

equality

second
conference

towards the Next Millennium
Collaborating to Combat Racism
and Xenophobia Across Europe

in education



Progetto "Many Colours"
Comenius - Azione 2
Socrates

Atti del Convegno
Verona, 17-18-19 maggio 1999

Provveditorato agli Studi di Verona - Glaxo Wellcome - Provincia di Verona - Regione Veneto - Comune di Verona - Consorzio per gli Studi Universitari a Verona - Fondazione CARIVERONA - tante tinte - Commissione Europea - Casa d'Europa di Cerea - NIMEE (Network on Intercultural and Multilingual Education in Europe) - Centre for Race, Culture and Education at Leeds Metropolitan University, G.B. - Leeds Education Authority-AWRA, G.B. (the Asian Women's Resource Association) - Karmøy Education Department, Norway - Restauration Service A.G., Bolzano

second conference

equality in education

**towards the Next Millennium
Collaborating to Combat Racism
and Xenophobia Across Europe**

**progetto “Many Colours”
Comenius - Azione 2
Socrates**

**Atti del Convegno
Verona, 17-18-19 maggio 1999**

equality in education

second conference

Atti del Convegno

Verona, 17-18-19 maggio 1999

- a cura di Annalisa Peloso,

con la collaborazione dello staff organizzativo

di *tante tinte*

e della "Casa d'Europa" di Cerea, Legnago e Verona

- impaginazione: Gigi Speri

- si ringrazia il Consorzio

per gli Studi Universitari di Verona

**SALUTO DELLE AUTORITÀ
& RELAZIONI**

Conduttori:

ALESSANDRO REBONATO; JOHN RULLESTAD; STEFANO COBELLO; MOHSIN ZULFIQAR

Relatori:

ANNA ATTANASIO, YAHYA SERGIO YAHE PALLAVICINI, GRAZIELLA GIOVANNINI,
PETER D'SENA

**WORKSHOP
ASPETTATIVE ED ESPERIENZE**

Conduttore:

PAOLO SEGHI

Partecipanti:

PAP KHOUMA; DINHA DOS SANTOS; JEAN PIERRE PESSAU;
AHMAD 'ABD AL-WALIY VINCENZO; MOUSTAPHA WAGNE

**WORKSHOP
ESPERIENZE E PROGETTI**

Conduttrice:

EDDA FOGGINI

Partecipanti:

MARINA MEDI; GIULIANA DONZELLO; KAMAL 'ABD AL QADIR MARINELLI

ALESSANDRO REBONATO***coordinatore del centro tante tinte***

Signori e signore, benvenuti alla seconda conferenza "Equality in education". Seconda perché la prima ha avuto luogo a Leeds in Inghilterra, in quanto questa iniziativa fa parte di un progetto Europeo Socrates, che vede impegnate istituzioni e scuole Italiane e Inglesi e norvegesi. Oggi doveva inaugurare la sessione il Ministro della Pubblica Istruzione Berlinguer che, purtroppo, è stato trattenuto per impegni di governo, e quindi ha inviato un telegramma che più tardi leggerà il Provveditore agli Studi di Verona.

Prima di iniziare vorrei ringraziare le istituzioni e le persone che hanno contribuito alla riuscita di questa manifestazione. È un dovere ricordare il patrocinio e il contributo della regione Veneto e della Provincia di Verona, del Provveditorato agli Studi di Verona, della GlaxoWellcome che ci ospita gentilmente nel suo auditorium, della ditta Restoration Service di Udine che provvederà ai coffee break, e della Cariverona che hanno contribuito concretamente alla riuscita dell'iniziativa.

Sono presenti oggi l'Assessore alle Politiche per l'Immigrazione Dott. Bozzolin, l'Assessore alla Pubblica Istruzione e alle Politiche Sociali del Comune di Verona Dott.ssa Perbellini, il Presidente del Consorzio Universitario Dott. Chiavegatti, il Provveditore agli Studi di Verona Dott. Santilli. Al tavolo sono presenti il Dott. Rullestad che è il Coordinatore per l'Europa del progetto "Many Colours", la Dott.ssa Attanasio in rappresentanza del Ministero della Pubblica Istruzione, il Dott. Murray in rappresentanza della Municipalità di Leeds, il Dott. Pallavicini della CO.RE.IS Italiana, che sono i relatori che si succederanno nella mattinata dopo il saluto delle autorità.

Io sono Alessandro Rebonato, coordinatore del Centro Tante Tinte e voglio ancora ringraziare pubblicamente tutti coloro che, insegnanti, alunni, istituzioni, hanno collaborato concretamente all'organizzazione di queste giornate. Ora lascerò la parola al Dott. Gianmarco Sciacchero che è direttore dei servizi legali della GlaxoWellcome, per il saluto dell'azienda che oggi ci ospita.

GIANMARCO SCIACCHERO***Direttore Servizi Legali GlaxoWellcome***

Buongiorno a tutti. È un vero piacere per la GlaxoWellcome ospitare una manifestazione come questa e spero che presentandovi rapidamente l'azienda, riuscirò a dimostrare concretamente perché crediamo sinceramente in iniziative come queste. La nostra azienda ha una missione: GlaxoWellcome è un'azienda fondata sulla ricerca condotta da persone impegnate a combattere le malattie fornendo farmaci e servizi innovativi ai pazienti di tutto il mondo, a coloro che li assistono e con i quali collabora per il miglioramento della salute.

Noi diciamo due cose molto importanti: la prima è che siamo fondati sulla ricerca, e quin-

di tutto ciò che attiene al mondo dell'istruzione e al mondo della conoscenza è per noi fondamentale. La seconda cosa è che noi valorizziamo le persone nella nostra missione: noi tutti che lavoriamo per GlaxoWellcome siamo importanti, con la nostra specificità, coi nostri sogni, coi nostri desideri, con le nostre capacità personali e contribuiamo alla realizzazione della missione. Siamo presenti come azienda in tutto il mondo con 55.000 dipendenti e 150 mercati, con 76 società operative e investimenti, per ricerche e sviluppo (per 3352 miliardi l'anno scorso). L'Italia è uno dei tre paesi al mondo il cui centro di ricerca è definito "Drugs discovery center" espressione che nel nostro gergo significa un centro di ricerca che è in grado di portare dalla scoperta, dalla concezione della molecola fino al prodotto che andrà poi in commercio. Inoltre, questi centri hanno compito di coordinamento di altri centri di ricerca che non hanno appunto questa caratteristica.

L'Italia è uno di questi. Il nostro fatturato è composto da queste aree terapeutiche: alcune sono più importanti come i respiratori Cioè tutta l'area relativa ai bronco dilatatori e ai farmaci diretti alle broncopneumopatie, gli antivirali e la grande area che comprende la terapia anti-AIDS, il sistema nervoso centrale, gli antibiotici gastrointestinali e altre aree. Un dato interessante e che è di conforto è che i primi quattro gruppi del mondo sono Europei.

La vecchia Europa nel campo del farmaco è una presenza importantissima nella ricerca. E anche se andiamo a guardare le spese in ricerche vediamo che ancora una volta gli Europei sono una importantissima presenza.

In Italia GlaxoWellcome è la seconda, dietro a Roche; ci ritroviamo ancora una volta con industrie Europee che guidano la classifica. E GlaxoWellcome in Italia ha un fatturato di 1.444 miliardi di cui 893 sono fatturati direttamente, 162 sono vendite a licenziatari e 389 sono export diretto ad altre consociate. Abbiamo la produzione a Verona e Parma, la ricerca a Verona e occupiamo 2147 dipendenti, numero che sta crescendo. La crescita è particolarmente significativa all'interno della ricerca.

Considerando, inoltre, che dentro al centro ricerche sono presenti 19 nazionalità diverse. Questa è la realtà che dentro questo centro viviamo ed ecco perché noi possiamo affermare che crediamo nell'importanza che ci siano visioni diverse, culture diverse, intelligenze diverse che abbiano la capacità di lavorare insieme, perché questa è la strada che la nostra azienda ha fatto e attraverso la quale si può veramente portare qualcosa di importante nel mondo dell'innovazione. Nessuna cultura da sola è capace di farlo.

Oggi questo è particolarmente vero. Questa è la ragione per cui abbiamo i centri di ricerca non concentrati in unico paese ma sparsi per il mondo, e la ragione per cui nei nostri centri di ricerca lavorano nazionalità diverse. Tenzialmente parliamo una sola lingua, l'Inglese, che rappresenta uno strumento abbastanza facile da usare e che ci rende possibile lavorare pur così diversi e pur venendo da parti molto lontane del mondo, per costruire insieme qualcosa, per realizzare insieme una missione comune nella quale crediamo. Ecco perché siamo veramente felici di dare il benvenuto ad una manifestazione come questa ed è per questo che vi auguro di cuore di fare un proficuo lavoro e di avere successo.

In questo centro viviamo una realtà multiculturale e dinamica ed ecco perché possiamo affermare che crediamo nell'importanza che ci siano visioni diverse, culture diverse, intelligenze diverse che abbiano la capacità di lavorare insieme poiché questa è la strada che la nostra azienda ha fatto ed attraverso la quale si può veramente portare qualcosa di importante nel mondo dell'innovazione. Ecco perché siamo veramente felici di dare il benvenuto ad una manifestazione come questa ed è per questo che vi auguro di cuore sinceramente e sentitamente buon lavoro. Grazie

FRANCO BOZZOLIN

Assessore Regionale del Veneto alle politiche per l'immigrazione

Nel rivolgere a tutti il saluto di buona giornata vorrei ringraziare il coordinamento di tante tinte di Verona per il cortese invito alla Regione. A nome della Giunta Regionale, porto il saluto e il mio personale a questo importante convegno. Credo che sia estremamente qualificante questa iniziativa anche per la città di Verona per la scelta del luogo dove si svolge. L'approfondimento di oggi penso che sia una questione fondamentale per qualsiasi iniziativa di ordine politico che si voglia intraprendere.

Quello della qualità dell'educazione in un contesto sociale che progressivamente e continuamente è in evoluzione verso una società multiculturale e multi-etnica. Il fenomeno nel nostro paese è relativamente giovane, e forse anche per questo che ci sono delle situazioni a volte difficilmente comprensibili. Però è un fenomeno che è diventato ormai strutturale: la presenza di immigrati non comunitari nel nostro paese ormai supera il due per cento.

Ovviamente il numero ha un significato se lo si valuta in rapporto alla novità del fenomeno per l'Italia e ha un significato completamente diverso se invece lo confrontiamo con la presenza in paesi come la Francia, come la Germania, come l'Inghilterra dove le presenze sono oltre l'otto per cento. Nella nostra regione, i dati parlano di una presenza di oltre 130.000 regolari e credo che la regione Veneto sia la prima nel Nord-Est e la terza relativamente alle presenze in Italia. All'interno della nostra regione, Verona e Vicenza rappresentano di fatto le prime due province in ordine a presenza.

Il 60 per cento della presenza regionale è concentrata in queste due province. Ed è evidente che il fattore di attrazione fondamentale è dato dalla disponibilità di lavoro. Sono appunto i nostri distretti manifatturieri del Veneto il motivo principale di attrazione. Il fenomeno però ha una evoluzione che non è solamente quantitativa, ma è soprattutto di tipo qualitativo. L'incremento dei ricongiungimenti familiari, l'aumento delle unioni, la presenza di figli, le questioni scolastiche, il problema del lavoro danno la misura di come questo fenomeno sia sempre più radicato nel nostro sistema produttivo e sociale.

L'Italia e soprattutto la regione Veneto, è stata terra d'emigrazione. Dalla fine del secolo scorso agli anni sessanta. Ha vissuto una triste realtà per la quale molti nostri correghionali hanno dovuto emigrare. Oggi c'è stata un'evoluzione: specialmente il nostro Veneto diventa terra di attrazione, e quindi siamo noi ad ospitare, però lo facciamo senza mai dimenticare la nostra memoria, il nostro passato. Quindi, prima di tutto la questione lavoro vista anche come un momento di normalità, di promozione, di azione tesa a qualificare la presenza dei lavoratori nella nostra regione, inserito nel quadro della normalità e della formazione professionale più ampia rivolta a tutti i lavoratori del Veneto.

L'altra questione fondamentale sulla quale la Regione si sta muovendo è quella della casa. Ma anche questo è insufficiente, perché il fenomeno oggi investe anche fattori culturali, soprattutto linguistici, religiosi, e scolastici. Quindi la Regione sta insistendo e portando avanti iniziative che mirano favorire l'inserimento nella società, passando dai canali preferenziali, come quello della scuola, con un grosso coinvolgimento delle istituzioni tutte. Il modello veneto ritiene che sia fondamentale la presenza di tutte le forze regionali.

Quindi noi abbiamo un rapporto strettissimo con gli Enti Locali, con i Comuni, tavoli aperti con le Province, con le Prefetture, e soprattutto con il mondo dell'imprenditoria, delle categorie economiche degli industriali, commercianti, artigiani. Nelle iniziative per il '99 abbiamo riservato un ampio pensiero verso le questioni delle etnie e la loro integrazione.

Per quanto riguarda la questione della creazione di centri d'accoglienza, all'interno della regione si è messo a disposizione 1 miliardo per questo. È stato un impegno alquanto tempestivo. Penso che il nostro paese manchi di programmazione. È impensabile proporre risposte di immediata efficacia. La legge 40 prevede programmi a priori per la regioni per quanto concerne l'accoglienza e la creazione di posti di lavoro.

Nonostante le difficoltà ... andiamo avanti. Ultima considerazione. Ci rivolgiamo ai giovani ed alla loro formazione. Auguro a tutti un buon lavoro.

ERMINIA PERBELLINI

Assessore alla Pubblica Istruzione e ai Servizi Sociali del Comune di Verona

Grazie Autorità, Signore e Signori, graditi Ospiti a nome del Comune, un benvenuto a Verona, città oramai abituata ad ospitare congressi di tipo internazionale. Verona città comunque da visitare per chi arriva da fuori!

A nome del sindaco e mio vi do il benvenuto e ringrazio tutte le persone che hanno impiegato le loro forze per l'organizzazione ed il quieto svolgersi di questo convegno.

Il Comune di Verona gestisce direttamente 16 asili nido, 56 scuole materne a tempo pieno e con moduli didattici, 15 scuole medie a tempo prolungato, 2 scuole professionali, 1 scuola per portatori di handicap, per complessivi 14.759 iscritti a cui forniamo tutti i servizi scolastici necessari, incluso: 14.000 pasti al giorno, un programma di scuola estiva che al secondo anno conta 2.369 iscritti, circa il 6% in più rispetto al 98.

Mi pare un segnale positivo. Di queste scuole fanno parte 2322 studenti extra comunitari. Percentuale molto alta rispetto al numero globale degli iscritti Italiani. Il Comune, alle scuole private che ospitano e che garantiscono l'educazione degli alunni anche extra Comunitari, assicura una serie di servizi in convenzione a supporto delle famiglie, sia finanziario sia logistico. Nel 1998 il settore scuola ha comportato spese per circa 10 miliardi. A Verona siamo consapevoli che la scuola è un formidabile motore di sviluppo economico oltretutto di progresso civile. Sappiamo altresì che laddove una scuola è carente un'intera società ristagna!

Facciamo la nostra parte nella scuola pubblica e tentiamo di farla nel migliore dei modi, ma guardiamo anche alla scuola privata come un'estensione del diritto allo studio, come a una seconda sponda dell'istruzione da valorizzare, scuola professionale, informatica, specializzata, soprattutto ospitando tante persone che vengono da fuori. Tutti i campi nei quali la scuola pubblica è, attualmente, deficitaria. Dunque non una competizione ma un'integrazione tra le varie aree e discipline educative.

Se orientata verso il mondo del lavoro, fare scuola vuol dire farsi carico dei problemi dei giovani, dei disoccupati di lunga durata ma anche di coloro che sono virtualmente esposti al rischio della disoccupazione e farsi carico anche degli altri soggetti deboli, che spesso non hanno neppure la capacità di esprimere i loro bisogni.

Per massimizzare il potenziale delle risorse umane è necessario ed essenziale investire nell'educazione e nella formazione sociale. L'impegno per l'educazione è primario e coinvolge non più solo le aree giovanili delle scuole dell'obbligo e quelle immediatamente successive ma tutto il complesso corpo sociale. Se qualche anno fa parlare di educazione permanente poteva evocare una visione movimentista futuribile della realtà, in questo momento pensare, realizzare, gestire forme educative dall'asilo alla università della terza età, ma soprattutto

la capacità di dare formazione alle fasce marginali della nostra società, a chi viene temporaneamente espulso dal lavoro, a chi arriva da noi come immigrato, è un obbligo che chi amministra, a qualunque livello, la cosa pubblica, non può eludere.

C'è chi si dice convinto che siamo in presenza di un universo sociale che tende velocemente ad un multiculturalismo che contenga in sé espressioni culturali e religiose molto diverse, che non è più possibile immaginare di omologare in un'unica forma educativa, ma che occorre armonizzare nella tutela della diversità.

Siamo davanti ad una questione che se mutata in numeri, in finanziamenti necessari, in risorse umane, in risorse culturali, può apparire insostenibile dalla sola amministrazione comunale. Deve essere estesa a livello nazionale.

A Verona abbiamo probabilmente imboccato la strada di un pluralismo educativo che deve consolidarsi anche come pluralismo scolastico. Segnali diversi ma ormai coincidenti ci dicono che il grande balzo in avanti del Nord-Est è stato compiuto. Siamo in frenata!

Questo è dovuto alla guerra, certo, ma anche l'impatto con l'Europa della moneta unica, ma anche e soprattutto l'indeterminatezza della politica economica nazionale che non sa generare nuove risorse, nuovo lavoro.

Verona che proprio per la sua posizione mediana è il baricentro del Nord-Est, risentirà del rallentamento del trend di sviluppo. Sotto il profilo delle politiche sociali, ciò significherà, a tempi strettissimi, una penalizzazione del tessuto connettivo dell'economia veronese, costituito dalle miriadi delle piccole imprese che lavorano a supporto delle maggiori. Quindi è probabile meno occupazione e questo è uguale a maggior disagio sociale. Se in meno di un anno siamo passati nel Nord-Est dal 3,6% al 6% di disoccupazione, questa nuova stagnazione può pesare almeno di un altro punto. In un anno l'immigrazione rilevata è cresciuta del circa 15%. È molto probabile che alla fine del '99 il saldo sia ancora superiore. La normativa internazionale che conosciamo, più quella recentissima dell'asilo politico ai profughi dei Balcani, metterà in moto il meccanismo dei ricongiungimenti familiari che in termine di presenze è un moltiplicatore. Ipotizzare un ulteriore balzo in avanti vorrà dire più assistenza, più sanità, più scuole, ma anche più tensioni sociali.

Colpisce il dato che Verona è tra le città venete quella con più emigrati. In percentuale superiore a Vicenza e Treviso, oltre un 30% in più rispetto a Padova, più del doppio rispetto a Venezia, più di 4 volte rispetto a Belluno. Da noi sono arrivati soprattutto Africani e Asiatici, per un verso spesso i meno attrezzati per le competenze rispetto al lavoro, per l'altro meno duttili all'integrazione. Che cosa abbiamo già fatto? Facciamo parte di un tavolo permanente al CNEL a Roma come Comune di Verona proprio per studiare le politiche di integrazione rispetto alla scuola.

Abbiamo fatto un dimensionamento scolastico e abbiamo trattato con particolare riguardo scuole come "Duca d'Aosta" e "Dante Alighieri", con corsi di alfabetizzazione sia per bambini che per adulti. Abbiamo 4 sezioni di CTP e penso che rispetto ad altre città abbiamo già fatto molto. Abbiamo un progetto già finanziato per mediatori linguistici, e stiamo lavorando ad altri progetti che la Regione ci spinge a fare. Speriamo che da questi vostri lavori escano anche delle linee guida che noi poi vogliamo valutare e vogliamo anche andare avanti verso le soluzioni di questo tipo di problema.

Grazie e buon lavoro.

GIANANDREA CHIAVEGATTI

Presidente del Consorzio per gli Studi Universitari di Verona

Ringrazio dell'invito. Vorrei fare qualche riflessione: intanto vorrei spiegare che cos'è il Consorzio Universitario. Il Consorzio Universitario è un'entità pubblica composta di Comune, Provincia, Camera di Commercio, che si occupa della crescita della cultura universitaria a Verona. Cultura universitaria quindi e non della fascia scolare secondaria. Tuttavia la missione del consorzio, così come è stata identificata nell'ultimo quinquennio, è quella di connettere la cultura universitaria con il territorio cioè di far crescere attraverso l'utilizzazione e lo sfruttamento delle nozioni universitarie e la cultura del territorio e lo sviluppo della società locale. Nell'ambito di queste iniziative vorrei menzionare una che riguarda il settore di cui stiamo parlando, ed è l'Istituto per l'Educazione Permanente degli adulti che è nato in forma di associazione tra Comune, Accademia di Agricoltura, Scienze e Lettere e Consorzio Universitario per occuparsi della ricerca e della promozione nel settore dell'educazione per gli adulti, quindi non fascia scolare, ma diretta anche al toccare le tematiche della multiculturalità all'interno della società nell'ambito di questo processo di educazione costante e permanente. Il fenomeno dell'immigrazione, va inquadrato in quella che viene chiamata comunemente globalizzazione, che viene intesa normalmente solo sul piano economico. Globalizzazione in estrema sintesi significa che oggi un fatto che avviene in Africa ha ripercussioni in Asia, in Europa, in America ecc...

Vuol dire che non esiste nulla di ciò che accade nel mondo che non abbia poi delle ripercussioni altrove. Il fenomeno migratorio si pone nell'ambito di questa situazione di globalizzazione. Molte volte si dimentica l'aspetto politico della globalizzazione e si tocca solo l'aspetto economico. La globalizzazione economica è una realtà: le imprese operano a 360 gradi all'interno del mondo. Mentre invece la politica opera su scala locale al massimo nazionale. Questo crea evidentemente dei disequilibri e delle impossibilità a controllare i fenomeni politici, etnici, culturali che nella cultura di oggi vengono sottovalutati a vantaggio della concezione economica, impedendo di controllarli e di eliminare gli effetti negativi. La globalizzazione ha sicuramente alcuni effetti positivi e ha sicuramente delle ripercussioni negative, che vanno dalla delocalizzazione delle imprese che andranno a cercarsi dei luoghi di insediamento dove la manodopera costa meno, all'impossibilità di assorbire e occupare completamente. Ci sono, quindi, delle situazioni che vanno affrontate e risolte. Lodevoli i tentativi sul piano locale di risolverli, ma certamente insufficienti.

Direi che nemmeno lo Stato-Nazione è in grado, in questo momento, di affrontare questo tipo di problema. Né basta, per affrontarlo, una concezione di carità cristiana. Io credo che il lavoro che voi state facendo ponga le basi per un'analisi del fenomeno, ponga le basi per un riconoscimento, una reciproca tolleranza tra culture diverse. Credo che sia il momento in cui dobbiamo soffermarci e considerare come un fatto superato l'eurocentrismo, così come lo abbiamo concepito fino ad oggi. L'Europa non è il centro del mondo, le culture sono tutte equivalenti e hanno uguale diritto di esistere.

Mi auguro solo che l'interculturalità non voglia poi dire perdita per tutti, come è già accaduto in molti paesi che hanno dell'economia dell'Occidente un'immagine solo di profitto e quindi hanno perso i propri connotati culturali. Penso, in questo senso ai paesi Asiatici, dove la corsa al guadagno è diventato l'unico obiettivo e la perdita dei valori tradizionali ha tolto le basi per uno sviluppo culturale. Mi auguro che l'interculturalità voglia dire mantenimento delle reciproche culture e rispetto tra una cultura e l'altra. Grazie.

EL ALAMI ABDELAHMID***In rappresentanza del Console del Marocco, sede di Bologna***

Buon giorno a tutti. Dirò prima di iniziare due o tre cose sulla comunità Marocchina e sulle nostre autorità presenti a Bologna. Io credo di dover cominciare con un versetto del Corano che praticamente riflette questo convegno; perché non c'è nulla di meglio che cominciare nominando parole sacre del Signore: "In nome di Dio il compassionevole, il misericordioso, voi uomini, noi vi abbiamo creato da un maschio e da una femmina. Poi vi abbiamo spartito in Nazioni ed in tribù perché facciate reciproca conoscenza". Quindi si possono capire tanti concetti da questo versetto del Corano, che ci sarà una conoscenza tra tutti gli uomini del mondo dal punto di vista culturale, per un dialogo e uno scambio, per spazzare via anche, qualunque concetto di supremazia razziale, nazionale, etnico-sociale e culturale.

Per questo motivo, io credo che oggi siamo riuniti in questo convegno, per affrontare questi problemi e trovare la soluzione per una cultura di tolleranza tra diverse società. Io vi porgo le scuse e anche il saluto del nostro Console che non ha potuto presentarsi oggi tra noi per un impegno improvviso in Francia. Lui stesso mi ha confermato la disponibilità a portare avanti un progetto, un'iniziativa che riprenda lo sviluppo della cultura tra società Italiana e società Marocchina poiché è stata costituita in Marocco una Fondazione che riguarda o segue tutte le comunità Marocchine all'estero. Questa Fondazione collabora già anche con gli altri paesi d'Europa e riguarda l'integrazione, l'inserimento delle comunità Marocchine nelle altre società. Quindi il console è disponibile a portare avanti un progetto tra questa fondazione in Marocco e organismi, enti, pubblici o privati qui nella regione del Veneto per un progetto interculturale per l'integrazione e l'inserimento, senza trascurare due oggetti molto importanti per una comunità straniera: casa e lavoro.

Manca solo di portare di nuovo un ringraziamento ed il saluto sia del Consolato che di tutta la comunità del Marocco qui a Verona. Buon lavoro, buona fortuna, buona giornata.

ALESSANDRO REBONATO***Coordinatore di tante tinte, Verona***

Grazie al Signor Abdelahmid e prima di passare all'intervento di saluto del Provveditore agli Studi di Verona do lettura del telegramma che il Ministro Berlinguer ha voluto inviare a questo convegno, scusandosi per non poter essere presente: "Sinceramente rammaricato di non poter essere stato presente giornata inaugurale interessante convegno desidero esprimere a partecipanti et organizzatori vivo apprezzamento per impegno educativo su questioni grande importanza per nostra scuola che deve affrontare significativi cambiamenti socio-culturali e rispondere a nuovi e diversificati bisogni formativi in presenza culture altre. Questo comporta fondamentali scelte educative necessarie per realizzare passaggio et modo di essere, pensare ed agire non più mono ma interculturali.

Penso che comunità scolastiche veronesi abbiano già operato tale scelta e mi congratulo con esse. Calorosi saluti e auguri, buon lavoro at partecipanti incontro". Luigi Berlinguer, Ministro dell'Istruzione Pubblica. Credo che questo sia il segno dell'attenzione che il Ministro ha prestato a questa nostra iniziativa. Chiamerei sul palco ora il Dottor Nino Santilli, Provveditore agli Studi di Verona da poco tempo.

NINO SANTILLI

Provveditore agli Studi di Verona

Buon giorno a tutti. Un saluto cordiale ai relatori, alla collega rappresentante del Ministero. Non vorrei porgere un saluto soltanto formale. Devo anche aggiungermi a coloro che mi hanno preceduto nell'esprimere un sincero ringraziamento per una iniziativa che si inquadra in un movimento Europeo e in un progetto più vasto, che tocca un dibattito fondamentale per la storia degli uomini, perché pone in essere la questione del rispetto della persona. Io credo che sia ancora un po' lungo e difficile il progetto di dare ai popoli e alle nazioni una seria alternativa ai nazionalismi, basta osservare ciò che succede in questi mesi ultimi alle porte del nostro Paese con la terribile guerra in atto. A quanto pare questi nazionalismi sono ancora difficili da sconfiggere.

È vero che l'Europa è un dato di fatto, che la sua unione è ormai consolidata, però ci rendiamo anche conto che non c'è una pace così forte e duratura in grado di sconfiggere queste barriere che dividono gli uomini e le popolazioni. Io credo che il problema non sia soltanto nel cuore dell'Europa, sia nel cuore del mondo, diventi un problema planetario. Se noi osserviamo la situazione in termini generali, ci rendiamo subito conto che tra il Nord e il Sud del mondo vi è uno squilibrio che aumenta ogni giorno di più sia in termini economici sia in termini sociali. Da una parte, specialmente nell'Occidente, vi sono paesi estremamente ricchi che accrescono la loro ricchezza con sprechi e consumi inauditi, e vi sono paesi poveri, pensiamo all'Africa, nei quali la povertà aumenta ogni giorno di più.

La prima conseguenza di carattere storico e sociologico di questa discrepanza tra il Nord e il Sud del mondo, è l'avvio e l'aumento fortissimo della migrazione. Questa è una regola di sempre. Non è una novità: le popolazioni che non stanno bene, o con un eufemismo, che stanno male per guerre, carestie, fame, miseria, tendono sempre ad andare dove possono trovare una vita migliore. Il dato è forte in Europa; da diversi anni lo possiamo verificare anche nel nostro Paese. In tutti questi casi, tuttavia, pur con le lodevoli buone intenzioni che sentiamo ogni giorno ripetere, l'incontro e l'integrazione sono sempre difficili. Il tutto viene aggravato da una situazione di fatto, che è una realtà, e cioè che non tutti i soggetti, le persone, gli uomini sono disposti all'accoglienza.

Noi non dobbiamo nasconderci che molti sono pervasi da sentimenti se non di rifiuto, almeno di protesta. Io, con l'esperienza del mondo della scuola, posso dire che in generale si sono determinate due specie di tendenze, che poi sono quelle della società in genere: una riguarda la parte che si rende disponibile assolutamente per delle autentiche scelte di solidarietà; l'altra parte, invece, è quella incline a scelte diverse, e sono tanti quelli che pensano che il problema non li riguardi, che riguardi altri. È chiaro che l'equilibrio tra queste due parti o fazioni mutila in parte e determina grandi sfasature in tema di accoglienza e di rispetto dell'altro. In questo contesto così difficile credo che si inserisca con un ruolo principale la scuola e l'istruzione. Tra i drammi che subiscono ogni giorno i più deboli, specialmente i giovani, i ragazzi, gli adolescenti, vi è quello dell'esclusione dall'istruzione.

Non sono soltanto le violenze visibili, che noi apprendiamo dalla stampa e dalla televisione a determinare l'angoscia. Io credo che siano anche quelle meno visibili, ma che comunque incidono sull'identità dei giovani. Il compito della scuola diventa anche affascinante perché la scuola stessa dev'essere in grado innanzitutto, all'interno dell'aula, della classe, di determinare, di far capire quella che in termini tecnici viene chiamata "chiarificazione dei valori" della disciplina dell'insegnamento.

Bisognerebbe chiarire cosa sono i valori e da che livello partono e, quindi, nell'alunno far entrare la capacità di distinguere i valori propri da quelli degli altri attraverso un principio di apprezzamento di questa differenza. È chiaro che la scuola in questi termini diventa una vera e propria palestra di democrazia; lo stare insieme quindi è importante anche perché la scuola è l'unico luogo al mondo così ipotetico-simbolico, dove "tutti passano", per cui è sperabile almeno che tutti i ragazzi possano accedere un giorno in un'aula scolastica e ripartire dall'educazione per rifondare quelli che noi chiamiamo genericamente diritti umani. Io credo che la scuola non possa fare da sola, occorre un cambiamento radicale della nostra società. Alcuni punti divengono importanti: occorre pensare innanzitutto che non esiste soltanto la logica dell'emergenza o della custodia, di un alloggio o di un pasto per chi viene da lontano; occorre pensare all'immigrato come a qualcuno che può portare con sé la famiglia, i figli e allora la scuola diventa uno dei cardini della formazione di queste persone in senso generale, proprio quantificabile in termini sociali.

Noi non sappiamo se la nostra società Occidentale è pronta a far sì che rispetto agli immigrati non si parli di una sommatoria di singole unità di persone che arrivano, ma di un "pensare" a soggetti che rappresentano una cultura, una etnia, una popolazione, una memoria storica formidabile. A me viene da pensare quando qualcuno, nelle nostre aule tenta di imporre ai ragazzi Cinesi la storia dell'Europa degli ultimi trent'anni: questi non sanno che farsene di un insegnamento del genere. È ovvio che sia così; oggi gli alunni sono portatori di una radice che è inestinguibile, che la scuola non deve toccare. Io ricordo, ancora molti anni fa, che Padre Balducci, in un convegno a Firenze sull'integrazione, diceva che la nostra scuola è strutturalmente razzista perché propone un modello che in modo implicito porta con sé almeno un'indifferenza verso le altre forme di umanità. Questo è vero. Ecco perché la scuola deve affrontare il problema tra lo sviluppo delle persone da una parte e l'ambiente e la storia di provenienza dall'altra.

Mai disperdere il patrimonio culturale di chi viene da lontano, questa è una forza. Secondo me, l'altro elemento importante è di considerare l'immigrazione ormai come fenomeno di ordinarietà, per sconfinare in senso sociale quella concezione di fenomeno occasionale e temporaneo. Se noi andiamo poi ad esaminare la storia con correttezza, sul piano culturale dobbiamo anche dire, con disappunto, che i modelli utilizzati nel nostro sistema portavano e portano con sé un indirizzo inconscio a modellare i valori e gli stili sulla cultura Occidentale. Ecco allora che l'integrazione deve assumere i connotati di un atteggiamento che è indipendente dalla presenza in aula nella classe di alunni stranieri, questo perché il ragazzo deve imparare a superare le visioni ristrette di un modo di pensare. La situazione che riguarda il docente è importante e fondamentale, perché non sarà soltanto la formazione tipica dell'aggiornamento che potrà dare frutti rispetto a questo problema. Io credo che da formatore didattico in senso generico, il docente debba assumere anche quello del ricercatore e dell'osservatore di fatti sociali perché non dobbiamo nasconderci un'altra importanza fondamentale della scuola e dell'istruzione e cioè che per tutti coloro che arrivano da lontano, la scuola diventa veramente l'unica occasione di confronto e anche di riscatto. Io provengo da una provincia vicino a quella di Verona.

Ebbene, devo dire che, per il lavoro che è stato svolto e quello che si sta svolgendo in queste province, molto efficace e positivo, per l'esperienza che ho io, la scuola è stata specialmente per le donne l'unico elemento di riscatto. È inutile ripetere parole come mondialità, globalizzazione, cittadini del mondo se poi, in verità, non si vuole accettare la differenza come un valore e come un camminare insieme.

Io devo anche dire, in senso preoccupante, che se pensiamo che “è un peccato poi che le persone non siano tutte uguali”, già quando diciamo questo noi proviamo un sottile dispiacere nel non verificare che tutti gli uomini sono cristiani, che non tutti sono bianchi, che non tutti sono Occidentali o biondi o bruni o altro. Questo sentimento di dispiacere è un primo grave elemento di razzismo che è latente e inconscio in ciascuno di noi ed involontario, sebbene sia reale, e allora richiamo l'importanza e la responsabilità della scuola su questi punti, richiamo anche la responsabilità degli enti, delle associazioni della politica, di tutti coloro che devono aiutare la scuola a compiere questi passi di civiltà. Io credo che debba essere l'intera società a farsi carico di un cambiamento; noi faremo certo la nostra parte e lotteremo per questo.

Grazie.

JOHN RULLESTAD

Coordinatore del progetto “Many Colours” – Norvegia

Oggi è il 17 Maggio, un giorno molto importante nella storia della Norvegia, perché nel 1814 ha ottenuto l'indipendenza. In questa occasione ogni anno da 20 anni centinaia di migliaia di bambini nei villaggi e nelle città norvegesi celebrano nelle strade questo anniversario. Anche un nuovo cittadino, entrato in Norvegia negli ultimi 20 anni è parte attiva di questo momento celebrativo. Ma c'è un grande “ma!”. Abbiamo tutti visto una nuova ondata di neo-nazismo tra i giovani in Norvegia e quanto è accaduto una settimana fa nel nostro Paese proietta uno scenario per nulla rassicurante per noi. Quanto accaduto somiglia molto a quanto avvenuto in Inghilterra, somiglia all'incidente accaduto a Steven Lawrence. Il giovane della costa Occidentale della Norvegia è stato sepolto una settimana fa dopo essere stato ucciso da giovani che lo hanno molestato fino a commettere un crimine. Questo ragazzo è arrivato in Norvegia ancora in fasce ed era diventato un dottore.

Non assomigliava a noi Norvegesi per il colore della pelle. Da dove nascono le idee in questi giovani di minacciare persone della loro stessa età? Io sono spaventato da alcuni ospiti televisivi, da dibattiti televisivi che gettano olio sul fuoco della minaccia razzista verso le persone. E anche nel corso della nostra assemblea nazionale abbiamo sentito e visto dei politici affrontare il tema con troppa velocità e superficialità. Questo mi spaventa poiché è un modo per dar valore legale alle persone che minacciano.

Devono fare qualcosa per fermare questo evento. La stessa cosa si è trascinata per molti anni nella parte della Norvegia in cui abitiamo. Vi possiamo trovare infatti alcuni comuni cattivi atteggiamenti che rivelano la realtà delle convinzioni di molti Norvegesi sul tema.

Alcuni atteggiamenti comuni negativi riscontrati tra i Norvegesi sono:

1. Gli immigrati sono la causa dell'aumento della violenza e della criminalità.
2. Gli immigrati devono imparare i costumi e le tradizioni norvegesi
3. Nei momenti difficili il posto di lavoro deve essere dato prima ai Norvegesi

La mancanza di conoscenza di come combattere il razzismo e la xenofobia ci portano a guardare con attenzione verso quei Paesi che hanno una maggiore esperienza nel settore. Quanti di noi hanno avuto contatti con Leeds prima di questa conferenza?

È stato quindi ovvio per noi chiedere aiuto alle autorità educative di Leeds vista la loro esperienza in quest'ambito. E allo stesso modo, forse fortunatamente, siamo entrati in con-

tatto con i nostri Partner in Verona rendendo possibile un contatto strutturato con il programma Socrates e abbiamo usato per il progetto il nome Nimee in Inghilterra, Tante Tinte in Italia e Mange Farger in Norvegia, come potete vedere su quello splendido lavoro là sopra appeso, fatto dai partners di Leeds per noi.

Uno dei risultati finali che desideravamo ottenere nel progetto, era proprio quello di organizzare una conferenza Europea, una conferenza prima di questa ma non dissimile. Nel 1999 Leeds l'ha organizzata come inizio dell'anno contro il razzismo e la xenofobia in Europa.

Noi vi abbiamo aderito e abbiamo sperato di realizzarne altre già da allora. Sono contento che questa conferenza sia stata organizzata con la collaborazione delle Autorità di Verona che hanno ospitato quest'anno le nostre Autorità. Nel 2000 avremo il piacere di ospitarvi in Norvegia e in Danimarca nel 2001 per ulteriori conferenze. Un altro risultato che noi auspichiamo possa realizzarsi dal progetto "Many Colours" è la creazione di un network Europeo su basi transnazionali dal nome NIMEE di cui sentirete parlare qui alla conferenza.

Mr. Mohsin di Leeds, è una delle persone che hanno organizzato questo network che conta già 150 istituzioni che vorrebbero essere coinvolte. Ma cosa farà "Many Colours" per creare questo network? Abbiamo dovuto creare adesso NIMEE poiché il progetto Many Colours è al secondo anno e si concluderà al terzo. Nel frattempo abbiamo fatto una ricerca sulle iniziative educative esistenti e poste in essere dai partners:

"Many Colours" in che modo?

Ricerca delle iniziative educative esistenti in questo campo nei 3 Paesi partners. Per analizzare la situazione odierna e progettare nuove realtà per quest'anno e il prossimo.

Ricerche nelle scuole o in altre istituzioni educative per sperimentare le nostre nuove idee e metodologie.

Produzione e sviluppo di nuovi materiali didattici nelle ricerche educative.

Prendere una decisione strutturata in modo da far diventare questa conferenza un momento di incontro e di interscambio annuale da ripetersi in futuro.

Per noi in Norvegia è stato importante avere degli input dai nostri due partners su come, in particolare, potessero essere utilizzati i materiali educativi nell'insegnamento del Norvegese come L2.

Noi inoltre vorremmo che Mercoledì pomeriggio, quando ci saranno gli workshops su questo tema e anche sull'educazione primaria, gruppi informali dei tre Paesi partner, come pure le istituzioni già operanti del progetto, iniziassero un percorso di preparazione e di organizzazione per spingere coloro i quali sono coinvolti nella formazione dei docenti a sviluppare dei seminari locali ed eventi formativi anche per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti. Da noi questo esiste già. Ciò a cui miriamo è la creazione in Europa di questi eventi negli istituti di formazione per insegnanti. Ultimo ma non di minore importanza è lavorare a livello politico con i decisori locali, regionali ed Europei per stendere un documento di raccomandazioni per i Governi su come l'Educazione Interculturale dovrebbe essere parte integrante e prioritaria nell'educazione generale.

Il progetto "Many Colours" continuerà anche dopo la sua prevista conclusione poiché il 2000 non rappresenta una fine delle attività ma solo l'inizio di una nuova realtà.

La nostra speranza è che, con il vostro contributo questa nuova organizzazione "NIMEE" servirà proprio a continuare il valore e le iniziative che oggi sono nate in Many Colours.

TOM MURRAY

Presidente della Commissione Educativa della città di Leeds – Gran Bretagna

Buon giorno a tutti. Voglio iniziare con il dire che è bello poter vedere tutti voi qui e mi sento molto emozionato per il momento. Oggi io parlo per conto della delegazione Inglese, e in particolare dell’Autorità educativa di Leeds.

Io ritengo che questa vostra conferenza possa essere estremamente positiva poiché rappresenta un importante passo verso le strategie per sviluppare la vera educazione. Vedo qui presenti di Leeds educatori e gente di colore e questo fa aumentare la speranza che si riesca a combattere il razzismo e la xenofobia in Europa. Nel 1997 abbiamo cercato di elaborare in Europa delle strategie per eliminare il razzismo soprattutto attraverso la collaborazione. Io penso che quello in cui crediamo sia la necessità di rapportarci e relazionarci come partner uniti in questa battaglia.

Per quanto riguarda questa conferenza, credo che i partecipanti si chiedano “che cosa posso portare via con me da questo incontro?” Ma forse dobbiamo pensare a cosa dobbiamo dare, portare a questo tavolo. Agendo così noi potremo apprendere molto da questa conferenza e grazie ad essa noi potremo aiutare ed essere aiutati ad elaborare una risposta per combattere il razzismo nella nostra comunità. In questa conferenza io rappresento la terza, più importante autorità educativa nel Regno Unito. Abbiamo Londra, poi Birmingham e Leeds. Abbiamo centinaia di migliaia di bambini in 700 scuole e fra questi bambini molti sono di colore o figli di immigrati.

Cooperazione europea ed Educazione Interculturale

ANNA ATTANASIO

Direzione Generale Scambi Culturali, M.P.I., Roma

Innanzitutto ringrazio gli organizzatori di questo convegno per avermi invitata e dato così l'occasione di soffermarmi su alcuni punti che riguardano anche il nostro futuro rispetto alla cooperazione Europea. Io mi occupo dei progetti di Educazione Interculturale nei progetti Europei dal 1991, dunque da un lungo periodo. Questo è un progetto Europeo e credo sia importante sapere quale è il futuro che ci attende facendo una premessa: la presenza nel trattato di Maastricht della dimensione Europea dell'educazione, rappresenta un cambiamento importante rispetto al passato. Voi sapete che i programmi Europei esistevano già dal primo programma d'azione del 1976, ma si trattava dei progetti pilota che non hanno avuto una grossa ricaduta perché lasciavano l'accesso a pochi e anche forse perché la Commissione Europea non è stata in grado di diffondere e di seminare i risultati di questi progetti. È chiaro che con l'articolo 126-127 del Trattato di Maastricht i paesi Europei si impegnano in una cooperazione che però assume una forma coordinata.

È una novità quella di aver introdotto l'Educazione Interculturale in un Trattato che stia a rappresentare l'interesse dei paesi membri dell'Unione verso l'educazione e la formazione anche perché i problemi dell'educazione e della formazione diventano centrali rispetto alle prospettive di sviluppo economico e sociale dell'Europa. Viene introdotta l'idea di cittadinanza Europea mentre si propone un salto di qualità rispetto agli interessi, alla limitatezza della sfera economica e fra l'altro, l'idea di cittadinanza, si rivolge sempre di più al futuro e al destino delle nuove generazioni. È chiaro che quanti considerano le prospettive di innovazione e cooperazione, quanti cioè si impegnano nella cooperazione, sono, o dovrebbero essere, convinti che le prospettive di cooperazione e di innovazione sono un valore portante per la costruzione di questa cittadinanza.

L'esperienza della prima fase dei programmi sta per terminare, inizieranno dei nuovi programmi, si spera fra poco. Leonardo è già stato approvato, l'approvazione di Socrates stenta un po' per dei problemi economici, ma si spera che sotto la Presidenza Finlandese possa essere approvato. Il programma nuovo rimane fedele all'impostazione del passato, ma cerca di ricompattare le azioni per evitare la dispersione. Si disegna un nuovo quadro per la cooperazione futura: è un quadro che si deve assolutamente fondare sui risultati di quanto fatto precedentemente. Oltretutto ci sono nuove sfide per l'Unione Europea: le condizioni economiche sempre più difficili, le tensioni culturali, i conflitti, le migrazioni, il rapporto con i paesi del Mediterraneo ad esempio, che guardano all'Europa come ad uno sbocco per le nuove generazioni. All'interno dei paesi si tratta di condurre lo stesso tipo di riflessione.

Il nodo centrale è come attraverso la cooperazione si può produrre innovazione e cambiamento nei sistemi. Finora questo non si vede al di là dei cambiamenti e delle innovazioni che si possono indurre con progetti a livello locale, ma a livello generale, quanto al risultato dei progetti, questo entra fa parte delle politiche educative. Questo è un grosso interrogativo perché il problema è che a volte si ha l'impressione che l'adesione ai programmi comunitari sia un'adesione di principio, ma che poi, nel concreto, i decisori politici non siano abbastanza attenti a quello che nei progetti viene fatto e non maturano dunque ciò che può portare a questa trasformazione e a questo cambiamento. In termini di Educazione Interculturale questo è un elemento molto, molto forte ed anche molto pesante.

Vogliamo considerare la cooperazione educativa come una leva per il miglioramento della qualità dell'offerta formativa. Vogliamo considerare la cooperazione Europea come uno strumento per la realizzazione dell'uguaglianza delle opportunità di cui parliamo da anni, ma che ormai è uno slogan vuoto. Forse bisognerebbe dire non più "lottiamo" per diminuire le disuguaglianze delle opportunità, nelle condizioni in cui stiamo, perché parlare qui di uguaglianza nelle opportunità diventa sempre più difficile e anche qui l'Educazione Interculturale ha un suo forte aggancio. Quando si parla di miglioramento della qualità, perché l'art. 126 dice che "la cooperazione deve servire a migliorare la qualità dei sistemi scolastici" non voglio qui dire che cos'è la qualità, perché credo che ognuno di noi darebbe una definizione diversa. Ognuno potrebbe dire "per me la qualità dipende da che cosa si ha in mente rispetto al sistema scolastico". Diciamo piuttosto che potremmo però definire quali sono i criteri di qualità di un sistema, come ad esempio, la preoccupazione costante di migliorarsi, la ricerca del consenso sulle finalità ed obiettivi, il sostegno attivo alla diffusione delle conoscenze, e l'utilizzo di tutti i saperi in tutti i luoghi dove si apprende.

La domanda che si rivolge oggi alla scuola è una domanda nuova. Io ricordo che già dagli anni settanta dicevamo "viene rivolta una domanda nuova", e aggiungevamo ancora "è una domanda nuova e complessa". Oggi siamo ancora qui a dirci che alla scuola viene rivolta una domanda nuova perché nuovi sono i contesti e una domanda complessa che non riguarda solo i contenuti, i processi, i prodotti, ma che si esprime nella ricerca di un equilibrio fra il ruolo tradizionale della scuola e le nuove realtà con le quali la scuola deve entrare in relazione. Questo tema è stato toccato oggi più volte. Si è parlato di relazione, si è detto che la scuola non può agire da sola, ma che deve farlo con gli altri soggetti presenti sul territorio, anche se questo territorio va poi definito.

Il territorio va dagli Enti Locali, alle Istituzioni Locali, alle Associazioni, al Volontariato e così via. Dunque effettivamente la cooperazione si fonda su questa relazione a tutti i livelli, dal livello locale, al livello nazionale, al livello transnazionale. Dunque, una relazione che si fonda poi sulla negoziazione. Quando parliamo di Educazione Interculturale la parola negoziazione appare spesso. Questa qualità si va quindi a definire attraverso la relazione che si è in grado di stabilire. La qualità della scuola non sta più sulle performance, sulle misure compensative, ma sulla sua capacità di entrare in relazione. Logicamente questo mette in discussione le politiche educative nazionali perché esse devono definire le priorità ed il decentramento, la flessibilità, la capacità di programmare, la capacità progettuale, e così via, necessarie mentre la cooperazione deve inserirsi su un quadro di questo tipo.

La mia esperienza nel campo dell'Educazione Interculturale mi richiama spesso questo discorso perché l'Educazione Interculturale ha subito varie fasi in Europa che sono legate alle politiche dell'immigrazione dei vari stati Europei: mai la politica è stata così forte come nei confronti di questa tematica. Ogni paese ha una sua politica d'immigrazione anche se Maa-

stricht richiede una politica comune che non c'è ancora, quindi, ogni paese procede in un certo modo, ci sono delle grosse disparità, e questo non può che influenzare quelle che sono poi le azioni di Educazione Interculturale. Perché i livelli sono diversi?

Il livello della base, le Associazioni, gli insegnanti, i genitori che vivono i problemi del quotidiano hanno delle esigenze di tipo didattico che ci spingono a farne progetti, ad operare in modo diverso a livello della scuola. Però poi c'è il livello più alto: allora la mia paura è che il gap esistente tra quello che la base fa e quelle che sono le politiche generali, possa non superarsi, non riuscire a superarsi. La cooperazione dovrebbe essere questo strumento, se gli stati si decidessero a considerare la cooperazione Europea come un elemento per la trasformazione. Ecco il grande interrogativo per l'Educazione Interculturale, il problema è ancora molto forte. Ci sono state delle fasi negli anni '70: dall'assimilazione ad una seconda fase di valorizzazione della cultura portata fino agli estremi.

C'è un'apertura dell'Educazione Interculturale come Educazione alla diversità, alla complessità. L'Educazione Interculturale come misura per sostenere e favorire la scolarizzazione di immigrati rientra nella pedagogia povera. L'educazione alla diversità ha uno spazio più ampio: il diverso è anche il mio vicino, è anche quello che mi passa davanti sulla strada, è quello che incontro a scuola e così via. È un modo di vedere una società in cui tutti siamo diversi, ma è necessario, fra questi diversi, stabilire relazioni, scambio, comunicazione e così via. Il modo di vedere l'Educazione Interculturale all'interno dei vari paesi ha condizionato la politica della Commissione Europea.

Nel nuovo Socrates, infatti, l'Educazione Interculturale era scomparsa: si diceva che l'Educazione Interculturale era trasversale. Se non si definisce trasversale come percorso in maniera precisa e chiara, il trasversale scompare. Anche le pari opportunità uomo-donna erano trasversali nel primo Socrates. Ci sono stati pochissimi progetti, non è stata fatta nessuna promozione esclusa forse l'Italia. Dunque, come vedete, dire trasversale significa perdere questa dimensione. Dopo discussioni molto accese all'interno del Comitato di Istruzione e soprattutto con il sostegno del Parlamento Europeo, l'Educazione Interculturale è stata reintrodotta nel nuovo Socrates, viene chiamata "Sensibilizzazione Interculturale" però si possono fare progetti per bambini immigranti, per gli Zingari, per i circensi ecc.

Dunque, è ricomparsa, anche se la formula è un po' diversa: non è un'azione specifica, ma è considerata nel grosso blocco di Comenius sia per i partenariati scolastici, sia per quanto riguarda la formazione degli insegnanti, cosa che ci sembra importante perché sappiamo che per promuovere, per diffondere l'Educazione Interculturale l'insegnante è veramente la risorsa centrale. Dunque, è evidente che questo pendolarismo delle posizioni dei vari paesi Europei non ha favorito la presenza dell'Educazione Interculturale in Europa in termini generali, al di là dei progetti, delle cooperazioni che poi avvengono tra Associazioni e così via. Dunque mi sembra di avere l'occhio attento a questo nuovo Socrates proprio per non lasciar cadere tutte le esperienze che sono state fatte ed il bisogno anche di andare avanti nella riflessione. L'Educazione Interculturale è ancora campo di intervento di pochi. A questo proposito dovrei richiamare in questa sede, visto che rappresento il Ministero, quanto il Ministro Italiano ha fatto anche in tempi in cui il numero degli alunni stranieri nell'ambito del sistema scolastico era irrisorio.

È evidente che questa presenza, anche se non così massiccia sul piano quantitativo, ci ha costretto a riflettere. La prima commissione si è riunita negli anni 80 ed è stata attenta alle trasformazioni della società, a quello che avevano intorno, più che alla presenza dei bambini stranieri nel sistema scolastico. Però dobbiamo anche dire che il sistema scolastico Italia-

no è stato sempre sensibile al tema della diversità: siamo stati il primo paese in Europa che ha inserito i portatori di handicap nella scuola normale e prima di questo avevamo abolito le classi differenziali negli anni '70 che esistono ancora da qualche parte. Ci siamo dunque attrezzati in qualche modo con le circolari del Ministero, i documenti del CNP (alcune sono abbastanza interessanti in particolar modo la circolare n. 205), ma soprattutto questo fermento a livello di Ministero è nato sotto anche la spinta di quello che accadeva in Europa in termini di riflessione teorica: i lavori del Consiglio d'Europa, l'intervento del OCSE, dell'UNESCO e dell'UNICEF. Tale intervento si è concretizzato in una serie di atti normativi che rispondevano a due delle domande che sono state fatte qui anche oggi e si metteva l'accento sul coordinamento delle azioni educative con tutte le forze presenti sul territorio "in grado di dare un contributo conoscitivo ed operativo, anche per quel che riguarda il problema del rispetto ed il mantenimento delle culture d'origine ed il patrimonio linguistico-culturale dei giovani immigrati" (sto citando la circolare).

Vengono così affermati alcuni principi: le mansioni formative nei confronti delle nuove minoranze non possono avere successo se non nascono da un'azione coordinata di forze ed istanze che solo in parte appartengono alla scuola. Alla scuola appartiene il coordinamento di tale forze per la sua funzione di indirizzo educativo. Ne consegue che la scuola dovrà necessariamente aprirsi a contenuti, metodologie, stili di lavoro nuovi e diversi. Si prende nelle circolari una posizione decisa in favore di una prospettiva di integrazione rifiutando la segregazione linguistica ed etnica da qualsiasi ragione di ordine tecnico-didattico essa possa essere motivata. Dunque siamo nel 1991 e direi che è un intervento che precede poi il dibattito generale. Il contenuto di questi atti normativi, mettendo l'accento sulle giustificazioni di principio e sul quadro delle scelte di campo, li sostengono, restano un punto di riferimento alto di un impegno culturale educativo seriamente meditato che produrrà ulteriori approfondimenti ed il coinvolgimento di operatori e direttori didattici.

Va anche rilevata un'altra cosa. Ci sono degli elementi forti anche nei programmi per l'Educazione Interculturale: ricordiamo gli orientamenti per la scuola materna, i programmi per la scuola elementare, la legge di riforma nella scuola elementare, dove il discorso della identità, della diversità, della costruzione dell'identità viene affrontato appieno. Dunque, non ci sembra di essere fuori dal problema o dal contesto generale come qualcuno forse vorrebbe far credere. L'attenzione al singolo soggetto, alle specifiche competenze, ai bisogni educativi individuali, dunque un modo di trattare la diversità dello straniero come uno specifico tra le diversità, vista come regolarità in ambito collettivo. E, analogamente ad altre diversità, l'attenzione alle metodologie, la didattica, le risorse, l'organizzazione gli spazi ed i tempi. E tra le risorse mi sembra che gli insegnanti occupino il primo posto, con una formazione modificata comunque.

La formazione che viene fatta attualmente è in moltissimi casi tradizionale, ex-cattedra. Non si fa leva sulla creatività degli insegnanti sulle esperienze pregresse e così via, ma si verifica un calare dall'alto di alcune teorie. Questo non serve nell'Educazione Interculturale. Però ci sono anche nuovi modelli, come quello dell'insegnante che fa ricerca, che crea, che ha anche capacità di stimolo verso i colleghi e così via. Un altro elemento che ci sembra importante è quello della autonomia delle istituzioni scolastiche. Autonomia e flessibilità vanno insieme e l'attenzione ai soggetti, la centralità del soggetto non può che trovare risposta in una scuola autonoma e flessibile.

Allora non mi si venga a dire che far l'Educazione Interculturale a scuola è difficile perché ci sono in programma gli orari, certe strettoie che non lo premettono perché l'autonomia,

attualmente ed in futuro, ammette la possibilità del lavoro di gruppo, della ricerca dell'autoaggiornamento degli insegnanti, della modularizzazione dei contenuti e così via, tutti elementi che anche in futuro aprono delle strade per chi voglia fare Educazione Interculturale. Questi sono elementi che ho messo insieme molto rapidamente e mi dispiace non poter poi discutere con voi perché nel processo di autonomia gli insegnanti hanno una voce molto forte, devono averla perché sono loro poi che devono lavorare con contenuti, devono ricercare nuove metodologie, nuovi strumenti e così via. Ci sono progetti che queste cose le affrontano o che queste esperienze le hanno già fatte.

Il problema, oggi, per noi della Direzione Generale degli Scambi Culturali che abbiamo curato un centinaio di progetti dall'inizio, è proprio il problema della disseminazione e della diffusione e innanzitutto della valutazione. Alla valutazione stiamo lavorando perché va dato rispetto a determinate priorità, a dei bisogni che siano reali nelle scuole. La seconda fase nel prossimo anno sarà quella della disseminazione per la quale bisogna però avere delle strategie e dunque, in questo caso, il contributo delle strutture decentrate del Ministero sul territorio sarà essenziale.

Io mi auguro che questo possa avvenire perché sono progetti che hanno avuto una durata piuttosto lunga, dunque che hanno visto impegnate numerose scuole, a volte anche 50, 60 e se questo non diventa patrimonio di tutti, non solo di chi lavora nella scuola, ma anche del Ministero perché possa adottare le nuove politiche, non sarà servito a niente, sarà stato sprecato in termini finanziari e di impegno. Io vi ringrazio, vi auguro buon lavoro.

Le esigenze educative della comunità Islamica in Italia

YAHYA SERGIO YAHE PALLAVICINI

Direttore generale CO.RE.IS. Italiana

Commissione Nazionale Educazione Interculturale, M.P.I., Roma

Il titolo di questo convegno che si apre oggi “Equality in education” sintetizza in modo molto efficace quali possono essere le esigenze educative della comunità Islamica in Italia. Infatti, anche per la comunità Islamica, le esigenze educative sono le stesse di qualsiasi altra comunità religiosa o di ogni persona in Italia come all'estero e cioè il diritto di ricevere un'istruzione che permetta non solo un'adeguata formazione culturale, ma soprattutto una preparazione per vivere e comunicare nella società.

L'educazione nella comunità Islamica

Secondo la tradizione Islamica la vita stessa deve essere considerata come un dono di Dio dove le creature sono invitate a partecipare attivamente alle occasioni di conoscenza che il mondo offre. La permanenza in questo mondo quindi, per un Musulmano, è intesa come un vero e proprio itinerario dove si impara costantemente a scoprire ed a penetrare delle stazioni di conoscenza sempre più elevate che preparano a riconoscere la presenza misericordiosa di Dio in noi stessi, in ogni persona o cosa che ci circonda.

Questa preparazione alla vita, all'interno della comunità Islamica, viene assicurata tradizionalmente nella famiglia, nella moschea, nella scuola e nella società. Infatti, ognuno di questi ambiti contribuisce in modo complementare alla formazione del carattere del bambino e lo aiutano a considerare i diversi campi di attività (familiare, scolastica, professionale) come vari rami di una stessa ed articolata società-civiltà civile che permette di conoscere meglio il mondo e se stessi come riflessi simbolici e misteriosi dell'unità. Questa struttura tradizionale, basata sulla dottrina dell'unità, *'ilm at-Tawhid*, ben presente nella rivelazione Coranica, è alla base della organizzazione della comunità Islamica da quattordici secoli e costituisce un fondamento dell'educazione dei Musulmani in tutto il mondo.

Deriva da ciò che il carattere della comunità Islamica è essenzialmente religioso e integra tutti gli aspetti dell'esistenza in una dimensione sacrale unitaria che attribuisce ad ogni momento ed a ogni azione lo sforzo di una prospettiva conoscitiva costante. L'educazione alla conoscenza di se stessi, del prossimo e del mondo sono le basi dell'insegnamento dei Musulmani per garantire una convivenza che sappia rispettare l'armonia della creazione e la nobile funzione dell'uomo e della donna sulla terra.

Così ogni uomo ed ogni donna, nella comunità Islamica, riceve il deposito tradizionale di un insegnamento che da generazioni viene ritrasmesso fino a risalire alle origini della civiltà

Islamica quando lo stesso messaggio di verità veniva provvidenzialmente indirizzato agli uomini di un'epoca in cui si era decaduti nell'ignoranza e nel disordine. Lo stesso Corano, il testo sacro per la recitazione rituale di ogni Musulmano, rappresenta la fonte di riferimento principale per l'approfondimento di una conoscenza di interiore ed esteriore, spirituale e materiale che sappia orientare ogni fedele alla pratica delle virtù nel mondo in cui si vive.

Storicamente, l'insegnamento relativo alla conoscenza di questi valori e alla pratica delle virtù veniva svolto in modo naturale, partecipando attivamente alla vita della società: *a casa* i genitori educano i figli all'ordine delle funzioni domestiche e all'ordine della famiglia, fornendo le basi di una preparazione e di un'istruzione religiosa, ma soprattutto contribuendo con l'esempio alla formazione del futuro adulto: *all'interno della moschea nelle classi elementari* prima o dopo le preghiere quotidiane, alcuni maestri intrattenevano i giovani nell'approfondimento delle prescrizioni Coraniche o sugli insegnamenti dei maestri, spesso utilizzando il linguaggio più accessibile dei simboli; *nelle scuole secondarie*, i professori sviluppavano il panorama delle scienze tradizionali che permettevano di indirizzare lo studente verso la sua collocazione futura, acquisendo una competenza specifica e globale nelle attività professionali; ed, infine, *nella società*, l'individuo veniva messo nelle condizioni di verificare l'efficacia e l'applicazione degli insegnamenti e del bagaglio culturale ricevuti dando il suo contributo pratico e personale alla crescita e allo sviluppo di benefici diffusi.

Quanto illustrato finora è ancora valido in principio, ma è difficilmente riscontrabile in quelle parti del mondo, come in Europa, dove la comunità Islamica, per quanto diffusa, rappresenta una minoranza che si trova ad interagire con impostazioni e strutture giuridiche, politiche, sociali ed educative diverse dalla propria.

Prima di studiare come riuscire ad assicurare la trasmissione dei contenuti propri di una civiltà e di una comunità religiosa in una società pluriconfessionale e multiculturale come la nostra, è importante, tuttavia, conoscere quale sia l'ambiente educativo che caratterizza la comunità Islamica da secoli.

Conoscere l'Islam senza pregiudizi

La mancanza di questa conoscenza delle caratteristiche dell'Islam come di altre religioni è alla base di diffusi pregiudizi ed impossibilità di comunicazioni in Occidente. Esaminiamo brevemente tre aspetti dell'Islam e qualche errore di impostazione.

1. L'Islam è una religione

Attualmente in Occidente sono due gli approcci più ricorrenti in materia religiosa: quello laico, legato ad un'impostazione politica aconfessionale e quella della religione maggioritaria cristiano-Cattolica legata alla separazione tra Stato e Chiesa ed alla sua dottrina sociale. Nel primo caso, si assiste spesso alla ricerca di despiritualizzazione dell'Islam, cercando artificiose soluzioni che possono renderlo più accettabile secondo degli schemi legati alla moderna sociologia, antropologia, fenomenologia o psicanalisi.

I risultati hanno dimostrato l'evidenza dei limiti scientifici di questi metodi con un'interminabile ed inutile serie di tesi sperimentali che si occupano dell'Islam in tutte le sue varianti, ma mai nella sua unità. Dobbiamo inoltre segnalare che in alcuni casi la parte più estremista del laicismo, una sorta di ateismo integralista, hanno persino cercato di operare una vera e propria vivisezione dell'Islam alla ricerca della sua presunta malattia nascosta, che, non essendo trovata provoca delusione e disappunto.

A parte questi eccessi, negli ultimi anni bisogna registrare una migliore attenzione da parte della società civile e delle istituzioni laiche nei confronti dei Musulmani in Occidente, con

una sincera disponibilità di conoscenza, una sensibilità nuova e una più seria obiettività scientifica non condizionata dalla presunzione nazionalistica Europocentrica o dalla vantata superiorità razziale dell'uomo bianco. All'interno di queste premesse, infatti, si possono avviare scambi costruttivi anche con la comunità Islamica impegnandosi a sostenere la cultura del rispetto delle identità e favorendo quindi lo sviluppo qualitativo di una società pluralista.

L'altro approccio, quello ecclesiastico, ha inizialmente posto il tema della conoscenza dell'Islam all'interno del dialogo Islamo-cristiano che ha avuto il merito di superare i pregiudizi seguiti dalle contrapposizioni militari o alle discussioni teologiche che volevano far prevalere con la forza la propria ragione sull'altro.

I presupposti per un dialogo sull'espressione spirituale dei credenti, sugli approfondimenti dottrinali utili ai fedeli di entrambe le comunità o sul valore della religione in questi tempi escatologici e le responsabilità da assumersi insieme per una educazione alla vera pace, sembrano ora rallentati da quelle correnti che, da entrambe le parti, si chiudono in un irriducibile, esclusivismo confessionale o, al contrario, si aprono a dimensioni sociali di buonismo tollerante, indiscriminato, moralista e missionario che tenta di "educare" l'altro con il sentimento pietistico di aiutare i poveri stupidi o i poveri bisognosi, ma con scarsa efficacia.

Inutile dire che in entrambi i casi viene a mancare proprio l'aspetto religioso e si finisce per cercare dei compromessi fittizi a discapito di una reale possibilità di convergenza intellettuale, particolarmente importante per la società contemporanea. A tutto questo bisogna aggiungere che se l'organizzazione del cristianesimo attuale prevede una separazione tra Stato e Chiesa, tale separazione non esiste nell'Islam soprattutto perché non esiste né uno stato Islamico, né una chiesa, né un clero. Dalla fine del Califfato non c'è più una struttura pubblica che nell'Islam può legittimamente rappresentare l'unione dell'autorità spirituale e del potere temporale e da allora quest'unione si manifesta, in potenza, nell'unità della comunità Islamica nel suo insieme e, in pratica, nello sforzo di conformità tradizionale di ogni fedele tramite il sostegno imprescindibile dei maestri e dei sapienti che hanno il compito di garantire la vitalità e l'accessibilità della dottrina espressa nel Sacro Corano.

Si comprenderà quindi che i tentativi di dividere l'Islam schematicamente secondo i sistemi di pensiero ricorrenti in Occidente, rischiamo di non produrre risultati conoscitivi soddisfacenti, soprattutto perché si è dimostrato fallimentare l'imposizione all'Islam delle moderne categorie mentali sia su un piano di ricerca scientifica, sia su un piano di conoscenza e convivenza pratica. Quest'ultima possibilità, al contrario, si profila ogni volta che la comunità Islamica viene conosciuta e riconosciuta in tutte le sue caratteristiche e secondo le sue specificità particolari a discapito di qualsiasi falso timore di contaminazione della società Occidentale contemporanea.

2. L'Islam vuol dire pace

In questo senso è necessario ribadire quanto l'integrità religiosa e l'identità culturale non vadano erroneamente confusi con strumentalizzazioni di potere personale. I disegni politici di alcuni gruppi ideologici volti a sfruttare i disagi sociali e la scarsa preparazione degli immigrati, fomentando la lotta all'Occidente, hanno come unico scopo la destabilizzazione del sistema democratico per imporre una prevaricazione violenta che, desideriamo sottolinearlo, non ha nulla a che fare con lo spirito autentico dell'Islam.

Bisogna chiarire che nella religione Islamica è presente il concetto di sforzo, (Jahd = Jihad) ma che esso non deve essere assolutamente confuso con quello di conflitto; vi devono essere tensioni costruttive, ma non confronti competitivi soprattutto tra gli appartenenti alle diverse confessioni religiose che vanno rispettate e se necessario difese nelle loro pratiche rituali.

3. L'Islam è universale

Non soltanto nel suo senso etimologico di essere rivolto verso "l'Uno" e di conseguenza di essere una delle espressioni del monoteismo, ma anche nel senso di rivolgersi a tutti gli esseri indipendentemente dalla loro razza, etnia, lingua, nazione e cultura. Come il cristianesimo, la comunità Islamica raccoglie un miliardo circa di fedeli in tutto il mondo che appartengono (e continuano ad appartenere) a razze, etnie, nazioni e culture diverse anche se praticano le regole Islamiche.

La comunità Islamica quindi è multi-razziale, multi-etnica, transnazionale, multiculturale e quindi non può essere definita Araba o, in senso dispregiativo, beduina. Ogni Musulmano continua a parlare, leggere e scrivere nella sua lingua madre e anche se prega recitando le formule Coraniche nella lingua sacra Araba, non per questo deve conoscerne la grammatica o Arabizzarsi rinunciando alla propria identità culturale. Si ricordi che all'interno della comunità Islamica gli Arabi rappresentano solo il 20% e sono distribuiti in numerose nazioni dal Marocco alla Siria e in ognuno di questi stati ci sono anche altre appartenenze religiose. Quindi identificare l'Islam con il popolo Arabo rappresenta un duplice errore perché limita notevolmente la realtà numerica della comunità Islamica e in più assimila anche quelle minoranze Arabe che non sono Musulmane. Infine, è importante sapere che l'universalità dell'Islam si manifesta anche nel piano del riconoscimento e rispetto di tutte le altre comunità religiose intese come espressioni diverse di un'Unica Verità che è Dio, lo Stesso per tutti i credenti.

La comunità Islamica in Italia

Dopo aver dato questi chiarimenti rispetto ad alcuni pregiudizi sull'Islam molto ricorrenti in Europa, possiamo ad una sintetica descrizione della comunità Islamica in Italia.

Se non consideriamo la parentesi durata 5 secoli, quando in meridione vivevano molti Musulmani che seppero stabilire relazioni positive con la popolazione locale lasciando l'evidenza dei segni della loro presenza nella cultura, nell'arte e persino nella lingua Italiana, ora la comunità Islamica in Italia è abitualmente associata al processo dell'*immigrazione* e sottoposta alle politiche dell'*integrazione*.

Circa il 90% dei Musulmani in Italia è di origine straniera, o, come si usa definirli, "extracomunitari" per designare coloro che non appartengono alla Comunità Europea. Il restante 10% di cui parleremo in seguito, è composto principalmente da Italiani soprattutto convertiti e da una giovanissima seconda generazione di bambini nati in Italia da genitori Musulmani di origine, di adozione o frutto di matrimoni interreligiosi. Interessante è notare che all'inizio degli anni '80 il primo flusso immigratorio in Italia era caratterizzato da alcuni studenti Musulmani che frequentavano le università Europee seguendo alcune decisioni politiche di alcuni gruppi riformisti Islamici per imparare le metodologie e le discipline didattiche del mondo Occidentale da utilizzare come background culturale per creare opposizione ai governi dei loro paesi di origine.

Solo successivamente il fenomeno dell'immigrazione coinvolgerà radicalmente il fenomeno della ricerca di nuove opportunità di lavoro e la speranza di maggiori possibilità di guadagno. In questo senso la visione dell'Occidente agli occhi dei Musulmani extracomunitari ha spesso rappresentato una sorta di miraggio dove la ricchezza e il modello di vita della società consumistica suscitavano attrattive enormi rispetto alla vita semplice ed essenziale del proprio paese di origine. Tutto questo finché, dopo enormi sacrifici ed estenuanti attese, si approda in Italia e ci si scontra con la realtà che è inevitabilmente diversa da quella che si era immaginata, con l'aggravante di dover risolvere rapidamente problemi burocratici e di so-

pravvivenza senza conoscere quasi mai le leggi, la lingua, e la cultura Italiana e con una scarsa preparazione professionale e scolastica.

I danni più evidenti sono l'omologazione e l'emarginazione. Nei casi peggiori si assiste alla creazione artificiosa di ghetti di una pseudo-società parallela dove il rancore per la delusione dell'Occidente si mischia alla presunzione e alla miseria generando delinquenza e strumentalizzazioni eversive. In altri casi, incontriamo persone che sempre artificialmente si sono svestite radicalmente da qualsiasi specificità legata alla propria origini assumendo atteggiamenti mentali e comportamentali da integralisti Occidentali, una sorta di processo di autocolonizzazione spesso irreversibile. A parte questi estremi, è bene dire che buona parte dei Musulmani emigrati cerca, e finalmente con l'aiuto di Dio trova, il modo di risolvere i problemi iniziali e di costruirsi una vita dignitosa e rispettabile.

La consapevolezza di questo panorama ha spinto da tempo le autorità Italiane ad occuparsi degli immigrati definendo le linee generali di un intervento sotto le politiche dell'integrazione volendo così favorire l'inserimento degli stranieri in Italia nelle attività sociali del paese sotto la tutela vigile delle norme vigenti. A parte le reazioni di puritanesimo culturale e confessionale da un lato e la logica opposta di assistenzialismo demagogico e fatalismo passivo, la necessità primaria ora è quella di garantire anche ai Musulmani emigrati extracomunitari la partecipazione attiva alla società civile Italiana nel mantenimento delle proprie identità religiose e culturali.

In questa direzione, dopo la dichiarazione del partenariato euromediterraneo di Barcellona si sono moltiplicate le iniziative di cooperazione a livello istituzionale e, in Italia, in campo educativo, la Commissione Nazionale per l'Educazione Interculturale del Ministero della Pubblica Istruzione, ha dato il suo prezioso contributo alla nuova legge sull'immigrazione. Il rischio adesso è che in tutto questo processo di integrazione, si continui ad identificare i Musulmani in Italia come poveri, immigrati ed extracomunitari ignoranti rinunciando ad un livello veramente qualitativo che possa seriamente favorire l'espressione spirituale e materiale delle risorse di uomini e donne che non si sentono in nessun modo appartenenti a queste categorie restrittive e discriminatorie.

C'è, in altre parole, il rischio di un soffuso razzismo che, in un'epoca dove si parla di diritti umani, globalizzazione e autodeterminazione dei popoli, impedisce la coerenza pratica per paura di compromettere un presunto orgoglio individuale con popoli che hanno mantenuto principi e tradizioni che l'Occidente non sembra più in grado di riconoscere. In quest'ultimo caso, l'integrazione può essere strumentalizzata con l'idea di convertire i Musulmani al proprio sistema di vita e di pensiero con la stessa intenzione che spingeva i colonizzatori del secolo scorso a "civilizzare i selvaggi" che abitavano nelle terre da conquistare. Il corrispettivo di questo atteggiamento ideologico è rappresentato da alcune correnti di pensiero pan-Arabe che si contrappongono rivendicando con arroganza l'Islamizzazione dell'Europa.

Estremismi totalitari ed esclusivisti insieme a banali e fastidiose generalizzazioni non devono tuttavia impedire all'educazione di percorrere la strada sempre più necessaria ad assicurare una vera conoscenza e preparazione a tutti gli studenti della società Italiana, aprendosi ad una prospettiva più ampia che tenga conto delle realtà interculturale e pluriconfessionale. Ciò non deve portare, come abbiamo visto, né ad analizzare in compartimenti stagni le differenze per estrapolare un minimo denominatore comune, né all'abbassamento in un qualunque indifferente che non sappia valorizzare le specificità di ogni comunità religiosa, di ogni cultura e di ogni individuo.

L'insegnamento dell'Islam nelle scuole Italiane

La mancanza attuale di una intesa giuridica tra lo Stato Italiano e la comunità Islamica che possa definire anche gli orientamenti educativi non agevole le esigenze dei Musulmani nelle scuole Italiane.

Secondo l'art. 8 della nostra Costituzione, l'organizzazione della CO.RE.IS. (Comunità Religiosa Islamica) Italiana, ha presentato una proposta giuridica di intesa alla Presidenza del Consiglio dei Ministri l'anno scorso, tuttora in esame, ma si ricordi che l'educazione da trasmettere agli studenti Musulmani non riguarda soltanto l'ora di religione che notoriamente fino ad ora è soltanto di religione cristiana-Cattolica.

Un altro campo riguarda i libri di testo scolastici dove sono troppo ricorrenti prospettive Orientalistiche o europocentriche che condizionano la lettura della storia e della relazione tra i popoli e le comunità religiose, soprattutto sull'Islam, con imbarazzanti lacune per mancanza di obiettività e di rigore accademico. Tutto questo in aperta contraddizione con gli apporti che l'Occidente ha ricevuto dagli scambi con i Musulmani nei campi dell'alchimia della matematica, dell'astronomia e dell'arte per citarne solo alcuni.

Gli insegnanti Musulmani Italiani come Mediatori Culturali privilegiati

Oltre la revisione dei libri di testo quindi c'è un altro aspetto fondamentale che va considerato con urgenza e riguarda la formazione degli insegnanti. In questi ultimi cinque anni la CO.RE.IS. Italiana, prima ancora di essere riconosciuta ed inserita nella Commissione Nazionale per l'Educazione Interculturale del Ministero della Pubblica Istruzione, come rappresentante della comunità Islamica, ha promosso, organizzato e seguito centinaia di lezioni tra seminari pubblici e corsi di aggiornamento per docenti avviando collaborazioni con Università, Provveditorati, Scuole, Circoli Didattici, Assessorati Regionali, Provinciali, Comunali. L'occasione di conoscere l'Islam "dall'interno", analizzare le varie esperienze didattiche, studiare le opportunità più efficaci di comunicazione e soprattutto aprirsi alla possibilità di ribaltare gli innumerevoli pregiudizi di contenuto e di metodo che progressivamente si presentavano ha determinato una situazione di enorme arricchimento spirituale, professionale, culturale per tutti.

I risultati più interessanti dei nostri corsi sono stati realizzati nei momenti in cui veniva restituito all'Islam il suo carattere essenziale di dottrina monoteistica, di civiltà tradizionale, di storia sacra e di espressione di scienze sapienziali che hanno permesso realmente la scoperta di quei valori imprescindibili che regolano la vita di Musulmani di ogni tempo e in ogni luogo. In questo senso, i Musulmani Europei della CO.RE.IS. hanno saputo svolgere un'azione di mediazione didattica nuova, restituendo all'Islam l'identità di una comunità unita nella diversità, richiamando il valore dei principi che legano i Musulmani all'interno e all'esterno della loro comunità, ricordando con maggiore obiettività e fedeltà la storia delle relazioni tra i popoli e le comunità religiose e ritrasmettendo soprattutto ai Musulmani la nobiltà di una prospettiva intellettuale propria alla funzione dell'uomo nel mondo, l'unica che può fare da antidoto all'ignoranza e all'integralismo.

Anche la comunità Islamica in Europa, infatti, è sempre più consapevole dell'importanza e della responsabilità di dover reagire in modo costruttivo a rischio di una perdita di una dimensione sapienziale dell'Islam da parte delle presenti e future generazioni. La necessità nel prossimo futuro di creare una struttura in grado di rispondere alle esigenze sempre crescenti di una vera Educazione Interculturale interreligiosa che sappia valorizzare e rispettare l'identità e trasmettere una qualificata conoscenza dell'Islam secondo i suoi principi e valori in

modo accessibili e non propagandistico all'Occidente ha spinto CO.RE.IS. alla costituzione a Milano di un Centro di Documentazione sull'Islam in collaborazione con le Istituzioni regionali, nazionali ed Europee e di alcuni stati Islamici moderati.

La specificità degli insegnanti che collaborano alle attività della CO.RE.IS. Italiana, è quella di essere prevalentemente Europei Musulmani con una conoscenza naturale della cultura e della lingua di origine unite ad una competenza sulla dottrina della religione di appartenenza e viene vissuta ed espressa con serenità ed equilibrio anche nelle varie collocazioni familiari, professionali e sociali.

Con queste caratteristiche il corpo docenti della CO.RE.IS. Italiana riesce a costituire un possibile esempio di armoniosa interazione tra la dimensione della fede religiosa vissuta e la partecipazione alla società civile e spesso costituisce un riferimento più accessibile e naturale sia per il fratello immigrato sia per il connazionale che volesse ricevere semplicemente un chiarimento. La necessità di operare con chiarezza per creare le basi fondamentali di un migliore equilibrio tra la fede di appartenenza a culture d'origine e l'inserimento nella società Europea dei Musulmani in tutte le sue componenti civili, passa inevitabilmente per un lavoro di conoscenza profonda che il mondo dell'educazione deve sviluppare con grande sensibilità e determinazione.

Questa rimane la primaria esigenza educativa della comunità Islamica in Italia: conoscere meglio se stessi, gli altri e la realtà che ci circonda. L'alternativa ambigua e comunque prematura di creare delle *scuole Islamiche private* e non sempre riconosciute con la motivazione di dover garantire agli studenti Musulmani un insegnamento conforme alla dottrina della religione di appartenenza, appare in alcuni casi pretestuosa e rischia di creare dei problemi di gestione "Islamica", con la formazione di un mondo parallelo. In attesa di un accordo giuridico sulle esigenze generali della comunità Islamica in Italia, alcune necessità degli studenti Musulmani nelle scuole hanno già trovato riscontro nella sensibilità e nel buon senso di molti insegnanti e presidi.

La possibilità di compiere alcune delle *cinque preghiere rituali* obbligatorie che coincidono con l'orario scolastico, di osservare il *digiuno diurno* durante il Ramadhan, di non ricevere dalla mensa scolastica *cibo illecito* (carne di maiale o bevande alcoliche) costituiscono alcune delle premesse fondamentali per permettere al Musulmano di praticare gli obblighi della propria fede. Il cammino verso le politiche educative per l'Europa nel prossimo millennio passa quindi, necessariamente, per un insegnamento globale dove vengono valorizzate le qualificazioni, le competenze dei docenti, per un insegnamento che sappia trasmettere i valori della cooperazione nell'empatia e della rettitudine nella giustizia sociale dando importanza alla dimensione spirituale dell'uomo.

La creazione di istituti per il dialogo, lo scambio e lo sviluppo di ricerche scientifiche sulle tradizioni di civiltà presenti in Europa insieme alla costituzione di commissioni miste, possono essere alcuni strumenti utili per il prossimo futuro.

Come Musulmano Italiano mi auguro che anche grazie ad incontri come questo si arrivi presto non solo ad una *"equality in education"*, al senso del rispetto e della conoscenza reciproca, ma anche alla riscoperta di una *"quality in education"* dove si costruisca insieme un processo di trasformazione sociale che sia espressione di una unità nella diversità e dove ognuno possa essere riconosciuto per il patrimonio che rappresenta.

Vi ringrazio.

Relazioni e bisogni educativi delle famiglie immigrate in Italia: riflessioni a partire da una ricerca in Emilia Romagna

GRAZIELLA GIOVANNINI
Università di Bologna

1. La difficoltà di dire e interpretare la “diversità” in uno scenario di conflitto

Si prova disagio a parlare di diversità quando è di nuovo il modo in cui si giustifica il fare guerra, da una parte e dall'altra. Quando nel “differenziare” la parola è sostituita dalla violenza. Quando muoiono persone e animali e case e piante, di qualsiasi specie. E la morte annulla qualsiasi diversità.

Ma... “*Abbiamo bisogno di parole per restare umani... Nostro compito è trovare un linguaggio per esprimere il bisogno di appartenenza che non sia solo un modo di esprimere nostalgia, paura e estraniamento dalla modernità*” (M. Ignatieff, *I bisogni degli altri*, Il Mulino 1986).

2. L'eterogeneità e la processualità come ottiche di analisi

È noto che la categorizzazione è un normale processo conoscitivo che ci aiuta a semplificare la realtà, attraverso percorsi di comparazione e di riduzione della complessità. Non c'è niente di male ad usarle. Come inevitabili sono nella quotidianità i pre-giudizi (io sono venuta qui pensando di trovarmi in un ambiente di persone già convinte idealmente al combattere contro il razzismo e la xenofobia...). Ed esistono anche i pregiudizi positivi, non solo quelli negativi sui quali di norma lavoriamo e che combattiamo.

L'importante è che siano strumenti, percorsi di conoscenza e non diagnosi compiute o guide immediate all'agire. È – come ci ha insegnato bene anche recentemente Alessandro Dal Lago nel suo libro “Non-persone” – anche un problema di linguaggio. Non possiamo non raggruppare gli stranieri che arrivano tra noi, ad esempio, sotto l'etichetta “immigrati”. E non solo per una inevitabile prima distinzione tra noi e loro, ma perché di fatto in questa nostra società delle regole formali, qualsiasi tipo di intervento deve far riferimento a gruppi precisi. Pensiamo all'intervento formale per eccellenza, che è la definizione di norme, la produzione di leggi e decreti.

E comunque lo “straniero”, tutti gli stranieri – come ci ha insegnato in Sociologia Simmel – ci provocano, ci interrogano, ci spingono a ridefinire il nostro io e i nostri noi. Ma poi è immediatamente necessario procedere oltre. Nella vita quotidiana non esistono immigrati generici, ma gruppi di differente provenienza territoriale, storie differenti, percorsi migratori e personali specifici. Sono *diversi culturalmente*: differenze di lingua, di religioni, di miti fondatori, di modalità relazionali, di modalità di vita familiare e di allevamento dei minori, di rappresentazioni delle età della vita.

È la differenza che oggi viene maggiormente tematizzata. È anche la forma di diversità di

cui si occupa oggi in modo particolare l'istituzione scuola. Ma, come sempre nei fatti umani, non si può ridurre la complessità ad una sola dimensione.

La nuova immigrazione si coniuga decisamente con la realtà della stratificazione sociale, a partire dal tipo di occupazione, dai rapporti economici, ma anche in riferimento al prestigio: gli immigrati sono *disuguali economicamente*. A questo si legano principalmente problemi di casa, salute... ma questa dimensione non va dimenticata anche quando si parla di educazione. Sono inoltre *disuguali politicamente*, in relazione alle strutture del potere politico. Il dibattito è aperto sia sul versante delle dimensioni più propriamente sociali della cittadinanza, sia sul versante della partecipazione politica (a partire dal livello delle amministrazioni locali e della promozione di forme associative degli immigrati, capaci di esprimere le proprie posizioni).

Bisogna abituarsi a pensarli come diversi, tenendo conto non solo dei macro gruppi etno-culturali, ma anche delle eterogeneità di genere, di età, di piccolo gruppo, di esperienza personale. A me piace pensare a quello che ha scritto Nicollet nel 1992: "Nelle migrazioni, infatti, non sono le culture che sono messe in contatto, ma soprattutto dei segmenti ben precisi di popolazione già molto differenziate tra di loro per la storia, la lingua, la stratificazione sociale. Sono così delle persone differenti in relazione alla loro cultura di origine a partire dal sesso, dall'età, dalla loro posizione sociale, dal loro ambiente geografico, dalle loro biografie. In sintesi, sono gli uomini che si incontrano, e l'incontro si realizza in particolari condizioni di presa di contatto, condizioni che sono spesso in grado di spiegare la riuscita o il fallimento"

Bisogna fare attenzione a non isolare una sola forma di diversità, ma insieme a non "fermare" il tempo e i processi: categorizzare è necessario per capire, ma le categorie vanno rese dinamiche, come dinamici sono tutti i fenomeni umani.

3. La ricerca empirica "A partire dai figli..." (cfr. la scheda allegata)

Nella ricerca empirica "A partire dai figli..." promossa nel 1997/98 dai Centri per le famiglie di Reggio Emilia, Ravenna e Lugo e finanziate dalla regione Emilia Romagna, si sono assunte la cura e l'educazione della prole come evidenziatori delle modalità e delle problematiche di inserimento degli immigrati nella nostra società. Si è in effetti ipotizzato che la presenza di figli minori:

- faccia salire fortemente le esigenze socio-economiche della famiglia, costituendo un campo di prova della tenuta del progetto migratorio,
- stimoli la costruzione di reti di relazione sia con i servizi che con altre famiglie,
- costituisca un terreno privilegiato di confronto ambivalente tra la cultura di provenienza e quella locale.

Lo sforzo è stato quello di rompere lo stereotipo dello "straniero", per incontrare gli stranieri, le famiglie dei diversi paesi. La lettura dei comportamenti e delle rappresentazioni della genitorialità e dell'educazione passa nella ricerca soprattutto attraverso le parole delle donne e degli uomini che hanno fatto e stanno facendo esperienza di migrazione arrivando in Emilia Romagna dal Senegal, Ghana, Marocco, Egitto, Albania (i gruppi più consistenti nei territori in esame alla data della indagine).

Rappresentazioni che si manifestano con caratteristiche di ricostruzione, di comparazione, di movimento continuo del racconto attraverso il mediterraneo da qui a là e da lì a qua, in una operazione che non è da interpretare come fotografia statica di strutture, situazioni e azioni, ma reinterpretazione personale e sociale dei dati.

4. Dai risultati della ricerca alcune piste di comprensione e di azione in campo educativo

Moltissime sono le sollecitazioni che vengono dalle interviste in tema di percorsi di socializzazione di bambini, ragazzi ed adulti. Alcuni nodi, con differenziazioni tra i diversi gruppi (e con una più forte specificità per l'Albania), meritano attenzione, anche per le piste di azione che possono prefigurare. Ho selezionato alcuni temi, quelli a mio parere più rilevanti per le istituzioni educative.

4.1 *L'educazione come trasmissione generazionale e il problema del "rispetto".*

Gli intervistati tendono a rappresentare con forza l'età evolutiva come età della dipendenza, della formazione alle regole e alle norme relazionali, del rispetto nei confronti dei molti adulti con i quali si entra in contatto. Immagine, quindi, prevalentemente di un bambino "contenitore" che progressivamente assume dalla società – dalle istituzioni educative, ma dagli adulti in genere – le competenze indispensabili ad affrontare i vari compiti connessi all'esistenza. Educare significa, secondo un Senegalese intervistato, "*trasmettere la buona educazione che hai ricevuto dai tuoi genitori e che loro hanno ricevuto dai nonni*". Un altro intervistato ha aggiunto: "*...io sono nato nudo, non so niente, sono loro che mi hanno dato tutto*".

Ci troviamo di fronte ad una concezione forte delle relazioni genitoriali, con una attenzione ai legami che uniscono tra di loro le diverse generazioni, ma in senso comunitario e non solo familiare. Questi legami in effetti sono costruiti all'interno di un gruppo che dalla coppia si estende non solo in senso verticale, ma anche orizzontale, fino a comprendere la rete della parentela, ma anche del vicinato e delle persone significative.

L'immagine dell'infanzia si gioca all'interno di questa rete generazionale estesa, con una dipendenza del bambino e della bambina sul piano dei valori, delle norme sociali, delle competenze, che vengono apprese progressivamente sia per "immersione" che per intervento educativo diretto di molte persone (quindi non solo dei genitori) e di differenti istituzioni (religiose e scolastiche). Questa idea di educazione come trasmissione, come "scrittura su un foglio bianco", si caratterizza anche come:

- controllo e riduzione dei margini di decisione autonoma dei figli;
- ricorso a strategie educative di tipo comportamentale e rafforzativo: "la disciplina";
- relazioni personali regolate dalla differenza di età: "il rispetto" (elemento centrale nell'educazione e nei rapporti educativi).

Per Ghanesi e Senegalesi l'infanzia e la prima giovinezza sono anche età di assunzione progressiva di responsabilità nella gestione della vita familiare, a supporto e sostituzione delle figure adulte, con un livello di protezionismo genitoriale sicuramente più basso rispetto a quello registrato per i coetanei Italiani e a processi di più precoce autonomizzazione per quanto riguarda la sopravvivenza quotidiana.

Diffuse sono le critiche al modello di relazione genitoriale che attribuiscono agli Italiani e la preoccupazione che i propri figli assumano le modalità di comportamento dei loro compagni Italiani, soprattutto per quanto riguarda il rispetto delle figure parentali, il riconoscimento del loro status di persone autorevoli e portatrici di un sapere da non mettere in discussione. Suscita scandalo il bambino Italiano che può impunemente tacciare i genitori di falsità. Il "non è vero" rivolto dal bambino all'adulto è ritenuto offesa massima.

Non mancano tuttavia posizioni maggiormente dubbiose e anche qualche chiara affermazione di superiorità del modello Italiano, più "dolce" e paritario.

Questo quadro, presentato qui in maniera coerente, è, ancora una volta, attraversato da molti cambiamenti anche nei differenti paesi di origine, nelle diverse zone dei differenti paesi e nei differenti gruppi sociali.

Fra gli Egiziani, ad esempio, si è sviluppata decisamente – là e qui – un’idea dell’infanzia come l’età dell’investimento per il futuro, con una forte valorizzazione dell’esperienza di scolarizzazione. Mutamenti, resistenze, comparazioni e contraddizioni diventano realtà quotidiana nell’esperienza migratoria.

Del resto anche quando la concezione della famiglia rimane quella di una rete parentale, con l’immagine di una responsabilità collettiva nei confronti dei figli, la realtà quotidiana nel nostro paese, l’esperienza che stanno vivendo rende impraticabile il ricorso “normale” alle risorse della parentela nell’allevamento dei figli. Qualcosa della rete si riflette sul vicinato (in particolare con donne anziane), ma anche sui servizi.

Non è neppure sempre chiaro se le affermazioni sull’autorità parentale nei paesi di origine siano anche il risultato di una volontà di “rappresentazione positiva” delle proprie radici, di una “cristallizzazione” della tradizione (non rara tra i migranti), di una paura del “controllo e del giudizio” della famiglia di origine quando ritornano in patria e, infine, di un atteggiamento difensivo nei confronti del mutamento che cominciano a registrare nei propri figli allevati in Italia e che fa emergere conflitti intrafamiliari.

4.2 La transizione all’adolescenza

Le famiglie da noi intervistate hanno evidenziato soprattutto bisogni relativi alla prima infanzia, ma un altro problema è alle porte, quello della transizione all’adolescenza. Rispetto a questa transizione, la dimensione che sembra particolarmente problematica è quella relativa ai processi di autonomia.

È molto interessante osservare che presso diversi gruppi esaminati, lo svolgimento di attività domestiche e le strategie di autonomizzazione per la sopravvivenza a cui sono avviati i figli non significano in nessun modo scalfire la dipendenza del figlio/figlia dalla rete familiare. Non coincidono in alcun modo con i percorsi di “autonomia dalla famiglia” di cui siamo soliti parlare per i nostri preadolescenti e adolescenti.

L’assunzione di responsabilità, che costruisce in qualche modo la transizione all’adulthood, ha, come dice un Senegalese, il significato di assunzione di responsabilità per altre vite. La dimensione comunitaria prevale su quella individuale, quindi con una rilevante differenza rispetto ai processi di autonomizzazione del nostro adolescente Occidentale.

Sarà molto importante tenere sotto osservazione i percorsi di costruzione dell’identità dei preadolescenti e adolescenti, con specifica attenzione proprio ai temi dell’autonomia (conflitto tra il nostro e il loro concetto di “autonomizzazione” e “responsabilizzazione”), ma anche a quelli di costruzione delle appartenenze.

Le ricerche sui ragazzi Maghrebini in Francia da tempo ci parlano di difficili percorsi di ridefinizione dell’identità in adolescenza. Una ricerca che stiamo conducendo a Modena e Ravenna sui ragazzi delle medie sembrano evidenziare continui pendolarismi tra famiglia e gruppo dei pari. Pendolarismi che già conosciamo per i nostri preadolescenti, ma che per i Frances, Vesna, Laila, Mohammed diventano giochi plurimi, in cui le dinamiche personali si intrecciano e si colorano di problematiche legate all’appartenenza socio-culturale.

4.3 La scuola tra valorizzazione e svalorizzazione

La scuola si è presentata nelle prime fasi dell’immigrazione come una delle istituzioni più “accoglienti”, anche se ovviamente non mancano conflitti e problemi. L’orientamento delle famiglie straniere intervistate nei confronti dell’istituzione scolastica è prevalentemente di tipo strumentale, senz’altro per quanto riguarda la scuola Italiana.

Si registrano livelli diversificati di investimento attuale o potenziale in istruzione: sono massimi per gli Egiziani, in continuità comunque con l’esperienza già vissuta o riscontrata

nel paese d'origine e negli emigrati che presentano una più elevata scolarizzazione familiare. Chi arriva con un titolo di studio superiore, teme anche un declassamento attraverso i propri figli rispetto ai parenti che sono rimasti in patria. In genere è forte l'investimento anche per gli Albanesi che tendono, più degli altri gruppi, a riconoscere validità dell'istruzione Italiana, almeno rispetto a quella di cui si può usufruire attualmente in Albania.

In qualche misura, tutti i gruppi sono pronti a riconoscere alcune "superiorità" della scuola Italiana per quanto riguarda la disponibilità di strutture, la minor numerosità delle classi, i materiali a disposizione. Ma, ad eccezione degli Albanesi, il giudizio complessivo delle famiglie sulla scuola Italiana non è positivo, sia pure per motivi diversificati. Le critiche alla scuola Italiana riguardano soprattutto:

- problemi di ordine valoriale e religioso;
- il rispetto dell'autorità e della disciplina (ma non mancano posizioni più ambivalenti in chi tende a cambiare la propria idea di infanzia a favore di una dinamica relazionale più "dolce" e paritaria);
- problemi di acquisizione di competenze, soprattutto linguistiche, rispetto a possibili rientri in patria o emigrazione in altri paesi (*alla ricerca non del bilinguismo, ma di un plurilinguismo!*)

La scuola è considerata inoltre da Ghanesi, Egiziani e Marocchini – almeno quella di base che conoscono – meno selettiva e impegnativa, con una valutazione che non sempre è negativa, ma spesso invece ambivalente. Alcuni genitori vengono qui a contatto con nuove metodologie didattiche e sembrano aprire una riflessione sui loro significati.

Di fatto, per la maggior parte (ad eccezione dei Senegalesi) si nota una tendenza a favorire il prolungamento della scolarizzazione e non mancano critiche alla scuola Italiana che tende ad orientare i ragazzi stranieri alle sole scuole professionali, "come se fare la parrucchiera fosse l'unico mestiere possibile".

4.4 La religione nei percorsi educativi

Pur non essendo oggetto centrale di ricerca, la religione, con l'eccezione degli Albanesi, si è manifestata come dimensione importante, con vari significati. In termini socio-psicologici, la religione si presenta rilevante come:

- strumento di consolidamento dell'identità degli adulti in contesto di immigrazione;
- strumento di costruzione di sentimenti di appartenenza al paese di origine nei figli;
- strumento di educazione per i figli, in particolare strumento di formazione alle regole di vita e al rispetto della tradizione nelle relazioni.

Quest'ultima dimensione si intreccia con gli stessi progetti e comportamenti migratori, diventando motivo (o almeno motivo ufficiale) per lasciare o far tornare i figli nel paese di origine in modo da garantire loro un'educazione da "buon Musulmano". Per gli altri, la risposta alla formazione religiosa viene data prevalentemente per via privata, anche con il ricorso alle radio, a cassette registrate, a trasmissioni televisive di contenuto religioso.

Non si registrano tra gli intervistati richieste rivolte, ad esempio, alla scuola Italiana.

4.5 L'uso plurimo della televisione e degli strumenti audiovisivi

Nelle interviste emerge la rilevanza della televisione da molteplici punti di vista:

- socializzazione anticipatoria prima dell'emigrazione,
- collegamento con gli avvenimenti nel paese di origine,
- comunicazioni audiovisive con la parentela nel paese di origine.

Per quanto riguarda i figli, si registra in maniera diffusa un uso intenzionale della televisione come strumento di:

- apprendimento linguistico (potenziamento dell'apprendimento della lingua Italiana nelle fasi iniziali dell'emigrazione, ma anche, soprattutto per i centro-Africani, apprendimento dell'Inglese o del Francese, magari attraverso i cartoni animati),
- apprendimento dell'Arabo, del corano, delle preghiere, delle regole religiose attraverso la sintonizzazione con le emittenti Africane che mandano in onda regolarmente trasmissioni religiose, preghiere...

Sono diffuse anche preoccupazioni sulle potenzialità "diseducative" della TV, soprattutto per quanto riguarda l'etica comportamentale, il linguaggio e la violenza, ma sembra prevalere una visione plurima e più complessiva delle potenzialità del mezzo. Nonostante gli sforzi, il tentativo di interpretazione di quanto ci hanno raccontato – necessario comunque se si ha la speranza che il confronto con l'altro sia possibile – non è esente dal pericolo di molti "tradimenti". Nella nostra ricerca, nonostante il superamento della pretesa di parlare di tutti gli immigrati, la riduzione di complessità continua ad essere molto elevata.

Vorrei che almeno un tradimento non si perpetuasse: i processi che abbiamo analizzato sono dinamici. La necessità di ricostruirli non può giustificare in alcun modo, soprattutto per i bambini e per i ragazzi che arrivano tra di noi, l'"assegnarli" al loro territorio, congelarli nella definizione della loro identità culturale "diversa", rinviandoli sistematicamente al loro punto di partenza.

In un suo romanzo David Grossman scrive che "... ci sono persone rotonde, ci sono bambini a forma di triangolo e ci sono ... bambini a zigzag" (è il titolo del romanzo). Forse è necessario pensare a stranieri a zigzag, diventando, in qualche misura, anche noi ricercatori ed operatori a zig zag.

ALLEGATO

A PARTIRE DAI FIGLI.... Da Senegal, Marocco, Ghana, Egitto, Albania... all'Emilia Romagna: strutture, relazioni e bisogni educativi delle famiglie immigrate

Genesi e itinerario della ricerca

Il progetto di ricerca sulle famiglie immigrate è stato promosso dai Centri per le Famiglie di Reggio Emilia, Ravenna e Lugo e finanziato dalla Regione Emilia Romagna . Si è articolato su un periodo biennale – a partire dal 1997 – prevedendo per il primo anno un'azione di ricerca e per il secondo anno la realizzazione di micro-progetti territoriali costituiti sulla base delle indicazioni della ricerca stessa. L'équipe di ricerca del primo anno è stata diretta dai professori Graziella Giovannini ed Enzo Morgagni, Sociologi dell'Educazione presso l'Università di Bologna , e dai ricercatori Rita Bertozzi, Michela Foschini e Ana Gomes.

"A partire dai figli...": la *cura* e l'*educazione* della prole sono stati assunti come evidenziatori delle modalità e delle problematiche di inserimento degli immigrati nella nostra società.

Con attenzione alle esigenze informative e formative degli operatori dei Centri e delle istituzioni che interfacciano con esso, la ricerca si è articolata in *tre aree di lavoro*:

1. *Ricerca di sfondo sulle tendenze dell'immigrazione nei territori in esame e sull'utenza dei Centri per le Famiglie di Reggio Emilia, Ravenna e Lugo.*

2. *Indagine sui paesi e le culture di provenienza degli immigrati.*

Per ognuno dei paesi scelti per l'analisi di caso, si sono indagate le caratteristiche demografiche e socio-economiche, l'evoluzione della struttura familiare e condizione femminile, i processi e le istituzioni educative, le condizioni e concezioni dell'infanzia attraverso un lavoro di ricerca bibliografica e documentaria presso sedi, istituzioni, centri ed organismi vari in diverse città d'Italia, anche tramite incontri con esperti e studiosi ed interrogazione di banche dati.

3. *Ricerca empirica su strutture, relazioni e bisogni educativi di famiglie immigrate.*

Per ogni territorio sono state individuati gruppi significativi di famiglie (a Reggio Emilia famiglie Marocchine, Egiziane e Ghanesi, in provincia di Ravenna famiglie Senegalesi e Albanesi) e si è proceduto ad intervistare (interviste aperte) principalmente madri di bambini in età 0-14 anni, data la maggior presenza delle donne nei rapporti con l'ambiente sociale e con i servizi legati alla problematica socio-educativa dei minori, ma anche padri o entrambi i coniugi. Solo nel caso del Senegal tra gli intervistati prevalgono nettamente gli uomini, poiché spesso sono l'unico membro familiare presente in Italia.

I risultati di queste tre aree di ricerca sono **raccolti in 16 rapporti**, che daranno vita ad un cd-rom disponibile entro i primi mesi del 2000.

Alla fine del primo anno di ricerca ogni Centro per le Famiglie ha progettato interventi differenti, rispondenti a specifiche necessità emerse nei vari contesti: dai bisogni di accudimento dei figli piccoli secondo modalità più flessibili, alla creazione di luoghi di incontro nei quartieri tra donne e famiglie immigrate e autoctone, al sostegno scolastico di minori immigrati frutto di una maggiore collaborazione con le scuole, alla creazione di iniziative educative extrascolastiche. Si tratta dell'attivazione di progetti sperimentali integrati con altri servizi e risorse del territorio (educative-scolastiche, socio-sanitarie, di volontariato ecc.).

School History, Interculturalism and the Agenda for “British-World-citizens” of the Future

PETER D’SENA

Leeds Metropolitan University – Gran Bretagna

Buon pomeriggio a tutti. Forse è già stato detto il motivo del titolo della mia presentazione: “Storia nella scuola”, ma forse si tramuterà in “Storie di scuola”. Graziella ci ha accennato al suo progetto-ricerca mostrandoci, anche, le sue scoperte. Questo che vi presento oggi è un progetto singolare, perché è basato su 21 anni di ricerca e riguarda l’insegnamento, per 11 anni a Londra, 9 dei quali in una scuola nella quale si parlavano 48 lingue diverse. Prima di allora ho studiato nel centro dell’Inghilterra per 5 anni, in una scuola dove ero l’unico ad avere la pelle scura.

Ho insegnato in diverse università per 5 anni e per 8 ho lavorato part-time. Quello di cui vi sto per parlare, oggi, è ciò che ho scoperto lavorando nelle classi scolastiche. Ritengo che la cosa più importante sia la domanda fatta da me ai bambini riguardo cosa vogliono e perché, al di là della storia, ben sapendo che è importante e che non ci si può permettere di sprecare tempo, in quanto tra gli 11 ed i 14 anni d’età si studia storia per 150 ore, mentre successivamente, dopo i 14 anni, la maggior parte smette di studiarla. Così, ovviamente, ciò che hanno studiato fino a quel momento è di vitale importanza.

Ritengo che dovrei iniziare scusandomi, perché questi esempi sono riferiti principalmente all’Inghilterra, ma, tuttavia, penso e spero ci sia abbondanza di idee pertinenti anche alla situazione Italiana. Ora, vi racconterò qualcosa sulla mia formazione, che riflette direttamente il titolo “La Storia a scuola”, l’interculturalismo e l’ordine del giorno “Agenda dei cittadini Britannici migranti” per il futuro. La prima parte che vi presenterò è: “La Storia a scuola, guardando al passato, al futuro e ai problemi passati e futuri.” La seconda parte riguarderà l’interculturalismo ed il suo punto focale. La terza: l’agenda, la cittadinanza, la storia critica scolastica. Al termine proverò a riepilogare attraverso alcune osservazioni conclusive.

Il primo elemento, per ordine di importanza, è: “La Storia a scuola guardando nel passato”. Come saprete, è magnifico andare in un Paese straniero. Viaggiare amplia la mente, può aiutare nella ricerca della propria identità personale. Si viaggia per trovare se stessi. Il viaggiare è meraviglioso, ma è bello anche l’arrivo, durante il quale si notano le somiglianze, le differenze peculiari, le spiegazioni ed i progressi. Si può poi tornare indietro, nel proprio Paese, portandosi dietro tutti i benefici del viaggio, le impressioni fisiche e mentali di quei luoghi stranieri. Così è possibile, successivamente, formare il proprio futuro ed il proprio essere e, qualche volta, anche il futuro e l’essere degli altri. Io sono particolarmente privilegiato:

visito Paesi Esteri ogni giorno. L'ho fatto per gli scorsi 25 anni, ultimamente di più. Visito il passato, che è il più fantastico Paese Estero che esista. Esso ha tutto ciò che ti interessa: persone e loro sensazioni, credenze. Ci sono, però, anche pericoli: molte persone limitano il loro viaggio solo a certi posti per cercare specifiche cose. O peggio: si truccano. Altri affermano di aver trovato tutti i tipi di cose che cercavano e, una volta tornati a casa, finiscono per romanzare le loro scoperte. Un mio amico post-moderno, che è una guida di storia nazionale, su sua propria ammissione, ha fatto pochi viaggi. Lui mi ha parlato sul significato di ognuno, affermando che i suoi incontri romantici nella storia sono come i viaggi veri.

Ovviamente non sono la prima persona a considerare il passato come un Paese straniero e non sarò nemmeno l'ultima. Ma indulgermi ad usare questa metafore è forte. Nella mia mente sono stato a Verona una dozzina di volte nel XV secolo. Con i miei alunni, centinaia di volte, sono andato nel XVIII secolo di Londra, che è il mio posto preferito, d'altra parte sono un londinese. Ho, anche, camminato attraverso Francoforte nel 1934 e ho provato a portare con me i miei alunni. Ho spesso soggiornato a Madras nel 1717, ho viaggiato sulle ferrovie indiane nel 1860, sono stato spesso a Roma nell'ottobre del 1922, cercandola attraverso le dimostrazioni di scetticismo materialista, come quelle dello statista liberale Giovanni Giolitti e qualche volta anche in altre occasioni, cercando di entrare in sintonia con le problematiche di Vittorio Emanuele. Ho provato a visitare lo stesso posto retrospettivamente con l'aiuto di Gramsci e con le sue teorie, che hanno consentito vere e proprie "vedute" sulle strutture del potere. In breve, ho sempre dovuto cercare la direzione e spero di aver rivisitato nei miei viaggi quelle scene, perché, fisicamente, è ovvio, non posso andare in quei luoghi o in quei periodi.

Recentemente, nella notte del 23 aprile 1993, sono stato, assieme a molti altri, per le strade di Eltham, nel Sud di Londra, ad osservare alcuni ragazzi alle fermate del bus. Ho scelto, ho deciso dove andare e come guardare. Il punto cruciale di tutto questo è infatti il criterio della scelta, che non si basa solo sulla conoscenza di cosa è la storia, ma anche a cosa essa serve. Sono i criteri scelti per la selezione ad essere importanti, non quanto io abbia letto. Ripensando alla storia, ho sempre verificato che il più significativo criterio è stato compreso chiaramente da Marc Bloch il quale scrisse che il buono storico è come il gigante delle favole delle fate: lui sa che ovunque ci sia odore di pelle umana, ci sono bugie. La sorgente di questo sguardo sul passato mi è giunta mezzo di Edward Thompson, il cui fine poteva dirsi "liberato dell'enorme condiscendenza della posterità", e fu ignorato dalla storia.

Parlerò ora della: "Storia a scuola, guardando alle problematiche".

Martin Booth, Presidente dell'Associazione Storica, ci ricorda di aver fatto il primo curriculum nazionale. "Di tutte le materie del curriculum nazionale – ha scritto – la storia risveglia le controversie più crudeli, perché un Governo che controlla il contenuto, la valutazione, e così una branca estesa dell'insegnamento della storia nella scuola, può formare i suoi futuri dei cittadini."

Il Documento scientifico del 1990 attesta chiaramente che la storia è un'inestimabile preparazione per i cittadini. La storia è essenzialmente politica. Adottiamo ora, per un momento, la nostra prospettiva futura. Noi non possiamo prevedere il futuro con grande certezza e anche il passato recente ci dice che eventi particolari possono velocemente trasformare la società e le vite individuali. Guardate ciò che le crisi del petrolio del 1973 e quella del socialismo, nel 1989 hanno fatto.

Ripensando alla storia della pedagogia, avremmo avuto bisogno di una sfera di cristallo per vedere il salto creativo che l'educazione dal 1890 avrebbe avuto attraverso l'immissione

delle donne nella costruzione del loro ruolo della storia del mondo del XX secolo. Oggi, malgrado ciò il punto focale del problema non è stato ancora risolto.

Cosa può riservare il futuro per gli Inglesi di colore? E quali dinamiche educative possono aiutare questo nuovo modello?

Dobbiamo cambiare il termine "minoranza etnica". La scorsa settimana ho sentito dire che alcune persone hanno smesso di usare il termine "Minoranza etnica". Sono lieto di dire che io ho smesso di usare questo termine nel 1996. Dobbiamo rivisitare anche un altro argomento: la nostra nozione di cittadinanza, che ricade tra le categorie di cose da cambiare, includendo con essa i nuovi diritti dei cittadini.

Cosa implica una terza generazione di gente di colore?

I cambiamenti del razzismo, dal colore della pelle alla cultura, dovranno essere attentamente valutati e per essi si dovranno trovare nuovi strumenti. Per fare questo si dovrà allargare la nostra conoscenza sui cambiamenti della cultura Inglese e di tutti quei fattori che le fanno da contorno. Questa è un'idea che è nata da precedenti discussioni del tardo 1980 (Curriculum Nazionale) e che ha bisogno di essere ripresa.

Altro problema è quello dei disoccupati immigrati, che con il passare degli anni non avranno la possibilità di sviluppare una vita lavorativa e quindi sociale.

Il vero nodo del problema è nell'educazione e negli insegnanti, e questo è un fattore complesso e profondo. Io posso solo parlare a livello Inglese o forse vi sono similitudini universali ma, qui nel Regno Unito, un immigrato potrebbe tranquillamente pensare di essere Anglofobico poiché è inserito in un sistema educativo che mantiene, con il sistema sociale, un modello di ineguaglianza. E questo, per propria natura, sviluppa una riproduzione culturale incoraggiando la trasmissione di una conoscenza dominante che supporta un sistema sociale.

Anche Molefi Asante sta convincendosi che negli Stati Euro-Americanì l'ideologia culturale ha specifici effetti sulla formazione di identità della popolazione di colore in America per simili ragioni.

Lui parlerà domani ed il suo discorso sarà tra i più importanti poiché è molto bravo. Ad ogni modo, questo vale soprattutto per alcuni gruppi sociali, specialmente Inglesi, che nel sistema educativo sono esclusi e depredati della loro cultura originale. Questo problema dovrebbe suggerire alcuni accorgimenti a coloro che lavorano per l'Unione dei Paesi Europei.

La scuola Inglese è stata aperta riguardo ai popoli indigeni bianchi con la particolarità di essere anglo-centrica e nella storiografia ha accentrato sui vincitori culturali la propria politica, focalizzando nella sua parzialità solo i miglioramenti politici ed economici della Gran Bretagna. Nel curriculum nazionale questo è particolarmente evidente nei titoli di storia poiché sono questi che trasmettono il primo messaggio formativo e forniscono una certa visione del passato e non, come dovrebbe essere, una storia con un'ampia considerazione degli eventi passati. E i testi scolastici hanno rafforzato per lungo tempo questo punto di vista. Anche in questo secolo i testi promuovono un'evoluzione clericale, una teoria basata sul colore e, alla metà del secolo, le teorie eugenetiche hanno enfatizzato negativamente gli incroci fra diverse razze. L'uso della lingua ha continuato un'identità culturale, evidenziando una inferiorità pseudo-scientifica. Le parole discriminanti sono sempre state usate in senso positivo e negativo allo stesso modo. C'è stata la nascita, la fioritura dell'impero così come c'è stata la disorganizzazione degli altri Paesi e culture e questo è stato usato per giustificare la superiorità.

I più recenti libri di testo, come quelli prodotti per i nuovi curriculum nel 1990 conservano questa eredità di centratura nell'identità Anglo-centrica. L'insegnamento didattico nel tardo 1990 in U.K. ha bisogno di essere osservato inserito nella società come sfondo.

Certamente i bambini hanno questo tipo di approccio. Si stanno notevolmente incrementando gli incidenti razzisti. Ed è la stessa identica cosa nel resto dell'Europa con le nuove forme di razzismo, con le manifestazioni e il suo nuovo odio razziale.

Il razzismo nella cultura ha la stessa valenza del razzismo basato sul colore della pelle. Anche l'Italia ha gli stessi problemi. Esiste una differenza nei termini di immigrazione e colore della pelle, e l'idea di esclusione degli immigrati. Ci sono anche episodi di razzismo verso gli Albanesi nel marzo e nell'agosto del 1991. E vi sono inoltre le continue richieste di asilo che arrivano dal Sud Italia, porto di immigrazione che pone il problema di definire gli immigrati e i rifugiati. Questa è una scelta politica. L'Italia ha deciso di definire queste persone rifugiate in un periodo di conflitto. Il regionalismo, tra Nord e Sud Italia si mescola ad elementi razzisti. L'Africa comincia a Roma, non si dice spesso così nel Nord Italia? Sì, noi siamo l'Europa unita. Si vedono ovunque le insegne scritte dei naziskin sui muri che recitano: "Stop all'immigrazione", e questo sia in Italia che in Inghilterra.

Leggendo le notizie sui giornali talvolta ho simpatia per quelli che scrivono che ci troviamo al limite dell'apocalisse morale. Ci sono veramente troppi esempi di disprezzo della dignità umana, della giustizia sociale, della testimonianza delle atrocità in Kosovo e a Londra. Il 20° secolo sta terminando come è iniziato, con un aumento del nazionalismo estremista. I fattori di crisi riguardano l'omofobia, l'Islamofobia, la Latinofobia, la xenofobia e il razzismo. Questo suona come una parodia di assunzioni post-moderne in un ordine sociale frammentario. Piuttosto il mio spaziare nel passato serve a riflettere sulle prospettive del futuro e danno l'idea di cosa dia il pessimismo diffuso. Qualsiasi sia il futuro, il presente è una questione urgente e importante. Qui a Verona dobbiamo ricordarci di non sprecare tempo. E visto che c'è così tanto da fare nel nostro settore, noi abbiamo bisogno di collaborare in modo di assicurare un cambiamento. I molteplici riferimenti di interculturalismo nei testi accademici pongono l'accento sulla cultura mondiale.

Lo sappiamo che l'uso della parola "cultura" in un contesto storico necessita di una approfondimento in merito alle realtà sociali. Vorrei ora citare "l'essentialismo", e cioè l'idea che ci sono cose che definiamo essenziali per dare un'identità, e queste sono fondamentalmente antistoriche. Questo si può giustificare solo ideologicamente per promuovere l'interesse di massa verso un tipo di sfruttamento delle differenze che sono significative per creare un impedimento, una perdita di uguaglianza.

Lasciatemi ora sottolineare il modo in cui l'intercultura mettere in relazione le cittadinanze multiple e post-nazionali. Ciò potrebbe essere inizialmente analizzato in due modi: la relazione di sé, spesso espressa nell'identificazione del sé, e la relazione con gli altri incrementando l'incontro locale con quello globale. E queste due sfere non sono paradossi o contraddizioni. In verità esse possono produrre un critico cosmopolitismo che domandi alla gente di non rifiutare gli inserimenti etnici aggiuntivi nell'abito locale per le maggiori promesse globali. Nonostante le perplessità il globale contiene il locale, e non si esauriscono gli interrogativi di come l'etnico e il regionalistico siano ancora pieni di prospettive e significati. Bisogna trovare un cosmopolitismo dei popoli.

Questa è la prima difficoltà della normalità delle nostre identità pluralistiche. Noi siamo tutti figli o figlie di una nazione e/o di una regione. Il post-colonialismo con la sua migrazione ha bisogno di egemonizzare attraverso la sua cultura. Una recente ricerca a New York con il mio collega Frank Barret ha portato sostegno a quest'idea di interculturalismo e diventa ovviamente difficile nella sua semplicità l'incontro con i problemi Americani, perché l'America ha bisogno di riconoscere la possibilità di incrementare la molteplicità.

Una matura definizione etica della cittadinanza contribuisce alla psicologia dell'individuo e perciò dello stato. In un contesto globale nel quale i cittadini giocano un ruolo attivo, la loro partecipazione, la reciproca conoscenza e i diritti e i compiti si trasmetteranno anche a livello locale. Tuttavia i riferimenti sull'argomento del Governo Inglese dicono che la cittadinanza deve avere formalmente uno spazio e importanza nei curriculum come soggetto. L'opinione del prof. Bernard Crick è che vi saranno delle perdite globali interculturali nell'idea di cittadinanza. Quindi in Inghilterra bisogna elaborare un criterio esplicito di cittadinanza, evidenziando gli svantaggi del razzismo e valorizzando una sensibilità verso le diversità etniche e il rispetto reciproco, sia di cittadini immigrati verso le comunità locali e viceversa. Questi elementi costituiscono l'identità nazionale in una società pluralista e sono molto complessi pertanto non vanno mai lasciati al caso e sottovalutati. Noi tutti dobbiamo studiare di più le diversità che ci arricchiscono.

Esistendo un sistema globale di cittadinanza il problema non riguarda solo l'Inghilterra ma anche la Patria delle comunità di origine e i principali paesi di emigrazione.

Come si possono interpretare queste soluzioni? Pessimisticamente o ottimisticamente? questo è stato un valido argomento di discussione durante il periodo Thatcheriano. Vale la pena insegnare dal 2002 i problemi legati alla cittadinanza trascurando una pedagogia più funzionale? Per quanto riguarda il curriculum che comprenda elementi per l'uguaglianza e contro il razzismo nell'educazione, sto formulando delle proposte al Governo per una nuova versione del curriculum nazionale.

Nick Tate è potenzialmente interessato al pericolo che incombe sull'uguaglianza del settore educativo. Sono appena stato nominato dalla Q.C.A. (the Quango and Curriculum Council) per riscrivere, assieme ad altre tre persone, gli schemi lavorativi per lo stage chiave numero 3. Mi sono interessato a leggere le minute del precedente incontro che ci ha dato i termini di riferimento per scrivere gli schemi di lavoro. Includono alcune frasi rivelatrici, ascoltatele:

- lo schema non deve implicare che qualsiasi singolo approccio in stile o nei termini del tema storico scelto, sia meglio di qualsiasi altro,
- lo schema deve fungere da ispirazione, preso dalla pratica dell'insegnamento e, più specificamente, con riferimento ai soggetti di oggi, così come approcci diversi, dovrebbe avere l'abilità di contribuire ad attraversare aspetti curriculari, come la cittadinanza e dovrebbe portare ulteriore pratica.

Sottolineerò l'importanza del pensiero critico in storia. Nel fare ciò adatterò molte idee che sono state proposte da persone come McLaren negli Stati Uniti, che ha scritto moltissimo sulla pedagogia critica. La pedagogia critica in questo contesto storico ha essenzialmente queste idee: aiuta gli studenti ad impegnarsi nei dibattiti, ad essere agenti sociali critici, a permettere loro di rifiutare ciò che è loro dato, ad incoraggiare nuove forme di discorso che sfidino le assunzioni standard o correnti, Eurocentriche e metafisiche nella pedagogia sia curricolare che pratica. Quando andai a New York con Frank, noi demmo un esempio di ciò in una scuola che stava provando l'idea di due modalità di sviluppo in educazione. Ho trattato deliberatamente del pensiero critico nella storia. Il mio parere è che questa questione si farà sempre più reale e concreta.

Il desiderio di rendere i titoli delle unità meno anglocentrici è apparentemente stato raggiunto dello stage 2. Il titolo dell'unità: "Il periodo Tudor" è in grado di cambiare i suggerimenti fatti da me nella conferenza di Leeds, del 1997, sull'insegnamento del mondo Tudor. In questo caso è un incoraggiamento ad esplorare l'interculturalità.

Per i cittadini Britannici e gli altri viaggiatori qui ci sono 5 brevi punti e almeno una frase conclusiva:

1. la diversità culturale è la condizione normale nell'Europa di fine XX secolo ed è sempre più normale. In particolare, deve essere superata. Dobbiamo combattere ed indirizzare l'intolleranza politica monolitica e la mediocrità culturale dell'Inghilterra media, che ha bisogno di una trasfigurazione del luogo comune;

2. dobbiamo sempre ricordarci che l'educazione è un compito politico e che le differenze particolari sottintendono la pedagogia critica. Abbiamo bisogno di riscrivere i libri di testo di storia. Gli insegnanti, gli educatori in Europa devono essere attenti alla superficialità dei criteri governativi che non comprendono i valori della cittadinanza;

3. l'interculturalismo è un processo interattivo, come ci ricorda Tony Giddens; gli avvenimenti locali sono provocati da eventi che avvengono a molte miglia di distanza e viceversa. È un processo dialettico. La trasformazione sociale è tanto una parte della globalizzazione, quanto l'estensione laterale della connessione sociale nel tempo e nello spazio;

4. qualsiasi cosa un documento governativo dica o il Consiglio d'Europa ripeta, la cittadinanza è un termine federale, che abbraccia numerose discipline definite convenzionalmente. Se noi usiamo la relazione di Crick come base per dividere i diritti di cittadinanza, essa può somigliare a poco più che alla vecchia educazione civica.

Dovremmo conoscere e pubblicizzare ciò. Dovremo inoltre riconoscere che la cittadinanza definita più in generale come educazione civica che deve essere insegnata è troppo grande ed importante per essere lasciata nelle mani del segretario di Stato David Blunkett. O di un qualsiasi altro Ministro del Governo. Dirò oggi lo stesso messaggio che ho dato nel seminario del 1990 sullo stesso argomento. Chiedo agli insegnanti, agli educatori e agli altri di essere creativi nell'interpretare il documento del Governo, di scovarne gli errori, di essere come noi vorremmo fossero i nostri figli: critici per riconoscere e sfruttare queste opportunità, rintracciando tutte le potenzialità multiculturali e interculturali del curriculum di storia. In questo modo, il lento processo evolutivo di decostruzione del nazionalistico curriculum nazionale in atto, può essere accelerato nell'interesse della complessa identità dei cittadini Britannici del mondo nel futuro;

5. la cittadinanza fiorisce meglio in società aperte.

Per concludere, uno degli storici Britannici più influenti di questo secolo, A.J.P. Taylor, una volta spiegò il suo amore per il viaggio storico: esso è, spiegò, semplicemente divertente, e questo è un approccio positivo. Pensate, dunque, a tutte le ragioni e modi per dare ai vostri ragazzi una possibilità per poter vedere questo Paese straniero, questo mondo, e un'altra possibilità per sviluppare le loro capacità di pensiero critico.

Tre settimane fa ho condotto i miei studenti nel passato della Serbia. Siamo arrivati a Lepanto nel 1571 partendo da poco più a Nord, nella Jugoslavia del 1990. Cercavamo delle spiegazioni. Un anno fa non ci saremmo preoccupati del fatto che questo gruppo andasse, sebbene io ci fossi già andato 23 anni fa, al di là di interessi, per divertimento. La sensibilità attuale, la vecchia idea che ci sia un dialogo tra il presente ed il passato, dà forma alla nostra indagine. Quarant'anni fa la maggior parte delle persone in Inghilterra, quando ritornavano, si preoccupavano solo di osservare certe persone e sicuramente non altre, come le donne, i lavoratori, i neri, gli Irlandesi, ossia il 90% della popolazione che era denominato: la "minoranza". Per me, questa non è solo cattiva storia, ma è matematica molto povera. Per alcuni guardare a stento alle loro radici genealogiche significa prestare attenzione solo ai loro propri antenati, invece che alla storia generale dell'umanità.

Questa relazione non è stata scritta con l'intenzione di separare la teoria dalla vita reale. Io vorrei sostenere che noi spremiamo ogni goccia dalle ricerche di Lawrence e di Crick per trovare e sostenere l'equità in educazione, per costruire i nostri progetti e centri. Io propongo inoltre di trovare delle modalità per prendere decisioni di posizione, nei vecchi edifici M15. Qui c'è il peso dell'esperienza e l'abilità per farlo.

Io suggerisco di creare delle strategie per cambiare i modi di copiare con l'eccentricità del Governo. Se c'è qualcosa di vero nella tesi di Margaret Archer, proposta nel critico 1979, secondo cui i sistemi educativi sono un riflesso degli esiti delle battaglie del potere politico, allora è necessario che noi partecipiamo a questa battaglia, perché secondo me la storia è e sarà sempre troppo importante per essere lasciata ai politici. Io non voglio con questo dire loro di essere dei compagni di viaggio, ma non voglio che siano la mia unica guida o agente di viaggio. Grazie.

Le aspettative e i bisogni evidenziati dalle comunità immigrate nei confronti della scuola

PAOLO SEGHI

Ufficio Politiche Internazionali, CGIL Verona

Con l'augurio che tutti abbiano riposato quei pochi minuti che ci hanno concesso, volevamo cercare di utilizzare questo tempo in modo molto improvvisato.

Io credo che farò l'introduzione più telegrafica della storia dei convegni, perché non voglio portare via lo spazio ai nostri ospiti, sapendo che abbiamo fatto una forzatura grossa nei confronti di Pap Khouma con cui ci scusiamo. Pap aveva preparato una relazione molto complessa e articolata. Mi ha detto prima che il suo cognome vuol dire "parola" e gli abbiamo ridotto e ristretto le parole, chiedendogli di essere come un orchestrale di un gruppo che fa un po' di improvvisazione su un tema.

Credo che però questo sia lo spirito vero e Pap Khouma lo ha condiviso con noi. Noi gli chiediamo di porre delle questioni e poi, con la partecipazione di Moustapha Wagne che ha un'attività con gli immigrati nella nostra realtà veronese, con quella di Ahmad 'Abd al-Waliy Vincenzo della comunità Islamica di Milano e con Dinha Dos Santos, una cara amica brasiliana che da tanto tempo sta facendo attività in questo settore, gli chiediamo di interloquire, passando la parola anche a voi e vedendo sulla base delle esperienze quali riflessioni possano emergere.

PAP KHOUMA

Mediatore Culturale, Milano

Buongiorno a tutti. Tra i miei lavori c'è anche quello del Mediatore Culturale. Faccio anche altre cose, perché lavoro come giornalista, collaboro con dei giornali a Milano e mi occupo soprattutto di migrazione. Ho iniziato a fare il Mediatore Culturale quasi per caso perché essendo un Africano, un nero, un immigrato vivo sulla mia pelle tantissimi disagi legati proprio all'immigrazione. Ho iniziato a farlo in un modo un po' curioso, perché io ho imparato l'Italiano andando in giro per le strade romagnole a fare il venditore ambulante.

Ho imparato l'Italiano mettendo su i primi mercati di magliette false "Lacoste", pantaloni di "Armani" falsi nella metropolitana di Milano. Ma volevo anche comunicare con la gente, non soltanto vendere: le persone che venivano si fermavano, e io volevo parlare con queste persone perché facendo il venditore (sto parlando di 16 anni fa) vivevo in solitudine. Non potevo comunicare con gli altri. Gli altri passavano, compravano, e questo era molto importante, perché quello che lasciavano mi permetteva di pagare la pensione dove andavo a dormire.

Parlavo invece di vendere, stavo lì a parlare e a chiacchierare con tutti. I miei amici Senegalesi, quando avevano un problema, dicevano: "È lui che parla con gli altri, è lui che sa l'I-

taliano". "Vieni a parlarci perché noi abbiamo bisogno di dire questo", "Abbiamo bisogno di leggere questo", "Abbiamo sentito queste parole alla televisione e alla radio: ma che cosa vorrebbero dire?" Allora, lì ho cominciato a fare la mediazione, prima come interprete, traduttore. Il mio ruolo di mediatore è iniziato in quell'epoca.

Oggi, per farla breve, proverò a esporre certi concetti, perché quando ho cominciato a fare il mediatore nelle scuole Italiane ho notato tantissime cose. Ho riscontrato delle cose sull'identità, le difficoltà di essere identificato, la difficoltà di identificarsi ma non solo fuori, anche nella propria famiglia.

Proverò un po' ad esporre dei concetti sulla crisi d'identità dei bambini stranieri, ma anche sugli adulti stranieri, perché tante volte, gli adulti stranieri vivono lo stesso conflitto interno che hanno i bambini. Lo farò come un osservatore, come qualcuno che ascolta, (che è osservato). Lo faccio soprattutto come un narratore, l'ho vissuto più o meno come l'hanno vissuto i "Griot" che abbiamo in Senegal e in tantissimi Paesi dell'Africa Occidentale.

I "Griot" sono dei testimoni che ascoltano. Qui vengono definiti cantastorie, ma i "Griot" sono più che cantastorie, vanno oltre. Prima di venire qua, in Senegal facevo l'insegnante in una scuola materna frequentata da bimbi dai 3 ai 6 anni e questi bambini erano figli di diplomatici e di cooperanti Europei: Canadesi, Asiatici o arrivati da Paesi legati in qualche modo alla lingua Francese. Naturalmente c'erano i figli della borghesia locale, tra i quali una piccola percentuale di bambini misti: questa fu un'esperienza brevissima ma istruttiva. C'erano anche bimbi Senegalesi che parlavano unicamente Francese. Eravamo a Dakar in Senegal, dove la lingua più diffusa è il "Wolof".

Ci sono anche altre lingue, ma in questa scuola c'erano bambini nati e cresciuti in Senegal che parlavano soltanto Francese. Questi bambini, in questo Paese, si sentivano Francesi, si identificavano con i bambini Europei della scuola e facevano amicizia soltanto con questi bambini. Succedeva anche il contrario in queste scuole: i bambini Europei che si sentivano Senegalesi insistevano con questi bimbi a voler parlare il "Wolof" anche se capivano pochissimo, benché questa sia la lingua più parlata. Questi bambini cercavano di simpatizzare soprattutto con i bambini Senegalesi che parlavano il "Wolof" nella scuola e copiavano anche il loro modo di fare.

In questa scuola c'erano bimbi Senegalesi che desideravano essere esotici e dall'altra parte bambini figli di Europei che volevano somigliare alla realtà che li circondava. Osservando anche altri bambini e altre realtà, ho visto anche qui questo atteggiamento. Infatti bambini che nascono qui fanno di tutto per somigliare ai loro coetanei. Tante volte questo fatto viene bollato come complesso d'inferiorità, come si vergognassero della propria cultura. Io invece penso che nella maggior parte dei casi questa sia un'interpretazione sbagliata. Loro vivono in questa realtà e vogliono assomigliare a questa realtà. Quando sono venuto in Europa ho notato che i figli di numerose famiglie Africane, soprattutto in Francia dove c'è una lunga tradizione d'immigrazione, rifiutavano i genitori o si vergognavano di parlare addirittura nell'ambito familiare la lingua dei genitori, anche se la capivano. Questi figli, almeno fino all'adolescenza, fuori dalla famiglia tendono a mascherare e negare le proprie origini, persino davanti all'evidenza determinata dal colore della pelle, i tratti somatici, il loro nome o la lingua straniera.

Questo io non lo considero un complesso d'inferiorità, bensì una reazione naturale di qualsiasi bambino a volersi adeguare alla realtà nella quale si trova immerso. Dal punto di vista della famiglia, come diceva la prof.ssa Giovannini, ho osservato che pochi genitori di origine straniera accettano con serenità questi atteggiamenti, e fanno di tutto per inculcare

nei figli la loro cultura, le loro radici. Quelli che se lo possono permettere spesso mandano i figli nella terra d'origine anche per dei soggiorni prolungati; altri, pur continuando loro stessi a rimanere in Francia, tagliano addirittura i ponti ai figli e li rimandano definitivamente a "casa loro" per non "fargli perdere le radici". Questo senza tenere in considerazione i probabili traumi che questi bambini, catapultati in una realtà nuova, potranno subire. Questi bambini nati e cresciuti qui, si devono integrare e non si sa se hanno gli strumenti alla loro età, quando vengono abbandonati nella loro cultura, che sicuramente avranno conosciuto o alla televisione o più o meno nei libri. Questi bambini, soprattutto i discendenti degli Africani neri, nati e cresciuti in Europa, in Francia, quando si sentono profondamente Francesi o Italiani, sono per forza di cose identificati come immigrati di seconda generazione, i loro discendenti come immigrati di terza generazione e poi si va avanti così.

Allora io mi chiedo fino a quante generazioni un individuo di qualsiasi origine o religione, nato in un posto che non ha mai lasciato, deve essere identificato come un immigrato e non un cittadino a tutti gli effetti. A mio parere questi bambini devono avere dei punti fermi, però devono essere lasciati liberi dai genitori, dagli insegnanti, dagli amici di vivere le loro numerose identità, le loro tante diversità, le loro culture contrapposte, le loro infinite contraddizioni. Se un giorno uno di questi bambini si sente Italiano e un altro giorno Senegalese, che male c'è?

Piuttosto bisogna trovare un modo per aiutare il bambino a crescere in modo equilibrato, scoprendo di volta in volta tutte le potenzialità che compongono la sua personalità. Perché tante volte sono i genitori a confondere, altre volte sono gli insegnanti a confondere e dico queste cose senza entrare nella schizofrenia. Penso di lasciare questi bambini di vivere di volta in volta le diversità che hanno dentro.

PAOLO SEGHI

Io credo che abbiamo già messo a fuoco una serie di questioni importanti intorno alle quali, come tu dici, il dibattito e le contraddizioni ci sono. Moustapha, Vincenzo, Dinha, rispetto alle cose che Pap Kouma ha detto, ci sono del vostro punto di vista analogie, esperienze simili, riflessioni che si avvicinano o che si discostano?

MOUSTAPHA WAGNE

Ufficio Politiche internazionali, CGIL - Verona

Sicuramente conosco bene questi problemi. Quando Pap ha parlato, io ho condiviso tutte le sue parole, perché lavorando con la maggior parte delle associazioni che sono presenti a Verona, ho notato anche questa diversità e l'ho notata particolarmente, perché per gli immigrati questi problemi esistono veramente.

Bisogna lasciare tranquillamente crescere il bambino secondo la cultura che sta attorno a lui, perché può essere diversa dalla sua. Però abbiamo notato anche che la maggior parte di questi bambini hanno avuto un conflitto culturale nel senso che sono venuti da una cultura e hanno trovato un'altra cultura. Come si possono risolvere questi conflitti? Per non creare questo conflitto il bambino deve essere libero di fare la sua scelta finale.

AHMAD 'ABD AL-WALIY VINCENZO

CO.RE.IS. Italiana - Milano

Sembra che quello che è stato detto adesso trovi una conferma in tutto lo sviluppo generale della giornata odierna, per cui si può prenderlo come un assunto molto significativo.

L'importante a questo punto, visto che c'è una diversità culturale, è che siano permessi una crescita equilibrata e uno sviluppo delle potenzialità. A questo proposito, volevo far riferimento all'intervento della prof.ssa Giovannini, che ricordava come nell'appartenenza religiosa Islamica, l'appartenenza religiosa viene vissuta come uno degli elementi per superare una dimensione conflittuale. Essa rappresenta un fattore di equilibrio e un aspetto che può permettere uno sviluppo per le migliori potenzialità senza perdere le proprie radici.

Dall'altra parte abbiamo visto che spesso il problema non sono i bambini ma sono i genitori e sono i docenti, perché i bambini se la cavano meglio spesso di tutti quanti noi. E allora si tratta di mettere a fuoco delle iniziative progettuali significative che vadano a colmare delle lacune che sono degli adulti, affinché gli adulti possano effettivamente superare una fase di chiusura. Bisogna a questo punto porsi effettivamente il problema, cercando di portare le iniziative che stiamo facendo nelle istituzioni nazionali, sviluppare le iniziative che superino questo problema, perché esiste una gabbia.

Pap Khouma raccontava l'esperienza del Senegal e questa non dev'essere vissuta come un'esperienza lontana. Noi Italiani abbiamo bisogno di recuperare un gap conoscitivo: noi non abbiamo vissuto la fase coloniale. Il colonialismo Italiano, scusate, è un po' misero. Ma il colonialismo esiste, è stato fatto molto durante questa fase coloniale. È la fase in cui si sono sviluppati tutti i pregiudizi nei confronti degli altri popoli e anche delle altre religioni, Islam compreso. Bisogna che ci riallacciamo a questa fase della storia che non conosciamo; questo è paradossale perché non l'abbiamo vissuta in prima persona.

I Francesi, gli Inglesi l'hanno vissuta, gli Italiani molto meno. Dobbiamo riappropriarci di una fase della storia Europea per capire come si siano creati dei pregiudizi per poterli superare perché non basta dire e lanciare slogan: "Superiamo i pregiudizi", quando i pregiudizi non si sa quali siano e non si sa come si siano venuti a creare;

DINHA DOS SANTOS

Mediatrice culturale - Verona

Penso che si debba ricordare una cosa molto importante: che la persona, la famiglia che arriva è impegnata in un lento e faticoso processo di adattamento alla nuova situazione, quindi la destabilizzazione psicologica e sociale provoca anche una stabilizzazione di una condizione di svantaggio.

Io penso che questo sia un fattore importante. Quindi c'è bisogno di interventi per contrastare il consolidamento di questa condizione di svantaggio, perché se cambiare casa, lavoro, cultura, contesti ecc.ecc... significa imparare a metabolizzare, e per metabolizzare occorre avere un luogo, una collocazione e anche una memoria, allora da questo punto di vista, secondo me è indispensabile costruire spazi di mediazione, quindi luoghi di confine dove si impara a riconoscere le proprie radici.

Cosa vuol dire valorizzare la cultura dell'altro? Che apertura vera c'è al sapere degli altri? Io provo delusione nel confronto della scuola, quando mi trovo a fare delle esperienze. Resto profondamente delusa quando in gran parte dei casi gli insegnanti intendono questi interventi con attività di tipo extra-scolastiche: "intanto i bambini sono contenti, vengono, fanno qualcosa, sentiamo qualche musica... i bambini si rilassano dalla pesantezza delle conoscenze".

PAOLO SEGHI

Vorrei che Pap Khouma rispondesse a queste osservazioni che avete fatto.

PAP KHOUMA

Io partirei dagli insegnanti. Apprezzo molto gli insegnanti, non perché il mio primo lavoro 20 anni fa era quello di fare l'insegnante, ma perché ci sono tantissime categorie in Italia che sono in contatto con gli immigrati, e la categoria degli insegnanti è una delle rarissime categorie che comunque ascolta, dialoga con gli immigrati, vuole sapere della cultura, del paese, di come si mangia, purtroppo finendo in un discorso folkloristico.

Ma c'è realmente questa disponibilità al confronto, all'ascolto, anche se poi possono sbagliare. Prendo l'esempio di un'altra categoria, quella dei giornalisti; sono tutti degli immigrati, sono loro che insegnano, che dicono tutto e difficilmente fanno autolesionismo. Gli stessi insegnanti fanno invece autolesionismo.

I giornalisti sono sicuri, sanno tutto di tutti, sanno chi sono i più cattivi in questo momento, sanno che in Africa si fa "così o in un altro modo", e io che sono Africano non lo so! Bisogna dare atto agli insegnanti per il fatto di essere disponibili, anche mettendo dentro le cose folkloristiche. L'altra cosa è sulla cultura: quella d'origine è importante, però tante volte rischiamo di traumatizzare i nostri figli. Io sono venuto in Italia e avevo già gli strumenti, che pensavo di conservare. Sono stato educato in un ambiente, in una cultura dove c'erano tante affinità, allora avevo la forza io, come adulto, di difendermi, di usare questi strumenti. Quando però sono venuto a vivere, non solo qui ma anche in Africa, in un altro Paese Africano, io come adulto sono andato subito in crisi.

Quando sono venuto a vivere in Italia io conoscevo un'altra realtà, ma anche qui sono andato in crisi per altri problemi anche d'identità, io stesso ho dei problemi d'identità. Ma figuriamoci un bambino, nato qui in questo Paese, che va a scuola in questo Paese, che canta le canzoni di Babbo Natale, sa le ninne-nanne dei bambini di qui. Io proverei ad inculcare in questo bambino i valori della mia cultura e ci proverei davvero a farlo. Ma dovrei tenere conto anche del contesto.

Io ho vissuto queste cose, a lui queste cose arrivano per immagini, per racconti: è diverso. Io considero questo bambino come uno che appartiene più che altro a questa cultura e poi dopo ad un'altra cultura ma conosce meglio questa cultura che non la cultura di origine dei genitori. E poi quando parlavo di punti fermi prima intendevo questo: "I punti fermi di questa società sono che si può benissimo vivere, è una società piccola, è una società mono-culturale, mono-etnica". Ma non è vero! L'Italia è multi-etnica, multi-religiosa, un Paese dove si parlano tantissimi dialetti diversi.

Allora, se noi veniamo qui dove si parlano tantissimi dialetti diversi, dove ci sono Cattolici, Protestanti, Atei e una piccola minoranza di Musulmani, si può benissimo vivere in Italia, essere Italiani, parlare Italiano e una lingua del Senegal, ma anche praticare un'altra religione diversa. Io un altro esempio, quello dell'accento: quando io parlo, tante volte ci sono gli Italiani che mi correggono e mi dicono "hai l'accento sbagliato". Quando chiedo agli Italiani di pronunciare l'accento giusto, ecco l'accento Bergamasco, Bresciano, l'accento Sardo, l'accento Napoletano ... ci sono tutti questi accenti. E allora perché non può esserci l'accento Senegalese o Marocchino?

Se ci possono essere tutte queste diversità, se io parlo e sbaglio l'accento non fa male a nessuno e allora tutte queste cose possono convivere insieme. Ma se si parla del bambino, dobbiamo tener conto che comunque il bambino, anche se la sua cultura d'origine è altrove, conosce questa realtà, prima di tutto.

Domanda dal pubblico

Io ho vissuto la mia infanzia come una bambina Italiana di genitori stranieri, nel senso che sono cresciuta ed educata in Italia e ho vissuto queste contraddizioni di identità e difficoltà di non sapere da che parte stare, se nel paese d'origine o nel paese d'accoglienza.

Rispetto al fatto di avere delle relazioni significative, di aprire degli spazi di mediazione nei luoghi di confine di cui si è parlato prima, un aspetto secondo me non è stato assolutamente toccato, ovvero i vissuti interni ed i comportamenti esterni differenti che si possono osservare tra le madri e i padri stranieri.

Se siamo d'accordo che il problema più grande per i bambini stranieri sono i genitori e i docenti delle scuole che li ingabbiano in questa identità a cui non riescono a sfuggire, bisognerebbe sostenere e creare dei luoghi di comunicazione per relazioni vive soprattutto per le donne, per le mogli, per le sorelle, per le madri e osservare come soprattutto le donne siano riuscite anche in grande difficoltà economiche, anche in momenti familiari di grande solitudine ad avere la capacità di crescere questi bambini in un forte ambiente comunque di tenerezza e spensieratezza.

AHMAD 'ABD AL-WALIY VINCENZO

Volevo accennare a una cosa perché ad una domanda fatta prima non è stata data risposta: "Quante generazioni ci vogliono per non essere più immigrati?"

Purtroppo la storiografia Italiana ci lascia una brutta eredità, perché ancora oggi nei libri di scuola si legge la presenza degli Arabi in Sicilia. La presenza degli Arabi in Sicilia è durata 500 anni e ci sono ancora gli Arabi in Sicilia! Non solo, ma la cosa è reversibile: io sono un Musulmano Italiano. Non c'è convegno in cui qualcuno non mi chieda come ho imparato bene l'Italiano. Io, insomma sono diventato straniero.

Ritorno sulle questioni poste dalle domande del pubblico: dobbiamo fare uno sforzo di sintesi all'interno di questa diversità che si sta ponendo in maniera notevole. Dobbiamo trovare dei punti di sintesi per poter aprirci in un vero dialogo interculturale.

Gli insegnanti sono non attenti ma attentissimi, ma sono purtroppo spesso lasciati da soli. Noi quando abbiamo fatto per la prima volta un corso tenuto da insegnanti Musulmani Italiani ai docenti delle scuole Italiane, hanno risposto 500 persone, non eravamo in grado di fare il corso.

Per cui stiamo adesso elaborando con il Provveditorato dei nuovi corsi di formazione super-ridotti in 12 ore, perché ne dovremmo fare centinaia in cui affrontiamo il problema dell'universalità dell'Islam. Ci sono infatti Musulmani in tutte le razze e in tutti gli angoli della terra e hanno tutti la stessa cultura "Islamica".

Il problema dei pregiudizi e infine i principi educativi. Forse su questi punti possiamo cominciare ad aprirci in un dibattito che sarà molto largo ma che se non cominciamo a stabilire dei punti di incontro, ho paura che tra 500 anni staremo ancora a parlare della presenza di immigrati in Italia, io compreso.

Domanda dal pubblico

Noi nella nostra scuola stiamo studiando un percorso di collaborazione con Mediatori Culturali. Secondo lei chi deve fare il Mediatore Culturale, lei o chi viene da altre terre?

MOUSTAPHA WAGNE

In Africa il bambino ha tre maniere di educarsi. Da noi esiste l'educazione scolastica, ma

esiste anche l'educazione familiare e l'educazione stradale. Nell'educazione stradale il bambino è libero di affrontare tutte queste difficoltà nella vita quotidiana insieme ad altre persone. Io credo che sia importante mediare non solo per i bambini ma anche per i genitori e le famiglie. Perché se lasciamo indietro i genitori è come se fosse strappare qualcosa ai bambini dei loro genitori. Perché se i bambini abbracciano una cultura lasciando i genitori, sicuramente la maggior parte dei genitori si troverebbe in un isolamento linguistico, poiché non sanno parlare l'Italiano. Anche l'emancipazione della donna Africana è limitata. Le donne, arrivando in Italia, sicuramente vedranno un altro aspetto.

Per tanti genitori, il fatto di non parlare Italiano, procura difficoltà nel creare questo ponte tra le famiglie e la scuola. Se le famiglie hanno dei problemi, sicuramente il bambino avrà un apprendimento difficile. Occorre dargli una mano anche in questo.

In Africa dove c'è povertà e miseria, però ci sono strumenti per affrontare questa situazione. Lì non parlano tanto, si basano sulla cultura. Ad esempio in Senegal o in altre zone del mondo, come in America Latina o dove volete, ballano e cantano. Queste canzoni e balli sono cultura, riempiono la persona di forza per andare avanti senza neanche una lira in tasca. Questa è un'altra forma di cultura che permette alla persona di andare avanti ed è ciò che manca attualmente in Italia, dove non ci sono dei luoghi per poter raggruppare queste donne che sono isolate, dove si possono incontrare per scambiarsi due parole, imparare un mestiere.

È nove anni che sono a Verona e ho visto in maggioranza sala di conferenze e di riunioni, ma una sala culturale non esiste. Però per poter andare avanti ci devono essere anche le strutture. Possiamo dividere i bambini in due fasi: un bambino nato qua e un bambino che è nato là, dall'altra parte. Ad esempio tutti i lavoratori immigrati che sono presenti in Italia hanno questo problema perché vanno una volta all'anno a casa loro per vedere i figli che perdono la figura paterna, sono più legati ai nonni o agli zii e quando vengono qua a volte hanno difficoltà a capirsi, e a volte nascono dei problemi dentro la famiglia perché il bambino conosce meglio i nonni o gli zii che i genitori.

I bambini che sono nati qua, se un domani torneranno a casa, non sapranno neanche comunicare con i loro nonni e parenti e avranno difficoltà di inserimento. È normale, dopo la scuola, insegnare a questi bambini la cultura d'origine, è importante, come è importante insegnare anche la cultura d'inserimento.

DINHA DOS SANTOS

Mi viene in mente che io, oltre a cercare di dare il mio contributo nella relazione, faccio anche affidamento familiare di bambini Italiani e ci è capitato qualche volta di accogliere qualche bambino immigrato all'interno della nostra esperienza. Mi ricordo che un giorno lui si stava pulendo i denti per andare a letto e ha visto dei quadri che io avevo portato dalla mia realtà. Lui diceva "Questa è Africa" e allora io dicevo "No, questo è Brasile", e siamo rimasti per 3 minuti a litigare se quello era in Africa o in Brasile, tanto per dire che le cose sono molto complesse.

Noi oggi ci siamo trovati per parlare e per evidenziare un po' quali sono i bisogni delle famiglie nei confronti della scuola; nel mio rapporto con le altre famiglie immigrate, si riscontra uno svantaggio. Io non posso essere tranquilla di condividere nessuna esperienza con l'altro quando questi è estremamente in svantaggio, in tutti i sensi, compreso quello linguistico, considerando i vari livelli diversi di cui ha parlato anche Moustapha. Nei confronti dei bambini, stavamo trattando prima dell'equilibrio nell'affrontare tutte queste cose.

Si diceva che si riscontra molto impegno dalla parte della scuola. È vero questo, ma io penso che ci sia bisogno da parte degli insegnanti di domandarsi quale è l'immaginario di questi bambini, anche perché l'insegnante è un punto di riferimento non solo di tipo concreto ma anche di tipo simbolico. Questo anche per molti immigrati all'interno della scuola, nei semplici colloqui ecc...In moltissime culture non c'è il colloquio, quindi molti non sanno che i colloqui scolastici ci sono. Sono problemi reali che si riscontrano nella relazione giornaliera.

Come soggetto cognitivo noi siamo riconosciuti e abbiamo anche noi una capacità di tipo intellettuale. Ma come soggetto di desiderio, quindi non solo soggetto di necessità (come molte volte noi veniamo visti), non lo siamo. Più che produrre degli interventi, è importante riuscire a mantenere un equilibrio nella relazione fra queste varie cose che sono diverse. È fondamentale.

PAP KHOUMA

Rispondo alla domanda precedente della ragazza sui Mediatori Culturali. Probabilmente io sono elastico su certi argomenti. Per esempio sui mediatori io non ho preclusioni; vedo benissimo un Italiano fare il Mediatore Culturale, non lo escludo. Non penso che solo gli stranieri debbano farlo e non dico che siccome io sono Senegalese per forza io ho gli strumenti per farlo. L'altra domanda: il problema è quello dei tempi. Io avevo preparato una relazione di un'ora in cui non avevo lasciato nulla anche ciò che diceva Dinha sugli svantaggi. Provo a sintetizzare: è vero che gli immigrati sono proprio l'ultima scala sociale. Purtroppo, essendo gli ultimi arrivati, siamo svantaggiati. Quando parlano del Brasile in tv ne parlano per 10 giorni quando c'è il carnevale o quando c'è il calcio. Quando parlano dell'Africa in tv fanno vedere soltanto questo dell'Africa.

“Io sono un bambino, ma io non vorrei essere Africano”.

Questa immagine è molto più forte delle ninne-nanne della mamma e del papà. Queste immagini distruggono gli sforzi dei genitori. È difficile in queste condizioni. Allora che cosa dobbiamo fare noi? Io penso che la cosa più giusta è fare in modo che i bambini stranieri che nascono qui non siano emarginati come è successo in Francia. Gli immigrati in Francia, nel mese scorso quando bruciavano le bandiere, tutti vivevano in ghetti. Questi bambini sono Francesi, ma sono tagliati fuori perché nella scuola ad un certo punto sono stati bocciati, non hanno potuto integrarsi dal punto di vista scolastico. Ed è una cosa che sta succedendo qui. A Milano per esempio ci sono dei quartieri in cui ci sono tanti immigrati ma alla scuola media c'è una percentuale alta di bocciati. Allora questi bambini fra 5, 6, 7 anni saranno qui a rivendicare. Forse è presto diciamo tra 20 anni. Ma faranno più o meno le cose che stanno succedendo in Francia, e queste rivendicazioni costano.

Questi bambini è vero che sono tagliati fuori, ma costano anche alla società perché emarginati. Non possono trovare il lavoro e che cosa fanno? Rischiano di dedicarsi alla malavita, alla violenza. Queste sono cose da arginare, perché non si ripetono gli errori fatti in altri posti. Inoltre sono d'accordo fino ad un certo punto sulla questione del ritorno, perché è vero tutti gli immigrati di prima generazione vogliono tornare, ma quanti ci riescono?

Io l'ho provato due volte e continuo ancora a sognare il ritorno. Però il problema è che io non posso ipotecare il futuro dei miei bambini sui sogni miei, sulla mia nostalgia, sulla casa che mi manca.

Uno dice: Io sono qui e dopo un po' torno. Se però inizio ad avere dei bambini e questi bambini cominciano ad andare a scuola, allora penso che devo aspettare che finisca la scuo-

la, perché so che a casa mia la scuola è disastrosa e preferisco mandarlo a questa scuola che mandarlo alla scuola lì. Ma prima che finisca la scuola passano 20 anni e dopo 20 anni, se io sono arrivato che avevo 30 anni, ho più di 50 anni. A 50 anni o sono ricco o difficilmente posso dire torno a casa mia a cercare lavoro lì, diventa difficile.

Parlando da genitore, io penso che sia meglio dare degli strumenti a questi bambini, poi dare loro la possibilità di scegliere quando saranno grandi se vivere qui o tornare lì. Perché attualmente tutti i ragazzi nel mio paese vogliono venire qui. Allora sarà difficile per un bambino nato e cresciuto qui ritornare a casa. O si manda a casa quando ha 3, 4, 5, 6 anni oppure, una volta che ha studiato qui è difficile mandarlo in un paese che si sta svuotando. Allora, se mio figlio vuole tornare lì, gli preparo il terreno, gli do gli strumenti e poi sceglie lui.

PAOLO SEGHI

Se ai Mediatori Culturali non verrà riconosciuto una professionalità, continueranno ad essere degli eterni volontari del sociale maltrattati, non riconosciuti nella loro competenza. Il programma che vorremmo fare non è solo quello di studiare un profilo formativo, ma tentare anche un riconoscimento giuridico da parte della amministrazione se non altro regionale come si sta facendo con altre figure professionali innovative.

Ultimamente la regione Emilia Romagna ha riconosciuto il ruolo degli orientatori, noi vediamo che sia importante riconoscere anche giuridicamente la figura del Mediatore Culturale. Grazie e arrivederci.

Esperienze e progetti interculturali nella comunità locale, nazionale ed Europea

MARINA MEDI

Formatrice, esperta di Educazione Interculturale, Milano

I flussi migratori che in questi anni sono giunti in Italia come negli altri paesi industrializzati fanno parte di un processo storico destinato a non esaurirsi rapidamente e che avrà tra le sue conseguenze una progressiva trasformazione della nostra società in una realtà multi-culturale.

Attrezzarci per vivere in questa nuova società è ormai diventato un compito chiaro tra gli educatori e gli operatori sociali: se infatti probabilmente sarà solo la pratica della convivenza nei luoghi di lavoro, di studio, di divertimento che potrà portare positivamente a termine il processo di trasformazione culturale in atto, le attività formative che su di esso possono essere realizzate permetteranno forse di vivere con maggior consapevolezza e minor sofferenza questo periodo di transizione che inevitabilmente non sarà facile. Da qui lo sforzo di organizzare momenti di riflessione sul tema della diversità, per conoscersi meglio, per far emergere le resistenze e le forme di pregiudizio in cui tutti bene o male siamo coinvolti, per trovare forme di comunicazione, di dialogo e di incontro.

Bisogna anche ricordare che l'incontro con la diversità etnica e culturale ha dato occasione anche per riflettere su altri tipi di diversità, quelle che potremmo chiamare subculturali come quella di genere, di età, di ideologia politica o religiosa, e che troppo spesso vengono trascurate, magari in buona fede, in nome dei principi dell'egualitarismo, mentre anch'esse spesso sono causa di pregiudizi, di mancanza di rispetto e di veri scontri che a tutti gli effetti possiamo chiamare interculturali. La riflessione sull'altro ha poi messo in moto un'altra fondamentale riflessione, quella su di sé e sulla propria identità individuale e di gruppo.

È pressoché impossibile seguire la quantità e la varietà delle esperienze e dei progetti interculturali che si sono realizzati in questi anni a livello locale, organizzati da istituzioni e associazioni sia pubbliche che private. Tra quelli più strutturati mi sembrano interessanti:

- i corsi di lingua Italiana per stranieri che rispondono all'esigenza pratica immediata della sopravvivenza per chi vuole vivere qui e non sa la lingua, ma sono anche la base per poter veramente cominciare a comunicare;
- i corsi per Mediatori Culturali da inserire negli ospedali, nelle scuole, negli uffici pubblici, nelle banche ecc. per preparare figure che possono diventare un vero strumento di comprensione e di incontro tra culture diverse, evitando lo scontro e l'isolamento da una parte e la sopraffazione e il rifiuto dall'altra;
- i corsi per conoscere le culture degli "altri" sui temi più vari: dallo studio della lingua a quello delle espressioni artistiche, dal confronto tra visioni religiose all'analisi storica e poli-

tica e molti ancora. Corsi che dimostrano in sempre più persone la volontà di avere informazioni su popoli e culture che la scuola e i mezzi di comunicazione di massa avevano finora sempre trascurato e su cui pertanto scopriamo di non sapere nulla;

- i festival e le rassegne di cinema Africano, LatinoAmericano o Orientale, fondamentali perché ci permettono di vedere aspetti di una cultura e delle sue problematiche analizzate dall'interno da parte di esponenti di quella stessa cultura;

- *i dibattiti su opere di letteratura straniera e, ancora di più, sul recente e interessante fenomeno di testi in Italiano ma scritti da immigrati, nei quali per una volta non siamo noi che parliamo di loro, ma sono essi stessi che parlano di sé.*

Tra tutte le diverse attività a valenza interculturale, assumono particolare importanza quelle realizzate dalle scuole. Infatti in questi anni l'arrivo nella scuola di un numero sempre maggiore di studenti stranieri ha posto il problema della loro accoglienza e di trovare i modi più efficaci, ma anche più corretti e rispettosi della loro diversità, per inserirli nel lavoro scolastico. Si sono così moltiplicate idee: facilitatori all'insegnamento, traduzione di moduli, corsi di lingua per genitori stranieri, testi bi o plurilingue ecc. Sono sorti sportelli che offrono alle scuole da una parte e agli stranieri dall'altra indicazioni, suggerimenti e materiali per affrontare i problemi di una scuola multietnica. Si sperimentano formule nuove, come i CREI (Centri Risorse per l'Educazione Interculturale), organizzati dal Provveditorato di Milano a livello distrettuale e che puntano a coordinare le risorse di tutti gli enti e le organizzazioni che esistono sul territorio in relazione ai temi dell'interculturalità, in modo da rispondere a livello decentrato ai bisogni di ogni specifica situazione.

Ma l'intervento non si è limitato agli aspetti organizzativi della scuola; anche sul piano didattico è stata prodotta una grande varietà di percorsi di Educazione Interculturale e di Educazione allo sviluppo. All'inizio magari gli insegnanti erano solo motivati dall'esigenza di trovare risposte alla presenza di alunni stranieri in classe, ma in seguito è cresciuta la consapevolezza che la scuola deve contribuire a far riflettere i ragazzi sui principali problemi del nostro mondo e ad attrezzarli a vivere nella nuova società multiculturale che sarà il nostro e specialmente il loro futuro.

Chi ha cominciato a lavorare per trovare percorsi sulle diverse tematiche interculturali sono state le scuole materne e dell'obbligo, che per prime hanno avuto l'impatto con un numero sempre crescente di studenti stranieri e quindi hanno dovuto affrontare i problemi che questo comportava (incomprensione linguistica, difficoltà di contatto con le famiglie, resistenze e pregiudizi personali ecc.), scoprendo però anche l'arricchimento che derivava da questo incontro (esercizio al decentramento e al dialogo, scoperta di nuove realtà e culture diverse, stimolo a riflettere sulla propria pratica professionale ecc.).

Nelle scuole superiori invece le esperienze sono state più limitate, almeno quantitativamente, un po' perché in questo caso il numero ridottissimo di alunni stranieri non ha costretto gli insegnanti ad affrontare il problema, un po' perché comunque in questo ordine di scuola i docenti hanno poca pratica e quindi una maggior difficoltà a lavorare su temi trasversali.

È interessante notare comunque che negli ultimi tempi anche in molte superiori si stanno organizzando percorsi interculturali, e questo dimostra che si è preso coscienza che questo tipo di riflessione è un imperativo di fronte alle trasformazioni in atto nella società Italiana e che è fondamentale proprio nella formazione di ragazzi e ragazze tra i 14 e i 20 anni, quando l'identità è in piena costruzione. È dunque possibile cominciare a trarre un primo bilancio di queste esperienze, provare a farne una tipologia e problematizzarla per individuare le differenti potenzialità e mettere in guardia contro eventuali limiti che possono presentarsi.

Tipologia di percorsi realizzati nella scuola

1) Un tipo di attività a carattere interculturale tra le più comuni nelle scuole è la sperimentazione di modalità espressive di altre culture: imparare canti e danze di altri paesi, realizzare maschere Africane o spettacoli con le ombre Cinesi, provare a tessere, cucinare ricette da tutto il mondo. Spesso queste attività si concludono con feste interetniche che coinvolgono i genitori Italiani e immigrati o le comunità straniere presenti sul territorio. Questi percorsi sono interessanti perché realizzano momenti di incontro e permettono ai ragazzi di abituarsi a colori, sapori, odori e suoni diversi da quelli uniformati dal modello della società Occidentale. Non si deve però pensare che questo tipo di attività esaurisca le nostre responsabilità di insegnanti nei confronti dell'Educazione Interculturale. Se poi questi momenti non sono inseriti in un percorso più corposo possono essere occasione per forme di esotismo vissuto con benevolenza da qualcuno e con ironica superiorità da altri.

2) Un altro tipo di attività molto frequente è la realizzazione di forme di incontro come gemellaggi, adozioni a distanza, scambi epistolari o di visite, dibattiti con testimoni. Questi momenti sono in genere molto motivanti e quindi possono diventare occasione di approfondimento di culture e di problemi, senza il quale risulterebbero un po' superficiali o di generico "buonismo". Per questo le esperienze che mi sono sembrate più interessanti non erano tanto quelle, pur molto belle ed emozionanti, che mettevano in contatto realtà lontane o comunque eccezionali (una scuola Milanese con una Africana, una di Como con una di Sarajevo), quanto quelle che cercavano di superare forme di banale pregiudizio quotidiano (la collaborazione e lo scambio tra una scuola di Verbania e una di Palermo; i progetti Socrates-Comenius per lo scambio tra insegnanti prima e alunni poi di paesi Europei).

In ogni caso il rapporto personale con l'altro, la possibilità di comunicare direttamente, di conoscersi è il modo più autentico di realizzare interculturalità e, anche quando il dialogo può risultare difficile o frustrante, è un'occasione per ridurre la paura preconcepita per il diverso e riflettere sui propri stereotipi.

3) Un'altra modalità molto comune è lo studio di popoli e culture lontane da quella Occidentale nello spazio e nel tempo; i casi più ricorrenti sono i tuareg, i boshimani, i nativi NordAmericani, gli indios dell'Amazzonia, dei quali viene mostrata la ricchezza e la varietà culturale, il rapporto equilibrato con l'ambiente. Spesso questo percorso è inserito nella programmazione di Italiano, geografia, lingua straniera, applicazioni tecniche e vede la collaborazione dei vari insegnanti che realizzano così positive forme di interdisciplinarietà. L'attività è interessante perché stimola la curiosità dei ragazzi e fa conoscere culture diverse, ma deve essere realizzata con precauzione perché può rafforzare immagini folkloriche (il Nord Africa è solo quello delle palme e dei cammelli, l'Amazzonia è solo quella dello sciabono) e stereotipi negativi sulle popolazioni "primitive". In ogni caso questi percorsi hanno senso solo se sono realizzati con una metodologia che riporta lo studio dei popoli lontani alle problematiche del vicino e del presente. Troppo spesso infatti vediamo studenti che sanno tutto sui Tuareg e si rammaricano per lo sterminio degli indiani d'America e poi non capiscono perché il Marocchino vende sigarette all'angolo della strada e provano comunque per lui sentimenti di paura e aggressività.

4) Molti insegnanti tentano anche l'approfondimento all'interno del programma di storia di contenuti a forte valenza interculturale come le migrazioni, gli incontri-scontri tra popoli (romani - barbari, cristiani - Musulmani, spagnoli - indios ecc.), la tratta degli schiavi, il colonialismo, la shoah. Questi percorsi hanno il pregio di essere inseriti nel curriculum e quindi di perdere il carattere di marginalità di tutte le attività extracurricolari.

Se poi, invece di essere unità didattiche magari ben costruite, ma isolate, sono collegate tra loro nel corso degli anni, la loro funzione risulta rafforzata. In questo caso infatti possono costituire un filone tematico ricorrente a taglio interculturale o di educazione allo sviluppo i cui concetti fondamentali si vanno costituendo e consolidando in modo graduale. Le Educazioni possono anzi servire come uno dei principali criteri di selezione per progettare il curriculum di storia. Anche in questo caso comunque a poco serve lo studio del passato se non è poi messo in relazione con le esperienze e i problemi del presente.

5) Comuni alle elementari ma più limitati negli altri cicli sono i percorsi, sempre a carattere curricolare, che utilizzano le forme di espressione letteraria di altre culture. Se infatti fiabe, miti e leggende di popoli lontani sono conosciute da tutti i bambini, molto meno diffuso tra i ragazzi è lo studio di scrittori non Occidentali e della loro opera. Ancora più rari poi sino i percorsi non elementari sulle arti figurative.

6) A cavallo tra l'occasionale e il curricolare nelle medie e nelle superiori sono i percorsi di Educazione Interculturale, alla pace e allo sviluppo su temi come il pregiudizio e il razzismo, i diritti, le legislazioni sulle migrazioni, il riciclaggio, lo sviluppo sostenibile.

7) Esperienze particolarmente ricche e interessanti sono quelle realizzate intorno a progetti. In questo caso la collaborazione interdisciplinare, la consistenza dell'argomento e il fine anche pratico che un percorso di progetto deve sempre proporsi dà comunque consistenza a percorsi i cui risultati sono spesso notevoli.

Nonostante questa varietà di percorsi e spesso il loro valore, mi preme però notare che tra tutte queste esperienze finora sono proprio pochissime quelle che affrontano due aspetti, a mio parere, fondamentali per l'Educazione Interculturale e cioè:

1) una riflessione sull'identità e sugli elementi che la compongono e la rafforzano; un'abitudine a riflettere su se stessi, le proprie emozioni, idee, concezioni del mondo; una capacità di capire la relatività dei punti di vista e di comprendere le motivazioni degli altri. Infatti, se si parla sempre di popoli e culture diverse, molto rari invece sono i percorsi che prendono in esame altre diversità, comunque sempre presenti nelle classi più di quelle etnico-nazionali o religiose: quella di genere, di generazione, di condizione sociale, l'handicap ecc.

Sembra dunque che la necessità di un'Educazione Interculturale nasca ancora troppo sull'onda della recente fenomeno migratorio e non sia invece diventata un valore fondamentale di qualunque processo formativo.

2) una riflessione sullo stile di lavoro in classe, perché a poco serve trattare contenuti interculturali usando metodi poco interculturali. Pochissime sono le esperienze su come realizzare una pratica quotidiana alla tolleranza, alla negoziazione, a come arrivare dalla semplice convivenza all'ascolto e infine alla risoluzione dei contrasti. Questo ovviamente richiede che l'insegnante ripensi al proprio ruolo, rifletta sulle modalità con cui egli stesso si pone di fronte ai ragazzi e con le quali lascia che essi si pongano tra loro; è necessario cioè che egli metta in discussione se stesso e sono veramente pochi gli insegnanti disposti a farlo.

Verso un curriculum verticale sui temi delle educazioni

La varietà e la ricchezza di questi percorsi realizzati dalle scuole sta ponendo sempre più urgentemente un nuovo problema e cioè quello di presentare in modo organico le tematiche delle Educazioni nel corso dell'esperienza scolastica, arrivando così a definire una sorta di curriculum verticale.

Troppo spesso infatti capita che gli studenti si sentano proporre alle elementari e poi alle medie e poi ancora alle superiori argomenti legati alle migrazioni, alle fame nel mondo, agli

squilibri Nord-Sud, alla shoah ecc. Ne ricavano così la sensazione di star ripetendo sempre le stesse cose e questo genera noia, incapacità di cogliere quanto di nuovo può essere loro presentato, disinteresse e addirittura ostilità rispetto a tutto ciò che ha a che fare con l'argomento. In effetti la mancanza di collegamento tra i cicli e il "vuoto di memoria" degli studenti, a sentire i quali negli anni precedenti non hanno mai fatto niente, fa sì che gli insegnanti si sentano in dovere di ripartire sempre da zero.

D'altra parte succede anche che i docenti, consapevoli dell'importanza delle tematiche legate alle Educazioni e del loro valore formativo per i giovani, si propongano di inserirle nella loro programmazione, ma poi si scontrino sia con la quantità dei problemi da affrontare sia con la loro complessità interna. Possono allora correre il rischio di proporre percorsi troppo lunghi rispetto all'equilibrio della loro programmazione e troppo complessi per il livello dei propri studenti, oppure di semplificare eccessivamente gli argomenti, fino a banalizzarli.

Come fare allora perché gli insegnanti non si sentano in dovere di affrontare tutto tutti e possano realizzare percorsi adeguati all'età degli studenti e alla complessità delle problematiche? È possibile pensare ad un curriculum verticale anche nel caso delle Educazioni, cioè individuare una scansione dei percorsi dalle elementari alle superiori che, nella differenziazione degli obiettivi, dei contenuti e delle strategie didattiche, permetta di affrontare le diverse problematiche delle Educazioni senza ripetizioni o semplificazioni eccessive?

È questo uno dei prossimi compiti che ci aspettano.

Un ragazzo Zingaro nella mia classe

GIULIANA DONZELLO

**Progetto “Luna Park”, Provveditorato agli Studi di Verona
Specialista della “Dimensione Europea della Scuola e dell’Insegnamento”**

Presentazione del libro “Un ragazzo Zingaro nella mia classe” di G. Donzello e B. Karpati, ed. ANICIA, Roma 1998.

È un lavoro nuovo nell’impostazione e nell’impianto metodologico, poiché al suo interno trova ampia trattazione la problematica di una scuola chiamata a gestire l’inserimento e la scolarizzazione di un ragazzo sinto o rom, accanto al racconto di altri ragazzi o bambini Sinti e Rom, protagonisti delle prime scuole di Lacio Drom, oggi testimoni di ciò che rispetto ad allora è andato cambiando nel rapporto con la società e nella scuola. Si tratta di un cambiamento del rapporto Sinto-Gagio nei termini di una collaborazione, per risolvere insieme i problemi; ma anche ciò che è mutato nel tempo nel modo con cui ci si avvicina allo Zingaro, malgrado l’esistenza di stereotipi culturali di cui la nostra cultura si è alimentata.

Il libro tratta il tema dell’inadeguatezza della scuola nell’affrontare la piaga dell’assenteismo e dell’abbandono precoce dei ragazzini Sinti e Rom ed insieme propone proprie iniziative, programmi, soluzioni a risposta delle necessità di questa minoranza etnico-linguistica.

Vuole essere anche una denuncia dei fallimenti e delle inadempienze dei doveri fondamentali di una società civile, che tende ad omologare ogni differenza culturale, fagocitando ogni preziosa “provocazione”. Vuole essere inoltre uno strumento utile per riscolarizzare la scuola e con essa aggiornare gli insegnanti in una realtà dove occorre riprogettare i sistemi educativi. In questo ambito ad esso è stato riconosciuto un triplice merito:

1. quello di *chiarire il fenomeno “Zingaro”* liberandolo dall’immagine di mistero o di folklore che caratterizza l’immaginario collettivo
2. quello di *scuotere il docente e di spingerlo alla riflessione*, suscitando il bisogno di informarsi ulteriormente;
3. quello di *offrire non solo chiavi di lettura e di interpretazione della cultura Zingara, ma anche di predisporre itinerari di intervento, sperimentazioni*, frutto di conoscenze acquisite a contatto diretto con il mondo Zingaro.

Determinanti sono alcuni *aspetti dell’indagine* che conserva tutti i connotati di una ricerca-azione (cfr. i capitoli più importanti). Innanzi tutto quello *dell’Insegnamento-apprendimento*. Si parte dal presupposto che non si fa istruzione, se prima non ci si dispone a sondare, non per dare giudizi, ma per conoscere e per evitare errori. Per un Ciavurò la scuola dovrebbe essere in grado di poter riproporre il clima domestico che rigetta ogni esperienza imposta dall’alto.

In famiglia egli è già avviato ad un processo educativo che non va sconvolto, ma recuperato, coinvolgendo i genitori in un rapporto di amicizia e di fiducia.

È importante che il Ciavurò non sia trattato come un handicappato sociale o come un ritardato nell'apprendimento; il suo essere presente dipende dal rapporto con l'insegnante: può farlo parlare di sé, farlo sentire importante e orgoglioso di appartenere alla sua realtà.

L'alunno Zingaro in classe costringe l'insegnante a mettere in pratica i concetti basilari della pedagogia, garantendo il rispetto dell'individualità personale e dei ritmi di apprendimento. Un grosso ostacolo rimane *l'identità non rivelata* di molti bambini Zingari costretti a vivere nell'anonimato, mettendo in atto ogni sorta di autodifesa.

Questo accade soprattutto ai Sinti dello spettacolo viaggiante, nel timore di allontanare i propri clienti impauriti da uno Zingaro che li può derubare, ma anche nel timore di non essere accettati. Non va dunque dimenticato che far conoscere una cultura avvicina la gente a comprendere. In ambito scolastico la preoccupazione maggiore emerge dall'importanza che l'insegnante può assumere per il bambino. Il che porta ad interrogarci se l'insegnante possa destituire e compromettere la figura ed il ruolo del genitore.

Nel libro si è dato ampio risalto a tale problema. La preoccupazione dell'accoglienza, l'iscrizione in classi a tempo pieno o a modulo, il contratto educativo con la famiglia, le strategie escogitate, tutto ciò fa capire come sia presente il timore di interferire nella tradizione culturale Zingara insieme alla consapevolezza della responsabilità che grava sulla scuola.

Non è corretto dire che la scuola "annulla" l'identità di un Rom. Essa produce però un cambiamento inevitabile nella personalità dell'individuo.

L'importante è che questo rinnovamento sia accompagnato su vie di convergenza, senza provocare perdite di pulsioni o suscitare sensi di colpa. L'obiettivo dell'istruzione scolastica non deve essere quello di salvare i Rom a tutti i costi, ma di aiutarli a raggiungere la maturità arricchendoli di esperienze e di capacità complementari alle proprie.

L'Educazione Interculturale e il progetto multimediale "Vivere l'Islam in Europa"

KAMAL 'ABD AL QADIR MARINELLI

La Sintesi, Milano

Interpretare i dati

Secondo i dati del Ministero dell'Interno (30 giugno 1996), gli stranieri soggiornanti regolarmente in Italia sono circa 1.120.000 pari al 2% della popolazione Italiana mentre la media della presenza straniera nella Comunità Europea è del 4,6% (1° gennaio 1994) e in Germania e Belgio tale percentuale è certamente più alta. Nel 1996 in Italia la componente Araba rappresenta circa il 20% della presenza straniera regolare, conta cioè poco più di 220.000 individui pari allo 0,4% della popolazione Italiana. Ulteriori dati forniti dal Ministero della Pubblica Istruzione (Servizio informativo, settembre 1998) rivelano il significativo dato della crescita della percentuale degli alunni con cittadinanza non Italiana rispetto al totale della popolazione scolastica, si passa infatti dallo 0,06% del 1983/84 (6.104 presenze) fino allo 0,76% del 1997/98 (63.199 presenze).

Quest'ultimo dato può inoltre essere ripartito per ordine di scuola e ottenere così una visione generale delle presenze rispetto alla scuola materna (13.423), alla scuola elementare (29.286), alla scuola media (14.080) e infine alla scuola superiore (6.410) per un totale appunto di 63.199 presenze. I dati statistici appena esposti sono probabilmente utili nella considerazione degli aspetti quantitativi del problema dell'Educazione Interculturale ma potrebbero essere completamente reinterpretati alla luce della semplice considerazione che la multiculturalità non è argomento che riguardi solo gli stranieri ma tutti gli studenti nel loro insieme. I programmi interculturali non devono essere rivolti soltanto alla risoluzione di problemi legati all'assimilazione dello straniero da parte della società ospitante, ma devono al contrario essere concepiti in uno sviluppo più ampio che preveda un autentico scambio di esperienze e di conoscenze tra le culture cosiddette diverse.

Definire l'Educazione Interculturale

Negli ultimi anni si è assistito a un fiorire di definizioni spesso mutate dalla letteratura sociologica o antropologica, tra le pieghe di queste intricate definizioni linguistiche si sono spesso inseriti malintesi, confusioni e superficialità. Al di là di termini chiave come *mediazione* e *assimilazione* riferiti al metodo e alla pratica dell'Educazione Interculturale

È necessario chiarire quali siano i processi conoscitivi e metodologici che portano dalla molteplicità delle culture alla comunicazione tra le culture, al reale scambio di informazioni e di conoscenze. Tali processi non possono essere una superficiale giustapposizione di elementi eterogenei ma devono rappresentare la reale comprensione delle intime e unitarie con-

nessioni tra una cultura e l'altra. L'Educazione Interculturale, ancor prima che ricerca e conoscenza del nuovo, dovrebbe essere acquisizione degli strumenti per saper *riconoscere* il nuovo. L'operatore interculturale o i mezzi impiegati dall'Educazione Interculturale, compiono un'opera di *mediazione* ben più delicata della semplice traduzione di esperienze, conoscenze e linguaggi. L'obiettivo finale dovrebbe essere rappresentato non solo dall'acquisizione di alcune conoscenze basilari ma anche dalla capacità di saper individuare quelle chiavi di lettura, quei punti di riferimento essenziali sui quali possa svilupparsi qualsiasi conoscenza o approfondimento ulteriore.

Perché l'Educazione Interculturale?

L'Educazione Interculturale nasce per rispondere a esigenze concrete che, se consideriamo il caso della scuola in modo paradigmatico, sono in buona parte derivanti dall'incontro delle culture diverse all'interno di una stessa classe cosa che, se si fa riferimento ai dati sopra esposti, dovrebbe via via accentuarsi con il passare degli anni. Tra i temi più ricorrenti vi sono anzitutto lo studio dell'Italiano come lingua 2 per gli stranieri, in seguito sorge il problema relativo ai contenuti dei libri di testo che devono esprimere un'obiettività, un riconoscimento e un'apertura particolari nel riferirsi alla molteplicità delle culture venute a convivere insieme. Sempre a riguardo delle problematiche scolastiche si tratta di dotare gli insegnanti di strumenti efficaci che sappiano sostenere l'attività educativa nella prassi quotidiana suggerendo l'utilizzo di progetti pilota e di suggerimenti metodologici già sperimentati e riusciti che talvolta sono ignorati per mancanza di comunicazione tra i centri didattici.

Se consideriamo inoltre la prassi dell'utilizzo del Laboratorio informatico, dei prodotti multimediali o di Internet, quali sono gli strumenti a disposizione dell'insegnante che spesso possiede una abilità informatica inferiore a quella dei suoi allievi? Ma le ragioni dell'intercultura non sono solo relative alle problematiche di studenti che debbono integrarsi in un paese straniero, vi sono temi e argomenti generalmente poco considerati che, al contrario presentano il massimo interesse sia sotto il profilo della conoscenza reciproca che della conoscenza della propria identità.

Nel caso ad esempio della tradizione Islamica, le tracce storiche e artistiche di questa civiltà sono presenti in Europa e in Italia particolarmente in modo più che sufficiente per attivare argomenti relativi alla difesa del patrimonio artistico di cui possiamo riscontrare notevoli e interessantissimi esempi sparsi per tutto il paese. Persino la lingua Araba può diventare strumento di comprensione dell'Italiano se si considera ad esempio uno studio sulle etimologie delle parole Italiane di origine Araba o alcune riflessioni in merito alla poesia Siciliana e alla nascita del volgare. Vi sono in definitiva tutti gli elementi per fare dell'Educazione Interculturale un vero luogo di incontro tra le culture che desiderano conoscersi e riconoscersi costituendo anche per il mondo della didattica, quel terreno fertile che porta ad un vero arricchimento del patrimonio culturale creando forti elementi di interdisciplinarietà tra materie, interessi e conoscenze.

Il progetto multimediale "Vivere l'Islam in Europa"

La biblioteca contemporanea è naturalmente multimediale e l'ambito dell'Educazione Interculturale si presta in modo particolare all'utilizzo migliore dell'ipertesto e dell'integrazione di testi, suoni e filmati.

I progetti multimediali inoltre, inseriti nel Progetto per lo Sviluppo delle Tecnologie Didattiche che prevede un finanziamento di circa 1000 miliardi per dotare le scuole di attrez-

zature informatiche, rappresentano un notevole strumento di sostegno per gli insegnanti e la prassi quotidiana dell'insegnamento. In particolare, il progetto multimediale "Vivere l'Islam in Europa" si inserisce in un progetto più ampio che prevede la realizzazione di prodotti multimediali rivolti sia alla conoscenza delle grandi tradizioni religiose in Europa nel terzo millennio, sia all'apprendimento della lingua Italiana e Araba.

Per i più piccoli è previsto un CD-ROM sulle fiabe del Mediterraneo ricco di animazioni e di giochi interattivi. Tutti i prodotti sono pensati con accesso plurilinguistico che, oltre a consentire una distribuzione in Europa e in Medio Oriente, permette ad esempio di stabilire forme di collaborazione e di gemellaggio con scuole straniere.

Le finalità del progetto "Vivere l'Islam in Europa"

1. Stimolare la conoscenza e la curiosità nei confronti della presenza dell'Islam in Europa.
2. Fornire supporto di studio integrato alle materie di insegnamento nelle scuole.
3. Valorizzazione del patrimonio culturale e artistico Italiano.
4. Educazione alla multiculturalità e alla pacifica convivenza.

L'Opera si rivolge ad un pubblico di studenti della scuola media e superiore ed è pensata come un pacchetto multimediale comprendente CD-ROM e sito Web. Il collegamento al sito Web dall'interno del CD-ROM consente di integrare le informazioni fisse con gli aggiornamenti scaricabili dalla rete. Il sito Web inoltre rappresenta il luogo ideale per fornire da un lato precise indicazioni didattiche agli insegnanti impegnati nell'Educazione Interculturale e dall'altro il modo per aggiornare e coinvolgere gli studenti con temi di approfondimento e di attualità. Tra le caratteristiche principali del progetto multimediale vi sono la progressione dello sviluppo delle materie (storia, religione, cultura, Europa e Mediterraneo) in 12 unità che consentono di organizzare lo studio e la ricerca in modo ordinato.

In questo senso il mezzo multimediale offre la possibilità di una navigazione storico-diacronica che evidenzia cioè la successione degli eventi, oppure una navigazione storico-sincronica che vede gli eventi nella loro simultaneità. Qui di seguito indichiamo a scopo esemplificativo una serie di accessi alle materie che mette in evidenza le possibilità di connessioni ipertestuali e relative alle materie di studio:

Gli accessi funzionali

Accesso visivo (filmato introduttivo), Accesso sonoro (tracce audio del Mediterraneo), Accesso per animazioni, Accesso per illustrazioni, Accesso per materia, Accesso storico diacronico, Accesso storico sincronico, Accesso geografico, Accesso per argomenti, Accesso per nomi, Accesso per parole chiave, Accesso per collegamenti interdisciplinari, Accesso per laboratorio linguistico, Accesso per temi di attualità o approfondimento (vedi collegamento sito Web), Accesso per questionari di verifica.

Le Istituzioni coinvolte nel progetto

Allo stato attuale il comitato scientifico del progetto prevede la partecipazione delle seguenti istituzioni: Ministero della Pubblica Istruzione, Ministero dei Beni Culturali e Ambientali, COREIS Italiana, Institut des Hautes Etudes Islamiques - Francia, Consiglio Islamico di Cooperazione in Europa - Bruxelles, UNESCO e ISESCO.

RELAZIONI

Conduttori:

EFREM BIGON; LAKHBIR VIRK

Relatori:

MOLEFI KETE ASANTE; DAVE MASTERMAN; VANESSA MAHER; GUALTIERO HARRISON

WORKSHOP DONNE

Conduttrice:

RICCIARDA ZAMPINI

Partecipanti:

NASEEM AQEEL; ROSANNA CIMA

WORKSHOP BILINGUISMO

Conduttrice:

AUGUSTA CELADA

Partecipanti:

GABRIELE PALLOTTI

WORKSHOP LETTERATURA

Conduttrice:

GIUDITTA GIANNELLI

Partecipanti:

SHIRAZ DURRANI; MARGHERITA FORESTAN; ANTONIETTA SARACINO

WORKSHOP PROGETTI

Conduttrice:

LUCIANA MARCONCINI

Partecipanti:

WALTER DE LIVA

WORKSHOP NIMEE

Network on Intercultural & Multilingual Education in Europe

Conduttore:

John Rullestad

Partecipanti:

MOSHIN ZULFIQAR; STEFANO COBELLO; LAKHBIR VIRK; ASAD AHMAD

The ideological foundations for anti-racist and pro-global education

MOLEFI KETE ASANTE

Temple University, Philadelphia, USA

L'impatto della differenza razziale nella costruzione sociale, anche nello sviluppo postmoderno del mondo contemporaneo, è una presenza terrificante e mortificante. Nulla intorno a noi ci predispone a credere che lo stato naturale degli uomini sia pace.

I conflitti radicati nelle profonde differenze, etniche, razziali e religiose creano una ampia scollatura negli spazi verdi dello spirito umano. Ciò si sviluppa malgrado i nostri mezzi intensivi di comunicazione, la nostra abbondanza di informazione e gli istruttivi esempi dell'assurdità della crudeltà basata sul concetto di differenza etnica che vediamo ogni giorno.

Sfortunatamente siamo vittime dei nostri peggiori scenari di odio, purificazione etnica e genocidio. Noi indubbiamente siamo ingannati da una credenza che si possa creare la pace attraverso l'uso della violenza. È possibile che noi esseri umani non abbiamo ancora imparato come vivere insieme senza ucciderci a vicenda a causa delle nostre diverse origini nazionali, religiose o razziali? Farsi questa domanda significa darsi una risposta sulle crisi imperversano in tanta parte del nostro mondo.

Le dispute razziali, etniche o religiose sono le ragioni di gran parte dei principali conflitti presenti nel mondo oggi. Se noi guardiamo dall'Indonesia al Ruanda, dalla Russia al Messico, dal Tibet all'India e da qui all'Adriatico in Kosovo, vediamo i peggiori esempi dell'umanità e, in fin dei conti, di noi stessi. Il mio modesto scopo in questo discorso è di porre il quesito: quale tipo di educazione è necessaria nel mondo Occidentale per superare il bisogno di dominare gli altri solo perché sono diversi?

Non sono venuto qui per fare del moralismo o per asserire una superiorità etica o morale. Individuo nelle azioni di chi odia e degli oppressori ciò che accade in ogni nazione, tra le persone, quando il potere è legato al pregiudizio. Nel mio Paese, gli Stati Uniti d'America, le animosità razziali non si sono mai allontanate dalla vita ordinaria. L'America è stata concepita sulla pulizia etnica e lo spostamento forzato delle persone indigene in Oklahoma.

Noi facciamo costantemente la guerra contro chi odiamo e, dai tempi in cui l'Africano-Americano James Byrd, in un piccolo paese del Texas, fu trascinato finché il suo corpo non fu interamente smembrato, noi addirittura ci meravigliamo quando la nostra pace è duratura e quando la nostra persona è sicura. Ma non ci scoraggiamo nel lottare per la giustizia e la decenza umana, ed anzi noi abbiamo creato un movimento universale contro l'ideologia dell'esclusione razziale.

Il mese scorso, a Philadelphia, una comunità internazionale di brave persone si è riunita per protestare contro l'imprigionamento politico di Mumia Abu Jamal, un giornalista che

noi crediamo sia stato falsamente e ingiustamente arrestato, imprigionato, processato, giudicato colpevole e messo nel braccio della morte in attesa dell'esecuzione. Mumia era stato dichiarato colpevole dell'uccisione di un poliziotto anche se l'accusa non aveva potuto provare che era stato veramente lui a sparare. Al contrario, i testimoni avevano dichiarato che lui non aveva sparato al poliziotto. Ma era una persona politicamente molto attiva, un aperto sostenitore dei poveri e degli oppressi, un vecchio membro delle Pantere Nere, e una presenza politicamente scomoda per la burocrazia.

Centinaia di avvocati e numerosi sindaci del mondo hanno protestato e dimostrato contro la congiura a morte di Mumia. La battaglia contro il razzismo è unitaria. Lottare contro questa condanna in Italia o nel Regno Unito, in Norvegia o in Francia, in Spagna, Germania non ci lascia soli contro la resistenza degli Stati Uniti. Siamo tutti consapevoli dei pericoli del razzismo negli Stati Uniti perché razzismo, o più precisamente, la dottrina della supremazia bianca dell'Occidente è stata l'ideologia centrale di tutte le istituzioni Americane. Questa dottrina ha deformato e distorto il politici presidenziali e congressuali, le confraternite religiose, la solidarietà di classe, i sindacati e l'educazione.

È chiaro che l'impatto negativo del razzismo nella società è stato estremamente costoso. Quelli che hanno potuto aumentare la consapevolezza di ciò, come Martin Luther King e Malcolm X, hanno dedicato le loro esistenze alla sicurezza delle loro comunità a dispetto degli attacchi razziali. Scienziati come Bobby Seale e Kwame Ture hanno speso la loro giovinezza elaborando metodi per vincere la discriminazione razziale.

In ogni nazione Europea esiste una minoranza della popolazione esclusa a causa degli effetti economici negativi sugli individui. Inoltre ognuna di queste nazioni dovrebbe attivare forzatamente un serio ripensamento sul razzismo ed i comportamenti discriminatori. Proprio recentemente, in Gran Bretagna, le autorità hanno arrestato un uomo di 22 anni per attentati dinamitardi in Africa, nel Bangladesh ed i quartieri omosessuali alla periferia di Londra, non abbastanza anziano per ricordare le battaglie di King o Malcolm o le loro morti.

Cosa stiamo facendo di sbagliato che permetta a un uomo di 22 anni, imputato di omicidio, a provare così tanto odio ed un tale sentimento di vendetta contro chi è differente? Dove ha sbagliato la nostra educazione? Cosa mancava nel suo percorso di studi? O dove abbiamo mancato con lui? Quali strategie pedagogiche avrebbero potuto essere usate, e quali contenuti o materie, in grado di trasformare la sua vita? Talvolta sono state sperimentate varie tecniche per i cambiamenti sociali. Per esempio vi sottopongo la considerazione che ci indica nel mutamento dei valori, nelle strategie per l'insegnamento empatico, nel dimostrare l'abilità di percepire come gli altri percepiscono gli interventi utili per insegnare a prevenire e combattere il razzismo.

Il razzismo purtroppo continua senza tregua, portando detrimento alla democrazia, alla giustizia sociale e all'equità. Non abbiamo scoperto la soluzione di questi problemi. Ciononostante, ho conservato il mio ottimismo, non che riusciremo a cancellare il male del razzismo nelle democrazie, ma che noi possiamo mettere in pratica i comportamenti che renderanno il razzismo più inaccettabile alla popolazione dei nostri paesi. Questo è un processo che deve iniziare da qualche parte e non restare impantanato nel disfattismo, la mancanza di volontà politica e nel cinismo. Non può però iniziare con l'accusare le vittime del razzismo per le azioni dei razzisti. Un profeta che basa il suo acume sul cinismo, non vedrà mai le possibilità inerenti ad un approccio innovativo al razzismo.

Le democrazie Occidentali stanno sperimentando le attuali crisi a causa dei conflitti di ideologie ed interessi.

In primo luogo, il retaggio del colonialismo, la schiavitù e l'imperialismo incastrato nella gola delle storie nazionali come una spina di pesce. Tutto quello che facciamo e ciò che è stato fatto per contrastare le crisi causate dal razzismo, deve prendere in considerazione questo retaggio. Secondariamente, il massiccio influsso delle persone proveniente da territori un tempo colonizzati, ha aggiunto ulteriori tensioni in nazioni come la Francia, Inghilterra, Italia, Portogallo e Olanda. Terzo, e forse ancor più disturbante, rimane l'elemento della superiorità razziale Europea. Ma all'interno di questa interpretazione, vengono evidenziate anche differenze tra i popoli Europei, alcune considerate peggiori di altri e così via.

L'eredità storica è fissa. Noi possiamo solo interpretare e reinterpretare. L'ingresso di nuovi popoli negli ex paesi colonizzatori è un evento della storia ed è difficile tornare indietro. Abbiamo visto vari tentativi legislativi e politici di arginare l'arrivo degli Algerini in Francia e dei Turchi in Germania. La tensione tra l'idea di nazione e l'idea di stato moderno è sempre presente in ogni discussione sulla razza in Europa. Credo che dovremmo attenderci gli esiti della dominazione razziale dei bianchi o degli Europei. Io ho, naturalmente, chiarezza sulla differenza tra gli U.S.A. e l'Europa.

Mi è stato richiesto, da parte di organizzazioni negli Stati Uniti che lottano contro la supremazia dei bianchi e di coloro che sono stati privilegiati dall'imperialismo, colonialismo, schiavitù e da ogni sorta di discriminazione, di sollevare il retroterra morale e condannare la falsa dottrina della supremazia razziale. Ma io so che la storia dell'Europa è differente, è complicata dai concetti di supremazia razziale.

Se gli Inglesi si vedono come razza differente dagli Irlandesi e rimarkano questa differenza con credenze, atteggiamenti, regole, abitudini e comportamenti che mettono gli Irlandesi in una posizione inferiore nella società, abbiamo a che fare con le cause prime di questo problema, che non va affrontato con soluzioni temporanee. Noi dobbiamo vedere queste costruzioni di gerarchiche differenze, perché questo è quello che sono, come barriere artificiali contro l'interazione umana e che devono essere superate. Come bambino di 12 anni d'età trovai il mio primo lavoro in piccola città della Georgia nella parte più a Sud degli Stati Uniti.

Il mio paese era un focolaio di supremazia razziale bianca. Domandai al proprietario del negozio del barbiere bianco se potevo fare il lustrascarpe nella sua bottega. I bianchi hanno più soldi dei neri nel Sud, così non pensai due volte riguardo la scelta dei negozi in cui lavorare. Il proprietario fu d'accordo che io facessi il lustrascarpe nel suo negozio e gli davo una piccola percentuale su quello che guadagnavo. Il mio primo cliente, che stava aspettando di farsi tagliare i capelli, era un uomo bianco sulla trentina.

Quando mi chinai per lucidargli le scarpe mi sputò della saliva sulla testa ed iniziò a ridere. Gli altri bianchi risero con lui. Fu come se lui volesse dimostrare ai suoi amici quant'ero disprezzabile, quanto poco valessi per lui, quanto facile fosse per lui degradarmi.

Mi ricordo che non dissi una parola, non protestai. Uscii con la mia scatola dei lucidi per scarpe dal negozio. Piansi fino a che non arrivai a casa, il pianto dei disperati. Il fatto che lui potesse permettersi quel potere su di me, senza la possibilità che la legge potesse proteggermi e senza che altri bianchi lo condannassero, dimostrò quanto fossi povero, un povero Africano negli Stati Uniti.

I bianchi non ci lasciano dimenticare che un nero è stato linciato perché ha osato parlare ad un bianco guardandolo dritto negli occhi. Mantenere la differenza non è stato abbastanza per i bianchi della Georgia perché dovevano dimostrare che avevano il potere assoluto sulle persone nere. Questa è la menomazione della coscienza, la distorsione dello spirito, che accompagna la manifestazione di minacce razziste basate sulla percezione delle differenze ge-

rarchiche. Le persone sono diverse: abbiamo diversi retroterra culturali, differenti combinazioni di geni e noi appariamo diversi. Ma le sole differenze non creano il razzismo; è l'attribuire ad esse un valore gerarchico che crea il razzismo. Anche i più poveri, i più diseredati bianchi pensano di essere superiori agli Africani. Sebbene questa supposta superiorità sia raramente stata definita, noi la conosciamo come una parte del privilegio della razza bianca Americana. In altre società potrebbe essere il privilegio di essere Tedeschi o Serbi o Croati.

Fu Jean Paul Sartre che disse che non puoi trattare un uomo come un cane senza prima vederlo come un uomo. Questo è l'inizio della nostra educazione e il punto finale della nostra ricerca. Guardandoci come umani e trattandoci come ci aspettiamo dovrebbe essere la cosa più facile del mondo. Ma l'educazione per la liberazione, l'educazione antirazzista è un'azione radicale perché è il tradimento della gerarchia razziale.

Coloro i quali si impegnano in un simile progetto educativo, troveranno che i razzisti temono che essi possano mettere a repentaglio la supremazia bianca e i suoi privilegi. In Europa questo avrà la forma del credo che lo stato sia a rischio perché noi stiamo chiedendo un'educazione che allarghi piuttosto che restringa i nostri interessi.

Supponiamo di avere successo in alcuni aspetti del nostro progetto educativo e che i razzisti lascino da parte i loro privilegi, la loro ideologia di supremazia e il loro attaccamento emotivo al vantaggio. Noi avremmo raggiunto una enorme vittoria per la razza umana.

Lasciatemi provare a spiegare come ciò possa succedere in un curriculum di trasformazione, un progetto di trasformazione. Tutta l'educazione dovrebbe lasciare ad una persona migliori condizioni di conoscenza e capacità in molti campi, incluso la strada per l'interazione umana. L'educazione contro la supremazia bianca può fare questo, ma dovrà avere a che fare con tre prospettive d'educazione.

1. modi di conoscenza
2. modi di relazionare
3. modi di comportamento

Il modo di conoscenza è il primo livello dell'attacco all'idea di superiorità, perché permette alla persona di sapere che l'Europa e gli Europei rappresentano una particolare esperienza, ma che non è l'unica esperienza al mondo. O per metterla in senso nazionale, i Tedeschi rappresentano un'esperienza, ma i Turchi rappresentano un'altra esperienza, ed entrambi sono validi e degni di valore. Questa idea che le nostre espressioni e punti di vista culturali devono essere distrutti, dimostra il non senso del razzismo.

Un programma educativo che parli delle varie maniere di conoscenza, della molteplicità di esperienze umane, allargherà la nostra abilità a combattere contro il razzismo.

Un secondo livello è il modo di individuare i rapporti. Qual è la filosofia che c'è dietro l'attacco all'umanità rispetto al valore della terra? Come, per esempio, i Nativi Americani consideravano la terra? Per i Nativi Americani, la terra era sacra e non poteva essere venduta o comprata. Eppure gli Europei non solo la comprarono, ma la rubarono agli originari possessori.

Qual è il problema tra gli Arabi e gli Ebrei, se non uno scontro di civiltà, uno scontro tra diversi modi di rapportarsi? Possiamo insegnare a quelli che hanno goduto dei privilegi alle spese di altri come dividerli? Credo sia possibile, ma dipenderà da un cambiamento fondamentale nel modo di relazionarsi ed insegnare agli altri come relazionarsi.

Terzo: noi dobbiamo insegnare *modi di comportamento* che supportino i valori positivi della comunità. La sostanza dei corsi, lo scopo dei programmi scolastici risponderanno al nostro coraggio di diventare araldi di una nuova società.

Non posso comportarmi nel modo che critico verso gli altri, e devo desiderare per voi quello che desidero per me stesso. Com'è possibile nell'attuale mondo per una giovane persona entrare in una scuola, studiare varie materie, completare il corso di studio eppure credere che il razzismo sia un corretto modo di agire? questo non inficia l'esperienza educativa? Può essere qualcosa di valore insegnare ai giovani come comportarsi pacificamente in una comunità di diverse persone e culture differenti?

In una piccola società del Colorado, due studenti, Eric Harris e Dylan Kymondo, armati come la NATO, sono entrati nella loro scuola cercando Africani e atleti e hanno sparato a sangue freddo a 15 loro compagni. Solo uno studente nero fu ucciso. Ora è utile ricordare che gli assassini, membri di un'organizzazione per la supremazia bianca, stavano cercando dei neri per ucciderli. Questo a dispetto del fatto che su una popolazione di 1800 studenti nella scuola ci fossero solo 14 neri. In tutte le proposte fatte per la scuola superiore non ne ho sentita una che avesse a che fare con l'insegnamento educativo contro la supremazia bianca o l'educazione anti-razzista.

Questa sembrerebbe essere un'ovvia area che necessiti di educazione, ma la nostra società raramente sembra avere la volontà di misurarsi con i problemi che colpiscono la concreta realtà del razzismo. Le ideologie di supremazia bianca sono estremamente prevalenti in una parte degli U.S.A. Ma in America sta accadendo un incredibile fenomeno.

Dieci distretti scolastici hanno una maggioranza di Afro-American o alunni Latini. I risultati dell'immigrazione degli studenti di lingua spagnola e l'incremento della popolazione nera nei grandi centri urbani.

Molti bianchi sono scappati verso scuole private per la grande presenza di neri e di persone di colore nelle scuole pubbliche urbane. Non hanno evitato l'odio che nasce dal razzismo e i bambini della società sono un crudo esempio della presenza di questa malattia. Ma quale tipo di malattia è quella che spinge un bambino, come nel caso descritto prima, a diventare un assassino razzista? Quanto irrazionale è questa questione razziale con i suoi mutabili confini se Harris e Kymondo hanno potuto dimenticare cosa accadde sotto il nazismo? O i suoi parenti non hanno mai parlato di quella storia? Non siamo forse tutti possibili vittime e assassini? Cosa potrebbe aver spinto un Hutu allevato da genitori adottivi Tutsi a rivoltarsi contro la famiglia adottiva e a squartare tutti con un'ascia?

Il nuovo libro di Maurice Berger, "Bugi Bianche - White Lies": i miti della razza bianca", ha sostenuto la sfida di James Baldwin nell'esaminare negli intimi dettagli la biografia della stessa superiorità razziale. Berger ha il merito di vedere i limiti dei bianchi nell'abbracciare i miti della supremazia bianca in tutto, dall'intelligenza allo standard di bellezza. Il problema che affronta Berger nel contesto razzista dell'Europa e dell'America, è quello che molti altri bianchi non considerano gli Ebrei come bianchi. Poiché lui confessa la colpa di essere testimone di come un Ebreo non viene ascoltato come dovrebbe esserlo, senza pregiudizi razziali.

Il Kh Klux Klan in America è stato formato per attaccare non solo gli Africani ma gli Ebrei ed i Cattolici. Il fatto che Italiani ed Ebrei siano stati ammessi tra i bianchi negli ultimi 50 anni o in America, è il risultato del continuo bisogno di espandere la ragnatela della razza, il club dei bianchi privilegiati sui neri. In una strana maniera, la presenza degli Africani in una popolazione fa diventare gli altri meno minacciosi verso la popolazione ospitante bianca. W.E.B. Dubois disse "un sistema di cultura umana il cui principio è la dominazione di una razza sulle rovine di un'altra è una farsa e una bugia".

Nessun piano nazionale può lavorare per costruire reciproco rispetto se non considera il diritto delle più piccole minoranze.

Dobbiamo insegnare ai nostri bambini che noi siamo interconnessi su questo pianeta come l'ambiente ecologico, dove il disturbo di uno ha effetti sull'intero; che praticare il razzismo o la pulizia etnica o il genocidio contro qualsiasi persona è un reale atto di suicidio. Credo che insegnare ai bambini non sia un fatto religioso, ma sia legato alla chiarificazione di valori e all'attacco contro l'ignoranza e la paura. Chiaramente gli atteggiamenti razziali, e particolarmente l'atteggiamento che i bianchi siano superiori ad altri popoli, sono sostenuti da fenomeni culturali e sociali.

Gli atteggiamenti non vengono trasmessi nel DNA, così non sono inerenti alla nostra struttura genetica e non possono passare in tal modo alle future generazioni. Vengono comunicati dalle società umane in modo diffuso e in maniera tale che siano o sembrino innate. I nostri bambini imparano da noi come vedere le altre persone, cosa noi pensiamo di loro, le loro possibilità e prospettive, e come le vediamo inserite nella nostra società. Non imparano solo cosa fare, ma come pensare riguardo a quelle persone. Poiché è il credo nel valore gerarchico dell'umanità a sostenere il razzismo, noi dobbiamo minarlo per un più ampio e migliore mondo.

La mia idea è che la battaglia deve essere lanciata per prima dalla casa e dalla famiglia. I primi insegnanti sono i genitori. I bambini modellano i loro comportamenti su quelli dei genitori. Gli atteggiamenti etnici generalmente e i caratteri razziali dei bambini sono quelli dei loro genitori. Rinforzati dai media, dalla chiesa e da altre istituzioni sociali e culturali, questi atteggiamenti appaiono come normali. La società trasmette il razzismo attraverso tutti i tipi di manufatti culturali: libri, films, musica e così via. I libri si suppone rimuovano l'ignoranza, per portarci a una nuova conoscenza di ciò che è reale, ma ci ingannano quando sono pieni di propaganda razzista.

Loro sono i portatori della cultura razzista. Loro insegnano che il bianco è bene e il nero è cattivo, che il bianco è bellissimo ed il nero è brutto. In situazioni etniche insegnano che alcuni gruppi sono tirchi ed altri sono parsimoniosi ed industriosi. In tutti questi modi, l'essere umano trasmette messaggi ai bambini. È proprio nella letteratura infantile che i messaggi razzisti sono più insidiosi.

Robinson Crusoe e Huckberry Finn sono due libri che mostrano bianchi intelligenti, pieni di risorse e forti anche se uno di loro è solo un ragazzo. Questa giustapposizione vuole trasmettere un messaggio di superiorità. Storie di bambini come quelle di questo libro sono troppo numerose per essere menzionate.

Il nostro desiderio collettivo deve essere quello di un fiorente e sano mondo multietnico, multirazziale e multiculturale dove la fioritura di Maat, l'antico principe della giustizia con rettitudine, onestà, ordine, equità armonia e reciprocità siano i muretti delle nostre vite. In un simile futuro tempo e luogo, non ci sarà necessità per l'educazione anti-razzista o anti-gerarchica, ma nel frattempo, sulla terra dobbiamo impegnarci per preparare questo futuro educando i giovani a pensare ad ogni essere umano come a se stesso. La prescrizione è vecchia e facile: favoritenne l'attuazione.

Implication of the Stephen Lawrence Inquiry on education provision

DAVE MASTERMAN

*Assistant Director, Advisory and Inspection Services,
Leeds Education Authority – Gran Bretagna*

Buon giorno a tutti. Vorrei prima di tutto dire chi sono e da dove vengo e parlare per circa 20 minuti quello che faccio così da lasciare tempo alle vostre domande. Il mio nome è Dave Masterman e vengo da Leeds, dove lavoro per il dipartimento educativo da 30 anni; per 30 anni ho insegnato nelle scuole, sono stato un lavoratore giovanile, sono stato coinvolto nell'educazione degli adulti e nel lavoro di sviluppo della comunità, nei servizi educativi di Leeds e ultimamente nelle relazioni fra le scuole.

Sono diventato un membro dell'autorità locale.

Ho detto tutto questo non per presentare le mie referenze, ma per dire che in tutta la mia vita io sono stato coinvolto nella pratica. Tutto ciò che noi facciamo è in opposizione a ciò che pensiamo e sentiamo. Oggi ciò di cui mi interessa è quello che si trova per le strade di Leeds, nelle scuole, nella nostra comunità. Molte persone in questo pubblico non sono consapevoli in dettaglio dell'impatto dell'inchiesta su Steven Lawrence nel nostro paese. Molti coinvolti nell'educazione da molti anni cercano di valutare le diversità culturali, che sentiamo di avere, e stanno combattendo battaglie contro il razzismo.

L'inchiesta su Steven Lawrence è un importante rimando, un'opportunità per tornare indietro e valutare il progresso che abbiamo fatto in questi 30 anni. Steven Lawrence fu brutalmente ucciso dal pensiero razzista bianco e ci fu una protesta ma piccola dal punto di vista dell'azione. La dignità della famiglia di Steven Lawrence nel periodo immediatamente dopo la morte del figlio, fu una testimonianza di ciò che noi avremmo dovuto fare. La realtà fu che molte istituzioni, i servizi di polizia, i servizi educativi, i servizi sociali e altri apparirono incapaci di rispondere nel modo adatto. Io inizio leggendovi 3-4 citazioni di Mc Pherson sull'omicidio di Steven Lawrence che daranno il contesto di ciò che sto per spiegarvi sulle soluzioni pratiche che si potrebbero attuare nel nostro Paese e che potrebbero fare la differenza.

Ora vi leggo 3-4 citazioni da questo resoconto.

Primo, l'educazione dovrebbe valutare le differenze culturali e prevenire il razzismo in modo da riflettere il bisogno di una società diversa. Sicuramente voi avrete sentito parole simili fino a questo momento in questa conferenza e a seguire. È un'incombenza di tutte le istituzioni esaminare la loro politica e la loro pratica affinché non creino svantaggio nei confronti di qualche gruppo della nostra comunità.

Poi una citazione cruciale che ha creato un dibattito essenziale sulla natura della sfida che

dobbiamo affrontare per il futuro. Riferendomi direttamente alla ricerca, il razzismo istituzionale è dichiarato un fallimento delle organizzazioni nel provvedere un lavoro appropriato e professionale alle persone sulla base del loro colore, cultura o etnia. Si può dire che tutte le ricerche sui processi, sulle capacità o sul comportamento portano alla discriminazione attraverso i pregiudizi.

Io per 30 anni ho lavorato in un'organizzazione prevalentemente bianca chiamata Dipartimento Educativo di Leeds. La definizione di razzismo istituzionale è una continua sfida per me e per le persone coinvolte nel mio dipartimento a riflettere su ciò che si fa. Abbiamo avuto una conferenza e dei seminari recentemente su Lawrence e Lee Jasperous, direttore del "Trust 1990" è stato sostanzialmente impegnato nel lavoro contro il razzismo. È stato chiamato a parlare alla nostra conferenza ma è stato impossibilitato a farlo per legami familiari e per se stesso (per la sua incolumità). Ma voglio leggersi una cosa che lui ha detto, perché ci ha spedito il testo dei suoi commenti che mi ha molto colpito e spero che sia così anche per il pubblico. E' importante riconoscere che se le persone fanno le istituzioni, sono però gli individui che creano il razzismo. Le asserzioni politiche vanno bene, ma l'antirazzismo deve essere una qualità del cuore e della mente. Dobbiamo rendere questa tendenza un compito filosofico di empatia e comprensione, sviluppate attraverso l'educazione formale ed informale e nelle istituzioni civiche.

La sfida del resoconto di Mc Pherson è ciò che io porterò nella mia pratica quotidiana, e la sfida per questo pubblico è ciò che voi stessi farete. Voglio condividere alcuni compiti pratici, proprio perché anch'io sono stato colpito da altre citazioni di Jasperous su come le istituzioni locali come la mia affrontano il problema. Lui ha fatto un commento particolare e ha detto che le autorità locali hanno bisogno di superare delle sfide che richiedono una politica particolare per il mondo giovanile, per l'educazione e per l'azione concreta in tutte le aree. E poi lui ha affermato che la normalità, in relazione al razzismo, dovrebbe prevedere una pratica d'azione antirazzista. La cosiddetta normalità!

La sfida per noi riflette ciò che abbiamo fatto a Leeds e ciò che rappresenta la normalità.

E la sfida ogni tanto sento che non è finita e non scompare e non finisce in nessun momento. Dobbiamo continuare a essere forti nel nostro rifiuto di produrre iniquità razziali. Le parole sono facili, le azioni sono difficili. Molte persone in questo pubblico devono pensare come è organizzata nel nostro Paese l'offerta educativa e come voi affrontereste questo arduo rifiuto.

Abbiamo dei precisi obblighi nei confronti dell'opinione pubblica. A volte ci sembra che le persone siano coinvolte da tempo in un dialogo ma è un dialogo morto perché tutti parlano e nessuno ascolta. Ed è difficile, perché quando si parla con le persone delle minoranze etniche a Leeds, c'è un senso di disillusione, perché negli anni hanno ascoltato promesse su promesse che non vengono realizzate. Se la conferenza serve a trovare soluzioni pratiche, parte di questa soluzione è data non solo dal parlare ma anche dall'ascoltare ciò che le persone ci dicono e vogliono dirci sull'educazione dei loro figli e delle loro figlie.

Talvolta è molto facile per un'autorità locale o per una scuola entrare in una conferenza e volere tutto pronto. Ma il numero di incidenti di razzismo nelle scuole di Leeds sta aumentando. Gli incidenti non dichiarati stanno aumentando. La scuola tende a negare la realtà e a non affrontare la sfida. La vera natura del razzismo istituzionale richiede lunghe e profonde riflessioni sulle pratiche, le abitudini e il comportamento. Io so bene che ciò che io faccio, credo, il modo in cui mi comporto e in cui conduco me stesso manda molti messaggi alla gente che può contribuire direttamente alla sfida futura.

La realtà nelle scuole di Leeds è che abbiamo significativi livelli di insuccesso scolastico tra i nostri allievi (molti di questi studenti sono di colore e bilingui). Non vedo l'ora di poter parlare non di successo degli studenti di particolari gruppi etnici ma degli studenti in generale, come vuole il nostro governo.

Siamo molto lontani dal rispondere a questa sfida. Noi dobbiamo dimostrare nelle nostre scuole e alla nostra comunità che siamo una comunità inclusiva. Lasciatemi citare ancora Lee Jaspers, la citazione finale: i giovani che sono coinvolti in attacchi razzisti fanno poco o nulla di un modello di cittadinanza inclusiva. Come paese dobbiamo rimodellare il concetto di cittadinanza Britannica così che rifletta la nostra moderna diversità multiculturale. Questo modello deve riconoscere, valutare e promuovere una grande tolleranza e una nozione di cittadinanza inclusiva che valorizzi la diversità. Ciò può essere ottenuto attraverso un cambiamento della situazione mentale della maggior parte dei cittadini Britannici e nelle istituzioni educative sia formali che informali. Noi abbiamo bisogno a Leeds di azioni a livello governativo ed a livello locale, se dobbiamo ottenere una politica corporativa inclusiva.

Quando andavo nelle scuole di Leeds, molti ragazzi di colore non si sentivano inclusi, si sentivano esclusi, sentivamo che i loro interessi e preoccupazioni non venivano presi seriamente. C'era un razzismo non curante e insensibile che li feriva profondamente. Quando guardo a Leeds, e non so in che posizione sia rispetto al vostro paese, alla vostra città, siamo molto lontani dal riflettere questo compito se guardiamo il numero di insegnanti di colore ed il numero di governatori neri che abbiamo, rispetto al reale accesso di gruppi etnici minoritari ad avere voce nella società e nella formazione dell'educazione.

Ciò è molto facile, io lavoro in un mondo che ha una conduzione molteplice e quando sento la gente parlare di cosa l'educazione dovrebbe fare, trovo difficile spiegare ciò, perché l'educazione a un primo livello è ciò che succede nelle strade di Leeds, l'educazione ad un altro livello è ciò che accade nelle scuole, ad un altro livello ancora è ciò che accade nei comuni delle nostre città da un punto di vista politico, nazionale e locale. E quindi se io rispondo alla inchiesta su Lawrence posso solo farlo su base personale.

Questo non è ciò che io vorrei, perché ciò che l'inchiesta di Lawrence riporta è invece una vera e propria sfida a riconsiderare la basi stesse di un lavoro collettivo. L'inchiesta mi ha portato a riflettere se io sono stato parte di questa mediocrità. E se ne sono stato parte, mi porta a chiedermi che cosa farò di diverso in futuro. Che cosa dovrò fare per ascoltare, capire e agire propriamente. Grazie.

Domanda dal pubblico

Lei ha espresso un personale impegno per fare qualcosa a Leeds. Cosa cambierà realmente a livello istituzionale per consentire il processo di ascolto e di risposta?

DAVE MASTERMAN

Il mio impegno? E' molto interessante l'impatto dell'inchiesta di Mc Pherson, e c'è stato un dibattito all'interno della comunità educativa sul modo in cui ci impegniamo nei confronti delle minoranze etniche. Credo che la chiave sia nella costruzione di strutture che consentano dei forum in cui possiamo ascoltarci e capirci reciprocamente. Ma molto spesso tali strutture mi sembrano inadeguate e troppo spesso ci troviamo a parlare con un esiguo numero di persone, e questo numero non è rappresentativo di tutti, ma solo di sé stessi.

E perciò la voce reale non viene sentita. Così possiamo impegnarci per abbattere questa sottorappresentazione delle persone di colore all'interno del corpo insegnante, dei corpi go-

vernativi, rappresentati nella cornice democratica locale, nel sistema pubblico di Leeds... Finché non possiamo fare ciò, queste comunità possono far parte di discussioni di secondo livello e quindi questo non rappresenterebbe un'azione reale per il cambiamento.

Domanda dal pubblico

Circa 10 anni fa Mohamed Egbada fu assassinato dal pensiero razzista in una scuola di Manchester. L'inchiesta di Mc Donald che fa asserzioni simili a quella di Mc Pherson, che ruolo ha avuto negli ultimi 10 anni per quanto riguarda lo sviluppo delle raccomandazioni? Quale fu realmente l'impegno suscitato dall'inchiesta su Lawrence per realizzare queste raccomandazioni?

DAVE MASTERMAN

La prima cosa da dire è che non siamo andati molto avanti ma talvolta si dimentica anche dove eravamo 30 anni fa. Penso che abbiamo delle buone scuole a Leeds che stanno dimostrando profondamente questo impegno in ciò che fanno ma la questione che ho cercato di sottolineare è che ognuno da un punto di vista individuale deve affrontare ciò. Ogni tanto la gente dimentica che siamo in continua lotta e pensano che perché hanno fatto dei progressi ciò sia sufficiente. Ma dobbiamo sforzarci molto.

Sono stato molto chiaro nel seminario a Leeds dopo la relazione di Mc Pherson. Molta gente del pubblico trovava che ci fossero stati progressi insufficienti negli ultimi 10 anni. Non è una questione che io dica che loro si sbagliano e io ero nel giusto, ma riconoscere che se questa percezione e sentimenti esistono dobbiamo fare qualcosa in merito. Ma accadrà solo se ci sarà un impegno comune e questo impegno avverrà solo se gli individui vogliono fare la differenza e creare un cambiamento nei processi. Se queste cose non sono presenti, il cambiamento non avverrà.

Storie di migrazione e differenze di genere

VANESSA MAHER
Università di Verona

Che cosa significa la migrazione transnazionale nel mondo attuale?

In questo momento quello che ci è più presente è la cacciata dei Kossovani dalle loro case, le persone morte e violentate, la cosiddetta pulizia etnica, la guerra e i bombardamenti. Come si può chiamare “migrazione” l’esodo dei profughi, il loro trasferimento forzato in altri paesi? Ma è chiaro che alcuni degli elementi del loro dramma: guerra, repressione, attacchi contro i civili, hanno giocato un ruolo nell’emigrazione di molte persone che oggi vivono in Italia: Eritrei, Somali, Singalesi, Algerini, Bosniaci, Croati, Sudanesi, Kurdi, Irlandesi. Molti sono stati accolti dai paesi attigui (specie in Africa). Altri ancora sono stati privati di ogni prospettiva dai regimi repressivi che governano i loro paesi o dal crollo dell’ordine politico ed economico in condizioni di globalizzazione. Alcuni sono venuti senza interrompere i loro rapporti con l’ambiente di origine, anche quando esso era sconvolto dalla guerra e dal disordine. Altri hanno fatto altre esperienze ed altre scelte.

Da parte loro, i paesi ospiti non sono stati immuni dagli sconvolgimenti della storia. Basta pensare al crollo del muro di Berlino o ai problemi connessi con la disoccupazione oppure con la diffusione della droga.

Per capire che cosa significa tutto questo, e farvi fronte, non possiamo accontentarci della trovata di chiamare tutti gli stranieri indifferentemente “immigrati” oppure “extracomunitari” oppure “Marocchini” (al massimo distinguendo fra clandestini e regolari) e chiederci se siano o meno da integrare. Dobbiamo fare i conti con persone che sono partite ed arrivate in condizioni storiche differenti, oltre ad essere di provenienze diverse. Sono donne, uomini e bambini. Hanno prospettive diverse sul mondo, problemi diversi, relazioni diverse con la società italiana.

Oggi vorrei proporre alcuni strumenti per tentare di afferrare la complessità del via vai fra luoghi, tempi e persone. La mia analisi scaturisce da una diecina di anni di ricerche, rapporti personali, attività di formazione nel mondo dell’immigrazione, in gran parte a Torino, ma anche da ricerche antropologiche, specie sull’Africa, il Maghreb e l’Italia.

Vorrei tornare alla domanda iniziale: “Che cosa significa la migrazione transnazionale nel mondo attuale”? Ragionando sulla base dell’immigrazione recente negli Stati Uniti dalle Filippine, da Haiti e dal Messico, tre antropologhe americane ritengono che l’emigrazione in quanto spostamento fisico non implichi necessariamente lo “sradicamento” nel senso della perdita di legami sociali oppure orientamenti normativi (insomma l’anomia). In genere gli emigranti continuano a partecipare ad una rete di rapporti che li collega al paese di origine

o piuttosto ad alcune persone e gruppi che possano anche fornire una base per nuove reti nel paese di approdo (gli amici degli amici). Grazie a queste reti, gli emigranti partecipano anche ad un scambio di informazioni, di risorse materiali e simboliche, di aiuto, che li rende meno vulnerabili in termini complessivi. Fanno investimenti di risorse e di energie di qua e di là, partecipano a delle decisioni chiave o cercano coniugi nel luogo di origine, ritornano ad intervalli regolari a fare visita, affidano i loro bambini ai parenti rimasti a casa.

Già l'antropologo Philip Mayer, nelle sue ricerche sulla popolazione urbana sudAfricana negli anni 60, aveva sottolineato il fatto che luogo di origine e luogo di approdo andassero considerati come un unico campo di relazioni, all'interno del quale l'emigrante tesseva le sue reti e faceva le sue scelte. La novità è che questi scambi oggi attraversano i confini nazionali, come ignorandoli, creando delle identità e degli orizzonti esistenziali complessi.

I Senegalesi che commerciano fra l'Italia e il Senegal, portando merci in un senso e nell'altro, vengono chiamati in Senegal "les italiens", come molti Italiani fino a poco tempo fa avevano "lo zio americano". Ne sono un altro esempio gli Egiziani a Milano, dei quali scrive Paola Schellenbaum: ristorante e casa a Milano, matrimonio e video, visite estive e ritorno per la scuola in Egitto.

Dobbiamo pensare che le reti e gli scambi internazionali non esistessero per le migrazioni del passato come quella italiana nelle Americhe? Tutta l'evidenza induce a pensare il contrario, ma i governi del tempo e quelli successivi tendevano a nascondere il fenomeno dietro censure nazionalistiche. Spesso, come nel caso dei Senegalesi della confraternita Murid, o dei Somali o Eritrei, le partenze hanno il carattere di una diaspora, e le reti collegano persone che vivono in molti paesi diversi. I Murid di Torino, dimostra uno studio dell'antropologo Donald Carter, sono in contatto con quelli di Parigi, Ginevra, New York, oltre che con il Senegal. Ricevono visite dai marabut che viaggiano da luogo a luogo.

Agli emigranti, non "sradicati" ma attivi nello scambio di risorse ed affettività con persone nel luogo di origine ma anche in altri luoghi, non-curanti dei confini nazionali, le nostre autrici americane propongono di dare il nome di "trasmigranti".

Anche in Italia gli immigrati partecipano a reti di relazioni che li collegano ai luoghi di origine ed è questa la circostanza cui devono il loro benessere fisico e psichico per molti anni dopo il loro arrivo qui. Tali reti esercitano anche un forte controllo sociale sul comportamento dei loro componenti. Questo fatto è emerso con forza anche dalla ricerca che abbiamo condotto a Torino fra il 1988 e il 1991 e che è stata pubblicata sotto il titolo di "Uguali e Diversi" dall'Ires-Piemonte. In tutto questo, le nazionalità hanno un'importanza minima, nonostante queste siano le categorie che le amministrazioni italiane usano per "pensare" o gestire l'immigrazione. In ogni caso, il concetto territoriale che tende a sottostare al concetto di stato-nazione non può dare ragione dei legami sociali degli immigrati. Questi si attivano in un senso relazionale e le loro reti comprendono persone di diverse nazionalità. Assorbono elementi di lingue e modi di fare diversi e veicolano conoscenze ed elementi culturali nei due, o più, sensi.

Quello che vorrei esaminare oggi è la natura delle reti femminili, gli obblighi e i benefici che ne discendono per le donne nell'emigrazione, e come questi siano diversi per donne di diverse provenienze e che sono arrivate in Italia in circostanze personali e storiche differenti. Scrive Mario Grasso: "C'è una differenziazione di problemi nell'universo femminile che solo un approfondimento dell'habitat e della storia del paese di provenienza possono spiegare". Le modalità della partecipazione di una donna ad una rete di "trasmigranti" verrà influenzata prima dalle circostanze nelle quale è partita, e poi dalla natura dei rapporti che in-

trattiene con altre persone, connazionali e non, in Italia. Se l'emigrazione dal paese di origine è prevalentemente femminile, la sua esperienza sarà diversa da quella che avrebbe se fosse la rara donna in un'emigrazione prevalentemente maschile. In Italia, le modalità di partenza e di vita sociale sono cambiate negli ultimi anni: Vorrei mettere a confronto le donne che sono arrivate durante gli anni 70 e 80 con quelle che sono venute dopo, con particolare attenzione alle donne marocchine.

L'immigrazione in Italia, essendo più recente che in altri paesi europei, comprende un numero altissimo di donne, quasi il 50% del totale. I modelli più diffusi fra gli studiosi dell'immigrazione europea presumono un'emigrazione maschile seguita da un movimento di insediamento di famiglie. Questo è del tutto fuorviante per la situazione italiana che ha colto in pieno l'impennata globale dell'emigrazione femminile iniziata negli anni 70, in parte volontaria o economica, in parte forzata dalle guerre e dal crollo delle strutture familiari di sostegno, con conseguente "traffico di donne e bambine". In Italia nel 1991, 4 su 10 immigrati erano donne filippine, capoverdiane, eritree, somale, peruviane, arrivate spesso da sole. Solo fra Maghrebini, Egiziani e Senegalesi gli uomini erano e sono tuttora in grande maggioranza. Ma queste cifre si stanno modificando con l'arrivo di molte donne, "irregolarmente" o per ricongiungimento familiare. A Torino, prima dell'ultima sanatoria, si stimava che contro 11 mila uomini marocchini ci fossero solo 2000 donne delle quali solo 545 regolari a causa delle difficoltà del ricongiungimento familiare. Adesso ci sono sicuramente di più.

Sempre a Torino si stima che negli ultimi 4-5 anni fra nigeriane ed albanesi arrivate in Piemonte, più di 2000 donne siano state avviate alla prostituzione.

Alcuni studi parlano di cambiamenti, per esempio quello del livello di istruzione dell'ultima generazione delle donne eritree immigrate, o del rapporto delle donne cinesi con il mondo italiano e tutto questo dovrebbe avvertirci di evitare parole come "Etnico" oppure di usare stereotipi nazionali, come se descrivessero qualcosa di costante e di prevedibile.

Se mettiamo a confronto le immigrate degli anni 70 e 80 con quelle degli anni 90, vediamo che le prime sono state in grado di diventare "trasmigranti" e che la loro partecipazione a delle reti di qua e di là del mare è più efficace di quella delle Marocchine o delle Nigeriane. Tutto questo ha delle implicazioni per loro, per i loro figli, per il loro rapporto con la società italiana e per tutti noi.

Un documento dell'Associazione delle donne marocchine dei Paesi Bassi, dà le seguenti spiegazioni per la mediocrità dei risultati scolastici delle ragazze marocchine, in Olanda. Primo, il fatto che il sistema scolastico, mirato alla classe media olandese, presume una serie di conoscenze e pratiche acquisite nel periodo prescolastico. Secondo, che presuppone un'attiva partecipazione dei genitori, laddove i genitori marocchini non si sentono attrezzati ad occuparsi della scuola e dove la loro cultura domestica non viene valorizzata. Un terzo fattore è rappresentato dalla discriminazione implicita nella valutazione da parte degli insegnanti del comportamento e delle performances; un quarto dalla "mentalità macho" dei Marocchini, che vedono le ragazze soprattutto come madri e mogli; l'ultimo fattore consiste nella dissonanza tra le generazioni.

Vediamo la "generazione" degli anni settanta e ottanta, come emerge da studi come il nostro dell'Ires Piemonte oppure quello di Mara Tognetti e Graziella Favaro. La prima cosa che salta all'occhio è che quelle donne sono emigrate da sole, anche se avevano spesso un parente già qui. Fra le donne africane e marocchine intervistate per la ricerca Ires, 2/3 aveva compiuto studi superiori, lavorato prima di emigrare, vissuto in città. La metà era stata sposata, e un terzo aveva figli da mantenere nel paese di origine o in Italia. Ma non sono solo i figli

che mantengono, bensì anche altri familiari. Il fatto che metà delle nostre intervistate fosse primogenita è sorprendente quando si pensa all'alto tasso di natalità nel paese di origine. Non è casuale che arrivino tante primogenite, e questo fatto rinforza l'impressione che queste siano donne che si sentono in dovere di mantenere o la famiglia di origine o quella di procreazione senza l'aiuto di un uomo. Infatti tutte lavoravano come colf, qualcuno anche da infermiera. Adesso alcune di queste donne lavorano come mediatrici culturali o in altre occupazioni più qualificate. Una della Costa D'Avorio ha detto: "Sono la prima dei cinque figli di mia madre, ed ho l'obbligo di dovermi prima o poi occupare anche di loro". Per altre donne si intravede il disaggregarsi di una rete familiare che si riduce ormai ai soli membri femminili. Molte accennano ad un quadro sociale opprimente: a matrimoni combinati falliti o scansati, a padri poligami e madri sofferenti ed affaticate, alla perdita di un'eredità accaparrata dai parenti maschili, alla difficoltà di proseguire negli studi a causa di ostacoli familiari e chiusure clientelari. Si intravede un percorso di emancipazione intrapreso, ma pieno di ostacoli e frustrazioni. Emerge con evidenza l'ambigua collocazione o meglio la subordinazione istituzionalizzata delle donne negli stati nazionali dai quali provengono. In Italia tutte facevano le colf e la metà frequentava solo connazionali.

Le implicazioni di una tale situazione per i figli, soprattutto quelli che vivono qui, sono state più volte sottolineate. La cesura culturale, l'antagonismo tra madri e figli.

Presso le Maghrebine arrivate in Italia durante gli anni 90 non è assente la spinta all'emancipazione. Spesso la scelta di sposare un'emigrante o di raggiungere un marito emigrato è indice di un desiderio di sfuggire a controlli familiari soffocanti, o di conoscenze e di esperienze nuove. Ma la spinta soggettiva ha bisogno, per sostenersi, di condizioni favorevoli che nel caso delle donne marocchine sono rare. Come emerge da una ricerca svolta dal Centro Interculturale delle Donne "Alma Mater", a Torino, sui rapporti delle donne maghrebine con i servizi sanitari italiani, la maggior parte delle donne maghrebine è venuta per raggiungimento familiari, e i rapporti fra i sessi sono improntati qui come in Marocco alla segregazione sessuale e alla tutela maschile. Con la differenza che qui le donne non hanno a disposizione una propria rete di relazioni parentali e di quartiere. I loro problemi provengono in parti uguali dal Marocco e dalla società Italiana. Per tutte c'è la ristrettezza e lo squalore delle abitazioni e l'isolamento derivante dal fatto che poche lavorano: in parte perché i mariti non vogliono, in parte perché non è ben visto fare le colf e anche perché la legge italiana proibisce di lavorare durante il primo anno a chi arriva in ricongiungimento familiare. Ma le mogli marocchine spesso non frequentano le scuole di Italiano per stranieri e non escono se non in compagnia del marito.

Provenienti da una società segregata nella quale le reti femminili sono fonti primarie di sostegno, le donne marocchine vivono male in Italia. I mariti provvedono a tutto e parlano per loro in tutte le sedi sociali e istituzionali. In Marocco le donne non si sarebbero trovate in una tale situazione di dipendenza dal marito. Molti fattori di stress, economici e di isolamento, danno luogo ad una violenza domestica che in Marocco sarebbe controllata indirettamente attraverso le reti femminili. Le donne che si spostano, perdono gli scambi con la propria rete ma subiscono la pressione di marito e suoceri a fare figli e il loro biasimo nel caso in cui i figli siano femmine. Il fatto che sono le donne le interlocutrici dei sistemi sanitari e scolastici causa attriti con il marito, ma le donne sentono lo stesso che questi contatti con le istituzioni statali diminuiscono la centralità del loro ruolo come punto di riferimento dei figli, ruolo per loro prioritario. A ciò va aggiunta l'instabilità del matrimonio, che lascia la moglie sola, poco attrezzata per affrontare la società in cui vive, e spesso con la responsabi-

lità del mantenimento dei figli, senza poter contare sull'aiuto dei nonni.

Non è difficile dimostrare che le fila della rete da "trasmigrante" siano in gran parte tenute dai mariti marocchini e che lo scambio di risorse economiche sia a favore dei parenti di quest'ultimo. La questione delle rimesse degli emigranti e delle condizioni che consentirebbero alle donne di fare da perno alla propria rete sarebbe da porre anche per altre provenienze.

Una Somala spiega che non può sposarsi perché nelle condizioni attuali le donne somale trovano lavoro più facilmente degli uomini. Se il suo eventuale marito rimanesse senza lavoro, sarebbe costretto a ri-emigrare, e lei a seguirlo: "Perderei il lavoro e non potrei aiutare i miei parenti". Le donne somale all'estero (a Napoli, per es.), attraverso i gruppi di credito rotatorio e altri meccanismi, sono riuscite a pagare i biglietti aerei a molti profughi. Sono state anche sottoposte, durante gli anni di guerra, a pressioni per aiutare i loro clan, organismi patrilineari, pressioni alle quali alcune hanno resistito.

La rete da trasmigrante porta dei benefici ad una donna solo se ella agisce in prima persona e funge da nodo importante della rete. Le donne marocchine che raggiungono i loro mariti in Italia soffrono per la perdita della loro effettiva rete egocentrica. Questa è anche l'esperienza di molte Filippine in matrimoni misti e delle Nigeriane sotto il controllo dei racketeers, ai quali danno in pegno la loro libertà e grande parte dei loro guadagni. La situazione delle donne marocchine in Italia va messa a confronto non solo con le donne che sono venute prima di loro, donne forse in genere più mature e con più anni di scuola alle spalle, donne che agiscono nel centro di una propria rete da "trasmigrante", ma va guardata anche alla luce di eventi recenti in Marocco. La sociologa Mounia Bennaani Chraïbi in un libro intitolato *"I giovani del Marocco: sottomessi e ribelli"* descrive il movimento di Salé, nato alla fine del 1991 fra i disoccupati. Salé è la città gemella di Rabat, dall'altra parte dell'estuario.

È una città antica, gonfiata dalle immense bidonvilles, create negli ultimi decenni dall'immigrazione dalle campagne. Nel 1980 Fatima Mernissi descrisse le donne rurali immigrate a Salé, la loro perdita di libertà di movimento, la loro determinazione a che le figlie avessero un'istruzione, un lavoro salariato, ma anche il dietrofront che facevano quando le loro figlie raggiungevano l'adolescenza.

A Salé, nel 1991, un gruppo di 306 giovani disoccupati, tutti con diplomi e lauree e con un'età che superava i 25 anni, di cui il 56% erano donne, hanno occupato un complesso artigianale, dicendo che non avrebbero sloggiato se prima il governo non avesse trovato loro un lavoro. Il Governo aveva promesso, dopo le rivolte studentesche di fine 88, di trovare 40.000 posti di lavoro per i giovani. I toni moderati e patriottici degli occupanti, i quali lodavano il re e il comportamento della polizia, vigilavano a che uomini e donne dormissero in ale separate dello stabilimento e una ben organizzata campagna di pubbliche relazioni, hanno valso il sostegno di organizzazioni politiche e culturali di tutto lo spettro politico.

Degli occupanti solo 30 erano sposati, ad indicare il ritardo con cui i giovani possono raggiungere la maturità sociale.

Le donne marocchine che emigrano forse raggiungono la maturità sociale, ma al rischio di una perdita di spazi di libertà per la quale la società italiana non le compensa. Le donne marocchine sono quelle che conosciamo di meno e che hanno meno benefici dall'emigrazione. Le donne di Salé non volevano emigrare, ma si esprimevano in prima persona e in un modo nuovo. Dobbiamo dire che le donne che emigrano come spose perdono la voce, mentre le loro sorelle in Marocco trovano la loro, principalmente una voce per esprimere le proprie aspirazioni?

Migrazioni e società multiculturali

GUALTIERO HARRISON
Università di Bologna

1. Premessa

Assumo come avvio del mio intervento l'inquietante e polemica affermazione del pensatore tedesco Hans M. Enzensberger, per il quale "I grandi movimenti migratori portano sempre a lotte per la ripartizione del territorio; ed oggi le disponibilità di integrazione non possono essere presupposte in nessun paese e in nessuno schieramento".

La *società multiculturale* – aggiunge Enzensberger (1993) – resterà "un confuso slogan" sino a quando saranno considerate tabù "le difficoltà che il concetto pone ma non chiarisce". Mi proverò a sviluppare i due temi della *Grande Migrazione* e della *Multiculturalità* nella prospettiva d'analisi dei "Fondamenti antropologici dei diritti umani": disciplina che pratico come oggetto della mia ricerca scientifica, da quando l'ho insegnata per un bel po' di anni alla Scuola di Specializzazione in Diritti Umani dell'Università degli Studi di Padova.

Tale disciplina assegna agli universi culturali "altri" – che nell'ieri erano stati resi accessibili dall'antropologia, e che nell'oggi lo sono per la comune condivisione di un territorio urbano divenuto pluri-etnico – la *missione* di esperire la molteplicità del mondo per relazionare il pluralismo delle esperienze storiche dell'umanità, con l'eguaglianza degli uomini, al cospetto dei diritti dell'uomo. Ed è opportuno subito ricordarci di quel che ha detto, e giustamente, Norberto Bobbio a proposito di un *processo di proliferazione dei diritti umani* che, messo in moto a partire dall'avvio del XX secolo, è venuto a diffondersi su scala mondiale, e ad un ritmo quale mai si era verificato nella storia. Processo di proliferazione che, nella prospettiva critica antropologico-culturale, appare ambiguo e gonfio di contraddizioni.

Se è infatti consolidata la tendenza a considerare i diritti umani nel loro aspetto universale, è riscontrabile anche la netta consapevolezza che l'individuo debba essere considerato soggetto di diritti diversi, "a seconda della sua specificità di genere, della sua collocazione sociale, della sua appartenenza generazionale", secondo una visione dinamica e tutta personale della attribuzione dei diritti.

Mentre si fa strada la nuova realtà omologante della "società di massa", emergono due tendenze delle quali deve farsi carico la cosiddetta *sfida del "multiculturalismo"*. La dinamica dei contatti con popoli diversi segna l'arrivo, da noi, dello straniero-immigrato e problematizza la nostra concezione del multiculturalismo. Perché, come si sa, le relazioni interetniche sono sempre esistite nella storia, ma solo nella società contemporanea hanno raggiunto la centralità in un dibattito che si fa carico delle dimensioni mondiali assunte dal fenomeno ai giorni nostri.

Due tendenze, dunque emergenti:

- 1) la disponibilità, anzi il desiderio di incontrare l'Altro-da-Sé, il diverso, l'alieno: quella che è chiamata la "passione per le differenze";
- 2) la labile consistenza del concetto universale di umanità a cui si è sovrapposto il pesante particolarismo di rivendicazioni differenziali e distintive.

La concezione attuale della multiculturalità è coeva, quindi, all'arrivo dello straniero-immigrato: di un attore sociale che è stato attratto dalla fascinazione del nostro mondo consumistico, produttore di nuovi simboli e nuove rappresentazioni; ed assai più che dal nostro contesto culturale tecnico-scientifico, al cui interno si sviluppano nuove relazioni sociali e nuove attività lavorative. Ci accorgiamo che lo straniero diventa il "nostro specchio"; e può costituire una minaccia nel contaminare la nostra identità collettiva facendoci spogliare della nostra soggettività storica. A ciò reagiamo enfatizzando i valori della nostra civiltà - la democrazia, ad esempio - proponendo di essa le categorie più ampie ed universali. I "diritti umani" appunto. Ma allora secondo quali "fondamenti antropologici"?

Per ogni essere umano conoscere un'altra cultura, diversa da quella a cui appartiene, diversa da quella che vive in lui come una mappa mentale, e che lo guida lungo tutta la sua esistenza, conoscere una cultura - ripeto - significa vivere l'esperienza di un rispecchiamento del *se stesso nell'altro*: in un confronto continuo di ottiche diverse.

Per ognuno di noi il confronto con un'altra cultura significa quindi coglierne i caratteri che la rendono "altra", diversa dalla nostra: significa cioè comprendere che la "rappresentazione" che noi ce ne siamo fatta differisce tanto dalla autopercezione che essa ha creato su se stessa, quanto da qualunque altra significazione che su di essa sia stata prodotta da altre culture. L'intreccio di tutti questi sistemi simbolici stabilisce la complessa trama delle relazioni umane nell'agone internazionale.

La concezione antropologica delle differenze culturali approfondisce, invece, la capacità di leggere i rapporti tra le culture attraverso il metodo comparativo che porta l'una verso l'altra le differenze mettendole in relazione, secondo l'assioma della moderna epistemologia scientifica: per la quale ciò che veramente noi siamo in grado di conoscere non sono le "cose", ma sempre e solo le "relazioni" tra le cose. Se ogni scienza può essere definita come conoscenza di reti di rapporti, la forma del conoscere antropologico è allora da intendersi come *l'interpretazione* dell'incontro con l'altro: *dell'incontro non dell'altro*.

Accettando l'idea che, nell'era della "globalizzazione", della "interdipendenza planetaria", della "trans-nazionalizzazione", i diritti degli uomini e dei popoli possano aiutarci a superare la logica della sovranità statale e dei confini nazionali, occorre però anche accettare che il millennio che si avvia a conclusione sia anche spettatore di un movimento opposto e contraddittorio: quando ogni gruppo sembra volersi ripiegare su se stesso, sulle sue radici, sulla sua identità, e da tali posizioni attaccare il presupposto della universalità dei diritti umani. A questo proposito si è parlato di *ideologizzazione delle minoranze*: con gli esclusi a capovolgere il discorso e chiudersi a loro volta in se stessi.

Un numero crescente di gruppi etnici rivendica la propria *identità*; e, come nota insieme a tanti altri anche H.M. Enzensberger, non è affatto chiaro che cosa si debba intendere con questo termine. *L'universalità*, per altro verso, dovrebbe poter riposare sul presupposto dell'appartenenza ad una comune natura umana; ed invece si dice che sia questa un'idea legittimata solo dal pensiero europeo che connoterebbe anche i diritti umani con il suo etnocentrismo: quel pensiero che storicamente si è mostrato incapace di assumere le differenze e addirittura di tollerarle.

2. Il diritto all'eguaglianza e il diritto alle differenze

C'è un classico tema del pensiero giuridico e politico occidentale che vorrei riprendere in prospettiva antropologica: e cioè quale sia il confine da tracciare tra l'esigenza di garantire a tutti il godimento di alcuni fondamentali diritti (secondo il criterio dell'eguaglianza degli uomini) e il riconoscimento delle tradizioni storiche e delle identità etnico-nazionali (che sono alla base delle particolarità culturali, sociali ed economiche). Poiché però gli aspetti di ogni fenomenologia culturale sono sempre giustificati, alla fin fine, dal contesto in cui nascono e vivono, l'interesse peculiare dell'antropologo - che per me diventa anche il "fondamento antropologico dei diritti umani" - deve essere mirato, più che a ribadire l'universalità del diritto, a sottolineare con forza il riconoscimento e la tutela delle differenze culturali tra i vari popoli. Soprattutto perché il rispetto etico delle differenze culturali, prima ancora d'essere convalidato dalla ricerca scientifica (dell'antropologia), viene ad essere imposto dalla storia stessa del genere umano che insegna come costumi e valori, relativi alla cultura da cui derivano, non solo stabiliscono le differenze - le fanno cioè esistere con la loro qualità - ma consentono di interpretarle esclusivamente nel loro formarsi storico.

Quale conseguenza a tutto ciò: la necessità di approfondire il rapporto tra l'universalità dei diritti umani, fondati sul riconoscimento di una preliminare unità del genere umano, e la particolarità delle esperienze culturali, che storicamente ne sono il prodotto strutturatosi in un pluralismo di forme e di contenuti.

Profonda contrapposizione. Che rischierebbe d'essere irreparabile: se la realizzazione positiva dei diritti umani non si presentasse come precondizione essenziale per una possibile vita comune; e come un tentativo di costruzione di quei "multiculturali universali morali" di cui parla, soprattutto in anni più recenti, Raimundo Panikkar (1990). Profonda contrapposizione: che oggi, dopo aver prodotto molteplici letture, su differenti piani interpretativi, viene sussunta nello spazio globale e nelle scansioni epocali di ciò che è stata chiamata l'*epoca della interdipendenza*. In quest'epoca in cui, come s'è detto, viene abbandonata la logica dell'*aut-aut* ed assunta quella dell'*et-et*, oscillando in un perenne andirivieni tra la tutela dell'eguaglianza, comune e condivisa, e quella della differenza particolare, degna di tutela.

Il diritto all'eguaglianza, fondamento della concezione universalista di ogni altro diritto dell'uomo, diventa tuttavia il più problematico di tutti i diritti quando agli altri si raffronta. Sin dai tempi della *Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino*, del 1789 rivoluzionario Francese, la *égalité* apparve non sempre conciliabile con la *liberté*. Solo grazie alla invenzione intellettuale e politica dell'istituto della "cittadinanza" - e per il valore etico attribuito ai superiori interessi della Nazione - la conflittualità venne risolta nel processo di sublimazione della Patria-Nazione. Qualcuno del resto ha detto che "all'uguaglianza ci si appella solo quando se ne costata una sua violazione".

La società attuale connota ogni suo gruppo con la necessità del confronto e della convivenza con gli altri gruppi diversi, in un contesto che si dice esser segnato, appunto, dalla multiculturalità. Ed occorre allora chiedersi, in termini di *multiculturalismo*, a quale prospettiva sia più conveniente riferire l'odierno problema dei flussi migratori: alla prospettiva dell'uguaglianza, ovvero a quella delle differenze?

L'immigrazione extra-comunitaria, nelle società moderne e post-moderne dell'Unione Europea, ha giocato un ruolo cruciale nel fare emergere il tema del "pluralismo culturale": che era rimasto misconosciuto, o almeno negletto e sottaciuto in un passato ancora recente, rispetto alla gran parte delle minoranze etnico-culturali che erano ben presenti in tutte le nazioni europee, e con una loro specificità storica e sociologica certamente non inferiore a quel-

le attribuite ai soggetti degli attuali flussi migratori. Il termine pluralismo sta a designare la nozione di coesistenza per entità distinte e separate, ma che vengono ideologicamente connotate da uno statuto di riconoscimento, attraverso una ipotetica identità. Ed è proprio il pluralismo di realtà diverse, che repentinamente sono venute a convivere, ad attribuire alle differenze culturali un nuovo statuto per cui vengono contemporaneamente assunte come “uguali” - nei termini del diritto alla buona accoglienza e ad un trattamento equo e non discriminatorio - ma per cui vengono anche assunte come “distinte” - per ciò che attiene alla loro vita familiare, ai loro valori religiosi, ai loro modelli sociali di comportamento.

Se le differenze, però, si riconducono, con una operazione riduzionista, ad una mera problematica di ritualità religiose e di stili delle tradizioni - diversi per definizione, e che la buona creanza democratica impone di rispettare ed accettare, comprendendoli e tollerandoli - tutto quel che veramente importa (e cioè gli incontri e gli scontri, i contatti e gli scambi, le connotazioni e le sovrapposizioni) si confonde e scompare nella notte in cui “tutte le vacche sono nere”. Ed invece gli stessi caratteri, che si attribuiscono con supponenza come distintivi di un’entità etnica, culturale, sociale, grupale, possono apparire radicalmente mutati, al semplice cambiare del contesto; e palesare sincretismi di norme e di stili, laddove prima il tutto ci sembrava dominato dalla eterogeneità o dall’antinomia.

Se generalizzata è, allora, la sempre più consapevole percezione delle connotazioni processuali e strutturali al riguardo delle pluralità culturali compresenti nel mondo contemporaneo - e se conseguentemente si impone una riflessione accuratamente capace di rivolgersi, tanto alle analisi molteplici delle problematiche che vengono attivate, quanto alla scelta nella pluralità delle possibili soluzioni che la storia mette a disposizione - è concettualmente scorretta ed eticamente irresponsabile la falsa identificazione della pluralità con la diversità.

Semmai il problema delle appartenenze va riformulato a partire da una teoria della conflittualità capace di distinguere tra le differenze coperte dalla pluralità - le differenze tra *simili*: ad esempio tra i soggetti politici della stessa nazionalità e della stessa cittadinanza - e le differenze derivanti dalla dissomiglianza - le differenze tra *dissimili*: cioè, ancora ad esempio, tra i nativi (soggetti tanto dei diritti umani che dei diritti di cittadinanza), e gli stranieri (tutelati dai diritti umani, ma privi del riconoscimento di statuti di cittadini).

3. Il dilemma del pluralismo

L’universalità dei diritti umani, che è stata conclamata sin dal titolo, nella *Dichiarazione* dell’O.N.U. del 1948, si realizza - come aveva già detto Immanuel Kant - solo in forma di molteplicità. In prospettiva antropologica, tale molteplicità va ricondotta alle condizioni storiche del pluralismo vertiginoso dei modelli culturali che albergano nella odierna società della comunicazione totale. Ed in siffatta società, che Marshall McLuhan (1992) ha definito *Il villaggio globale*, la tecnologia delle comunicazioni sta portando gruppi umani diversi a un “contatto abrasivo totale”: causando cioè frequenti scontri di valore a livello mondiale, ed aperti conflitti a livelli regionali, ma diffusi in tante parti dell’intero globo.

Si mette così in rilievo quel che è stato detto il “dilemma del pluralismo”, cioè il rapporto tra diritti diversi: quello di “asilo” (e cioè di accoglienza) e quello di “cittadinanza” (e cioè di appartenenza); ovvero, per citare la contrapposizione classica, individuata da Alain Touraine, i “diritti dell’uomo e del cittadino” della Rivoluzione Francese, ed i “diritti dell’uomo contro il cittadino” dell’ordine internazionale delle Nazioni Unite.

Claude Lévi-Strauss ha affermato, quasi mezzo secolo fa, che “le grandi dichiarazioni dei diritti dell’uomo hanno, anch’esse, la forza e la debolezza di enunciare un ideale troppo spes-

so dimentico del fatto che l'uomo non realizza la propria natura in una umanità astratta, ma in culture tradizionali, in cui i mutamenti più rivoluzionari lasciano sussistere intere zone, e si spiegano a loro volta in funzione di una situazione strettamente definita nel tempo e nello spazio. Preso fra la duplice tentazione di condannare esperienze che lo urtano sul piano affettivo, e di negare differenze che non comprende intellettualmente, l'uomo moderno si è abbandonato a cento speculazioni filosofiche e sociologiche per stabilire vani compromessi fra questi poli contraddittori, e rendere conto della diversità delle culture pur cercando di sopprimere quanto tale diversità conservava per lui di scandaloso e di urtante”.

Noi, uomini dell'evo contemporaneo, sembriamo aver riscoperto l'ancestrale nomadismo della nostra specie: e con l'aggiunta, alle migrazioni di massa, di esodi e diaspore, proscrizioni ed esili, tratte degli schiavi e deportazioni, guerre di conquista e colonizzazioni, detenzioni nelle colonie penali e pulizie etniche del territorio.

E con gli uomini, in ogni caso, si spostano insieme le culture tradizionali: e cioè rappresentazioni simboliche e oggetti e tecniche, saperi storici e linguaggi e regole, valori consuetudinari e abitudini e atteggiamenti. Venendosi a frequentare, nell'incontro con le corrispondenti alterità, le parole e le immagini, le ideologie e le utopie si disarticolano per ricomporsi in nuove e sovente imprevedibili forme di vita e in nuove inaspettate configurazioni di pensiero. Il moltiplicarsi degli incontri tra comunità portatrici di culture differenti impongono alle società un confronto sempre più serrato con l'alterità di tradizioni spirituali e materiali diverse. E la gestione delle differenze culturali investe oggi tutti i settori e i campi del nostro, e di ogni altro, sistema sociale.

Gli antropologi hanno, da tempo ormai, adoperato il termine *multiculturalismo* per indicare questa condizione in cui gruppi culturali (e/o linguistici ed etnici) diversi coesistono gli uni accanto agli altri: senza necessariamente interagire tra di loro. E nelle scienze etno-antropologiche ci siamo convinti che sia indispensabile distinguere tra “paesi multietnici” e “paesi con minoranze”. Le problematiche dei paesi multietnici possono essere ricondotte brevemente agli esempi del terrorismo basco, della scissione della ex Cecoslovacchia, della guerra totale della ex-Jugoslavia. Le problematiche dei paesi con minoranze non chiamano in causa l'insorgere dei nazionalismi ma, proprio al contrario, la violenza delle ideologie “nazionalistiche” sulle minoranze (esempi canonici: il fascismo in Alto Adige e il nazismo nei confronti di Zingari ed Ebrei).

L'antropologia che, dai suoi esordi accademici nel XIX secolo, s'è proposta come scienza umana, in quanto capace di descrivere ciò che l'uomo ha fatto e fa di sé nella cultura e nella società, si definisce nell'oggi come *antropologia delle società complesse* perché condizionata dal dispiegarsi delle dinamiche culturali segnate dalla convivenza di popoli, di culture e di lingue diverse all'interno stesso della città occidentale.

Un mondo ambiguo e multivocale diventa allora una buona definizione del presente su cui dovrebbe misurarsi questa consapevolezza antropologica che la mia disciplina è chiamata a far entrare nella società della comunicazione generalizzata. In un tale mondo vi è - per dirla con l'antropologo statunitense James Clifford - sempre più difficoltà a descrivere le diversità umane “all'interno di culture indipendenti e ancor più di discipline indipendenti”: laddove ognuno interpreta tanto i diversi che i simili “in una mescolanza di idiomi”.

Nella società della pluralità delle culture - come ha scritto il filosofo italiano Gianni Vattimo (1989) - le possibilità *altre* di esistenza sono attuate sotto i nostri occhi e sono rappresentate dai molteplici *dialetti* (...) ed esperiamo che il mondo non è uno, ma molti; ciò che chiamiamo il mondo è forse solo l'ambito *residuale* e l'orizzonte regolativo in cui si articola-

no i mondi”. Quello che eravamo indotti a pensare e financo a chiamare il *nostro mondo*, ci accorgiamo che ci è cambiato d’attorno in un processo di moltiplicazione e di pluralizzazione inarrestabile. Ciò che è accaduto è “la presa di parola da parte di molti sistemi di riconoscimento comunitario, di molteplici comunità che si manifestano, esprimono, riconoscono in modelli formali e miti differenti” (pag. 92). Nella California Meridionale, dieci anni fa, si parlavano già centosette lingue!

Ed oggi, ne vengono parlate nel mondo più di seimila. Ed è quindi impensabile l’uso di una sola lingua “universale”, se quelle transglottiche - cioè le grandi lingue veicolari internazionali - sono almeno sei: l’inglese, il russo, il Cinese mandarino, l’arabo, lo spagnolo e il Francese. Considerato il fatto che, invece, tra Stati-nazione sovrani e paesi minori a regime semiautonoma, la Terra è suddivisa in poco più di duecento “countries”, non esiste paese in cui non si parlino più lingue contemporaneamente (anche se secondo le logiche differenziate dei “bilinguismi” e delle “diglossie”). Quindi il monolinguisimo (cioè la presunta necessaria corrispondenza territorio-lingua-nazione) è da considerare solo un’idea inventata dalla cosiddetta “intellettualità europea”, che porta scritto nel profondo della coscienza - come ha notato il linguista Tullio De Mauro - che nel “paese X si parli solo Xese e che gli Xofoni si raccolgano tutti nel paese X”.

4. Eguaglianza e diversità

Nella realtà del mondo virtuale dei *mass media* con il termine “interculturale” viene indicata quella situazione in cui soggetti sociali diversi, e portatori di memorie storiche e di caratteristiche etniche non commensurate, sarebbero chiamati reciprocamente ad interagire per una integrata gestione delle proprie e delle altrui differenze. È una prospettiva culturale nuova che dovrebbe trovare la sua ragione d’essere nell’incontro/scontro fra speculari alterità.

Si tratta, quindi, d’un’attività in grado di andare oltre il mero riconoscimento di situazioni di pluralismo linguistico, culturale ed etnico; e che, nella assunzione di una valenza positiva dei confronti sociali, quando son chiamati a gestire crisi e conflitti, dovrebbe essere in grado di costruire reti sociali che pongano in interazione mappe mentali diverse.

Così, e solo così, verrebbero come si auspica, ad essere promosse e garantite quelle identità etnico-linguistico-culturali degli attori sociali individuali e collettivi, che la logica dei diritti umani, finalmente, sembra ai giorni d’oggi esser chiamata a tutelare.

In questa prospettiva - che è quella di una *antropologia dell’educazione*, e come per altro il titolo generale di questa “seconda conferenza” decisamente ci sollecita - diventa, come mi pare, improrogabile un progetto che, a partire dall’analisi delle sue caratteristiche connotative, faccia transitare la società multiculturale, attraverso la pedagogia interculturale, verso l’approdo alla situazione della transculturalità. Insomma: il transito dalla pura e semplice compresenza di culture diverse e spesso conflittuali tra di loro, attraverso una pratica educativa costruttiva di interconnessioni integrative, ad una nuova cultura elaborata “attraversando” le attuali singole culture.

L’autentica ricerca di una antropologia dell’educazione - quella che “massimalizza le differenze” - viene a concentrarsi sul fondamento conoscitivo del cosa sia il comunicare. E tanto dal punto di vista dell’antropologo che dal punto di vista degli Altri: siano i primitivi o gli indigeni di un ieri ancora prossimo, o gli immigrati e i rifugiati di questi giorni: gli estranei e gli stranieri, anche quelli che la nostra, come qualunque altra società, continuamente riproduce al suo interno. Come ha scritto del resto la psicoanalista Julia Kristeva: “Lo straniero sembra sorgere là dove inizia la coscienza della mia differenza, e finire quando riusciamo a ri-

conoscerci tutti stranieri a noi stessi”. Quindi riconoscere anzitutto la diversità di cui ciascuno è portatore perché, in realtà ciascuno di noi teme di doversi riconoscere simile alle differenze con le quali gli estranei che sopraggiungono ci costringono a relazionarci ed a misurarci. Come dicono appunto gli psicoanalisti non abbiamo tanto da superare la paura del diverso, quanto piuttosto quella del simile.

Affrontando, quindi, il problema del rapporto con le differenze culturali si impone l'accettazione che anche gli usi e i costumi che ci sembrano i più alieni, non contraddicono il fondamentale principio giuridico e politico dei diritti umani dell'eguaglianza di tutti gli uomini, perché anzi rappresentano la ricchezza della specie nel suo essere stato e nel suo divenire. E proprio l'Europa si è sempre presentata come un sistema di differenze: come si diceva negli anni Ottanta, “una casa comune delle alterità”.

Questa odierna consapevolezza antropologica dell'interazione, tra punti di vista che sono reciprocamente “altri”, chiama la società civile ad un confronto con la problematica della eguaglianza nel vissuto dei percorsi inculturativi e nella rete delle relazioni sociali della nostra società. Una eguaglianza che, nel suo radicale proposito di cancellare privilegi del potere e gerarchie del sociale, conferisce - da un paio di secoli ad ogni individuo della società occidentale - il diritto ad essere considerato, nella sua specificità e nelle proprie diversità, uguale agli altri. C'è una sottile antinomia che l'analisi dei processi del cambiamento culturale deve mettere rigorosamente in luce: e che cioè dev'essere l'uguaglianza a garantire la diversità per difendere l'unicità e la validità di ogni esperienza negando etnocentriche gerarchie.

La “valorizzazione della diversità” – tuttavia, e lo ha ribadito in più occasioni, anche recenti, l'antropologa italiana Matilde Callari Galli (1998) – è un tema assai ostico per la cultura della nostra società: che costantemente ha proceduto seguendo due linee di tendenza contraddittorie.

Da una parte si è avuta una forte spinta verso la “cancellazione delle differenze”. Come è accaduto, per cercare esempi nella storia linguistica dell'Italia unita, con la politica scolastica del regime fascista; ma anche con la “mancata” legge globale di attuazione dell'articolo 6 della Costituzione repubblicana, che dovrebbe tutelare le minoranze linguistiche del nostro Paese. Da un'altra parte si è accentuata, al contrario, la “tendenza emancipatoria” di modelli educativi compensativi, volti alla “protezione delle fasce deboli”, per colmare, attraverso il Welfare State, le differenze dei soggetti sociali più svantaggiati e privi di difesa.

5. Le tipologie migratorie nella prospettiva dell'Occidente

Il carattere saliente della Grande Migrazione - che coinvolge ormai il mondo intero - è dato dal *turnover* di movimenti, dal sovrapporsi di mobilità diverse, da una accelerazione nella *instabilitas loci*. Tale ipermobilità è presente nella realtà strutturale del flusso migratorio, ma anche nella dimensione sovrastrutturale che attiva il flusso, lo supporta e lo mantiene: a livello quindi tanto oggettivo quanto soggettivo, tanto socio-economico quanto psico-culturale. E si mantiene appunto in fase di progetto, in fase di realizzazione della migrazione, e in fase di rientro.

L'attore sociale nella cultura della mondialità, l'individuo della società del multiculturalismo, viene pre-addestrato e successivamente supportato perché perseveri, nel modello di transito continuo e ripetuto, da una sfera culturale a un'altra: imparando sperimentalmente sulla propria pelle - e sul processo di formazione dell'identità (sociale, culturale, etnica) - che ogni sfera culturale, anche se coesistente e interagente con le altre, ha sue particolarità e sue regole specifiche. Ciò produce non solo scarti differenziali nella società e nelle conseguenti so-

cializzazioni primarie e secondarie, ma anche nella interiorizzazione delle definizioni culturali e della formazione della personalità. In situazioni di globalizzazione e di interdipendenza il mutamento culturale stesso è differenziale, e il prodotto diventa l'eterogeneità e la dissonanza, quand'anche non la marginalità e l'incongruenza. Da Como a Chiasso la migrazione è internazionale ed extracomunitaria; dalla Sicilia alla Val d'Aosta è interna; da Lampedusa a Edimburgo è comunitaria.

Se è possibile, così come si fa, distinguere, nella mobilità dei gruppi umani, quelli volontari da quelli coatti, quelli spontanei da quelli artificiali, quelli definitivi da quelli provvisori, ecc. ecc., ciò è possibile perché il fenomeno stesso migratorio viene vissuto e interpretato in modo diverso in quanto emigrazione e in quanto immigrazione: cioè nella prospettiva del gruppo di partenza ovvero nella prospettiva del gruppo di accoglienza.

Per molto tempo in Europa ci si è preoccupati essenzialmente delle conseguenze dell'emigrazione piuttosto che di quelle dell'immigrazione. Secondo Hans Enzensberger (pag. 22) la discussione in tal senso risale al diciottesimo secolo, quando l'emigrazione era considerata un salasso e si cercava quindi di limitarla e persino di vietarla: "già Luigi XIV faceva sorvegliare strettamente le frontiere per impedire ai suoi sudditi di abbandonare il paese, e in Inghilterra il divieto di *espatrio* fu in vigore fino alla metà del diciannovesimo secolo".

La periodicizzazione delle due grandi migrazioni internazionali (quella Nord-Sud e quindi quella Sud-Nord) è frutto d'una interpretazione *sempre occidentale*: nella prospettiva quindi soltanto della società occidentale: sia che l'Occidente venga a rappresentare la terra d'esodo che quella d'approdo. E questo paradigma interpretativo rimane costante per l'analisi di qualunque movimento migratorio; quando, per esempio, differenzia le migrazioni per esaurimento delle risorse naturali ovvero per eccessivo accrescimento demografico, o per sete di avventura militare o di conquista dei mercati. Sono tutti motivi che spiegano lo spostamento totale del gruppo, ma anche d'una sua frazione: duraturo o transitorio che sia, in ogni caso viene esaminato nella prospettiva del gruppo migrante, come se lo spostamento si realizzasse in un ambiente vuoto o in territorio deserto e popolato.

Tutt'altra è la lettura del fenomeno, e tutt'altra passione psicologica vien messa in opera, quando lo stesso gruppo (della società occidentale), rimanendo sul proprio territorio, subisce l'intrusione totale o parziale di un'altra popolazione in fase di spostamento; e alla quale la società occidentale deve adattarsi, imparando a convivere con la migrazione su base di stretto vicinato, o emarginandola in un ghetto, o addirittura assoggettandosi ad essa. In questo caso la percezione psicologica è quella *dell'invasione*, la migrazione cambia nome diventando non solo immigrazione, ma addirittura *scorreria barbarica, occupazione, contagio*.

Le ricerche etnografiche confermano però che questa doppia, opposta, dissonante lettura dello stesso fenomeno migratorio è presente nell'immaginario collettivo di molte popolazioni delle società primitive di un tempo e del Terzo Mondo di oggi. La teoria psicoantropologica conclude allora che il fenomeno migratorio sia un *fenomeno transizionale*, da uno stadio all'altro, che rappresenti insomma il periodo della trasformazione e che perciò legittimi la nozione di "grado zero" dell'acculturazione.

Rappresenterebbe quasi un equivalente del *rito di passaggio* nella vita individuale, da una condizione all'altra, da un'età all'altra, una *condizione liminale* in cui si vive, nella trasformazione, uno stato di attraversamento del guado: non si è più su una sponda, ma non si è ancora raggiunta l'altra. L'enfasi con cui successivamente si insisterà sulla distruzione culturale e sull'impoverimento, ovvero sull'arricchimento, o sulla conquista, costituiranno la memoria storica del gruppo, realizzata attraverso un processo di reinterpretazione successiva, a biglie

ormai fermatesi. Nella tipologia antropologica c'è però consapevolezza che non è il tipo di migrazione a determinare un corrispondente tipo di interpretazione dei suoi effetti. Ci sono state migrazioni numericamente imponenti, che non hanno dato luogo a mutamenti e a scambi culturali; ed altre demograficamente quasi insignificanti che hanno modificato radicalmente la società e la cultura, e in modo permanente e duraturo. Insomma le conseguenze delle migrazioni possono essere diversissime; ed a determinare il *fattore decisivo è l'atteggiamento psicologico degli individui e dei gruppi messi a contatto*.

Fin dalle origini della storia umana, la migrazione ne rappresenta una costante: in ogni società. I "clamori indigenisti" avranno pure una loro legittimità politica: logicamente sono però insensati. Non esistono in nessuna parte della Terra popoli autoctoni. Anche le società più stanziali, le più "radicate", rivelano, sempre, all'analisi, un passato migratorio. E l'ideale della popolazione contadina, stabile e abbarbicata alla sua terra "appartiene all'età dell'oro". La stabilità si è realizzata solo per brevissimi periodi e in funzione di condizioni del tutto eccezionali. In ogni caso e in ogni luogo "l'equilibrio della stabilità è assai poco stabile".

Come ha scritto Jean-Pierre Raison (1980:309) ogni crisi politica e demografica provoca rivolgimenti, nuovi movimenti, nuove ondate migratorie. E può accadere che non la povertà, ma proprio al contrario una fase d'ordine e di relativa prosperità, porti ad una crescita demografica che, a livelli diversi e secondo l'evoluzione tecnologica, conduca a "migrazioni di sfogo", all'espansionismo imperialista, o alla più recente "fuga dei cervelli".

6. La coalizione delle culture verso una civiltà mondiale

In questi ultimi anni di fine millennio l'Antropologia culturale s'è trovata travolta, dalla sua stessa concettualizzazione sulla appartenenza culturale, in tutto quel fiorir di locuzioni che, con invincibile tendenza, *l'ordine del discorso* corrente sacralizza. È una interminabile attribuzione di significati culturali, e di rappresentazioni sociali collettive, a slogan che trascendono i caratteri empirici dei fenomeni, ma che tengono il campo con sicura fermezza: educazione alla "differenza", alla "alterità", al "pluralismo": anche se in un'epoca di - come si ama dire - "sviluppo globale" e di "interdipendenza planetaria".

A voler limitare la interpretazione sociale alla più recente terminologia che va godendo, per molti, dei nuovi favori ideologici - anche se deve spartirsi ancora con le più frequenti e consolidate dizioni di multiculturalismo e di interculturalità - a voler quindi convogliare tutta l'attenzione su quel che si chiama *educazione alla mondialità*, pare proprio conveniente all'antropologo tornare indietro, con la sua memoria dottrinale, al pensiero del maggiore dei suoi colleghi, così come venne espresso agli inizi degli anni Cinquanta, quando Claude Lévi-Strauss riuscì a conquistare un auditorio internazionale con la sua celeberrima conferenza su *Razza e Storia*, eseguita sul palcoscenico dell'UNESCO a Parigi:

"... abbiamo considerato la nozione di civiltà mondiale come una specie di concetto limite, o come una maniera rapida di designare un processo complicato. Non esiste infatti, non può esistere, una civiltà mondiale nel senso assoluto che spesso si conferisce a questo termine, poiché la civiltà implica la coesistenza di culture che presentino tra loro la massima diversità, e consiste persino in tale coesistenza. La civiltà mondiale non può essere altro che la coalizione, su scala mondiale, di culture ognuna delle quali preservi la propria originalità".

Come oggi ormai appare chiaro, l'antropologo deve convenire su uno *spazio dell'alterità*, che non si articoli più sui moduli tradizionali dell'altrove, della lontananza, dell'esotico remoto. E non già perché il ricercatore venga mosso da un rinnovamento disciplinare, sul versante dell'io; ed essere costretto così ad abbandonare il versante *dell'altro*.

Proprio al contrario, a incalzare con urgenza è la *compresenza dell'altro nella nostra realtà*: nei nostri spazi e nei nostri tempi. È una commistione di uomini e di cose, di simboli e di valori, di comportamenti e di rappresentazioni.

Un incrocio di mondi culturali, insomma, ha cambiato profondamente l'articolazione della nostra quotidianità che ci appare vissuta, abitata, da aliene mescolanze ed articolazioni, da imprevisi incroci e sovrapposizioni. Il tutto si presenta e si rappresenta configurato nello spazio di condivisione dei tratti differenziali e concorrenziali, in situazioni dicotomiche se non, più spesso, antinomiche.

Nell'era della post-modernità, che l'antropologia ha assunto come rappresentazione esasperata della "uniformazione planetaria" - per dirla con Marc Augé (1995) - i principi stessi dell'epistemologia disciplinare l'hanno riconsegnata ad una sensibilità esacerbata dal confronto con l'alieno e l'inusuale. Mondher Kilani (1994) rivendica perciò, alla base d'un impianto metodologico comparativo, l'assunto di una interpretazione per la quale rotture e cambiamenti epocali siano chiamati a svolgere funzioni genetiche nell'originarsi e nell'evolversi delle moderne crisi sociali. Siffatto assunto interpretativo, nell'odierna antropologia, si riveste di palpabili connotazioni dialogiche circa il radicamento dell'antropologo nella concretezza della complessità, per individuare ed elaborare strumenti di reciproca comprensione del se stesso e dell'altro.

Bruno Latour, in un recente saggio (1995), indaga quale sia l'approccio meglio in grado di privilegiare la *produttività antropologica dell'incontro* quale sia, cioè - in una "*antropologia simmetrica*" - la reciproca interpretazione dell'incontro degli altri: interpretazione, quindi, di quel groviglio di reti relazionali - "reti di traduzioni" - che definiscano e garantiscano la corrispondenza delle differenze a confronto, e la possibilità stessa del correlativo e corrispettivo mutamento. Secondo il fondamentale schema metodologico di George Devereux (1975) "non si va all'incontro per imporre la propria teoria o per trovare conferma alla sua validità": piuttosto lo spirito capace di *animare l'incontro* non può ch'esser quello del confronto conflittuale, consapevoli che in tale contesto verranno evidenziati eterogeneità ed incomprensioni. Come ha commentato, a tal proposito, Matilde Callari Galli: "solo accettando l'eterogeneità potremo parlare degli errori, descriverli, costruire la loro logica interna".

Devereux definisce questo approccio complementarista; mentre la Callari Galli conia il termine di *società contraddittoriale* per indicare il luogo, il contesto, in cui si articolano gli assunti di base produttivi di quel confronto teorico-pratico dei "sistemi culturali autonomi che possono entrare in una relazione di parità" (1993).

I presupposti teorici della "società contraddittoriale" propongono nuovi indicatori sociali che sono fortemente caratterizzati dalla *ambiguità*. La rete delle relazioni intersoggettive, infatti, non è più incentrata sullo sforzo di comporre le contraddizioni sociali; in essa, anzi, gli aspetti contraddittori vengono riconosciuti e valorizzati per la loro produttività: "solo evidenziando le tendenze svariate (...) che oggi si alternano, si incontrano e si scontrano possiamo lavorare per stabilire relazioni, ponti, colloqui fra le diversità".

È questa una stimolante proposta per interconnettere le tematiche, emergenti con i Diritti Umani, con la conflittualità sociale attivata dalla convivenza all'interno della stessa realtà di gruppi umani estranei, anche ostili, ma che "la nuova situazione mondiale ha reso interdipendenti da un punto di vista economico, culturale, politico".

È un richiamo a scoprire quella che è stata definita "l'importanza della contraddizione" nella produzione e nella introiezione di regole in cui la civiltà si è realizzata. Le culture, che si sono sviluppate per gran parte della loro storia in condizioni di reciproca indipendenza, e che

oggi le ondate migratorie hanno velocemente messo in contatto, impongono, infatti, una comune politica culturale del “riconoscimento reciproco” che i Diritti Umani sembrerebbero garantire, a condizione di dimostrarsi capaci di affrontare la negoziazione tra “universale” e “particolare”.

Questo atteggiamento, infatti - che rivela una forte tensione teorico-concettuale tra i due antinomici principi antropologici dell’universalismo e del relativismo - si rispecchia nelle simmetriche tensioni pratico-sociali che la dicotomia fra ideali di eguaglianza democratica (dei diritti civili e politici) e differenze etnico-culturali (dei flussi migratori) fa scaturire nella vita quotidiana della società europea. Tale dicotomia costituisce ai nostri giorni, come almeno pare a me, uno dei *capitali dilemmi di civiltà*: se non altro della nostra: quella Occidentale.

Domanda dal pubblico

Si è parlato di donne e mi è venuta in mente una pratica che alcuni gruppi immigrati fanno nel loro paese e tendono di riprodurre qui in Italia (l’infibulazione). Cosa ne pensa lei, e come si può riuscire ad accettare questa pratica. Come si può mantenere contemporaneamente il rispetto tra le due pratiche, dato che in Occidente questo viene vissuto in maniera sicuramente diversa rispetto a come lo vedono loro.

VANESSA MAHER

Questa è una domanda che emerge quasi sempre; è una domanda alla quale non ho delle facili risposte. In Francia ritengono che il sistema giudiziario debba difendere l’integrità fisica di tutti i cittadini. Recentemente sono state intentate una serie di cause verso persone responsabili di praticare interventi di clitoridectomia, infibulazione ecc. In Italia ci sono state una serie di situazioni molto complicate. Sicuramente tutta la questione infibulazione interessa molto la destra. Ad esempio, a Torino recentemente c’è stato un grande convegno di fronte all’opinione pubblica, cui sono stati invitati i giornalisti, organizzato da gruppi della Lega e AN con fini non del tutto trasparenti.

Devo dire che questo è comunque un dibattito continuo all’interno di gruppi di donne emigrate. Presso il centro “Alma Mater” di Torino, si tengono seminari su questo argomento, e una delle cose che viene fuori è che le donne possono, in alcune zone, essere soggette a tipi di iniziazione meno gravi e che tutto questo va collocato in un contesto generale di repressione della sessualità nei rapporti di genere. Loro dicono: “Voi sostenete che tutte queste sono pratiche barbare, ma noi abbiamo lo stesso tipo di visione del cesareo”.

Le donne immigrate sono molto soggette ad essere sottoposte al parto cesareo, forse più della media, perché i medici hanno sempre paura di non poter comunicare con loro e di essere accusati di chissà quale intervento razzista.

Quindi praticano subito il cesareo. Le immigrate dicono che questa è forse più una credenza che un qualcosa che si può sostenere dal punto di vista medico. Accusano le nostre pratiche di impedire loro di avere uno o più figli.

Io penso che la storia dell’Europa è una storia che non permette di prendere particolari posizioni di superiorità e di condanna di una pratica in particolare.

Io penso che per i giudici si tratti di un problema da esaminare da un punto di vista giuridico per noi si tratta di un problema di collocare in un contesto di rapporto di genere più ampio e di confronto in cui ci rendiamo conto che siamo stati tutti in qualche modo condizionati pesantemente e che dobbiamo confrontare queste cose senza facili pregiudizi.

BIBLIOGRAFIA

- AUGE M., *Il senso degli altri*, Milano, Anabasi, 1995 (ed. orig. 1994)
- BOBBIO N., *Letà dei diritti*, Torino, Einaudi 1990
- CALLARI GALLI M., *Antropologia culturale e processi educativi*, Firenze, La Nuova Italia, 1993
- CALLARI GALLI M., *Lo spazio dell'incontro - Percorsi nella complessità*, Roma, Meltemi, 1996
- CALLARI GALLI M., *I percorsi della complessità umana*, in M. Callari Galli, M. Ceruti, T. Piovani, *Pensare la diversità*, Roma, Meltemi, 1998, pp. 125-219
- CLIFFORD J., *Scrivendo le culture*, Roma, Meltemi, 1995 (ed. orig. 1986)
- DEVEREAUX G., *Saggi di etnopsicoanalisi complementarista*, Milano, Bompiani, 1975 (ed. orig. 1972)
- ENZENSBERGER H.M., *La Grande Migrazione*, Torino, Einaudi, 1993 (ed. orig. 1992)
- HARRISON G., "L'apprendimento della interculturalità", in *Etnoantropologia*, n. 6-7, 1997-98, pp. 57-71
- KWANI M., *Antropologia*, Bari, Dedalo, 1994 (ed. orig. 1992)
- KRISTEVA 3., *Stranieri a se stessi*, Milano, Feltrinelli, 1990 (ed. orig. 1988)
- LATOUB B., *Non siamo mai stati moderni. Saggio di antropologia simmetrica*, Milano, Eleuthera, 1995 (ed. orig. 1993)
- LEVI-STRAUSS C., *Razza e storia e Altri studi di antropologia* (a cura di P. Caruso), Torino, Einaudi 1967 (ed. orig. 1952)
- MCLUHAN M. & POWERS B.R., *Il villaggio globale*, Milano Sugarco Edizioni, 1992 (ed. orig. 1989)
- PANIKKAR R., "È universale il concetto di Diritti dell'Uomo?", in *Volontari e TerzoMondo*, 1990, n. 12, pp. 24-28
- RAISON J.P., "Migrazione", in *Enciclopedia Einaudi*, vol. 9, Torino, Einaudi, 1980, pp. 285-311
- TOURINE A., "Post", in *FOR - Rivista AIF per la formazione*, 1991, n. 12, pp. 6-10
- VATTIMO G., *La società trasparente*, Milano, Garzanti, 1989

The Education, Employment and Social Needs of Adult Asian Women

NASEEM AQEEL

***Co-ordinator Asian Women's Resource Association,
Halifax – Gran Bretagna***

Buon giorno signore e signori, benvenuti a questa conferenza. Sto per parlarvi dell'associazione delle risorse delle donne di cui sono la coordinatrice.

L'associazione si occupa delle donne intese come risorsa, principalmente ad Halifax nel Regno Unito. Halifax è una delle zone con il più alto livello di disoccupazione in cui si riscontra una forte presenza femminile di donne Pakistane. L'associazione negli ultimi 14 anni si è occupata dell'inserimento di queste donne nel mondo del lavoro e della loro educazione a tutti i livelli in questa realtà sociale. Stiamo cercando di creare un ambiente in cui la donna Asiatica possa esprimersi trovando uno spazio sensibile alle sue necessità, aiutandola ad essere libera come donna di uscire dalla propria casa per frequentare il centro e di essere lei stessa l'artefice delle attività che vi si svolgono. L'ambiente che noi cerchiamo di creare deve essere sano, confortevole che permetta alla donna un'integrazione sociale produttiva. Stiamo anche cercando di integrare la donna Asiatica negli ambienti di lavoro dove si sta a contatto con gli uomini e con donne che hanno raggiunto una certa età.

Anche nel settore privato si sta cercando di creare un ambiente sano in cui le donne possano sperimentare liberamente. È stato abbastanza difficile avere la fiducia delle donne Asiatiche e a nostra volta infonderla in loro, proponendoci come punto di riferimento con questo progetto associativo che mira a valorizzare le capacità e le qualità di una donna in modo da creare nuove possibilità lavorative. Nel cercare di sviluppare il nostro progetto abbiamo contattato Agenzie come tramite tra l'Università, il mondo lavorativo e le varie Istituzioni che si occupano dell'inserimento della donna, e che hanno l'intenzione di farla partecipare alle attività della zona.

Per le donne che non sanno parlare l'Inglese, sono stati strutturati degli appositi corsi per permettere loro di appropriarsi di questa lingua. Il lavoro della nostra associazione si basa soprattutto sulla collaborazione di volontari i quali si mettono in contatto con le Agenzie per trovare un posto di lavoro a queste donne. Attraverso i nostri corsi, le donne Asiatiche sono state in grado di raggiungere dei posti di lavoro che permettessero anche delle possibilità di carriera anche in ambito industriale.

Quello che interessa maggiormente all'associazione è la qualità di preparazione al mondo del lavoro rispetto alla quantità di ore o di corsi. Il progetto prevede sia la preparazione linguistica che quella concreta e lavorativa delle donne. L'associazione è anche coinvolta nel progetto Europeo "Many Colours" come uno dei partner.

Durante gli ultimi 14 anni è stato difficile trovare dei fondi per le proprie necessità, mentre è grazie al numero crescente di donne di questa associazione ha permesso di formarsi ed integrarsi perfettamente nella società civile. La nostra organizzazione vuole integrare nella vita quotidiana le donne Asiatiche nel Regno Unito, sia nel processo educativo che nell'ambito familiare. Ciononostante, la maggiore difficoltà è stata di natura linguistica, visto che nel Regno Unito esistono molte Istituzioni dove le donne possono incontrarsi.

Domanda dal pubblico

Il problema dell'isolamento delle donne migranti è un cosa che mi ha sempre toccato moltissimo. Stavo evocando l'idea che mi era venuta parlando in particolare sia le donne Soma- le che con le donne zairesi.

Più che una domanda, vorrei dirvi che cosa mi è venuto in mente: le donne che sono isolate, non hanno uno spazio di mediazione o ci sono pochi spazi di mediazione tipo quello che ci ha raccontato e mi è venuto in mente che ce n'è uno che non sfruttiamo che è l'Ham- mam. Questo è un luogo dove le donne Musulmane possono incontrarsi e avere sia uno scambio verbale ma anche uno corporale e di tutti i tipi. L'Hamмам potrebbe essere uno spazio di relazione che va al di là di quello che può essere uno spazio permesso e condiviso in modo religioso, perché è riservato alle donne, perché può congiungersi a tutte le donne cioè tutte le donne possono entrare nell'Hamмам ed usare questo spazio come spazio creativo di nuove idee che forse sorpassano certe credenze legate all'ideologia dominante che è piuttosto un'ideologia maschilista.

Replica in sala

Sarebbe una proposta concreta quella di cercare di spingere le associazioni che si occupa- no di immigrazione a creare questi spazi e a renderli gratuiti, in modo che le donne emi- granti possano usufruirne, sia in Italia che in tutta Europa, perché in tutta Europa hanno perso le reti relazionali.

Risposta in sala

Io non posso rispondere per l'Italia, perché vengo dalla Svizzera. Quello che è interes- sante è vedere come il razzismo istituzionalizzato si arrangia per non produrre un certo tipo di aiuto che potrebbe creare appunto delle reti di forza e soprattutto che il settore del volonta- riato è un settore che non è in grado di rispondere ai bisogni che ci sono.

Altro intervento in sala

Ho ritagliato proprio un articolo l'altro giorno che è stato creato un bagno Turco in Ita- lia da parte di una associazione di donne straniere permesso a Torino e volevo farlo cono- scere perché la trovavo anch'io un'idea interessante.

È stato fatto a livello imprenditoriale e non è gratuito.

Altro intervento in sala (VANESSA MAHER)

Io vorrei che ci fosse più dialogo, trovo che stanno passando delle cose molto inesatte. Per esempio a proposito del terzo settore: penso che il terzo settore in Italia sia enorme e basta pensare al settore Cattolico che è stato responsabile in parte dell'accoglienza degli emigrati in tutto questo tempo e allora questo può creare una serie di impressioni tutte sbagliate.

Quello che volevo dire è che questo bagno Turco è a Torino e fa parte di questa associa-

zione "Alma Mater". Questa associazione si chiama così perché è stata accolta in una scuola che, una volta, faceva parte di una chiesa e per la quale, all'inizio, il Comune ha dato un certo stanziamento. È un'associazione di volontariato fondata da un gruppo di donne femministe di una certa età, che hanno fatto questo centro insieme ad un certo numero di donne immigrate molto dinamiche e grintose. In seguito sono state fondate una serie di cooperative che si sono formate quasi tutte grazie ad una serie di corsi per Mediatori Culturali che hanno adeguato donne di diverse provenienze e allora queste cooperative hanno tentato di rompere il controllo del mercato poco generoso sull'impiego femminile, hanno cominciato a proporre visite a domicilio, traduzioni, ecc... e hanno proposto questo bagno Turco.

All'inizio il bagno Turco è così come viene ancora pubblicizzato, cioè visto come questo luogo d'incontro. Tuttavia le necessità economiche sono state tali che molto presto è diventata un'impresa come un'altra, i prezzi sono alti, vengono donne Italiane da tutte le parti, anche da Roma ma donne emigrate no perché costa troppo.

Quindi queste cose devono venir fatte con una certa cautela e con idee molto chiare di quello che si sta tentando di fare. Ad ogni modo, questo centro ha un teatro attivo e di grande successo e poi ha una serie di altre attività, svolge ricerche per quando vengono i finanziamenti per la regione o per il consiglio d'Europa ecc...

Dal pubblico

Mi presento brevemente: io sono qui come fondazione Cariplo-ISMU di Milano, ma tra le altre cose lavoro per un centro interculturale di donne immigrate che ha sede a Colonia Monzese che è un comune vicino a Milano. Abbiamo aperto da poco. Teniamo aperto 2 volte alla settimana e l'obbiettivo è quello di favorire l'associazione tra Stranieri e Italiani e creare quelle reti di relazioni che sembrano venir meno nel contesto di migrazione. La difficoltà più grave che abbiamo avuto e che penso ci accompagnerà da ora in avanti è quella oltre che di tirare fuori dalle case le persone straniere, soprattutto di fare in modo che questo sia un luogo d'incontro tra Italiani e Stranieri. Rischiamo infatti di avere molte Straniere e poche Italiane o troppe Italiane e poche Straniere a seconda delle attività che vengono svolte, per cui primo problema è di trovare l'equilibrio perché sia le Italiane che le straniere siano presenti e si creino delle relazioni a cui noi miriamo.

La seconda questione riguarda invece l'autonomia delle donne: il nostro obiettivo è quello che questo spazio venga auto-gestito e quindi vi siano delle attività promosse e sostenute dalle persone che frequentano il centro.

Abbiamo una difficoltà da questo punto di vista, perché le donne propongono iniziative ma poi è difficile che vengano gestite e portate avanti da loro stesse.

Il terzo problema riguarda invece l'ostacolo posto da parte degli uomini Italiani in caso di matrimoni misti, Stranieri in caso invece di matrimoni non misti, che vedono in questo centro il luogo di rafforzamento del potere delle donne con cui sono sposati e per questo motivo impediscono loro di frequentare il centro.

Per risolvere questo problema abbiamo cercato di organizzare iniziative che potessero non creare conflitto all'interno della coppia. La cosa strana è che sono stati soprattutto i mariti Italiani dei matrimoni misti che hanno opposto maggiore resistenza a questa cosa.

Creare legami, scoprire luoghi: un'esperienza di scambio tra donne immigrate e donne anziane

ROSANNA CIMA

Gruppo "Incontri colorati", Comune di Brescia

Volevo ringraziare Annalisa Peloso di t a n t e t i n t e che mi ha invitato oggi. È la prima volta che sono invitata a parlare in un convegno centrato sul tema dell'educazione transculturale, di solito la mia vita professionale e personale è legata all'area degli anziani, quelli che si chiamano vecchi-vecchi, cioè quelli che hanno più di 90 anni o con anziani e adulti, adulte denominati "attivi"; con loro mi sono confrontata con lingue diverse e figure diverse.

L'esperienza che vi porto riguarda un intervento di ricerca-azione svolto all'interno di un centro diurno anziani nel comune di Calcinato in provincia di Brescia. Prima di raccontare del centro diurno anziani, sulla mia strada ci sono stati alcuni maestri e maestre che con piacere ricordo qui, nel senso che hanno guidato il mio percorso personale e professionale: l'incontro all'Università di Verona con il prof. Sala e quindi l'approfondimento della pratica di lavoro con le storie di vita, con il gruppo di Diotima e la pedagogia delle differenze di genere. Inoltre all'interno dell'Università ricordo l'incontro e il confronto con alcune esperienze come quello con François Fleury di "Appartenances" di Losanna e con Francine Rosenbaum, che sono stati generatori di pensiero ed azioni.

Calcinato è un comune di 10mila abitanti. Forse non tutti sanno che Brescia è la 4a città in Italia dopo Roma, Torino e Milano ad avere una presenza di persone provenienti da culture diverse e Calcinato ha la percentuale più alta di presenze di tutta la provincia e della città stessa.

Tornando all'esperienza con gli anziani, in questo caso "anziani attivi" del territorio, il mio lavoro inizia da un punto di crisi: in quel luogo, a Calcinato, non c'era uno spazio per le donne anziane e adulte, nonostante fossero di un numero maggiore rispetto agli uomini e diverse di loro vivevano e vivono situazioni di solitudine. Il desiderio è stato quello di creare un laboratorio, uno spazio di incontro, un luogo di parola, che le donne hanno chiamato "spazio donna". Abbiamo lavorato io e la mia collega Maria Grazia Soldati con l'intento di offrire un luogo di ascolto e di parola, insieme a queste donne. Le prime che hanno risposto ad un invito erano 16 donne di un'età che variava tra i 55 e gli 85 anni e il lavoro è stato impostato sul racconto di sé, della propria storia, quella che ognuna desiderava portare e condividere con le altre. Credo che non abbiamo inventato nulla di nuovo, già stamattina si diceva di tornare un po' a quelle cose antiche, forse sacre. Per noi si trattava di offrire un'opportunità per narrare delle nostre origini, dei passaggi di vita femminili, dei luoghi in cui, nel corso degli anni si è vissuto.

Raccontarsi con l'obiettivo di creare dei legami tra queste donne e comprendere se insieme potevamo offrire uno spazio di incontro anche per altre. All'interno di questi percorsi sulla propria storia abbiamo lavorato sul tempo, sulle memorie, su parti di identità che ognuna voleva mettere a disposizione. In questo percorso alcune donne, ricordando le proprie esperienze di straniera all'estero, il non avere legami, non avere conoscenze, non avere persone alle quali affidarsi, hanno sentito il bisogno/desiderio di poter offrire uno spazio anche alle giovani donne "straniere" che incontravano per strada o che abitavano poco distanti dalle loro case. Il desiderio era quello di creare uno spazio di incontro, non uno sportello informativo, questo poteva servire a noi, forse all'assistente sociale, ma non a queste donne.

Siamo andate a vedere altre esperienze tra cui Alma Mater di Torino; abbiamo iniziato a ritrovarci con altre donne, in uno spazio di parola: erano presenti alcune donne del luogo, 2 del Marocco, una della Nigeria e tre del Ghana, 2 donne anziane e una un po' più giovane del luogo. Insieme abbiamo deciso di fare qualcosa partendo da ciò che è quotidiano.

La quotidianità è fatta di semplici cose: attaccare bottoni e cerniere, fare orli ad abiti, riadattarli ... sono bisogni che si incontrano spesso, e fra le donne più anziane vi era un sapere da spendere nuovamente. Hanno così deciso di mettere a disposizione le proprie abilità per incontrarsi e cucire insieme. Questa è stata la prima esperienza in cui si sono incontrate donne anziane di Calcinato e donne giovani di culture diverse. Il "fare" qualche cosa insieme ha trasformato i rapporti. Questo gruppo si è moltiplicato perché le reti tra donne si sono messe in moto e intorno ad un luogo d'incontro dove "si fa" sono arrivate altre donne portando i loro bimbi, accuditi durante l'attività, e con piacere, dalle donne più anziane del gruppo che spesso si sono proposte come nonne.

È una esperienza molto semplice, ma intorno alle cerniere e ai bottoni si è creato il primo gruppo. Il "fare" unisce, ma ciò che mantiene vivo il gruppo sono i legami nati tra queste donne. Quindi da un laboratorio con le storie di donne anziane, avviato nel 1997, ne è nato un secondo l'anno dopo.

Il desiderio mio e di altre donne, era quello di incontrarci anche sulle parole: "il fare" poteva offrire uno spazio di incontro, di costruzione di qualcosa, legato all'utile, all'inventare insieme; "il dire" poteva offrirne un altro spazio. "Il dire" poteva intrecciare le storie di donne di paesi diversi, intrecciare spazi lontani e vicini, storie di qui e d'altrove, la parola poteva unire le nostre storie in un modo "altro".

Quindi sulle parole abbiamo pensato di incontrarci e di parlarci non tanto all'interno di alcuni temi, di alcune memorie, come era strutturato il primo laboratorio "spazio donna", ma offrire la possibilità di "dire" sui luoghi, a partire dai luoghi d'origine. Luoghi fisici, luoghi fatti di persone, i nostri luoghi d'incontro nelle diverse età della vita, i luoghi degli spostamenti, luoghi significativi nella nostra vita. Nelle esperienze narrate lo sforzo è stato quello di vedere le differenze, ma anche le somiglianze.

Intorno a questi luoghi si sono raccontate le relazioni, gli effetti le perdite, le separazioni, le risorse, le tradizioni. Quando si sono evidenziate alcune tradizioni educative simili tra culture, per esempio relative al lasciare ad un parente, in caso di necessità, i propri figli e in un tempo successivo ricongiungersi con loro, qualche cosa nel gruppo è cambiato.

Un donna della Nigeria aveva affidato una figlia alla propria sorella ma anche un'altra donna di Calcinato era stata affidata a sua volta a una zia e questo modo di affidare i figli ha cambiato lo sguardo in coloro che, più giovani, non erano a conoscenza di questa pratica presente anche in Italia. La narrazione di questa esperienza ha creato anche una maggiore vicinanza tra queste due donne.

Così come altri racconti, il rispetto per i vecchi, alcune usanze durante la gravidanza, lo stare insieme tra donne e così via, modi di vita ricordati dalle donne più anziane, sono stati evocati anche dalle donne provenienti dai diversi paesi e si sono nuovamente tracciati dei sentieri di vicinanza. In questo laboratorio era presente anche un insegnante della scuola materna del luogo, che ha restituito al gruppo un grazie poiché ha ricevuto un grande apprendimento rispetto a culture e tradizioni lì incontrate e ha trovato possibilità maggiori di comprensione e d'incontro con le mamme dei suoi bambini e bambine non Italiani.

Da questo laboratorio "sui luoghi" è nato il desiderio di incontrarsi nuovamente sul "fare": la cucina, cibo come scambio di tradizioni e culture.

Se il laboratorio di cucito era iniziato con pochi incontri e continua tuttora, la cucina che vedeva un piccolo gruppo iniziale, ha offerto momenti in cui si sono ritrovate diverse donne del luogo e di altri paesi, moltiplicando gli incontri e l'entusiasmo.

Le donne che animano il gruppo, (mi dispiace, ma non possono essere qui presenti oggi) mi hanno chiesto di dirvi che dovevano scegliere tra un giorno in più di vacanze nella loro terra di origine e essere qui con voi ed hanno deciso di rimanere un giorno in più in vacanza nel loro paese.

La cucina, il cucito, questo luogo di incontri non è certamente frequentato perché si imparano piatti Nigeriani, piuttosto che Ghanesi o del Marocco o Italiani ma è vissuto come luogo di quotidianità, per dire con le loro parole: "quando io vado a prendere i miei figli alla scuola materna mi posso fermare a parlare con la mamma di Anna perché ora la conosco".

"Quando vado per strada ora incontro qualcuno che conosco", e così via.

Abbiamo cercato in questa esperienza molto semplice, molto breve, tracciata nel quotidiano, nel desiderio di incontrare negli sguardi, nei visi, persone che si possono conoscere e riconoscere all'interno di un territorio come può essere un comune di 10.000 abitanti. Per poter creare dei legami tra persone, tra donne in particolare. La scelta di lavorare all'interno di un gruppo di donne nasce proprio all'inizio perché il desiderio di stare tra donne apre concrete possibilità di azione, in dimensioni di scambio completamente diverse che stare in un gruppo misto.

Il senso di questo lavoro era quello di dare un'immagine di circolarità, di scambio, un po' come quando gettiamo nell'acqua, in uno specchio d'acqua, dei sassi. Il senso era quello di fare degli inviti a stare insieme, cercando in questi spazi un qualche cosa per noi e che ci faccia muovere, sostare e spostare tra un centro e i suoi dintorni, cercando di dare azione a un pensiero, a una parola che ci può far stare insieme tra donne dentro culture ed età diverse.

Domanda dal pubblico

Sono felicissima che ci siano delle esperienze di questo tipo, perché fa molto piacere che appunto la quotidianità permetta di far incontrare. Basta con i grandi discorsi sull'incontro tra culture diverse, ma è il quotidiano che parla da solo. Io mi sono resa conto che molte delle relazioni che le persone straniere che abitano a Cologno, che le donne hanno stretto, sono sulla base del vicinato e spesso le relazioni sono tra donne giovani straniere e anziane che abitano accanto a loro. Anziane che sono disponibili a tenere i bambini in caso in cui la donna debba andare in qualche ufficio; anziane che aiutano la donna che si è appena sposata, è appena arrivata al paese, a cucinare e in molte altre cose.

Il centro di cui parlavo prima, ha avuto molto successo perché le donne sono uscite dai loro confini, ma quello che noi adesso vorremmo è che queste donne portassero anche le loro vicine di casa, in modo che la vicina diventi un po' patrimonio di tutti. Il cucito e la cu-

cina sono state le cose che hanno raccolto veramente la massima approvazione da parte delle Italiane e delle Straniere.

La difficoltà che noi abbiamo, e vorrei sapere se questa è una cosa verso la quale voi state andando, è quella di coinvolgere, oltre alle donne giovani Straniere e le donne anziane Italiane, anche le donne giovani Italiane che purtroppo da noi lavorano tutte e quindi non hanno l'opportunità di frequentare questo centro durante gli orari che noi abbiamo scelto, proprio per evitare che il centro si frapponga tra l'uomo e la donna sposati.

La sostanza della domanda è proprio questa: quando vi siete rivolte a donne giovani, avete avuto anche voi a difficoltà nel coinvolgerle?

ROSANNA CIMA

Qui ci sono presenti alcune donne giovani del gruppo, sia adulte che più giovani. Alcune si sono unite nel secondo laboratorio che abbiamo realizzato tra donne Italiane. Ogni anno all'interno di questo centro diurno proponiamo un laboratorio "Spazio Donna". Il primo è stato quello di cui vi parlavo, dove donne anziane avevano provato sulla loro pelle l'essere straniere; il secondo laboratorio era formato da donne dai 45 ai 55 anni, ed alcune di loro si sono veramente impegnate. Abbiamo lavorato insieme su alcuni eventi della vita, per es. l'aver delle figlie lontane, il fatto di vivere delle separazioni o delle lontananze. Stare con donne di altre culture voleva dire ritrovare forse degli spazi anche per "accompagnare" se stesse in questi sentieri di lontananze e separazioni.

Nel laboratorio della cucina sono venute molte donne giovani tra 20-25 anni, quindi probabilmente intorno al fare si sono avvicinate anche le altre. Anziane e giovani, il laboratorio che ci ha permesso lo scambio, cioè di partire da sé, è una regola di fondo per chi sta in quel luogo e il laboratorio offre un punto di partenza per questo scambio. Io lo sento un po' così.

Problematiche didattiche e metodologiche dell'insegnamento dell'Italiano L2

GABRIELE PALLOTTI
Università di Bologna

Acquisire e comprendere l'Italiano come L2

Acquisire e comprendere sono due processi collegati, qui trattati separatamente ai fini didattici. Nella prima parte della dispensa si analizzerà come si sviluppa il processo d'acquisizione in generale e nella seconda parte quali sono le strategie messe in atto per migliorare la composizione.

Acquisire

Il punto di partenza è sicuramente questo: i nostri alunni stanno già imparando l'Italiano per conto loro, attraverso l'interazione con i compagni, con gli insegnanti, guardando la televisione. Ricevono quindi una serie di input. Da tutto questo i ragazzi estraggono delle informazioni linguistiche per imparare l'Italiano. Ciò è un processo continuo e indipendente dal nostro insegnare. Noi possiamo aiutarli in questo percorso, rendendolo meno faticoso, ed evitare direzioni sbagliate. La relazione tra apprendimento naturale e insegnamento è strettissima e se noi non comprendiamo come funziona il sistema naturale, i nostri interventi rischiano di diventare inutili.

Un primo elemento su cui riflettere è la velocità di acquisizione. Spesso si sente dire che i bambini sono molto veloci nell'apprendere la lingua: questo in realtà non è vero. Da alcuni esperimenti che analizzano i processi compiuti da adulti e bambini, osservati nello stesso periodo, si è notato che nei primi mesi gli adulti acquisiscono più velocemente; dopo nove mesi di osservazioni hanno ancora una padronanza della lingua più avanzata rispetto ai bambini, seppure di poco. Questo si spiega tenendo conto del fatto che gli adulti possono far uso di strategie cognitive, sanno come fare ad imparare. Tuttavia, chi inizia ad imparare una lingua da bambino, nel lungo periodo riesce generalmente ad ottenere risultati migliori di chi la impara da adulto.

Secondo alcuni studiosi questo è dovuto ad una sorta di inefficienza iniziale: i bambini mettono in atto una serie di strategie simili a quelle usate per imparare la lingua materna, un approccio tutto basato sull'oralità e sulla memoria.

Da uno studio, condotto negli Stati Uniti su un campione di persone con un alto livello di istruzione, messe alla prova sulle competenze grammaticali, è risultato che tra i nativi e gli immigrati che erano arrivati negli USA tra i 3 e i 7 anni non si riscontravano sostanziali differenze. Poi c'è un continuo calo nelle prestazioni del test tra quelli arrivati tra gli 8 e i 10 anni, tra gli 11 e i 15, tra i 17 e i 39.

Due dati sono interessanti: fino ai 7 anni si è indistinguibili dai nativi, dall'altro lato arrivando un po' più tardi le performance continuano a calare fino ai 17 anni. Si nota così uno scarto notevole tra chi arriva entro i 17 anni e chi arriva dopo i 17 anni. Si cade spesso poi in un altro equivoco: dopo qualche mese i nostri alunni interagiscono con i compagni, giocano, scherzano e a noi sembra che sia superata l'emergenza. Anche questo non è vero.

Le abilità richieste per interagire con i compagni sono abilità che si acquisiscono molto in fretta. In realtà gli alunni in questo periodo possiedono un repertorio lessicale molto limitato e usando queste poche strutture riescono a fare molte cose dando l'impressione di aver più capacità di quelle possedute realmente. In relazione a questo problema sono stati studiati negli USA migliaia di bambini ed è stato dimostrato che dopo un anno sono circa alla pari con i nativi per quanto riguarda la abilità comunicative di base.

Uno studioso canadese, Cummins, distingue nel bilinguismo due tipi di abilità:

1. BICS (Basic Interpersonal Communication Skills). Sono abilità comunicative che hanno una funzione interpersonale e servono per sopravvivere. Queste sono acquisite molto presto e nel giro di un anno tutti i bambini le controllano.
2. CALP (Cognitive Academic Language Proficiency ovvero abilità linguistiche cognitive accademiche). Queste sono abilità linguistiche e non comunicative, hanno a che fare strettamente con il linguaggio e sono cognitive-accademiche e non interpersonali. Sono gli usi del linguaggio che servono a scuola: il linguaggio per pensare, il linguaggio per il pensiero.

Queste ultime sono acquisite molto lentamente. I bambini immigrati raggiungono gli altri dopo 4-5 anni, anche dopo 6 anni in alcuni casi. Stiamo parlando di bambini immigrati tra i 4 e i 6 anni, quindi molto giovani.

Per poter intervenire come insegnanti è quindi doveroso capire cosa stanno già facendo gli apprendenti. Ritengo utile analizzare il seguente schema.

Schema dei problemi degli apprendenti

Macro problema dell'interazione

Per risolvere questo problema si possono usare due tipi di mezzi:

- Mezzi non verbali che i bambini usano fin dall'inizio e sono molto utili. Si pensi all'espressione del volto, la postura, il tono della voce; mezzi che comunicano moltissimo. E comunque una soluzione limitata.

- Mezzi verbali: linguaggio. Agli apprendenti si presentano due tipi di problemi: l'analisi e la sintesi.

L'analisi consiste nell'analizzare ciò che succede e capire come funziona. Acquisire una lingua è questo: all'inizio percepisco onde sonore, che sono solo rumori, ed invece dietro c'è tutto un codice che devo scoprire. Operazione cognitiva complessa che viene fatta da questi bimbi gradualmente ed indipendentemente dalla scuola (raramente per loro sono previste ore di insegnamento individualizzato). Cosa devono fare i bambini?

1. Identificare in questo flusso di suoni delle unità. Quando noi parliamo non lasciamo delle pause tra una parola e l'altra, emettiamo un flusso continuo di suoni. Quindi segmentare questo flusso, capire dove finisce una parola e dove ne inizia un'altra, è già un primo problema non indifferente.

2. Comprendere queste unità vuoi dire comprendere il significato.

Dopo di che si passa alla sintesi, cioè si inizia a produrre frasi. Questo processo è ciclico, si ripete costantemente fino ai livelli più avanzati. All'inizio il bambino ha il problema di identificare parole come *Ciao, come va, guarda, maestro,...*

Un po' alla volta il problema si ripropone con particelle più piccole ad esempio gli articoli, capire a cosa serve questo articolo, formulando delle frasi, che susciteranno reazioni di maggior o minor approvazione da parte degli insegnanti e metterà gradualmente a fuoco ciò che sta facendo.

Questo immaginatelo poi con tutta la morfologia verbale: il processo è ciclico e i problemi sono sempre gli stessi. Sono state identificate da Wong-Fillmore delle strategie con cui gli apprendenti ricostruiscono il codice.

Strategie cognitive

1) *Assumi che ciò che viene detto sia in rapporto con la situazione presente e l'attività in corso (qui ed ora).*

I bambini se devono comprendere qualcosa lo collegano con quello che succede qui ed ora.

2) *Cerca parti ricorrenti nelle formule che conosci.*

Le formule sono pezzi di linguaggio che uno impara tutte insieme, senza analizzarle. Sono frasi fisse, stereotipate.

a) *Formule fisse:* Mi chiamo x. Come stai? Sto bene, grazie! Scusa. Per piacere. Quanto costa? Come si chiama? Cosa vuoi dire? Che cos'è? Non ho capito. Capisci? Non so. Esatto. Saluti.

Vengono usate come se fossero delle macro-parole, come formule uniche, magiche. I bambini imparano moltissime di queste formule ed imparano a permutarne dei pezzi, tenendone fissi degli altri: è il loro modo di ricostruire la sintassi e la grammatica di una lingua straniera. L'apprendimento procede così: prima si impara a memoria, poi si scoprono le regole (analiticità). Ci sono delle differenze di stile cognitivo a proposito di questo. Ci sono persone che usano uno stile mnemonico globale, altre sono di tipo più analitico e cercano le regole. Però generalmente nella prima fase prevale la memorizzazione; l'analisi, l'analiticità è un problema che viene dopo.

b) *Formule semi-aperte:* mi piace x. Posso x? Devo fare x. Voglio x. Vorrei x.

3) *Usa al massimo quello che sai.*

È riciclare o sovraestendere.

4) *Inizia impegnandoti sulle cose grosse, i dettagli li affronterai dopo.*

Le cose grosse all'inizio sono il lessico, le formule, le parole contenute, mentre i dettagli, ad esempio come si coniugano i verbi o gli articoli, si imparano dopo. Sono tutte strategie improntate ad un principio di economia.

Strategie sociali

Sono chiamate così perché attraverso queste i bambini socializzano, nonostante la loro scarsa conoscenza della seconda lingua.

1) *Unisciti ad un gruppo agendo come se capissi cosa sta succedendo, anche se non è vero.*

È molto usata dai bambini per socializzare.

2) *Dai l'impressione, con poche parole ben scelte, di sapere la lingua.*

Le parole ben scelte permettono di interagire con gli altri, senza che questi notino la povertà del linguaggio.

3) *Fatti aiutare dai compagni.*

Buona parte dell'apprendimento si basa su ciò che dicono i pari.

Interlingua

L'interlingua è una "varietà" di lingua, un tipo di lingua che parlano gli apprendenti. Gli stranieri che imparano l'Italiano parlano una varietà dell'Italiano e questa varietà è un'interlingua. L'idea di interlingua è utile perché ci permette di capire come parlano gli stranieri in modo sistematico, perché c'è una sistematica nell'interlingua. La lingua Italiana è un sistema. Lo straniero che parla Italiano usa un sistema diverso: si potrebbe caratterizzarlo in negativo, basandosi sugli errori. Ciò però non è produttivo didatticamente. L'interlingua è un sistema che si è costruito quella persona per interagire con gli Italiani. All'inizio è un'interlingua di base. Vediamo subito un esempio.

Prime parole di Fatma:

- sollecitazioni d'attenzione: *guarda, maestra, bambini;*
- regolatori dell'interazione. *aspetta, andiamo, vai via, aiuto;*
- formule rituali: *ciao, scusa, grazie;*
- dimostrativi: *questo, quello;*
- descrittivi: *bella, grande, brutto, mio.*

Fatma è riuscita ad interagire con i compagni per un po' di tempo usando queste poche parole. È un sistema che serve per interagire ed è un sistema ottimo per coerenza e funzionalità. L'interlingua è un sistema che può anche non avere regole grammaticali, all'inizio è solo lessicale, poi piano piano si arricchisce.

Quando ci si trova di fronte un apprendente, ci si deve chiedere come funziona l'interlingua, come funziona quel sistema; per aiutarli, dobbiamo partire da questo dato di fatto: che funzionalità ha la loro interlingua.

Interlingua di base

L'interlingua di base, quella parlata nei primi mesi di inserimento, ha le seguenti caratteristiche:

- morfologia grammaticale assente o molto semplice;
- uso scarso o nullo della copula;
- mancanza di articoli e preposizioni;
- uso di funtori grammaticali (articoli, preposizioni, ecc...) in contesti o con funzioni non standard;
- negazione espressa mediante una particella invariabile (tipicamente no).

Sequenze di apprendimento

Sempre nell'interlingua ci sono alcune sequenze di apprendimento; questa che presento riguarda la temporalità del verbo. Quando nell'interlingua di base passiamo ad un'interlingua più avanzata, ci interessiamo alla morfologia verbale. Qual è l'ordine di acquisizione?

- *I° stadio*: interlingua di base. Esempio: "guarda", "mangi", invariabili, non accordati per genere, numero, tempo e modo. Viene usata la radice del verbo; sono formule non coniugate.

- *II° stadio*: participio passato. Esempio: Rashid fatto così, questo fatto male,...

Questi apprendenti notano che attaccati ai verbi ci sono dei suffissi, come -to.

- *terza ° stadio*: imperfetto.

Compare in una fase più avanzata, anche dopo più di un anno; non appare mai prima del participio passato. A questo punto gli apprendenti usano due forme del verbo: la forma basica che rimane e la forma con "to". Sarebbe più corretto chiamarli due aspetti del verbo cioè l'aspetto perfettivo, concluso, finito e tutti gli altri aspetti, cioè la forma basica.

IV° stadio: futuro, congiuntivo, condizionale.

Poco funzionali, molto complessi, sono quindi appresi più tardi. La scuola non può sov-

vertire questo tipo di sequenze perché sono sequenze naturali, praticamente intoccabili.

Sono stati fatti degli esperimenti: hanno provato a passare dalla forma basica all'imperfetto. Queste persone stavano attente alla spiegazione ed eseguivano correttamente qualche esercizio dove c'era il verbo all'imperfetto, ma nel parlato non producevano nessun imperfetto e nemmeno il participio passato.

Si è visto che invece se veniva insegnato il participio passato, lo apprendevano velocemente e lo producevano prima di quelli ai quali non veniva insegnato nulla. Occorre seguire un percorso naturale, quindi occorre capire a quale livello i nostri studenti si trovano per capire quale sarà la mossa successiva ed aiutarli.

Sono state studiate alcune sequenze e pubblicate, come quella ad esempio sulla concordanza dei nomi (vedi M. Chini), ma comunque sono pochi i lavori specialistici. Un modo per aiutare gli alunni è prestare attenzione al loro sistema, registrarlo per un minuto o due, trascriverlo e provare a capire come funziona quel sistema, qual è la sua logica e quali sono i punti di instabilità e di evoluzione. Ad esempio, dove il parlante si autocorregge, vuol dire che sta usando quella forma, ma lui stesso a dei dubbi. A questo punto la spiegazione, un esercizio, la correzione degli errori può essere utile.

A monte è quindi necessaria una buona analisi di ciò che gli apprendenti stanno facendo e spesso sono loro a dare segnali di dove sono, attraverso le loro stesse richieste di aiuto. È più problematico fare una programmazione a monte, soprattutto se si vogliono stabilire dei tempi rigidi, perché non si rispetta l'apprendimento naturale. Si possono fare delle sequenze, non si possono fissare i tempi. Occorre seguire il processo dello studente, i suoi tempi.

Facilitare la comprensione

Non si può dire che qualcosa sia acquisito se non è stato compreso. Si riesce a sintetizzare correttamente delle farsi in Italiano, solo se si è compreso il significato. La comprensione è fondamentale. Cosa possiamo fare per semplificare la comunicazione orale?

Occorre semplificare il problema dell'analisi, cioè dell'identificazione dei segmenti: questo soprattutto nella prima fase. Devo quindi semplificare l'identificazione dei segmenti. Per far questo posso usare strategie diverse (fonologia, morfologia/sintassi, lessico), che chiamiamo di riduzione ed elaborazione. Spesso si pensa che per semplificare occorre ridurre, non è sempre così. Occorre ridurre in certi casi ed elaborare, sovraestendere in altri. Ecco alcune delle strategie per facilitare la comprensione della lingua parlata.

Fonologia

riduzione: nessuna;

elaborazione: articolazione più precisa, rallentata;

maggior uso di accenti e pause;

gamma intonazionale più ampia;

maggior uso di forme linguistiche complete;

evitare contrazioni.

Morfologia

riduzione: enunciati più brevi;

enunciati meno complessi, meno subordinate;

più verbi al tempo presente;

elaborazione: enunciati più brevi;

meno disfluenze;

più regolarità;

ordine canonico delle parole (soggetto-verbo-complemento);
 enunciati topic-comment (argomento-commento): chiarire di che cosa si parla, poi fare il commento;
 più domande si/no: Viene dal Giappone? (risp: Si/no);
 meno domande aperte: Cosa hai fatto ieri? Perché?

Lessico

riduzione: uso ripetitivo di forme lessicali;
 meno variazioni;
 meno espressioni idiomatiche;
 nomi e verbi di alta frequenza;
 meno forme *astratte(?)*, cioè i sostantivi vengono preferiti ai pronomi e vengono usati verbi di tipo concreto.

elaborazione: uso di sinonimi;

scomposizione di concetti di significato più complessi in concetti più semplici;
 uso di parole in posizione saliente per “inquadrare” il resto dell’enunciato;
 ripetizione delle parole più importanti.

Di fronte alla domanda posta ad alcuni alunni stranieri sul perché intervenissero poco in classe, la risposta è generalmente di due tipi: innanzitutto perché parlare in pubblico rende ansiosi, e poi perché molto spesso gli insegnanti non lasciano loro il tempo per rispondere.

Gli insegnanti stessi, ascoltando le loro registrazioni, si sono meravigliati di quanto poco tempo lasciassero ai loro studenti per le risposte.

È utile che gli insegnanti registrino a volte parti di lezioni e si riascoltino in modo da non dimenticare che rispondere in Italiano può richiedere un lasso di tempo maggiore. Inoltre è importante ricordare che semplificare una risposta può aiutare, ma oltre un certo livello può precludere la possibilità di progredire. È importante che i ragazzi possano parlare e lasciar loro il tempo necessario per farlo.

Non è solo il modo in cui parliamo che può semplificare e facilitare la comprensione, ma anche il modo in cui organizziamo quello che facciamo in classe. La regola generale è: siate prevedibili. L'alunno che è immerso in questo flusso di suoni stranieri, di rumori incomprensibili, deve aggrapparsi a momenti di prevedibilità, ha bisogno di sicurezze. Si sente spesso tagliato fuori da tutto quello che succede. Nelle fasi iniziali è quindi molto importante essere prevedibili, essere regolari.

Alcuni suggerimenti che vengono dati dalla ricerca sono:

- lezioni formate con confini ben definiti, dove sia chiaro l'inizio e la fine dell'attività;
- inizio e fine siano segnati da formule costanti.
- eventi programmati regolarmente;
- programmazione regolare nello spazio;
- programmazione regolare nello tempo.

Sono tutte attenzioni verso un alunno straniero che lo aiutano a trovare le coordinate di quello che sta succedendo. Bisogna aiutare un bambino a capire in quali momenti a scuola si può parlare e in quali invece si deve stare zitti. Nella sua scuola esistevano forse regole diverse e modalità diverse di intervento.

Se la procedura di distribuzione dei turni. È chiara ed equa, il bambino un po' alla volta si inserisce. Allora, ad esempio, dare molti turni a ciascun bambino in modo sistematico, vuol dire seguire una sequenza chiara in modo che uno sappia quando è il suo turno.

Semplificazione dei testi scritti

Come usare un libro di testo scritto da Italiani con chi non parla Italiano o lo parla solo un po', è un problema di tutti. Evitiamo i casi estremi: se un alunno non ha nessuna conoscenza della lingua non si può semplificare. Si cercherà allora di dare spazio a mezzi non verbali (disegno, collage,... se è possibile ricorrere al mediatore,...).

Nelle prime fasi di inserimento, la semplificazione di un testo scritto è impossibile. A livelli più avanzati si può semplificare; è un esercizio utile anche per i nostri alunni. Per far comprendere bene un testo si possono distinguere tre fasi:

- 1 - preparare alla lettura;
- 2 - accompagnare la lettura;
- 3 - modificare i testi.

Innanzitutto non dare per scontato che la comprensione ci sia. Verificare sempre fino a che punto gli alunni ci stanno seguendo.

1. I suggerimenti per preparare alla lettura sono:

- *selezionare parole chiave per comprendere un testo.*

Come sceglierle: le parole chiave non sono quelle che ricorrono più spesso, ma quelle che permettono di capire quel dato fatto. Parole che da sole raccontano una ministoria con una piccola parte di lessico generico.

- *assicurarsi che le parole chiave siano comprese (mediante immagini, traduzioni e parafrasi).*

In questa fase può essere utile un dizionario (se gli alunni sono in grado di usare un dizionario tra l'Italiano e la loro lingua). Se non è possibile usarlo, proviamo con le immagini e le parafrasi.

- *fornire testi nella prima lingua che trattino l'argomento.*

Certe nozioni sono trasportabili da una lingua ad un'altra. È un problema di lessico, ma le nozioni si possono trasferire. Se abbiamo la possibilità di avere l'unità didattica che stiamo trattando nella lingua madre del nostro alunno lo possiamo agevolare molto. Poiché questo è molto difficile si potrebbe tentare di costruire una serie di unità didattiche semplificate da proporre a tutte le scuole e che possono essere riciclate negli anni successivi. E ovviamente un lavoro che richiede anni di tempo per essere realizzato, ma si potrebbe tentare.

- *discutere informalmente sull'argomento:*

Suscitare interesse vuol dire far aumentare l'attenzione e lo sforzo per comprendere.

2. Accompagnare la lettura vuol dire che il testo può essere accompagnato da immagini, mimica. Si può usare espressivamente il tono della voce. Ancora è utile evidenziare i punti salienti del testo, segnalare mediante frecce, cerchi, diagrammi, le relazioni tra parti del testo. Avvalersi quindi del non verbale per far capire come si entra dentro un testo.

3-Analizziamo ora la riscrittura dei testi secondo i criteri della maggior comprensibilità.

- *Uso del vocabolario di base.*

- *Evitare le forme figurate e le espressioni idiomatiche perché sono molto più difficili da capire.*

- *Evitare le nominalizzazioni. Invece di dire "la conquista della Sicilia" si può dire "Garibaldi conquistò la Sicilia".*

- *Mantenere un tasso elevato di ridondanza.*

Usare possibilmente verbi nei modo finiti e nella forma attiva; esplicitare sempre il soggetto della frase; evitare forme impersonali; usare frasi brevi; coordinare e non subordinare; usare l'andare a capo ogni volta che si cambia l'argomento.

Domanda dal pubblico

Mi sembra che ci sia un aspetto nel problema dell'apprendimento della lingua seconda che non è stato toccato, ed è quello dello scacco scolastico dei ragazzi che arrivano da noi nel corso della scolarizzazione, cioè tra gli 8 e i 15 anni.

La credenza diffusa è quella che bisogna immergerli completamente nel linguaggio locale in modo da permettere loro un rapidissimo inserimento nella scuola.

Ma io ho constatato che una linea didattica che non si appoggia sulle conoscenze precedenti in lingua materna, porta questi bambini ad essere doppiamente incompetenti, cioè incompetenti rispetto alle acquisizioni fatte in lingua materna, che vengono perse perché non vengono più sollecitate od arricchite, e incompetenti in lingua seconda perché quest'ultima non viene utilizzata come leva di apprendimento.

Un aspetto del problema che attualmente non viene ancora spiegato. Non è una domanda, è solo per dire che il problema non è ancora abbastanza studiato: il fatto che non ci si appoggi per gli allievi che vengono nel paese d'accoglienza tra gli 8 e i 15 anni usando la lingua materna come leva di apprendimento, fa che essi diventino doppiamente incompetenti.

GABRIELE PALLOTTI

La cosa è stata studiata non in Italia ma in altri paesi, ed è quello a cui ci si riferisce quando si parla di bilinguismo sottrattivo, cioè del fatto che la seconda lingua sottrae qualcosa alla prima. Un'idea potrebbe essere questa: alcuni pensano che il bilinguismo sia sottrattivo nel senso che mantenere la prima lingua impedisce di imparare la seconda; questo non è vero, perché di bilingui il mondo è pieno. Quello che può succedere, e che noi vogliamo evitare, è che dover imparare la seconda lingua sottragga alla prima.

Questo ha effettivamente degli svantaggi, perché lo sviluppo linguistico comune, globale, non va avanti per un certo periodo. Non va avanti né sulla prima lingua, perché si sta andando avanti nella seconda in quanto non s'è ancora acquisita. Questo può dare effettivamente degli svantaggi. È per questo che dicevo che mantenere la lingua materna non fa male, anzi aiuta ad acquisire la seconda, perché imparando la seconda lingua ci si può appoggiare sulle conoscenze generali della prima.

The Educational role of public libraries in combating racism and xenophobia

SHIRAZ DURRANI

Libraries Department, London

(Abstract della relazione; il testo, in Inglese, si può richiedere al centro t a n t e t i n t e)

La relazione riguarda il ruolo delle biblioteche pubbliche nel combattere il razzismo e la xenofobia, un tema spesso ignorato nelle biblioteche professionali in Inghilterra. Si basa su un certo numero di pubblicazioni messe in collegamento dall'autore.

Riguarda l'esistenza del razzismo istituzionalizzato nella società britannica. Guarda alla tematica dell'imperialismo e al suo ruolo nell'incoraggiare il razzismo. Storicamente, le politiche e le pratiche non razziste del sud furono distrutte dall'attacco dell'imperialismo. Alcuni esempi dal Kenia lo testimoniano.

L'articolo esamina la pratica delle biblioteche pubbliche in Gran Bretagna nel provvedere ad un servizio "equilibrato" e la mancanza di leadership nel combattere il razzismo nel corpo professionale l'associazione delle biblioteche. Di recente, un certo numero di progetti di ricerca, ha sollevato il problema. Olden (1996) fornisce un'utile recensione della letteratura pubblicata a disposizione del servizio bibliotecario per la comunità black; Neely e Abif (1995) forniscono un'immagine del razzismo nelle biblioteche negli U.S.A.

Forse la ricerca più importante in materia è quella di Roach e Morrison (1998) che dovrebbe costituire la base per qualsiasi lavoro sui servizi alle comunità black. Le loro conclusioni forniscono una lettura negativa, per esempio:

1. il servizio pubblico di biblioteche non è ancora riuscito a trattare con le diverse comunità etniche;
2. esiste una grande distanza sociale esiste tra la biblioteca pubblica e le comunità etniche minoritarie;
3. c'è mancanza di una chiara visione e leadership sulle questioni delle minoranze etniche e l'equità razziale;
4. manca coerenza nelle strategie d'identificazione dei bisogni delle comunità etniche minoritarie.

La relazione esamina l'azione dei lavoratori e delle comunità black fatta per combattere il razzismo. Il successo raggiunto è limitato a in pochi e isolati casi e si presenta quasi come un servizio non-razzista nazionale incapsulato. L'autore fornisce qualche ragione per questa mancanza di progresso. Sono dati anche alcuni esempi di "buona pratica": il gruppo di lavoratori black (BWG) alle biblioteche Hackney, produce importanti documenti politici, come l'indagine al dipartimento del tesoro nazionale (servizi bibliotecari di Hackney, gruppo di lavoratori black e di minoranza etniche 1994) e un lavoro documentato sul razzismo per

il giornale delle biblioteche Hackney. Il gruppo di lavoratori black ha aiutato anche a condurre pratiche pionieristiche come lavoro di riserva (Durrani, S, Pateman, J, Durrani, M, 1999) la collezione della liberazione dei 3 continenti, il progetto linguistico nazionale...

Sono esaminate anche le iniziative del governo britannico e dalla inchiesta su Steven Lawrence, in quanto possono essere applicati al sistema bibliotecario e possono fornire un aiuto per raggiungere l'uguaglianza.

La prossima sezione riguarda il ruolo che le biblioteche pubbliche possono ricoprire nel provvedere ad un servizio non razzista. L'articolo tratta di ciò ed esamina il ruolo attivo che le biblioteche pubbliche potrebbero avere nell'educare il pubblico in relazione al bisogno e alle possibilità di eliminare il razzismo.

Nel complesso, considera l'autore, il razzismo può essere eliminato solo quando le vittime del razzismo sono messe nella possibilità (o se la prendono da sé) di combattere il razzismo. In ultima analisi il razzismo sopravvive sulla base della mancanza di potere delle sue vittime. Nel campo dell'informazione il potere è detenuto da una radicata classe media bianca, la maggior parte della quale non è impegnata nell'equità.

Essa non soffre, come individui o come classe, gli effetti del razzismo, e così non gioca un ruolo attivo nel combatterlo, così la questione del razzismo è collegata strettamente alla questione di classe. La soluzione del razzismo dipende dall'eliminazione dello sfruttamento e dell'oppressione in generale dalla società.

Nel frattempo fino al possesso da parte delle comunità black del potere di eliminare il razzismo, la struttura legale e strutturale è essenziale per combattere il razzismo. L'articolo fornisce diversi suggerimenti circa una possibile struttura per eliminare il razzismo.

Bibliography

- Black & Ethnic Minority Workers Group (Hackney) (1994) *Library Services for Black and Ethnic Minority Nationalities in the U. K. - A Report Prepared for the DNH Review of Public Libraries.*
- Commission for Racial Equality (CRE) 1995. *Racial equality means quality; a standard for racial equality for local government in England and Wales.*
- DURRANI, SHIRAZ (1993) *The Facts Behind the Three Continents Liberation Collection. Hackney Libraries News* No. 9, 7-9
- DURRANI, SHIRAZ (1999) *Returning a stare; People's Struggles for Political and Social Inclusion. Part 1, Social Exclusion; an International Perspective.* Working Paper No 6. Public Library Policy and Social Exclusion, funded jointly by the British Library Research and Innovation Centre and the Library and Information Commission. See <http://www.Imu.ac.uk/ies/events/soc-excl.htm>
- DURRANI, SHIRAZ (1999a) *Black communities and information workers in search of social justice. Unpublished.*
- DURRANI, SHIRAZ (1999b) *Public Library policy and racial exclusion.* Working Paper. Public Library Policy and Social Exclusion, funded jointly by the British Library Research and Innovation Centre and the Library and Information Commission. See <http://www.Imu.ac.uk/ies/events/soc-excl.htm>
- DURRANI, SHIRAZ, PATEMAN, JOHN, DURRANI, NAILA (1999) *The Black and Minority Ethnic Stock Group (BSG) in Hackney Libraries. Library Review* 48(1).
- NEELY, TERESA Y. and ABIF, KHAFRE K. (1996) *In our own voices; the changing face of librarianship* Lanham, Md. The Scarecrow Press.
- OLDEN, ANTHONY, TSENG, C-P., MCHARAZO, A. A. S. (1996): *Service for All? A Review of the published literature on black and ethnic minority/multicultural provision by public libraries in the United Kingdom* (1996) Boston Spa, Wetherby, West Yorkshire: British Library Research & Development Department, 39pp. R & D. Report 6204.
- PATEMAN, JOHN (1999) *Public Libraries and social class.* Working Paper. Public Library Policy and Social Exclusion, funded jointly by the British Library Research and Innovation Centre and the Library and Information Commission. See <http://www.Imu.ac.uk/ies/events/soc-excl.htm>
- ROACH, PATRICK and MORRISON, M (1998): *Public libraries, ethnic diversity and citizenship.* University of Warwick. British Library Research and Innovation Report 76.
- Stephen Lawrence Inquiry: Home Secretary's Action Plan* (1999).
- Stephen Lawrence Inquiry; Report of an Inquiry by Sir William Macpherson of Cluny(1999).* The Home Office. Cm 4252-1.
- Tackling Racism; a TUC workbook* (Reprinted 1989). London, TUC.
- What's Up; LARRIE's Quarterly Update.* No. 16 (p. 2).

Letteratura multiculturale nell'educazione all'Europa dei popoli

MARGHERITA FORESTAN

Casa Editrice A. Mondadori, Verona

Rappresento la casa editrice Mondadori che, tra i suoi tanti settori, ha anche quello che si dedica specificatamente al mercato non scolastico del libro per ragazzi. Quello della Mondadori Ragazzi è un catalogo generalista, dunque basato e costruito sul principio che ogni lettore deve trovare in Mondadori il suo libro. Questo principio non ne esclude un altro, altrettanto fondamentale: offrire al lettore sempre e prima di chiunque altro il meglio, letterariamente parlando, ma anche tutto il nuovo, tutto il necessario per affrontare i cambiamenti personali e della società in cui vive. Libri come strumenti dunque? Sì, diciamo meglio storie come strumenti di potere.

Nessuno può negare infatti quanto sia straordinario il potere delle storie e quanto spesso quelle destinate ai più giovani vengano considerate un ottimo veicolo per l'organizzazione del consenso e per la trasmissione dei valori interni a una determinata ideologia o religione. Non sempre, tuttavia, la letteratura infantile e giovanile si presta con facilità a diventare strumento di chi vuole trasmettere un certo messaggio. Per sua natura, infatti, essa è profondamente ambigua e contraddittoria: storie apparentemente conformiste contengono a volte i germi di una sotterranea eversione, così come altre, in apparenza trasgressive, oppure "politicamente corrette", risultano false e opprimenti, quanto un raccontino con la morale.

E questo perché nei libri per ragazzi entrano in conflitto due elementi: il primo è l'intenzionalità con cui la maggior parte degli autori si rivolgono al proprio lettore, del quale hanno in mente un'immagine sin troppo precisa, quasi sempre modellata sulle norme dettate da correnti pedagogiche e psicologiche; il secondo è l'imprevedibilità di una letteratura minore, che non esita a utilizzare i più bizzarri sedimenti dell'immaginario collettivo, e in cui il "non detto" raggiunge livelli di inquietante densità, subito colti dall'occhio di quel lettore eccentrico che è il bambino o il pre-adolescente.

Di fronte a materiali complessi, compositi e per noi nuovi, come quelli proposti da una narrativa con forti elementi multiculturali, diventa importante tener conto di una simile duplicità, se ci si vuole formare un criterio di giudizio cui ricorrere quando saremo chiamati in quanto adulti che a vario titolo si occupano dei giovanissimi, in biblioteca come a scuola o in famiglia - a fare proposte di lettura capaci di favorire la conoscenza di altre culture, l'incontro e la convivenza con l'altro, il rifiuto del razzismo, la valorizzazione della diversità, la progressiva diffusione di un "meticcio" culturale fatto di incontri, scontri, scambi, mescolanze. C'è infatti il rischio - ce lo insegnano paesi che molto prima di noi hanno dato vita a una letteratura e a un'editoria "multiculturali" - che i risultati non corrispondano alle pre-

messe, là dove ideologia, intenzione didattica o pedagogica, luoghi comuni e ansia di impartire le giuste “istruzioni per l’uso” contribuiscono a far nascere storie retoriche, prevedibili, schematiche, come sempre sono le narrazioni a tesi.

E necessario, perciò, essere consapevoli del fatto che una storia non può venir definita “multiculturale” solo perché è antirazzista o genericamente egualitaria, né perché rifiuta i vecchi stereotipi dell’esotismo o fornisce ragguagli antropologicamente esatti su un’altra cultura. Anche se questi sono gli ingredienti giusti, non è detto che la ricetta riesca bene...

Le buone intenzioni non bastano, insomma, se non si incarnano in una storia ben raccontata e se il testo si limita a dichiarare valori come l’accoglienza, la tolleranza, la conoscenza e il rispetto dell’altro, invece di comunicarli empaticamente, dando modo al lettore di ridefinire la propria identità attraverso il riconoscimento di quella altrui.

Esplorare la differenza in tutta la sua complessità, sottolineare l’esistenza e la legittimità di quadri di riferimento diversi dai nostri, prendere atto di conflitti e contraddizioni (non si può sorvolare sul fatto che multiculturalismo significa anche contrasto e scontro, a volte durissimo) ma anche della possibilità di comporli attraverso continue mediazioni, insomma essere l’altro e andare verso l’altro, imparando a conoscere meglio se stessi: ecco la grande occasione offerta dalla narrativa multiculturale ai giovani lettori, che, ben più dei loro genitori, sono proiettati verso una società “mista”, forse conflittuale ma anche singolarmente feconda.

Che cosa offre il Catalogo Mondadori, costruito in 10 anni di lavoro sulle collane Junior, il solo oggi in Italia in grado di mettere a disposizione le storie adatte a un progetto di lettura Multiculturale?

Alle piccole storie illustrate per i bambini del primo ciclo elementare, che spesso si rifanno all’universo della fiaba (ricordo le Fiabe Junior: ogni volume dedicato alla narrativa popolare di un paese fortemente rappresentato in Italia da immigrati) si affiancano i romanzi e i racconti per il secondo ciclo e per le medie, a volte rigorosamente realistici, a volte capaci di intrecciare i temi multiculturali all’avventura, alla suspense o addirittura ai toni cupi del “gotico”; tutti, però, sono ugualmente capaci di suscitare la riflessione e di stimolare la discussione. Va sottolineato, infine, il fatto che alcuni romanzi per adolescenti, pur non affrontando in modo diretto ed esplicito temi multiculturali, sono comunque ambientati in un mondo ormai “meticcio”, dove l’ibridazione culturale è un dato di fatto incontestabile: e l’espressione di questa multiculturalità “diffusa” è, probabilmente, tra i filoni più significativi e importanti della moderna letteratura giovanile.

Non è qui possibile passare in rassegna i titoli e gli autori, io vi invito a vedere il CD-Rom che abbiamo realizzato qualche mese fa e che mette a disposizione un percorso multiculturale organizzato per età di lettura. Inoltre la Mondadori ha pubblicato strumenti per formare, ed uno di questi è “Lo scaffale multiculturale” di Vinicoli Ongini. Faccio anche notare in questa sede la disponibilità della Mondadori a fornire la nascita di nuclei di biblioteche di taglio multiculturale. Per un editore è difficile agire soprattutto in un Paese dove purtroppo alle strutture di base si preferiscono feste e mostre che a poco servono alla diffusione del piacere di leggere.

Altri lati del mondo

ANTONIETTA SARACINO
Università La Sapienza, Roma

Il titolo scelto per il mio intervento al convegno di Verona mi è particolarmente caro, perché dà conto della pluralità di voci, linguaggi, lingue e modalità di comunicazione, che da anni si sono affacciate oltre i nostri confini, lentamente ma inesorabilmente influenzando le forme della comunicazione. Il mio contributo ha avuto dunque come obiettivo principale ricostruire la mappa di tali voci, provenienti in gran parte dai paesi Africani, da quelli del sub-continente indiano e dall'arcipelago caraibico, al fine di offrire una panoramica la più ampia e ricca possibile, del grande valore che in culture diverse dalla nostra assume la parola: parola-parlata, parola-scritta, parola-cantata.

Parola-voce, insomma che in una vasta gamma di lingue, incluse quelle che un tempo erano le lingue della colonizzazione, l'Inglese in questo caso, traspongono per noi la lunga storia di mondi troppo a lungo dimenticati, sottovalutati, non ascoltati. Mondi che da decenni ormai si sono affacciati alla ribalta della cultura anche Occidentale, guadagnandosi riconoscimenti, inclusi svariati premi Nobel per la letteratura, che hanno finito per decretare anche in Occidente, il definitivo valore letterario delle opere dei rispettivi autori. Poiché l'intervento di Verona è stato pensato su un registro principalmente orale, proprio affinché non si perdesse la forza comunicativa che i testi presentati portano con sé, in questa sede cercherò di riassumere per punti, per generali aree tematiche, alcuni dei temi trattati.

Primo fra questi la parola. Ha scritto a questo proposito lo scrittore nigeriano di seconda generazione Ben Okri, del quale i lettori Italiani già conoscono il bellissimo *La via della fame* (Bompiani), storia dello spirito-bambino condannato a nascere e rinascere presso gli stessi genitori: "Esistevamo prima delle parole, e finiremo dopo di esse. A volte mi sembra che le nostre giornate siano avvelenate dalla presenza di troppe parole. Parole dette senza volere. Parole dette a ragion veduta. Parole che hanno divorziato dai sentimenti. Parole che feriscono. Parole che nascondono. Parole che minimizzano. Parole morte.

Se soltanto le parole potessero essere una sorta di fluido che si raccoglie nelle orecchie, se soltanto si trasformassero nel composto chimico (del tutto visibile) che equivale al loro vero significato, un acido, oppure una sostanza curativa: allora forse staremmo più attenti.

Ma il fatto è che le parole si raccolgono in noi in ogni caso. Si raccolgono nel sangue, nell'anima, e da lì trasformano, oppure avvelenano, le vite delle persone. Parole amare o distratte, versate nelle orecchie dei giovani, hanno rovinato molte vite precocemente. Tutti noi conosciamo persone le cui vite infelici si sono contratte sotto il peso di alcune parole dette loro un certo e mai dimenticato giorno a scuola, durante l'infanzia, o all'università".

E se questo è quel che ci accade, nel quotidiano, incessante esercizio di misurarci con le parole, quale può essere la soluzione, per come la vede lo scrittore? Continua Ben Okri:

“Credo che ciò di cui abbiamo bisogno è una vita con molte meno parole. Abbiamo bisogno di una maggiore immobilità, di un più forte senso di meraviglia, di un sentimento rivolto al mistero della vita. Abbiamo bisogno di più amore, di più silenzio, di più ascolto, di una più profonda capacità di donare.

Forse che gli angeli della Bibbia, quando parlavano agli esseri umani lo facevano con le parole? Io non credo. Io credo che gli angeli non dicessero niente, eppure si facessero sentire nel più puro silenzio dello spirito umano, e si facessero capire, aldilà delle parole” (Ben Okri, *A Way of Being Free*, Phoenix, 1997, trad. ital. mia)

A differenza di quanto accade in Europa, la parola, e in particolare la parola poetica, in Africa ha valore del tutto speciale. Perché essa è respiro, ritmo, pianto, invettiva, lamento, urlo di gioia o di dolore, suono che nasce dalla gola per dare vita e movimento al corpo e all'anima, segnando di sé ogni aspetto dell'esistenza: impensabile la vita, in Africa, separata dalla poesia, dalla musica, dal canto, la vita stessa essendo inestricabilmente intessuta di tutte queste dimensioni. Scrive a questo proposito la poetessa SudAfricana Gina Mhlophe, in una poesia dal titolo *In Compagnia delle parole*:

È davvero straordinario, meraviglioso, confortante
 Sapere che ho occhi per leggere
 Mani che sanno scrivere
 E un infinito amore per le parole
 Sono fortunata a saper parlare
 Alcune lingue bellissime
 Perché io amo le parole - la lingua dei miei antenati.
 Quando sono felice, sono le parole a dare forma alla mia felicità
 Quando sono triste e confusa
 Le parole si trasformano in argilla e mi permettono
 Di modellare e rimodellare i miei pensieri scomposti
 Fino a che non riesco a trovare la pace, nel profondo della mia anima
 Se dovessi scegliere tra piangere e leggere
 Decisamente sceglierei leggere
 Un buon libro
 Perché lo so per certo, che contro dolori e tensioni
 Funziona davvero!
 Infinite volte ho voltato le spalle al dolore
 Perché avevo trovato amici in parole che venivano da terre lontane
 Infinite volte ho sconfitto la rabbia
 E accarezzato i nervi con un vecchio libro divertente
 Infinite notti ho trionfato sull'insonnia
 Chiacchierando, cuore a cuore, con carta e penna.

Mi avvicino alla scrivania, nel cuore della notte
 Mi siedo, senza la benché minima idea di come iniziare
 E poi, prima ancora di averlo capito, parole di ogni forma e dimensione
 Si affollano correndo sulla punta delle mie dita
 E mentre sento tutto il mio corpo che sorride
 Io le saluto, una ad una,

Come le vecchie amiche che di fatto sono
 E quando si mettono a ballare in larghe volute, tutto intorno a me
 Disegnando sulle pareti della stanza cerchi di parole beffarde
 Mi convinco di non essere nata per annoiarmi
 Perché come farebbe mai la noia a pensare
 Di penetrare in questo mio cerchio di parole senza tempo.

Capite, adesso, come mai
 Io mi sento così felice
 Quando me ne sto
 In compagnia delle parole.
 (1995, trad. mia)

Sono buone le parole anche per l'Eritreo Reesom Haile, nella cui lingua, il tigrino, esse si fondono e confondono come i sapori di una pietanza tradizionale: "Benvenuti nella nostra lingua", canta, con l'attenzione che si riserva all'ospite di riguardo, "Assaporate /la salsa/ Di burro fuso/ Impastato con spezie/ Pepe berbero/ E sale che viene dal mare. /Sono grandi le ossa/ Non solo per via degli aromi" (trad. mia). Duri e senza cedimenti, per contro, i versi di Jack Mapanje, del Malawi, che per il fatto di essere poeta, passa quattro anni in un carcere del suo paese, senza processo, esperienza dalla quale esce segnato nel corpo e nell'anima. Medesima esperienza di censura vissuta, in Kenya, da Micere Mugo, tuttora esule negli Stati Uniti, che ai propri versi affida toni di intensa nostalgia.

Toni certo diversi da quelli ironici e provocatori della nigeriana Karen King Aribisala, versi costruiti come una sorta di percorso a ostacoli tra le diversità dei mondi che ha conosciuto e che insieme alla poesia continua ad attraversare.

Ma cambiamo scenario. Torniamo all'oggi della nostra cultura, agli *altri lati del mondo* che si fanno sentire anche in modi e forme fino a qualche tempo addietro ritenute impensabili. Lasciamo la poesia e passiamo ad altre forme di linguaggio, con la poesia per altro strettamente imparentate. Altri ritmi, altri suoni.

Sono gli ultimi giorni dell'anno e del secolo che ci hanno appena lasciato. Ed ecco che, diffusa dall'ufficio stampa di *Buckingham Palace*, una notizia rimbalza sui giornali Inglesi suscitando reazioni diverse, in una gamma che va dalla perplessità al rifiuto, tanto poco credibile si presenta, da apparire frutto di uno scherzo: a chiusura delle solenni celebrazioni di Capodanno che accompagneranno l'ingresso dell'Inghilterra nel terzo millennio —celebrazioni presiedute dalla Regina d'Inghilterra che alla mezzanotte del prossimo 31 dicembre attraverserà simbolicamente il meridiano di Greenwich, accolta da 21 salve di cannone, per inaugurare il gigantesco *Millennium Dome*— verrà suonata una nuova versione dell'inno nazionale Inglese, appositamente commissionata per l'occasione.

Una versione musicale riscritta sui ritmi del *calypso*, suonata da un'orchestra di 80 strumenti arricchita da percussioni, che introdurranno una coreografia per 500 elementi ispirata al carnevale. Notizia curiosa, non c'è dubbio, che per ciò stesso si presta ad alcune riflessioni, poiché la scelta di questa musica, di questi ritmi, fra i molti possibili, rimanda a luoghi e culture che, per effetto del colonialismo, da oltre tre secoli vedono le vicende della Gran Bretagna saldamente intrecciarsi a quelle dei suoi antichi coloni.

Ironia del destino, si direbbe, e della Storia con la S maiuscola. Un secolo che per l'Inghilterra si era aperto sugli spari della guerra anglo-boera per la spartizione del Sudafrica; che

aveva visto la Gran Bretagna intenta a incassare i “doni” che essa stessa si era assegnata con quel Congresso di Berlino che da poco aveva sancito la spartizione Europea del Continente Africano; mentre sul versante più antico dell’antico impero, l’Inghilterra era tesa a tenere sotto controllo il sub-continente indiano, dopo aver conquistato buona parte dell’arcipelago caraibico: quello stesso secolo sembrerebbe chiudersi con una sorta di ideale resa dei conti con la propria storia coloniale, se il simbolo dei simboli, quell’inno nazionale nelle cui parole, rivolgendosi direttamente a Dio i Sudditi Inglesi gli chiedevano di dare “lunga vita alla Regina”, supplicandolo di “conservarla vincitrice/ gloriosa e felice”, affinché “possa ella a lungo/ regnare su di noi”, oggi viene riscritto, magari per una sola occasione (ma non è questo che conta) proprio su ritmi e suoni che in molte parti delle ex-colonie Britanniche erano nati come esito di una “perdita della lingua” all’epoca della tratta degli schiavi.

Agli inizi del nuovo secolo dunque l’Inghilterra è costretta a ridisegnare la propria immagine, a partire da una spinta che nasce dal suo stesso interno. Perché dalle periferie di quell’impero, che fino a pochi decenni or sono dominava con precisa sicurezza, si sono levate voci, lingue, musiche e ritmi in precedenza a lei estranei.

E queste voci e questi ritmi, ribaltando l’immagine di sé che per secoli li aveva tenuti legati alla cultura dominante, hanno presto imparato a dar voce alla propria Storia. Con esiti spesso ammirevoli, come nel Sudafrica di Nelson Mandela che da cinque anni offre al mondo intero una lezione di democrazia; o più drammatici, come nella Nigeria del neo-colonialismo e delle multinazionali del petrolio; o nel centro-Africa dei genocidi, nell’India dei nazionalismi: dovunque i cambiamenti, la presa di coscienza della propria identità, la voglia di esprimersi e di far sentire la propria voce partono da una elaborazione della lingua dell’ex-colonizzatore, in questo caso dell’Inglese.

Che si veste di creolo e patois, di hindi e bengali, si imbeve dei ritmi di reggae e calypso, emana sentore di cumino e masala, ma anche di gelsomino e cardamomo con cui profuma il tè degli Inglesi e le pagine di romanzi e saggi, poesie e opere teatrali. Crea una lingua ibridata, del tutto nuova, che della sua storia complessiva, dei molti passaggi in terre straniere non può (né desidera) non tenere conto.

E se strade e quartieri di Londra pullulano di facce dalla pelle nera, creola, Orientale, allo stesso modo la cultura Inglese si popola di nomi dai suoni davvero poco Inglesi, quelli di intellettuali ormai noti nel mondo, come Wole Soyinka (Nigeriano), Nadine Gordimer (Sudafricana), Derek Walcott (St. Lucia, Antille), tutti e tre vincitori di premi Nobel, ma anche quelli di Kazuo Ishiguro (Giapponese), Anita Desai (Indiana), Salman Rushdie (Indo-pakistan), George Lamming (Barbados) e di molti altri, che riscrivono la lingua della Regina, quello *standard English* che pure dominano perfettamente, piegandola ad esprimere i contenuti delle diverse culture di provenienza.

Ibridandola, in poesia, con i ritmi del *rap* e del *reggae* che ripropongono nei concerti, nei volumi che pubblicano e nelle strade di Londra, in occasione di un carnevale ormai divenuto storico e ormai parte integrante della cultura Inglese. O nei romanzi nei quali, in quella stessa lingua, nuova e antica a un tempo, ci regalano narrazioni piene di magia e di emozione, consegnandoci la loro visione del mondo, il proprio e il nostro; con un doppio sguardo che da un passato pieno di fatica, in molti casi sporco di sangue, ci indica una futuro - uno dei molti possibili - che collettivamente (ci piaccia o meno) dovremo adoperarci a costruire.

Un lungo cammino, del tutto impensabile soltanto alcuni decenni addietro, alla fine degli anni Trenta, quando, ad esempio lo storico antillano George Padmore, teorico del panAfricanismo, amaramente scriveva che “il nero è costretto a pagare a caro prezzo il privilegio

di portare il fardello dell'uomo bianco". E se questa affermazione in parte non è più vera – perché molti sono ancora i fardelli, e i prezzi, che le nazioni del cosiddetto Terzo Mondo sono costrette a pagare un forte livello di consapevolezza, e di elaborazione, al punto che persino la cultura Inglese "ufficiale" è costretta a farci i conti, arriva proprio dalle nuove letterature, orali e scritte.

Mondi di carta solo all'apparenza, dunque, libri preziosi, "rubati al nemico" come scriveva Jean Paul Sartre in anni lontani, in una bellissima introduzione a *I dannati della terra*, del martinicano Frantz Fanon. Libri scritti da "quelli che un tempo chiamavate *zombie*", scriveva severo Sartre rivolto ai suoi connazionali, che esortava ad "aprire quei libri, ad andarci dentro, perché se non lo farete" concludeva minaccioso "sarete presto costretti ad accorgervi che in quelle tenebre da cui spunterà un'altra aurora, veri *zombie* siete voi". E si direbbe proprio che la Storia gli stia dando ragione, con buona pace di *Our Gracious Queen*, Sua Maestà Britannica la Regina Elisabetta d'Inghilterra.

Gli *altri lati del mondo*, sono dunque, e definitivamente, approdati anche da noi.

I programmi europei nello sviluppo e scambio di esperienze educative nella multiculturalità

WALTER DE LIVA

*Coordinatore, Comenius 2 – RUE, centro Risorse Umane Europa
Udine*

L'associazione RUE –“Risorse Umane Europa” e la rete DIECEC

DIECEC (Developing intercultural Education through Co-operation between European Cities) è un network transnazionale ed un'Associazione non profit di città europee, che lavorano assieme dal 1994 per migliorare l'Educazione Interculturale di tutti gli allievi e per aumentare gli standard di successo scolastico degli allievi appartenenti a minoranze etniche. La DIECEC ha un proprio statuto ed una carta in cui vengono espresse le finalità della rete; ai membri di questa Associazione viene chiesto di firmare lo statuto e di produrre un breve documento nel quale vengono fornite alcune informazioni della città aderente. Il network viene cofinanziato dalla Commissione Europea, principalmente attraverso il progetto COMENIUS del Programma SOCRATES amministrato dalla Direzione Generale XXII - Educazione, Formazione e Gioventù.

I principali obiettivi della rete DIECEC riguardano l'Educazione Interculturale ed il raggiungimento del successo scolastico da parte di allievi appartenenti a minoranze etniche. Si interessa, pertanto, di integrazione sociale e dell'insegnamento delle lingue, lavorando non solo nell'ambito della scuola, ma anche con i genitori di allievi stranieri. Scopo della rete è quello di realizzare una migliore collaborazione tra organizzazioni che si occupano di bambini e ragazzi immigrati, fornendo spunti ed esempi dal lavoro svolto nelle varie città che hanno aderito al network.

Le città della rete DIECEC sono 19 (in Italia, Bologna e Torino sono soci fondatori; Udine patrocina l'adesione dal 1999) diverse per nazionalità e per popolazione. I membri del network sono città dell'Europa occidentale, ma questo ha rapporti anche con città dell'Ungheria, della Polonia e della Bulgaria e si sta muovendo per avere delle relazioni anche con alcune città della Slovenia, della Romania e dei paesi Balcanici.

Il lavoro multilivello

Il principio di base sul quale è impostato l'approccio della DIECEC verso i temi dell'Educazione Interculturale e dell'innalzamento degli standard di successo scolastico di allievi appartenenti a minoranze etniche è quello del lavoro multilivello. Una definizione di lavoro multilivello deve considerare tre punti:

1) Modalità di Educazione Interculturale e innalzamento degli standard di successo scolasti-

co si possono ottenere solo con azioni rivolte ai singoli allievi, ai gruppi di allievi, ai loro genitori, agli insegnanti, al personale scolastico, alle scuole, alle comunità e all'intera città che ha aderito alla rete;

2) concetti di lavoro multi-agenzia e multidisciplinare. Questo comporta la collaborazione di vari attori nel settore pubblico, privato e del volontariato, con i servizi di sostegno educativo e con i genitori, che vengono considerati i primi educatori dei propri figli;

3) l'allievo, in quanto persona/individuo, è posto al centro di un ideale triangolo, ai vertici del quale si trovano la scuola, la famiglia e la comunità; pertanto lo occasioni di apprendimento non dovrebbero riguardare unicamente le scuole, ma anche la famiglia e la comunità in cui l'allievo vive.

Livelli di lavoro

La DIECEC lavora su diversi livelli:

- confronto fra le città a riguardo di vari temi, come la politica ed il coordinamento delle strutture di aiuto volte a finalità comuni,

- sviluppo di vari progetti, ognuno dei quali coinvolge dalle quattro alle sei città che fanno parte della rete. Sebbene ogni progetto sia attuato da un numero ristretto di città, i risultati conseguiti sono a disposizione di tutte le città che non vi partecipano;

- laboratori di insegnanti che cooperano assieme in progetti, ad esempio il progetto di alfabetizzazione, nei quali viene valutato anche l'impatto del lavoro sugli utenti finali, ovvero gli allievi. Durante Questi laboratori gli insegnanti acquisiscono una certa competenza in alcune materie, mettendola poi a disposizione di altri insegnanti.

Dal lavoro realizzato dalle città della rete DIECEC, si può vedere come problemi comuni vengono risolti in diverso modo, traendo spunti e modelli dalle esperienze già concluse e dai risultati già ottenuti.

Le reti telematiche ETNIE e RACE

La rete DIECEC ha recentemente creato due reti tematiche, alle quali partecipa anche l'Associazione RUE in qualità di partner. Si tratta delle reti tematiche ETNIE (European Thematic Network for Intercultural Education) e RACE (Raising Achievement through Cooperation across Europe), che entreranno in attività l'1/9/99.

Il progetto ETNIE si occupa di razzismo, xenofobia, insuccesso scolastico ed esclusione socioeconomica di gruppi di persone. L'Educazione Interculturale si rende necessaria negli stati membri dell'unione Europea, nella quale l'esclusione di una larga fascia di persone porta ad una serie di conseguenze educative, sociali ed economiche. Molti progetti del programma SOCRATES hanno sostenuto lo sviluppo di un'Educazione Interculturale, ma i risultati di questi progetti sono rimasti a disposizione unicamente delle persone coinvolte.

La qualità e le conseguenze di questi progetti sono state valutate solo in pochi casi, mentre la loro disseminazione è stata sporadica. Il Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione (Generale Scambi Culturali, con "Eurodice"; avvia nel 1999 la valutazione di quarantadue progetti transnazionali COMENIUS, Azione 2, in parte conclusi nel 1998, in parte avviati nello stesso anno per la formazione di insegnanti di classi con alunni rifugiati, sfollati, itineranti e zingari.

L'elaborazione di un questionario e la valutazione dei prodotti elaborati da ciascun progetto formeranno un catalogo che dovrebbe rappresentare il quadro di politica educativa in cui i Comenius, azione 2, sono nati identificando i criteri comuni relativi alle scelte operate

dai soggetti promotori. Il catalogo sarà presentato a Roma alla fine del prossimo mese di giugno.

La costituzione del network tematico ETNIE cerca di riempire due carenze: una valutazione "sistematica" basata su criteri concordati ed una cornice comune ed una disseminazione mirata, che ponga risorse e metodologie a disposizione di insegnanti e capi d'istituto, attraverso centri specializzati mediante Internet. Inoltre, ETNIE ha lo scopo di dare dei consigli, basati su solide esperienze, in merito a strategie che possano assicurare la diffusione e la disseminazione dell'Educazione Interculturale. Le tecnologie informatiche e della comunicazione svolgono un ruolo centrale nel progetto, saranno la base, oltre che della comunicazione, anche dei processi di valutazione e di disseminazione. È stato creato un database on line, collegato al sito Web del network tematico ETNIE, che fornisce un catalogo di progetti e di prodotti, nonché le valutazioni dei progetti attuati.

La rete tematica RACE si occupa dell'insuccesso scolastico, elemento che accomuna gli stati membri dell'Unione Europea. Gli allievi soggetti ad insuccesso scolastico, in genere, provengono da aree svantaggiate o appartengono a minoranze etniche o sono figli di lavoratori itineranti o di famiglie nomadi. La rete tematica RACE lavora per innovare i progetti mirati alla risoluzione di questo problema, identificare le necessità degli allievi attraverso attività di valutazione e disseminazione e produrre un quadro di valutazione generale. Mentre la rete ETNIE si occupa dell'ampia gamma di aspetti derivanti dall'Educazione Interculturale, il network tematico RACE si rivolge in maniera specifica a quelle caratteristiche dell'Educazione Interculturale presenti nello sviluppo delle scuole e nei processi di miglioramento delle stesse.

I progetti RAIMS, QEEP e DIEEP

Legati alle reti ETNIE e RACE sono tre progetti COMENIUS Azione 2, intitolati RAIMS (Raising Achievement in Multicultural Schools), QEEP (Quality in European Intercultural Education) e DIEEP (Demonstrating the Impact of European Education Projects). Anch'essi entreranno in funzione a partire dall'1.9.1999.

Il progetto RAIMS si occupa della valutazione qualitativa e del miglioramento dei risultati scolastici nelle scuole multiculturali (quelle, cioè in cui gli allievi impiegano diverse lingue madri). Vengono sviluppate metodologie di valutazione innovative per giudicare le necessità degli allievi e controllare i loro progressi. Propone approcci integrati e lo scambio di buone pratiche che si rivolgano a esigenze educative delle scuole poste in aree svantaggiate e caratterizzate da un alto numero di allievi appartenenti a comunità di immigrati. I prodotti risultanti dal progetto RAIMS verranno diffusi attraverso Internet, mediante il sito Web del progetto COMENIUS.

Le attività svolte dal progetto QEEP sono di valutazione qualitativa, miglioramento dei risultati scolastici e disseminazione. Tramite questo progetto verranno create delle pagine Web che indicheranno i meccanismi di valutazione dei progetti educativi europei. Lo scopo principale del progetto è, infatti, quello di contribuire ad assicurare la qualità dei progetti educativi europei volti al miglioramento dei risultati scolastici degli allievi appartenenti a minoranze etniche, che saranno valutati in base all'efficacia della loro risposta. QEEP ha, inoltre, la finalità di assicurarsi che i progetti sviluppati siano autosufficienti, collegandoli ai partner nella rete tematica RACE e, dove sia possibile, impegnandoli a lungo termine con autorità locali, regionali e nazionali.

Il progetto DIEEP si propone di sviluppare processi o strumenti che possano essere im-

piegati da allievi, insegnanti, scuole e sistemi scolastici per stabilire un punto di partenza per valutare la qualità e per misurare i progressi ottenuti in un determinato campo d'azione. DIEEP prevede l'uso di criteri, principi qualitativi e di indicatori rilevanti per gli obiettivi dei progetti educativi europei di tipo transnazionali e per le aree di impatto dei vari livelli indicati. I criteri e gli indicatori saranno riferiti a quelli impiegati dai sistemi di ispezione scolastica nazionale e regionale. Anche in questo caso i risultati conseguiti da questo progetto saranno a disposizione delle reti tematiche europee RACE ed ETNIE e dei progetti europei futuri, affinché possano essere utilizzati in maniera più vasta nei lavori educativi transnazionali e assicurino la qualità e l'innalzamento degli standard di successo scolastico nelle scuole di vario grado.

Qualche informazione su RUE

RUE è un'associazione non profit creata ad Udine nel 1992. L'organizzazione svolge un ruolo attivo nel campo dell'educazione bilingue ed interculturale e offre sostegno ed informazioni agli insegnanti e agli allievi della Regione Friuli Venezia Giulia, nel Nord Est dell'Italia. RUE offre una formazione interculturale per adulti Immigrati ed Italiani; inoltre, è un Centro Informativo del programma "Gioventù per l'Europa".

L'indirizzo di RUE è il seguente

RUE – Risorse Umane Europa

c/o ITI Malignani, viale L. Da Vinci 10

33100 UDINE (Italia)

telefono: (+39) 0432-46361 fax. (+39) 0432-545420 e-mail: rue@malignani.ud.it

RUE è attualmente impegnata in alcuni progetti, tra i quali dei corsi di formazione per mediatori linguistici ed interculturali in Integra, progetti europei Leonardo.

Le opportunità offerte dal Network NIMEE per l'Intercultura

MOSHIN ZULFIQAR

Coordinatore di Many Colours, Gran Bretagna

Amici, mi piacerebbe andare velocemente dove vi ho mostrato prima, al video-computer, guardando al programma NIMEE come un'importante organizzazione che fa parte della promozione dell'Educazione Interculturale e multilinguistica in Europa.

Gli obiettivi di NIMEE sono i seguenti:

- Incoraggiare il dibattito;
- Condividere le buone consuetudini;
- Promuovere differenti prospettive;
- Influenzare le decisioni di politica educativa a livelli nazionali e locali;
- Coordinare le reazioni a livello governativo e a livello della Comunità Europea.

Abbiamo raggiunto ora un significativo livello in Europa ed abbiamo 142 membri in diversi Paesi Europei. Noi vogliamo sottolineare che le altre comunità faranno lo stesso.

La presente struttura di NIMEE è composta da un coordinatore europeo NIMEE (Moshin) e 4 coordinatori nazionali. Abbiamo inoltre proposto che l'intera commissione NIMEE includa il coordinatore europeo e nazionale e formeremo un gruppo composto da 5 membri. È molto importante per gli individui diventare membro NIMEE, perché possiamo operare sostenendoci l'uno con gli altri. Come voi sapete noi abbiamo 4 coordinatori in Danimarca, in Italia, in Norvegia, nel Regno Unito.

Io domando se ci sono delegati da altri paesi e se vi fossero, venite e discutete. La seconda proposta è la formale adozione del progetto da parte di tutti, ed avrà luogo alla prossima conferenza sponsorizzata da NIMEE in Norvegia. In questi giorni noi prepareremo una particolare costituzione che sarà concordata dai membri NIMEE in Norvegia.

Vogliamo fare una valida base democratica con la direzione di tutti i membri NIMEE. Una delle vie che vogliamo contattare il membro NIMEE è attraverso la pagina Web con la quale ci stiamo stabilizzando: lì potete vedere le uscite che stiamo per fare.

Le più importanti aree che prenderemo in considerazione saranno organizzate dai membri NIMEE di tutta Europa. Ma noi vogliamo usare anche la pagina Web NIMEE per essere sicuri che possa essere recepita da tutti quelli che hanno accesso ad Internet per fare domande, in modo da avere un contatto e dialogo con i membri del progetto NIMEE per mezzo della pagina Web.

Desidererei prendere ancora un po' più del vostro tempo ma sappiamo per certo che le persone che sono qui ora sono una parte della soluzione non parte del problema e spero che nel futuro creeremo insieme un'Europa libera dal razzismo e dalla xenofobia.

JOHN RULLESTAD

Per conto del direttore della cultura educativa della mia comunità, mi piacerebbe invitarvi tutti alla prossima conferenza annuale. Oggi è il 19 maggio e questa è la terza conferenza europea. "Uguaglianza nell'educazione". Come combattere il razzismo e la xenofobia del XXI secolo.

Nel fascicolo ci sono molte domande da leggere, domande del tipo: "può l'anti-razzismo essere promosso attraverso l'educazione?", "può ora il razzismo essere convertito nell'uguaglianza?", "che tipo d'Europa vogliamo?", "che tipo di costituzione nell'identità europea e nella cittadinanza europea?", "qual è oggi un curriculum rilevante nel mondo?", "quali educazioni il curriculum deve contenere per la formazione e le aspettative degli insegnanti?", "quale tipo di politica, legislazione può avere un cambiamento positivo?"

Voi tutti italiani partecipanti siete i benvenuti.

Pagina Web: <http://www.karmoyeped.no/equality2000>

ASAD AHMAD

Le scuole in Danimarca, in Inghilterra e Olanda sono coinvolte nel progetto. Partecipano al progetto gli alunni di 5 diverse classi, in tutto 75 alunni, dalle 4 scuole del quartiere Noer-vebrø di Copenaghen. Il gruppo d'alunni ha tra i 14/15 anni. L'enfasi di base del progetto è uno sguardo sull'educazione e la diffusione. Per raggiungere questi obiettivi noi abbiamo iniziato a raccogliere le idee degli alunni sui conflitti e ciò che era ancora più importante erano le loro idee sulle possibili cause di questi conflitti.

"I più votati" dagli studenti come generatori di conflitto sono stati gli atteggiamenti basati sui pregiudizi riguardo ad un'ampia varietà d'aree della vita quotidiana, come:

- Atteggiamenti di pregiudizio nei confronti di lesbiche, omosessuali nella società.
- Atteggiamenti accondiscendenti verso alunni che non indossano costosi vestiti di marca, con l'etichetta "giusta".
- Osservazioni basate su pregiudizi nei confronti delle minoranze etniche, i loro costumi, vestiti...

Nel mio discorso darò dei particolari sul numero degli insegnanti, organizzazioni giovanili e altri professionisti coinvolti in questo progetto, descriverò il progetto collegato alle attività in cui gli alunni e gli adulti abbiano partecipato, darò ragioni per scegliere queste attività e discuterò i metodi e i canali che stiamo usando per la diffusione degli scopi.

Terza giornata: mercoledì 18 maggio 1999

RELAZIONI

Conduttrici:

ROSANNA FOGLIATA; ANNALISA PELOSO

Relatrici:

FRANCINE ROSENBAUM; GRAZIELLA FAVARO; MASSIMILLA MANZINI

La lingua materna a Babele: faro per lo sviluppo delle competenze linguistiche nella migrazione

FRANCINE ROSENBAUM
CNO, Neuchatel, Svizzera

Introduzione

J'ai le trac: non lo posso dire in un'altra lingua. Secondo il vocabolario, gli Italiani hanno la tremarella. Io invece ho lo stomaco sottosopra e la bocca asciutta. Questo mi succede perché non vi conosco e vi devo presentare uno scorcio della mia esperienza professionale in un territorio che non ha niente in comune con il mio spazio terapeutico.

Rispetto ai migranti che vengono a presentarmi i loro bambini, sono una privilegiata perché parlo la vostra lingua e per di più ho un mediatore bravissimo oriundo del mio stesso clan etnopsicologico. Ciononostante, faccio fatica ad intravedere il filo che mi congiunge ad ognuno di voi, perché la nostra relazione è preceduta o mediata da una fitta rete di rappresentazioni reciproche rinforzate dal posto che occupiamo fisicamente in questo spazio. Per sentirmi più in sintonia con voi, desidero perciò dirvi da dove vengo e perché mi batto affinché la società e la scuola in particolare riconoscano il valore ed il ruolo imprescindibili di tutte le lingue materne. Siccome sono fondamentalmente pragmatica, vorrei proporvi di seguirmi nell'andirivieni fra pratica e teoria partendo da uno stralcio di storia personale e una vignetta clinica sui quali ho via via riflettuto.

Non vorrei apparirvi pretenziosa ma per parlare di competenze linguistiche e lingua materna inizierò col raccontarvi alcune cose sul caso che conosco meglio, cioè me stessa. I miei dati anagrafici dicono che sono una cittadina Svizzera. Non tutti sanno che "lo Svizzero" in quanto lingua non esiste e il fatto che sul territorio Svizzero si parlino quattro lingue non significa per niente che gli Svizzeri siano plurilingui. A meno che facciano parte, come me, di quel terzo della popolazione nata dai vari flussi migratori che si sono arenati lì da quasi un secolo.

Il mio nonno paterno era lituano e la nonna viennese. In famiglia parlavano lo Yddish, il Tedesco e il Russo. Per sfuggire ai pogroom zaristi, prima della Rivoluzione d'Ottobre, il nonno aveva dato il figlio in affidamento a una famiglia Svizzera-Francese. Diventato adulto, mio padre ha poi ottenuto la cittadinanza. La famiglia di mia madre era Svizzera, protestante, ma germanofona per la nonna e francofona per il nonno.

I miei genitori si sono incontrati in Ticino, dove sono nata. Sono dunque cresciuta in un ambiente culturalmente molto privilegiato, prevalentemente bilingue, Francese e Italiano, ma dove il plurilinguismo e la multiculturalità erano costanti. Attualmente sogno e conto in

tre lingue e ne parlo altre cinque più o meno correntemente. Penso di essere un buon esempio, se fossero ancora necessari, della capacità mentale di un bambino normalmente costituito, a “engrammare” due, poi parecchie altre lingue senza danni per gli apprendimenti. Ma sono persuasa che questi apprendimenti si siano svolti armoniosamente durante la mia prima infanzia perché lo sguardo che le varie persone di referenza mi trasmettevano a proposito della loro lingua e della loro cultura era valorizzante e valorizzato. Sono cresciuta nella credenza che la multiculturalità sia una ricchezza.

Questa convinzione è stata scossa parecchie volte: mi scottano ancora le guance al ricordo del mio primo giorno di scuola, quando la maestra ha storpiato davanti a tutti sia il mio nome francofono che il mio cognome Ebreo Ashkenaze e per di più ha sottolineato che la rubrica della religione era vuota. Il contesto linguistico nel quale vivevo era dialettale, Cattolico e particolarmente ambivalente rispetto ad un’importante immigrazione segnata dalla seconda guerra mondiale.

Io mi esprimevo in Italiano che le famiglie benestanti parlavano *extra muros domesticos* e che era la lingua della scuola, quella dei bravi allievi. Il dialetto non aveva l’aureola odierna di lingua minacciata di estinzione. Per l’*intelligenza* locale, era, a quei tempi, la lingua degli ignoranti. I miei genitori non la parlavano. La scuola la squalificava, attribuendogli demagogicamente un ruolo predominante nell’insuccesso scolastico. Come avrei potuto rendermi immeritevole agli occhi della maestra e dei miei genitori parlandola? È stato lo zuccone della classe che ha seminato nella mia testa di bambina i primi dubbi relativi alle lingue ed alle loro immagini: dopo avermi dato un sacco di botte per un motivo che non ricordo, mi ha detto: *i furasctee e i fieü di sciur che i è nianca bon da parlà dialett, i ga da na fò di ball!*¹ Confusamente ho percepito molto presto come certi processi di identificazione collettiva portano alla violenza.

Più tardi sono andata all’Università a Berna. Ero molto fiera di essere una delle tre ragazze della volata di studenti Ticinesi che andavano a studiare *in Svizzera interna*². Mi dovevo trovare una stanza d’affitto e non mi ero preoccupata per il fatto che l’annuncio sul giornale dicesse *Keine Ausländer*, stranieri no. Nonostante la consonanza Tedesca del mio cognome, il mio Svizzero-Tedesco era ancora insufficiente per mascherare la mia provenienza. L’affittacamere mi ha sbattuto la porta in faccia dicendo: *Usländer und Tessiner, das chunt ufs gliichen a!*³ L’immagine che mi rimandava l’affittacamere mi identificava con la terra dove ero nata e nella quale mi riconoscevo. Era paradossalmente gratificante. Ma per esserne totalmente partecipe, bisognava che il gruppo di studenti mi adottasse anche come “una di loro”. Il marchio di “Ticinesità” degli studenti era, ed è tutt’ora, il dialetto. Non era più la lingua degli ignoranti ma quella di una minoranza marginalizzata che se ne serviva come scudo identitario. Mi son messa a parlarlo a una velocità record.

Con questi aneddoti, vorrei sostenere la mia convinzione che la capacità di assumere, sfruttare e condividere le potenzialità inerenti alla multiculturalità è largamente tributaria delle immagini sociali attribuite ad ogni elemento dal contesto in cui viviamo (fra cui le lingue, le credenze, le religioni, il colore della pelle).

Per quanto mi concerne, è soltanto dopo aver integrato, attraverso delle strade fortemente marcate dalle rappresentazioni, la traiettoria drammatica di Ebreo errante di mio padre e quella di Protestante Valdese di mia madre, che mi sono pienamente riconosciuta come donna pluriculturale nata in Svizzera e che ho sviluppato l’ottica transculturale con la quale svolgo il mio lavoro.

Vignetta clinica

Due anni fa, il medico curante di una famiglia Somala di richiedenti d'asilo segnala al nostro centro logopedico il maggiore dei loro due bimbi che non parla. Mi fa sapere che il papà parla un po' il Francese. Siccome non disponiamo di Mediatori Culturali, quando non so nulla della lingua dei consultanti, elaboro e cerco di memorizzare previamente una breve lista di parole-chiave nella loro lingua.

Non lo faccio soltanto con lo scopo di assicurare la comprensione di certi elementi che mi sembrano strategici nella co-costruzione delle interazioni. Vorrei che suggerissero o simboleggiassero la reciprocità, la ripartizione più equa degli sforzi necessari per raggiungere la mutua comprensione. Come lo faccio abitualmente, propongo a tutta la famiglia un appuntamento al quale il padre possa venire senza dover richiedere permessi particolari al gerente del ristorante che lo impiega come factotum.

Il signor G. dimostra poco più di trent'anni. La moglie, che sembra più giovane, si mantiene dietro di lui, drappeggiata nel suo *bubu* che le ricopre anche il capo. Mi sembra incinta. Spinge avanti Aflah, un bambino grande e forte di tre anni e mezzo la cui bocca enorme e sempre aperta mette in evidenza una lingua invadente dalla quale goccia la saliva. Seki, il secondogenito di due anni apre la strada al fratello. Si vede subito che è lui il leader della fratria. Prima ancora che io potessi salutarli, il signor G. si scusa: dice che parla male il Francese e che sua moglie non lo capisce per niente. Non lo lascio proseguire nella sua auto-squalifica che avrebbe sottolineato fin dall'inizio una relazione già data come asimmetrica, lontana ed estraniante fra di noi per il semplice fatto che ambedue ignorano tutto di questo luogo di consultazione per bambini che non parlano come ci si aspetterebbe da un bambino "normale".

Sono io che li prego di perdonarmi, *iga raali ahwa*, per non essere accompagnata da un Mediatore Culturale, per non sapere il Somalo e per ciò che rischio di dire o di fare in modo inadeguato o magari offensivo perché non conosco la cultura Somala. Vuol dire a sua moglie quanto mi dispiace, *calaacalayya*, e che li ringrazio, *mahadsanid*, per la loro pazienza? E dirle anche che, oltre che la specialista del linguaggio, *af-ka*, sono una donna, *afad-da*, come lei con una storia di migrazione, *hajirayya*, una mamma che sa quanto coraggio, *geesinimoda*, *dhiiro*, ci vuole per portare il proprio figlio, *carruur-ta*, che non impara le parole della mamma da una dottoressa che dirà cose certamente incomprensibili...

La madre ascolta il marito, annuisce, poi mi guarda con una certa intensità. Rivolgendomi a lei, mi porto la mano sul cuore, poi alle orecchie e alla bocca: è duro e difficile non poterci dire le cose insieme..., *agag*... La traduzione del marito è quasi superflua, sta a confermare che le parole di una lingua sono ben lontane dal costituire l'insieme dei modi di comunicare insieme. Dal momento in cui ho aggiunto il gesto e le mimiche alle rade parole, Aflah ci osserva con attenzione. Parlano gli occhi. Come si dice "occhi" in Somalo? *Indho*. Parlano le mani. E "mani"? *Gacan-ta*. Parla la musica della voce. Fa paura, *bagasho*, e fa male al cuore, *wadne*, quando il primo figlio sembra non trovare il cammino delle parole di sua madre e di suo padre. Perché? Ancora non lo so. Lo cercheremo insieme, ma non ora. Ora abbiamo bisogno di esplorare insieme tutte le competenze di Aflah, e tutte le competenze materne e paterne che l'hanno portato a crescere grande e forte com'è.

Chi le conosce meglio dei genitori? Chi meglio di loro mi può aiutare a scoprirle e ad incentivarle? Per di più, gli specialisti della lingua Somala sono loro, non io. Io so come fare per arricchire il linguaggio, ma è la mamma che lo accudisce giorno per giorno che si servirà dei suggerimenti che stimerà validi per sostenere l'apprendimento della loro lingua fami-

gliare. Non certo una lingua incomprensibile alla madre. Quando Aflah avrà imparato il Somalo, imparerà anche il Francese. Un alberello ha bisogno di buone radici per far crescere rami e integrare gli innesti. Anche le case si iniziano dalle fondamenta, non dal secondo piano... Grazie alla spinta iniziale del papà, faremo un buon tandem, la mamma ed io. Cammin facendo, lei imparerà il Francese e io un po' di Somalo.

Piano piano, sostando ad ogni frase, verifico che il padre abbia capito in modo che possa tradurre passo a passo alla moglie.

Fra di voi molti, quasi tutti, oltre che ad essere coscienziosi professionisti, medici, terapeuti, operatori sociali, siete madri, padri, zii, magari nonni. Allora, prima di riflettere a ciò che vi ho descritto sul primo incontro con questa famiglia, vi chiedo di chiudere gli occhi per un attimo e di immaginarvi esiliati a Helsinki, Pekino o Tokyo senza familiari ed amici con i quali condividere le preoccupazioni e le angosce dovuti al mancato sviluppo linguistico del vostro bambino. Immaginatevi con lui in un consultorio Cinese... L'asimmetria radicale fra il curante Cinese e voi, straniero, in situazione di precarietà e bisognoso di cure per vostro figlio o/e voi stesso, diventa palese, quasi palpabile. Penso all'asimmetria della lingua che lui domina e voi no. Sua sarà la capacità di parlare del bambino, quindi sarà lui ad apparire come lo specialista della genitorialità più di voi genitori.

Questa asimmetria può venir ridotta attraverso un lavoro su di sé da parte dei curanti e dalla co-costruzione di un'alleanza nel quadro terapeutico. La capacità di stabilire un forte vincolo terapeutico è strettamente legata al rispetto che testimoniamo ai nostri consultanti. È nell'esperienza del lavoro terapeutico con le famiglie migranti che ho scoperto poco a poco l'importanza della condivisione e del riconoscimento delle nostre multiple appartenenze, quelle diverse e quelle comuni che insieme definiscono l'identità delle persone. Lo scrittore libanese Amin Maalouf⁴ lo dice in modo illuminante nel suo libro "Le identità mortifere" che desidero citare ampiamente: *Sono le ferite che determinano, ad ogni tappa della vita, l'atteggiamento degli uomini rispetto alle proprie appartenenze, e la gerarchia fra di loro. Quando si è stati vessati a causa della propria religione, umiliati e derisi a causa della propria pelle, o del proprio accento, o dei vestiti rattoppati, non lo si dimentica. Ho costantemente insistito sul fatto che l'identità è fatta di multiple appartenenze; ma è indispensabile insistere altrettanto sul fatto che è una, e che la viviamo come un tutto. L'identità di una persona non è una giustapposizione di appartenenze autonome, non è un "patchwork", è un disegno su di una pelle tesa; basta toccare una sola e vibra la persona intera. D'altronde si ha spesso tendenza a riconoscere sé stessi nell'appartenenza maggiormente attaccata. A volte, quando non si ha la forza di difenderla, la si dissimula. Allora rimane nascosta nell'ombra, in fondo a sé stessi, aspettando l'ora della rivincita. Ma che la si assuma o la si nasconda, che la si proclami discretamente o con fracasso, è a lei che ci si identifica. L'appartenenza che è in causa – il colore, la religione, la lingua, la classe... - invade allora l'identità intera. Quelli che la condividono si sentono solidali, si radunano, si mobilitano, si incoraggiano a vicenda e se la prendono con "quelli dall'altra parte". Per loro, "affermare la loro identità" diventa per forza un atto di coraggio, un atto liberatore.*

Uno degli elementi rilevanti dell'identità è la lingua, l'altro essendo la religione, o le credenze. La lingua ha la particolarità meravigliosa di essere al contempo fattore di identità e strumento di comunicazione. Attraverso la mia storia personale e gli anni di esperienza con i migranti, ho verificato almeno due delle ipotesi che sottendono il mio lavoro: a) Nella verbalizzazione delle appartenenze comuni si crea lo spazio rassicurante del vincolo terapeutico e b) Nella misura in cui viene riconosciuto alla lingua il suo ruolo identitario, le sue potenzialità comunicative vengono attivate.

Ognuno di noi dispone di due patrimoni ereditari: uno verticale, diacronico, filiativo, generazionale, iscritto nella storia culturale delle radici e degli antenati, che ci ancora nel tempo e che fa sì che ci iscriviamo in un Progetto di vita relazionato ad una Storia. L'altro è il patrimonio orizzontale, sincronico, affiliativo, quello acquisito al contatto dei nostri pari, dell'esperienza quotidiana nel luogo e nel tempo che ci viene concesso. Ma per far sì che la cosa funzioni, bisogna che la tessitura fra ambedue venga riconosciuta, rispettata ed amata. Altrimenti è il disastro: l'ignoranza, il diniego dell'eredità verticale inibisce, blocca e perverte l'accesso al patrimonio orizzontale. Se le appartenenze linguistiche sono minacciate o screditate, le competenze genitoriali vengono a mancare, le competenze linguistiche scemano al punto di rinunciare a volte alla parte verbale della comunicazione. Se la lingua materna viene screditata, la comunicazione si manterrà al livello pre-verbale, là dove la competenza materna è ancora riconosciuta. A partire dalla restaurazione della stima materna e delle sue competenze legate alla genitorialità, sembra evidente che l'accesso alla parola, alla verbalizzazione, passi dalla lingua materna, ossia la lingua della madre. Pensare alla lingua materna come contenitore linguistico princeps per tutte le lingue è il presupposto che dovrebbe guidare tutti gli operatori interessati ad una buona socializzazione dei bambini allofoni.

Ma torniamo ad Aflah ed ai suoi genitori. Cos'ho fatto e cosa ho rinunciato a fare per stabilire la prima trama di questo vincolo terapeutico che considero basilare per dare una risposta adeguata alla crisi evolutiva che tocca questa famiglia?

1. Ho ridefinito la relazione nel quadro dello spazio terapeutico attribuendo un'importanza chiara alla situazione sociale e storica vissuta dalla famiglia. Da un lato non ho accettato che il padre definisse la sua incompetenza linguistica come una colpa, una specie di marchio che stigmatizza l'esule. Abbiamo preso atto insieme della comune difficoltà di fronte alla verbalizzazione che Aflah rappresenta in modo emblematico.

2. Ho evidenziato il coraggio della famiglia confrontata ad un dispositivo curante carente di mediatori per le famiglie transculturate e quindi estraniante e escludente.

3. Ho situato il sintomo mutacico del bambino come un momento di crisi nella storia travagliata e certamente traumatica della famiglia.

4. Ho sottolineato il ruolo imprescindibile delle competenze genitoriali e in particolare materne nel reperimento delle risorse del bambino e della famiglia per abbozzare congiuntamente la ripresa evolutiva.

5. Ho rinunciato a servirmi delle batterie di test abituali per quantificare il deficit del bambino e stabilire così un diagnostico lineare tipo deficienza mentale leggera, immaturità psicomotoria, grave ipotonia glosso-orale, incapacità articolare, mutacità accompagnata da turbe della comprensione e del comportamento ecc. Un diagnostico livellato in questo modo avrebbe portato, a mio parere, a commettere almeno due gravi errori deontologici: il primo sarebbe stato quello di definire il bambino "malato" e quindi bisognoso di cure specialistiche alle quali, ovviamente, la famiglia non sarebbe stata associata poiché "è incapace di capire" il BI-A-BA dei sottili interventi terapeutici Occidentali. Può darsi che il bimbo sarebbe "guarito", cioè che la sintomatologia descritta poc'anzi sarebbe scomparsa. Il secondo errore deontologico sarebbe stato il disconoscimento del progressivo distanziamento, dell'alienazione dai legami famigliari e culturali di origine, della conseguente apparizione di altri sintomi somatici, di conflittualità o turbe psicologiche nella coppia genitoriale che vengono spesso imputati a quegli imponderabili che sorpasserebbero i nostri limiti di coinvolgimento: la non integrazione, la situazione socio-economica, la marginalità...

Non ho la pretesa di riassumere qui più di un anno di una co-terapia che mi ha larga-

mente aiutata a precisare modelli terapeutici che mi sembrano validi in un momento storico che ci confronta con la necessità di arricchire quelli dei nostri predecessori. Tenterò quindi di accennarne alcuni, proponendo a chi li volesse approfondire, di consultare il libro⁵ che ho scritto recentemente.

Una logoterapia nella lingua straniera del consultante?

A priori, cioè a partire dai nostri preconcetti acquisiti sui banchi dell'università, potrebbe sembrare una battuta di spirito. Eppure recenti studi Americani hanno evidenziato che soltanto il 7% della comunicazione fra gli esseri umani è costituita dalla sua parte verbale. Per noi specialisti della parola, seduti dietro una scrivania, suona quasi come una sberla. E' vero che già gli etologi, come Edward Hall⁶, ci avevano insinuato il dubbio, ci avevano detto di stare attenti al linguaggio digitale, all'aspetto non verbale della comunicazione. Ma quanti sono quelli che hanno imparato, durante gli studi o i tirocini, ad osservare, leggere, decodificare e soprattutto tener conto della comunicazione non verbale? Io perlomeno no, tant'è vero che lo sto imparando tuttora con dei maestri straordinari, i bambini e le famiglie migranti. Con ciò non voglio dire che bisogna buttare alle ortiche il saper fare precedente, no, bisogna tenerlo ben saldo, in riserva e proporlo come supporto possibile, non certo obbligatorio, nel momento adeguato per entrambi, il consultante ed il terapeuta.

Allora, da dove incominciare con una mamma che ti guarda e un bambino che sbava? Dalla mamma o dal bambino?

Ricorderete che ho detto che l'inventario di tutte le competenze (e non dei deficit) del bambino è il mio punto di partenza, sia per situarne il livello di sviluppo che per ideare un primo progetto terapeutico. Il mio supporto comunicativo privilegiato è il genogramma sommario della famiglia. La mia fonte di informazione è la mamma, una mamma che mi sembra incinta.

Mi tocco la pancia: "Aspetti un altro bambino"?

Lei annuisce, sorride e mi mostra cinque dita toccandosi a sua volta la pancia.

"Ah, sei incinta di cinque mesi". Rapidamente aggiungo punteggiandolo il terzo bambino sul genogramma con un punto di domanda nel triangolino. Io ho una figlia (traccio il mio genogramma) che è incinta di quattro mesi. Forse sarà un maschietto, come Aflah e Seki, e forse una femmina, come noi. Come si dice in Somalo maschio e femmina?

Inan-ka e inan-ta.

Poi si china sul mio genogramma e, segnalando la mia posizione dice: *Ayeyo.*

- Sì, nonna, sarò nonna. E la *ayeyu* di Aflah e Seki? Somalia. Foto.

Non li ha mai visti? Mai toccati? Hai partorito Aflah qui, in ospedale, da sola, senza tua madre, senza famiglia? È molto duro... *adag*, sei stata molto coraggiosa, *dihiiro*.

Molto duro, molto duro, ripete lei in Francese, e le si riempiono gli occhi di lacrime.

È molto duro, sei molto triste, *walaac*, e molto sola, *gooni-da*.

Sì, sola... Tua figlia... bene?

Sì, sta bene, grazie. Come si dice grazie in Somalo?

Mahadsanid. Lo ripeto due o tre volte fin quando mi viene giusto.

Grazie di insegnarmi il Somalo.

La madre ride, felice. Aflah e Seki si avvicinano. Con un cenno chiedo il permesso di toccarle la pancia.

Bebé.

Seki ripete e Aflah annuisce. Nella pancia della mamma c'è un bébé e voi siete due bam-

bini. Un bambino grande e un bambino piccolo. Come si dice grande in Somalo?

Ballaadhan.

Ridiamo tutti e quattro. Ora vediamo cosa sanno fare i bambini piccoli e i bambini grandi. Guardo la mamma e gonfio le gote. Gonfiamo le gote insieme, la madre ed io. Aflah e Seki lo sanno fare?

La madre si rivolge a loro rifacendo il gesto e incoraggiandoli verbalmente. I due bambini imitano la madre e io applaudo. E tirare fuori la lingua? Come si dice lingua? *Carab.* Giù? Sù? A destra? A sinistra? E sputare? Aflah sa sputare? No? È ancora piccolo. Ma per il Ramadan dovrà imparare a sputare come un buon Musulmano. Il papà sa sputare lontano? Sì? Allora è il papà che sputerà coi figli e la mamma farà le smorfie davanti allo specchio, un po' tutti i giorni, mercoledì, giovedì, venerdì ecc., fino a martedì prossimo.

Potrei andare avanti a raccontarvi fino a notte fonda perché mi emoziono al ricordo di questa scoperta congiunta della co-costruzione della comunicazione e della consapevolezza che, insieme, ci stavamo accollando alla rieducazione dell'ipotonìa muscolare del bambino, alla scoperta dell'articolazione e del linguaggio. Non solo di Aflah, ma anche di Seki che avrebbe seguito a ruota, e che per di più, la madre avrebbe imparato il Francese ed io un po' di Somalo.

Allora torniamo un attimo a riflettere su alcuni aspetti dell'intercambio che definirei caratteristici della terapia transculturale della comunicazione:

1. Dal breve scorcio che vi ho proposto, avrete forse indovinato che uno dei miei supporti terapeutici privilegiati è il genogramma, quello della famiglia ed il mio. Li considero strumenti terapeutici potenti, oggetti transizionali universali, portatori di significato per tutti i membri della famiglia, dalla più tenera età. Non c'è bisogno di saper leggere e pochissime parole bastano, per lo meno in un primo tempo. La storia familiare vi si disegna qui ed ora così come il suo *iter* nello spazio e nel tempo.

Le rotture, le separazioni, i lutti non elaborati saltano agli occhi. I morti, gli scomparsi, i dispersi, quelli che non si sono visti nascere. Ed anche l'energia e le risorse necessarie per attraversare gli sconvolgimenti coinvolti dalla migrazione. Il mio proprio genogramma mi permette di presentarmi, di dire chi sono, di creare un primo spazio di appartenenze comuni in cui i cicli dell'esistenza possono essere condivisi senza rischio di vedere la propria intimità violata. Il mio primo obiettivo è la creazione comune di uno spessore relazionale sufficiente per permettere la riattivazione degli scambi, della comunicazione e delle competenze relazionali e affettive necessarie all'evoluzione affettiva e cognitiva. Posso così iniziare a lavorare sulla comunicazione non verbale e costruire congiuntamente alla famiglia quella verbale nella loro lingua come nella mia o aggiungendovi il supporto di un'altra lingua come altro spazio di appartenenze condivise.

2. L'impegno reciproco di sottolineatura verbale nelle lingue rispettive persegue almeno tre obiettivi: il primo è quello di restaurare la legittimità e l'imprescindibilità della lingua materna nello sviluppo affettivo, cognitivo e linguistico naturale del bambino. Il secondo è quello di assicurare la permanenza di una buona comunicazione fra genitori e figli e confermare la madre nella stima di sé stessa come referenza educativa in un medio ambiente lontano dalla cultura d'origine. Il terzo è dato dall'emergenza di una relazione di *reciprocità*. Questo aspetto mi pare particolarmente importante se ripensiamo all'asimmetria emblematica della relazione fra paziente-migrante-precarizzato e terapeuta.

Il fatto di poter dare, o rendere qualcosa al terapeuta, di poterlo in certo qual modo "pagare", ha un impatto non indifferente su queste persone generalmente assistite. Se il tera-

peuta è cosciente che gli viene brindato un arricchimento linguistico e culturale ed esprime la sua gratitudine, l'autostima dei consultanti viene riconfortata diminuendo così il timore o l'angoscia rispetto agli apprendimenti nella seconda lingua.

3. Il coinvolgimento delle risorse culturali d'origine è un'altra leva che permette ai consultanti di addomesticare le nostre proposte rieducative. Nella vignetta clinica, ho accennato il fatto che sapevo che gli uomini Musulmani acquisiscono, esercitandosi fin da ragazzi, una maestria straordinaria della cinghia muscolare oro-facciale che gli permette di dirigere gli sputi come fossero pallini di doppietta. Potevo dunque delegare al padre molti esercizi di rieducazione muscolare associandoli a un rituale carico di significati identitari, gruppalì, sessuali, religiosi e così via. Ma chiaramente, sapevo poco o nulla rispetto all'etiologia che i genitori attribuiscono alle turbe dello sviluppo dei loro figli e poco o niente rispetto ai rimedi tradizionali che avrebbero cercato nel loro paese consultando la famiglia allargata, gli anziani o i guaritori. La loro rievocazione progressiva nel decorso della terapia ha permesso da un lato di presentificare e condividere un patrimonio di conoscenze spesso relegato nel diniego per proteggersi dal disprezzo o dallo scherno, e d'altro lato di elaborare certi lutti relativi all'inadempienza di molti rituali legati alla gravidanza, al parto, alla nomina, ai vari riti di passaggio che sono ben diversi dai nostri.

Per esempio, in Somalia, 40 giorni dopo il parto vien fatta una festa per l'imposizione del nome al neonato. È lo zio, non ricordo più se materno o paterno, che sgozza l'agnello e nomina il bambino. Ma qui non si può fare, è proibito sgozzare l'animale che oltre tutto costa troppo anche si riuscisse a trovarlo. Al di là del racconto, ricordo soprattutto l'espressione di grande abbattimento e il sentimento di impotenza dei genitori. Li ho ringraziati per la fiducia che mi avevano testimoniato narrandomi il rituale e soprattutto mostrandomi quanto la sua inadempienza li tormentasse. Forse li avrebbe confortati sapere che, nelle situazioni di migrazione, capita spesso che un rituale non si possa adempiere perché le sue modalità contravvengono alle leggi, o perché mancano le persone, o gli ingredienti. Ma ciò non significa che non si possa cercarne un altro, il cui valore simbolico sia equivalente. Forse, consultando i loro compatrioti, avrebbero trovato una soluzione, tanto più che alcuni altri bambini Somali nati qui presentavano lo stesso sintomo di mutacità. I miei studi ed i miei diplomi di bianca non mi erano di nessun aiuto per trovare una spiegazione, mentre ciò che mi avevano raccontato suscitava in me altri dubbi ed interrogativi. Al di là del rituale, il nome segnato su tutti i documenti ufficiali era *vero* o *falso*?

La risposta, carica di collera e di tristezza, mi ha sconvolta: quando arrivano in Europa, tutti i Somali Musulmani (e tutti gli Africani Musulmani) perdono la nomina d'origine e il diritto di trasmetterla ai propri figli! Nel nome dei figli non appare che sono i figli del padre bensì del bisnonno... Identità radiata, genealogia stravolta, vincoli famigliari denegati, lingua silenziata, umiliazione: fino a quando oseremo ancora affermare che il sintomo mutacico è dovuto al bilinguismo? Il riconoscimento di tante sofferenze e tanti oltraggi subiti nel paese ospitante e la condivisione dell'indignazione per l'arrogante ignoranza dei funzionari addetti all' "accoglienza" dei migranti fa parte integrante della terapia. Man mano che i genitori si riappropriavano dell'autostima e della dignità, il bambino progrediva nel padroneggiamento dell'articolazione e del linguaggio.

Aflah accompagnava il padre alla moschea, si faceva capire benino in Somalo, cominciava a voler denominare in Francese, aveva recuperato il posto e la considerazione dovuta ad un primogenito, soprattutto dopo la nascita della sorellina. A proposito di quest'ultima, non vorrei chiudere questo scorcio sul coinvolgimento delle risorse culturali nella terapia senza

menzionare la decisione unanime della piccola comunità Somala di Neuchâtel di rinunciare all'escissione delle loro bambine, e questo anche nell'eventualità di un ritorno in patria.

4. Un aspetto che interpella parecchio soprattutto i logopedisti e gli psicologi è il coinvolgimento personale che nasce *necessariamente* dal lavoro con i migranti e con tutte le persone che ci consultano o che ci vengono indirizzate perché, direttamente o indirettamente, subiscono gli stravolgimenti del nostro tempo. Dico *necessariamente* perché, dal secondo conflitto mondiale a tutt'ora (e la sconvolgente guerra attuale lo conferma), non sono certamente la prima ad affermare che la realtà storica, sociale e traumatica dei consultanti debba far parte integrante del contesto terapeutico⁷.

Il riconoscimento della contestualità storica che fa sí che i migranti abbiano dovuto lasciare il proprio paese, manu militari o per altri motivi che sono sempre legati alla sopravvivenza, poco importa se politica o economica, ci concerne come cittadini e come terapeuti. Alle soglie del duemila, quando la pulizia etnica è l'argomento demagogico e banalizzato per ogni sorta di prevaricazione, operare nel settore della prevenzione e della clinica per il rispetto e la valorizzazione della lingua materna ha una dimensione etica che riveste per me un'importanza profonda. Spero di essere riuscita a condividerla con voi.

1. Gli stranieri e i figli dei ricchi che non sanno neppure parlare il dialetto, che vadano fuori dai piedi!
2. I ticinesi chiamano la Svizzera Tedesca "Svizzera interna".
3. Stranieri e Ticinesi, è la stessa cosa!
4. Amin Maalouf, *Les identités meurtrières*, Paris, Gallimard, 1998
5. F. ROSENBAUM, *Approche transculturelle des troubles de la communication. Langage et migration*, Paris, Masson, 1997.
6. E. HALL, 1959 - *Le langage silencieux*, Paris, Seuil, 1984.
7. B. HEIMANNBERG & C.J. SCHMIDT EDITORS, *The collective silence. German Identity and the legacy of shame*, Jossey-Bass Publishers - San Francisco, 1993

Bambini e famiglie di qui e d'altrove

GRAZIELLA FAVARO
Centro "COME..." Milano

1. Infanzia e migrazione

Che cosa vuoi dire per un bambino o un ragazzo migrare, abbandonare la propria terra per raggiungere un altro luogo, spesso molto lontano, sconosciuto, immaginato solo attraverso i racconti dei grandi? La migrazione è ad un tempo esperienza reale, del viaggio, di paesi attraversati, di navi o di aerei, di sensazioni visive, olfattive, percettive e esperienza simbolica, perché chi viaggia lascia dietro di sé qualcosa ed altro porta con sé.

E poi l'arrivo, in un luogo il più delle volte molto diverso da quello in cui si è vissuti, dove oggetti, persone, spazio e tempo sono inusuali e spesso appaiono minaccianti. Per un bambino il viaggio si carica di aspetti che forse per gli adulti che l'accompagnano hanno significati differenti o altri: pur pervaso della carica emotiva che la famiglia consegna a questa esperienza (attesa o dolore, necessità e inquietudine, speranza o desolazione) "andare verso" un altrove porta con sé un senso di avventura; la paura per l'ignoto si mescola alla curiosità, la nostalgia non ha ancora tempo di sedimentare ed è sopraffatta dalla novità.

Abbiamo anche detto però che esiste un'altra dimensione del viaggio, quella interiore, dell'allontanamento e della perdita, del distacco che si cerca di mitigare portandosi dietro qualcosa del "prima", oggetti, tradizioni, abitudini del paese d'origine. Si può essere bambini migranti ed anche bambini nati qui da genitori immigrati. Una distinzione questa, rispetto al luogo di nascita e al viaggio simbolico o reale verso l'Italia, che fornisce certamente un elemento utile alla descrizione del fenomeno, ma non tanto all'interpretazione di una condizione. Non occorre aver vissuto in prima persona la migrazione per conoscere la portata problematica di questa esperienza. La letteratura sull'infanzia migrante sottolinea, infatti, come la dimensione e il vissuto della "migrazione", dello spostamento da uno spazio geografico e culturale ad un altro, accomunino sia i bambini che hanno sperimentato direttamente l'esodo, sia coloro che lo vivono indirettamente attraverso la storia familiare.

Il riferimento all'altrove, ad uno spazio e tempo diversi e paralleli, ad una storia e a legami che si collocano "laggiù e prima...", fanno parte del quotidiano e del presente sia dei bambini nati qui, sia di quelli nati nel paese d'origine e giunti più tardi per ricongiungersi ai familiari. La maggior parte dei bambini stranieri arriva al seguito di uno dei genitori o di familiari e trova nel paese di accoglimento l'altro genitore o un pezzo di famiglia. Il viaggio, in questi casi, è stato preparato e progettato da tempo.

I familiari, rimasti in patria, aspettano con ansia il momento della partenza e sognano il nuovo paese e la vita che là potranno condurre. In alcuni casi, invece, la migrazione è una

vera e propria fuga, fra pericoli e imprevisti, da situazioni di guerra, di conflitto e di miseria. Essa coinvolge interi nuclei familiari o gruppi di ragazzi che partono da soli. Per i minori rifugiati e emigrati, il ricordo - e l'incubo - più vivo rimane per lungo tempo quello della partenza verso l'ignoto. La paura, l'ansia, l'eccitazione con cui vivono quell'esperienza, hanno l'effetto di acuirne i contorni, di segnare una frattura nella propria vita e nei ricordi.

L'arrivo nel nuovo paese rappresenta per tutti i minori il distacco traumatico dalle figure parentali di riferimento, da nonni, zii, cugini e dai luoghi conosciuti ed esplorati. Soprattutto i più grandi possono vivere, subito dopo l'emigrazione, una fase più o meno prolungata di "sradicamento", di cambiamento improvviso e profondo dello spazio, delle abitudini, di ritmi, dell'immagine di sé.

Hussein, un ragazzo Somalo di quindici anni, descrive così i primi momenti di disorientamento e di spaesamento vissuti al momento dell'arrivo a Milano: "Nel mio paese ero abituato ad essere libero di muovermi, di andare e di venire. Là ero considerato grande; lavoravo, provvedevo a mia madre e ai miei tre fratelli più piccoli. Quando sono arrivato qui mi sono sentito perso come un bambino piccolo, ero considerato un minorenne, come dite voi. Ho provato a uscire di casa solo dopo due mesi perché avevo paura di perdermi. Qui a Milano, tutti stanno chiusi dentro le case; non sai chi abita vicino a te. Da noi le case sono aperte e tutti sanno che cosa succede agli altri. E poi mi ha colpito subito il grandissimo silenzio della gente nella città. Ci sono migliaia di persone per le strade, nelle metropolitane, ma tutti sono silenziosi e guardano dritto davanti a sé".

L'immigrazione riferita all'infanzia non può, quindi, essere affrontata come processo separato dall'emigrazione. Poiché il bambino immigrato ha conosciuto il distacco dalla sua condizione di origine, dai suoi spazi familiari e sociali, può avere profonde difficoltà a collocarsi nel nuovo mondo e nel nuovo spazio.

I luoghi fisici, i modelli culturali, la lingua del paese d'origine, gli ambiti e i momenti di aggregazione e di affettività possono allora venire mitizzati e creare situazioni di disagio e di choc culturale, perché il distacco è avvenuto per effetto di un meccanismo di separazione improvvisa e non motivata e risolta interiormente.

Per questo, i bambini immigrati conoscono spesso il rafforzamento di una percezione dello spazio che si chiude e si focalizza nel luogo in cui la famiglia ha ricostituito la dimora, cioè il luogo in cui i rapporti familiari si sono dovuti materializzare in un territorio diverso dal precedente. Gli atteggiamenti infantili allora si bloccano e si fissano in una dinamica centripeta, dove lo spazio limitato di vita (la nuova casa) costituisce l'unico punto di riferimento in cui ritrovare una parvenza di sicurezza affettiva.

Lo spazio extra domestico viene percepito in questa fase come chiuso, sconosciuto e minaccioso, dato che il bambino non può proiettarvi le immagini simboliche e le percezioni conoscitive, già sperimentate nel paese d'origine. Il rischio che corre è quello di vivere un momento di stasi nell'itinerario psicologico evolutivo, poiché viene meno la sua capacità di allargare gradualmente la percezione dei luoghi e dei modelli sociali extra-familiari, attraverso l'esplorazione e l'integrazione di nuovi spazi e nuovi riferimenti.

L'arrivo nel nuovo paese e l'incontro con gli altri, con i coetanei autoctoni, hanno spesso anche l'effetto di mettere in discussione l'immagine di sé, del proprio corpo, dei tratti somatici e del colore della pelle. Bambini e ragazzi venuti da lontano sperimentano per la prima volta l'esperienza diretta della diversità, di essere - come dice Wei Cheng, un ragazzo cinese di 13 anni in una sua poesia - "un triangolo fra i quadrati, un inutile e sfortunato grigio tra i colori".

2. Un viaggio reale e simbolico

Al centro delle storie e dei vissuti della migrazione di adulti e bambini è certamente saliente il tema del viaggio e dello spostamento da un luogo all'altro, ma essi si colorano di connotazioni e accenti diversi per l'una e l'altra generazione.

Per i genitori stranieri la direzione del viaggio si delinea in maniera precisa, sia in senso spaziale che temporale. È scandita dai momenti della partenza, della rottura, dell'arrivo, dell'“andare e venire” tra due luoghi connotati da riferimenti, eventi, “pezzi” della propria storia diversi. Da un *prima* e un *dopo* ben precisi, che scandiscono le tappe della biografia e del progetto di vita. Da un vissuto di nostalgia che, pur attenuandosi nel tempo e diventando, da ferita, cicatrice, resta un compagno di cammino sempre presente.

Per i minori, il viaggio, più che esperienza vissuta, diventa dimensione esistenziale. Sullo sfondo vi è un *altrove* che può restare, tuttavia, per molto tempo sconosciuto, indefinito, inesplorato: luogo immaginato da temere o da idealizzare. Luogo/minaccia (“se non ti comporti bene, se vai male a scuola ti rimando in..., come tuo fratello”), oppure luogo/rifugio al quale tornare e nel quale cercare protezione (“tanto, un giorno, io scappo dalla nonna nelle Filippine”). I bambini della migrazione sono dunque viaggiatori perenni di un viaggio iniziato dagli altri. Per diventare protagonisti del loro stesso viaggio devono ripercorrere il progetto familiare – per continuarlo, modificarlo, trasgredirlo – integrare la “frattura” nella propria storia, ricostruire fili tra la propria traiettoria di vita e quella familiare.

Per certi versi, la loro incerta, plurale appartenenza rappresenta la condizione nella quale si ritrova gran parte degli uomini di oggi. Individui non più definibili attraverso un'appartenenza forte ed univoca a questo o a quel gruppo sociale, inteso come categoria fondante dell'identità culturale, ma come punto d'intersezione di molte collettività e molte categorie, con portata e storie assai differenti. Individui che esprimono già in sé una identità interculturale. In alcuni casi i valori e le aspettative di queste molteplici collettività cui uno stesso individuo appartiene sono divergenti; in altri casi apertamente conflittuali.

La sfida propria dei minori della migrazione è proprio quella di trovare un equilibrio tra aspettative, implicite ed esplicite, della scuola e della famiglia, del qui e dell'altrove.

L'intensità e le possibili soluzioni di questa sfida dipendono da molti fattori: dal tipo di relazione che esiste tra la famiglia immigrata e i servizi del paese di accoglienza; dallo spazio sociale assegnato alla “seconda generazione” e dalle attenzioni e progetti destinati a questi nuovi cittadini; dal processo di elaborazione del lutto per l'affievolirsi del legame con il paese d'origine messo in atto dalla famiglia, ecc.

Se gli adulti non hanno ancora elaborato il distacco e la loro permanenza è contrassegnata dal rimpianto e dalla nostalgia, sarà il figlio a dover compiere il cammino di separazione, per poter appartenere senza tuttavia negare la storia e le radici familiari - al paese nel quale è cresciuto e sta costruendo il suo futuro.

3. Essere stranieri: aspetti soggettivi ed oggettivi

Per conoscere più da vicino le storie dei minori migranti proviamo ad entrare in una qualsiasi scuola, servizio educativo, luogo di incontro di una città grande o media, o dell'immediata periferia di una grande città.

A seconda delle zone, l'appartenenza nazionale e l'incidenza percentuale dei minori stranieri saranno diverse. Saranno quasi un quarto o un quinto di tutti i bambini inseriti, in certe scuole e in certe zone delle grandi città; oppure soltanto poche unità disseminate su territori che ospitano ancora un'immigrazione formata da individui “provvisori”.

Se siamo a Torino e dintorni (oppure a Bologna) vi saranno alte possibilità di incontrare bambini provenienti dal Marocco. Se invece entriamo in una scuola di Firenze e Prato, più numerosi saranno i ragazzi Cinesi; mentre a Milano prevarranno i bambini Egiziani e i piccoli Filippini; a Bari, i ragazzi di nazionalità Albanese e a Verona coloro che provengono dalla ex Jugoslavia. Su alcuni visi si noteranno quindi differenze visibili; altri invece “scomparranno” nel gruppo dei compagni di classe, ma potranno tutti raccontare storie, progetti e viaggi iniziati altrove.

Chi sono gli “stranieri” tra questi bambini? Una certa confusione sembra esserci dal punto di vista definitorio. È straniero chi ha un'altra nazionalità, pur essendo nato in Italia; oppure chi è appena arrivato qui e non sa “una parola di Italiano”? Chi ha un colore della pelle diverso, pur avendo un padre Italiano, oppure chi è somaticamente “invisibile” ma ha genitori stranieri? Gli operatori, alle prese con questionari e tabelle che chiedono conto della presenza “straniera” si pongono spesso queste domande. Va detto a questo proposito che spesso il dato giuridico, della nazionalità (il solo “oggettivo” e pertinente) non sempre viene nei fatti utilizzato per la classificazione. Diventano salienti, nei discorsi e nelle descrizioni dei singoli casi, categorie quali: colore della pelle, conoscenza o meno della lingua Italiana, luogo di nascita, paese di provenienza. Così, alcuni sono più “stranieri” di altri, a prescindere dalla nazionalità.

Il bambino nato qui e inserito piccolissimo all'asilo nido - anche se di nazionalità straniera - sembra difficile da catalogare come tale, perché ha imparato a parlare in Italiano e perché il processo di acculturazione sembra tendere decisamente verso il “qui”. Viceversa, sembra essere “più straniero” un bambino Zingaro, Italiano da generazioni, che appare distante, irraggiungibile nella sua differenza. Altri bambini, figli di coppia mista e quindi Italiani dalla nascita, possono essere considerati e descritti in maniera diversa (l'uno considerato straniero; l'altro invece incluso nel gruppo di maggioranza) poiché il primo è somaticamente invisibile e il secondo è invece “il ritratto del padre”.

Il dato rappresentato dalla *distanza* (fisica, linguistica, culturale, religiosa), soggettivamente percepita e l'oggettiva condizione giuridica si sovrappongono, si contraddicono, si “piegano” nei racconti e nelle definizioni attraverso le quali si costruisce e si sedimenta l'idea di differenza. Il linguaggio quotidiano cataloga il mondo e gli altri attraverso categorie salienti spesso non oggettive e così l'apparenza, le difficoltà comunicative, la distanza sociale si sostituiscono a tratti più pertinenti e meno soggettivi, quali quelli della cittadinanza.

I meccanismi di inclusione/esclusione delle minoranze nel gruppo di maggioranza sono dunque regolati da stereotipi, impressioni, proiezioni che spesso hanno poco a che fare con il passaporto.

4. Ritratti e storie differenti

Nella generica e un po' asettica definizione di *minore straniero* sono raggruppati, come abbiamo visto, storie, viaggi, condizioni familiari e di vita, memorie e progetti - oltre che naturalmente provenienze - molto diversi tra loro.

Avvicinarsi un po' alle storie dei bambini della migrazione ci permette di scoprire la varietà delle vicende che li hanno portati fin qui e a collocare i due poli (paese di origine/paese di accoglienza) in prospettiva diversa e più sfumata.

Vi sono i piccoli nati qui da famiglie immigrate (la cosiddetta seconda generazione) che presumibilmente alla maggiore età potranno ottenere la cittadinanza Italiana. Secondo i recenti dati ISMU, essi rappresentano il 35% degli alunni stranieri inseriti nelle scuole Italia-

ne. Bambini che non hanno conosciuto direttamente la migrazione, ma per i quali l'altrove, il paese d'origine, sono presenti attraverso le parole e i racconti, le nostalgie e i miti dei genitori. Altri bambini invece hanno vissuto in prima persona la migrazione. Nati altrove, sono giunti qui in un certo momento della loro vita, spesso senza poter scegliere il "quando" e prepararsi sia al distacco sia all'incontro.

Per loro il viaggio ha comportato spesso il fatto di *strappare le radici* da un luogo e dalle figure affettive di riferimento e di ritessere qui altri legami affettivi.

Sono i minori "ricongiunti", arrivati per un progetto di ricomposizione della famiglia, in qualche modo degli *adottati* nel loro stesso nucleo di origine. Come i bambini adottati, anche per loro vi sono infatti anni di separazione e di distanza dai genitori (o dal padre, o dalla madre) da colmare scambiando ricordi e memorie e una certa estraneità iniziale che solo nuovi fili affettivi possono superare. E ancora, vi sono i minori fuggiti da paesi di guerra e da conflitti sociali: bambini e ragazzi che hanno, e non solo simbolicamente, attraversato il mare e i confini, affrontato pericoli e peripezie, condiviso speranze e paure. Bambini di famiglie immigrate nati qui, oppure arrivati per ricongiungimento familiare, per motivi umanitari, per richiesta d'asilo: sono tutti coloro che in senso stretto e giuridico si configurano come "*stranieri*".

Altri invece sono Italiani fin dalla nascita, o lo diventano dopo poco tempo e vivono alcuni aspetti propri dello *sradicamento* e della migrazione. Sono, ad esempio, i bambini che giungono in Italia per adozione internazionale o i figli delle coppie miste.

Nella fotografia di gruppo dei *minori dell'immigrazione* possiamo distinguere *sei diversi ritratti*, definiti sulla base della condizione giuridica, del luogo di nascita, della situazione familiare, delle modalità di arrivo nel paese d'accoglienza. Vediamo di delineare in breve alcune caratteristiche di questi diversi gruppi.

Bambini nati in Italia

Il loro numero è in continuo e significativo aumento: rappresentano già il 10-12% dei nati in alcune grandi città come Milano e Torino.

Sono i più piccoli, concentrati nella fascia di età 0-8 anni e inseriti quindi nei servizi educativi per l'infanzia e nella scuola elementare.

Nella loro storia è presente spesso l'esperienza della separazione e del distacco precoce dalla madre. Può succedere infatti che vengano portati in patria a pochi mesi e affidati alle cure di nonne, zie, parenti. Più tardi, a 3-4 anni possono ricongiungersi di nuovo in Italia ai genitori (o alla madre) e vivere quindi un'altra rottura del legame affettivo.

I soggetti più *vulnerabili* all'interno del gruppo dei bambini nati in Italia sono coloro che appartengono a un nucleo monoparentale. La madre sola - quasi sempre impiegata come colf - cumula infatti una serie di difficoltà (economiche, di alloggio, di cura del figlio), stretta tra gli obblighi del lavoro, le necessità di accudimento del figlio, la mancanza di reti di aiuto e di sostegno.

Dal punto di vista giuridico, i bambini stranieri nati in Italia potranno fare richiesta di cittadinanza Italiana al compimento della maggiore età.

Minori "ricongiunti"

A partire dal 1990 la possibilità di ricomporre la famiglia *spezzata* ha permesso ad un certo numero di immigrati di far giungere in Italia il coniuge e i figli. Negli ultimi anni le richieste di ricongiungimento familiare sono in aumento e riguardano soprattutto le aree e regioni del Centro-Nord.

I minori arrivati per ricongiungimento familiare si collocano soprattutto nella fascia d'età

che corrisponde alla scuola dell'obbligo. Al momento dell'arrivo si trovano quindi a vivere una serie di eventi cruciali nella loro storia: l'adattamento al nuovo paese, l'inserimento in una scuola sconosciuta, l'apprendimento dell'Italiano, la necessità di riallacciare fili e legami affettivi con il genitore (o i genitori) emigrato in precedenza. La separazione durata anni può avere infatti trovato distanze difficili da colmare, sedimentato una estraneità che provoca disagio e sofferenza. Anche in questo caso il tema del distacco vissuto in momenti diversi dal genitore emigrato e successivamente dal luogo d'origine, al momento della migrazione - è presente in molte biografie di minori "ricongiunti".

Al momento dell'arrivo nel nuovo paese, essi possono provare inoltre una sorta di frustrazione e delusione rispetto alle aspettative e ai sogni elaborati prima della partenza. Il paese immaginato non è certo *l'eldorado* atteso; le condizioni materiali della famiglia sono modeste o precarie; il padre, che appariva quasi un eroe visto da laggìù, qui sembra piuttosto impacciato e a disagio soprattutto nella relazione con i servizi e la scuola.

Per tutti questi motivi, il momento di ricomposizione della famiglia richiede attenzioni e dispositivi mirati, poiché rappresenta quasi una *migrazione nella migrazione* che introduce profonde modificazioni nelle relazioni familiari, nel progetto migratorio, nella storia di ciascun protagonista dell'incontro.

Minori presenti in Italia da soli

I bambini nati in Italia e coloro che arrivano a un certo punto della loro vita per ricongiungersi con i genitori emigrati, pur con le situazioni di vulnerabilità cui si è fatto cenno, possono tuttavia contare sul nucleo familiare - completo o ridotto - che garantisce loro cure, affetto, protezione. Vi sono invece minori che giungono in Italia da soli, che affrontano il viaggio, l'arrivo, l'impatto con il nuovo paese senza poter contare sull'aiuto e le attenzioni di adulti tutelanti.

Si tratta soprattutto di ragazzi che si collocano nella fascia di età preadolescenziale e adolescenziale, fra i 12-13 anni e i 18 anni. Ragazzi che in molti casi scoprono per la prima volta in Italia il fatto di essere "minorenni", mentre si consideravano (ed erano considerati) nel loro paese già "grandi, autonomi", in grado di elaborare un progetto individuale di migrazione. A volte essi compiono il viaggio con un nucleo familiare (zio, cugino, parente in senso lato) e possono poi ritrovarsi a vivere da soli, talvolta in condizioni di marginalità e precarietà. Altre volte tentano la sorte singolarmente, attratti da prospettive di facile riuscita, anche all'insaputa della propria famiglia, oppure sono vittime di veri e propri racket di immigrazione clandestina. La situazione di irregolarità giuridica è una delle caratteristiche più diffuse fra questo gruppo di minori non accompagnati.

L'appartenenza nazionale è piuttosto ridotta e circoscritta a determinati paesi e ciò dovrebbe facilitare l'azione di interventi specifici e di misure di prevenzione. Misure di prevenzione che cercano di controllare gli ingressi di minori non accompagnati e di inasprire le sanzioni per coloro che, in violazione alle disposizioni vigenti, favoriscono "l'ingresso di minori da impiegare in condizioni illegali al fine di favorirne lo sfruttamento, la pena è la reclusione da cinque a quindici anni e la multa da lire cinquantamila a duecento milioni". Lo stesso articolo prevede aggravanti se il fatto è commesso a fine di lucro da tre o più persone in concorso fra loro.

Va sottolineato il fatto che non si deve automaticamente abbinare la condizione di chi è presente da solo in Italia con la devianza e la marginalità, ma con la necessità di prevedere tutele e assistenze specifiche per chi non può contare su reti di riferimento e di aiuto.

Per i minori presenti qui da soli, gli elementi di *vulnerabilità* sono infatti molteplici. Tra

questi: la necessità di produrre un reddito immediato, la carenza di contesti e luoghi di aggregazione, le condizioni di vita e di alloggio precarie e marginali, la forte mobilità sul territorio nazionale alla ricerca di "opportunità" e guadagno. All'interno dei flussi di arrivo provocati da conflitti sociali, guerre, persecuzioni si trovano spesso coinvolti anche i minori. Quasi sempre i ***bambini della guerra*** sono accompagnati dai familiari o da adulti di riferimento, ma non mancano i casi di ragazzi soli richiedenti asilo.

La condizione del minore che richiede asilo o che soggiorna in Italia per motivi umanitari e come profugo di guerra presenta delle specificità giuridiche, sociali, psicologiche rispetto alla situazione degli immigrati.

Il minore in fuga dal proprio paese vive una situazione traumatica di cambiamento profondo, improvviso, segnato dalla discontinuità con il mondo precedente. Il dolore che accompagna l'esodo e la fuga si mescola alla speranza di una nuova vita. È importante allora che questa speranza trovi modo di resistere e di trovare risposta grazie a dispositivi di accoglienza puntuali ed efficaci e non diventi apatia e disperazione a causa del vuoto e della lentezza degli interventi. È attualmente in discussione un disegno di legge ad hoc che definirà l'iter burocratico, le forme di tutela, le competenze riguardanti il rifugio di adulti e minori.

Minori arrivati per adozione internazionale

Nella fotografia di gruppo dei bambini dell'immigrazione abbiamo messo a fuoco quattro diversi volti e situazioni: i piccoli nati in Italia; coloro che arrivano per ricongiungersi ai familiari, i ragazzi che partono da soli; coloro che fuggono da paesi in guerra e da condizioni di tensione e conflitto. Per ognuno di questi gruppi abbiamo poi individuato alcuni elementi di vulnerabilità e di attenzione. Va detto che le condizioni di vita difficili (precarità dell'alloggio, delle condizioni economiche) e i problemi giuridici (irregolarità del nucleo familiare, provvisorietà del soggiorno) sono da considerarsi elementi di vulnerabilità che possono essere comuni a tutti, a prescindere dai motivi e dalle condizioni dell'arrivo.

Accanto ai bambini ritratti finora emergono però dallo sfondo altre storie di immigrazione, altri soggetti che assomigliano in parte ai protagonisti del nostro racconto. Sono i bambini che giungono in Italia in seguito ad *adozione internazionale e i figli delle coppie miste*.

Fra il 1984 e il 1995 sono arrivati più di 22.000 minori stranieri per decreto d'affidamento adottivo. Essi provengono soprattutto dall'Europa dell'est (Russia e Romania), dall'America Latina (Brasile, Colombia), da paesi Asiatici (India). Bambini che diventano Italiani dopo il primo anno di affidamento preadottivo e che quindi scompaiono nelle statistiche sui minori stranieri, ma che portano con sé tracce, ricordi e memorie di un altro mondo, di un'altra lingua, di una diversa cultura che non deve essere negata o rimossa.

Figli di coppia mista

Altri minori vivono quotidianamente con riferimenti biculturali perché uno dei genitori appartiene ad un paese e ad una storia differente. Bambini chiamati a costruire un futuro e un progetto di incontri e commistioni a partire da radici e memorie diverse.

Fra i figli di coppia mista prevalgono coloro che hanno la madre straniera e il padre Italiano e il loro numero è in forte aumento soprattutto negli ultimi 4/5 anni.

Dal punto di vista educativo e culturale, le situazioni sono naturalmente variegate. In certi casi, si nota una forte tendenza verso l'assimilazione, con la conseguente negazione/rimozione della cultura del genitore di "minoranza". In altri casi, i genitori "misti" cercano di valorizzare le reciproche differenze proponendo un modello educativo biculturale e bilingue che cerchi di coniugare "il meglio dei due mondi".

Nei casi di conflitto familiare possono pesare sui minori di coppie miste le diversità fino a quel momento non negoziate da parte degli adulti: la scelta del paese - simbolico e reale - nel quale iscrivere il futuro dei figli, le appartenenze religiose e linguistiche, i legami di filiazione che si collocano qui e altrove.

5. Tra sfide e risorse

Al di là del dato giuridico, ciò che accomuna storie così differenti, come abbiamo già detto, è il vissuto del “viaggio/spostamento”, in senso reale o simbolico, tra riferimenti e mondi diversi. Altre variabili - legate alla famiglia, alle condizioni di vita, al progetto di migrazione - raccontano aspetti delle singole storie d'infanzia e definiscono i profili e i ritratti differenti. Tra queste, le più salienti sembrano essere:

- il luogo di nascita
- l'età al momento della migrazione
- la situazione familiare
- il livello socioeconomico e le condizioni di vita della famiglia
- il livello di scolarità dei genitori
- il progetto di migrazione
- l'essere maschio o femmina
- la zona e località d'insediamento.

La situazione di un adolescente o preadolescente arrivato per ricongiungersi a una famiglia che non ha ancora risolto i problemi della sopravvivenza e che chiede al minore di “produrre reddito” è densa di difficoltà e rischi. Il bambino più piccolo che arriva insieme alla madre, nell'ambito di un progetto di ricomposizione del nucleo “preparato” da tempo, potrà contare invece su risorse familiari ed esterne più numerose ed efficaci.

Per tutti i minori - qualunque siano le cause e i cammini che li hanno portati nel nuovo paese - il momento dell'accoglienza si rivela fondamentale. È una sorta di “imprinting”, di impronta/chiave sulla quale modellare poi le reciproche rappresentazioni e che segna quindi in maniera profonda lo svolgersi delle successive tappe dell'inserimento verso l'integrazione. Gli operatori e i servizi con i quali i bambini neoarrivati o nati in Italia entrano in contatto all'inizio del loro percorso d'inserimento devono saper cogliere e “contenere” le paure e lo smarrimento, i desideri e le aspettative. In altre parole, funzionare un po' come figure “ponte” e iniziatori di un progetto comune che si delinea a partire da orizzonti diversi.

In tutti i casi, l'inserimento nella nuova realtà richiede al minore immigrato di mobilitare grandi risorse di adattamento per far fronte alle molteplici sfide.

L'intreccio tra sfide/risorse costituisce la figura di sfondo su cui si costruisce la possibilità di elaborare il cambiamento. Le sfide sono identificabili in tutto ciò che tende a rompere l'equilibrio precedente e a spingere verso l'assunzione di nuove responsabilità e competenze, per rispondere al nuovo e allo sconosciuto che emerge dall'orizzonte della propria storia familiare e personale. Le risorse sono costituite dalle capacità disponibili, dalle “riserve” materiali o spirituali, dalle attitudini a reagire adeguatamente alle difficoltà, dalle forme di aiuto messe in moto dalla famiglia o dal contesto di accoglienza.

Sfide e risorse si presentano nella vita dei bambini e dei ragazzi della migrazione indissolubilmente legate. Il rischio e la vulnerabilità possono emergere laddove la relazione tra sfide e risorse non riesce a trovare un equilibrio soddisfacente per il soggetto; quando la portata delle sfide è troppo grande e l'individuo non ha sostegni e ancoraggi che integrino le risorse individuali per trovare risposte adeguate.

Quali sono le sfide alle quali i bambini e i ragazzi della migrazione devono far fronte attraverso risposte adattive, spesso elaborate in grande solitudine? Naturalmente essi condividono con tutti i bambini e i ragazzi loro coetanei i compiti di sviluppo legati al diventare grandi, alla ricerca di autonomia, alla costruzione di identità a partire da molteplici contesti. Ma, in maniera specifica, devono anche:

- inserirsi nel nuovo paese e contesto, senza “perdersi”, ricercando l’unità del sé nelle diverse situazioni;
- imparare una nuova lingua e, insieme ad essa, un nuovo modo di rappresentare il mondo;
- riorientarsi nel tempo, nello spazio, nella nuova realtà;
- costruire dentro di sé un equilibrio tra le aspettative, esplicite ed implicite della scuola e della famiglia, spesso divergenti, se non apertamente conflittuali;
- far fronte a forme più o meno marcate di rifiuto, esclusione, categorizzazione sociale sfavorevole;
- gestire l’ambivalenza dei sentimenti rispetto al “qui” e all’“altrove”; l’appartenenza incerta al paese di origine e a quello di immigrazione;
- gestire eventuali conflitti familiari ed intergenerazionali causati da modi diversi di vivere nella pratica valori e rappresentazioni propri della cultura di origine;
- trovare il proprio posto nel mondo senza cedere alla “illusione del gruppo” e voler essere a tutti i costi “come gli altri vogliono che sia” negando identità e differenze;
- progettare il futuro senza farsi sommergere dalla provvisorietà e dalle difficoltà del presente.

Sfide molteplici e di immensa portata alle quali, come abbiamo detto, i bambini e i ragazzi della migrazione devono rispondere spesso in grande solitudine, tra una famiglia che chiede loro, nello stesso tempo, “di riuscire e di rimanere fedeli” e una scuola che chiede di riuscire e di appartenere al qui e ora, svaloriizzando nei fatti le culture “degli altri”.

6. Vulnerabilità e attenzioni

La situazione di squilibrio e distanza tra la portata delle sfide e degli ostacoli da superare e la disponibilità di risorse - individuali, familiari, sociali - può tradursi in possibili vulnerabilità. Più che di disagio, ci sembra opportuno parlare proprio di vulnerabilità e di “punti di attenzione”. Ripercorrendo le storie e le biografie dei bambini e dei ragazzi dell’immigrazione e cercando di sintetizzare alcuni elementi presentati nelle pagine precedenti, i fattori di vulnerabilità possono essere ricondotti ad aspetti diversi del “crescere tra mondi e culture diversi”. Tra questi:

- la dimensione del *tempo*, che, per i genitori può fissarsi in un passato mitizzato e che per i minori, deve integrare il futuro e il progetto;
- la dimensione dello *spazio*, sospesa tra il “qui e ora” e l’altrove, con vissuti di provvisorietà e di non appartenenza;
- i vissuti di *distacco* e di *separazione*, propri della migrazione delle famiglie e dei bambini. Distacchi a volte ripetuti: dalla madre emigrata, in un primo tempo, dalle figure parentali di riferimento e dal contesto di socializzazione e dalle amicizie, in un secondo tempo;
- la necessità di integrare e di far convivere dentro di sé *aspettative e messaggi differenti*, propri delle famiglie e del paese di accoglienza, ricercando un equilibrio tra pratiche, rappresentazioni, norme e valori che hanno a che fare con riferimenti diversi.

7. Alla ricerca dell’identità: quattro ipotesi e soluzioni

In quale modo i minori immigrati cercano di rispondere a queste diverse aspettative e di

costruire una propria identità a partire dai messaggi e dai riferimenti dell'*interculturazione* familiare e dell'*acculturazione* della scuola e dei servizi educativi?

Alcuni studiosi che si sono occupati di adolescenti immigrati e adottati hanno individuato quattro possibili percorsi e soluzioni identitarie (Dell'Antonio A., 1994 e Presidenza Cons. Ministri, 1997).

La prima soluzione può essere definita come *resistenza culturale*. Il ragazzo straniero fa riferimento, prevalentemente o esclusivamente, alla cultura e all'identità etnica originaria proposta dai genitori, accettandone i molteplici aspetti e riducendo all'indispensabile i momenti di scambio e di incontro con l'esterno. Questo tipo di atteggiamento può, da un lato, rafforzare l'autostima e prevenire i processi di marginalizzazione; ma, dall'altro, può far sentire i bambini e i giovani sempre e comunque "stranieri" nel paese di arrivo anche dopo che hanno trascorso diversi anni della loro vita.

Sembrano più diffusi gli atteggiamenti che si richiamano alla "resistenza culturale" fra gli adolescenti neoarrivati che possono far riferimento ad una comunità di connazionali ben inserita, oppure fra coloro che hanno sperimentato difficoltà e discriminazioni durante la prima fase di accoglienza. In questo caso, più che una scelta, la soluzione di "chiusura" sembra essere un obbligo e una risposta autodifensiva.

La seconda soluzione adottata viene definita *assimilazione*. Il minore straniero aderisce pienamente alla proposta identitaria che gli viene dalla società di arrivo e rifiuta tutto ciò che ha a che fare con la cultura di origine: lingua, abitudini, pratiche, riferimenti, valori. Pur di essere accettato dagli altri e di appartenere al gruppo dei pari, a volte il ragazzo straniero arriva fino ad interiorizzare gli stereotipi negativi sul proprio gruppo e a svalorizzare le proprie origini familiari e culturali.

Il percorso dell'assimilazione presenta dunque qualche vantaggio e alcuni rischi. I vantaggi sono costituiti dalla forte volontà di apprendimento e adattamento al paese d'accoglienza e dalla quantità e qualità degli scambi con i coetanei autoctoni.

I "rischi" sono rappresentati invece dalla possibilità di svalorizzazione di parti di sé, dalla conflittualità rispetto ai legami familiari e da una situazione di "rottura" tra le generazioni. Può avvenire inoltre una sorta di "assimilazione verso il basso", in cui il minore straniero accetta con rassegnazione uno status inferiore quale prezzo da pagare per essere inserito in un sistema sociale che rimane strutturalmente e culturalmente chiuso.

La terza soluzione identitaria viene definita *marginalità* ed è propria di chi si colloca ai margini sia della cultura d'origine, sia di quella d'arrivo. Di fronte a proposte identitarie e ad aspettative contraddittorie e ambivalenti finisce per prevalere nel minore la confusione che si esprime, ad esempio, nella situazione del semilinguismo, nella mancata padronanza sia del codice familiare, sia di quello del nuovo paese. Spesso questi ragazzi hanno i genitori che vivono in una condizione di forte provvisorietà e incertezza progettuale, incapaci di decidere se vivere qui o tornare laggiù. La situazione di "stallo" si traduce nei figli in una condizione di sospensione e smarrimento. Condizione che può perdurare nel tempo, o rappresentare invece una fase transitoria, di passaggio, che un nuovo evento viene a rompere e a modificare imponendo scelte e decisioni.

Il quarto percorso di acculturazione viene definito della doppia etnicità o *dell'identità bi-locata*. In genere è il frutto di un lento e profondo processo di confronto tra i due mondi. Confronto che non comporta risoluzioni definitive, ma un cammino di adattamento che si svolgerà tra i due poli. In tal modo, il minore si costruisce una identità formata dall'integrazione delle due differenti culture, con un senso di appartenenza duplice.

Le soluzioni identitarie rilevate fra i minori immigrati, presentate in maniera molto schematica, mostrano la varietà delle storie e dei percorsi. Vi sono ragazzi divisi tra chi è o si sente con il peso di “troppa patria” e che invece vive la condizione del “senza patria”. Naturalmente, le storie e le biografie reali si collocano su una gamma infinita di possibilità e sfumature. I quattro diversi processi di acculturazione proposti devono essere considerati come “modi/esempio” che risentono naturalmente di schematicità e rigidità.

Le storie dei ragazzi della migrazione sono infatti dense di cambiamenti, passaggi, contraddizioni. La nostalgia per il paese di origine - soprattutto per i legami affettivi con i nonni e la grande famiglia - si mescola al desiderio dell'oblio, alla volontà di sentirsi uguali agli altri e non essere “ostaggio” di una appartenenza riconosciuta spesso solo nei suoi elementi folkloristici. È fondamentale allora che ognuno abbia davvero l'opportunità e gli strumenti per *scegliere*, per negoziare con se stesso e con gli altri le forme plurali della propria identità, per definirsi e ridefinirsi nell'infinita alchimia delle interazioni e degli scambi.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AA.VV. (1998), *Minori immigrati, identità, bisogni, servizi*, Servizi Sociali n. 2/1998, Fondazione Zancan, Padova.
- CAMILLETTI E., CASTELNUOVO A. (1994), *L'identità multicolore*, F. Angeli, Milano.
- Caritas di Roma (1998), *Immigrazione - Dossier statistico 1998*, Anterem, Roma.
- Carpos (1995), *Crescere altrove*, Fondazione Agnelli, Torino.
- DEMETRIO D., FAVARO G. (1997), *Bambini stranieri a scuola*, La Nuova Italia, Firenze.
- DELL'ANTONIO A. (1994), *Bambini di colore in affido e in adozione*, Cortina, Milano.
- FAVARO G., a cura di (1990), *I colori dell'infanzia*, Guerini, Milano.
- FAVARO G., (1998), *Bambine e bambini di qui e d'altrove*, Guerini, Milano.
- FAVARO G., COLOMBO T. (1993), *I bambini della nostalgia*, Mondadori, Milano.
- MAZZETTI M. (1996), *Strappare le radici. Psicologia e psicopatologia di donne e uomini che migrano*, L'Harmattan Italia, Torino.
- NANNI W. (1995), *La socializzazione del bambino immigrato*, Caritas Italiana, Roma.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri (1996), *Diritto di crescere e disagio. Rapporto 1996 sulla condizione dei minori in Italia*, Roma.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri (1997), *Un volto o una maschera? I percorsi di costruzione dell'identità. Rapporto 1997 sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, Roma.

La prevenzione e la terapia delle difficoltà dell'apprendimento dei minori stranieri

MASSIMILLA MANZINI

Clinica transculturale, ULSS22 di Bussolengo, Verona

Porterò alcuni elementi di riflessione sulla mia esperienza di operatore psicologo che ad un certo punto, all'incirca una decina di anni fa, ha iniziato a confrontarsi con problematiche comuni all'età evolutiva quali il problema dell'apprendimento dei minori stranieri.

Portavo nel mio bagaglio formativo tutta un'esperienza ed una metodologia per affrontare e prevenire le difficoltà dell'apprendimento; nell'avvicinarmi infatti ai bambini con difficoltà di apprendimento ho sempre riflettuto su quali potessero essere i metodi e le tecniche più idonei a studiare e a comprendere tali deficit nella loro essenza per poter fare nel migliore dei modi e con le modalità più adeguate una corretta azione terapeutica, una educazione. Il termine "educazione" è più appropriato perché nel caso dei bambini non si tratta di ripristinare qualcosa che è andato perduto, bensì di far germogliare e crescere qualcosa che è rimasto sopito, bloccato che non è ancora stato acquisito oppure lo è stato poco o male. Si tratta allora di vedere che cosa si deve intendere per apprendimento; sarebbe tuttavia sterile in questa sede occuparsi di teorie dell'apprendimento.

Una suggestiva definizione dell'apprendimento mi sembra la seguente: "il fenomeno primario dell'apprendimento è l'acquisizione, dove per acquisizione si intende un aumento progressivo di cambiamento nell'efficienza di una prestazione eseguita da un organismo."

L'apprendimento è un fenomeno molto vasto e complesso che riguarda ogni aspetto della vita dell'uomo sia fisico che sociale.

Nel corso della nostra vita apprendiamo molte cose: apprendiamo quelle utili e quelle inutili, quelle vere e quelle sbagliate; apprendiamo in modo cosciente e deliberato o in modo inconsapevole; apprendiamo azioni, atteggiamenti ed emozioni così come conoscenze e abilità. Ma quali sono i fattori che agiscono in ogni situazione di apprendimento e quindi anche nell'apprendimento scolastico?

Il bambino non apprende soltanto delle conoscenze specifiche delle abilità, apprende anche atteggiamenti, emozioni. Nell'ambiente scolastico, ad esempio, il bambino impara una serie di cose non previste dal programma; impara dai libri, impara dai compagni, dall'ambiente fisico.

Nel momento in cui il processo di apprendimento diventa problematico ci si rende conto come quest'ultimo non possa essere considerato soltanto di natura puramente cognitiva; non si tratta, cioè, di un processo che abbia come unico scopo l'arricchimento e la trasformazione della struttura intellettuale, ma di uno sviluppo che comprende anche aspetti di na-

tura affettiva che lo attivano, lo facilitano e lo ostacolano. L'apprendimento, insomma, è nello stesso tempo intellettuale, affettivo e sociale. E ancora la capacità di apprendere dipende, oltre che dal patrimonio intellettuale, anche dalla capacità di tollerare questa esperienza.

Gli studi di A. Freud (1965), M. Klein (1970), Bion (1983), Winnicott (1977), E. Erikson (1966), hanno messo in evidenza quanto sia importante per il bambino provare l'esperienza di qualcuno abbastanza forte e disposto a sopportare i sentimenti dolorosi che aiuta il bambino a sentire che questi possono essere sperimentati, che non distruggono, che possono essere ricordati. L'esperienza di contenimento da parte dei genitori forma nel bambino una predisposizione interna che lo aiuta a tollerare il dolore emotivo e affrontare le difficoltà. Allo stesso tempo si forma la fiducia nella disponibilità di persone di cui fidarsi nel mondo esterno e che possono essere usate nel momento del bisogno.

Un altro fattore importante che può interferire con l'apprendimento sono le stesse materie scolastiche e gli argomenti delle lezioni; un altro aspetto è quello relazionale del bambino con l'adulto in particolare del bambino con il maestro. Possiamo quindi dire che in ogni processo di apprendimento intervengono fattori cognitivi, emotivi e relazionali.

Il riferimento a modelli teorici precisi guida il processo di osservazione e valutazione e rende possibile una corretta interpretazione dei dati.

Sicuramente quest'ultimo passaggio è corretto nel caso di bambini Italiani, ma quando dobbiamo confrontarci con quelli stranieri le cose mutano, perché se è pur vero che per i bambini del nostro ambiente socio-culturale intervengono nell'apprendimento fattori cognitivi, ma anche emotivi e relazionali, la nostra lettura delle loro difficoltà di apprendimento ha senso se calata nel nostro contesto culturale; cambiando però il contesto, cambiano anche il significato, le cause e quindi i metodi di cura.

Una lettura del problema omologata ai nostri bambini, ha fatto sì, ad esempio, che soprattutto inizialmente la maggiore preoccupazione d'inserimento scolastico di bambini stranieri, fosse l'acquisizione della lingua Italiana intesa come apprendimento cognitivo; misconoscendo talvolta la difficoltà emotiva nel negare la "loro lingua" per aprirsi ad una nuova. L'inserimento talvolta voleva dire apprendere la nuova lingua (area cognitiva) dimenticando l'importanza di altre aree (emotiva e relazionale). La non conoscenza o la mancata considerazione dei diversi aspetti della personalità di un bambino di 10 anni, faceva in modo che, ad esempio, questi fosse inserito in un gruppo di bambini Italiani più piccoli, senza però tener conto delle risonanze emotive negative che ciò avrebbe procurato al bambino stesso.

Io stessa ricordo quando, all'incirca una decina di anni fa, un'insegnante mi segnalava le difficoltà di apprendimento di qualche bambino Marocchino o Ghanese, perché nella mia zona, Negrar S. Anna, il flusso migratorio si riferisce prevalentemente a queste nazioni, il mio malessere per l'inadeguatezza delle risposte cliniche anche quando riuscivo a contattare le famiglie e ad osservare i bambini. Nella mia mente gli interrogativi erano tanti e riguardavano sia gli strumenti clinici usati per arrivare ad una diagnosi, sia l'interpretazione di alcuni elementi culturali.

Ricordo che uno dei primi bambini per i quali ho fatto un inquadramento diagnostico per problemi di apprendimento, era un Marocchino di otto anni che aveva accumulato una serie di difficoltà scolastiche a partire dall'intervento di circoncisione fatto in estate in Marocco. Al ritorno si mostrava traumatizzato a tal punto da passare la maggior parte del tempo rannicchiato sotto il banco. Mi risultò chiaro che il bambino era così emotivamente provato da non essere nelle condizioni psicologiche adatte per poter apprendere: come potevo io aiutare quel bambino e quella scuola a riprendere un normale processo di apprendimen-

to? Sicuramente restituendo un senso e un significato alla circoncisione, ma come? Non lo sapevo. E ancora, Edward, bambino Ghanese, mi venne segnalato in II^a elementare per problemi di comportamento conseguente a delle difficoltà di apprendimento soprattutto per quanto riguarda le categorie spazio-temporali, l'area matematica, e la lingua. Presentava inoltre una balbuzie tonico-clonica. Anche in questo caso diagnosticato con i miei normali strumenti clinici: raccolta dell'anamnesi, osservazione del bambino attraverso sedute di gioco ed applicazione di test intellettivi e proiettivi e di disegno, arrivai ad affermare: "presenta una inibizione intellettiva con difficoltà soprattutto nell'area verbale. La sua modalità di apprendimento risulta essere analitica, con grosse difficoltà nell'astrazione."

Ma che utilizzo poteva farne la scuola, la famiglia Ghanese in questione di questa mia sterile diagnosi? Credo nessuno. E l'elenco di casi potrebbe continuare, anche di situazioni come quelle sopraccitate dove c'erano attenuati problemi di lavoro, di casa.

Fu così che cominciai a cercare qualcosa di diverso, senza rinunciare alla mia specificità professionale, migrai alla ricerca di assumere competenze che mi permettessero di affrontare in modo serio tale problema.

In questa mia direzione incontrai colleghi, TANTE TINTE ed altre figure professionali: si è formata così da due anni, sulla base dell'interesse personale, un'équipe composta da psicologi dell'età evolutiva assieme ad una foniatra, una ginecologa, un educatore ed una pedagoga, che destinano parte dell'orario di lavoro a questa particolare attività.

Il gruppo di lavoro si avvale dell'esperienza e della supervisione di un docente universitario e, da un anno e mezzo ha attivato un percorso di formazione cui sono intervenuti alcuni tra i massimi esperti Europei del settore.

Il modello operativo adottato consente a ciascuno di lavorare secondo i propri criteri; ad esempio io continuo a vedere nel mio studio il bambino e/o la famiglia, a tenere i contatti con la scuola, ma, se ne ravviso l'opportunità, posso portare al gruppo il caso per una supervisione collettiva guidata e riflettere anche sull'uso di nuovi strumenti; qualche volta il gruppo lavora con la famiglia immigrata con la presenza di un mediatore. La filosofia che anima tale modello è che non si può affrontare il disagio psichico estrapolandolo dalla cultura: quest'ultima intesa come la capacità individuale, socialmente acquisita, di dare significato alla realtà. Appartenere ad un modello culturale, come dice Piero Coppo in "Etnopsichiatria", significa fare riferimento a quell'insieme di produzioni materiali (modi di produzione, tecniche, strumenti, oggetti) e simboliche (credenze, religioni, miti, idiomi, eccetera) che un gruppo esprime nel corso della sua relazione con l'ambiente circostante.

In tale prospettiva ogni cultura produce sistemi linguistici, religiosi, di parentela, di matrimonio, normativi, politico-economici e di cura.

Infatti una delle mie prime difficoltà era: "come fare ad entrare in queste culture altre per poter affrontare le difficoltà di questi bambini?" Mi resi conto che prendermi cura del loro disagio psichico significava costruire insieme delle relazioni che mi imponevano di calarmi non solo nella realtà psichica, ma anche in quella etno-culturale.

Occorreva quindi porre l'attenzione sulle situazioni che di volta in volta costituiscono questo migrare, inteso come particolare evento umano; si tratta di comprendere il peso che può assumere la distanza culturale che divide il mondo di provenienza dal mondo di accoglienza e di pensare la migrazione come un viaggio iniziatico e formativo, che impone di ridefinire la relazione tra la propria personalità, la cultura - società d'origine e la cultura - la società d'accoglienza.

Esiste un vissuto sommerso delle migrazioni, rappresentato dal tragitto storico personale,

fatto di grandi e piccole frustrazioni che segnano il calvario personale del migrante nell'impatto con una cultura - società altra; pensiamo alle difficoltà linguistiche, all'esperienza di estraneità, al rischio di sradicamento, inteso come perdita delle proprie radici, al senso della temporalità: passato, presente e futuro si spezzano. Occorre interrogarsi sui significati che assume l'avvenire, quindi le speranze, il desiderio, l'esistenza o meno di un progetto di ritorno reale o mitico e come si esperisce il passato, perciò il ricordo, la nostalgia in un presente che può essere di precarietà e provvisorietà.

La migrazione, come dice Marta Castiglioni, è un vissuto di dis-astro nel senso di "senza l'astro di orientamento" e quindi, come afferma Delia Frigessi, il *culture change* produce stress, fatica e tensione e quindi lede la salute fisica e mentale del migrante. L'acquisizione di tutti questi elementi mi ha permesso di introdurre nella raccolta di dati anamnestici anche la ricostruzione narrativa del vissuto culturale.

La narrazione del racconto di colui che migra passa dal "chi sei", al "da dove vieni", "chi sono i tuoi", per arrivare a "qual è la tua storia". Nella raccolta di dati anagrafici è utile tener conto non solo del nome, ma anche dell'origine del nome, chi rappresentava, del luogo di nascita, lingua dialetto, della lingua materna d'origine, della mobilità, anzianità di migrazione, di altri familiari migrati, della scolarizzazione, religione, e medicina tradizionale. Altrettanto importante conoscere il progetto migratorio che determina la spinta alla migrazione e il livello di adattamento alle nuove società di accoglienza. Così pure è necessario comprendere che significato danno i familiari, nel nostro caso al disturbo cognitivo comportamentale del loro bambino.

Nel lavoro di relazione e di cura con persone multiculturali e/o migranti occorre considerare il linguaggio somatico, espressivo ed emotivo dell'utente come strumento principale, quando incontriamo un bambino straniero, incontriamo tutta la sua cultura, i modi specifici di vivere e di esprimere la propria sofferenza. Lo psicologo deve ascoltare senza preconcetti questi racconti così lontani e diversi dal mondo.

Nel caso di Edward è stato per me necessario integrare la mia prima raccolta anamnestica con tutti questi nuovi elementi e scoprire che lui era l'ultimo nato di una famiglia Ghanese, i suoi due fratelli erano in Ghana accuditi dalla nonna materna, lui era l'unico nato in Italia, i suoi genitori pensavano che lui dovesse rimanere qui per cambiare la storia della loro famiglia, Edward doveva diventare Italiano in tutte le maniere.

Il progetto dei due genitori era di ritornare in Ghana appena Edward fosse autonomo per vivere in Italia. I due genitori cercavano di non valorizzare la cultura Ghanese agli occhi di Edward perché per loro bisognava che si integrasse velocemente qui in Italia.

Come poteva questo bambino non nutrire delle ansie e dei sentimenti aggressivi nei confronti di due genitori che pur mossi da intenti positivi gli negavano i legami tra la sua storia e la sua cultura? E ancora, come poteva un bambino così piccolo comprendere un progetto migratorio dei genitori se questo non passava anche attraverso una rielaborazione del bambino? Mi sono lasciata attraversare, durante l'ascolto, dalla loro diversità e ho stabilito così una comprensione fra la sofferenza del bambino e i desideri dei genitori. Non solo, ma le difficoltà spazio temporali di Edward erano anche da leggersi come normali difficoltà dei bambini migranti che non possono ancorare il loro tempo in una continuità, e i legami di causalità sono per loro un mistero.

Ecco quindi l'importanza e la cura nel disturbo di apprendimento di Edward di ricostruire il suo tempo e quello della sua famiglia, cercando, come dice Francine Rosebaum, di lavorare sulle risorse e non sui deficit, facendo un inventario delle risorse. Costruisco e curo a

partire da quello che c'è facendo un inventario insieme ai genitori su quello che sa un bambino. Mi interessa quello che conosci, quello che non sai lo impareremo insieme.

Si trattava allora di rendere esplicito ad Edward il percorso fatto dalla sua famiglia e da lui, di aiutare contemporaneamente questa famiglia, a valorizzare e a portare elementi della cultura Ghanese nella vita di Edward. Solo così lo spazio e il tempo trovano una unità prima scissa e negata.

E così nel caso di Joseph è stato importante rivedere la circoncisione non solo come aspetto castrante, lettura Occidentale, ma come momento legato ai riti di passaggio che vanno ad aggiungere un ruolo più maturo all'interno del nucleo familiare e della società d'origine.

Quando lavoriamo con bambini stranieri, nella relazione dobbiamo tener conto di due rischi controtransferali: o il rifiuto o il fascino, entrambi non ci permettono di intervenire secondo le regole della nostra professionalità. È necessario inoltre capire in quale sistema di pensiero si inserisce l'intrapsichico di quel bambino.

Questi sono alcuni spunti di riflessione che mi sembrano importanti nell'affrontare il disagio psicologico del bambino straniero. Mi piace concludere questa mia relazione con le parole di Shirin Ramzanali Fazel, tratte dalla poesia "Il pianoforte dell'amore":

Azzurri

Gli occhi che mi hanno sorriso.

Scuolo

Il seno che mi ha nutrito.

Bianca

La mano che mi ha guidato.

Nero

Il ventre che mi ha dato la vita.

Bianco o nero

Io non distinguevo i colori.

Sono cresciuta con amore

Senza pregiudizi

Passavo da un idioma all'altro con naturalezza.

Sono il ponte che unisce i mondi.

Molti mi temono.

Conosco il loro animo.

Sono un camaleonte

Nero - bianco

Bianco - nero

Sono quella che gli altri non possono diventare

Fondo le due culture

Sono libera

Il mondo

È la mia casa

I miei orizzonti

Sono infiniti.

Domanda dal pubblico

Sono venuta qua con delle aspettative, poi sono stata stravolta, comunque positivamente stravolta. Io vengo da una realtà di scuola piccola, di scuola di paese e qui ho sentito parlare di problemi mondiali. Le mie perplessità sono più che altro queste: da noi arrivano bambini stranieri che spesso hanno alle spalle una famiglia. Arrivano da soli, accompagnati da nessuno e non sanno una parola d'Italiano, difficilmente si riesce a raggiungere la famiglia, molto difficilmente.

Mentre gli esperti parlavano di questi tipi di bambini, io mi rivedevo le facce di quelli che arrivano da noi e il senso che molto spesso noi insegnanti proviamo è di impotenza, non sappiamo cosa fare: didatticamente, umanamente non riusciamo nemmeno a raggiungere le nostre strutture sociali e amministrazioni che sono assolutamente disarmate di fronte a questi problemi. Quindi non riusciamo ad avere degli interlocutori per questi bambini che arrivano in piccoli paesi, in piccole realtà che però poi si portano dietro la loro storia personale d'immigrazione; per le donne che escono di casa e che difficilmente sono raggiungibili anche da insegnanti donne.

La piccola esperienza è iniziata quest'anno con un mediatore linguistico però è tutta una ricerca di soluzioni e molto spesso arriviamo alla fine dell'anno scolastico in cui ci chiediamo che cosa abbiamo fatto per questi bambini, per queste famiglie? Sinceramente il senso di non avere fatto niente è quello che ci fa stare più male.

Dal pubblico

Io provengo dal profondo Sud e vivono una realtà con i "camminanti" che sono dei nomadi, ma che comunque si distinguono dai nomadi che intendiamo noi. Sono una realtà con un inserimento di bambini all'interno della mia scuola con una media annuale di 160-180 bambini. Io provo un po' di invidia per la situazione che ho trovato qua, per quello che ho sentito, per il coinvolgimento del Provveditore, dei servizi che comunque in mezzo a problematiche che ci sono, sono presenti e danno una mano agli insegnanti.

Noi ci siamo inventati tutto, come intervenire con questi bambini, le cui famiglie sono residenti nella città di Noto da 30 anni, ma che sono stati sempre e comunque emarginate all'interno della struttura; sono presenti solo fisicamente, poiché una buona parte di questo grosso numero di bambini si scrive solo per un periodo dell'anno senza che vi sia qualche attività adatta a loro. Questo è successo fino a 5 anni fa, quando attraverso l'opera nomadi abbiamo iniziato con l'istruzione a distanza a porci in maniera diversa nei confronti di essi, ad avvicinarli veramente alla scuola.

Vivo comunque 2 situazioni un po' particolari come insegnante. Poco fa sentivo il discorso della lingua, i nostri alunni capiscono, imparano, conoscono in parte l'Italiano, hanno un dialetto molto particolare perché la loro provenienza, a quanto pare, è la Spagna quindi il primo impatto della lingua riusciamo a superarlo. Abbiamo scelto questo tipo di attività lavorando sulla lingua e sulla matematica. Viviamo come insegnanti una situazione un po' particolare quando si tratta di porsi il problema. Loro hanno la loro storia, la loro cultura, le loro usanze, i loro stili di vita, molto particolari che spesso mettono in crisi i rapporti con i paesani.

Nel momento dell'inserimento a scuola avviene un approccio, un porsi in maniera diversa nei loro confronti, fino dove io insegnante posso intervenire. Un es. pratico: all'interno di questa comunità si sa, ma non si può dire ufficialmente, che avvengono casi di incesto. È quasi una norma all'interno di queste famiglie.

Gli incesti sono compiuti dal padre e anche dai fratelli. Abbiamo quindi bambini con problemi particolari, ma non abbiamo i servizi sociali dalla nostra parte.

Noi a scuola ci siamo anche inventati anche il ruolo di Mediatori Culturali, l'abbiamo dovuto fare, per entrare in contatto con le famiglie. Quindi mi collego al dilemma di dove finisce il mio ruolo di insegnante: ad un certo punto io non posso più intervenire rispetto ad una problematica così grande, come quella che vivono le mie alunne, che, arrivate ad una certa età, non possono più venire a scuola perché le mamme le tengono in casa, perché hanno paura del percorso da scuola a casa, che arrivi il padre o il fratello a prenderle.

Il mio ruolo di insegnante, visto che per il resto del territorio non c'è nessun aiuto da nessuna parte, rispetto a problematiche così particolari, qual è? Cosa devo fare nel momento in cui vengo a sapere determinate cose, nel momento in cui rientra comunque nella loro usanza, cioè loro sanno che è così e accettano la situazione perché risale da sempre come usanza della loro famiglia?. Allora, io come insegnante, a parte il fatto delle schede che faccio fare apposta per loro, a parte quello che preparo quando partono in viaggio per l'Italia, non avendo nessun tipo di aiuto, cosa devo fare? Grazie.

GRAZIELLA FAVARO

Distingueri due temi: cioè da un lato il primo pezzo della seconda domanda/osservazione, già riferito alla scuola e all'educativo, e dall'altro alla prima domanda anche in questo caso riferita ai temi pedagogici di cui mi occupo; invece il secondo pezzo del secondo intervento è riferito al discorso di abuso. Allora su questo secondo tema mi sembra che non ci sia molto da dire, se non il fatto che la scuola schierata dalla parte dei bambini deve stabilire relazioni con i servizi sociali del territorio, con il tribunale dei minorenni, cioè con tutti gli enti e le istituzioni che devono difendere i diritti dei bambini. Cioè devo dire che questa affermazione fa parte della loro cultura mi ha un po' colpito; ecco "fa parte della loro cultura, ma " intanto...bisogna capire qualcosa di più.

Dopo di che il comprendere e il capire non significa assolutamente accettare. Il diritto all'integrità fisica e psichica è un diritto inalienabile, a prescindere da un discorso di cultura. Quindi si tratta qui di un tema difficile, come quello degli abusi sull'infanzia, dove altri devono essere chiamati a collaborare e a intervenire, anche chiamati dalla scuola. Detto questo volevo andare nella parte di tipo scolastico-pedagogico.

Veniva fuori dai due interventi il tema dell'impotenza della scuola di fronte a nuovi bisogni didattici, il tema della solitudine degli insegnanti, del fatto dei centri piccoli e quindi dell'isolamento, della necessità che l'insegnante rivesta altri ruoli come quelli di mediatore delle culture e gli spazi educativi.

Vorrei fare a questo proposito alcune considerazioni: in Italia abbiamo delle circolari avanzatissime, quindi in termini di principi sia della legge 40 delle leggi sui bambini regolari e irregolari, sia in termini di normative, di circolari siamo "a posto", abbiamo degli indirizzi, degli approcci. Ciò che manca oggi, è un discorso di procedure comuni, cioè come se non ci fossero un diritto soggettivo del bambino straniero ad avere l'accoglienza e l'insegnamento della lingua. Come se ci fosse una certa casualità nel viaggio in Italia di un bambino straniero: se capita in una città grande, attrezzata, può avere molte più risorse a disposizione; se capita in un altro centro può avere delle misure tampone, non di qualità.

Quindi è come se mancassero procedure comuni, di accoglienza e di inserimento (in quale classe, secondo quali criteri, chi insegna l'Italiano lingua 2, chi forma gli insegnanti a questo nuovo bisogno didattico) quindi non abbiamo più bisogno di indirizzi, abbiamo biso-

gno di assimilarli, ma non più di inventarli, abbiamo bisogno di procedure per entrare di più nella pratica, procedure che non siano più discrezionali. Se noi ripercorriamo la storia di un bambino che arriva, può capitare in una scuola e avere certe modalità di accoglienza, in quella vicina può essere messo in ritardo scolastico di 3 anni rispetto alla sua età cronologica e scolastica. Oggi questi momenti di frantumazione devono essere superati. Come?

Io trovo che l'unico modo da perseguire è quello di lavorare nella formazione iniziale degli insegnanti come di coloro che invece sono già in servizio, attivando in ogni città medio-grande dei centri, chiamiamoli interculturali, "tante tinte", "mille voci" ecc... Quindi in ogni città dovrebbe essere a disposizione di tutte le scuole, quindi anche dei centri piccoli, la possibilità di avere accesso alla documentazione, ai materiali didattici prodotti anche sotto forma di materiale grigio, accesso ai progetti, ai materiali plurilingue per comunicare con le famiglie, ai materiali di insegnamento per la lingua 2 per le donne, un po' come l'esperienza di Verona e di altre città ci insegna.

Quindi la possibilità per tutti gli operatori, i volontari e gli insegnanti di non reinventarsi un percorso. Sapete che una delle carenze della scuola è quella che non documenta? La scuola è come se dovesse sempre inventare e partire da capo e non è così, ci sono già dei nuclei di esperienze. Quindi proponiamoci questi obiettivi a breve termine:

- 1) ridurre la discrezionalità degli interventi
- 2) diffondere procedure comuni di accoglienza e di inserimento
- 3) diffondere momenti-realtà di documentazione nel senso più ampio: Procedure, casi accessibili e gratuiti e lavorare dentro le scuole con 3 parole-chiave:
 - a) *Accogliere*, quindi predisporre modalità dell'inserimento: materiali plurilingue per comunicare con le famiglie, attenzione al clima relazionale.
 - b) *Educazione linguistica* rivista alla luce di nuovi bisogni: cosa significa apprendere la lingua 2 per comunicare, per studiare (molti colleghi hanno lavorato sulla semplificazione dei testi di studio di storia di geografia per i bambini neo arrivati e questo è un materiale che potrete richiedere e avere) ma anche il lavoro di valorizzazione della lingua 1 attraverso le narrazioni ecc.
 - c) Una applicazione didattica degli approcci della *pedagogia interculturale*, in questo caso per tutti, non soltanto per le classi e le scuole con bimbi stranieri. Questo è l'approccio innovativi oggi per rivedere gli approcci disciplinari e ci sono già delle sperimentazioni. Quindi il pedagogista è sempre un po' ottimista, se non lo fosse non farebbe questo lavoro. Quindi vorrei dire che dall'89, quando ho cominciato ad occuparmi di scuola e di bimbi stranieri (e non più di adulti emigrati come facevo dall'80) devo dire che in questi anni ci sono stati segnali di trasformazione. Quello che non si può accettare è che i bambini della migrazione vengano consegnati a misure e figure di accoglienza non di qualità. Siamo nelle condizioni di poter progettare e lavorare sulla qualità, con tutto ciò che significa.

Devono essere progetti che facciamo nostri, di una scuola che si trasforma per tutti.

MASSIMILLA MANZINI

Volevo dire anch'io qualcosa sul primo intervento, che parlava della solitudine come insegnante rispetto a questi problemi. Penso che l'esperienza di tutti noi sia stata all'inizio di solitudine, ma mi rendo anche conto che questi problemi ci aiutano a fare un percorso nostro personale nel senso del cambiamento.

Ricordo anch'io che all'inizio gli insegnanti erano molto sensibili ma che ciò non bastava. È stato difficile arrivare a contattare le famiglie, è stato un percorso di anni, perché sono per-

sono che lavorano, anche in modo precario, che non possono prendersi il tempo di parlare con insegnanti e operatori, poi di solito in molte situazioni le donne non escono di casa. Queste sono esperienze comuni. Però abbiamo visto che ci sono elementi importanti sui quali fare leva: ad esempio la flessibilità nel nostro modo di approccio con queste famiglie. Molti di noi hanno dovuto cambiare il proprio modo di fare. Ricordo per esempio una famiglia che dopo anni siamo riusciti a contattare, concordando che nel momento in cui venivano al distretto per le vaccinazioni, avremmo potuto parlare assieme. Era il momento in cui tutti venivano e c'è stato bisogno dell'elasticità nostra nel metterci a disposizione verso le loro esigenze.

Sicuramente, per intervenire si richiede un cambiamento a tutti, non solo agli insegnanti, perché se aspettassimo l'arrivo delle famiglie spontaneamente, questo non funziona. La chiave per entrare in queste famiglie che non si conoscono la si trova col tempo, si costruisce la chiave d'entrata. Occorre guardare con fiducia con la sensazione di solitudine che ci ha attraversati tutti, ma in qualche modo si supera cercando di confrontarsi con le cose che già ci sono.

FRANCINE ROSENBAUM

Io sono sensibilissima alla rabbia e all'impazienza di questa insegnante, e mi sembra una buona cosa l'accoglienza, la relazione linguistica, l'applicazione didattica della pedagogia interculturale. Occorre battersi per ottenere la partecipazione di Mediatori Culturali, che devono assicurare in tutte le scuole la loro presenza.

In una situazione come quella segnalata, chiaramente una maestra donna viene mandata a quel paese, non ha un'entrata. Quindi gli insegnanti si devono battere per avere Mediatori Culturali, perché essi si formino, perché vengano riconosciuti e rispettati. Così facendo, la spesa pubblica per tutti gli sforzi che si fanno per gli emigrati sarà ridotta. Non bisogna pensare che un Mediatore Culturale costi un sacco di denaro e che costi formarlo, no, perché questo contribuirà ad un inserimento migliore, a una migliore relazione tra scuola e famiglia. Penso che una mediazione culturale generalizzata contribuirà a ridurre l'emarginazione dei nostri ragazzi.

ALLEGATI

APPUNTI PER UN CENTRO DI DOCUMENTAZIONE SULL'ISLAM

Ahmad 'Abd al-Waliy Vincenzo
CO.RE.IS. Italiana, Milano

Uno dei più grandi maestri Islamici di tutti i tempi, Abu Hamid al Ghazali, rettore tra l'altro della Madrasa Nizamiyya di Baghdad, la più grande università medievale, scriveva a proposito dell'educazione dei giovani: " Il fanciullo è un deposito affidato ai parenti; la sua anima pura è una sostanza preziosa, innocente, priva di ogni iscrizione o immagine. Ella riceve tutto ciò che vi si iscrive, si inclina là dove la si inclina". La responsabilità educativa di sempre assume una colorazione particolare di fronte ai profondi cambiamenti che investono il mondo contemporaneo. L'Europa, e l'Italia in particolare, si apprestano a dover rivedere in chiave fortemente Mediterranea il concetto stesso di società che si era convenzionalmente abituati a immaginare.

Si potrebbe obiettare, e con ragione, che, se si considera la storia nel suo senso più generale, vale a dire almeno dal VI secolo a.C. ad oggi, piuttosto che di una civiltà Europea si dovrebbe parlare di civiltà Mediterranea. In tale prospettiva, infatti, il passaggio dalla civiltà greco-romana, il *mare nostrum*, alla articolazione delle tre civiltà tradizionali, Ebraica, Cristiana e Islamica, accomunate dallo stesso monoteismo Abramico, è stato molto meno traumatico di quanto si vuole oggi immaginare. Se, infatti, un padre della Chiesa come Giustino poteva affermare che: " tutti quelli che hanno vissuto secondo il Logos sono cristiani, anche se sono stati considerati Atei, come presso i Greci, Socrate, Eraclito, e simili" ¹, gli intellettuali Musulmani attraverso la traduzione e lo studio delle opere di Platone e Aristotele assicuravano la continuità intellettuale con la stessa tradizione greco-romana, continuità che si potrà nuovamente riaffermare in Europa nel XII secolo quando, sul modello della *madrasa* Islamica, verranno aperte vere e proprie università a Bologna e a Parigi.

Purtroppo l'identità dei principi intellettuali delle civiltà Abramiche vale ormai solo per il passato, poiché di fatto da alcuni secoli si è sviluppata una mentalità fortemente Eurocentrica che ha tagliato ogni legame con le radici che la potevano accomunare quanto meno a quegli intellettuali che vivevano sulle altre rive dello stesso mare.

In particolare l'Islam è stato il bersaglio principale di un'azione discriminatoria da una parte e strumentale dall'altra. A dispetto dei suoi profondi legami con l'Ebraismo e il Cristianesimo, è stato progressivamente considerato come la quintessenza dell'incomprensibile e del diverso, cui si può attribuire ogni vizio, dal fatalismo alla violenza, incuranti di ogni evidente contraddizione. Pur di " modernizzare" l'Islam si è arrivati a dare appoggio e sostegno ai movimenti fondamentalisti, i cui fondatori sono ideologicamente di chiara origine Occidentale, salvo poi nascondere la mano e attribuire alla religione Islamica la responsabilità di movimenti che, più ancora che eretici, sono soprattutto inumani e mostruosi.

D'altra parte gli sconvolgimenti sociali degli ultimi decenni hanno creato dei profondi varchi in quell'invisibile " muro meridionale" che non sembra essere stato molto differente dal più noto " muro di Berlino". La sfida sembra quindi essere quella di dover affrontare crescenti responsabilità educative consapevoli di disporre di un bagaglio culturale ancora fortemente connotato in senso coloniale, in cui i numerosi pregiudizi e luoghi comuni svolgevano la funzione di vere e proprie sentinelle di frontiera a guardia di quel muro immaginario. Si tratta di un'impresa enorme, dalla quale dipenderà grandemente lo sviluppo futuro della stessa vita civile in Italia e in Europa. Un tale compito non può essere condotto a buon fine se non attraverso il coordinamento di tutte le realtà implicate nel processo educativo. È per questo che la CO.RE.IS. (comunità Religiosa Islamica Italiana), che rappresenta l'Islam all'interno della Commissione Nazionale per l'Intercultura del Ministero della Pubblica Istruzione, ha promosso la realizzazione di un Centro di Documentazione sull'Islam a Milano, quale punto di scambio e di coordinamento tra le differen-

ti realtà istituzionali, il mondo della scuola e la civiltà Islamica.

Molte scuole primarie e secondarie sono oggi vive grazie alla considerevole presenza di alunni di formazione culturale non-Occidentale, anche se questo richiede uno sviluppo di contenuti didattici forse senza precedenti nella scuola Italiana. Con i nuovi programmi di autonomia didattica, le scuole saranno chiamate a gestire direttamente i programmi relativi all'intercultura e all'integrazione. Sorgerà la necessità di raccogliere le diverse esperienze all'interno di aree tematiche, e di creare luoghi di consultazione e di approfondimento, che pongano le premesse per un contatto effettivo tra scuola e immigrazione. Gli stessi insegnanti necessitano quindi di essere sostenuti con l'istituzione di nuovi percorsi formativi che possano permettergli di affrontare e gestire quella che sempre più oggi appare come una situazione di emergenza. Il Centro di Documentazione sull'Islam intende dare una risposta concreta a questi problemi della scuola raccogliendo i dati relativi alle esperienze didattiche che avvengono sul territorio nazionale e organizzando corsi di formazione per gli insegnanti di ogni ordine e grado. In tal senso si stanno formalizzando accordi programmatici con i Provveditorati agli Studi delle aree maggiormente soggette ai flussi immigratori, come Milano, Genova e Roma.

Oltre agli insegnanti un ruolo educativo fondamentale è svolto dalle famiglie per le quali il Centro intende essere un punto di riferimento in grado di fornire modelli di integrazione che salvaguardino le specificità culturali e religiose della propria civiltà di origine. Il nostro obiettivo è infatti ancora più ambizioso, vale a dire quello di convogliare le risorse esistenti nelle istituzioni Italiane ed Europee, così come quelle dei paesi Islamici, in un programma di effettiva integrazione tra la realtà dell'immigrazione e il mondo della scuola e del lavoro, facendo sì che la presenza Islamica in Italia non venga percepita solo come uno dei problemi nazionali, ma come una preziosa risorsa di riavvicinamento intellettuale e di sviluppo economico mediterraneo, come uno stimolo per una profonda riflessione sulla realtà della conoscenza intellettuale e della vita quotidiana.

1. Giustino, *Apologia I*, 46, PG 6, 397.

SCUOLA DI TUTTI E PER CIASCUNO

ROSI SPADARO

Provveditorato agli Studi di Milano

Premessa

Il consolidarsi e lo stabilizzarsi di presenze di cittadini provenienti da altre etnie e culture sul territorio nazionale, e soprattutto nelle grandi aree del centro nord, non solo ha portato a nuove ipotesi di forme di convivenza ma ha anche favorito la creazione di nuovi modelli di collaborazione fra soggetti e fra sistemi.

Nel mondo della scuola tali ipotesi e tali modelli hanno trovato un terreno di sviluppo più fertile grazie anche alla normativa ministeriale, che ormai da un decennio costituisce una risorsa per pensare e progettare una nuova qualità dell'educazione, sia per i "nuovi cittadini" sia per gli autoctoni. Le esperienze maturate in ambito educativo dimostrano che tante e diverse sono le soluzioni adottate dalle scuole per fronteggiare le emergenze, per consolidare la prassi, o per avviare le prime forme di un dialogo interculturale. Rispetto all'inizio del fenomeno migratorio degli anni 70/80, che ha interessato il nostro paese in modo marginale e transitorio, quando la scuola si è attrezzata per garantire diritto allo studio e inserimento scolastico, oggi si sono sviluppate attenzioni e interventi che dicono chiaramente come da un atteggiamento assistenziale si sia passati ad un comportamento indice dello sviluppo di una pedagogia interculturale che investe buona parte della programmazione didattica.

Nella scuola italiana, che ormai si caratterizza come multietnica e multiculturale e che, in quanto "luogo di diritti", dà visibilità alle differenze e le valorizza, si afferma con sempre maggiore convinzione l'idea che non basta più "tamponare" ma occorre progettare, e non in modo episodico e improvvisato, bensì sulla base degli elementi che connotano la natura, i tempi e i modi dell'immigrazione verso il nostro Paese. Dall'analisi di tali elementi si possono trarre, infatti, le coordinate entro cui costruire i percorsi formativi che rispettino i bisogni degli alunni stranieri e italiani. Gli interventi promossi per realizzare integrazione e Educazione Interculturale si differenziano da territorio a territorio, e da città a città; in dipendenza delle profonde differenze che caratterizzano ogni contesto socio-economico-culturale in cui la scuola è inserita, e delle diverse storie che accompagnano l'arrivo in Italia dei bambini stranieri e delle loro famiglie:

- I motivi della partenza
- Il viaggio
- Le condizioni di permanenza
- La natura del progetto migratorio
- Il livello socio-economico-culturale di provenienza
- Il livello di conoscenza della cultura e della lingua del paese ospite
- ...e quant'altro costituisce il vissuto di ogni bambino/ragazzo/adulto giunto nel nostro paese.

Molti sono ancora i limiti per affermare che ognuno, nella propria specificità, goda di pari opportunità, ma grandi sono gli sforzi fin qui realizzati per costruire un sistema educativo, che, ponendo al centro la persona, superi i confini del successo scolastico e porti al successo formativo dei giovani.

La scuola dell'inserimento e dell'integrazione è ora spinta a fare un ulteriore passo avanti: divenire *una scuola inclusiva*. Una scuola di tutti e per ciascuno, in cui le differenze divengano ricchezze e non limiti; e soprattutto nella scuola perché, pur consapevoli che la contaminazione etnica e culturale sia un processo che interessa tutti: adulti, bambini, adolescenti e che essa avviene in momenti e luoghi diversi, dobbiamo prendere atto che è la scuola il luogo privilegiato di tale processo ed è qui che possono nascere le basi di una convivenza democratica fra individui diversi nelle culture e simili nei bisogni.

L'esperienza Milanese

Le esperienze di integrazione maturate in ambito scolastico dimostrano che le diversità oggi, così come in passato, mettono in crisi gli equilibri consolidati del nostro sistema socio-educativo, ed evidenziano la necessità dello sviluppo di una cultura delle differenze e della creazione di un modello di intervento integrato fra tutti gli operatori che sul territorio sono chiamati a garan-

tire diritto di cittadinanza e pari opportunità. Partendo da tali premesse e nella convinzione che non si può vivere a "rate" la propria appartenenza ad una realtà sociale, la Scuola Milanese ha elaborato progetti, promosso intese e prodotto strumenti per realizzare dentro e fuori la scuola un clima relazionale ed educativo che potesse facilitare la convivenza democratica e il dialogo interculturale. L'impegno del Provveditorato agli Studi di Milano è stato continuo e puntuale; passando dall'emergenzialità degli anni 80 alla progettualità di oggi, cogliendo peculiarità e priorità delle fasi del fenomeno immigratorio, che ha interessato la provincia di Milano.

L'istituzione di una *Commissione Interistituzionale* per l'integrazione dei minori nomadi e stranieri e l'Educazione Interculturale risale alla fine degli anni ottanta, anni in cui il diritto allo studio per gli alunni privi di permesso di soggiorno non era garantito, e alla cui affermazione la Commissione ha contribuito con una presa di posizione diretta.

La Commissione, nel corso dell'ultimo decennio, si è arricchita di nuove competenze e funzioni, grazie alla partecipazione di nuovi rappresentanti delle O.N.G., della Provincia e del Comune di Milano, che hanno contribuito con i loro apporti a far crescere la qualità degli interventi, finalizzati all'accoglienza e all'interazione. La pratica più consolidata e più proficua messa in atto dalla commissione è stata ed è quella dell'*integrazione fra soggetti istituzionali e non*, che ha dato frutti in diversi campi: l'informazione, la formazione, l'aggiornamento, la ricerca, la produzione e la diffusione di strumenti per l'accoglienza e la didattica.

Una modalità di rapporto che si traduce oggi a livello distrettuale nella realizzazione di un progetto territoriale che mira a sperimentare un modello di rete integrato (CREI), in grado di cogliere bisogni specifici e tradurli in realtà, mettendo in comune risorse e competenze disponibili nella scuola e sul territorio; in quanto uguaglianza e dialogo interculturale non possono più essere uno slogan, ma devono essere concretati nella quotidianità del vivere, dell'educare e dell'imparare, processi che vanno oltre il tracciato scolastico e devono, pertanto, trovare nella comunità e nella famiglia continuità e coerenza.

Iniziativa ed attività

Il progetto C.R.E.I. (Centri Risorse per l'Educazione Interculturale), nato dall'accordo fra i componenti la Commissione Interistituzionale ha permesso l'istituzione di 6 Centri distribuiti sul territorio provinciale, ognuno dei quali ha sede in una scuola del Distretto interessato dalla sperimentazione ed è coordinato dal dirigente scolastico. Finalità principale del C.R.E.I. è la messa a sistema di risorse e competenze per migliorare la qualità dell'accoglienza e dell'interazione, e dare concrete opportunità di dialogo fra autoctoni e stranieri.

Il progetto CREI coinvolge sei Distretti Scolastici di cui 3 in Milano e 3 in Provincia scelti in base a criteri espressi dalla Commissione Interculturale del Provveditorato agli Studi di Milano. Le funzioni dei CREI, fondanti sull'indispensabile volontà di una "messa in comune" di risorse e competenze a livello *intraistituzionale* (Scuole di ogni ordine e grado) e *interistituzionale* (Scuole, Enti, Associazioni, Istituzioni), si sviluppano in diversi ambiti:

- *Informazione*
- *Documentazione*
- *Formazione e aggiornamento*
- Creazione di Laboratori di L2 e di lingua e cultura d'origine
- *Individuazione di luoghi di incontro per famiglie e studenti stranieri*
- *Costituzione di tavoli interistituzionali.*

Ogni C.R.E.I. ha le sue peculiarità, dettate da una parte dall'organizzazione del territorio in cui è inserito e dall'altra dai diversi bisogni dei cittadini provenienti da altre culture, della scuola e delle altre agenzie che, a diverso titolo, sono coinvolte nei processi di accoglienza, inserimento e interazione. Dai risultati fin qui registrati dalla sperimentazione CREI si possono cogliere alcuni elementi che testimoniano della positiva ricaduta del progetto sia fra gli operatori sia fra i fruitori. A titolo esemplificativo si riportano due risultati:

- La realizzazione di un *confronto in verticale e in orizzontale fra le scuole del distretto*, che ha prodotto notevoli vantaggi per gli alunni stranieri inseriti nelle scuole, in quanto *l'integrazione fra i docenti e i dirigenti* ha portato alla condivisione dei bisogni analizzati alla ricerca di strategie e strumenti per realizzarli.
- *Il coinvolgimento degli EE.LL.* che ha consentito di stendere dei piani di intervento congiunto

per realizzare momenti di sensibilizzazione, per istituire *corsi di Italiano* per minori ed adulti stranieri, per attivare forme di *aggiornamento congiunto* fra operatori di diversi settori su aree individuate quali prioritarie per quel territorio, per iniziare un *percorso di incontro con le famiglie straniere*. Il progetto, dopo una verifica complessiva, sarà proposto come un modello organizzativo possibile e coerente ai nuovi bisogni di decentramento dettati dalla sperimentazione dell'autonomia scolastica da estendere sul territorio.

Accordi

Con il *Comune di Milano Settore Educazione e Servizi Sociali* per l'elaborazione e diffusione nelle scuole di Milano e Provincia di strumenti per l'Accoglienza e l'Integrazione:

- *Schede in otto lingue* per facilitare i Rapporti Scuola-Famiglia, relative a: iscrizioni, giustificazioni, permessi, richieste di colloquio
- *Schede in otto lingue* per fornire informazioni sugli aspetti sanitari ed in particolare sulle vaccinazioni
- Realizzazione di un progetto con la scuola del territorio DS 83 che *prevede corsi per alunni stranieri in uscita dalle scuole Medie e in ingresso alle Superiori*.
- Messa a disposizione di *Mediatori Culturali di Lingue Arabo e Cinese* per le scuole con un alto numero di alunni stranieri neo-arrivati.

Intese

Con la *Provincia di Milano e il Centro Come* per realizzare:

- a) attività di *formazione-aggiornamento* destinate ai Docenti delle Scuole di ogni ordine e grado, ed *in particolare per Docenti impegnati nelle scuole su progetti finalizzati all'integrazione* degli alunni stranieri e nomadi
- b) *pubblicazioni destinate a favorire l'accoglienza degli alunni stranieri e il loro corretto inserimento scolastico* (Tipo: *Vademecum " Tutti a scuola"* , un supporto alle famiglie e agli studenti stranieri per orientarsi nel mondo della scuola).

Con *IRRSAE Lombardia ONG Lombarde* per la realizzazione:

- a) del progetto " *Portare il mondo a scuola*" , destinato alla formazione di docenti *referenti sui temi dell'Educazione allo Sviluppo, alla Mondialità e all'Interculturalità*
- b) *pubblicazione e diffusione* nelle scuole del materiale prodotto nel progetto succitato.

Attività/Pubblicazioni

- Ricerca, pubblicazione e diffusione (in collaborazione con CESPI, MPI e CEE) relative a *19 schede informative su " La Scuola nei paesi di origine dei Bambini immigrati in Italia"*
- *Formazione – Aggiornamento – Ricerca e Indagine* con la Fondazione CARIPLO – ISMU: *Indagine presenza alunni stranieri anni 1993/94/95/96; Ricerca sul Territorio Distrettuale n. 83; Corsi su Lingue e culture Straniere; Attività nelle scuole per Progetto Antirazzismo; Pubblicazioni, diffusione di materiali.*
- Progettazione ed attuazione di *Seminari formativi per Dirigenti – Docenti Facilitatori* dell'Integrazione Scolastici Alunni Stranieri, con l'ONG Fratelli dell'uomo, sui temi: *della Globalizzazione, dell'Accoglienza, della Didattica interculturale, della Metodologia interattiva.*
- Pubblicazione del *testo ITALIANO L2 ... e non solo*, a cura della Commissione, per fornire spunti di riflessione teorico-pratica sull'insegnamento dell'italiano agli stranieri.

Queste alcune delle iniziative/attività che, oltre a mettere in evidenza la ricerca e la pratica di modelli di collaborazione che mirano all'integrazione di competenze e risorse fra soggetti e fra Enti, dimostrano la possibilità di trovare linguaggi comuni e tradurre nella realtà obiettivi condivisi, per offrire pari opportunità a tutti gli alunni, e quindi ... anche agli alunni stranieri!

Indice

Saluto delle autorità	4
Cooperazione europea ed Educazione Interculturale (<i>A. Attanasio</i>)	16
Le esigenze educative della comunità Islamica in Italia (<i>Y.S.Y. Pallavicini</i>)	21
Relazioni e bisogni educativi delle famiglie immigrate in Italia: riflessioni a partire da una ricerca in Emilia Romagna (<i>G. Giovannini</i>)	29
School History, Interculturalism and the Agenda for “British-World-citizens” of the Future (<i>P. D’Sena</i>)	35
Le aspettative e i bisogni evidenziati dalle comunità immigrate nei confronti della scuola (<i>P. Khouma</i>)	42
Esperienze e progetti interculturali nella comunità locale, nazionale ed Europea (<i>M. Medi</i>)	51
Un ragazzo Zingaro nella mia classe (<i>G. Donzello</i>)	56
L’Educazione Interculturale e il progetto multimediale “Vivere l’Islam in Europa” (<i>K.A.Q. Marinelli</i>)	58
The ideological foundations for anti-racist and pro-global education (<i>M.K. Asante</i>)	62
Implication of the Stephen Lawrence Inquiry on education provision (<i>D. Masterman</i>)	68
Storie di migrazione e differenze di genere (<i>V. Maher</i>)	72
Migrazioni e società multiculturali (<i>G. Harrison</i>)	77
The Education, Employment and Social Needs of Adult Asian Women (<i>N. Aqeel</i>)	89
Creare legami, scoprire luoghi: un’esperienza di scambio tra donne immigrate e donne anziane (<i>R. Cima</i>)	92
Problematiche didattiche e metodologiche dell’insegnamento dell’Italiano L2 (<i>G. Pallotti</i>)	96
The Educational role of public libraries in combating racism and xenophobia (<i>S. Durrani</i>)	104
Letteratura multiculturale nell’educazione all’Europa dei popoli (<i>M. Forestan</i>)	107
Altri lati del mondo (<i>M.A. Saracino</i>)	109
I programmi europei nello sviluppo e scambio di esperienze educative nella multiculturalità (<i>W. De Liva</i>)	114
Le opportunità offerte dal Network NIMEE per l’Intercultura (<i>M. Zulfiqar</i>)	118
La lingua materna a Babele: faro per lo sviluppo delle competenze linguistiche nella migrazione (<i>F. Rosenbaum</i>)	122
Bambini e famiglie di qui e d’altrove (<i>G. Favaro</i>)	131
La prevenzione e la terapia delle difficoltà dell’apprendimento dei minori stranieri (<i>M. Manzini</i>)	142
Allegati (<i>A.W. Vincenzo, R. Spadaro</i>)	151