatività, e di aprirsi alle proprie emozioni ed alla elaborazione della propria identità. "I maschi non sono attirati da questo tipo di attività - spiega una professoressa dell'Istituto - ma anche facciamo fatica a coinvolgere più ragazze italiane - come è il nostro obiettivo per questo anno - non perché nel laboratorio ci sono molte straniere, ma perché anche loro sono più attratte da altre offerte come la pallacanestro. E' evidente che le ragazze straniere trovano nell'atelier uno spazio per l'autocoscienza sulla storia migratoria individuale", aggiunge la docente. L'anno scorso l'atelier è stato frequentato da nove ragazze, quattro marocchine, tre cinesi, una albanese e una italiana e a conclusione del corso hanno pubblicato un volumetto dal quale estrapiamo alcuni frammenti:

Una leggera e calda brezza,
fieramente eretti sull'albero
due passerotti cinguettano.

Erba calpesta
insetti minuscoli camminano
lentamente su sottili fili d'erba.

Piccoli fiori cercano un po' di luce
natura perfetta
che posso distruggere con un piede.

Loubna Handou (Marocco)

Infanzia

Ilva Gaçaj (Albania)

C'era il terrazzo dove il sole si vedeva a schegge fermato dalle foglie delle viti e i grappoli d'uva dolcissimi che sbattevano contro le fronti delle persone.

C'erano i gattini ai quali ogni mattina servivo il latte appena comprato che leccavano i loro baffi sottili e facevano la fusa.

C'erano i fiori che mia nonna faceva crescere, l'odore del prezzemolo, i pomodori rossi.

C'erano le grida dei miei amici durante la siesta ed io ero costretta a dover dormire.

C'era mio nonno e le sue lunghe passeggiate lungo il mare, mentre mi teneva per mano e, coccolandomi, mi raccontava storie di quando lui aveva combattuto, poi incontrava i suoi amici noiosi e si dimenticava di me.

C'era mia zia e i suoi baci che mi davano fastidio perché mi assorbivano tutta la guancia.

C'era mio padre così bello quando tornava dal lavoro e mi cercava in giro e mia madre che, nascondendomi dietro di sé, dichiarava che non c'ero, poi io uscivo e l'abbracciavo forte, forte.

C'erano i miei amici, i nuovi palazzi che si stavano costruendo e i nostri salti dai primi piani giù nella sabbia: c'è ancora il segno sopra il mio ginocchio.

C'erano le lucciole che di notte raccoglievamo nelle bottiglie.

C'erano le liti tra le donne del quartiere e il pane caldo appena sfornato che mangiavo per strada.

C'era il fruscio del bosco che sembrava colorare l'aria di verde e le anatre che si alzavano spaventate. Io credevo che anche Niels Holn Gerson stesse volando via con loro.

C'erano i giocattoli ma non belli. Enver Hoxha non permetteva che fossero importati, tranne durante il Capodanno.

C'era l'Albania e la stanchezza negli occhi dei miei genitori e le strade grigie e un mondo che stava tramontando insieme alla mia infanzia.

Considerando la scuola italiana di oggi, con sempre più ragazzi di origine immigrata, ma anche - o soprattutto - pensando al mondo che dovranno affrontare i ragazzi che escono dalla scuola: come devono essere fatti i nuovi libri di testo?

Direi che in primo luogo si deve evitare di cadere nell'errore di presentare la realtà multietnica soltanto come una novità di oggi. Prendiamo il caso degli arabi, che appaiono nella storia medioevale, da Maometto fino alla cacciata dalla Spagna, passando attraverso le crociate, ma dopo scompaiono, senza lasciare traccia fino ai giorni nostri. Quello che non si vede è che c'è sempre stata la circolazione di persone e quindi di idee, di culture. Il problema è che la storia, tale come viene raccontata, a un certo punto li esclude perché non appaiono più come soggetti protagonisti di questa vicenda.

Con il professore Alberto Prete stiamo lavorando a un pro-

getto di nuovo manuale per la Zanichelli. Proprio ieri, in un incontro alla casa editrice, abbiamo riguardato il progetto originale dal punto di vista della correttezza di approccio alla storia e alla cultura degli altri. Anche per noi, se non vogliamo cadere negli errori che venivo criticando, si pongono diverse questioni. In particolare per quanto riguarda l'ultimo volume, quello che va dalla stagione dell'imperialismo ai giorni nostri, nel capitolo che abbiamo provvisoriamente intitolato "Idee, culture e religioni" abbiamo notato che nella versione originale è ancora troppo eurocentrico. Nonostante l'attenzione posta per includere tanti temi, ieri abbiamo notato che dovremmo ancora mettere a punto almeno due questioni non chiaramente affrontate: un capitolo sull'Islam e l'Occidente, questa volta però focalizzando nello sguardo del mondo islamico su quello occidentale, e un altro su come il mondo cambia l'Europa. Non è certamente facile...

La scuola di pace a Monte Sole

Le memorie: una porta per la convivenza interculturale

Nadia Baiesi - Landis

Nell'estate del 2000 un gruppo di giovani provenienti da quattro diversi paesi (Italia, Germania, Israele, Territori dell'Autorità palestinese) accompagnati da alcuni educatori - due per ogni delegazione - hanno trascorso insieme alcuni giorni a Monte Sole, dal 16 al 23 luglio. In questa occasione è stata inaugurata la nuova struttura di Casa S. Martino, messa a disposizione dalla Provincia di Bologna e sede destinata della futura Scuola di Pace. Tale iniziativa, *Pace a quattro voci*, finanziata dalla regione Emilia Romagna con un contributo dell'Unione Europea, rientrava nel programma di lavoro del Coordinamento delle Associazioni per la Scuola di Pace di Monte Sole¹, un organismo che affianca le Istituzioni² nel Comitato promotore per la Fondazione di tale Scuola.

Il progetto di una Scuola di Pace a Monte Sole risale al momento stesso della nascita del Parco Storico, istituito con legge regionale del 1989 con la finalità di custodire la memoria degli ebrei dell'autunno del '44, ma è soltanto dopo la creazione di un Comitato incaricato di raccogliere i fondi per la futura Fondazione e, nel 2001, con l'affidamento della sua Presidenza a Vittorio Prodi che sembra giungere a compimento il lungo cammino verso la sua nascita ufficiale. Tale Scuola sarà destinata a diventare insieme osservatorio di ricerca permanente sulle cause di conflitto e laboratorio di educazione e formazione ad una cultura di pace.

Nell'intenzione degli ideatori il campo estivo dell'anno 2000 avrebbe dovuto rappresentare una sorta di esperimento, per quanto riguarda metodi e contenuti affrontati durante il periodo trascorso insieme, destinato a produrre un progetto più complesso da realizzare nell'estate successiva e, in generale, offrire l'occasione per mettere a punto un approccio all'educazione alla risoluzione nonviolenta dei conflitti che tenesse conto della specificità del luogo nel quale si realizzava l'incontro.

Il bilancio di quelle giornate è stato ampiamente positivo, ma nel 2001 l'esperienza non ha avuto seguito. Il livello di violenza a cui, nel corso dell'estate, era giunto il conflitto israelo-palestinese ci ha indotto a rimandare l'incontro tra i giovani.

Oggi la situazione in Medio Oriente è, se possibile, peggiorata, ma, paradossalmente, è proprio per questo che pensiamo di riprendere il progetto nel corso della prossima estate. Questa decisione è solo apparentemente in contraddizione con quella presa l'anno passato. In un momento in cui non sembra ormai esservi spazio per la speranza, mentre una qualche soluzione politica si allontana sempre di più, chi crede veramente nella pace e nella convivenza come unica strada percorribile - e sono tanti, da una parte e dall'altra - accetta di impegnarsi fino in fondo anche a costo di correre qualche rischio. Mentre si chiudono tutti i canali di comunicazione a livello ufficiale e la parola è lasciata soltanto alle armi, è una parte consistente della società civile che chiede di mantenere aperto il dialogo a tutti i livelli e di cercare una modalità nonviolenta per un confronto che sarà oggi più difficile di quanto non sia stato nel recente passato.

Nel campo estivo del 2000 il nostro lavoro tentava di mettere a fuoco, per l'appunto, il nodo della violenza per mostrare/sperimentare la possibilità di una modalità diversa - nonviolenta - di risolvere i conflitti, a partire dalla

costruzione, con i giovani partecipanti, di uno spazio di convivenza che tenesse conto del loro essere prima di tutto soggetti - ragazzi e ragazze tra i quindici e di diciotto anni - pur nella diversità delle rispettive provenienze ed appartenenze culturali.

La condivisione della vita quotidiana del Campo e le sue sessioni di studio tracciavano un percorso che, dalla consapevolezza di sé e dal riconoscimento dell'altro (diverso, ma anche nemico) conducevano ad un approfondimento sui "meccanismi" dei conflitti, anche attraverso lo strumento della conoscenza, in particolare con lo sguardo rivolto alle guerre che hanno segnato il secolo appena concluso e alle loro conseguenze sulle popolazioni inermi coinvolte anche loro malgrado.

L'esperienza ha rappresentato un 'cantier' di sperimentazione. In primo luogo essa è stata, per scelta comune, un importante momento di confronto prima di tutto tra gli educatori - che, al di là di contatti avuti precedentemente, si incontravano tutti insieme per la prima volta - sull'approccio più efficace, sui metodi e sulle tecniche da utilizzare anche in altri contesti in percorsi di educazione alla pace, ma soprattutto in vista di una nuova esperienza più allargata da progettare per l'anno successivo. Gli adulti appartenenti alle diverse delegazioni erano infatti tutti afferenti ad organizzazioni che, nei rispettivi paesi, si occupano di formazione nell'ambito di quella che comunemente si definisce appunto educazione alla pace: esperti psicologi, pedagogisti, qualcuno con una competenza specifica anche di tipo storico. Era previsto che il lavoro con il gruppo dei ragazzi presenti avrebbe rappresentato una sorta di test, al fine di verificare la validità delle scelte operate. I giovani partecipanti si assumevano da parte loro il compito di svolgere un ruolo, per così dire, di trainers nei confronti dei loro coetanei nei futuri incontri previsti. Due erano i percorsi scelti per concentrare su di essi il lavoro educativo: il primo, sulla memoria, suggerito dall'ambiente nel quale si viveva l'esperienza; il secondo, sui diritti umani, curato da Amnesty International. Ai ragazzi e alle ragazze era affidato poi il compito di formulare proposte in merito alle regole del campo, al calendario giornaliero da seguire, alle necessità e ai limiti che la vita in comune impone. Tutte le ipotesi erano poi affidate ad una discussione collettiva, che comprendeva sia i giovani sia gli adulti educatori, prima di essere definitivamente accettate.

Al Campo partecipavano quattro delegazioni. La presenza degli italiani e dei tedeschi non era introdotta con lo scopo di fungere da mediatori e nemmeno di 'giudici' in una situazione di conflitto aperto, rappresentata dagli altri due soggetti partecipanti, ma piuttosto con l'obiettivo di non irrigidire lo scontro, di non concentrare il confronto sul piano puramente politico, ma piuttosto di condurre, nel contesto di un dialogo più allargato, una riflessione più generale su temi come pace/guerra, incontro/scontro tra culture e religioni diverse, nella convinzione che uno sguardo anche distaccato potesse contribuire a leggere la complessità della situazione in gioco. Come dire che il lavoro veniva guidato sul filo di un equilibrio costante tra *coinvolgimento e distanza*, con tutta la complessità che questa scelta introduce. La presenza tedesca permetteva di concentrarsi, in una prima fase di lavoro, sulle memorie di un passato recente, le cui tracce erano riconoscibili nel luogo, inducendo una

¹ Si tratta di un gruppo di Associazioni no profit, tra cui Amnesty International, l'Associazione Orlando, il Landis, il Cedip.

² Le Istituzioni interessate sono: Regione Emilia Romagna (Presidenza del Consiglio e Giunta); Provincia di Bologna; Comune di Bologna; Comuni di Marzabotto, Monzuno e Grizzana; Comunità Montane zone 10 e 11; Istituto regionale "F. Parri", Istituto storico Provinciale della Resistenza; Comitato Regionale per le Onoranze ai caduti di Marzabotto; Provveditorato agli studi di Bologna; Parco storico Monte Sole.

riflessione sul tema cruciale delle memorie, del loro rapporto con la storia, delle loro rielaborazioni nel presente e delle implicazioni che questo comporta rispetto alla costruzione dell'identità personale e collettiva, dei nessi memoria - violenza ed ancora violenza - responsabilità. Monte Sole è connotato dal suo essere stato teatro di uno degli eccidi più terribili durante la seconda guerra mondiale, eccidio del quale conserva tracce visibili. Come luogo di memorie di una violenza estrema, esso costituisce una cornice ideale per affrontare un cammino educativo che conduce - inevitabilmente, per così dire - dalla riflessione e dalla conoscenza di quel passato a porsi il problema della violenza *tout court*, anche attraverso la riflessione, alla quale quasi naturalmente rimanda, su quell'abisso dell'orrore che molti considerano come il segno più drammatico della barbarie di questo secolo, la Shoah, un tema sul quale, nel nostro caso, l'intero gruppo si è a lungo interrogato a partire dal contributo delle componenti israeliana e tedesca. Soffermarsi sui conflitti e sulle violenze del passato, dalle quali ci divide quella distanza che consente di superare il piano della pura emotività, offriva strumenti per leggere i conflitti e la violenza del presente. Così come l'interazione e il dialogo fra chi riconosceva, in qualche misura, nelle radici della propria identità - nel suo essere ebreo, o tedesco, o anche italiano, "dalla parte" delle vittime o dei carnefici - una traccia più o meno profonda proprio di quella violenza, nazista e fascista che veniva lì ripercorsa, faceva intravedere, e di fatto sperimentava, la possibilità futura di aprire in qualche modo un dialogo anche fra coloro che si vivono oggi come contrapposti, nemici nel presente. Ed infine il riconoscimento della possibilità di essere percepiti ora dalla parte delle vittime, o degli 'innocenti', ora da quella dei 'colpevoli', anche a seconda dei differenti momenti storici, ed in particolare nel confronto tra il passato e il presente, consentiva di intuire la complessità

dei problemi e di superare letture troppo facili e troppo schematiche. Il lavoro comune si è sviluppato secondo un percorso che dalla memoria del luogo, affidata al gruppo italiano, che ha anche, su richiesta, approfondito il nodo storico della seconda guerra mondiale con la partecipazione attiva ed il contributo diretto della delegazione tedesca, si è poi passati ad una giornata curata in prima persona dalla stessa delegazione tedesca, che ha affrontato la questione centrale, in Germania, della memoria della Shoah, e del significato che questo tema assume oggi per i giovani. Gli Israeliani hanno a loro volta ripreso il medesimo ambito tematico, evidentemente ineludibile in Israele, ma soprattutto le sue implicazioni di carattere educativo, la necessità e il significato che proprio l'insegnamento della Shoah può assumere anche per i non ebrei, ed in particolare per i Palestinesi. Ed alla memoria palestinese - una memoria in qualche modo negata, come gli stessi partners israeliani hanno riconosciuto - che ci riportava ad un passato più prossimo, era infine dedicata un'intera sessione di studio, a partire dalla dolorosa testimonianza di un profugo e dal racconto familiare di una delle giovani partecipanti. L'attenzione si poneva allora sul problema di che cosa significhi oggi vivere da profughi, cacciati dalle proprie case, non accettati nel luogo stesso che si abita, stranieri nella propria terra. L'essersi concentrati sul tema della memoria rappresenta, a nostro avviso, il carattere distintivo di questa esperienza che ha il suo fulcro proprio nella presenza sul luogo e nella riflessione sulle sue memorie. Nostra intenzione è quella di riprendere il progetto nel corso della prossima estate, ma anche di verificare se la metodologia sperimentata in questo contesto possa offrire utili suggerimenti per essere applicata anche in altre situazioni, come uno degli approcci possibili per un'educazione alla risoluzione nonviolenta dei conflitti nel confronto tra differenti culture.

UNIVERSITA': Quale accoglienza per gli studenti stranieri?

I principali paesi europei fanno gara per attirare studenti dall'estero alle proprie università, in quanto questi vengono considerati come una risorsa strategica per le relazioni economiche e culturali con il resto del mondo. Nel Regno Unito gli studenti costituirono più della metà degli ingressi dall'estero nell'anno 1999 (266.000 su 478.000) e le politiche migratorie appuntano ad aumentare ancora i contingenti (soprattutto per quanto riguarda i non comunitari, passibili di tasse più alte che rappresentano una fondamentale fonte di guadagno per il sistema universitario).

In Francia, nello stesso anno, sono stati registrati 51.157 nuovi soggiorni per motivi di studio: tra i visti per soggiorno di lunga durata quasi il 40% sono stati concessi a studenti (37.093 su 98.127). Molto lontana è la situazione dell'Italia, che registra d'altra parte flussi di ingresso di stranieri equivalenti a quelli francesi: su un totale di 26-8.007 nuovi permessi concessi nel 1999, solo 11.011 erano per motivi di studio (4%). Considerando invece lo stock di soggiornanti per l'anno 2000, gli studenti sono soltanto 35.740 su un totale di 1.388.153. Questo nonostante, le università italiane vivano un trend di recupero e una significativa crescita delle matricole rispetto alla situazione di stagnazione degli anni precedenti. Tra le novità che ha apportato la legge 286, gli studenti vengono autorizzati a lavorare per una quota di ore annuali (1.040 all'anno e non più di 20 ore settimanali) e hanno la possibilità di convertire il permesso di studio a lavoro, sempre che riescano a rientrare nelle quote di ingresso dall'estero per tale motivo. Anche la normativa spagnola autorizza il lavoro parziale degli studenti, salvo che quest'ultimo può riguardare anche contratti a servizio delle pubbliche amministrazioni, dal momento che in Spagna i cittadini non comunitari residenti sono equiparati ai comunitari per l'accesso al pubblico impiego (Ley de Extranjeria, L. O. 4/2000 del 11 gennaio modificata dalla L. O. 8/2000 del 22 dicembre).

Per conoscere la situazione degli studenti extracomunitari all'Università di Bologna, abbiamo conversato con la Prof. Maria Giovanna Bettoli, responsabile del Centro Tutorato Studenti Stranieri Paesi in via di sviluppo dell'Ateneo. Questo piccolo spazio, nato dalla sensibilità e dall'impegno personale di questa docente del Dipartimento di Chimica, fa oggi parte della struttura universitaria con l'approvazione formale degli organi accademici. Il Centro è il punto di accoglienza degli studenti del terzo mondo all'Università e, pari agli altri centri di accoglienza per immigrati in città, affronta spesso situazioni di emergenza per le quali conta con la collaborazione professionale di un laureato in Giurisprudenza e con l'ausilio di un obiettore.

Quale sono i requisiti perché un ragazzo straniero possa studiare a Bologna?

I candidati fanno le domande di iscrizione alle diverse università italiane secondo i contingenti di posti disponibili. Bologna riceve molte domande, non solo per la fama dell'Ateneo all'estero ma anche perché il contingente previsto è maggiore a causa della dimensione dell'Ateneo Bolognese. Il numero di domande risulta sempre superiore al contingente, mentre altre Università come Modena o Ferrara non coprono inizialmente la quota.

Per avere il visto d'ingresso in Italia, gli studenti devono versare nel loro paese un deposito cauzionale di Lire 66-7.000 al mese a partire dalla data del visto fino a dicembre, quindi circa tre milioni e mezzo considerando che devono arrivare a settembre per la prova di lingua italiana.

Quest'anno all'Università di Bologna è stata introdotta la suddivisione della tassa in fasce: la prima tassa è uguale per tutte, la seconda in base al reddito. Certo che diventa un grande problema misurare e confrontare redditi di famiglie di altri paesi, però è stata una proposta positiva che ha accolto il nuovo Rettore.

Che difficoltà trovano gli universitari stranieri e quali sono gli interventi a loro favore?

Il problema primario degli stranieri è quello logistico, che diventa sempre più grave per il fatto che aumenta sia il numero delle matricole in generale, sia il numero degli stranieri che arrivano, anche se i numeri assoluti sono diminuiti. Non si sa, certo, se tutti vengono per studiare o qualcuno maschera l'ingresso in Italia per motivo di studio. C'è un notevole flusso di albanesi e anche dei paesi africani, marocchini e camerunesi prevalentemente. Altri, non tantissimi, vengono invece dai paesi dell'Est, intendendo Bulgaria, Romania, Ungheria. E poi pochi altri da tutto il resto del mondo.

Il problema primario è quello abitativo, perché Bologna è quella, anche se si sta allargando ai comuni limitrofi. Il cittadino bolognese prima di dare l'alloggio agli stranieri lo dà agli italiani, sia perché può aver avuto esperienze negative sia perché - ripeto - anche gli italiani stanno aumentando nel numero delle matricole, con molti fuori sede. D'altra parte c'è da dire che l'Azienda Regionale per il Diritto allo Studio, che ha il compito di dare accoglienza a questi studenti, lo fa in forma molto limitata. Di positivo diciamo che qualcosa si è fatto nell'ambito del nuovo decreto della Presidenza dei Consigli dei Ministri, che ha tolto il blocco precedente per il quale potevano avere sostegni soltanto gli studenti provenienti dalla Grecia, dalla Slovenia e dalla Bosnia.

Una cosa assurda legata ai vecchi trattati di reciprocità, che è stata superata con il Testo Unico sull'immigrazione e la normativa sull'uniformità per il diritto allo studio! L'offerta disponibile però è molto inferiore al numero di richieste e di quelli che sarebbero meritevoli: 5 posti letto per matricole a Bologna e 2 a Forlì e 25 posti letto per tutti gli altri che sono dal secondo anno in poi. Numeri irrisori! E' appena uscito il bando triennale dell'ARSTUD per gli anni accademici 2001-2002 a 2003-2004 per questi posti: i 25 posti sono complessivi per i non matricole, quindi si ridurranno ogni volta considerando quelli che sono già dentro per arrivare a una saturazione con la quale non entrerà più nessuno. Le condizioni per lo straniero sono molto migliori in altre regioni come il Veneto, le Marche, c'è maggiore disponibilità. Perugia chiaramente è una sede ottima per gli stranieri: hanno più posti, più studentati e meno studenti italiani. A Bologna abbiamo 100.000 matricole, ecco il problema.

C'è una grandissima sperequazione, differenziazione tra italiani e stranieri. Tra gli italiani chi è idoneo, perché ha i requisiti di merito, ha la borsa di studio. Vista la situazione, il nostro Centro - sulla base di un articoletto del DPCM che dice che l'Università può dare borse di studio - è andato a bussare qui e là e abbiamo ottenuto dall'Università, da tre anni, 700 milioni all'anno per borse di studio integrative per gli stranieri. Ovviamente questo riguarda l'Ufficio Borse di Studio ma è una questione che abbiamo seguito noi, che viviamo l'impatto quotidiano con i problemi degli stranieri, mentre gli uffici dell'Amministrazione quasi non li vedono. Quest'anno abbiamo dato 94 borse di studio più i contributi e sono rimasti tanti fuori. Chi è rimasto fuori ma è idoneo ha l'esonero dalle tasse, tutto questo grazie all'intervento dell'Università, non del diritto allo studio.

Lavorare con il bando e la realizzazione della graduatoria ci ha fatto comprendere che c'è una buona percentuale di ragazzi stranieri che veramente studiano, rendono e sono bravi. Il nostro bando non prevede borse per il primo anno, io

sono molto scettica perché ancora non si sa chi viene a studiare o meno. Quelli che riescono a superare il primo anno, che è l'impatto più brusco, finiscono per assestarsi e nessuno torna a casa a dire che stanno male a Bologna. Tutti cominciano a fare qualche lavoretto in nero, volantinaggio queste cose, anche perché per lavorare per poche ore come è concesso di legge agli studenti stranieri la richiesta è alta e l'offerta poca.... Non c'è altra soluzione!.. Dov'è la prima accoglienza?

C'è un ragazzo albanese - un caso limite, certo - che dorme da un anno in Stazione. Se non lo avessi toccato con mano ma letto sul Carlino avrei detto che era tutto inventato. Dorme in Stazione però ha fatto quattro esami in un anno alla Facoltà di Giurisprudenza. Si è adagiato in questo ritmo di vita, usa i servizi della Stazione e vive così, in mezzo ai barboni.

Quale è la situazione per chi vuole fare studi post-laurea o specializzazione? Sussistono ancora i problemi per l'iscrizione agli albi professionali?

Il problema dell'iscrizione all'Albo dei medici l'ho affrontato anni fa poi l'ho abbandonato perché sembrava un problema irrisolvibile. Penso si sia risolto perché non ne sento parlare più.

Un problema nuovo invece per lo straniero che si laurea in Medicina è poter fare la specializzazione. Siamo tornati indietro rispetto a due anni fa. Prima chi era laureato in Italia poteva fare l'esame, entrare nella graduatoria ed avere una borsa di studio del Ministero dell'Università come gli italiani. Laddove qualcuno faceva delle domande per scuole di specializzazione poco ambite dagli italiani - ad esempio Geriatria - o chi aveva dei grossi agganci, riusciva ad avere la borsa. Nell'ambito di una finanziaria sempre più ristretta hanno tolto agli stranieri la possibilità di accedere alle scuole di specializzazione alla pari degli italiani. Rimangono solo quelli che hanno una borsa di studio del Ministero Affari Esteri o coloro che si sono procurati borse per conto loro, che vanno in soprannumero al di fuori del contingente riservato per gli italiani nell'ambito delle singole specializzazioni. Questo problema - sottolineo - riguarda tutti gli stranieri, anche quelli provenienti da famiglie immigrate qui e non entrati in Italia per motivi di studio: per l'ARSTUD chi è immigrato, lavora e paga le tasse qui, è parificato agli italiani, per la scuola di specializzazione invece la discriminante è la cittadinanza, vale per tutti!. Noi abbiamo diversi specializzandi eritrei arrivati con borse del MAE, perché attraverso la cooperazione allo sviluppo il nostro governo forniva molti aiuti all'Eritrea. Quest'anno entra in campo anche un grosso progetto di partenariato italo-libico, con finanziamenti della Direzione Generale allo Sviluppo del MAE, grazie al quale sono arrivati parecchi medici libici in Italia per fare specializzazioni. Anche per i dottorati di ricerca la situazione è cambiata per gli stranieri. In passato avevano una graduatoria separata ma non avevano accesso alla borsa di studio. Poi, quando ogni sede universitaria è diventata autonoma e si è data un suo regolamento, non esiste più una disposizione ministeriale ed è scomparsa la graduatoria per gli stranieri. Con la graduatoria unica è più difficile per gli stranieri entrare. Ho chiesto per l'Università di Bologna di poter mettere in soprannumero i borsisti del Ministero di Affari Esteri purché idonei, ma per gli altri oggi è molto, molto difficile accedere ai dottorati.

5 - Rom e gajè nella classe

La scolarizzazione dei bambini rom rappresenta forse la più grande sfida per la pedagogia interculturale, perché è difficile pensare ad un'altra situazione concreta in Europa dove l'incontro tra due culture ponga tante difficoltà e soprattutto apra tanti interrogativi.

Quale è il limite della didattica interculturale, fino a dove è possibile comprendere in una classe mista i modi di relazione, di trasmettere saperi, di orientarsi nel mondo propri di una cultura agli antipodi della lettura razionalistica della realtà, che costituisce la base della supremazia della cultura occidentale e la chiave della sua riproduzione? Quale è l'utilità della scuola per i bambini dei campi, se anche chi è riuscito a laurearsi in Jugoslavia vive doppiamente da paria, nella società italiana e nella propria comunità?

Nell'ultimo anno scolastico, secondo i dati del Provveditorato, c'erano nelle scuole bolognesi 262 bambini zingari, considerando assieme sinti italiani e i diversi gruppi rom immigrati dall'ex Jugoslavia. Più di 200 frequentavano i due gradi tradizionali delle scuole dell'obbligo ma è crescente la presenza nelle materne e comincia ad arrivare qualcuno alle superiori. Rom italiani e stranieri pongono quesiti diversi alla scuola italiana: per i secondi sussiste il problema linguistico, ma le esperienze di sedentarizzazione delle famiglie nei paesi di origine costituiscono un valido punto di partenza, che la permanenza protratta nei campi e l'emarginazione finisce per vanificare.

Vorremmo che il mosaico di esperienze e proposte presentate aiuti a rendere qualche chiarezza per affrontare la complessità di un problema nel quale il pregiudizio e la rigidità ostacolano risposte innovative. Una ricerca di Ana Gomes³, realizzata qualche anno fa, dimostrava come l'esperienza di aprire sezioni di scuola materna in un campo sinti del Nord Italia, incorporando modalità alternative di conduzione delle attività scolastiche, si rivelasse positiva rispetto all'integrazione in una classe mista di una scuola elementare bolognese: l'interazione dei bambini rom nelle classi organizzate nei campi rompeva l'apatia registrata nelle scuole del territorio. Questo significa che si deve tornare alle classi separate, alle modalità educative inaugurate in Italia dalle scuole Lazio Drom negli anni '60 e successivamente superate dalla pedagogia? Sicuramente no, ma non è detto che esperienze di questo tipo nella scuola dell'infanzia, meglio ancora nel nido, non possano supportare un'alfabetizzazione di madri e bambini alla scolarizzazione successi-

³Ana Maria Gomes, "Esperienze di scolarizzazione dei bambini sinti: confronto tra differenti modalità di gestione del quotidiano scolastico", in *Etnosistemi*, anno VI, n. 6, gennaio 1999, pp. 119-134.

Essere sinto a scuola a cura di Elisabetta Rossi

Voglio presentare una piccola esperienza che ho realizzato come maestra nella Scuola elementare Mazzini, dove ci sono una ventina di ragazzi sinti di famiglie di giostrai. Questa esperienza ha permesso una reciproca maggiore comprensione delle diversità esistenti, a partire dalla consapevolezza da cui è stato possibile cominciare a costruire ponti, seppur ancora fragili, per stabilire qualche collegamento fra mondi che appaiono paralleli, ma scarsamente comunicanti.

Entrare nella scuola elementare, per una bambina o un bambino Sinto, significa compiere un'esperienza di distacco dal proprio nucleo familiare, d'allontanamento dalla propria comunità, d'immersione in un contesto sociale vissuto come altro da sé, spesso sentito ostile, in cui interagire con gli altri attraverso modalità comunicative e relazionali diverse dalle proprie, secondo "regole" sconosciute.

Per spiegarmi concretamente vorrei raccontare la storia di Anna.

È il primo giorno di scuola. I bambini ed i loro genitori sono nell'atrio. Anche Anna, bambina Sinta, è nell'atrio con i suoi genitori, ma si nasconde dietro a loro, letteralmente attaccata alla gonna della madre. Anna ed i suoi genitori sono da una parte, assieme a tutti gli altri bambini e genitori Sinti. Si ripropone così quanto avviene nella vita quotidiana: zingari e non zingari vivono insieme, ma restano divisi. Al momento di entrare in aula Anna si ritrae e scoppia a piangere. La mamma, con calma, le spiega l'inevitabilità del momento. Ma anche lei pensa alla scuola più come ad un obbligo che come ad un'opportunità e non vive il distacco con serenità. Sollecita Anna ad andare, ma la tiene stretta a sé.

Più tardi, in classe, mentre la maestra propone un compito spiegandone la consegna, Anna si alza e va a cancellare la lavagna dicendo qualcosa ad un'altra compagna. La maestra la riprende e la rimanda a sedere. Ma come, al campo sosta si può continuare la propria attività individuale interagendo col contesto. Io stessa, quando vado al campo sosta comunico con Sabrina mentre lei lava i panni, vicino a Daniele che lavora intorno al motore della sua auto, con Angela che parla con noi e gioca con suo figlio. Lì io mi sento un po' a disagio, perché è il mio far nulla ad essere inadeguato al contesto. Anna poi incontrerà difficoltà nell'apprendimento, perché dovrà compiere un percorso più complesso di quello dei compagni: dovrà comprendere ed adeguarsi ad un sistema di pensiero e a coordinate spazio-temporali diverse dalle sue, e dovrà farlo attraverso uno scarso uso del corpo e mentre apprende le strumentalità del leggere, dello scrivere, del contare. Forse la maestra non esplicherà neppure il sistema di riferimento dei non gajè, tanto è universale!

Se chiedete ad Anna, anche adesso che è in terza, a cosa serve quello che sta facendo a scuola, vi risponderà senza esitazione "ad imparare!". Se insistete e chiedete "ma a imparare che cosa?" rifletterà un poco e dirà: "ad imparare le cose della scuola!". Quando poi Anna sarà alle medie, forse non sosterrà l'esame, perché avrà già raggiunto l'età del proscioglimento dall'obbligo. O forse sosterrà l'esame e la scuola l'aiuterà ad iscriversi ad un istituto professionale. Ma Anna non lo frequenterà.

L'Istituto è troppo lontano da casa, perché lei possa arrivarci da sola, o perché i genitori le possano accordare il permesso di andare. E comunque Anna si sentirebbe troppo a disagio con il suo scarso rendimento scolastico, in un nuovo contesto, in mezzo a persone del tutto estranee...

E poi Anna sognava di fare la maestra, non la cuoca!

La storia di Anna è paradigmatica della storia dei bambini e delle bambine Sinte che ho conosciuto. La mia scuola, da oltre un ventennio, accoglie bambini Sinti e Rom. La loro frequenza è un obiettivo ormai sostanzialmente raggiunto. Ancora irrisolto resta invece l'obiettivo del completo successo scolastico. Questo fenomeno, per quanto ne so, connota complessivamente la scolarizzazione degli alunni e delle alunne Sinti in Italia e in Europa. Il nostro gruppo docente si era interrogato circa le cause di quest'insuccesso ed aveva evidenziato alcune ipotesi che intendeva sottoporre a verifica. La scuola, secondo noi, appariva al bambino Sinto come luogo non solo altro, ma di svalorizzazione della propria lingua materna, delle proprie abilità e conoscenze, dei propri comportamenti, delle proprie modalità relazionali. Pensammo quindi che il primo passo da compiere fosse quello di rendere l'ambiente scolastico un luogo in cui apertamente, legittimamente i bambini e le bambine Sinte potessero riscoprire la propria cultura, rafforzandone la consapevolezza attraverso modalità percepite come proprie. Decidemmo quindi di atti-

va, come si propone il progetto "La scintilla", che sta per nascere in una struttura per profughi di Bologna. Le scuole materne - dimostra l'esperienza del quartiere San Donato - stanno registrando già un successo di partecipazione, ma le difficoltà aumentano grado a grado, nella misura che la valutazione del rendimento scolastico diventa il motore del sistema. Elisabetta Rossi è la maestra dedicata all'obiettivo integrazione degli allievi sinti e stranieri nella scuola elementare Mazzini di Borgo Panigale, una scuola di tradizionale presenza di sinti italiani e che aveva sperimentato a suo tempo il sistema Lazio Drom. Il suo racconto emotivo sull'esperienza di un laboratorio sinto nella classe, dimostra come anche nelle elementari si è potuto, almeno per un periodo, avvicinare la comunità rom e la sua cultura alla scuola facilitando la partecipazione dei bimbi zingari alla classe. E perché non accogliere, ad esempio, il chiamato alla riflessione che ci fanno gli animatori dell'Associazione "Senza il banco", che hanno integrato con molto successo i bimbi rom nei campi solari 2001 del comune di Sasso Marconi: il problema per l'integrazione non è nei bambini ma nei pregiudizi degli adulti. Con le scuole medie e lo sbocciare dell'adolescenza si aprono questioni ancora più delicate: il Quartiere San Donato e le scuole di questo territorio, dove si concentrano le maggiori presenze di rom jugoslavi in città, stanno lavorando per affrontarle. Non si può perdere tempo, c'è urgenza di risposte innovative per dare qualche speranza e luce al destino buio che altrimenti ci si prospetta la mediatrice culturale che lavora quotidianamente con gli abitanti delle strutture per profughi di Bologna.

vare un laboratorio sinto direttamente gestito da un adulto del campo sosta che ha funzionato una volta alla settimana per due anni scolastici. Il mediatore ha gestito in prima persona le attività concrete: costruzione di carrozzoni e roulettes di cartone, allestimento di piccoli campi sosta, creazione di oggetti di rame, costruzione di fiori di carta e di vestiti per bambole in carta crespata, piccoli numeri del circo, ecc. L'apprendimento, all'interno della comunità Sinta, sembra passare sempre per un fare comune. Mentre era intento al lavoro, il mediatore utilizzava espressioni in romanés e trasmetteva le sue conoscenze, ma sempre nell'ambito del contesto comunicativo ed operativo concreto. In laboratorio si svolgevano contemporaneamente diverse attività e i bambini e le bambine passavano autonomamente e con molta fluidità dalle une alle altre. Il laboratorio era un luogo fortemente connotato anche negli arredi come luogo zingaro e vissuto in modo molto positivo dai bambini e dalle bambine sinte, quasi come prolungamento del campo all'interno della scuola. Inizialmente ci preoccupava un po' questa sottolineatura di una diversità, poi ci siamo resi conto che questa modalità - permanenza nel gruppo maggioritario e rientro nella comunità - rappresentava un elemento di continuità nell'esperienza dei bambini e delle bambine sinte. Tutti i bambini e le bambine Sinte hanno partecipato con entusiasmo alle attività, nonostante fossero sempre liberi di decidere, anzi aspettavano con ansia il tempo del laboratorio. Erano orgogliosi di portare in classe il loro manufatto, di invitare i compagni "su da noi, al campo" (come dicevano loro). Si sentivano legittimati a dichiarare la loro appartenenza, cosa questa che normalmente non avviene. In genere tendono a nascondersi, mimetizzandosi il più possibile. I bambini non zingari, al contrario, erano desiderosi di lavorare anch'essi con il mediatore, per produrre gli stessi manufatti.

Concludendo, l'esperienza che ho brevemente illustrato ha dato modo di verificare che le ipotesi di partenza erano vere. Ha permesso di mettere su un piano di reale parità la cultura del gruppo maggioritario e quella di una minoranza. Ciò è stato recepito sia dai bambini e dalle bambine Sinte che dalla loro comunità ed ha avuto riflessi positivi tanto sulla frequenza, quanto sulla motivazione scolastica. Ha consentito di mettere in luce modalità di relazione, comunicazione, insegnamento/apprendimento, che caratterizzano la comunità sinta, facilitando l'elaborazione di strategie didattiche più mirate. Infine ha reso possibile il passaggio concettuale dal piano del deficit a quello della diversità.

Questi sono i ponti di cui parlavo all'inizio, che hanno lasciato intravedere la possibilità di uscire dal consolidato rapporto tra la scuola e la comunità sinta e di poter intraprendere una strada di avvicinamento di maggior condivisione. A mio avviso solo percorrendo questa strada fin dalla scuola primaria ed elaborando poi progetti d'orientamento personalizzati, che considerino le competenze raggiunte, ma anche le aspettative individuali, sarà possibile una nuova e positiva integrazione delle giovani e dei giovani Sinti nel contesto sociale e professionale, sostanziando davvero i valori di rispetto e dignità della persona.



La scintilla

Progetto di servizio sperimentale rivolto alle mamme e ai bambini 0-3 anni nella struttura per profughi rom dell'ex Jugoslavia "Ada Negri".

Il progetto "La scintilla" - che presto partirà curato dal Comune di Bologna (Assessorato ai Servizi Sociali, Volontariato, Famiglia e Scuola - Servizio Immigrati, Profughi e Nomadi e Settore Istruzione), dal Quartiere San Donato e dalla Società Dolce - ha un carattere decisamente sperimentale e non c'è dubbio che bisognerà seguire il suo sviluppo da vicino. Parte dal presupposto di creare, attraverso uno spazio per mamme e bambini rom, un servizio di "alfabetizzazione sociale" che favorisca l'acquisizione delle competenze sociali - osservate, confrontate, sperimentate e utilizzate - utili nei diversi contesti di relazione. Parte anche dal presupposto che i diversi ruoli della donna e i differenti approcci degli adulti all'infanzia sono tra le cause che fanno emergere comportamenti che evidenziano i punti difficili dell'integrazione che si manifestano visibilmente nel complicato percorso scolastico che in genere attende i bambini delle minoranze etniche.

Il servizio, che ha una durata prevista di 3 anni, sarà allestito all'interno del centro di accoglienza della ex Scuola Ada Negri di via Campana, nel quartiere San Donato di Bologna, dove sono alloggiati 17 famiglie di etnia rom provenienti dall'ex Jugoslavia con circa una decina di bambini nell'età del nido.

L'obiettivo principale del progetto è quello di condurre gradualmente, nel pieno rispetto di ciascuna famiglia utente, le mamme ed i bambini del servizio stesso alla fruizione piena dei servizi del territorio (nidi, centri per bambini e genitori, spazi bambino, scuole materne, ecc). In linea di tendenza e con una prospettiva temporale che occorrerà valutare in itinere, il servizio potrà considerarsi concluso quando avrà raggiunto tale obiettivo. Il servizio si pone inoltre quale estensione del "Focolare", centro gioco per bambini e genitori del quartiere San Donato, che collaborerà nella gestione ed è responsabile della supervisione complessiva del progetto. Il programma delle attività prevede, dopo alcuni mesi e gradualmente, l'affido dei bambini alle operatrici per alcune ore per attività educative caratteristiche del nido e contempla anche attività per i bambini più grandi (3/6 anni) e per le stesse mamme, tra cui il recupero di competenze manuali in attività creative, azioni per la valorizzazione e divulgazione della propria cultura e percorsi per la facilitazione-sostegno per un eventuale inserimento nel mondo lavorativo.

Speriamo che questa scintilla accenda una luce verso nuove strade per l'integrazione dei rom.



Sanja Potpuric'

mediatrice serbo-croata che lavora con le famiglie dei profughi slavi di Bologna è molto scettica sul futuro dei bimbi rom che crescono nei campi e sulle possibilità di avanzamento che oggi potrebbe aprire per loro la scuola italiana...

Gli interventi oggi in atto non bastano: ci sono insegnanti per il sostegno ai compiti nel campo, c'è il Comune che offre un pulmino per portare i bimbi a scuola, ma quando si rompe rimangono tutti a casa... Ogni scuola ha un referente per l'integrazione dei bimbi immigrati ma con i rom i metodi per stranieri non funzionano e le maestre non hanno tempo da dedicare loro. E dalla media in poi non ci sono più sostegni, in realtà non ne vedo nessun progetto valido. Di tanti bambini che ci sono nei campi solo due continuano a studiare dopo l'obbligo, non so di nessuno che faccia le superiori. La scuola non è servita per fare un salto, si registra al massimo qualche percorso professionale... Il paradosso è che in alcuni casi i genitori in Jugoslavia avevano raggiunto livelli di scolarizzazione superiori ai loro figli qua. In Jugoslavia, d'altra parte, i relativi successi si basavano sulla rigidità del sistema scolastico. La scuola era più severa così come anche i servizi sociali. Qui in Italia il sistema è più morbido e non c'è abbastanza sostegno. In ogni caso i genitori non vedono l'utilità dello studio, mandano i figli a scuola perché è un obbligo, non pensano che serva a qualcosa. E' raro il contrario, anzi, quelli che hanno studiato in Jugoslavia, qualcuno che è anche arrivato all'Università, è diventato una sorta di escluso dentro la comunità. Se lo studio non ti porta a un ritorno materiale attraverso il lavoro e il guadagno, ha l'effetto soltanto di aprire la testa del soggetto che finisce per diventare un doppio emarginato. La scuola non serve quindi per avvantaggiarti, non è un investi-

Pilastro - Quartiere San Donato

Il Pilastro ha una lunga storia di assimilazione dei ceti e gruppi più disagiati, vecchie e nuove migrazioni che conformano uno dei tessuti sociali più complessi della città. La disponibilità di case popolari spaziose per nuclei numerosi è servita per togliere dalla precarietà dei campi diverse famiglie rom, che condividono i condomini con gli antichi assegnatari italiani. Le difficoltà di convivenza e il rifiuto si riversano nella scuola: le Saffi hanno aperto quest'anno solo una prima media, perché i genitori italiani abbandonano la scuola e migrano verso le Scandellara nel quartiere vicino. Abbiamo parlato con Elisabetta Zucchini, pedagoga del Quartiere San Donato, per sentire come affronta il quartiere i problemi quotidiani.

“Agli inizi degli anni '90 si è insediata una comunità rom, costituita da famiglie provenienti soprattutto dal Kosovo. Dopo una serie di primi interventi ad hoc, il Quartiere ha cercato delle risorse per impegnare nell'integrazione e ha istituito nel 1992-93 un Ufficio Area Sosta con contratti a operatori esterni. In realtà il termine “aree sosta” porta in sé un equivoco, perché si tratta di persone che nelle loro patria vivevano in forma sedentaria. Dal 1994 l'Ufficio gestisce tutte le aree localizzate nel quartiere, inclusa Santa Caterina precedentemente gestita direttamente dall'Assessorato alle Politiche Sociali. La proposta originale dell'Ufficio è stata la realizzazione di un duplice intervento, da una parte quello gestionale della comunità dell'area sosta, dall'altra l'intervento scolastico del quale mi sono occupata questi anni.

In campo scolastico abbiamo previsto il monitoraggio della frequenza con il seguito di una mediatrice all'interno della scuola, siamo il punto di raccordo con i servizi sociali oltre ad intervenire nelle diverse emergenze che si presentano. Al giorno d'oggi possiamo dire che abbiamo avuto un buon successo con le scuole materne dove la frequenza è solida e condizioni positive nelle elementari. Il nido viene poco utilizzato ma cominciano a registrarsi presenze, mentre nelle medie la situazione si fa più complessa perché acquista grande rilevanza il rendimento scolastico, con parametri che pongono grandi difficoltà per i ragazzi rom.

Di sicuro l'attività di mediazione con le famiglie è stata molto fruttifera per l'inserimento nelle materne. I genitori cominciano così a vedere l'utilità della scuola, a capire il loro utilizzo. Le materne creano condizioni favorevoli perché da una parte non esiste una verifica sul livello delle prestazioni e dall'altra non ci sono le rigidità del nido, oltre al fatto che i genitori sono resistenti a staccarsi dei loro figli piccolini. Crediamo che un grande impegno si debba dedicare adesso alle medie e ai ragazzi in età adolescenziale. Abbiamo creato assieme alle scuole i “percorsi di alternanza scuola-lavoro”, strategia formativa nata per l'handicap e successivamente estesa ai ragazzi in difficoltà che oggi viene spesso utilizzata con i maschi rom. Si è accordato un percorso di questo tipo per le scuole Saffi in collaborazione con l'Enaip-Ecipar: 14 ragazzi frequentano i laboratori dei centri di formazione che valgono come crediti educativi. Anche alle scuole Besta ci sono laboratori, finanziati con fondi per il diritto allo studio e aperti a tutti i ragazzi della scuola. Quest'anno, inoltre, abbiamo da segnalare un avvenimento molto positivo: le prime cinque ragazze rom che si iscrivono alle superiori, frequentando l'Istituto Professionale Alberghiero di Castel San Pietro Terme. L'attenzione verso gli adolescenti deve riguardare anche il tempo libero. L'Ufficio Area Sosta sta lavorando con un gruppo di ragazzi e uno di ragazze, hanno organizzato un campeggio, un laboratorio teatrale per le ragazze e altre attività di condivisione del tempo libero per i maschi. Un tema che sta emergendo è il bisogno di “sostegno alla genitorialità”: una ragazza è scappata di casa per evitare il matrimonio e questo tipo di situazioni aprono un terreno difficile in cui tutto deve ancora essere costruito. E' risaputo che il Quartiere, in particolare l'area del Pilastro, sperimenta una concentrazione del disagio e una molteplicità di fattori di rischio sociale. La presenza immigrata non riguarda soltanto i rom: con finanziamenti della Legge 286 è stato inserito nello sportello URP un mediatore albanese. Nella scuola si sono verificati episodi di prepotenza da parte dei ragazzi, indipendentemente dalla presenza straniera: da cinque anni seguiamo un progetto di formazione degli insegnanti delle elementari e delle medie sul fenomeno del bullismo, che oggi sappiamo bene è correlato al tipo di valori trasmessi nella famiglia più che alla presenza straniera. Sempre riguardo gli adolescenti, tra i progetti del quartiere merita speciale importanza la prossima realizzazione di un Centro nel Pilastro (solo a San Vitale c'è un centro di questo tipo) e vale la pena ricordare che da anni il Quartiere organizza corsi di formazione professionale per ragazzi in condizioni di disagio.

mento utile. Questo si riversa ovviamente nell'apprendimento. I ragazzi rendono di più su quello che appare con un'utilità immediata, i compiti scritti sono sempre più scarsi e quando si va sull'astratto diventa per loro molto difficile. C'è molto bisogno di ricerca, di trovare nuovi metodi. I genitori non sono disponibili a spendere in materiali per i loro figli, non partecipano delle regole e requisiti della scuola. I bambini sono mal visti dalle maestre e dal resto della classe e l'esperienza nella scuola diventa subito negativa: cercano di nascondersi, di italianizzare i propri nomi. La tenuta scolastica è scarsa e non vedono l'ora di arrivare ai quindici anni per liberarsene, guadagnare soldi e farsi una famiglia subito. Temo, oltretutto, che le cose saranno ancora peggio per la seconda generazione, quella nata qui. Non avranno bisogno del sostegno linguistico ma avranno il problema di scoprire chi sono, non staranno né da una parte né dall'altra. Ci sarà una generazione scontenta che a differenza dei genitori sarà meno disposta ai sacrifici e non ci sarà neanche il "mito del ritorno" che fa sopportare tutto...

I campi solari di Sasso Marconi le ragioni di un successo:

L'Associazione "Senza il banco" ha gestito i campi solari dell'estate 2001 per conto del Comune di Sasso Marconi. Sono stati coinvolti sette ragazzi, dai 6 a 10 anni di età, residenti nel centro accoglienza profughi situato nello stesso comune.

Riportiamo qui la relazione degli animatori.

L'esperienza estiva dell'inserimento di bambini appartenenti alla comunità nomade nei campi solari si è risolta con il loro completo adattamento all'interno della nuova realtà incontrata. I ragazzi in questione si sono amalgamati perfettamente con il gruppo data la loro minoranza numerica che non ha mai superato i due elementi per gruppo. Nonostante qualche incomprensione dovuta alle normali differenze culturali, gli altri ragazzi non hanno dimostrato problemi nell'accettare elementi appartenenti ad una comunità loro estranea. Il riuscito inserimento è dovuto principalmente al fatto che i ragazzi della scuola Villa Marini non sono stati preparati a questa novità e per tanto non l'hanno presa come tale, hanno infatti studiato i nuovi arrivati senza nessun pregiudizio che, purtroppo, ha caratterizzato le opinioni di molti dei rispettivi genitori. Sotto l'aspetto ludico i ragazzi hanno dimostrato interessi comuni, come il calcio o altri sport di squadra, non hanno invece dimostrato molto interesse per i video game che molti bambini portano sempre con loro, differenziandosi in questo per la loro adattabilità al gruppo. In sostanza quindi il loro inserimento è stato visto in maniera più difficoltosa dalla componente adulta del campo solare che non dagli stessi bambini che non hanno risentito minimamente dell'ambiente "nuovo" e si sono adattati senza nessun problema direttamente legato alla loro differente estrazione sociale. Gli unici intoppi che si sono creati sono dovuti essenzialmente all'inserimento di nuovi elementi all'interno di un gruppo già abbastanza consolidato, ma sia per i carattere estroverso dei bambini nomadi che per la loro continua (e sfinente!) voglia di divertirsi tutto è stato presto superato. Oltre a questi importanti elementi i bambini nomadi di origine slava sono stati il punto di maggior contatto con l'altra componente "estranea" composta dai ragazzi provenienti dalla Bielorussia. Per motivi poco chiari si era creata una comunicazione di slavo misto russo con la quale i due gruppi riuscivano ad intendersi data la similitudine tra le loro lingue madri. Questo, visti i precedenti negativi a livello comunicativo con i bielorussi ha permesso di avere dei traduttori che hanno aiutato notevolmente i rapporti con gli operatori e le accompagnatrici straniere del gruppo con gli stessi ragazzi che hanno avuto modo di chiarire le incomprensioni fino a quel momento maturate per provare un parziale inserimento nel gruppo che era sembrato difficoltoso.

In conclusione l'inserimento della comunità nomade nell'ambiente scolastico si è dimostrata più facile di quanto gli organizzatori avessero preventivato, per i bambini di Sasso Marconi, malgrado il difficile adattamento di alcuni dei loro stessi componenti, non si è posto neanche il problema di dover accettare un gruppo nuovo al loro interno, i nomadi sono stati trattati come qualunque altro bambino nuovo che si deve conquistare il favore dei propri coetanei dimostrando quanto il fattore del pregiudizio razziale sia presente in loro solo in piccola parte. Il riuscito inserimento è stato comunque dettato dall'apertura mentale dei bambini nomadi che si sono dimostrati educati e rispettosi delle gerarchie che erano già create tra i loro coetanei prima del loro arrivo; in sostanza questa sperimentazione è sicuramente fattore di discussione per intraprendere l'aggregazione di questa minoranza nelle scuole e soprattutto nel tessuto sociale di questa zona, nel rispetto delle reciproche appartenenze culturali.

6 - Le tesi dell'Osservatorio

L'Osservatorio delle Immigrazioni offre alla consultazione del pubblico un'importante collezione di tesi di laurea dedicate al tema dell'immigrazione in Italia, costituita grazie alla convocazione annuale del Premio "Luciana Sassatelli", istituito dal Comune di Bologna e oggi alla 6° edizione. Molti di questi lavori analizzano questioni specifiche dell'essere minore e immigrato nella scuola italiana o riportano esperienze concrete sull'integrazione di ragazzi stranieri nella scuola e sulla pratica della didattica interculturale. Sembra quindi questa un'occasione utile per divulgare questo prezioso patrimonio di lavoro realizzato da tanti giovani neolaureati in diverse università italiane, che per altro invitiamo a consultare.

Diverse sono le tesi raccolte dall'Osservatorio che hanno per tema il **vissuto dell'immigrazione in età giovanile** e l'impatto di questa esperienza nella conformazione dell'**identità**. La tesi di Rita Bertozzi (*Bambini immigrati: un'indagine empirica in un quartiere di Reggio Emilia*, Università degli Studi di Bologna, Facoltà di Scienze Politiche, a. a. 1995-96), attraverso il racconto di storie di vita di bambini di 9 a 13 anni residenti a Reggio Emilia, rivela modalità

differenti di gestire la diversità culturale e come le differenze legate alla stratificazione sociale e alle condizioni sociali della famiglia si aggiungano a quelle etniche per accentuare le frammentazioni e rendere più difficile l'integrazione dei bambini nella realtà locale. Bambini della stessa fascia di età ma che hanno la particolarità di aver intrapreso la scolarizzazione in Marocco, sono l'oggetto di studio della tesi di Riccardo Cruzzolin (*Integrazione interetnica e*

percorsi di scolarizzazione: il caso dei bambini marocchini in Umbertide (PG), Università di Bologna, Facoltà di Scienze Politiche, a. a. 1994-95), lavoro, sicuramente utile per gli insegnanti di classi con forte presenza di allievi marocchini. La precedente esperienza di scolarizzazione nel paese di origine comporta spesso maggiori difficoltà per integrarsi nella classe, a causa della diversità dei modelli pedagogici in entrambi i sistemi educativi. La ricerca parte dall'osservazione partecipante delle famiglie di origine, si intervistano i ragazzi sulla loro esperienza scolastica nei due paesi e ci si sofferma infine sulla valutazione della pratica dell'interculturalità di una scuola elementare del comune perugino dove si concentra la stragrande maggioranza degli allievi marocchini del territorio. La visita del sistema scolastico del Marocco, sia dal punto di vista dei contenuti curriculari come dei modelli pedagogici, aiuta sicuramente a capire il difficile impatto del ragazzo inserito nella classe italiana. L'impostazione gerarchica della scuola marocchina, basata sulla convinzione che l'insegnamento giunga più facilmente per le vie dell'autorità, rispecchia anche – segnala l'autore – la struttura della famiglia: tale similitudine garantisce una sorta di continuità tra il maestro e i genitori, nel senso che l'opera educativa dei genitori è idealmente continuata dai maestri.

Più specificazione alla questione dell'elaborazione dell'identità individuale in relazione all'identità culturale sono dedicate alcune tesi che studiano gli adolescenti e giovani immigrati. Alessandro Corelli Grappadelli (*Essere giovani e immigrati: mutamenti culturali e nuove identità in una ricerca sugli adolescenti extracomunitari in provincia di Ravenna*, Università di Bologna, Facoltà di Scienze Politiche, a. a. 1997-98) ha realizzato una ricerca di taglio socio-antropologico per indagare i mutamenti culturali e le possibili crisi di identità subiti da un gruppo di ragazzi tra gli 11-18 anni che hanno accompagnato le loro famiglie nell'esperienza migratoria verso l'Italia e la provincia di Ravenna. Dalla ricerca emerge che i travagli legati all'esperienza migratoria si traducono in una maggiore maturità da parte dei ragazzi immigrati rispetto ai coetanei italiani, si evince anche una migliore propensione - rispetto ai propri genitori - a vivere attivamente il distacco e a interpretare i problemi del contatto con la nuova situazione in modo costruttivo. Questa maggiore capacità di adattamento all'ambiente, di apprendimento della lingua e delle abitudini, non li ha agevolati tuttavia nell'integrazione con i gruppi di coetanei ravennati e solo con il tempo sono riusciti a raggiungere un discreto livello di inserimento e di accettazione da parte degli autoctoni, grazie alla scuola e soprattutto alla partecipazione ad attività extrascolastiche come lo sport. La ricerca rivela anche il fondamentale ruolo giocato dalla famiglia nell'orientamento morale e sui valori dei figli e nella trasmissione della tradizione per la costruzione di un'identità culturale che, in condizioni positive, si conforma attraverso un percorso giustappositivo che porta verso una sintesi costruttivo-integrativa degli elementi considerati migliori della cultura di origine e di quella di accoglienza.

Approfondire la costituzione dell'identità è tuttavia compito della Psicologia: la tesi di Ruth Iyasu Ghebreloul (*Migrazione femminile e spazio interetnico: madri e figlie alla ricerca di un'identità*, Università di Bologna, Facoltà di Psicologia, a.a. 1998-99) si concentra sull'identità femminile in situazione di immigrazione focalizzando l'attenzione sulla relazione madre-figlia. Il lavoro nasce dalla considerazione che l'incontro e lo scontro tra culture possa essere rappresentato dall'interazione tra madre e figlia, dove le prime rappresentano il gruppo primario di appartenenza e sono le portatrici della cultura di origine e della matrice fondativa, mentre le seconde rappresentano il gruppo secondario di appartenenza, poiché entrano maggiormente in contatto con la comunità di accoglienza ed i loro riferimenti sono spesso esterni alla famiglia. La ricerca assume l'ipotesi che madre e figlia sono "in una relazione di consegna della tradizione, da donna a donna, compresa la funzione della donna all'interno della cultura originaria. Sarà compito della figlia accogliere o rifiutare la cultura madre e i modelli da lei proposti, farsene detentrica o al contrario elaborare una nuova forma culturale e una nuova identità". Attraverso colloqui e interviste semistrutturate a dieci coppie di madri e figlie adolescenti appartenenti alle comunità marocchina ed eritrea di Bologna, l'autrice dimostra come il proces-

so migratorio "porta le madri ad un'identificazione con la propria storia per recuperare la propria identità", costruendo un'identità congelata e rivolta al passato. Le figlie, al contrario, non solo sono rivolte in avanti ma molto spesso non hanno neanche l'intenzione di fermarsi: "si definiscono cittadine del mondo e si rivolgono, nei loro progetti futuri, verso quei paesi dove le identificazioni possibili sono multipli e dove le identità prevalenti sono quelle legate al movimento e alla migrazione".

Le seconde generazioni vivono in tutti i casi una condizione di difficile equilibrio tra la cultura familiare e i modelli della società italiana, che impattano in primo luogo nella scuola. Questo è forse maggiormente evidente tra i ragazzi e giovani cinesi, per i quali la scuola è spesso un privilegio che devono condividere con i tempi di lavoro, mentre il tempo libero o i sogni sul futuro diventano una scelta subordinata al progetto familiare. La condizione dei ragazzi cinesi nel rapporto con la scuola, le profonde contraddizioni vissute tra il loro ruolo di mediatori della famiglia con l'estero e la sottomissione alla gerarchia familiare, l'incapacità di riconoscersi sia nella tradizione patriarcale di origine che nel modello occidentale di espressione degli affetti e emozioni, sfociano nel diffuso senso di solitudine espresso nelle testimonianze di giovani cinesi di Milano raccolte nel lavoro di tesi di Sara Roncaglia (*L'immigrazione cinese a Milano: luoghi, tempi, persone*, Università di Milano, Facoltà di Lettere e Filosofia, a. a. 1999-2000).

In ogni caso, se di per sé la costruzione dell'identità è messa a prova dall'esperienza migratoria, possono esistere ulteriori condizioni aggravanti che fanno più difficile il transito dell'età adolescenziale. È il caso dei minori di famiglie rifugiate, residenti in due centri di accoglienza di Roma, che devono fare i conti con esperienze di guerra, fuga improvvisa attraverso mezzi di emergenza e perdita familiare (Mariana Foti, *I minori rifugiati. Dall'esodo all'integrazione*, Università La Sapienza di Roma, Facoltà di Sociologia, a.a. 1999-00). O quello dei minori non accompagnati, come i ragazzi albanesi residenti in due strutture di Reggio Emilia, che trovano negli operatori l'unico supporto possibile per il passaggio al mondo adulto e per il contatto con il mondo della società di accoglienza (Alice Rinaldi, *Minori albanesi a Reggio Emilia. Fra emergenza e integrazione*, Università di Bologna, Facoltà di Scienze Politiche, a.a. 1995-96).

Un altro filone di ricerca che ha interessato diverse tesi è lo studio dello **sviluppo del pregiudizio**. Il lavoro di Maria Teresa Fusco (*I bambini immigrati in Campania*, Università di Roma "La Sapienza", Facoltà di Psicologia, a.a.1994-95) – risultato dell'analisi di 186 interviste a bambini napoletani, sia italiani che stranieri - rivela quanto sia eccezionale tra i più piccoli il rifiuto verso la diversità etnica, razziale o linguistica e come, quando questo si verifica, sia sempre condizionato dagli input ricevuti dagli adulti (genitori, insegnanti, educatori). La percezione della distanza sociale verso l'altro, caratterizzato soprattutto dal punto di vista etnico-culturale, emerge invece con forza nell'età preadolescenziale, quando il senso di appartenenza al gruppo gioca un ruolo chiave nella definizione della propria identità: è questo il risultato della ricerca di Claudio Marra (*La percezione della diversità nei preadolescenti. Una ricerca empirica sugli atteggiamenti ed attribuzioni nella definizione delle "differenze etniche" tra preadolescenti modenesi*, Università di Bologna, Facoltà di Scienze Politiche, a.a. 1998-99), effettuata su un campione di 431 ragazzi di due scuole medie modenesi, che hanno dimostrato di condividere alcuni degli stereotipi più diffusi sull'extracomunitario in Italia. E proprio alle rappresentazioni sociali dell'immigrazione extracomunitaria è dedicata una ricerca realizzata tra gli studenti delle scuole superiori, che ha analizzato i legami tra opinioni e atteggiamenti a partire dalle produzioni lessicali intese come campo semantico (Marco Amerigo Maccarone, *Rappresentazioni sociali dell'immigrazione extracomunitaria. Un'indagine sui giovani studenti di alcune scuole superiori di Pescara e Vasto*, Università di Urbino, Facoltà di Sociologia, a.a. 1997-98).

Se la responsabilità degli adulti nella conformazione dei pregiudizi è confermata dalla ricerca, si capisce il fondamentale ruolo degli insegnanti e come i loro atteggiamenti siano determinanti nel favorire l'inserimento del bambino straniero nella classe e i comportamenti di propensione al dialogo con il nuovo arrivato da parte della classe

stessa. Alcune delle tesi pervenute all'Osservatorio provinciale sull'immigrazione hanno focalizzato l'attenzione proprio sugli **atteggiamenti degli insegnanti**, come ad esempio il lavoro di Katia Bosotti (*"Rifiuto ed accettazione della differenza. Gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti degli studenti stranieri"*, Università di Milano, Facoltà di Lettere e Filosofia, a.a.1996-97). Dalla sua ricerca, condotta attraverso colloqui semistrutturati somministrati a 28 insegnanti, emerge un dato significativo: l'atteggiamento più diffuso tra i docenti è "quello accuditivo", caratterizzato dalla tendenza a proteggere l'alunno straniero, atteggiamento che si può comparare ad un altro assai presente tra il campione degli intervistati, quello "buonista", che coincide nell'immagine dell'immigrato come "soggetto bisognoso". Altre volte a prevalere è l'immagine del bambino straniero "svogliato, o furbo.": in questo caso, pur non essendo gli insegnanti portatori di atteggiamenti razzisti, permane nella loro descrizione degli alunni immigrati un'immagine stereotipata, un pregiudizio che ne condiziona inevitabilmente il comportamento nei loro confronti. Quando invece lo studente straniero è considerato come "persona dotata di conoscenze, valori interessanti, di grande fascino" allora ne deriva da parte degli insegnanti un atteggiamento che l'autrice definisce "relazionale", perché portato al dialogo, all'ascolto attivo. Questa tesi mette inoltre in rilievo un altro aspetto cruciale della relazione scuola-intercultura: lo scarso interesse da parte di alcuni insegnanti per gli aspetti letterari, storici, filosofici dei sistemi di pensiero di cui i ragazzi stranieri sono portatori, disinteresse che spiega il fatto che, nella didattica, non ci sia ancora una linea d'azione condivisa ma piuttosto un insieme di iniziative individuali. I promotori di queste iniziative rappresentano però il punto di svolta, i protagonisti di questo cambiamento graduale verso la valorizzazione delle diversità. Questa transizione nella mentalità dei docenti veniva evidenziata anche in tesi precedenti, come ad esempio il lavoro di Roberta Ferri (*"Bambini migranti a scuola. Un'indagine sugli atteggiamenti degli insegnanti della scuola elementare bolognese"*, Università di Bologna, Facoltà di Scienze Politiche, a.a. 1993-94) Quest'analisi empirica, condotta su un campione di 122 insegnanti della scuola elementare bolognese, mostra come la tendenza che più prevale tra i docenti sia quella di "un'accezione moderata, con cautela, nei confronti dell'immigrazione."; emerge come dato significativo l'esigenza degli insegnanti di acquisire, ad esempio attraverso corsi di aggiornamento, "una preparazione specifica", atta ad affrontare il nuovo contesto.

Nella tesi di Giulia Perozzi, *"L'integrazione dei bambini stranieri nella scuola italiana"*, Università di Roma, Facoltà di Magistero, a. a.1992-93, vengono messe in luce le contraddizioni, le incertezze sulle strategie educative da attuare, "le posizioni rigide e sclerotizzate che nella scuola convivono accanto a tentativi di comprensione profonda dell'alterità e, quindi, tentativi di modificare il proprio modello di insegnamento". L'autrice mette infatti in rilievo come una percentuale consistente di insegnanti tra quelli intervistati ritenga giusto che la scuola "conservi un'impostazione eurocentrica" (il 33%), un altro gruppo creda che l'obiettivo da raggiungere sia quello di favorire "l'assimilazione culturale" (19%), mentre un 26% di risposte consideri non rilevante il problema delle diverse abitudini alimentari di molti bambini stranieri, alle cui esigenze le mense dovrebbero adattarsi.

Infine, riteniamo opportuno citare alcune tesi di laurea che si incentrano su esperienze concrete intraprese da scuole nel campo dell'**intercultura e dell'integrazione** degli allievi stranieri nella scuola italiana. Lavori molto interessanti sono pervenuti per quanto riguarda la scuola dell'infanzia, forse perché in esse si verificano particolari condizioni - flessibilità nella programmazione, tempo disponibile, priorità della socializzazione sui contenuti cognitivi - che facilitano la sperimentazione. Una delle tesi dedicate al nostro territorio è quella di Adriana Spalletti (*Agenzie di socializzazione tra culture diverse. Il caso dei bambini immigrati nelle scuole per l'infanzia a Bologna*, Università di Bologna, Facoltà di Scienze Politiche, a.a. 1994-95), che ha realizzato una ricerca di tipo qualitativo tra educatrici di scuole dell'infanzia dei quartieri bolognesi di San Vitale (nido e materna Giaccaglia Betti Lea) e Navile (nido Bentini, materne Marsili, Ceccarelli e Giusi del Mugnaio) e nella materna di Varignana del comune di Castel San Pietro, tutte scuole nelle quali sono state avviate le prime

esperienze di didattica interculturale nel bolognese. Lo spazio del nido, sostiene l'autrice, si costituisce sempre di più come un'agenzia di socializzazione per la famiglia e molto del materiale tratto dalle interviste riguarda il rapporto tra scuole di infanzia e genitori stranieri. Le osservazioni delle educatrici mettono in luce il contenuto di tante incomprensioni culturali, sia nel diverso approccio della famiglia al servizio educativo, sia nel comportamento degli stessi bambini immigrati. Osservazioni interessanti emergono anche riguardo al bilinguismo, verso il quale sono evidenti diversi comportamenti sia da parte delle famiglie che dei bambini, fino ad arrivare in molti casi nelle materne al rifiuto della lingua madre. Spalletti conclude che "i comportamenti dei bambini sono influenzati dalle modalità con le quali le loro famiglie strutturano la relazioni con la nuova società e, pertanto, il problema linguistico dei bambini riflette tutto il sistema di pensiero dei propri genitori". La stessa scuola materna di Varignana prima menzionata è stata oggetto di un altro lavoro di tesi, quello di Daniela Marzaduri, che ha fatto una ricerca empirica nell'anno scolastico 1997-1998 (*L'incontro fra culture diverse. I bambini stranieri nei servizi educativi per l'infanzia, asili nido e scuole materne nel comune di Castel San Pietro Terme*, Università di Bologna, Facoltà di Scienze Politiche, a.a. 1997-98). Questa materna è situata in una frazione del comune di Castel San Pietro dove hanno trovato soluzioni abitative molte famiglie immigrate: il lavoro ha il particolare interesse di aver raggiunto, oltre alle educatrici, i genitori stranieri, indagando sui loro giudizi e sulle loro aspettative riguardo la scuola offerta ai loro bambini.

Riguardo ad un'altra realtà che quella milanese si può menzionare la tesi di Alessandra Comi (*L'integrazione dei bambini stranieri nelle scuole materne di Milano*, Università di Torino, Facoltà di Scienze della Formazione, a.a. 1996-97), che ha lavorato con un insieme molto significativo di dirigenti scolastici, educatrici e genitori appartenenti a 11 scuole materne prese a campione da una circoscrizione del Comune di Milano.

Per la scuola dell'obbligo si può menzionare il lavoro di Laura Munda, (*Ladispoli: laboratorio interculturale, una ricerca empirica sull'inserimento degli allievi stranieri nella scuola"*, Terza Università di Roma, Facoltà di Scienze della Formazione, a.a 1996/97), dove l'autrice descrive, attraverso una serie di interviste a rappresentanti significativi del mondo scolastico, le tematiche che più preoccupavano o interessavano coloro che quotidianamente si trovano a contatto con allievi stranieri: il problema della mediazione, la programmazione interculturale, l'aggiornamento degli insegnanti, il rapporto con le famiglie di alunni stranieri, il rendimento degli allievi...Irene Pacati (*La gestione del conflitto socio-cognitivo in classi multietniche. L'esperienza della scuola elementare A.Diaz del comune di Bergamo*, Università di Milano, Facoltà di Lettere, a.a. 1999-00), ha messo in evidenza un aspetto molto interessante per quanto riguarda l'inserimento dei bambini stranieri in classi multietniche: il raggiungimento da parte degli allievi stranieri di una certa autonomia nel percorso scolastico, attraverso il lavoro di gruppo. Sempre sugli stessi argomenti citiamo la tesi di Samuele Veggetti (*Le politiche scolastiche di accoglienza dei minori*, Università di Bologna, Facoltà di Scienze Politiche, a.a.1998-99), in cui l'analisi si concentra sui modelli di integrazione possibili e sulle rappresentazioni dell' "Altro" da parte dei ragazzi.

Infine, segnaliamo particolarmente due lavori che focalizzano aspetti di particolare rilevanza oggi nella scuola. Uno riguarda la **mediazione culturale**, tema di cruciale importanza nella riflessione sulla relazione scuola/intercultura, ed in particolare per una definizione coerente ed appropriata della figura e del ruolo del mediatore. Michela Pajola (*La mediazione culturale: problemi e prospettive*, Università di Padova, Facoltà di Psicologia, a.a. 1995-96), ha cercato di focalizzare la sua attenzione su quella che dovrebbe essere la concezione del ruolo del mediatore: "egli non opera in modo avulso dal suo contesto; la sua azione si svolge su 3 livelli: da un lato deve orientare l'utenza da un punto di vista organizzativo/pratico; in secondo luogo il suo intervento si svolge su un livello comunicativo e culturale, cercando di riempire possibili vuoti, ed infine cerca di far superare la posizione "noi/loro". Attraverso l'analisi di alcune esperienze significative avviate in questo campo (l'associazione Alma Mater di Torino, la scuola di via Console Marcello a Torino) l'autrice giunge alla conclusione che il

mediatore/mediatrice dovrebbe essere straniero, in quanto solo in tale modo ha l'opportunità di divenire una *possibilità di referenzialità identitaria*.

L'altro lavoro sul quale ci vogliamo soffermare riguarda **l'integrazione dei bimbi rom nella scuola** bolognese. Michela Minelli (*Zingari e scuola*, Università di Bologna, Facoltà di Magistero, a.a. 1994-95) utilizza la sua esperienza di educatrice di italiano come seconda lingua presso un laboratorio o "classe di transito" dedicata ai bambini rom, per realizzare un interessantissima ricerca piena di informazioni sorprendenti e accurate riflessioni. La tesi, oltre a visitare la storia delle esperienze educative rivolte alla popolazione zingara in

Europa e in Italia, elabora il materiale della ricerca sul campo che include la testimonianza diretta di una ventina di ragazzi rom della scuola elementare e media provenienti dalla Serbia, dal Kosovo e dalla Bosnia. La "motivazione dei bambini" come chiave di svolta per impedire l'abbandono e l'insuccesso scolastico, la distanza tra le loro forme tradizionali di creanza, modelli educativi e di pensiero con la nostra cultura scolastica e, al contempo, la forte aspettativa dei ragazzi verso un lavoro stabile e specifici mestieri, sono tutti argomenti che costituiscono punti di partenza imprescindibili per chi deve affrontare una pianificazione didattica orientata all'integrazione di bimbi di cultura rom nella scuola gajè.

7. Testimonianze: Noi bambini italiani nelle scuole del mondo

Non è sicuramente un caso se, tra noi tutti che oggi lavoriamo sull'immigrazione a Bologna, non siamo in pochi ad avere storie di immigrazione alle nostre spalle. Abbiamo svelato le nostre esperienze di bambini italiani immigrati qualche tempo fa, in società diverse, per condividere una memoria che crediamo materia utile per la riflessione sulla relazione con la cultura di origine e l'integrazione nella scuola.

Il mito dell'eterno ritorno

Pietro Pinto - Ricercatore sull'immigrazione, svolge attività di consulenza professionale per l'Osservatorio Regionale dell'Immigrazione, il COSPE, la Società Gandalf e l'Assemblea dei cittadini.

Sono figlio di due italiani emigrati in Svizzera, a Zurigo, nei primi anni '60, provenienti dall'Abruzzo e io sono nato in Svizzera dopo che loro erano lì da un anno. L'idea dei miei genitori era di stare in Svizzera per pochi anni e raccogliere quel minimo di soldi per rientrare. Io vissi i primi tre-quattro anni non vedendoli quasi mai perché lavoravano a tempo pieno, rimanevo a casa delle vicine... forse addirittura non ero in regola, non lo ho mai saputo se ero in regola o meno. La Svizzera tedesca era una zona nella quale gli italiani non erano ben accetti, c'era una chiusura totale nei confronti dell'immigrazione. Mio padre era emigrato prima, mia madre invece non voleva assolutamente andare in Svizzera però fu costretta e quindi non si è mai integrata. L'idea in ogni caso era rientrare presto, quindi quando io dovevo fare l'asilo - e questa è la mia storia particolare diversa dalle altre - decisero che mi mandavano all'asilo in Italia, dalla zia, perché tanto "fra un anno torniamo"... Finito l'asilo si resero conto che non avevano accumulato abbastanza denaro, poi si intravedevano segni di crisi nell'economia italiana, avevano paura di rientrare e siamo tutti tornati in Svizzera. Mi mandarono allora alla scuola italiana - l'idea era sempre di tornare presto - una scuola missionaria delle suore. Era una scuola consolare, perché in Svizzera esistono queste scuole per i figli di italiani residenti all'estero. L'idea era sempre "tra un anno si torna" e perciò era meglio studiare in lingua italiana: ho fatto la prima, la seconda, sono arrivato alla quinta elementare... e ancora non si tornava. A quel punto visto che non esisteva più la scuola consolare, che riguardava solo le elementari, mi hanno iscritto in uno di quei famosi collegi internazionali svizzeri, grazie al quale ho vinto una grossa borsa di studio, altrimenti non avrei potuto permetterlo... Visto che il governo italiano concedeva la parificazione del titolo in Italia, il collegio dava in scambio alcune borse di studio per i figli di operai presenti in Svizzera. Sono arrivato praticamente alla fine del liceo e i miei genitori continuavano a dire che dovevamo tornare l'anno prossimo in Italia, dove nel frattempo si erano costruiti una casa molto grande, l'avevano affittata, avevano messo da parte molti soldi per l'Italia...

Io a quel punto, al quarto anno del liceo, mi sono trovato completamente non integrato. Non perché non mi accoglievano gli svizzeri, come è successo a molti miei coetanei... Il fatto è che io praticamente vivevo in una sorta di limbo, per cui non ero né emigrato né italiano, ero sempre in collegio. La mia specificità è che sono sempre stato in collegio e non ho mai interagito con la società circostante. Uscivo

solo il sabato pomeriggio, quindi per paradosso so anche male il tedesco: studiavo in italiano e il tedesco l'ho studiato a scuola solo come seconda lingua, lo praticavo appena quando uscivo il sabato pomeriggio. Questa non è una storia unica, siamo diversi i figli di italiani in Svizzera vissuti in collegio, in un limbo lontano in cima a una montagna... Così che alla fine del liceo mi sono trovato in una situazione abbastanza buffa: da un lato non ero integrato lì, non avevo amici svizzeri, invece i miei amici erano quelli che venivano a scuola con me, magari gente che abitava vicino al collegio e quindi dormiva a casa. Invece io abitando a più di due ore non potevo frequentare solo la scuola, dovevo anche andare a dormire in collegio.

Io avevo quindi da un lato un problema di integrazione culturale, da un altro anche problemi tecnici, legislativi, perché io avendo fatto un piano di studi italiano se avessi voluto reintegrarmi nella scuola svizzera avrei avuto dei grossi problemi. Erano titoli parzialmente riconosciuti, avrei dovuto fare dei test d'ingresso, non conoscevo neanche bene il tedesco. C'è qualcuno che ci ha provato a iscriversi all'Università, massacrandosi, studiando di notte, e non tutti c'è l'hanno fatta. Alla fine, visto che tanto non avevo rapporti di amicizia, visto che il mio titolo di studio valeva quello che valeva, a quel punto decisi di andare in Italia. Io così sono tornato in Italia... ma i miei genitori sono ancora là!

Mia madre non ha mai imparato il tedesco, assolutamente no. Mio padre invece si è integrato perfettamente bene sul lavoro, ha anche imparato il dialetto locale benissimo. Lui è stato un classico: era il primo operaio ad essere stato assunto nella fabbrica, era arrivato un giorno a piedi da Zurigo, camminando 10-20 km nei campi per cercare lavoro fino a quel capannoncino. E' rimasto in quella fabbrica per 40 anni, fin che la ditta è diventata gigantesca, una ditta mostruosa che produce componenti aeree e lui era il migliore operaio, il più anziano, ecc, ecc. Mia madre andò a lavorare in quella fabbrica a fare le pulizie e a fare lavoro di manovalanza: non ha mai imparato la lingua, ha solo imparato quelle poche parole strettamente necessarie per fare la spesa, ma lei non si è voluta mai integrare, ha sempre rifiutato il percorso migratorio.

Adesso sono pensionati e sono rimasti in Svizzera. Non sono rientrati in Italia però sono emigrati nella Svizzera italiana perché comunque culturalmente, come servizi, gli ricorda ancora la Svizzera però almeno parlano italiano. Non hanno avuto il coraggio di rientrare in Italia... Non se la sono sentiti di rimanere nella Svizzera tedesca perché alla fine - è una storia molto triste -, perché dopo 40 anni mio padre, che pensava di essere perfettamente integrato, si è reso conto invece alla tenera età di 65 anni che in realtà a tutt'oggi non lo era, che non aveva relazioni con il tessuto circostante. Ha inoltre subito alcuni piccoli casi di razzismo sul finire del lavoro, nel senso che gli fecero notare che il fatto di essere italiano non gli permetteva di arrivare a certe promozioni, fare una certa scalata interna, per quanto lui fosse

l'operaio più vecchio e avesse un ottimo stipendio. Il vecchio padrone, che adorava mio padre come un figlio ormai era morto, quindi in quella situazione si è sentito malissimo. Quando si è reso conto che dopo 40 anni di lavoro e dopo aver costruito la fabbrica, il fatto di essere italiano era un punto in meno, è stato molto pesante per lui. Tra l'altro, cosa ancora più grave, lui è stato male per alcuni mesi e per quanto mancasse poco alla pensione hanno cercato di licenziarlo, di mandarlo a casa. Questo lo ha distrutto psicologicamente e allora decise che la Svizzera tedesca non era il posto dove lui voleva stare. Per lui è stato un colpo durissimo, era uno di quei classici italiani del tipo "Pane e cioccolato": aveva fatto di tutto per integrarsi, lui non era di quegli italiani che volevano a tutti i costi mantenere l'identità culturale. Era uno di quelli che non andava al bar con gli italiani, non era inserito nelle associazioni di stranieri in Svizzera. Lui aveva la voglia di inserirsi, quindi si comportava bene, come gli svizzeri dicevano... non si è fatto biondo ma... Ha acquisito lo stile di vita svizzero, il rispetto delle norme, ha sempre rifiutato il ghetto degli italiani, infatti mio padre spesso era visto male perché comunque viveva con distanza anche la comunità italiana che lo rifiutava perché lui si voleva integrare.

Alla fine si è trovato che non era integrato nella comunità italiana e neanche in quella svizzera. Inoltre in Italia non potevano più rientrare, perché loro sono originari di un paese, Guardia Grele in Abruzzo, che è tutto emigrato in America, tutta la famiglia di mio padre è emigrata in America, mia nonna, tre zii, cugini, tutti in America, quindi non sapeva neanche dove tornare. Più che il nostro paese, la nostra contrada è stata completamente distrutta dall'emigrazione, non c'era neanche un luogo dove tornare, il paese non esiste più, è tutto in America e parte in Germania. Alla fine ha scelto questa via di mezzo: si è costruito una casa nella Svizzera italiana, dove almeno parlano italiano. E' lì da qualche mese, cercherà di integrarsi lì...

Io ancora oggi faccio il pendolare tra la Svizzera e l'Italia, perché ho il passaporto e la residenza svizzera quindi lavoro qui e lavoro là... Non mi sono neanche inserito completamente in Italia, sono ancora a cavallo, con un piede qui un piede là. Mi sono sposato con una italiana, è tutto un paradosso... Ho preso la cittadinanza svizzera nonostante avessi l'idea di trasferirmi in Italia perché volevo una qualche garanzia. Se avessi mollato la mia residenza in Svizzera - cosa che non ho ancora fatto - dopo sarebbe diventato difficile riacquisirla, è come qui con il permesso di soggiorno. La cittadinanza è stata una pratica lunghissima, due o tre anni, e finisce con un esame da parte del Consiglio Comunale che ti interroga sulla storia svizzera, le leggi, la geografia... Ho fatto i vari interrogatori di polizia, i vari controlli, il test

davanti al Consiglio Comunale - Sindaco compreso - e poi, infine, è prevista nella maggior parte dei casi, un'approvazione dell'Assemblea Popolare, ossia viene presentato ai cittadini del comune che votano se ammetterti o meno. Io, come italiano, mi sono risparmiato quest'ultimo passaggio dell'Assemblea Popolare perché nel momento in cui toccava a me stavano arrivando in Svizzera le comunità che noi chiamiamo extracomunitari, africani e asiatici, e quindi la comunità italiana non veniva più considerata a rischio. Per me è bastato il parere positivo del Consiglio Comunale. In ogni caso, già ottenuta la cittadinanza - avevo 18 anni - sono stato presentato all'assemblea della comunità e ricordo che c'erano diversi stranieri che - purtroppo per loro erano neri o venivano da paesi comunisti - venivano sottoposti a domande imbarazzanti, a un fuoco di domande, e in alcuni casi so anche che l'assemblea cittadina ha votato contro il passaporto. In definitiva dopo anni di residenza la gente poteva venir bocciata per rispondere male a una domandina o perché aveva litigato con qualcuno del paese che si presentava all'assemblea.

Svizzera è la situazione classica del paese che considera l'immigrazione braccia da lavoro, in Svizzera si è fatto di tutto per mantenere la precarietà. Infatti circa la metà degli immigrati presenti in quel momento avevano una funzione di cassa di compensazione, per cui ogni anno a seconda del ciclo economico c'era gente che veniva espulsa o riammessa tramite i permessi stagionali e i permessi annuali. In una situazione così mi sono sentito sempre italiano, non ho mai avuto dubbi, mai.

Quello che ho vissuto in Svizzera credo che mi serva per capire cosa prova un immigrato, anche se la mia storia è stata molto particolare. Facendo una semplificazione brutale devo dire che quello che succede oggi ai marocchini qui è quello che succedeva a noi 30 anni fa, uguale... Guardando alle teorie, ai modelli degli studiosi, si possono trovare tante differenze, tuttavia, guardando invece alle condizioni di vita quotidiane, personali, umane non ci sono grandi differenze. Sono le stesse condizioni, le stesse frasi venivano usate nei nostri confronti: ci rubano il lavoro, sono delinquenti. O caso mai "gli italiani sono brava gente ma c'è qualcuno che rovina il nome della comunità", "gli italiani non hanno voglia di lavorare, vanno in ferie, ci rubano le donne". O quando in Italia c'era il terrorismo, tutti noi italiani eravamo sospettati di terrorismo... Tra l'altro tra gli italiani emigrati c'era un forte impegno politico di sinistra, che in Svizzera non era visto di buon occhio. I luoghi comuni usati contro gli extracomunitari sono gli stessi, è pazzesco come trenta anni dopo, in culture diverse, periodo storico diverso, fase economica diversa, i luoghi comuni siano sempre gli stessi!

Crescere tra molte lingue

Silvana Contento, professore associato nella Facoltà di Psicologia dell'Università di Bologna

Sono nata e cresciuta in Tunisia, anche i miei genitori erano entrambi nati e cresciuti in Tunisia però di origine italiana, quindi anche loro hanno vissuto la situazione di crescere in un paese diverso da quello di origine della famiglia. Sono stata in Tunisia fino ai 18 anni, quando dopo aver preso la maturità ho scelto di venire in Italia per fare l'Università e da allora sono rimasta qua. La mia famiglia è rimasta in Tunisia e quindi tutti questi anni ho mantenuto rapporti molto stretti con la Tunisia, sia con la famiglia che con gli anni si è molto ridotta, sia anche con gli amici di allora.

A casa mia si parlava italiano. Era una regola fissa imposta da mia madre che a sua volta aveva fatto la scuola italiana, mentre mio padre - pur essendo sempre di famiglia italiana - aveva fatto la scuola francese, per tanto tendeva a parlare francese anche a casa, gli era più naturale. Mia mamma, per principio, aveva vietato l'uso del francese a casa!. Io sono andata in una scuola francese dove invece parlavo solo francese, era una scuola femminile con ragazze di provenienze molto differenti, però eravamo tutte solo ed esclusivamente scolarizzate in francese, dalle elementari fino alla maturità. Le comunità allora più rappresentate in Tunisia, dopo gli autoctoni, erano gli italiani, i francesi, i maltesi e poi c'erano comunità sparse, ad esempio un po' di russi bianchi scappati attraverso la Francia. Queste comunità erano

rappresentate in uguale misura sia nella scuola pubblica che privata, dipendeva dalla scelta della famiglia. La scuola dove sono andata io era una scuola privata perché la scuola pubblica non godeva di una grande fama, quindi tutte le famiglie che tenevano molto all'educazione delle loro bambine mandavano le figlie a questa scuola privata. Non dipendeva da una disponibilità economica, anche perché non era una scuola molto cara e c'erano degli "sconti famiglia", mia sorella più piccola ad esempio non pagava niente. Il pagamento era quasi simbolico, molta gente non pagava. Eravamo sia europei - prevalentemente ragazze francesi, poi italiane come me - sia tunisine di "buona famiglia" e poi figlie di famiglie straniere che transitavano da lì. La mia compagna di banco per tre anni è stata una congolese, per altri quattro anni una ragazza polacca, quindi una scuola dove c'era veramente di tutto.

La cosa divertente, che io racconto sempre, è quella delle regole che si rispettavano a seconda delle religioni, perché la scuola era tenuta da suore, ma suore molto particolari e evolute non come quelle che ho conosciuto dopo in Italia, che mi facevano inorridire da quanto erano bigotte... Le religioni più rappresentate erano tre: la cristiana, la musulmana, e l'ebraica. Il sabato le compagne ebraiche erano dispensate dai compiti in classe: noi le invidiavamo molto perché loro venivano ma non potevano fare niente, non toccavano il quaderno, le matite perché la loro religione non permette di utilizzare strumenti durante il giorno del Sabat. Poi tutti i giovedì mattina c'era una messa per le cristiane ma poteva andare chi voleva a questa messa, cristiane e non cristiane. Io a partire dai quattordici anni ho deciso che non m'interessava anda-

re a messa e nessuno mi ha mai chiesto perché, rimanevo con le compagne a fare altre cose. Inoltre tutte le feste religiose musulmane venivano in qualche modo festeggiate, facevamo qualcosa a scuola per rispettarle. Il contatto tra le religioni per noi era un vantaggio perché facevamo più feste!! Magari non si facevano compiti molto importanti di sabato perché una parte delle allieve non partecipava. Un altro ricordo della scuola che per me è stato molto positivo - sebbene a pensarci oggi può sembrare crudele - è che tutte le mattine, la prima mezz'ora, veniva dedicata a un'attività che non era didattica, ma dovevamo fare una specie di riflessione sul nostro modo di esserci relazionati agli altri il giorno prima, un'autovalutazione e darci mentalmente un voto, chi voleva poteva anche esprimersi in pubblico. E' stata una scuola molto particolare, erano suore dell'ordine di Sion che poi col tempo ho saputo che l'ordine era stata fondato alla fine dell'Ottocento da un signore libanese convertito al cristianesimo, un ordine che aveva una forte impronta gesuitica e anche un forte senso multiculturalmente. La scuola aveva la sede madre in Francia e delle filiali in Nordafrica, Medio Oriente e nella regione Balcanica.

Nella scuola non è mai stato un peso quello di essere diversi, di aver una determinata appartenenza d'origine, veramente mai. L'unico problema che io potevo avere era quello del rendimento scolastico, che per me non poteva essere uguale a quello di una compagna francese perché era una seconda lingua e a casa nessuno mi aiutava a fare i compiti. Mia mamma meglio di no, il francese le costava, storpiava le parole ed era un pessimo modello... mio padre lavorava e non poteva aiutarci. Io ero svantaggiata rispetto alle compagne francesi e sono stata sempre una pessima scolaria fino al giorno - ricordo proprio il momento - che ho capito da sola che l'ortografia francese non aveva niente a che vedere con l'ortografia italiana, ma nessuno me lo aveva mai spiegato... A scuola imparavo le regole francesi, mia mamma a casa mi faceva scrivere in italiano e nessuno mi aveva spiegato che i due sistemi erano differenti e io prendevo regolarmente zero in ortografia, con 22, 34 errori in cinque righe. Io ricordo benissimo il giorno in cui ho scoperto che "o" non si scriveva in francese come io credevo con la vocale ma si poteva scrivere in tre o quattro modo diversi, lì ho avuto una specie di rivelazione!!!. Quel giorno me lo ricordo benissimo. Da lì ho cominciato a scrivere bene e a non fare più errori di ortografia. Rispetto a quello che sappiamo oggi, il mio era un classico esempio di bilinguismo negato dal punto di vista linguistico. Nessuno se ne occupava dal momento che gli aspetti fonologici erano buoni, la lettura e la comprensione era buona nessuno si preoccupava di curare gli aspetti linguistici del bilingue italiano-francese. Inoltre, a casa si parlava italiano però l'italiano veniva messo in contrapposizione con il dialetto, perché i nonni parlavano dialetto. A noi bambine era imposto di parlare italiano, quindi la prima generazione parlava dialetto tra loro e con le figlie, la mia mamma e le mie zie. La seconda generazione parlava con noi solamente italiano e noi, più piccoli, non avevamo diritto di parlare dialetto. Da una parte bilinguismo, attivo per quanto riguarda noi dell'italiano e del francese, con un po' di competenza passiva dell'arabo e una situazione di *disglossia* passiva dove noi capivamo il dialetto ma non potevamo parlarlo, utilizzarlo. Le compagne arabe parlavano l'arabo dialettale a casa e il francese a scuola. Io ho imparato stando con delle amiche a parlare questo arabo un po' buffo e ridicolo che si parla ancora lì. Lo parlo male ma mi arrangio. Prima dell'indipendenza, nel 1956 quando io ero molto pic-

cola, non si insegnava né si parlava arabo a scuola; dopo il '56 nella scuola è diventato facoltativo fare arabo, ma questa possibilità è durata soltanto due anni, dopo è stato sospeso. Siccome i miei genitori volevano che io imparassi l'arabo, ho fatto questi due anni di arabo alle elementari: un insegnamento facoltativo e quindi non considerato particolarmente serio dalla scuola, una specie di contentino creato dalle scuole perché le ragazze non tunisine imparassero qualcosa di arabo. Me lo ricordo ancora come un insegnamento ridicolo: liste di parole che dovevamo imparare a memoria e recitare coralmemente, oltretutto ci insegnavano l'arabo classico e non quello parlato quindi non trovavo nessuna corrispondenza tra quello che facevo a scuola e quello che sentivo fuori, allora non c'era nessuna motivazione a fare arabo. Dopo è stato sospeso, non so se per tutti o perché io passavo alle medie, non so. A scuola si studiavano altre lingue straniere come italiano, inglese o tedesco ma, anche fuori dalla scuola, con gli amici parlavamo francese, perché era la lingua che accomunava tutti.

Il nostro programma di studi era lo stesso impartito nella scuola francese ma con una piccola parte di adattamento alla realtà locale, prevalentemente un po' di storia tunisina. Io ho avuto la maturità nel '67, una decina di anni dopo l'Indipendenza, tempo nel quale si proseguiva con questi programmi fino all'esaurimento. Dopo, le cose sono cambiate e oggi l'insegnamento è di due tipi: c'è l'insegnamento indetto dal Ministero tunisino e poi c'è un altro programma che è quello della cooperazione, una specie di via di mezzo tra l'occidentale e il locale. So che oggi, nella stereotipia, è considerato più facile l'insegnamento francese di quello tunisino, meno esigente: per la rappresentazione sociale dei ragazzi tunisini fare la maturità francese è roba da ridere rispetto alla maturità tunisina.

Quando sono arrivata in Italia l'italiano lo sapevo perché lo parlavo a casa, lo avevo anche studiato come seconda lingua a scuola, però era un italiano che non aveva nulla a che vedere con l'italiano che si parlava nel '68 allora... Non era più un problema di lingua ma un problema di sapere dove ero e che cosa succedeva intorno a me. Ovviamente erano delle realtà molto diverse, immaginatevi cosa poteva essere la realtà tunisina alla fine degli anni '60 e una città universitaria come Bologna allora. Un altro schiaffone, ma per motivi non linguistici questa volta. L'ambiente in Tunisia nel quale sono cresciuta manteneva la mentalità e le abitudini del luogo, era sì molto misto però anche abbastanza chiuso e conservatore. Era una collettività abbastanza oprimente, motivo per cui io sono voluta andare all'estero a studiare, a 18 anni l'Italia era più divertente!.

Andando avanti ho fatto del bilinguismo la mia professione. Se avessi avuto dei figli avrei fatto in modo che fossero bilingui o trilingui fin da piccoli, perché ciò obbliga ad abituarsi da piccoli a riflettere e capire che cosa è meglio dire ogni volta. In pratica è questo il bilinguismo: costringe a scegliere, dà delle grandi capacità proprio di carattere metalinguistico, metacognitivo, metacomunicativo. Per molto tempo si è creduto che il bilinguismo faceva male allo sviluppo della personalità e dell'individuo. Oggi, al contrario, si sa che chi per lo meno è abituato a vivere in un ambiente misto, in fondo è favorito perché da piccolo prende le distanze, è abituato ad adattarsi, diventa più duttile, meno rigido. Questa capacità di adattamento per entrare in comunicazione con chi non è uguale a te, questo scarto continuo è molto produttivo. Io obbligherei tutti: farei una proposta di legge perché tutti siano almeno bilingui!

Alla scoperta delle radici

Alain Goussot. Pedagogista, esperto di mediazione culturale

Io sono nato in Belgio, a Charleroi nella parte francese del Belgio di padre francese - parigino - e di madre italiana. Mia mamma è trevigiana, veneta, ed era emigrata in Belgio nel 1949 perché c'era un mio zio, Ferruccio, che lavorava in miniera, proprio nella miniera dove è stata la catastrofe nel '56. Nel '49 mio zio mandò dei soldi a mia mamma, che aveva allora diciotto anni, per venire a trovarlo in Belgio ed è lì che mia mamma incontrò mio padre. Dal lato di mio padre, la sua famiglia si era trasferita in Belgio subito dopo la Seconda Guerra Mondiale perché mia nonna paterna si era risposata durante la guerra con un belga che viveva a Parigi, perché mio nonno francese era mor-

to nel '38-39 in seguito ad un incidente. Così miei genitori si conobbero e decisero di sposarsi. Mia madre tornò a Treviso per organizzare tutto e poi ripartì in Belgio definitivamente, al punto che mia madre rimase per dieci anni senza tornare a Treviso: in quell'epoca c'erano pochi soldi e i collegamenti non erano così semplici... Tornò a Treviso con me piccolo, avevo 5-6 anni, e ho dei ricordi molto sfumati di mia nonna materna. Mio nonno invece era morto nel frattempo e addirittura mia madre non era potuta neanche andare al funerale di suo padre, siccome non aveva i soldi. Mi ricordo che mia nonna materna non sapendo pronunciare il francese mi chiamava "Olà", questa cosa mi è rimasta nell'orecchio!. Questa è la storia della mia famiglia, abbastanza complicata: ambedue genitori emigranti in un paese non loro e io nato a Charleroi da questa famiglia mista.

Cosa sentivo di essere? E' abbastanza complicato. Intanto quando ero

piccolino mia mamma, che non conosceva il francese e aveva fatto solo la 5° elementare, mi cantava le ninne nanne in dialetto. Però per tanti anni è come se io avessi rimosso questa parte italiana, anche perché in quegli anni essere italiano in Belgio non era un valore positivo. Ricordo molto bene quando andavo con mia madre a fare la spesa dal fruttivendolo e sentivo i commenti dei belgi che in presenza di mia mamma dicevano “voi italiani cosa venite a fare qui”, “siete tutti mafiosi”, “venite a prendere il pane dei belgi”, “fate un sacco di figli e vivete sull’assistenza”... C’erano queste espressioni molto pesanti, ad esempio chiamavano gli italiani i “maccheroni”, un modo dispregiativo, per cui io facevo di tutto per non dire che mia mamma era italiana e a differenza dei miei compagni di classe di famiglia italiana potevo nascondermi meglio perché avevo un cognome francese. Evidentemente io interiorizzavo lo schema sociale dominante e a scuola dicevo che mio padre era parigino perché capivo che essere italiano era un disvalore, ma capivo anche che i belgi avevano un complesso di inferiorità nei confronti dei francesi. La cosa singolare però è che nel quartiere dove abitavo io c’erano molte famiglie non solo italiane, c’erano all’epoca molti polacchi, spagnoli, un quartiere abbastanza multiculturale, quasi tutti lavoratori nelle miniere, mi ricordo che, quando si andava a giocare a calcio, lì cambiava il paradigma del più bravo: a calcio non erano i francesi i più bravi erano gli italiani e lì subito dicevo che mia mamma era italiana.

Piano piano sono andato alla scoperta delle radici italiane. Per molti anni conoscevo molto meglio la famiglia di mio padre perché poi mio padre mi portava spesso a Parigi e questa città era qualcosa di straordinario per me. Contemporaneamente conoscevo poche cose della storia della famiglia di mia madre, tranne infatti che ogni tanto arrivava uno zio, che sbarcava in genere con il radicchio di Treviso, ricordo delle casse... poi piano piano ho scoperto che mia madre aveva diversi fratelli, poi arrivò addirittura una sorella di mia madre in Belgio. Mia madre fece un po’ come fanno tanti immigrati qua, fece il ricongiungimento familiare con sua sorella minore. L’italiano io non lo capivo, anche perché mia madre, volendo integrarsi, ha imparato il francese con me quando sono andato alla scuola elementare. Ricordo un episodio, mia mamma mi seguiva con i compiti perché mio babbo, che era un operaio metalmeccanico, rientrava molto tardi la sera, per cui toccava a mia madre guardare se facevo i compiti o meno. Mi ricordo che a scuola non capivo perché dovevo dire l’“u” “i” e un giorno mi sono alzato in classe e ho detto al professore, “ma santo dio, dove è la logica che devo dire “i” e non “u”. La ragione era certamente la pronuncia di mia mamma quando leggeva in francese. Al punto che all’epoca imperversavano già gli psicologi nelle scuole del Belgio, per cui convocarono i miei perché i professori pensavano che io avessi un problema di tipo cognitivo. Quando entrò mia mamma e cominciai a parlare hanno detto “signora, abbiamo capito tutto”. Effettivamente io ho dovuto fare uno sforzo maggiore di altri, dei bambini delle famiglie belghe autoctone, per imparare il francese. Vivevo come un handicap che mia mamma parlasse un francese italianizzato, filtrato dalla sua lingua che si riversava sul modo in cui studiavo il francese. A scuola avevamo come lingua obbligatoria anche il fiammingo e come terza lingua si sceglieva spesso l’inglese o il tedesco, ma era facoltativo anche l’italiano e i ragazzini italiani seguivano spesso questa lingua. In Belgio si va tutto il giorno a scuola e in genere al pomeriggio mettono materie come educazione artistica, musica, ginnastica e queste lingue. Un ricordo divertente che ho è che c’era il fratello minore di mia madre che era un grande tifoso del Milan ed era molto amico del grande allenatore dell’epoca, Rocco. Una volta che la squadra venne a giocare a Bruges, ci telefonò lo zio per andarlo a trovare alla partita e siamo andati in un albergo dove c’erano tutti i giocatori del Milan, tra cui Gianni Rivera. Loro mi diedero una pila di fotografie con tutti gli autografi dei giocatori: era strano perché per me era una cosa non significativa. Mi ricordo che quando il lunedì sono andato in classe, i ragazzi italiani si tuffarono sulle fotografie e le portarono via tutte. Solo anni dopo mi sono reso conto che ero stato proprio fesso! A proposito della scuola, devo dire che tra gli anni 1978-80 ho insegnato Storia e Filosofia al liceo belga. Il Belgio è uno stato laico però all’interno della scuola è prevista l’ora di religione e l’ora di educazione civica e chi non fa la prima fa la seconda. Per l’ora di religione però sono previste tutte le religioni e, a differenza

dell’Italia, arriva in classe l’imam, il pastore protestante, il rabbino, il prete cattolico, per i diversi bambini secondo la fede e la scelta fatta dalla famiglia. Invece, per le lingue, nel periodo che io insegnavo, hanno introdotto la possibilità di studiare le lingue extraeuropee, ad esempio è possibile studiare l’arabo, non solo per i figli di magrebini ma aperto a tutti. Il modello che è stato praticato in Belgio di laicità, di pluralismo, è praticamente l’inverso dell’interpretazione che ne hanno dato i francesi. I francesi hanno detto siamo laici e qui non entra nessuna religione nella scuola pubblica e poi, tuttora in Francia, non è possibile scegliere la lingua araba, ebraica. In Belgio hanno fatto invece questa scelta: che la scuola pubblica contempli tutti i credi religiosi e permetta l’apprendimento di tutte le lingue. C’è una Consulta Islamica che raggruppa tutte le comunità che sono riconosciute dallo Stato e queste comunità devono promuovere dei corsi di formazione per questi imam che vanno nelle scuole, esattamente come succede per i preti, per i rabbini, per chi fa l’educazione civica, ecc., e tutti devono poi passare un esame di stato, devono essere abilitati dallo Stato.

Il Belgio già di per se è uno Stato multietnico e multilinguistico perché c’è la parte di lingua fiamminga al nord, la città di Bruxelles che è mista di lingua fiamminga e francese, la Valonia che è francese e poi c’è una minoranza tedesca. Per di più oggi si calcola che ci sia un milione di cittadini stranieri su un milione di abitanti, tra cui molti belgi di origine straniera che hanno preso la cittadinanza. Io stesso ho avuto tre carte d’identità: fino ai 18 anni ero francese, poi ho deciso di diventare belga perché non pensavo allora di spostarmi altrove e avevo deciso di fare l’Università a Bruxelles e poi quando sono venuto in Italia, dopo cinque anni ho chiesto la cittadinanza italiana. In Belgio se sommiamo tutti i cittadini stranieri e i belgi di origine straniera abbiamo forse il 30% della popolazione che non è di origine autoctona. Poi c’è una grande differenza tra il nord e il sud del paese nel senso che io credo che il sud del paese abbia realizzato una maggiore integrazione sociale a tutti i livelli, infatti girando per le grosse città industriali del sud - Charleroi, Lieges - è difficile che si trovino quartieri di immigrati, non si vedono, e questo è un indicatore di integrazione. Esistono molte famiglie miste e non solo tra europei o persone della stessa fede religiosa, per esempio molti turchi che sono ormai alla terza generazione si sono mescolati. Nel sud del paese, dal mio punto di vista c’è una buona integrazione, che è dovuta, a mio parere, alla storia del movimento operaio, che ha svolto un ruolo estremamente importante. Io ricordo da piccolo il 1° Maggio: andavo con mio padre che era iscritto al sindacato socialista che era il più forte, e tra le bandiere del sindacato c’erano quelle nazionali, italiana, spagnola, greca, i polacchi. Il sindacato ha avuto la capacità di unire i lavoratori di diverse nazionalità e questo lo riscontrai vedendo i quadri dirigenti dei sindacati, tre quarti sono d’origine straniera. Il sud è stato sempre la parte progressista, socialista, comunista e oggi verde ecologista. La Valonia oggi vive una grande crisi economica e si è sostanzialmente impoverita, mentre con la scoperta del petrolio nel Mar del Nord tutte le attività finanziarie e il centro del paese si è spostato all’area fiamminga, che ha invece una tradizione contadina, conservatrice, molto reazionaria e oggi anche xenofoba.

Quando ero piccolo, invece, gli italiani del Belgio più che divisi tra comunità regionali erano divisi per orientamenti politici. Io ricordo molto bene che c’erano le associazioni italo-belghe di sinistra e le associazioni della democrazia cristiana, che distribuivano i propri mensili tra gli emigranti. Mi ricordo benissimo di un nostro vicino siciliano che è stata la persona che indirettamente ha fatto in modo che io finissi in Italia. Questo minatore portava a mia mamma il mensile “L’incontro dei lavoratori”, legato alla sezione belga del PCI, perché mia mamma aveva tutta una storia familiare di antifascismo. Mia mamma raccontava, una e altra volta, le storie dei suoi fratelli che durante la guerra erano antifascisti: uno fu fucilato dai fascisti, un altro ha combattuto con Tito nelle montagne, un altro fu catturato dai fascisti e mandato in prima linea in Russia per non tornare mai più. Invece lo zio che lavorava in miniera ha avuto una storia allucinante: era stato catturato e deportato in un campo di concentramento dal quale è fuggito, è rimasto fino al ‘48 in Russia mentre nel frattempo lo davano per morto e addirittura il suo nome figurava nel monumento dei morti a Treviso: quando tornò senza preannunciare

nulla, a mia nonna le prese un colpo! Questo zio che poi ha lavorato in miniera - incredibile il destino - non è morto dalle conseguenze del campo di concentramento ma è morto di silicosi, la malattia dei minatori, come sono morti tantissimi lavoratori emigrati italiani. Io fino all'età di 20 anni l'italiano lo capivo a mala pena e non lo parlavo. Nell'ultimo anno della Facoltà di Filosofia a Bruxelles e poi Pedagogia, quando lavoravo sulla tesi, ho scelto tra le materie opative letteratura italiana. E ricordo che cominciai a imparare la lingua con una tale velocità, che ho imparato l'italiano nel giro di tre mesi. Compravo tutti i giorni "L'Unità", poi mi sono messo a parlare con mia mamma per allenarmi e nel giro di un anno parlavo discretamente l'italiano. Da quel momento ho voluto intenzionalmente andare a ricostruire la storia della mia famiglia materna. Qualche volta ero venuto in Italia da piccolo con mia zia, invece nel 1978 sono venuto per la prima volta da solo a Treviso e andai alla ricerca della storia dei miei zii che erano stati ammazzati dai fascisti. Mi ricordo che mia zia non capiva questo mio interesse: ho fatto fare copie di tutte le vecchie fotografie degli zii, sono andato al cimitero e anche in montagna, a Feltre, dove era seppellito lo zio che era stato nel campo di concentramento e che aveva chiesto di essere seppellito lì dove avevano lottato con i partigiani. In precedenza, al secondo anno dell'Università, avevo un bravissimo professore belga che ci faceva storia del Rinascimento e lì avevo cominciato a scoprire che l'Italia non era solo la miseria, la religione cattolica, i minatori, che era questo ma anche tante altre cose. Mi ricordo che avevo letto l'autobiografia di Mazzini in francese e mi aveva tanto appassionato. Poi lungo gli anni, mi sono ritrovato diverse volte su Mazzini, finché l'anno scorso ho scritto e pubblicato un libro su questo personaggio (*La formazione intellettuale di Mazzini*).

In definitiva, ho sperimentato su me stesso la cosa che dico spesso nel lavoro con gli immigrati, sull'importanza di valorizzare l'universo culturale storico di provenienza, spesso ignorato dagli stessi immigrati. Perché sentendosi dire: lì c'è questa grande figura, la persona si sente valorizzata in una parte di sé stessa, che non ci sono solo degli straccioni. Questo minatore siciliano che portava il giornale del PCI era autodidatta e scriveva delle poesie. Mi ricordo che nel '80 io dovevo fare il militare in Belgio dopo diverse proroghe e mi rimaneva un mese libero, agosto, che non sapevo cosa fare. Io mi occupavo anche del settore immigrazione italiana per il Partito Comunista Belga (PCB) e quindi questo compagno siciliano mi dice che a Reggio Emilia organizzano un corso di formazione per gli emigranti iscritti alla sezione estera del PCI e che se ero interessato potevo accompagnarli. Così io partii con questi emigranti italiani del PCI come osservatore del PCB ed è lì che ho incontrato mia moglie, che era un'insegnante alla scuola del PCI. Nella scoperta dell'Italia è c'entrata molto la passione politica e dopo è arrivato l'amore.

Io sono l'unico dei miei cinque fratelli che oggi vive in Italia. Mia sorella e miei fratelli capiscono abbastanza bene l'italiano, il secondo dei miei fratelli è stato anche sposato con una ragazza siciliana. Un caso interessante è mia sorella, che ha conservato la nazionalità di origine, quella francese: è l'unica perché tutto il resto dei miei fratelli ha ormai la cittadinanza belga. Mia sorella dichiara di sentirsi francese: sicuramente ci sono degli aspetti anche affettivi e il suo attaccamento a mio padre ha svolto un ruolo non trascurabile, infatti mia sorella ha sempre avuto rapporti più positivi con mio padre che con

mia madre. I figli dei miei fratelli e sorella sono belgi a tutti gli effetti, nessuno conosce l'italiano, però chiamano nonna la mia mamma e non gran mère. Pensando al discorso della cosiddetta identità, ancora oggi se qualcuno mi chiede "ma tu cosa ti senti?", per me è molto difficile rispondere tuttora. Io ho ben preciso dove stanno le mie radici, perché quando vado a Charleroi, dopo due o tre giorni, sento che io provengo da lì, lo respiro con tutto il corpo, che appartengo e che sono stato prodotto da quel mondo. Però sento anche che non sono più soltanto quel mondo, ma non lo sento soltanto io, lo sentono anche gli altri, nel mio modo di parlare oggi il francese, anche di pensare certe cose sono stato contaminato dalla società nella quale vivo ormai da vent'anni. Quando si parla del rispetto dell'identità, della diversità, bisogna stare molto attenti a non irrigidire le cose perché in realtà l'identità è qualcosa che è un mutamento continuo, anche se ci deve essere un punto fermo, che appartiene alle radici iniziali, ma tutto il resto, come nella metafora dell'albero, è qualcosa che cresce e può assumere forme molte diverse, molto più complicate. Io sono molte cose, anagraficamente oggi sono italiano ma mi sento un po' italiano, un po' belga, un po' francese ma nello stesso tempo, attraverso questo mio vissuto, intendo che è un errore volere ingabbiare le persone dal punto di vista culturale, perché le persone si costruiscono e costruiscono la loro storia, la loro esistenza, attraverso i contesti nei quali vivono. L'altra cosa sono i ricordi che sono un'altra dimensione fondamentale: un'esercitazione mentale che faccio di continuo su me stesso è ricostruire i miei ricordi, come se avessi paura di perderli da qualche parte. Quello è il mio filo conduttore, il mio viaggio, ricostruire internamente la propria memoria, il proprio viaggio per evitare di finire nelle nebbie: ne ho bisogno visto che ho attraversato parecchie storie, orizzonti, contesti, sento il bisogno di fare queste esercitazioni mentali e psicologiche perché ne va della mia salute mentale.

Poi anche rispetto al campo di cui mi occupo nello specifico, l'educazione, la pedagogia, bisogna avere attenzione con i ragazzini immigrati senza però pretendere - come a volte viene fatto in buona fede da parte degli insegnanti o degli operatori pedagogici - che il bambino immigrato racconti la sua cultura. Io ho questa convinzione, bisogna avere delle strategie educative che usino più la relazione, il dialogo, la possibilità di scambiare esperienze personali tra i bambini piuttosto che dire subito: "Said adesso ci racconta la cultura del suo paese". Said magari non sa neanche lui, caso mai ti può raccontare soltanto la cultura della sua famiglia. O magari l'unica cosa che quel bambino chiede in quel momento è di stare tranquillo, di assomigliare agli altri, di stare in mezzo agli altri, poi magari sarà lui che deciderà di raccontarsi a modo suo. Lo dico perché lo ho vissuto su di me questa cosa quando ero in classe, questa cosa di negare la mia parte italiana. Se vogliamo che anche la rielaborazione delle proprie radici sia positiva e costruttiva, bisogna anche dare il tempo ai bambini di farlo e non è che lo aiuta molto metterlo subito sotto i riflettori.

Poi l'ultima cosa che mi viene in mente riguarda le donne. Perché sto lavorando adesso sulla formazione delle donne immigrate e forse perché mia mamma è una donna che ha avuto anche lei tante difficoltà per integrarsi, l'ho vista anche piangere, non era semplice per lei. Penso che le donne sono un fattore estremamente importante nell'immigrazione, perché rappresentano il vero elemento di cambiamento, di costruzione di altre strade e di altre storie: vanno anche supportate molto da questo punto di vista perché contemporaneamente rappresentano spesso l'anello più debole.

In una Nazione di immigrati

María Adriana Bernardotti, responsabile dell'Osservatorio Provinciale delle Immigrazioni di Bologna

Sono nata in una famiglia italiana residente tuttora in Argentina, a Buenos Aires. Per la legge italiana sarei una "emigrata di rientro": io preferisco definirmi un'immigrata di prima e di seconda generazione. Di prima generazione qui in Italia, perché nonostante la forte impronta della cultura italiana nella società argentina, quando tredici anni fa sono arrivata a Bologna ho dovuto imparare tante cose da capo. A cominciare dalla lingua, ma soprattutto cosa si può dire in pubblico e cosa invece in privato, o quanta importanza hanno alcune forme di

cortesie alle quali non avevo mai badato. Per certi versi mi sono scoperta un'"americana" - si sa che noi argentini ci sentiamo tanto europei - nel senso di appartenere a una cultura nuova, costruita un po' a tavolino, che ci rivela ingenui davanti alle ritualità raffinate delle vecchie culture, europea o asiatica che siano... Sono rimasta stupita davanti a un ritmo diverso del tempo, grazie al quale mi potevo riscoprire ragazza a quasi trenta anni, e ho intuito l'importanza delle appartenenze e delle tradizioni familiari nei destini individuali delle persone. Ero venuta per studiare storia sociale e questa società mi risultava allora affascinante come oggetto di studio, molto più difficile però per entrare da estranea... In Argentina ero una immigrata di seconda generazione perché l'Italia era sempre in bocca di mio padre, era un termine permanente di confronto, ma mi sono sforzata tutti i miei primi

anni perché questo non fosse evidente fuori casa.

Entrambi i miei genitori sono italiani ma con una differenza sostanziale. Mio padre è emigrato nel 1950 dal Piemonte dopo aver combattuto nella guerra: era quindi un uomo già maturo, con una storia vissuta qui, tant'è che ancora non ha perso l'accento italiano. Mia madre è invece soltanto nata in Italia, nella Basilicata, è arrivata in Argentina quando era una bebè di pochi mesi. Da parte materna sarei quindi quasi di terza generazione. Mio nonno era emigrato in Argentina alla fine dell'Ottocento, quando aveva solo dodici anni (in realtà era stato spinto dalla sua mamma su una nave al porto di Napoli, allo scopo di rintracciare mio bisnonno che si era perso non so né come né quando nel Mato Grosso: a questo punto sarei piuttosto di quarta generazione!). Certo è che mio nonno materno non è mai arrivato alla foresta, ma a sua volta si è perso per più di trent'anni a Buenos Aires, fino a quando, arrivato ad una certa età e fatta una consistente fortuna, decise di andare a cercare moglie nel suo paese lucano. Così ha trovato mia nonna ed è nata mia madre prima di rientrare a Baires. Non ho conosciuto mio nonno, queste storie me le ha raccontate mia nonna materna quando ero piccola. Ho saputo invece da poco che anche mio nonno paterno piemontese era stato nell'Ottocento per un periodo in Argentina, lavorando nella costruzione delle ferrovie, tanto per intrecciare ancora di più i rapporti interoceanici. La questione è che a casa mia non si è mai parlato l'italiano, in primo luogo perché è una lingua che non è familiare neanche a mia madre. Può sembrare strano, il fatto è che neanche i miei nonni materni hanno parlato l'italiano a casa, nonostante durante l'infanzia di mia madre fossero frequenti i viaggi in Italia. Parlo di tempi quando l'Italia era povera e l'Argentina la terra promessa, quando emigravano i contadini con i loro dialetti e l'italiano non era una lingua socialmente prestigiosa. L'emigrazione verso l'Argentina inoltre ha avuto, per certi versi, caratteristiche diverse da quella intraeuropea. Non si andava a fare l'operaio ma con il sogno dell'imprenditore, del pioniere. Era terra per avventurieri e fuggitivi di tutte le sponde, infatti mio padre racconta che suo padre diceva che l'Argentina era un paese "dove si perde la memoria". Diversi studi hanno dimostrato che a quei tempi era più facile sfondare a Buenos Aires che a New York: l'America del Sud era scelta dai più ambiziosi e una delle ragioni era il vantaggio comparativo dell'affinità linguistica, religiosa e culturale.

Mia mamma e sua sorella, nata in Argentina, allora non conoscevano l'italiano ma studiavano il francese e la loro madre prospettava per loro un'educazione di ricche "ereditiere americane" in un collegio svizzero. Dopo è arrivata la Guerra, mio nonno ha perso una fortuna versata tramite rimesse nella banca di Napoli e sono finiti questi progetti... Credo che la spiegazione di tutto stia anche nella storia di mia nonna - una donna particolarissima deceduta non tanto tempo fa -, cresciuta in seno ad una famiglia impoverita, con tante donne in età da marito, ma con ascendenza di eroi dell'unità d'Italia e un prozio pluriministro del Regno. L'unica volta che ho sentito mia nonna dire qualche espressione in dialetto lucano è stata un'imprecazione: io vivevo già in Italia e mi ero appassionata a leggere sul fenomeno storico e sociale del brigantaggio e mi era venuta l'idea di chiederle la sua opinione!. Mia nonna ha fatto sì che entrambe le figlie studiasse all'Università; inoltre nel corso degli anni ha aiutato ad emigrare in Argentina una quantità di nipoti ed era un punto di riferimento per la comunità lucana emigrata dal suo paese. A differenza di mio padre, parlava un corretto spagnolo e fino agli ultimi giorni minacciava di prendere la cittadinanza argentina: questo paese era stato per lei una rivale...

A casa mia comandavano le donne in fatto di educazione dei figli, quindi la lingua italiana ovviamente non si poneva per me e per mio fratello minore. In ogni caso l'Italia era una presenza permanente nella mia infanzia, prima di tutto perché mia zia argentina aveva finito per sposarsi a Roma e da questa parte dell'Atlantico avevo gli unici cugini di primo grado, in una famiglia piccolissima e segnata da tante traversate e distanze. Ricordo che con i cugini ci scambiavamo ogni tanto delle letterine e delle fotografie, erano finiti i tempi d'oro - che io non avevo mai conosciuto - e mia mamma e sua sorella non si sono viste più per quindici anni. Credo che alla fine percepiamo l'Italia e l'Europa come una presenza

ingombrante, di fatto io da piccola sono stata un chiaro esempio dei ragazzi di seconda generazione che rifiutano il paese e la cultura di origine dei genitori.

Riflettendo su questa questione adesso, da adulta che si occupa inoltre dell'immigrazione per mestiere, credo siano diversi i fattori che giochino nel rapporto con la cultura d'origine. Sicuramente un peso importante ha il valore di questa cultura nella società di accoglienza: i miei vicini irlandesi di terza generazione, misti tra l'altro con origini italiane, parlavano perfettamente l'inglese. Tuttavia sono anche molti i discendenti di italiani in Argentina che vogliono imparare l'italiano, gente che nel ricordo di nonni e bisnonni sono alla ricerca delle radici. Un'altra questione che incide senz'altro è l'immagine costruita in famiglia sulla cultura di provenienza, che nel mio caso era certamente abbastanza contraddittoria. La stessa provenienza settentrionale-meridionale dei miei genitori è stato spesso motivo di discordia, che ha rovinato più di un pranzo a casa.

La cosa curiosa è che mio fratello minore, che mai penserebbe di emigrare, si è invece sempre identificato fortemente con i simboli dell'italianità: colleziona gadgets della Ferrari (nell'ultimo viaggio ho scoperto tramite lui che ci sono appositi negozi in ogni shopping-center...), segue il campionato di calcio italiano e, per lealtà verso i cugini, tifa la Roma. In Argentina si usano molto i soprannomi, che spessissimo riguardano le proprie origini "etiche" o approssimativamente geografiche: gli spagnoli sono *gallegos*, gli italiani *tanos*, gli arabi *turcos*, gli ebrei *russi*. Mio fratello è sempre stato "el Tano" per gli amici, io invece ero orgogliosa quando mi chiamavano "la Negra", una forma affettuosa che mi confermava la mia appartenenza a quella terra. La relazione con le origini esprime dunque, a mio parere, anche la relazione personale, individuale con la propria famiglia. A me ha toccato il ruolo di ribelle a casa mia: rifiutavo l'Italia, l'Europa tutta, l'inglese che mia mamma mi obbligava a studiare dall'età della seconda elementare, mentre al contrario sentivo una grande emozione il giorno dell'indipendenza quando cantavamo l'inno nazionale nella festa della scuola.

La scuola ha avuto in Argentina un ruolo molto significativo nella costruzione di un'identità nazionale. Da noi questo termine ha un valore e connotati diversi da quello che può sentirsi in Italia. Qui l'esperienza fascista ha creato una sorta di tabù attorno alla questione nazionale (ed è comprensibile). L'Argentina è invece una nazione inventata a partire dall'assimilazione di correnti migratorie che arrivarono da tutte le parti del mondo, l'immigrato è uno dei nostri miti fondatori, tant'è che ha la sua propria celebrazione (*El día del inmigrante*) e statue nelle piazze. La questione nazionale è alla base di tanti orrori della storia argentina, dalla guerra delle Malvinas ai crimini di tutte le dittature, ma quello che è importante capire è che concetti come "patria" o "nazione", che continuano a funzionare come valori supremi, sono in realtà il terreno dello scontro politico e la lotta, caso mai, passa per appropriarsene e darle contenuto diverso. Lo scrittore messicano Carlos Fuentes ha detto che, mentre i messicani discendono dagli aztechi e i peruviani dagli incas, gli argentini sono discesi dalle navi. L'Argentina è una nazione costruita sul deserto, si dice spesso, dimenticandosi ovviamente del genocidio degli indios o della scomparsa fisica degli africani, schiavi durante la colonia e liberati dal primo governo indipendente, per combattere le guerre contro la Spagna in tutto il continente. La scuola, sin dall'Ottocento, ha avuto questo ruolo strategico di fondare il crogiolo di razze: lo studio della storia nazionale, la celebrazione delle feste, eroi, simboli patri, hanno consentito - nel bene e nel male - l'invenzione di un'identità comune tra popoli che non si capivano nemmeno la lingua. Il sociologo francese Alain Touraine ha commentato che l'Argentina è l'unico esempio di "melting pot" riuscito, per indicare la forza inclusiva di questa società, quella capacità di macinare prodotti culturali da tutte le parti e farli diventare patrimonio comune.

Quando ero piccola a scuola, vivevo con fastidio, noia, la monoetnicità della mia famiglia, perché era comune che i bambini si vantassero degli incroci variegati dei propri antenati. In quella terra di confine, per qualche ragione, si tende a guardare sempre lontano ed avere un bisnonno libanese e l'altro basco francese appare come patente del cosmopolitismo desiderato. A scuola celebravamo il 12

Ottobre, giorno della conquista d'America, come "Giorno della Razza", una sorta di celebrazione dei diversi gruppi etnici che componevano la nazionalità. I bambini facevano le rappresentazioni e poteva toccarti di incarnare la Spagna (la "madre patria") o gli indios, ma anche l'Italia o qualsiasi paese di provenienza. Ricordo il mio terrore di esser stata scelta dalla maestra per ballare la tarantella, per fortuna c'erano sempre tanti altri bambini di origine italiana (o meno) che si offrivano... Mi piaceva fare la Spagna per usare la mantella sivigliana che mi prestava mia madre, altre volte ho fatto l'indiana che però era considerato il personaggio più triste. Invece era bellissimo mascherarsi da schiava africana, si ballava il *camdombe* e ci dipingevamo la faccia di nero bruciando sughero. Può apparire perfino oscena questa celebrazione della razza nera scomparsa, in uno stile edulcorato tipo "zio Tom", si usava anche per il carnevale che nel Rio della Plata ha incorporato tradizioni africane. Ancora oggi si fa a scuola: a casa dei miei genitori c'è esposta la fotografia della mia nipote al nido vestita da piccola schiava... oggi però il "dia della razza" è stato sostituito con il nome più politicamente corretto di "giornata dell'incontro tra i due mondi".

Un altro elemento fondante della scuola pubblica argentina è l'assoluta laicità dell'insegnamento. Mai una croce, neanche alberi di Natale, solo bandiere, coccarde e ritratti di signori dell'Ottocento considerati i fondatori della patria. Ho un ricordo molto interessante dell'epoca della scuola primaria, che comprendeva l'elementare e media. Frequentavo la scuola statale più vicina, in una zona d'incrocio tra quartiere di classe media e un'area più povera, con molte pensioni e case occupate. Le ragazze di quest'ultima zona avevano problemi a scuola, erano spesso ripetenti, più grandi e ricordo benissimo che le impedivamo di integrarsi nella classe. La divisione in classi sociali era chiara perfino nella doppia fila che costituivamo per organizzare il saluto finale alla bandiera e l'uscita dalla scuola: nella fila di sinistra - che dopo sulla porta si snodava in quel senso verso la zona popolare - le ragazze povere e scarse a scuola, nella fila di destra le ragazze perbene. In quest'ultimo gruppo, del quale facevo parte, c'era un'importantissima presenza di ragazze di religione ebraica.

La comunità ebraica argentina è tra le più significative del mondo e nella stragrande maggioranza molto integrata nella società e cultura locale; oggi sono tante ad esempio le famiglie miste. Le ebreë ai miei tempi erano quasi sempre brave a scuola (oggi ho saputo che sono spesso i bambini cinesi a fare da portabandiera, premio al migliore della classe, e forse in ragione sempre delle forti aspettative familiari sui figli). Per tutta l'età delle elementari non avevamo mai notato delle differenze all'interno del nostro gruppo, condividevamo giochi e compiti, ci invitavamo a casa per i compleanni, finché verso i dieci-undici anni le ragazze ebreë hanno cominciato a fre-

quentare il *schule*, la scuola pomeridiana dove imparavano la lingua ebraica. Era la fine degli anni '60 e repentinamente queste nostre compagne scoprivano Israele, i kibutz, un luogo sognato che apparteneva solo a loro, una lingua segreta che iniziavano a usare nei giochi e che ci escludeva.

Noi altre, ragazze di classe media non ebreë, abbiamo risposto a questo "tradimento" in un modo assolutamente incredibile. Ci siamo inventate anche noi un paese di utopia - *Tatelminia* - e una lingua - il *tatelmi* - fatta da un alfabeto squadrato, simile all'ebreo, che ancora oggi riuscirei ad utilizzare. Abbiamo fatto il nostro doposcuola e l'avventura è durata almeno due-tre anni. Studiavamo la geografia di Tatelminia, che era un'isola come nelle buone utopie o forse in onore alle Malvinas, la terra perduta con la quale ci martellavano a scuola. Certamente c'era una bandiera e un inno nazionale come nella scuola vera, ma curiosamente vi avevamo inventato una Storia nella quale gli ex colonizzatori non erano spagnoli ma i più cattivi inglesi, mentre gli indiani entravano a pieno titolo nel pantheon degli eroi nazionali. Il nostro materiale didattico era la rivista Billiken, un settimanale quasi centenario dedicato ai bambini, e prendevamo la cosa molto seriamente: ho imparato così le prime nozioni della nuova grammatica strutturalista e della matematica insiemistica assolutamente indispensabili per il passaggio alle superiori. La cosa curiosa è che la religione non è entrata mai nel conflitto che si era aperto, ricordo addirittura di una ragazza cattolica, anche lei di origine italiana, che si era comprata la stella di David e se la era appesa al collo. Il motivo del conflitto era l'emergere di questa differenza in positivo, questo qualcosa in più che ci faceva sentire sminuite in quello spazio prima condiviso. Non neutro né di tutti se penso alle ragazze escluse, nonostante l'obbligo ministeriale dell'uso del grembiule bianco per nascondere le differenze di classe nella scuola pubblica.

Il gioco è finito con la fine della primaria e senza ulteriori conseguenze. La maggioranza delle mie ex-compagne sono andate al liceo del quartiere. Mia madre mi ha iscritto contro la mia volontà in un'altra scuola, sempre pubblica ma di migliore prestigio accademico e sociale, anche perché un'altra mamma, casualmente ebraica, l'aveva avvertita che il liceo del quartiere era terreno di reclutamento della guerriglia. Ho perso di vista le mie ex compagne della primaria, so di certo che qualcuna delle ragazze ebreë si è trasferita da tempo in Israele, come molti argentini esiliati per la dittatura alla fine degli anni '70. In Israele ci sono oggi molte associazioni di immigrati argentini e mi capita spesso di vedere messaggi nelle mailing list della diaspora. Qualche volta ho provato a cercare delle ex compagne di scuola, tra le tante convocazioni e appuntamenti per celebrare la festa dell'indipendenza nazionale argentina lì, lontano, in Medio Oriente.

Il rapporto è stato curato da: **María Adriana Bernardotti**

Grafica, Editing a cura di *Eugenio Gentile dell'Osservatorio delle Immigrazioni*

Stampa: *Centro Stampa della Provincia di Bologna*

Fonti:

- Provincia di Bologna - Servizi Formazione Professionale, Lavoro, Scuola, Sicurezza Sociale.
- Comune di Bologna – Settore Istruzione, Settore Pianificazione e Controllo
- Provveditorato agli Studi di Bologna - Servizio Statistica

Ringraziamo la collaborazione di:

Irene Ortolano (a.a. 2001-2002 Master sull'Immigrazione dell'Università Ca'Foscari di Venezia), Aldo Costa, Antonella Gandolfi (Comune di Casalecchio), Donata Fantazzini (Provincia di Bologna - Servizio Scuola), Franca Marchesi (Comune di Bologna - Servizi all'Infanzia), Francesca Milani (Istituto Rosa Luxemburg), Gaetano Mattioli (Quartiere San Vitale), Marcello Rossi (Istituto Comprensivo N°10), Marisa Lucon (Provincia di Bologna - Servizio Scuola), Oriana Gibertoni (Scuola Elementare Quaquarelli, San Giovanni in Persiceto), Roberto Bellanti (Servizio Immigrati, Profughi e Nomadi - Comune di Bologna), Sofia Gallo (Istituto Comprensivo di Malalbergo), Wilma Bonora (Provincia di Bologna - Orientamento).

PROVINCIA DI BOLOGNA

COMUNE DI BOLOGNA

OSSERVATORIO DELLE IMMIGRAZIONI

Via del Borgo di San Pietro 90/G, 40126, Bologna
presso il Servizio Sicurezza Sociale della Provincia di Bologna

Tel.: 051-218992/91 Fax: 051- 218620
E-mail: raffaele.lelleri@nts.provincia.bologna.it
eugenio.gentile@nts.provincia.bologna.it

I materiali dell'Osservatorio sono su Internet
Nel sito: "La città multietnica"
www.comune.bologna.it
www.provincia.bologna.it/immigrazione

Osservatorio delle Immigrazioni – Anno 2002 – N° 1
Supplemento al N°2 di "Portici" bimestrale della Provincia di Bologna, anno VI, aprile 2002. Direttore responsabile: Roberto Olivieri
Iscrizione Tribunale di Bologna n° 6695 del 23/7/97 – Spedizione in A. P. art. 2 comma 20/c legge 662/96 Filiale di Bologna