



CULTURE, SCUOLA, SOCIETA'

Riflessioni e contributi dalla realtà veronese



CULTURE, SCUOLA, SOCIETA'

*Riflessioni e contributi
dalla realtà veronese*



Provincia di Verona
Settore Servizi Sociali
Settore Istruzione-Cultura

Provveditorato agli Studi di Verona

Centro "tante tinte"

giugno 1998

Progetto grafico e impaginazione
Gigi Speri

Organizzazione editoriale
Annalisa Peloso e Giovanni Viviani

© Copyright 1998
Cierre Edizioni, Verona

L'Amministrazione Provinciale di Verona ha promosso questa ricerca per avere un quadro di riferimento oggettivo su cui impostare la propria azione di coordinamento delle politiche finalizzate alla gestione del fenomeno migratorio e alla diffusione di un clima di apertura all'incontro con altre culture.

Il fenomeno migratorio è in continua evoluzione e va quindi seguito da vicino e inoltre l'inserimento dei bambini stranieri registra una tale varietà di situazioni che non ci si può accontentare dei soli numeri, sia perché essi non sempre riescono a rappresentare tutta la complessità del fenomeno in esame, sia per il fatto che l'impostazione di un intervento politico a largo respiro richiede di conoscere anche le loro linee di tendenza, le soluzioni provvisorie già avviate, le articolazioni interne.

Ecco perché alle tabelle dei dati relativi ai ragazzi inseriti nei vari ordini di scuola nella realtà veronese, con gli opportuni riferimenti nazionali, abbiamo voluto affiancare una breve sintesi sulla legislazione in materia, una panoramica delle iniziative di accoglienza e integrazione messe in atto nella scuola e una serie di contributi che affrontano le varie sfaccettature.

Il quadro che ne risulta è quello di un diffuso pullulare di iniziative, che vedono coinvolte, accanto alla scuola, il volontariato o i singoli enti locali. Prezioso è l'apporto del Centro "tante tinte", a cui recentemente l'Amministrazione Provinciale ha voluto aderire, affiancando Provveditorato agli Studi di Verona, Università di Verona, Organizzazioni Sindacali e ULSS 22.

Da un primo esame dei dati della ricerca, che peraltro si rivolge a istituzioni e operatori per una lettura più profonda e concertata, si coglie l'impressione di essere spesso di fronte all'assenza delle istituzioni o al

mancato coordinamento dei loro interventi, non forse per difetto di volontà, ma per la difficoltà di disporre di tavoli di confronto, di concertazione, di azione comune.

Proprio a partire da questi materiali, e valorizzando la propria presenza nel Centro “tante tinte”, l’Amministrazione Provinciale di Verona intende avviare occasioni di confronto con Enti Locali, Associazioni di volontariato, Associazioni di immigrati per definire sempre meglio spazi e modalità di collaborazione, pianificare interventi e iniziative che permettano un felice inserimento delle famiglie degli immigrati nella nostra comunità.

Sergio Ruzzenente

Assessore all’Istruzione e Servizi Sociali della Provincia di Verona

La scuola è periodicamente attraversata da grandi sfide educative: 35 anni fa la scuola media unica, poi qualche anno dopo l'inserimento dei portatori di handicap con tutte le dinamiche sulla programmazione messe in moto dalla L. 517 del 1977, ancora il rinnovo dei programmi e del quadro normativo di quasi tutta la scuola di base e insieme la grande ondata delle sperimentazioni nella scuola media superiore, che si è trovata, sia pure confusamente, profondamente modificata.

Sono state sfide impegnative che hanno visto prevalere in un primo momento l'ansia allarmata dell'incapacità di gestire perfino l'emergenza, poi hanno visto emergere diffusamente competenze e professionalità straordinarie e, in qualche modo, inattese fra i docenti, infine è arrivata la codificazione normativa ad avallare e confermare le acquisizioni della scuola reale. Ora, l'ingresso di migliaia di bambini stranieri, che negli ultimi anni ha investito soprattutto la scuola di base, è l'ultima sfida educativa: è una soddisfazione registrare, anche grazie a questa ricerca, che accanto a problemi in fase calante ancora legati alla emergenza, si sono già attivate esperienze di alto profilo in molte scuole.

Se teniamo conto che, pur nella totale assenza di risorse aggiuntive messe a disposizione dall'Amministrazione, le indicazioni del Ministero in materia contengono preziose e argomentate considerazioni e proposte sull'intera materia dell'educazione interculturale, potremmo dire di avere tutte le carte in regola per svolgere efficacemente il nostro compito di inserire nel tessuto culturale e sociale i bambini immigrati. Invece c'è ancora molto da fare: gli ingressi di nuovi arrivati, privi di qualsiasi competenza di lingua italiana, mettono ancora in crisi la scuola; c'è una forte richiesta di mediatori culturali, tutti ancora da formare e da colloca-

re in un ruolo di affiancamento e non di sostituzione dell'istituzione scolastica; pesano ancora molto, sulle possibilità di iniziativa del singolo istituto, vere o presunte catene burocratiche.

Occorre ribadire che, sul versante istituzionale, molto è stato fatto: la creazione del Centro "tante tinte", come nucleo di consulenza, documentazione e coordinamento, con le ricorrenti iniziative di formazione e sensibilizzazione; l'organizzazione di una rete di referenti interculturali in ogni scuola; la costituzione di un budget per gli interventi di prima accoglienza e, per ultimo, il continuo tentativo di coinvolgere gli altri Enti ed Associazioni interessati alla problematica.

Bartolomeo Iannone

Ispettore generale del Provveditorato agli Studi di Verona

Indice

Presentazione dell'Assessore Sergio Ruzzenente

Presentazione dell'Ispettore Bartolomeo Iannone

Prefazione

Parte prima: la scuola e l'immigrazione

Capitolo primo

- La scuola multiculturale a Verona. Alcuni dati sul fenomeno migratorio 7

Capitolo secondo

- Riflessioni sulla nuova legge sull'immigrazione 72

- Disposizioni dell'Amministrazione scolastica per l'integrazione
degli alunni stranieri 81

- Alunni stranieri nella scuola: risorse e strumenti 89

Parte seconda: riflessioni ed esperienze significative nella scuola veronese

Capitolo primo

- Le scelte di politica scolastica del Provveditorato agli Studi di Verona
per l'inserimento dei minori nella scuola e l'alfabetizzazione degli adulti 113

- Il Centro "tante tinte" 120

Capitolo secondo

- Esperienze e progetti di integrazione e intercultura nella scuola 124

- Analisi dei progetti presentati dalle scuole 160

- Quadro sintetico di attività interculturali attuate nelle scuole
della provincia di Verona 165

Capitolo terzo

- Per un'educazione interculturale nella scuola 175

- Il cinema come strumento di educazione interculturale 184

- Insegnare Italiano come seconda lingua ad alunni allogloti 189

<i>Capitolo quarto</i>	
- Progetto "Many Colours"	213

Parte terza: la scuola ed il sociale

<i>Capitolo primo</i>	
- Fra il dire e l'essere: uso e rappresentazione del multilinguismo nella migrazione	219
- Il disagio psicologico dei minori immigrati	242
- Verso una clinica transculturale	252
<i>Capitolo secondo</i>	
- Presentazione del progetto Leonardo: mediatori culturali europei	273

Prefazione

E' con piacere che presentiamo questa pubblicazione, frutto del pensiero e dell'azione comune delle numerose realtà che compongono il mondo educativo veronese e che si occupano di alunni multiculturali e/o migranti.

Occuparsi di loro, abbiamo scoperto negli anni, è una questione complessa, che interferisce a numerosi livelli con la nostra pratica e mette in discussione la nostra stessa identità personale e professionale, stimolandoci al cambiamento e all'assunzione di nuovi orientamenti. Di fronte all'arrivo della prima, ed ora della seconda generazione di immigrati, abbiamo cercato di interpretare i loro bisogni ed abbiamo provato ad incrociarli con le risposte che la realtà ci consente attualmente di dare, vedendo talvolta come forzare le maglie dell'esistente. Ci siamo resi presto conto che quei bisogni, o almeno una parte, non si prestavano alle griglie di lettura che ci eravamo costruiti, e che c'era necessità di ascolto, di studio, di comunicazione secondo modelli diversi.

Questo libro vuole essere una testimonianza degli interrogativi, delle riflessioni e dei convincimenti che ci stanno guidando nel confronto con questa nuova scommessa educativa cui la società è chiamata a rispondere. La composizione delle sue parti, frutto di esperienze in settori diversi, quali la scuola, l'università, il mondo socio-sanitario, sindacale, intrecciati ai quali, anche se qui non direttamente presenti, si muovono le comunità degli immigrati e il mondo dell'associazionismo, rispecchia una piattaforma di sinergie che abbiamo ritenuto necessario attivare sia nelle fasi di studio del fenomeno che nell'elaborazione delle risposte.

La pubblicazione inizia con una ricerca sull'inserimento nella scuola

veronese degli alunni stranieri, cui si affianca una lettura di comportamenti ritenuti significativi degli alunni, delle classi, delle famiglie e dei docenti. Descrizione non solo quantitativa, quindi, ma che cerca di portare in luce azioni e reazioni, che si compongono in un quadro che raffigura l'attenzione della scuola veronese al fenomeno. La tipologia innovativa delle attività, che sono numerose e di buon livello, come è confermato più oltre dalla raccolta di alcune tra le esperienze significative, non può ovviamente dar ragione della ricchezza e della passione espressa dalle realtà scolastiche che si sono mobilitate intorno a queste tematiche.

Esperienze importanti, ma che da sole non possono bastare a garantire un percorso scolastico dignitoso a questi alunni, se è vero che il loro ritardo di inserimento nella classe corrispondente all'età anagrafica, dovuto solo in parte alle bocciature, (fenomeno che riguarda peraltro tutta la scuola italiana), è la forma più vistosa del senso di impotenza e di disagio che sale da una scuola in cui è previsto il *bagno linguistico immediato* per tutti, indipendentemente dal grado di conoscenza della lingua, ed è lasciata all'occasionalità e alla precarietà delle risorse la strutturazione di percorsi didattici adeguati. Il problema dell'insegnamento della lingua italiana emerge con grande forza, quindi, ed è senz'altro al legislatore che compete la responsabilità di una risposta ed alla struttura scolastica l'organizzazione di un servizio efficace.

Perciò il testo contiene una rapida escursione nella normativa scolastica e nelle possibilità che il contratto di categoria offre oggi. Ma per non cadere nella trappola dei dispositivi tecnici ed illudersi che basti un rinnovamento, sia pure assolutamente necessario, nella didattica e nei metodi, occorre aprire lo scenario che rende possibili gli apprendimenti e capire, proprio là dove la pratica fallisce, qual è la lezione da imparare, se è vero che anche nei Paesi da più lungo tempo investiti dal problema, nonostante la vasta gamma di supporti adottati, la dispersione scolastica dei figli di lavoratori immigrati ed il loro disagio rimangono preoccupanti.

Per queste ragioni, le riflessioni qui contenute, e che nelle nostre intenzioni rispondono anche ad una valenza formativa, si sviluppano lungo diverse direzioni e provengono da competenze ed ambiti molto diffe-

renti. Il loro contributo è quindi il segno degli strumenti di ricerca ed operativi di cui ci siamo serviti per orientarci da una parte verso la riformulazione dell'insegnamento dell'Italiano nel passaggio da L1 a L2, lo sviluppo di metodologie innovative ed interdisciplinari anche attraverso il supporto di programmi europei, e dall'altra verso la richiesta fatta a chi del disagio si occupa, di fornirne l'indispensabile lettura perché lo si possa conoscere e prevenire. Ed ancora, a chi sa di altre culture ed altri modelli di pensiero è stato chiesto orientamento nel cogliere le informazioni necessarie per riformulare la nostra posizione in maniera meno etnocentrica e stereotipata, per evitare il rischio di appiattare l'individuo sulla sua cultura d'origine o di farne l'oggetto di curiosità esotiche.

Abbiamo interrogato i modelli e gli esiti dell'educazione interculturale ed il che fare perché essa venga ad incidere sul comportamento reale, degli alunni ma anche nostro; abbiamo intrapreso una ricerca a livello europeo sulla figura del mediatore culturale, per confrontare le diverse scuole di pensiero e le esperienze, ma anche per contribuire al riconoscimento giuridico di questa figura; ci siamo chiesti come la nuova legge sull'immigrazione possa modificare il vissuto di questi nuovi cittadini, ed ancora quale sia l'entità dell'immigrazione, nel nostro territorio soprattutto.

Tutto questo perché siamo convinti che, nell'accettare la sfida non facile cui l'incontro diretto con altre culture ci obbliga, dobbiamo ricollocarci nelle reciproche posizioni, conoscerci per riconoscerci, e non tanto per rinsaldare il concetto di *noi e loro* e meglio definire le zone ed i confini per evitare il conflitto, quanto per dare nome e voce alle mancanze, ai bisogni non detti o mal interpretati, ai desideri di ciascuno (e non solo del più debole), come pure a quel portato di conoscenze, di valori e di pratiche sociali, educative e terapeutiche che consentono agli individui di ogni cultura la propria collocazione ed attraverso la cui espressione e riconoscimento sono possibili il confronto e lo scambio.

Negli anni in cui il nostro lavoro ha preso forma ci siamo ulteriormente confermati nella consapevolezza di essere inseriti in un sistema educativo tra i più aperti d'Europa, perché è ormai fuori discussione che vi debbano trovare accoglienza tutte le diversità e vi debba avere diritto

di cittadinanza la crescita armoniosa dell'identità. Ma nell'interrogarci intorno all'ipotetico luogo dove far esordire queste differenze, abbiamo anche convenuto come esso non possa essere lo stesso in ogni circostanza. *L'integrazione* nel gruppo dei pari e nella società di un alunno straniero non può e non deve condurre alla *normalizzazione* del suo comportamento e del suo sapere, alla sua omologazione, né ci dobbiamo lasciar trarre in inganno dal suo desiderio di assimilazione, perché le radici in noi lavorano sempre, anche a nostra insaputa. La brutalizzazione subita da chi vede negate, svalutate o, al contrario, enfatizzate le proprie differenze culturali e sociali non è senza conseguenze.

Eppure non trova ancora cittadinanza la lingua d'origine dell'alunno straniero né la visione del mondo che in essa è sedimentata; la famiglia e i servizi, scuola compresa, sono spesso lontani dal confrontarsi su un piano di negoziazione e di scambio dove venga sospeso il giudizio in nome di una reciproca e tollerante autorizzazione al cambiamento che ogni incrocio di culture produce.

Nonostante tutto, la scuola, che si è attivata per accogliere con pari dignità questi alunni e si sta interrogando sulle misure possibili, rimane oggi, sia per quanto riguarda l'educazione degli adulti che dei minori, uno dei luoghi privilegiati in cui si cerca di fare dell'incontro quotidiano tra differenti culture un momento di crescita di tutti in una società multiculturale. Essa va perciò aiutata dalle autorità competenti, dagli esperti, dall'opinione pubblica, dai genitori, dal territorio a costruire la nuova dimensione educativa. Queste collaborazioni possono produrre, a nostro avviso, buoni frutti e se il lettore avrà la pazienza di leggere quanto qui presentato, speriamo possa cogliere non solo una validità nei contenuti, ma anche l'idea che l'accostamento di più punti di vista su uno stesso argomento non produce alla fine un semplice assemblaggio ed una somma aritmetica di competenze ma, se gli elementi sono stati scelti in modo appropriato, una vera e propria nuova identità e quindi la possibilità di ridefinire gli ambiti progettuali ed operativi.

Il Centro "tante tinte"

PARTE PRIMA

La scuola e l'immigrazione

CAPITOLO PRIMO

La scuola multiculturale a Verona. Alcuni dati sul fenomeno migratorio

*Annalisa Peloso**

Introduzione

Nel fenomeno migratorio l'intreccio tra le popolazioni che si trovano a coabitare in uno stesso territorio si fa più stretto con l'arrivo dei figli delle popolazioni migranti. In Italia la scuola costituisce oggi un osservatorio privilegiato di questo cambiamento, dato che proprio ora si sta affacciando nella nostra vita sociale la nuova generazione di immigrati, frutto delle ricongiunzioni familiari e delle nascite nel nostro paese.

Gli insegnanti, che hanno il compito di trasmettere "saperi" ma anche modelli di comportamento, si trovano ad accogliere una nuova domanda che pone questioni complesse e che investe l'ambito delle relazioni e della capacità di dialogo, del confronto con le differenze, della possibilità di fornire pari dignità ed opportunità di riuscita scolastica, riconoscendo a ciascuno il diritto di vivere la propria diversità.

Non è certo questa la prima volta che la scuola italiana si trova ad accogliere nuovi soggetti e ad essere stimolata ad una ricomposizione delle sue strategie educative. L'ingresso nel mondo dell'istruzione in maniera completa, che era tradizionalmente accessibile ai ceti economicamente e socialmente elevati, è stato conquistato dalle differenti culture italiane, nelle loro segmentazioni geografiche, sociali, di genere, con le riforme scolastiche degli anni '60 e '70. Questo ha prodotto reazioni a catena che

* *Insegnante distaccata presso il Centro "tante tinte".*

hanno contribuito a trasformare posizioni pedagogiche, rinnovato metodologie e didattiche nel segno di una maggior attenzione alle motivazioni dell'alunno, alla formazione e crescita dell'identità, alla relazione con l'altro; reazioni che hanno interferito con i criteri di valutazione e di selezione. Hanno per anni impegnato il mondo scolastico ed intellettuale in sperimentazioni, dibattiti, innovazioni. L'accoglienza del portatore di handicap è stato un altro grande motivo di cambiamento. Si è prodotta nuova formazione per i docenti, creato nuove figure professionali, si è riflettuto sul criterio di dare e chiedere a ciascuno secondo le sue possibilità.

Si è certamente consapevoli che la realizzazione di queste linee di tendenza è parzialmente rimasta sulla carta e che la scuola fatica a liberarsi del suo abito omologante, dell'imposizione di programmi e rigidità strutturali, che aumentano il disagio dei giovani in maniera direttamente proporzionale al progredire dell'età scolastica.

Forse questo non aver mai affrontato in maniera organica l'aspetto della formazione iniziale e continua dell'insegnante, gli scarsi investimenti in termini di strutture di base (e non si parla solo di innovazioni tecnologiche), il fallimento dell'introduzione del tempo pieno in termini di apertura delle scuole come momento di promozione e aggregazione sociale e culturale dei giovani, costituiscono altrettanti ostacoli alla completa attuazione di quegli stimoli che pure nella scuola sono stati prodotti.

Ma è proprio a questo punto, a questa scuola com'è oggi che viene richiesta una nuova consapevolezza di fronte all'ingresso dei giovani di altre culture. L'immigrazione nel nostro Paese ha avuto dagli anni '80 l'effetto di far emergere con evidenza le contraddizioni che già esistevano nella società, come la questione degli alloggi, la tutela del lavoro. E forse la stessa cosa sta accadendo nel mondo scolastico, dove viene alla luce un contrasto stridente tra l'espressione di idealità educative alte e un senso generalizzato di frustrazione, di isolamento, di voglia di abbandono. Due polarità che non facilmente trovano il *trait-d'union* adeguato per restituire nella pratica un'offerta che garantisca un livello minimo di omogeneità qualitativa.

Basta un breve viaggio nell'universo delle sperimentazioni in atto nel-

la scuola intorno alle tematiche dell'accoglienza e dell'intercultura, per rendersi conto dell'enorme potenzialità di proposte, di creatività e di riflessione che possiedono i nostri insegnanti. Ma ci si chiede anche come scongiurare il rischio che questo fare diventi un agitarsi a vuoto, se non può trovare collocazione in una più complessiva strategia educativa.

Le indicazioni che vengono dalle realtà scolastiche più attente ed avanzate in questo settore, portano ad auspicare che le tematiche dell'accoglienza, della visibilità delle altre culture, della sensibilizzazione contro la xenofobia e l'intolleranza vengano a far parte del bagaglio formativo di ogni singolo insegnante, perché egli sia confortato nel pensiero che si tratta ora di affrontare una grande scommessa educativa. Scommessa che attraversa le discipline, necessita di cambiamenti nella metodologia e nella didattica; investe uno spazio più ampio di quello assegnato in maniera opzionale alla piccola commissione d'Istituto, in cui l'educazione interculturale viene a confondersi tra i titoli delle molte altre educazioni.

Queste indicazioni, ma anche la diffusa esperienza negli ordini di scuola in cui maggiore è la presenza straniera, evidenziano in maniera forte la richiesta di un aiuto adeguato per il ragazzo che non sa l'Italiano, perché non lo si debba lasciare in balia dell'occasionalità delle risorse che la scuola riesce ad attivare, tirando da tutte le parti una coperta che si fa sempre più stretta.

Occorre ragionare sulle vere cause del ritardo scolastico di troppi ragazzi immigrati, consistente nell'inserimento in classi inferiori rispetto all'età anagrafica; scelta che viene ufficialmente giustificata dalla scarsa conoscenza della lingua italiana o da scolarità pregresse non sufficientemente definite, ma che non nasconde l'impossibilità di offrire supporti adeguati, nell'assenza di personale e strutture, se non ricorrendo ad un aumento "dell'esposizione scolastica". E compaiono all'orizzonte altre tematiche ancora, come il rapporto con la famiglia, che ha bisogno di trovare spazi di mediazione per accostarsi al nostro sistema educativo; come la prevenzione di un disagio a cui questi ragazzi sono senz'altro esposti e che ancora pare essere limitato, ma forse soltanto poco visibile a causa della giovane età e di una presenza tutto sommato contenuta.

Forse i tempi cominciano a farsi maturi per un intervento che, prendendo forza dagli orientamenti delle circolari, sicuramente ispirati da un senso alto della convivenza civile, e dalle sperimentazioni di carattere locale, possa realizzare nella quotidianità e per tutti un servizio scolastico veramente consono al cambiamento sociale in atto.

In quest'ottica si colloca l'indagine qui esposta. Si è cercato di portare a visibilità un contesto territoriale con le sue problematiche e le sue proposte, attraverso il censimento delle presenze straniere nella scuola, insieme a un primo ragionamento sul livello di inserimento, sulle difficoltà nell'apprendimento della lingua italiana, sul "benessere" scolastico in generale.

Questo al fine di ottenere una "fotografia" disincantata dell'esistente, che tenga conto dei problemi irrisolti prendendosi insieme però la responsabilità di formulare qualche proposta; che valorizzi i punti forti dell'esperienza senza l'illusione che la creazione di splendidi progetti e di isole felici possa da sola bastare; che faccia prendere consapevolezza del quadro generale in cui si sta lavorando e dell'impegno futuro che viene chiesto agli operatori ed al legislatore per rimuovere gli ostacoli alla piena realizzazione di una scuola multiculturale e per garantire la nuova generazione di immigrati nel pieno diritto allo studio e alla cittadinanza.

1.1. PRESENZE DEGLI ALUNNI STRANIERI A VERONA¹

Da qualche anno il Provveditorato di Verona effettua, tramite il suo Ufficio statistiche, un'indagine sulle presenze dei figli di lavoratori immigrati nelle scuole statali e non statali, dalle materne alle superiori. So-

1. I dati sulla situazione veronese provengono dall'Ufficio Statistiche del Provveditorato agli Studi di Verona - responsabile Agostino Baldan. I dati e i riferimenti a carattere nazionale sono tratti da "Immigrazione - Dossier statistico '97" Caritas di Roma - Edizioni Anterem, Roma, ottobre 1997. Quelli relativi alla Regione Lombardia sono invece tratti da "Insieme a scuola - La presenza degli allievi stranieri in Lombardia" Fondazione Cariplo I.S.M.U. - Sovrintendenza Scolastica Regionale per la Lombardia - Quaderni I.S.M.U. 7/97. I dati che si riferiscono a Vicenza e Padova sono stati riportati dall'Ispettore Gian Antonio Lucca della Sovrintendenza Scolastica di Venezia al convegno "Tante Tinte in Fiera", novembre 1997.

no così accessibili i dati a partire dall'anno scolastico 1993/94, in ordine all'andamento numerico e alle nazionalità rappresentate. Dall'anno 1996/97 si sono individuate le presenze in ogni Istituto scolastico. I dati esposti si riferiscono all'anno scolastico in corso.

1.1.a Le presenze degli alunni stranieri nei vari ordini di scuola

Sul totale degli studenti inseriti nel sistema scolastico provinciale, la distribuzione degli alunni stranieri censiti è rappresentata in tab. 1.

La maggiore presenza nelle scuole materne ed elementari è dovuta principalmente al fatto che la nuova generazione, frutto delle ricongiunzioni familiari e delle nascite in Italia, è ancora molto giovane.

Il minor numero di frequentanti la scuola superiore trae anche origine da fattori che inducono il giovane ad un rapido ingresso nel mondo del lavoro, quali ad esempio le difficili condizioni di vita di molte famiglie; oppure un progetto migratorio che preveda un rientro ravvicinato al paese d'origine o comunque la necessità, il desiderio di maggiori entrate economiche; senza sottovalutare infine l'oggettiva difficoltà degli studi superiori se il ragazzo non possiede una sufficiente competenza nella lin-

Tab. 1 - Presenza di alunni stranieri nella scuola veronese. A. sc. 1997/98				
		Totale studenti 97-98	Studenti stranieri 97-98	Incid.% stranieri 97-98
Materna	<i>statale</i>	6.445	184	2,8
	<i>non-statale</i>	15.745	351	2,2
Elementare	<i>statale</i>	34.530	940	2,7
	<i>non-statale</i>	2.218	27	1,2
Media	<i>statale</i>	20.921	458	2,2
	<i>leg. riconosciuta</i>	1.973	29	1,5
Superiore	<i>statale</i>	26.576	195	0,7
	<i>leg. riconosciuta</i>	4.137	27	0,6
Totale (<i>statale + non-stat.</i>)		112.545	2.211	2,0

Fonte: Elaborazione su dati dell'Ufficio Statistiche del Provveditorato di Verona

gua italiana. La distribuzione delle presenze nei diversi ordini scolastici a Verona pare essere in linea con quella nazionale. Sebbene non sia possibile un raffronto con il dato aggiornato, si trova comunque una conferma alla giovane età della seconda generazione di stranieri (tab. 2).

Tab. 2 - Presenza di alunni stranieri nella scuola italiana. A. sc. 1994/95			
	Totale studenti 94-95	Studenti stranieri 94-95	Incid.% stranieri 94-95
Materna	1.582.338	8.665	0,55
Elementare	2.815.631	20.199	0,72
Media	1.950.370	9.089	0,47
Superiore	2.723.715	7.563	0,28
Totale	9.072.054	45.516	0,50

Fonte: "Dossier statistico 97", Caritas di Roma, op. cit.

Nella vicina Vicenza, gli alunni stranieri presenti nella scuola statale nell'anno scolastico 1996/97 erano 1.469 sul totale di 95.906 ed una incidenza percentuale dell'1,53%. A Padova, sempre nello stesso anno, essi erano 585 sui 32.742 (scuola statale), con un'incidenza dell'1,04%.

La Lombardia, regione che in assoluto accoglie più alunni stranieri, nel 1995/96 ne contava 21.755, il 2,6% di una popolazione scolastica complessiva di 841.706 studenti. Il valore dell'incidenza delle presenze straniere sul totale degli studenti è comunque inferiore a quello di altre nazioni europee. In Svizzera si parla ad esempio di un 16% di presenze.

1.1.b Distribuzione sul territorio nazionale

La distribuzione di questi alunni non è omogenea sul territorio nazionale. Nel 1995 il Nord Italia accoglieva il 62,8% delle presenze degli studenti stranieri; il Centro il 27,5% ed il Sud il 9,7%.

Questi alunni si concentrano in prevalenza in sei regioni italiane: Lombardia (23,4% del totale di alunni stranieri presenti in Italia); Lazio (14%); Emilia Romagna (12,4%); Veneto (9%); Toscana (8,5%); Piemonte (8,2%). Nelle rimanenti regioni la presenza è inferiore al 5%.

1.1.c Distribuzione nelle scuole veronesi

Gli alunni stranieri (2.211) presenti nella scuola veronese risultano in genere distribuiti in maniera che potremmo definire “puntiforme”, senza grandi concentrazioni (tab. 3). La concentrazione nelle scuole risente di fattori diversi, che non sempre sono in diretta correlazione con la consistenza numerica delle comunità residenti in quel dato territorio. Talvolta sono i percorsi lavorativi del genitore a far scegliere una scuola piuttosto che un'altra o la particolare attenzione che una scuola può mostrare verso le problematiche del minore e della sua famiglia.

A parte qualche eccezione, le realtà scolastiche possono programmare gli inserimenti con una certa tranquillità, evitando le cosiddette “zone ghetto”. Questa dispersione sul territorio, se da una parte consente alle scuole di organizzare qualche iniziativa anche a partire dalle poche risorse disponibili, ostacola invece il ricorso all'ausilio di insegnanti di supporto, i cosiddetti “insegnanti facilitatori”, per la cui mobilitazione si prevede un discreto numero di alunni frequentanti. Nella nostra provincia,

Tab. 3 - Distribuzione degli alunni stranieri nelle scuole veronesi. A. sc. 1997/98					
	0	da 1 a 5	da 6 a 9	da 10 a 19	da 20 a 25
Materna stat. plessi 103	41	53	7	2	0
Mat. non stat. plessi 237	113	115	6	3	0
Elem. stat. plessi 254	49	141	39	24	1
Elem. non stat. plessi 20	11	8	1	0	0
Medie statali istituti 105	22	51	17	14	1
Medie leg. ric. istituti 24	15	8	1	0	0
Superiori stat. istituti 57	24	21	5	6	1
Super. leg. ric. istituti 40	29	10	1	0	0
Fonte: Elaborazione su dati dell'Ufficio Statistiche del Provveditorato di Verona					

in ogni caso, non è stato possibile usufruire di questa possibilità a causa di mancanza di personale disponibile nelle graduatorie apposite.

Per sopperire a questa carenza, accanto alle iniziative autonomamente prese dalle singole scuole, si è attivato dall'anno scolastico 1996/97 il progetto "Scuole Pilota". Si tratta di laboratori linguistici per la scuola media in orario extra-scolastico su base distrettuale, in collaborazione con il Comune di Verona. Nelle tre scuole medie dei corrispondenti distretti cittadini, gli alunni stranieri vengono indirizzati dalle scuole di appartenenza per due pomeriggi la settimana e seguiti da docenti di ruolo esperti ed opportunamente formati.

Da quest'anno ha preso avvio il progetto "Pronta accoglienza", che consente alle scuole dell'obbligo, attraverso la distribuzione di una quota del fondo provinciale in base all'articolo 71, di attivare laboratori linguistici in orario aggiuntivo a quello di cattedra del docente.

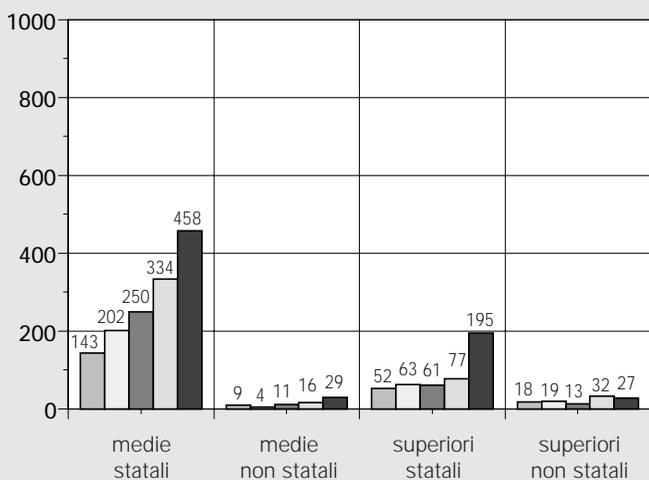
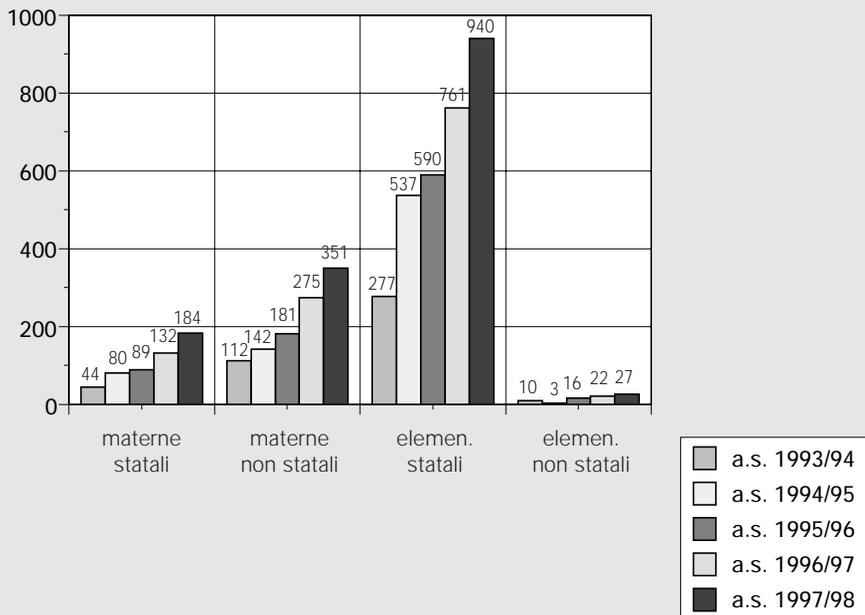
Un'ultima nota: segnaliamo che nelle scuole superiori le presenze più rilevanti numericamente si hanno negli Istituti Professionali Alberghieri, negli I.P. in genere, nell'I.T.C. serale e in due Licei Scientifici, con un ampio ventaglio di nazionalità rappresentate. Tra gli Istituti superiori legalmente riconosciuti, si evidenzia infine una certa presenza femminile.

1.1.d Andamento delle presenze degli alunni italiani e stranieri

Se da una parte è in calo costante il numero complessivo degli studenti nel nostro paese, aumenta invece il numero degli alunni stranieri. La variazione nazionale riferita all'anno scolastico 1994/95 rispetto al 92/93 è di un + 38,5% e comunque nell'arco di sei anni il loro numero è triplicato. Per quanto riguarda la città di Verona i dati di questa situazione sono riportati in tab. 4, mentre l'andamento complessivo delle presenze degli alunni stranieri negli ultimi anni è rappresentato nel grafico 1 a pag. 15.

Sebbene l'andamento degli ingressi degli immigrati nel nostro Paese sia legato a fattori poco prevedibili, che vanno dalla regolamentazione dei flussi migratori ai trattati internazionali, dall'andamento delle riconquiezioni ai fattori di espulsione socio-politici, la tendenza dovrebbe, almeno nel breve periodo, andare nella direzione di una ulteriore crescita

Gr. 1 - Raffronto alunni stranieri negli anni sc. 1993/94, 95/96, 96/97, 97/98.



Tab. 4 - Presenze degli alunni e degli alunni stranieri tra l'a.sc. 93/94 e 97/98 a Verona

	Totale alunni 93-94	Totale alunni 97-98	Al. stranieri 93-94	Al. stranieri 97-98
Materna	21.924	22.190	156	535
Elementare	36.351	36.748	287	967
Media	24.947	22.894	152	487
Superiore	32.988	30.713	70	222
Totale	116.210	112.545	665	2.211

Fonte: Elaborazione su dati dell'Ufficio Statistiche del Provveditorato di Verona

delle presenze degli alunni stranieri, non fosse altro per le richieste di ricongiunzioni familiari che sono ancora ben lungi dall'essere esaudite dagli organismi competenti. Anche la giovane età ed il tasso di prolificità delle coppie straniere presenti in Italia, assieme alla formazione di coppie miste, vanno a confermare questa previsione.

1.1.e Le nazionalità

Nei paragrafi 1.1 ed 1.2 di questo capitolo si troverà che la dizione "ex Jugoslavia" raggruppa tutti i paesi di quella zona prima della guerra. L'esame dei questionari compilati dalle scuole ci porta a ritenere che non vi sia ancora un criterio uniformemente accettato per denominare i Paesi di quell'area geografica. Alcuni docenti infatti non disaggregano le nazionalità oggi riconosciute. Abbiamo quindi preferito usare il termine "ex Jugoslavia" per tutti (tab. 5).

Da registrare il sorpasso da parte dei Paesi dell'ex Jugoslavia sul Marocco e l'incremento della comunità albanese. Ma anche altre nazionalità hanno cambiato l'ordine in graduatoria, a volte in seguito agli spostamenti sul territorio nazionale delle comunità provocati dal mercato del lavoro (si veda per tutti il nuovo arrivo dei Cinesi inseriti nella ristorazione e nel commercio) ed anche l'incremento di India e Sri Lanka. Stazionari i figli di cittadini comunitari e statunitensi.

Le nazionalità presenti nella scuola veronese sono 79, contro le 134

Tab. 5 - Le prime 20 nazionalità degli alunni stranieri presenti a Verona nell'a.sc. 97/98

<i>Paese</i>	Tot. alunni 97-98	Tot. alunni 93-94	<i>Paese</i>	Tot. alunni 97-98	Tot. alunni 93-94
Ex Jugoslavia	536	69	Usa	33	31
Marocco	503	119	Polonia	31	16
Ghana	234	64	Russia	29	2
Albania	80	10	Colombia	20	20
Romania	73	22	Gran Bretagna	19	8
Brasile	62	15	Guinea Bissau	19	6
Cina	62	14	Perù	19	13
India	53	8	Libano	18	2
Sri Lanka	50	12	Francia	17	5
Germania	46	32	Rep. Dominic.	17	7

Fonte: Elaborazione su dati dell'Ufficio Statistiche del Provveditorato di Verona

che risultano dai permessi di soggiorno rilasciati dalla Questura di Verona (che fornisce i dati della ex Jugoslavia disaggregati). Se ne deduce che non tutte le comunità presenti hanno con sé minori in età scolare.

Si nota inoltre che la quantità dei minori che frequentano la scuola non rispecchia a consistenza numerica della comunità di appartenenza (tab. 6).

Tab. 6 - Incidenza in % dei minori scolarizzati rispetto al totale delle presenze delle comunità straniere più rappresentative a Verona. A.sc. 97/98

<i>Paese</i>	Tot. pres. a Verona nel 1997	Tot. alunni a.sc. 1997/98	Incidenza in %	<i>Paese</i>	Tot. pres. a Verona nel 1997	Tot. alunni a.sc. 1997/98	Incidenza in %
Ex Jugosl.	1.804	536	29,7	Romania	764	73	9,5
Marocco	2.669	503	18,8	Germania	598	46	7,7
Ghana	1.313	234	17,8	Sri Lanka	664	50	7,5
Albania	502	80	15,9	Tunisia	365	16	4,4
Cina pop.	433	62	14,3	Nigeria	626	12	1,9

Fonte: Elaborazione su dati dell'Ufficio Statistiche del Provveditorato e della Questura di Verona

1.1.f Le scuole per adulti

Benché una descrizione più puntuale si trovi in un'altra parte della pubblicazione, ne facciamo qui un breve cenno, per ricordarne l'importanza e la diffusione. Sono infatti ormai migliaia gli stranieri adulti che dal 1988 hanno frequentato nella nostra città i corsi di alfabetizzazione e di 150 ore. Il Provveditorato vi ha dedicato costante attenzione, sforzo organizzativo e di coordinamento. Si è espresso un buon livello progettuale, che negli anni ha visto la biennalizzazione di un corso di 150 ore, collaborazioni con Centri di Formazione Professionale, l'UPLMO, le OO.SS. Confederali, la Camera di Commercio, il Comune di Verona, l'IRRSAE Veneto, le comunità degli immigrati, le associazioni del volontariato. In qualche occasione i corsisti adulti sono intervenuti, assieme ai loro insegnanti, in programmi concordati con la scuola dei ragazzi al mattino. Quasi annualmente ci sono stati corsi di aggiornamento per i docenti del settore.

In quest'anno scolastico i corsi di alfabetizzazione della scuola elementare sono in totale 17, e due di essi si svolgono all'interno della Casa Circondariale; la loro configurazione prevede un insegnamento per livelli di competenza linguistica; le classi di 150 ore, anch'esse presenti nel carcere, sono 24 con una rilevante presenza di immigrati, che, oltre a frequentare assieme agli Italiani, giustificano numericamente l'istituzione di classi esclusivamente per loro. Per finire, si segnala l'iniziativa di insegnamento di lingua araba per Arabi "A scuola di domenica", che parte dalle 150 ore ed è quindi legata alla scuola statale.

1.2. LA RICERCA²

Il complesso dei dati messi a disposizione dal Provveditorato in questi anni ha consentito di seguire l'evoluzione dell'ingresso degli alunni stranieri nella scuola veronese.

2. L'elaborazione informatica è stata curata dai proff. Bruno Stecca e Daniele Zambelli, i quali hanno studiato un apposito programma di inserimento dati che costituisce una base per le future ricerche.

Rendendosi conto anno dopo anno dell'aumento costante delle presenze, della difficoltà di trovare risorse per rispondere in maniera adeguata alle diverse esigenze delle realtà scolastiche, si è convenuto di attivare il Centro "tante tinte" come punto di partenza per favorire, attraverso una funzione di monitoraggio e di lettura della complessità del fenomeno, una progettualità ad ampio respiro, con caratteri di omogeneità e razionale distribuzione delle risorse.

Il Centro sorge da un'intesa a firma del Provveditorato, dell'Istituto di Scienze dell'Educazione dell'Università di Verona, delle OO.SS. CGIL-CISL-UIL, dell'Amministrazione Provinciale, dell'ULSS 22 di Bussolengo.

Questa scelta ha consentito, nel medio periodo, di pianificare interventi di formazione dei docenti a livello provinciale; di costituire una rete di scambio e conoscenza sulle diverse iniziative attuate nelle scuole; di far convergere sulle attività interculturali finanziamenti regionali; di stabilire rapporti di collaborazione con associazioni e singoli immigrati, O.N.G. e associazioni del volontariato; di scambiare informazioni e riflessioni; di cercare collaborazioni con gli EE.LL., le ULSS, il Dipartimento dei Flussi Migratori della Regione Veneto, l'IRRSAE ed infine di attivare programmi dell'Unione Europea.

Nel breve periodo si è cercato di dare una risposta allo stato di emergenza vissuto in prima istanza dalle scuole, fornendo un'attività di consulenza e documentazione agli insegnanti e nominando un referente interculturale in ogni scuola, con la consapevolezza che, nonostante il grande sforzo prodotto, occorra fare ancora molto per poter strutturare risposte davvero adeguate alle nuove esigenze.

E' all'interno di queste attività che si colloca questa particolare indagine, nata da un'indicazione venuta qualche anno fa dalla Consulta Provinciale dell'Immigrazione e resa possibile oggi grazie all'intervento dell'Assessorato all'Istruzione e all'Assistenza Sociale della Provincia.

Si è sentito il bisogno di affiancare ai dati elaborati dall'Ufficio Statistiche del Provveditorato un quadro più approfondito, relativamente a questioni come la situazione personale del ragazzo (in ordine, ad esempio, alla cittadinanza, al paese di nascita, al sesso, all'età, alla composi-

zione del nucleo familiare ...), come pure la sua situazione scolastica (ritardo rispetto all'età, segnalazione al servizio socio-sanitario), cominciando a prendere in considerazione il livello di "benessere scolastico" suo e nel rapporto tra la sua famiglia e la scuola.

Per mezzo di un semplice questionario elaborato a partire dall'esperienza degli operatori scolastici, si è scelto di passare attraverso il filtro dell'insegnante come punto di snodo per il suo ruolo di "interfaccia" con i molti attori della scuola (alunni, genitori, capi d'istituto, struttura ...), in virtù della sua centrale funzione di responsabile della valutazione dell'iter scolastico degli alunni.

L'immagine che ne risulta è quindi opera di numerosi autori (i docenti appunto), ognuno con il suo particolare punto di vista, ma tutti professionalmente autorizzati a giudicare e a stabilire quotidianamente le sorti dei loro studenti. Per equilibrare i margini dell'inevitabile soggettività di giudizio, nell'esame dei risultati del questionario abbiamo tenuto in considerazione dati e percentuali numericamente rilevanti rispetto al campione.

Il questionario è stato inviato a tutte le scuole della provincia. Si è chiesto di affiancare alla situazione personale dell'alunno una serie di notizie riguardanti, ad esempio, le sue difficoltà nell'apprendimento della lingua italiana, l'autonomia nel lavoro scolastico, il livello di inserimento nelle classi. Il quadro dell'indagine si è esteso alle iniziative attuate nelle scuole rispetto all'insegnamento linguistico, alle attività interculturali, alla collaborazione scuola-territorio, al rapporto con la famiglia.

Questo per fornire un primo quadro d'insieme delle attività, e per consentire poi, all'incrocio dei dati, una lettura delle tendenze dei percorsi educativi resi finora possibili dalle risorse a disposizione.

Il livello di adesione è stato soddisfacente e sono stati censiti 1.349 alunni dei 1.649 effettivamente frequentanti nell'anno scolastico 1996/97. La grande assente nella nostra indagine è la scuola materna, che ha risposto in misura molto ridotta. Questo perché certamente qualche *item* non era strettamente collegato all'attività e all'impostazione generale dell'insegnamento, ma forse per altri motivi che attualmente ci sfuggono e

sui quali indagheremo. Tuttavia, per cercare di colmare almeno parzialmente questa lacuna, nella seconda parte della pubblicazione ci sarà un rendiconto di questa realtà e resta l'impegno di una riproposizione dell'indagine riveduta e corretta.

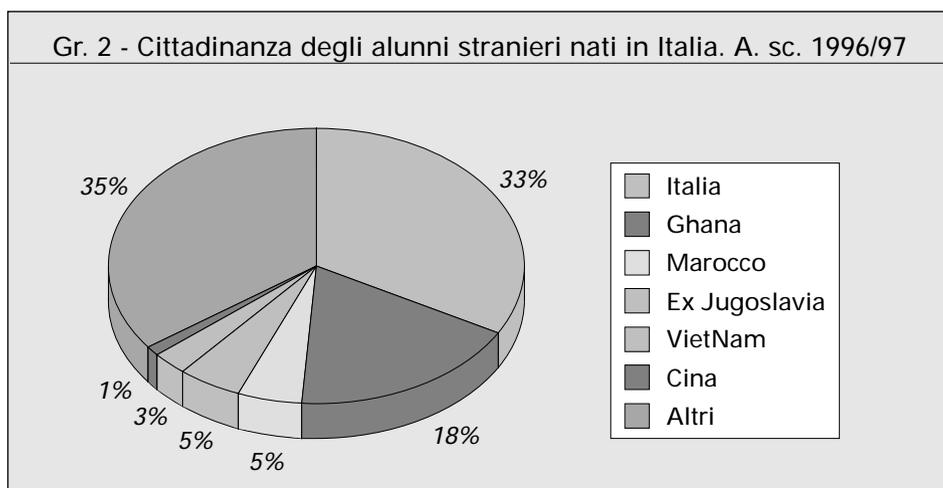
1.2.a Alunni stranieri nati in Italia

Non tutti i 1.349 alunni stranieri del campione censito sono nati all'estero ed anche se questi ultimi rappresentano ancora una maggioranza, la presenza dei minori nati in Italia è consistente (315).

Non si dispone di questi dati a livello nazionale. Nel 94/95 a Milano si censiva il 35,8% di alunni stranieri nati in Italia.

A Verona il 33% (gr. 2) di questi alunni risulta avere la cittadinanza italiana. Il fenomeno è legato anche all'aumento dei figli di coppia mista (in questo caso con un genitore italiano), una situazione in espansione su tutto il territorio nazionale che viene ritenuta indicativa della tendenza all'integrazione tra culture diverse. A livello nazionale si calcola che l'aumento annuale medio del numero di matrimoni misti, in maggioranza celebrati col rito civile, nel corso degli anni 90 sia stato del 7,2% contro l'aumento annuale della presenza straniera del 4,5%.

Le regioni del Nord sono le più interessate da questo fenomeno e fan-



no registrare nel 1994 uno scarto di 7 punti percentuali superiore alla percentuale di permessi di soggiorno registrati nelle stesse regioni. Lombardia (2.149), Lazio (1.453) e Veneto (1.088) sono le tre regioni con i valori assoluti più alti.

A Verona, i 2/3 del totale degli alunni stranieri nati in Italia frequentano la scuola elementare. Scuola media e superiore si dividono in parti uguali il rimanente.

Si nota quindi una più alta percentuale di presenze nella scuola superiore dei ragazzi nati in Italia rispetto agli altri alunni stranieri.

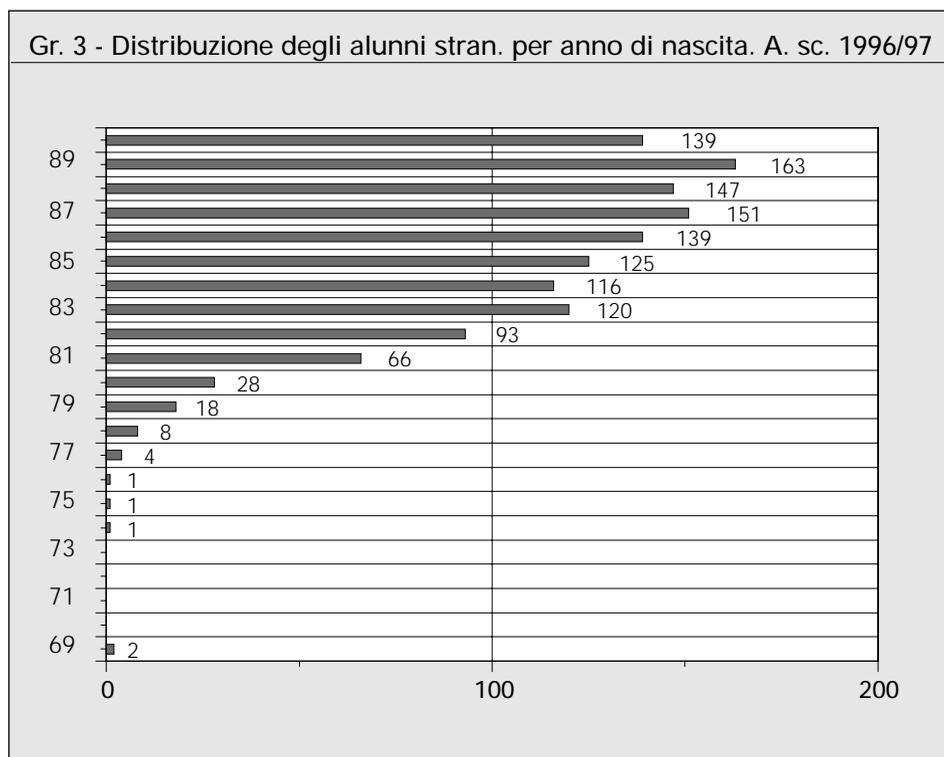
Osservando nel grafico l'andamento delle tre comunità più presenti nel nostro territorio e a scuola, vediamo il Ghana passare al primo posto con i suoi 57 bambini nati in Italia, seguito a distanza da ex Jugoslavia (17) e Marocco (16). Il fenomeno, che probabilmente presenta anche elementi di complessità legati al progetto migratorio ed alle condizioni economiche e lavorative delle famiglie immigrate, richiederebbe ulteriori analisi.

Alcuni rappresentanti della comunità ghanese ci hanno fatto notare come, al momento dell'ingresso alla scuola media dei loro figli, un certo numero di genitori ne decida il rimpatrio e l'affidamento ai membri della famiglia rimasti nel paese d'origine. Le motivazioni addotte riguardano sia la difficoltà economica della crescita dei figli, sia il desiderio di impartire loro un'educazione più vicina ai propri schemi culturali.

Risalta anche quel 3% di bambini vietnamiti, poiché il Vietnam, comunità insediata da tempo, è al 23° posto nella graduatoria delle presenze a Verona. Un'ultima osservazione sulla comunità cinese, che sta facendo registrare in questi ultimissimi tempi anche nella scuola un incremento delle presenze, probabilmente legato agli spostamenti per motivi di lavoro sul territorio nazionale.

1.2.b Sesso, età ed inserimento scolastico

Il campione da noi esaminato presenta un numero di maschi e di femmine pressoché uguale. La quasi totalità risulta concentrata nella fascia dei nati tra il 1990 e l'83 (gr. 3).

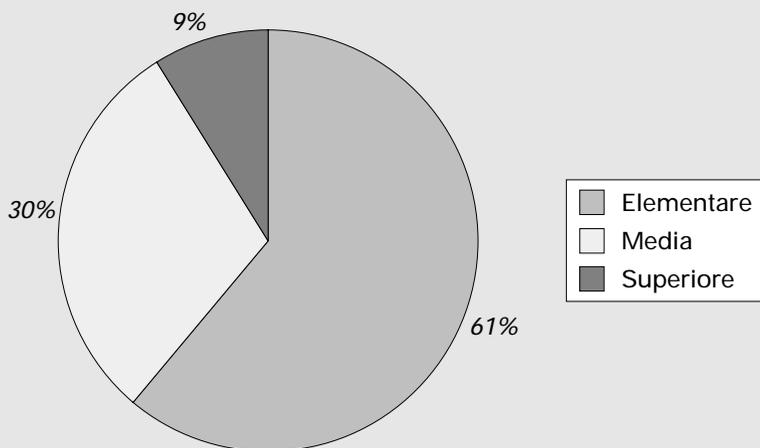


Ricordando che qui non compare il dato relativo alla scuola materna e che le eventuali differenze con i dati relativi allo stesso anno scolastico riportati nel paragrafo 1.1 sono da imputare ai diversi momenti dell'anno in cui si sono fatte le due rilevazioni (la prima a cura dell'Ufficio Statistiche all'inizio anno scolastico 1996/97 e questa a febbraio 1997), viene riportata la distribuzione nei diversi ordini di scuola dei 1.349 alunni censiti per questa ricerca (gr. 4).

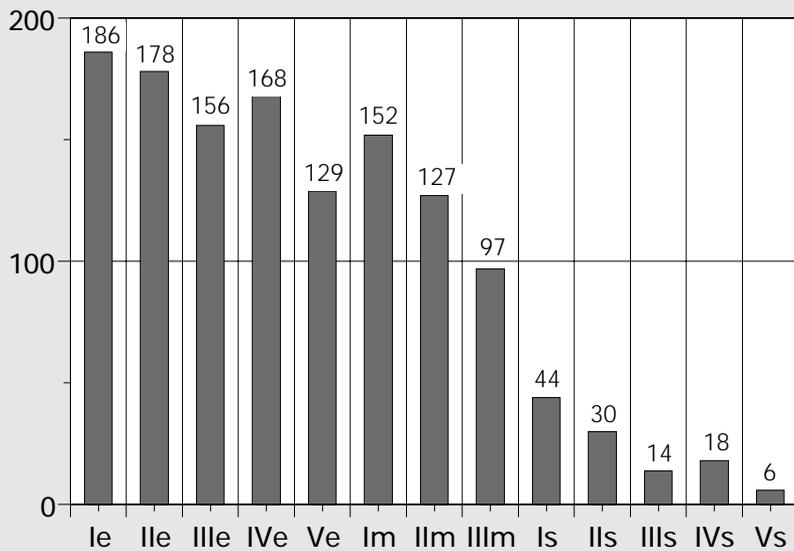
Per una miglior lettura dell'andamento, può essere utile esaminare il numero di presenze in ogni singola classe (gr. 5).

Le sfasature che si notano confrontando l'inserimento nelle classi con l'età corrispondente, ci hanno indotti ad indagare sul ritardo scolastico di questi alunni.

Gr. 4 - Distribuzione degli stran. censiti nei vari ord. di scuola. A. sc. 1996/97

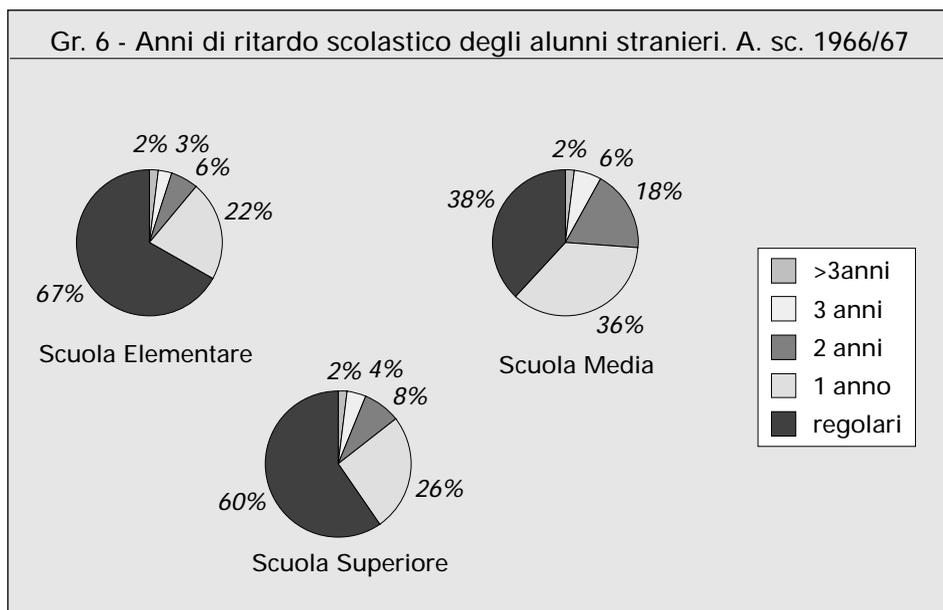


Gr. 5 - Distribuzione degli alunni stran. per classe scolastica. A. sc. 1996/97



1.2.c L'aumento dell'esposizione alla scuola

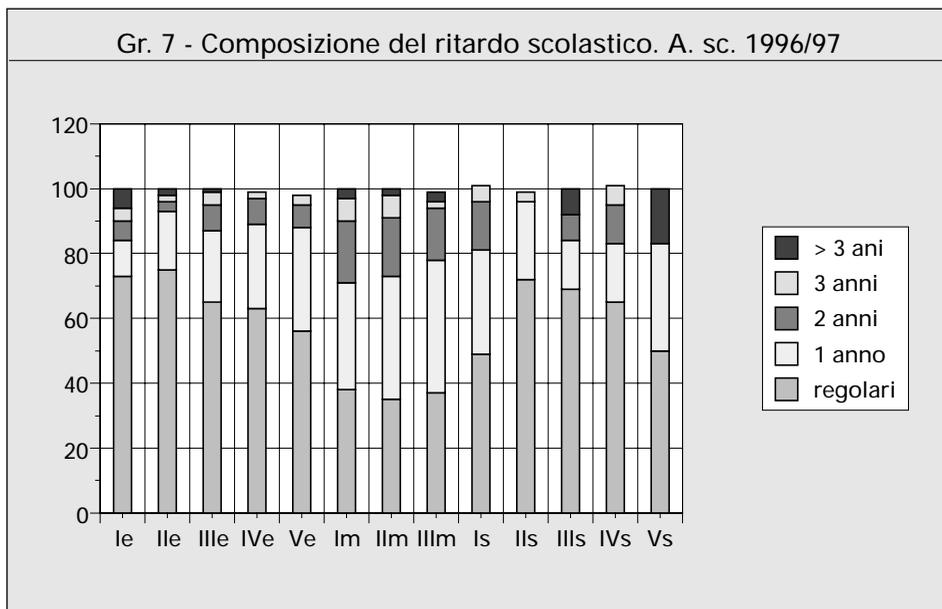
Riportiamo nel grafico 6 il grado del ritardo scolastico di questi alunni, intendendo con ciò l'inserimento in classi non corrispondenti all'età anagrafica.



Il 33% di ritardo rispetto ad un curriculum regolare nella scuola elementare, il 62% alla scuola media ed il 40% alla superiore sono dati non certo confortanti. Ma prima di inoltrarci nel commento dei dati, analizziamo l'andamento per ogni singola classe.

Il grafico 7 mette in evidenza le diverse percentuali del ritardo riferite ad ogni classe, dalla prima elementare all'ultimo anno delle superiori. Il ritardo è vistoso. Una delle cause è quella delle bocciature, che incidono per il 3% nella scuola elementare, per il 9% nella scuola media e per il 14% nella superiore.

Rispetto alle bocciature della totalità degli alunni iscritti nella scuola veronese, l'Ufficio Studi e Programmazione del Provveditorato, nell'*Indagine statistica sulla dispersione scolastica per l'anno 1995/96* ci fornisce



i dati seguenti: Scuole Medie Statali: ritirati-non ammessi = 1,61%, bocciati = 2,64%; Scuole Superiori Statali: ritirati-non ammessi = 2,82%, bocciati = 11,26%.

Gli alunni stranieri frequentanti la scuola media inferiore evidenziano quindi maggiori difficoltà, sia rispetto al ritardo complessivo che alle bocciature. La causa è da ricercarsi nella maggiore difficoltà a recuperare le lacune linguistiche a questa età, nell'allargamento della "forbice" tra le scarse competenze possedute e quelle dei compagni di classe che si fa più vistoso col passare degli anni, come pure nel progressivo aumento delle richieste della scuola.

Andando ad isolare il campione dei nati in Italia, si scopre che essi vivono una situazione migliore: nella fascia dell'obbligo l'88% è regolare, contro il 49% di chi è nato altrove. Le punte del massimo ritardo si verificano in prima elementare con il 21%, in prima e seconda media con il 20 e 23%. Chi invece è arrivato da altri Paesi, accusa alla scuola elementare un ritardo dal 38 al 50% dei casi, e alla scuola media dal 68 al 74%.

Complessivamente, escluse le bocciature, la tendenza all'inserimento

ritardato è molto diffusa. La normativa consiglia di non ritenere la competenza nella lingua italiana l'elemento decisivo per la scelta della classe ed esorta invece a riferirsi alla scolarità pregressa, consigliando al massimo un anno di "retrocessione" affidandosi alla discrezione del consiglio di classe o di circolo.

La questione della scolarità pregressa lascia tuttavia un margine di indecisione di fronte a sistemi scolastici diversi dal nostro oppure quando le condizioni di vita nel Paese d'origine non hanno magari consentito una scolarizzazione regolare. Questa situazione non riguarda soltanto la nostra città, ma è diffusa con varia intensità, su tutto il territorio nazionale. La ricerca condotta in Lombardia nell'anno scolastico 1995/96 ci parla di inserimento medio regolare nei diversi ordini di scuola pari al 67%, mentre il restante 33% accusa uno o più anni di ritardo.

Dal nostro osservatorio, dai colloqui con gli insegnanti ed i capi di Istituto, rileviamo come la causa principale del ritardato inserimento nella classe stia soprattutto nella difficoltà di reperire ed attivare risorse adeguate per superare la scarsa competenza linguistica del nuovo alunno.

L'incapacità della struttura viene quindi risolta, attualmente, attraverso l'aumento dell'esposizione alla scuola di questi ragazzi.

I dati riportati pensiamo debbano essere quindi ritenuti un segnale forte di allarme, che porta in luce il senso di impotenza e di isolamento della scuola davanti a questa nuova scommessa educativa. Impotenza che pare penalizzare proprio chi andrebbe invece protetto ed aiutato.

Conosciamo, per condividerla quotidianamente, l'amarezza dei docenti che non sanno come far fronte in modo adeguato alle esigenze di questi alunni, a quelle della classe ed al proprio senso di frustrazione professionale.

La linea di tendenza della scuola italiana è andata finora nel senso dell'accoglienza e dell'inserimento delle molteplici diversità. Vi si è fatto fronte attivando personale, formazione, programmi, strutture o collaborazioni col territorio. Non è degno quindi di questa tradizione il trattamento riservato a questa utenza, debole socialmente e, per la scarsa conoscenza linguistica, anche scolasticamente. Non dimentichiamo che

questi ragazzi spesso hanno anche un'età che coincide solo anagraficamente con quella degli alunni italiani, per aver vissuto esperienze diverse e venire da culture che educano con altre modalità i giovani; perché sono ritenuti in grado di svolgere compiti quasi da adulti, di responsabilità familiare e comunque perché vivono a contatto con problemi esistenziali che li portano ad una visione della vita e delle relazioni a volte più "matura", altre più fragile, ma comunque spesso lontana, da quella richiesta ai giovani dalla nostra società.

Riteniamo, proprio dall'analisi di questi dati che continuiamo ad interpretare come sofferenza e non come soluzione, che sia maturo il momento per considerare l'argomento nella sua completezza, mettendo in primo piano la formazione dei docenti e dei capi d'Istituto, senza tralasciare il personale di segreteria ed il personale ausiliario; cercando di strutturare risorse credibili, in termini di operatori e strumenti didattici, non lasciate all'occasionale disponibilità di personale in esubero, alla buona volontà di chi accetta di dedicare qualche ora dell'orario al recupero linguistico o ai residui di cassa per allestire uno scaffale di testi interculturali e di Italiano L2.

1.2.e Le competenze linguistiche: difficoltà e incidenza sul percorso scolastico

Il problema dell'apprendimento della lingua italiana viene segnalato dai docenti come il principale ostacolo all'inserimento scolastico degli alunni stranieri.

Non c'è difficoltà a crederlo già a partire dalla considerazione del fatto che la lingua italiana non è quasi parlata nel resto del mondo e che la varietà delle nazionalità presenti sul nostro territorio è davvero considerevole. La Francia o la Gran Bretagna, che hanno assorbito immigrazione dalle ex-colonie, oppure la Germania che ha programmato per un certo periodo gli ingressi stipulando accordi bilaterali con i Paesi d'origine degli immigrati, hanno sofferto meno il problema.

Le soluzioni approntate sono tra loro diverse, ma prevedono comunque sempre momenti strutturati e "messi a regime" di insegnamento lin-

guistico ad hoc, con personale specializzato. Il modello di inserimento italiano, come si diceva sopra, prevede un bagno linguistico immediato, supportato da eventuali forme di sostegno organizzate a seconda delle risorse e delle disponibilità reperibili all'interno di ogni singola scuola o utilizzando i distacchi del personale a livello provinciale, e quindi risente di un carattere di occasionalità e di precarietà.

Anche il sistema di formazione/aggiornamento dei docenti italiani, che avviene esclusivamente durante, e non prima, la carriera scolastica e che è lasciato alla libera iniziativa di una pluralità di soggetti, di fronte alla portata di queste tematiche mostra l'impossibilità a raggiungere in tempi certi e ragionevoli e con modalità sufficientemente standardizzate l'intero corpo docente, che tutto, indipendentemente dalla disciplina d'insegnamento, si trova coinvolto nell'inserimento degli alunni stranieri. Nonostante l'attenzione di molte realtà scolastiche alla formazione dei docenti e gli sforzi prodotti, resta ancora molto da fare in questo senso.

La nascita dei centri di documentazione "interistituzionali", come il "CD/LEI" di Bologna, il "Come ..." di Milano, il "DARI" di Padova, "tante tinte" ed altri, attraverso un lavoro di raccolta di materiale didattico e di studio, di divulgazione, di formazione e talvolta anche di produzione, forniscono strumenti di lavoro e momenti di riflessione preziosi per la scuola. Per la loro caratteristica di lavorare in rete con le istituzioni, hanno la possibilità di essere un punto di incrocio di diverse esperienze e di ottimizzare le risorse disponibili nel senso di una programmazione degli interventi. Molti Provveditorati agli Studi, IRSAE, Sovrintendenze sono elementi altrettanto propulsori e innovativi.

L'insegnamento dell'Italiano come L2 richiede una particolare preparazione e materiale specialistico. Dall'arrivo nel nostro paese di un'immigrazione che aveva necessità di essere messa in grado di comunicare nelle situazioni quotidiane, l'attenzione degli autori, prima orientata agli studenti universitari stranieri o comunque verso un apprendimento "alto" della lingua, si è spostata nel senso di una semplificazione e adattamento delle proposte didattiche per rispondere ai nuovi bisogni. Intorno all'esperienza dell'alfabetizzazione degli adulti e delle 150 ore sono così

sorti “laboratori” linguistici che hanno prodotto teoria ed esperienze di primo livello, spesso travasati nell’insegnamento della scuola dei minori. L’editoria del settore occupa tuttavia uno spazio ridotto, anche se di buon livello, sia per la novità delle tematiche che abbisognano ancora di studio e di applicazione alle discipline curricolari, sia per l’esiguità del numero degli utenti e per il fatto che i testi di Italiano L2 non vengono proposti tra le adozioni.

1.2.e.1 Difficoltà nell’apprendimento linguistico ed aree geografiche di provenienza

Le difficoltà nell’apprendimento della lingua italiana da parte degli alunni stranieri dipendono da variabili diverse, come l’età di arrivo in Italia e la lingua d’origine, ma non sono da sottovalutare questioni più direttamente legate ai traumi dell’immigrazione, loro e della famiglia, come pure il livello di scolarità pregressa.

A Verona i docenti da noi intervistati rispondono che il 32% degli alunni che frequentano la scuola elementare, il 35% di chi è alla scuola

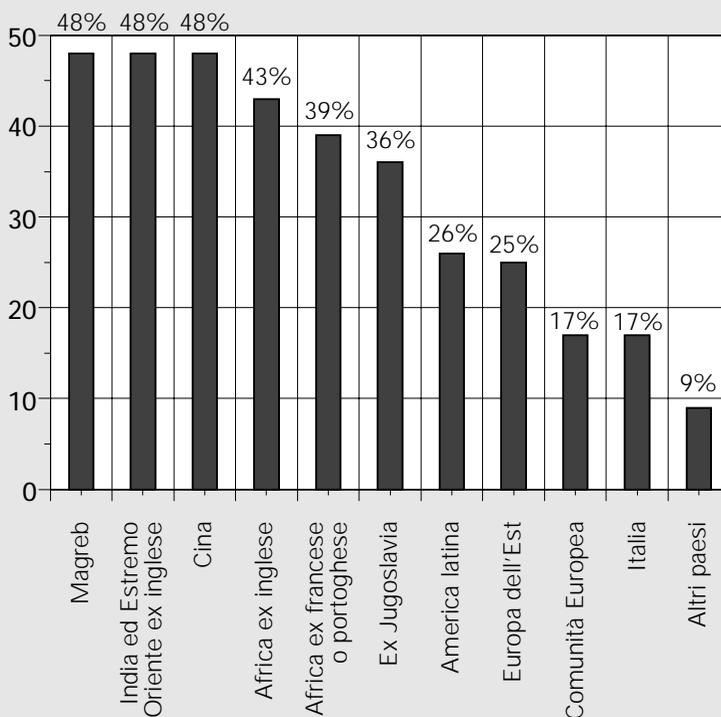
Tab. 7 - Composizione del gruppo in gravi difficoltà di apprendimento linguistico per area di provenienza. A. sc. 1996/97	
Maghreb	27%
Ex Jugoslavia	23%
Italia	13%
America latina	10%
Europa dell’Est	7%
Africa ex inglese	6%
India ed estremo oriente ex inglese	6%
Africa ex francese o portoghese	3%
Cina	3%
Unione europea	2%
Altri paesi	2%

media ed il 14% delle superiori presenta evidenti difficoltà, definendole consistenti o gravi. Nella tab. 7 è rappresentata la composizione del gruppo (396 unità) in difficoltà di apprendimento linguistico rispetto all'area di provenienza.

Per dare più completa ragione della portata delle difficoltà di apprendimento incontrate, si può leggere la percentuale di alunni rispetto al numero di iscritti della stessa area geografica (gr. 8). Così si vedrà ad es. che i Cinesi, numericamente pochi, hanno gravi problemi nel 48% dei casi.

Una nota a margine è data dall'osservazione di molti docenti che segnalano spesso l'insufficiente competenza anche nella lingua europea di mediazione.

Gr. 8 - Incidenza delle difficoltà linguistiche nelle aree geogr. A. sc. 1996/97

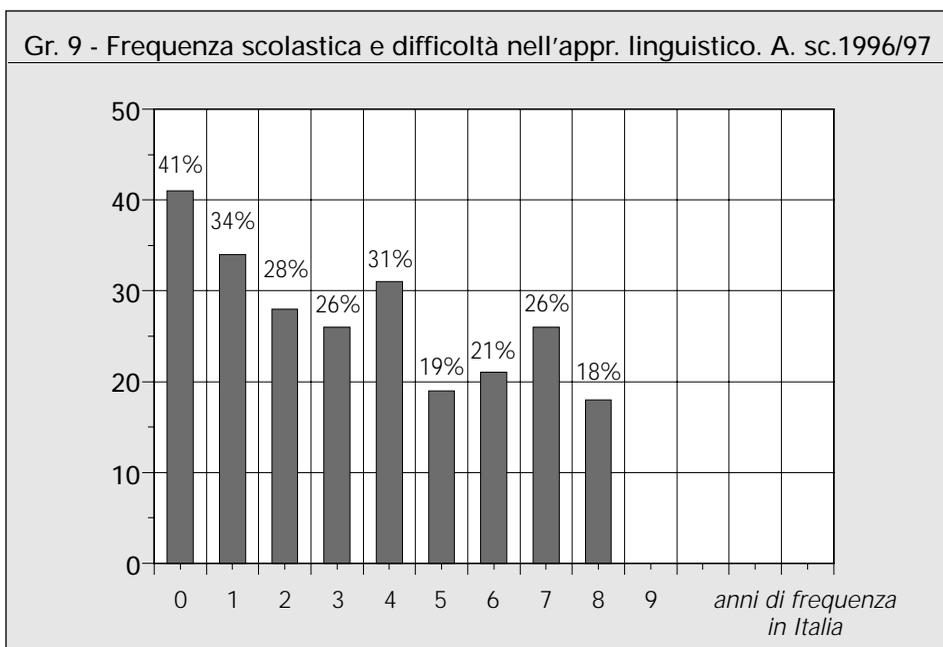


1.2.e.2 Difficoltà nell'apprendimento della lingua e scolarizzazione in Italia

Quanto i problemi di apprendimento siano lenti e difficili da superare, lo dichiara il grafico 9 relativo al gruppo che presenta evidenti difficoltà.

Il dato si presta ad ulteriori analisi. Qui interessa tuttavia già questo primo indicatore, che induce a considerare il tema dell'insegnamento della lingua 2 in un'ottica di tempi medio-lunghi. Infatti, mentre la lingua di sopravvivenza e di prima comunicazione viene acquisita piuttosto agevolmente, meglio se favorita da criteri di accoglienza mirati e da un buon ambiente/classe, è invece la lingua accademica, quella dei concetti astratti, che abbisogna di altri tempi e di sistemi *ad hoc*.

Non dipende certamente tutto dalla scuola, perché sull'apprendimento molto influisce lo stato psico-affettivo dell'alunno ed il suo rapporto con la lingua d'origine. Il "bilinguismo sottrattivo" in cui egli si trova a vivere, compreso tra la lingua degli affetti confinata agli scambi entro le mura domestiche e svalutata nella società d'accoglienza e la nuova lin-



gua vissuta in maniera piuttosto strumentale, certamente non ne favoriscono un approccio agevole.

Tuttavia la scuola ha la necessità di programmarsi nel breve periodo per far fronte all'emergenza, quanto di seguire e sostenere durante il corso di qualche anno l'alunno straniero per metterlo effettivamente in grado di usare con discreta padronanza la lingua orale e scritta. Gli addetti ai lavori, la rete informale degli insegnanti e degli esperti che si occupano di questo settore e la nostra stessa osservazione sul campo, segnalano la difficoltà a tenere alto il tiro per così lungo tempo, visto che già per attivare le prime risorse occorre tanto sforzo. Lentamente, l'alunno straniero rischia di scivolare verso "l'effetto tappezzeria", di finire in un limbo in cui la sua scarsa padronanza linguistica gli viene in un certo senso attribuita come suo tratto naturale. E rischia, di conseguenza, l'avvio verso una carriera scolastica di serie B.

Un altro elemento di difficoltà risiede nel fatto che la nostra scuola, come sappiamo, privilegia l'insegnamento della lingua scritta e talvolta il livello dei testi di studio risulta troppo elevato anche per gli stessi studenti italiani. Lingue d'origine con sistemi grammaticali e sintattici lontani dal nostro, l'abitudine di alcune culture a servirsi di codici prevalentemente orali sono altri aspetti di cui occorre tener conto per programmare le modalità dell'insegnamento linguistico.

1.2.e.3 Risorse mobilitate per l'insegnamento dell'Italiano L2

La richiesta più spesso avanzata dalle scuole con presenza di alunni stranieri in difficoltà di apprendimento o con scarsa o nulla competenza linguistica, è quella di poter usufruire di insegnanti di supporto che conducano, preferibilmente in orario scolastico, dei laboratori linguistici e che possano anche dare un aiuto nello studio e nei compiti assegnati.

In Italia ci sono esempi di utilizzo di "insegnanti facilitatori", in genere docenti nominati in base alla legge 257 sulla prevenzione della dispersione scolastica. A Verona non è stato possibile finora usufruire di questa possibilità per due ragioni: da una parte la scarsa disponibilità di docenti in esubero da poter nominare e dall'altra una distribuzione

territoriale degli alunni stranieri a carattere "puntiforme". Da due anni a questa parte, l'Ufficio Statistiche sta inserendo nelle sue indagini i dati della concentrazione nelle scuole per controllarne l'andamento e poter programmare gli interventi.

Ecco come si sono attivate le 220 scuole della nostra provincia che, al nostro questionario, hanno segnalato almeno 1 alunno straniero (tab. 8).

Tab. 8 - Corsi intensivi di lingua italiana attivati nel 1996/97			
	Corsi al mattino	Al pomeriggio	Totale scuole
Elementare	36%	8%	143
Media	48%	13%	62
Superiore	13%	20%	15

Si tratta di corsi che in genere utilizzano il personale in servizio nella scuola, usufruendo di ore di compresenza, dell'insegnante di sostegno, del completamento cattedra, e qualche volta di immigrati cui viene richiesta una prestazione come mediatori linguistici.

La diversa organizzazione tra i vari ordini di scuola (tab. 9), e per la superiore anche il basso numero di presenze di alunni stranieri, comporta queste evidenti differenziazioni nella mobilitazione delle risorse.

Questa ricerca ci dice che qualche scuola si è servita dell'aiuto occasionale di persone di altra cultura soprattutto per risolvere alcuni pro-

Tab. 9 - Risorse mobilitate nei vari ordini di scuola. A. sc. 1996/97						
<i>(il questionario dava più di una possibilità di scelta)</i>						
	El	Me	Su	El	Me	Su
Ins. di sostegno	22	30	2	15%	48%	13%
Ore ins. in compr.	106	28		74%	45%	
Ore a compl. cattedra	7	29		5%	47%	
Ore aggiuntive	8	3		6%	5%	
Mediatori linguistici	5	8		3%	13%	

blemi di comprensione con le famiglie. L'impiego di "mediatori linguistico-culturali" ricorre sempre più spesso nelle richieste di aiuto dei docenti. Esso sottolinea il forte bisogno di comprensione e di confronto tra codici culturali diversi.

Alcune delle funzioni che questa definizione raccoglie, possono essere innanzitutto assimilate dall'insegnante nel suo stesso ruolo, all'interno della sua posizione istituzionale, ricevendo una adeguata preparazione.

Non si può pensare infatti in chiave di delega la soluzione di ognuno di questi conflitti. La presenza di un intermediario nel processo di comunicazione non è un fatto tranquillo e scontato. Il "mediatore", non solo per la delicatezza del compito che richiede una particolare formazione, ma anche per il porsi come elemento che deve portare a visibilità il non detto ed il non visto da entrambe le parti, deve esser accettato per l'inquietante possibilità di far superare una crisi generandone un'altra: quella del decentramento rispetto alle proprie convinzioni. Crisi che si supera con un diverso comportamento comune ed insieme negoziato. Un impegno quindi che esula dalla normale amministrazione dei problemi quotidiani.

Si ha invece l'impressione che la richiesta generica di mediazione sottenda anche altri bisogni, che più facilmente possono essere colmati con un buon allenamento all'informazione corretta, con lo sguardo attento alle frizioni provenienti dalla difficile inserzione di aspettative e visioni del mondo lontani tra loro, con una posizione psico-pedagogica interculturale forte nei contenuti ma ancor più nei metodi.

L'esperienza italiana della mediazione all'interno delle istituzioni, partita prima di tutto nell'ambito socio-sanitario, e poi seguita dalla scuola, è senz'altro un primo, buon terreno di confronto. Un secondo è dato dallo scambio con le esperienze più consolidate nel tempo di altri paesi europei, laddove si riesca a trasferire correttamente la lettura di tali esperienze tenendo conto delle diversità dei modelli sociali ed istituzionali.

Proseguendo nella lettura della tabella 9, risulta come le ore aggiuntive all'orario cattedra siano le meno utilizzate, anche se sulla carta si presentano come una buona opportunità. Probabilmente lo sforzo di

programmazione richiesto, unito alla difficoltà delle scuole nel reperimento di risorse economiche, costituisce un fattore di dissuasione.

Forti di questa convinzione, nell'anno scolastico 1997/98, gli aderenti all'intesa di "tante tinte" hanno proposto alla Commissione Intercultura del Provveditorato di Verona il "Progetto Pronta Accoglienza", ovvero la possibilità di vedere finanziati nelle scuole dell'obbligo della provincia dei brevi corsi intensivi di Italiano L2 in orario extrascolastico (per i docenti) impegnando una certa quota del fondo provinciale sulla base dell'articolo 71. L'intervento era destinato agli alunni con nulla o scarsissima competenza linguistica, ed essendo partito solamente a febbraio, si è stabilito un tetto massimo di 50 ore per scuola.

Sono state distribuite delle schede appositamente predisposte in cui si davano i parametri della progettazione. Esse sono state successivamente vagliate dalla Commissione Intercultura"; sono stati invitati i docenti coinvolti ad un breve corso di formazione tenuto da "tante tinte", ed infine è partita la sperimentazione con i seguenti risultati (tab. 10).

Tab. 10 - Uso delle ore aggiuntive nel progetto "Pronta Accoglienza". A. sc. 1997/98		
	n. scuole elementari	n. scuole medie
N. scuole che ne fanno uso	21	18

La risposta delle scuole è stata quindi positiva. Fatta la doverosa verifica e le conseguenti correzioni, per l'anno prossimo si spera di poter partire all'inizio delle lezioni.

1.2.f Qualche osservazione sul comportamento scolastico e segnalazioni per motivi scolastici

L'autonomia nel lavoro scolastico degli alunni stranieri in genere, si può definire soddisfacente. Il gruppo degli alunni con poche difficoltà nell'apprendimento linguistico preferisce inoltre lavorare individualmente o in gruppo. Nel gruppo in cui le difficoltà si fanno sostanziali, il 40% degli alunni ha un'autonomia insufficiente se frequenta la scuola elementare ed ancora inferiore col passare degli anni scolastici. Questi a-

lunni preferiscono per la maggior parte lavorare con l'insegnante.

I due terzi degli alunni stranieri censiti (851 su 1349) risultano avere un comportamento definito "socievole". Per il 20% si parla di alunni "riservati", mentre agli estremi (comportamento molto chiuso o aggressivo) troviamo rispettivamente una media di 3,1% e di 7%.

Nel gruppo degli alunni con gravi difficoltà di apprendimento linguistico vediamo salire la presenza di comportamenti estremi rispettivamente al 7% ed al 12%. La quasi totalità delle scuole in cui essi sono inseriti attua iniziative per l'insegnamento dell'italiano, consistenti in corsi intensivi prevalentemente al mattino. Tuttavia circa la metà di essi risulta essere socievole, con una tendenza all'aumento della riservatezza nella scuola media, ma in questo caso si può anche considerare la comparsa della variabile "preadolescenza".

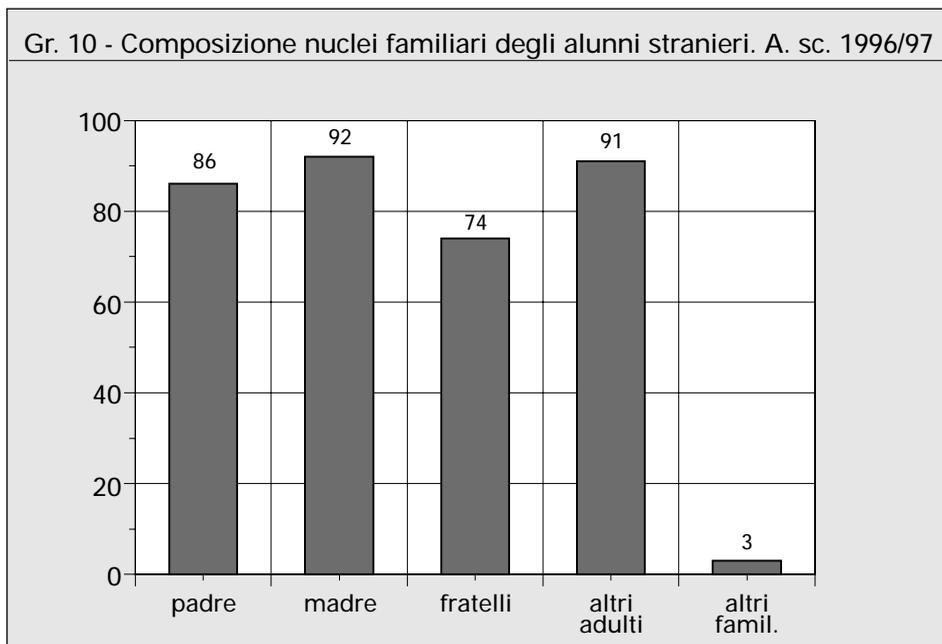
Ad eseguire sempre i compiti per casa è il 47,5% dell'intero campione, contro l'8% che non li esegue mai. Per gli altri l'impegno è parziale. Occorre tener conto, tra gli altri fattori, anche di quello della difficoltà ad avere spazi e tempi disponibili per lo studio individuale a casa da parte di molti ragazzini immigrati. Tra i ragazzi con gravi difficoltà linguistiche, un quinto viene segnalato ai servizi per motivi scolastici.

(I ragazzi segnalati per motivi scolastici risultano essere il 9,9% dell'intero campione, con 133 unità di cui 74 maschi e 59 femmine. Il 27% di questi proviene dai paesi del Maghreb, il 22% dall'Europa dell'Est, l'11% dall'Africa di lingua inglese ed il 10% dall'Unione Europea).

1.2.g I nuclei familiari: caratteristiche e condizioni

La maggior parte degli alunni stranieri del nostro campione vive con entrambi i genitori (1.087) e di loro 877 vivono anche con fratelli e sorelle. Il 91% dei nuclei familiari convive con altri adulti, non necessariamente legati da parentela. Viene dichiarato soltanto un 3% di presenze di "altri familiari" (gr. 10).

Abbiamo inserito questo *item* nel questionario per cominciare a mettere in evidenza le condizioni abitative di un alunno straniero. La soluzione di moltissime famiglie immigrate di convivere con altre persone è



legata a molti fattori, alcuni dei quali rispondenti ad una maggior apertura di altre culture alla vita di solidarietà sociale nel gruppo, ma anche senz'altro a fattori economici contingenti, quali la difficoltà di trovare abitazioni idonee e la necessità di unire le forze, sia dal punto di vista economico che assistenziale.

E' un dato di cui occorre tener conto nella valutazione delle possibilità scolastiche di questi alunni, che aggiungono agli elementi di svantaggio iniziale (scarsa conoscenza della lingua, traumi legati all'immigrazione) anche la difficoltà di trovare spazi e momenti adeguati per lo studio a casa. Spesso inoltre ai giovani sono richieste collaborazioni domestiche, responsabilità di sorveglianza dei fratelli più piccoli che, unitamente ad un'altra quantità di fattori, contribuiscono a differenziarli dai loro coetanei italiani almeno nelle opportunità di dedicarsi alle attività intellettuali, sportive, ludiche.

L'inserimento lavorativo assicurato da un'economia locale solida (qui, ovviamente, non si entra nella "qualità" di questo inserimento), l'unione

delle forze lavorative di più adulti all'interno di uno stesso nucleo familiare, una discreta attenzione degli Enti, del privato-sociale e del volontariato in termini di assistenza ai casi bisognosi sembrano produrre effetti di "normalizzazione" nella vita di queste famiglie.

Il nostro questionario ci parla di un 73% di famiglie in condizioni economiche non cattive, in uno standard definito tra il medio e il buono. Il dato delle condizioni dei nuclei familiari è tuttavia, nel suo complesso, un elemento sul quale non ci sentiamo di spendere analisi ulteriori perché è certamente legato ad una valutazione indiretta del docente, sulla quale egli non è titolato a pronunciarsi. Ci serve però come indicatore di massima, che sembrerebbe confermare questa linea di tendenza alla "normalizzazione" della vita dei nuclei familiari stranieri con figli a scuola.

Le famiglie monoparentali sono un'esigua minoranza e riguardano 124 alunni stranieri. Vengono condotte nell'8% dei casi dalla sola madre e nel 2% dal solo padre. Anche in queste famiglie c'è la presenza dei fratelli, superiore nel caso delle famiglie condotte dal padre (tab. 11).

Tab. 11 - Area geografica di provenienza degli alunni di famiglie monoparentali				
	<i>Femmine</i>	<i>Maschi</i>	<i>Totale</i>	<i>%</i>
Italia	18	12	30	24%
America latina	13	7	20	16%
Ex Jugoslavia	9	10	19	15%
Maghreb	9	5	14	11%
Europa dell'Est	5	8	13	10%
Africa ex inglese	2	6	8	6%
Comunità Europea	5	2	7	6%
Africa ex franc. o portog.	2	1	3	2%
Europa non comunitaria	1	2	3	2%
Est Or. lingua francese	1	0	1	1%
Corno d'Africa	1	0	1	1%
Altri paesi	3	2	5	4%

Queste famiglie risulterebbero penalizzate economicamente solo quando a condurle è il padre: 53% di condizioni definite non buone (tra povere e molto disagiate). La provenienza di queste famiglie è indicata in tab. 11. Spicca il dato riferito all'Italia: si tratta di 30 alunni nati in Italia, di cui 16 con cittadinanza italiana.

Dal questionario vengono inoltre segnalati 35 minori in stato di affido e 5 istituzionalizzati (17 maschi e 23 femmine), di età tra i 6 ed i 14 anni, tra cui 9 con nazionalità marocchina, 4 italiani, 3 bosniaci, 3 ghanesi, 3 peruviani e 3 della Repubblica Dominicana.

Andando a verificare il numero degli alunni stranieri segnalati per motivi assistenziali, ne risulta un'esigua minoranza: 134 sul totale di 1.349. Provengono per la maggior parte da famiglie con entrambi i genitori (103) e, nel caso di famiglie mono-parentali, 22 risultano quelle a conduzione materna e 4 a conduzione paterna. Questo è il dato come risulta alla scuola. Sarebbe interessante incrociarlo con quello dei servizi dell'Ente pubblico.

1.2.h Il rapporto scuola-famiglia

Costanti vengono definiti dai docenti interpellati i rapporti scuola-famiglia nel 50,1% dei casi. Rari nel 39,3% e inesistenti nel 10,6%.

L'atteggiamento della famiglia immigrata viene letto come collaborativo nel 56,8% dei casi, di delega nel 41,7% ed oppositivo nell'1,5%.

Non disponiamo di analoghe statistiche rispetto all'atteggiamento delle famiglie italiane. Possiamo però segnalare la sensazione di impotenza degli insegnanti quando si trovano di fronte all'assenza di partecipazione alla vita scolastica di molte famiglie straniere. Le modalità di comunicazione che si adottano abitualmente nella nostra scuola sembrano avere in questi casi un'efficacia modesta. A detta dei docenti è come se mancasse la possibilità di motivare queste famiglie, che nonostante le comunicazioni sul libretto, le lettere a casa, gli inviti, continuano a vivere la scuola quasi da lontano.

Il 28,3% delle famiglie chiede l'esonero dall'ora di religione (alcune nazionalità degli alunni interessati: 102 Marocchini; 99 ex Jugoslavi; 33 I-

taliani; 26 Ghanesi). Il 22,4% ha richieste particolari per la mensa e l'11% chiede attività supplementari scolastiche ed extrascolastiche.

1.2.h.1 Alcuni tra i fattori di impedimento ad una corretta comunicazione scuola-famiglia

Certamente la poca conoscenza della lingua italiana da parte dei genitori immigrati è uno degli ostacoli da superare. Si cerca allora, nelle realtà più attente e dove i mezzi lo consentono, di programmare percorsi di alfabetizzazione per adulti e di strutturare materiale di comunicazione scritto in più lingue. Cosa che è avvenuta anche nella nostra città, con l'edizione di uno strumento polifunzionale, "La scuola come ponte fra le culture", in cui si trova, tra le altre cose, una piccola raccolta di schede di comunicazione scuola-famiglia e schede informative per i genitori sul sistema scolastico nazionale in 7 lingue. Ma per quegli stranieri che non hanno facile accesso alla lingua scritta, il problema resta aperto. La competenza nella lingua scritta è l'ultima pratica ad essere acquisita, in genere per tutti quelli che vengono nel nostro paese per motivi di lavoro e per le madri in particolare, ancor più se provenienti da tradizioni a tendenza orale.

Vanno considerate altre variabili che interferiscono nella comunicazione tra scuola e famiglia, come il ruolo del giovane immigrato, che riserva a volte qualche sorpresa. La migliore conoscenza della lingua italiana, il più facile accesso alla comprensione del codice scolastico rispetto alla sua famiglia, sono elementi che gli possono consentire uno spazio di manovra autonoma, che non sempre va nel senso di favorire il contatto tra i genitori e i docenti, specie nei casi in cui per lui non sia conveniente.

Ma quando le comunicazioni da parte della scuola si fanno più pressanti per stimolare la risposta dei genitori, ecco che può accadere che la reazione della famiglia non vada nella direzione auspicata. Anzi, in alcuni casi gli sforzi di avvicinamento da parte della scuola possono cadere nel vuoto o addirittura produrre un effetto *boomerang*.

Occorre a questo proposito ricordare che l'invenzione dei Decreti De-

legati non è così universale. Essa risponde ad un bisogno sentito nella nostra società per favorire l'incontro tra due diverse comunità educative, la scuola e la famiglia appunto.

Per ricomporre la frammentazione dei messaggi e delle modalità educative a cui la nuova generazione è stata sottoposta trovandosi a crescere all'interno di una società più complessa, come è diventata quella nostra nel momento in cui nuovi soggetti forti sono venuti a rivestire un fondamentale ruolo formativo (si pensi alla televisione ad esempio), si è resa evidente la necessità di una negoziazione, di un dialogo tra i diversi agenti responsabili. Nella nostra società è stato possibile iniziare questo tentativo di dialogo tra scuola e famiglia, rendendo istituzionale la partecipazione attiva alla vita scolastica dei genitori e dei ragazzi più grandi attraverso i Decreti Delegati. Le attuali modalità di approccio docenti-genitori traggono motivazioni e misure all'interno di questo quadro.

In altre culture invece la famiglia non si differenzia in maniera particolare dalla più ampia appartenenza alla società nel suo insieme, che anzi viene sentita come un tutto unico capace di dare senso alla vita di relazione di ciascuno dei suoi membri. Questo fa sì che i singoli si attivino più per mantenere e rafforzare la coesione del gruppo e la perpetuazione dei valori espressi dalla comunità e che avvertano molto marginalmente o per niente il bisogno di negoziare con l'agenzia scuola uno spazio di mediazione e/o reciproco controllo.

Un ulteriore elemento di complessità che occorre tener presente quando ci si interroga sulle convinzioni e gli atteggiamenti di molte famiglie immigrate rispetto al nostro modello scolastico, è legato all'esperienza storica del colonialismo. Alcuni dei gruppi da cui provengono gli immigrati che vivono qui, hanno considerato per generazioni la scuola "all'occidentale" come un elemento spurio introdotto nel loro Paese da chi riteneva di dover loro insegnare modi "più corretti" di concepire il mondo e la vita ed hanno vissuto in casa propria il tentativo, spesso riuscito, di sradicamento dai propri modelli originari. A causa di questo, nel ricercare le cause dell'analfabetismo di un immigrato adulto che vive qui, non è infrequente imbattersi nel rifiuto della sua famiglia d'origine

di mandarlo alla scuola occidentale. Rifiuto che magari egli ha ora abbandonato, ma dal quale eredita la scarsa conoscenza del nostro modello formativo e quindi scarsa capacità di muoversi al suo interno.

Talvolta la scuola di altri Paesi riproduce la separazione tra il mondo degli adulti e quello dei minori. Mondi attraverso i quali si passa non per cambiamento di età o per accumulo di esperienze, ma per riti di iniziazione, uno dei quali è ad esempio la circoncisione, a tutt'oggi molto praticata. E dove comunque il ruolo dell'adulto è quello di guida indiscutibile rispetto alla "classe dei giovani".

Talvolta i genitori immigrati invitati ad esprimere il proprio punto di vista, sembrano considerare gli insegnanti più come adulti che si devono assumere la crescita dei giovani in virtù del loro stesso *status* piuttosto che in qualità di professionisti della formazione, con cui è allora possibile entrare nel merito dei percorsi attuati ed attuabili; e la scuola viene intesa come un luogo di trasmissione di valori attraverso un'autorità che non si dovrebbe mettere in discussione. Alcuni di loro provengono da culture in cui viene giudicato eccessivamente permissivo l'atteggiamento di "negoziiazione" concesso ai giovani dalle famiglie e dalla scuola italiane.

In virtù di queste opinioni, di fronte alle difficoltà della scuola a gestire il comportamento dei loro figli, essi possono giudicare l'insegnante come un adulto che non sa farsi valere, e spesso lo invitano direttamente ad adottare un comportamento consono a queste aspettative. Possono però anche convincersi che è il figlio ad avere qualcosa di strano, che non risponde a quella che si ritiene essere "la normalità", il conosciuto. Nel primo caso, i genitori possono confermarsi nell'utilità di adottare un atteggiamento di chiusura difensiva all'interno della propria comunità o famiglia, a protezione dei propri modelli sociali e per non far correre al proprio figlio il rischio contaminazioni culturali ritenute pericolose.

Nel secondo caso, i genitori, la comunità possono essere indotti ad accentuare un atteggiamento di rifiuto, di emarginazione del giovane perché non riescono ad orientarsi di fronte alle sue difficoltà, a dar loro un nome che non sia quello dell'insufficienza personale o del tradimento

delle aspettative e dei valori di fondo della propria comunità. Tanto più se questo bambino o adolescente ha iniziato un percorso di allontanamento dalla cultura d'origine per il desiderio di integrarsi nella società d'accoglienza.

Molte famiglie immigrate manifestano ulteriori disagi di fronte al nostro sistema scolastico. Disagi economici, come l'essere costrette all'acquisto di testi che i loro figli non sono in grado di leggere. Disagi di integrazione, se ai loro ragazzi non viene offerto il necessario supporto per impadronirsi in tempi ragionevolmente certi dell'Italiano e si trovano a vivere marginalmente la loro carriera scolastica nel presente ma anche nei possibili sviluppi futuri. Disagi nell'educazione, quando esse si trovano a gestire l'ulteriore difficoltà nata da un inserimento scolastico che non tiene nel dovuto conto l'età del ragazzo, il quale fatica ancora di più ad inserirsi nel gruppo dei pari. Difficoltà nel comprendere e accettare regolamenti, orari ritenuti gratuitamente rigidi o non necessari.

Analizzando il campione dei 151 alunni stranieri la cui famiglia non ha alcun rapporto con la scuola o ha dei rapporti ostili, abbiamo visto che alcuni valori si discostano dalla media, in particolare:

- il 55% presenta serie difficoltà nell'apprendimento linguistico (media del 29%);
- il 27% non esegue mai i compiti a casa (media dell'8%);
- il 14% li esegue sempre (media 47,5%);
- il 21% ha un comportamento molto chiuso o aggressivo (media 10,1%).

Questi dati non consentono un'analisi delle cause e degli effetti, ma indicano l'esistenza di un disagio da tenere presente.

1.2.h.2 Qualche tentativo di soluzione

Il sommario accenno che qui viene rivolto ad elementi non direttamente attinenti a questioni puramente didattiche, vuole essere un invito agli operatori a considerare l'incontro con altre culture attraverso l'assunto che esistono complessità che occorre tener presente, almeno nelle situazioni in cui gli atteggiamenti sembrano inspiegabili o creano zone di conflitto. Infatti molte di quelle famiglie immigrate che sembrano

delegare alla scuola l'educazione dei propri figli, non lo fanno per disinteresse ma perché aderiscono, per mille motivi, a valori diversi. Tanto quanto i docenti, ma forse ancora di più, soffrono per l'incapacità di instaurare una comunicazione proficua.

Tuttavia occorre trovare un terreno di negoziazione. Molti docenti sperimentano approcci diversi alla comunicazione, adottando criteri meno formali ed ufficiali per avvicinare i genitori. Questo è molto utile, perché i due mondi non possono coesistere ignorandosi, pena l'alimentazione dei reciproci stereotipi e l'indebolimento del processo di crescita del giovane.

La scuola veronese, nei casi di conflitto più grave, ovvero di inesistenza del rapporto con la famiglia o nel caso di rapporti ostili, mostra di attivarsi nella quasi totalità dei casi censiti nella nostra ricerca. Dichiarata infatti di servirsi di interpreti, di promuovere la socializzazione delle famiglie al di fuori dei canoni consueti, ad esempio organizzando incontri e feste in cui gli immigrati possano incontrarsi anche con le famiglie italiane e osservare i propri figli mentre giocano con i nuovi compagni di scuola e percorrono la strada dell'integrazione nella nuova società. C'è anche un tentativo di realizzare, come istituzione scolastica, un'iniziativa mirata al mantenimento della lingua d'origine (insegnamento della lingua araba, promossa dalle 150 ore di Legnago).

Gli insegnanti a volte sentono la necessità di uscire dai limiti dell'edificio scolastico, e, oltre a cercare risorse negli Enti Locali o in altre strutture, anche associative, per essere coadiuvati nel lavoro educativo e per sostenere i ragazzi nel tempo extra-scuola, lo fanno anche per avvicinarsi in altro modo alla famiglia, per avere l'opportunità di conoscerla meglio e di farsi conoscere. Eccoli allora organizzare qualche serata d'incontro, accettare l'invito ad una festa, praticare i luoghi dove gli immigrati si incontrano. Eccoli ancora invitare in occasioni di dibattito pubblico gli immigrati stessi a farsi portavoce dei loro bisogni e delle loro perplessità di fronte al mondo scolastico, come è accaduto di recente a Verona in occasione del convegno "Tante Tinte in fiera". Questi sono momenti preziosi, perché inducono gli immigrati stessi non solo ad un'o-

perazione di riflessione e di visibilità, ma danno loro modo di conoscere da vicino i meccanismi di funzionamento e anche la tensione al miglioramento che c'è nella scuola italiana.

Eccoli ancora, i nostri insegnanti, partecipare agli incontri con quei genitori italiani che si interrogano sul fenomeno dell'immigrazione nel nostro paese, per il bisogno di essere orientati come educatori che vogliono correttamente guidare i propri figli nel contatto con questa nuova diversità.

1.2.h.3 Un obiettivo del rapporto con la famiglia: la doppia autorizzazione

I momenti in cui la scuola e i genitori si incontrano sono codificati all'interno di regole accettate con più o meno entusiasmo da entrambe le parti in causa: colloqui individuali, giudizi, votazioni, consegna delle schede, comunicazioni scuola-famiglia, partecipazione dei genitori agli organi collegiali. In questi momenti si gioca una relazione complessa, fatta di aspettative reciproche, giudizi, diffidenze, richieste ... Tutto funziona se l'alunno va bene. In casi problematici, se le parti dispongono di strumenti d'analisi simili, se le soluzioni proposte sono ritenute accettabili, la situazione può prestarsi a dei miglioramenti. Ma quando questo non avviene, ognuno cerca sostegno altrove. La scuola nei servizi territoriali, la famiglia dove può e dove sa.

A questo punto non tutto è perduto. La frattura si può ancora ricomporre, il dialogo continuare, sia pure da posizioni diverse. L'importanza dell'incontro è ben visibile agli occhi del terzo attore della scena: il bambino, il ragazzo. La sua scarsa o nulla possibilità di agire e di proporsi, investe gli adulti della grande responsabilità di farsi guide sicure e lungimiranti, di offrire la certezza di un cammino di crescita chiaro e positivo. Questo è un bisogno fondamentale dell'infanzia, e richiede al mondo scolastico ed alla famiglia l'impegno ad una negoziazione costante ed uno sforzo di superamento delle rispettive rigidità, dei conflitti, delle ambivalenze, delle incapacità.

Lo *status* dell'immigrazione, come abbiamo visto, aggiunge ulteriori e

lementi di complessità a questa delicata relazione. La spinta all'omologazione con il gruppo dei pari che il giovane immigrato avverte, può creare problemi analoghi a quelli normalmente evidenziati nella società italiana, che gli insegnanti conoscono bene. Si tratta di analogie con i problemi di formazione dell'identità personale non lontane da quelle che già si sono manifestate in intere generazioni di italiani appartenenti alle diverse subculture nazionali che si sono adeguate ai veloci cambiamenti sociali.

Si ripropone in questo caso la tendenza al disconoscimento dei valori che la famiglia tenta di trasmettere, con la generazione di conflitti di intensità variabile. Per superarli, il giovane ha bisogno di trovare le risorse che gli consentano di accedere a quella che viene chiamata "la doppia autorizzazione": autorizzazione che egli stesso deve poter accordare alla propria famiglia ad essere diversa, per tradizioni e comportamenti, rispetto a quel modello futuro che egli sogna per sé, che gli viene proposto dalla società attraverso il gruppo dei pari e la sollecitazione dei mass media; ed anche l'autorizzazione che egli deve a sua volta ricevere dalla famiglia per poter essere legittimato come figlio che cresce nel cambiamento.

Nel caso dell'immigrazione, lo strappo generazionale si può far più forte laddove sia maggiore la lontananza nei valori culturali tra la società d'accoglienza e la famiglia, ma non necessariamente. Intervengono infatti altre dinamiche, come quelle di una famiglia che non trova in sé le risorse necessarie a seguire il cambiamento del figlio senza sentirsi sconfessata nel suo ruolo; come quando la società d'accoglienza non è pronta ad accettare la proposta di meticcio che giunge da un individuo in bilico tra origini altre e modelli di comportamento frutto di imprevedibili ibridazioni.

1.2.i Le azioni della scuola veronese: attività interculturali

L'attenzione alla dimensione multiculturale dell'insegnamento e dell'accoglienza è presente in molte delle scuole da noi intervistate, anche indipendentemente dalla presenza di alunni stranieri (tab. 12).

Le lezioni specifiche all'interno del *curriculum* rivestono un ruolo di primo piano. Non disponiamo di dati che ci possano far conoscere nel

Tab. 12 - Attività interculturali nelle scuole veronesi. A. sc. 1996/97			
<i>Modalità per l'ed. interculturale</i>	<i>Elem. (su 277)</i>	<i>Media (su 111)</i>	<i>Super. (su 65)</i>
Lez. specif. all'int. del curricolo	73 (26%)	39 (35%)	11 (17%)
Testimon. di immigr. o esperti	22 (8%)	6 (5%)	9 (14%)
Spett. o mostre prod. da alunni	38 (14%)	11 (10%)	1 (2%)
Spett./mostre di immigr. o agenzie	26 (9%)	6 (5%)	5 (8%)
Animazione e giochi	29 (10%)	7 (6%)	2 (3%)
Cineforum	7 (3%)	10 (9%)	6 (9%)
Dibattiti	9 (3%)	9 (8%)	13 (20%)
Altro	12 (4%)	4 (4%)	1 (2%)
Non risponde	61 (22%)	19 (17%)	17 (26%)

dettaglio le modalità adottate, quali siano le aree disciplinari interessate, gli strumenti didattici utilizzati. Certamente l'interesse dei tre ordini di scuola è orientato in questa direzione, ponendo questo aspetto al primo o al secondo posto. I programmi ed i testi in uso nella nostra scuola sono tradizionalmente etnocentrici. Attualmente nel nostro paese il dibattito sulla questione è avviato, e la necessaria revisione dei *curricula* si affaccia qua e là ancora timidamente ma con buone proposte, sia a livello di testi, unità didattiche e sussidi multimediali, sia come attenzione alla formazione dei docenti.

Le preferenze che si manifestano attraverso gli indicatori del questionario da noi inviato, rispettano abbastanza fedelmente la diversa impostazione didattico-metodologica di ogni ordine di scuola (si veda ad esempio il differente peso che hanno i dibattiti e le testimonianze di esperti, oppure le attività di animazione e giochi di ruolo.)

Un'osservazione a margine va fatta circa la natura di queste iniziative. Grazie alla raccolta dei progetti delle scuole fatta attraverso il centro "tante tinte", risulta che le attività, pur variamente orientate, fanno parte di percorsi strutturati e che le iniziative di mostre e spettacoli ne rappresentano la fase conclusiva.

I dati tuttavia, per la loro esiguità, confermano che l'attenzione verso queste problematiche è ancora ristretta a una minoranza di docenti e che l'educazione interculturale non ha quello spazio di generalizzata diffusione all'interno ed oltre le discipline che la distanzi per la sua portata educativa dalla moltitudine di attività aggiuntive cui la scuola si dedica. Le lodevoli eccezioni di docenti che si interrogano sul senso di questa nuova scommessa educativa forniscono però la speranza e il sostegno alle future innovazioni.

Infatti si discute oggi a Verona, come nel resto del Paese, sul significato dell'educazione interculturale. Ci si chiede se non si rischi, nel dare visibilità alle altre culture, di alimentare un superficiale interesse all'esotismo e come sia possibile uscire da un'ottica puramente conoscitiva per affrontare piuttosto la decostruzione degli stereotipi, per favorire l'adozione di modelli di comportamento adeguati. Ci si interroga su termini come tolleranza, assimilazione; sui nuovi concetti di cittadinanza; sui modelli di integrazione adottati in altri Paesi.

Rincuora vedere che molti docenti portano in evidenza la relazione, il clima della classe, l'educazione alla gestione del conflitto, l'attenzione a sé e all'altro come elementi fondanti di ogni civile rapporto di convivenza. Sempre più spesso si parla di educazione alla diversità, nella convinzione che questa dell'immigrazione non sia che una delle tante diversità con cui ognuno di noi si confronta ogni giorno.

Si scopre come non basti la buona intenzione e l'esercizio del cosiddetto "buon senso" per evitare inciampi pedagogici vistosi, come quello di porre sotto il riflettore l'alunno straniero (che magari in realtà vorrebbe far dimenticare di esserlo) in nome del confronto con altre culture; oppure quello di negare diritto di esistenza alle differenze, finendo per non accorgersi del bisogno muto di un riconoscimento che oltrepassi l'assimilazione e l'omologazione.

Guardando ai titoli di convegni, corsi di aggiornamento e ad altro di cui si può disporre attualmente sul mercato della formazione nel nostro Paese, pare che l'accento sia spostato molto sul versante "sensibilizzazione" nella sua più ampia accezione, comprendente nel suo insieme l'e-

ducazione ad una scuola e ad una società multi o interculturali. Più marginali e settoriali compaiono tematiche specifiche, ma non per questo meno importanti, legate ad esempio all'insegnamento della lingua italiana come L2, sia sotto il profilo tecnico della questione, sia come aspetto inalienabile per consentire un reale diritto di cittadinanza agli stranieri; tematiche come l'accoglienza dell'alunno straniero a scuola nel senso di progetto d'Istituto, di abito mentale, che passa attraverso un'attenta lettura della normativa vigente e una fattiva ricerca di risorse; ed ancora, tematiche che riguardano l'analisi del disagio psicologico, con l'universo delle relazioni con la famiglia e con i servizi socio-sanitari a questo collegati.

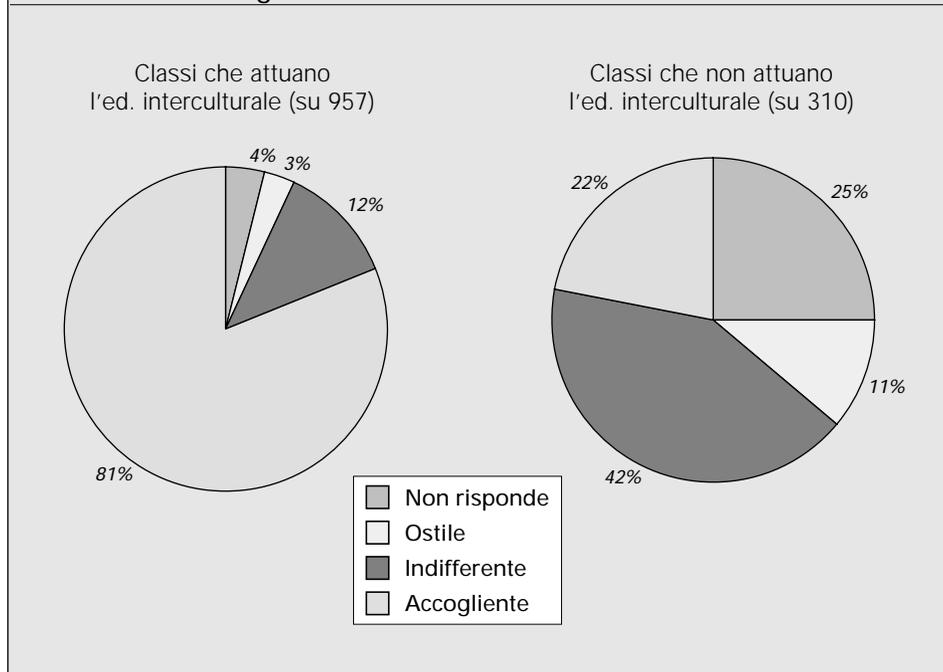
1.2.i.1 Supporti per l'educazione interculturale

Alla domanda sull'esistenza nell'istituto di materiale specifico per l'educazione linguistica ed interculturale insieme, hanno risposto positivamente l'11,5% delle scuole interpellate. Se ne deduce che è ben lungi dall'essere compiuto anche il semplice atto di dotare la scuola di uno scaffale consono ai bisogni più immediati di insegnamento dell'Italiano L2, dell'educazione interculturale a livello adulto o destinata agli studenti, di testi di consultazione, di narrativa, multimediali, ecc.

Le poche risorse destinate alle scuole dagli organismi competenti, la sporadica attenzione degli Enti Locali, che pure potrebbero supportare queste esigenze, la sensibilità ristretta a qualche piccolo gruppo di docenti all'interno di ogni Collegio Docenti, sono tutti elementi che non favoriscono né la richiesta né la diffusione di questi strumenti.

A Verona la struttura centrale di "tante tinte" favorisce la divulgazione dei materiali. La prossima pubblicazione di un periodico, finora redatto in via sperimentale e che ora vede la collaborazione di un gruppo stabile di docenti; il prossimo collegamento Internet del centro e il raccordo con altri centri analoghi in Veneto ed oltre, e questa stessa pubblicazione, si spera possano servire per allargare sempre più l'accesso all'informazione ed alla riflessione su queste tematiche.

Gr. 11 - Le conseguenze dell'ed. interculturale a Verona. A. sc. 1996/97



1.2.i.2 Un effetto dell'educazione interculturale

Le attività legate alla sensibilizzazione in chiave interculturale, sembrano favorire un miglior atteggiamento della classe nei riguardi degli alunni stranieri (gr. 11). Preso così il dato è confortante ed esorta a proseguire negli sforzi iniziati. Balza agli occhi come l'argomento si presti a numerosi approfondimenti, ma per il momento il nostro livello di esigenze in questo ambito era quello di ottenere un indicatore a maglie larghe che ci potesse segnalare semplicemente l'esistenza dell'utilità e della ricaduta del lavoro intrapreso.

1.2.i.3 L'educazione interculturale dalla scuola al territorio

Il 12% delle scuole elementari, il 7% delle scuole medie ed il 2% delle superiori hanno attivato nell'anno scolastico 1996/97 percorsi di sensibilizzazione intorno alle tematiche della società multiculturale, rivolgendoli in maniera specifica, oppure semplicemente aprendoli, alle famiglie degli alunni della scuola: dibattiti, conferenze, incontri con esperti, immigrati, volontari; coinvolgimento in feste, spettacoli, mostre di fine anno; collaborazione con i corsi per immigrati adulti; collaborazioni

con l'Ente Locale, la Circostrizione, qualche associazione del volontariato, animatori, educatori.

Sebbene questi segnali siano quantitativamente poco rilevanti, è importante sottolineare l'apertura del mondo scolastico alla sua naturale utenza, quella dei genitori, riuscendo a coglierne la domanda di orientamento nel compito educativo, che spesso viene posta come generico interesse a conoscere più da vicino le tematiche dell'immigrazione.

La proposta della scuola nei confronti dei genitori immigrati è forse ancora da perfezionare, per molte delle ragioni già esaminate. Tuttavia vale la pena di continuare e cercare le modalità più efficaci, perché quando si riesce ad agganciare l'attenzione delle famiglie straniere, le azioni positive si fanno sentire a più livelli, ma particolarmente verso gli alunni stranieri, che vedono le loro famiglie accanto a quelle italiane, invitate in un ruolo di parità.

1.2.h Collegamenti col territorio

Alle domande sulla conoscenza di forme di intervento da parte dell'Ente Locale, di Associazioni o di singoli a sostegno delle problematiche educative e di integrazione degli alunni stranieri, e sulla eventuale collaborazione con la scuola, queste sono state le segnalazioni (tab. 13).

Tab. 13 - Interventi di organismi extrascolastici a sostegno dei minori stranieri a Verona ed eventuale collaborazione con la scuola. A. sc. 1996/67					
	<i>Elementari</i>	<i>di cui in collaborazione</i>	<i>Medie</i>	<i>di cui in collaborazione</i>	<i>Superiori</i>
Doposcuola	15	6	5	2	0
Anim. culturale	7	2	3	0	1
Anim. sportiva	12	1	6	1	1
Attiv. parrocch.	21	1	6	2	0
Centri aperti	23	9	6	4	0
Altro	18	7	6	4	0
Totale	96	26	32	13	2

Nell'esaminare la voce "altro" risultano forme di assistenza a domicilio da parte di privati cittadini, come di assistenti sociali e scouts.

Non sappiamo se l'esiguità dei dati derivi da scarsità delle iniziative territoriali o da un'insufficiente informazione da parte degli operatori scolastici. Anche le collaborazioni scuola/territorio qui segnalate (la cui entità numerica è senz'altro più attendibile) non sono molte. Riteniamo che andrebbero intensificati gli sforzi per favorire l'inserimento sociale degli alunni stranieri, sia attraverso azioni educative mirate ed in collaborazione con le scuole e/o esperti di animazione interculturale, sia attraverso il loro coinvolgimento in tutte quelle attività sportive, culturali, ricreative che il territorio propone.

1.3. DATI GENERALI³

Si ritiene utile proporre alla fine della ricerca un quadro sintetico di dati provenienti dalle più autorevoli fonti nazionali riguardanti gli aspetti più generali del fenomeno migratorio nel suo complesso e di altri relativi alla situazione locale. Questo al fine di agevolarne la consultazione per quegli operatori scolastici e socio-sanitari a cui la presente pubblicazione è destinata e che non sempre hanno l'opportunità ed il tempo di rifarsi agli studi più ponderosi e certamente più completi.

3. I dati e i riferimenti a carattere internazionale e nazionale riportati in questa pubblicazione, sono tratti da "Immigrazione-Dossier statistico '97", Caritas di Roma - Edizioni Anterem, Roma, ottobre 1997 e da "Terzo rapporto sulle migrazioni 1997", Fondazione Cariplo I.S.MU. - Franco Angeli Editore, Milano 1998.

I dati locali sono forniti dall'Ufficio Stranieri della Questura di Verona, relativamente alla situazione di maggio 1997.

Si fa riferimento inoltre alle tesi di Laurea di: Massimo Giacomini "L'immigrazione nel territorio veronese dal 1990 al 1996. Analisi critica dell'attendibilità delle fonti e indagini sul campo", Laurea in Scienze Politiche - Università di Padova, 1996 e di Cristina Ruzzene "Il lavoro degli extracomunitari in Italia", Laurea in Giurisprudenza - Università di Bologna, 1997.

Si ringrazia per la supervisione Paolo Seghi, responsabile dell'Ufficio Politiche Internazionali della CGIL di Verona.

1.3.a Consistenza del fenomeno a livello mondiale

Nel 1990 erano 118.500.000 le persone nel mondo che vivevano al di fuori del loro Paese di nascita. Il 37% era presente nel continente asiatico, il 25,5% in quello americano (con forte prevalenza nel Nord), il 21,1% in Europa, il 12,4% in Africa e il 4% in Oceania. L'aumento nel decennio 1965/75 era dell'1,15%; del 2,15% fino all'85 e intorno al 1990 era salito al 2,47%. Oggi si calcolano 130.000.000 di presenze nei diversi continenti, per un quarto residenti in America, soprattutto al Nord, e per un quinto in Europa.

Nel periodo 1990-95 l'immigrazione ha visto un saldo superiore al milione di unità in cinque paesi; il primo posto è occupato dagli USA con 4.300.000 persone, il secondo dalla Germania con 2.900.000 e l'Italia si trova al 20° posto con 300.000 nuovi ingressi.

26.103.300 circa sono i rifugiati nei diversi Paesi del mondo. Per il 35,6% si trovano in Africa, il 34,9% in Asia e il 25,3% in Europa. L'Iran (1.993.859 rifugiati) e il Pakistan (1.202.631) sono i principali Paesi d'asilo, mentre i tre maggiori paesi di origine dei rifugiati sono l'Afghanistan (2.673.329), la Liberia (777.805) e la Bosnia-Erzegovina (672.633).

1.3.b Alcune caratteristiche delle migrazioni in Europa

Per ciò che riguarda l'Europa, nel 1995 risultavano 18.100.000 cittadini stranieri presenti, di cui uno su tre europeo. Si contano 2.000.000 di Turchi, 1.800.000 persone provenienti dalla ex Jugoslavia, 1.100.000 Marocchini, 558.000 Algerini e 409.000 Polacchi.

La componente principale della crescita della popolazione è costituita oggi dall'immigrazione. Nel periodo 1990-96, il saldo naturale tra nascite e decessi è stato di 2.870.700 unità e quello migratorio di 6.083.000 unità. Il nostro continente alla fine della seconda guerra mondiale ha vissuto un'inversione di tendenza dei flussi migratori, che fino ad allora erano caratterizzati da spostamenti in uscita dall'Europa verso le Americhe, l'Africa, l'Asia e l'Australia, per le diverse ragioni storiche che vanno dal colonialismo alla ricerca di condizioni di vita migliore.

Un'intensa mobilità migratoria di provenienza africana ed asiatica si

è dagli anni 40/50 diretta soprattutto verso la Germania, la Francia, il Belgio ed altri paesi del Nord, dove non era sufficiente la manodopera nazionale per la ricostruzione post-bellica.

La crisi petrolifera degli anni 70 ha, assieme alle forti pressioni sociali, spinto i Governi di quei paesi a porre grossi freni all'immigrazione, la quale è stata indotta a riversarsi in altri paesi dell'Europa soprattutto in quelli della fascia meridionale, tra cui l'Italia, con la segreta speranza di poter presto accedere ai paesi economicamente più forti. Nei paesi ricchi la chiusura delle frontiere ha provocato il passaggio da un'immigrazione temporanea a un'immigrazione a tempo indeterminato, e nella paura di non poter più rientrare, i lavoratori stranieri hanno sempre più chiesto alle mogli e ai figli di raggiungerli.

Nella seconda metà degli anni 80, la caduta dei sistemi socialisti, la rivolta islamica del Mediterraneo, la fine delle dittature sudamericane, la riunificazione tedesca, le varie guerre in Medio Oriente, in Africa, nei Balcani, nel mondo, hanno prodotto una serie di flussi di persone in fuga da guerre, povertà, fame ed intolleranza che si sono riversate nei Paesi più ricchi, i quali hanno cercato di regolamentare gli ingressi adottando in varia misura politiche di chiusura delle frontiere. Le norme che regolano l'ingresso, lo stabilimento, l'accesso al lavoro, i diritti sociali e civili degli immigrati extracomunitari sono fondamentalmente ancora oggi di competenza dei singoli stati membri.

Complessivamente, si è manifestata da parte dei Paesi europei un'intensificazione del "controllo esterno", negli anni 70-80 attraverso restrizioni dei flussi di lavoratori e negli anni 90 verso i richiedenti asilo e le ricongiunzioni familiari. Per fronteggiare il fenomeno dell'immigrazione "irregolare", che negli ultimi anni sta interessando anche i paesi del Nord Europa e la Germania, quasi tutti i Paesi europei hanno intensificato il "controllo interno", incrementando il monitoraggio sul territorio, riformando le procedure di espulsione ed utilizzando forme di repressione dell'occupazione irregolare. L'immigrazione clandestina è composta principalmente da persone che permangono nel paese oltre il tempo consentito dal permesso di soggiorno, da ex-richiedenti asilo ed ex-rifugiati che

non possono essere espulsi per le condizioni ancora insicure del loro paese e da immigrati con visto turistico o per motivi di studio che invece svolgono attività lavorative.

La Germania accoglie oggi quasi il 40% del totale degli stranieri presenti in Europa (7.000.000), la Francia il 20% (3.500.000) e il Regno Unito il 12% (2.000.000). Dall'inizio del 1997 l'Italia ha superato il milione di unità. La Germania, l'Austria e il Belgio hanno un rapporto pari all'8-9% tra stranieri e popolazione residente. Tra il 3,5% ed il 6% si situano Francia, Svezia, Paesi Bassi, Danimarca, Regno Unito. Dal 2% in giù gli altri Paesi, tra cui l'Italia che, assieme all'Austria, è tra gli stati membri a più alta percentuale di immigrati non comunitari (80%).

Va sottolineato questo dato italiano, che con l'1,9% di incidenza sulla popolazione rispetto alla media del 4,9% dell'Unione Europea, è da ritenersi consistente ma certamente non allarmante.

La Francia ha sperimentato una grande immigrazione sin dal secolo scorso, assorbendo ingenti flussi migratori dall'Europa e in particolare dall'Italia, dalle sue colonie soprattutto dal secondo dopoguerra, e dal Portogallo. Paese con tradizione politica molto centralista che prevede una forte identificazione tra cittadinanza e nazionalità, ha attuato per molti anni una politica di assimilazione concedendo con facilità molti diritti agli immigrati con l'intenzione di farne dei "buoni francesi". Questa politica è via via entrata in crisi ed oggi questo sistema d'integrazione non sembra funzionare più così bene, soprattutto nei confronti della popolazione maghrebina.

Il progetto sociale della Germania si basa ancora, fondamentalmente, sul modello dei "Gastarbeiter", i lavoratori ospiti. La concezione della nazionalità ha valore etnico e culturale. Avviene che i discendenti dei tedeschi sebbene non nati in Germania ottengano subito la cittadinanza del Paese, mentre i figli degli immigrati nati ed educati in Germania non lo possono ottenere.

Nel Regno Unito si intrecciano politiche differenti, tese a bilanciare l'impatto negativo dell'ingresso di diversi modelli culturali con la promozione dell'uguaglianza delle opportunità tra i vari gruppi etnici.

1.3.c Il fenomeno migratorio in Italia: dati

In Italia il fenomeno dell'immigrazione è emerso in misura consistente alla metà degli anni 80, a seguito della chiusura delle frontiere del Nord Europa. Si è creata una situazione d'emergenza, trovandosi il nostro paese impreparato a governare in maniera complessiva ed organica il nuovo assetto sociale, e questo ha inevitabilmente portato a visibilità contraddizioni e carenze strutturali preesistenti. La prima legge che affronta il problema è datata 30 dicembre 1986 (L. 943/86), ed apre il dibattito sul modello di accoglienza e di inserimento che la società italiana è in grado di produrre.

La "legge Martelli" (39/1990) e il "decreto Dini" (489/1995) hanno contribuito a configurare un quadro normativo di "regime" e di "sanatoria", senza tuttavia essere riusciti a togliere il carattere di emergenza della situazione degli immigrati nel nostro paese. La nuova legge sull'immigrazione, appena licenziata dal Parlamento, si è posta l'intenzione di pervenire ad una sistemazione organica dell'intero quadro.

Dopo essere stata un paese di emigrazione per lunga tradizione, l'Italia conta oggi 1.095.622 permessi di soggiorno rilasciati a cittadini stranieri, comunitari ed extracomunitari.

La lettura di questo dato presenta un carattere di complessità, per la difficoltà di sottrarre al numero complessivo i permessi di soggiorno già scaduti (il dato risulterebbe così sopravvalutato) e per il fatto che non tutti i minori sono intestatari di un permesso di soggiorno (il dato verrebbe al contrario sottostimato). Considerando la provenienza degli immigrati per aree di sviluppo, risulta che le prime 20 tra le quasi 200 nazionalità presenti, sono distribuite come rappresentato in tab. 14.

Tra i Paesi europei, la Germania è la più rappresentata con 36.515 persone (sarebbe al 6° posto dopo la Jugoslavia) e tra i paesi a sviluppo avanzato non U.E. spiccano gli USA con 54.659 (al 4° dopo le Filippine).

L'aumento dei permessi di soggiorno rilasciati nel '96 coincide in gran parte con la regolarizzazione avviata dal "decreto Dini", i cui effetti producono un aumento dei cittadini extracomunitari (14%), soprattutto di quelli provenienti da paesi poveri a cui il decreto è principalmente rivol-

Tab. 14 - Stranieri prov. dai P.v.s. e dall'Est Europa. Permessi di sogg. al 31.12.96				
Paese	Maschi	Femmine	Totale	Variazione ass. % tra il 1995 e 96
Marocco	95.562	23.919	119.481	26,8
Albania	46.266	17.701	63.967	84,3
Filippine	18.653	38.418	57.061	31,4
Tunisia	37.572	7.249	44.821	10,8
Jugoslavia	28.244	16.015	44.259	- 14,8
Senegal	30.229	1.641	31.870	33,1
Romania	14.177	17.496	31.673	29,2
Cina	16.576	12.497	29.073	35,2
Polonia	9.280	18.095	27.375	24,3
Sri Lanka	15.279	9.641	24.920	22,9
Egitto	19.570	4.215	23.785	8,7
Perù	6.527	15.211	21.738	116,8
India	12.035	7.382	19.417	32,7
Croazia	10.465	8.400	18.865	- 0,4
Macedonia	13.594	2.825	16.419	6,4
Ghana	10.715	5.664	16.379	30,5
Brasile	5.809	14.078	19.887	- 9,8
Somalia	3.805	7.448	11.253	- 35,3
Nigeria	5.422	5.807	11.229	77,0
Bangladesh	10.292	853	11.145	101,1
Tot. stranieri (di cui)	605.988	489.634	1.095.622	
U. Europea	62.320	89.772	152.092	-
% Extracomun.	89,7	81,6	86,1	-

Fonte: elaborazioni da: "Terzo rapporto sulle migrazioni 1997", I.S.MU. op. cit.

to, ed una riduzione del numero dei comunitari (-7%).

Il dato nazionale ci parla di una presenza media femminile del 44,7%. Quello europeo di una percentuale del 59%. E' molto interessante considerare la migrazione al femminile nel nostro paese. Sono presenti comunità in cui le donne sono notevolmente in maggioranza, in alcuni casi superando i tre quarti delle presenze (Russia, Capo Verde, Eritrea, E-

tiopia, Ucraina, Thailandia, Colombia, Cuba, Ecuador, El Salvador, Repubblica Dominicana, Somalia, Perù, Brasile Polonia, Romania, ma anche Germania, Francia, USA). Da loro prende avvio il progetto migratorio. Il coniuge ed i figli le raggiungono in un secondo momento.

Le due comunità più fortemente caratterizzate al maschile, tra quelle più numerose, provengono dal Senegal e dal Bangladesh. Un altro dato interessante, riguarda le classi di età, come riportato in tab. 15.

Per quanto riguarda i minori, il dato qui riportato è sottostimato, poiché spesso essi non possiedono un autonomo permesso di soggiorno. Il numero degli stranieri con prole registrati al Ministero degli Interni rende possibile una stima di circa 100.000 unità, 45.383 delle quali sarebbero inserite nel sistema scolastico nazionale. Più di 20.000 sono invece gli studenti universitari. Il 60% dei minori risiede nel Nord.

Tab. 15 - Suddivisione per classi di età in %	
Età	% sul totale
0 -18 anni	3,2
19 - 40 anni	69,0
41 - 60 anni	20,8
oltre i 60 anni	7,0

Fonte: "Dossier statistico 97", Caritas di Roma, op. cit.

1.3.d Il fenomeno migratorio in Italia: motivo dei permessi di soggiorno

I motivi di richiesta dei permessi di soggiorno si raggruppano intorno a tre grandi tematiche: motivi di lavoro, motivi di famiglia, iscrizione al collocamento (tab. 16).

Sono in crescita i permessi per motivi di lavoro, rispetto a quelli rilasciati per motivi familiari, segno questo di una tendenza ancora prevalente dell'ingresso di lavoratori/lavoratrici senza familiari al seguito.

Le ricongiunzioni sono destinate ad aumentare: molti infatti sono i lavoratori che hanno lasciato parte della famiglia nel paese d'origine e mol-

Tab. 16 - Permessi per motivo di soggiorno al 31.12.96			
Motivo	Maschi	Femmine	Totale
Lavoro subordinato	330.851	167.256	498.107
Lavoro autonomo	25.174	7.679	32.853
Iscrizione collocamento	83.366	28.958	112.324
Motivi religiosi	26.407	28.530	54.937
Residenza elettiva	16.069	26.995	43.064
Motivi di studio	23.762	21.888	45.650
Turismo	9.419	20.531	29.950
Motivi di famiglia	38.090	157.691	195.781
Altri motivi	52.850	30.106	82.956
Totale	605.988	489.634	1.095.622

Fonte: "Terzo rapporto sulle migrazioni 1997", I.S.MU. op. cit.

ti anche quelli non ancora sposati. Nel 1992 le autorizzazioni sono state 9.607, nel 1995 13.943; nel 1996 oltre ai 13.665 ricongiungimenti, ce ne sono stati altri 15.000 a seguito della regolarizzazione D.L. 595/1995. L'Africa è al primo posto con il 51%, l'Asia al secondo con il 27,6%, seguita dall'Europa con il 22,9% e dall'America con il 4,1%.

L'80% dei permessi per motivi di famiglia sono rilasciati alle donne, poco presenti in media sul mercato del lavoro (33,6% sul totale di permessi rilasciati per lavoro subordinato) e nel collocamento (25,8%). Una predominanza femminile si riscontra in altri settori: turismo, studio, residenza elettiva e motivi religiosi.

Dallo studio della Caritas di Roma, risulta che i lavoratori stranieri sono impiegati in prevalenza in lavori ritenuti poco appetibili dagli Italiani, data la loro disponibilità ad assumere ogni tipo di lavoro e non necessariamente a causa del basso grado di scolarizzazione. Nel presentare il fenomeno si mette spesso l'accento sul lavoro nero, sovrastimandolo, mentre non si considera a sufficienza il gettito contributivo della maggior parte di questi lavoratori agli enti previdenziali e il loro apporto alla

ricchezza del paese, stimata come quota di valore aggiunta intorno ai 24-25.000 miliardi.

1.3.e Distribuzione territoriale degli immigrati: dati generali, per motivi di lavoro e ricongiunzione familiare

La maggior parte di stranieri soggiornanti si trova nel Nord Italia e al Centro. Le regioni nord-orientali vedono una prevalenza di immigrati dai paesi dell'Est, mentre gli asiatici si trovano soprattutto a Milano e Roma. L'86% dei cittadini comunitari risiede nel Centro Italia. Il Meridione è la via più agevole d'ingresso in Italia, e assieme al Centro svolge una parziale funzione di accoglienza e smistamento (tab. 17).

La componente femminile extracomunitaria raggiunge il 40,4% nel Veneto, il 37,2% a Verona (media nazionale del 42,4%, con punte del 46,5% nel Centro) e quella comunitaria il 60,4% nel Veneto, il 60,2% a Verona (media nazionale 59,0% con punte del 63,2% nel Sud).

Le province con più di 10.000 permessi di soggiorno sono 26, di cui 18 nel Nord, 3 nel Centro e 5 nel Meridione (alcuni dati in tab. 18).

La mobilità interna degli stranieri, nel quinquennio 1990-94 (unici dati disponibili) riguarda 20.000 casi annui, con un saldo positivo per le regioni centro-settentrionali (tranne Liguria e Lazio) e negativo per il Mezzogiorno.

La distribuzione territoriale rispetto ai motivi di lavoro segue l'andamento del mercato del lavoro locale. L'occupazione straniera reclutata dalle imprese (industria, artigianato, servizi) si concentra nel 1995 soprattutto in Lombardia (31.059 addetti) e nel Veneto (20.154), relativamente ad un lavoro manuale, flessibile negli orari e nelle mansioni. Al terzo posto di questa graduatoria si colloca l'Emilia Romagna (18.041), seguita dal Piemonte (8.791) e dalla Toscana (6.343). Guardando invece i dati degli avviamenti al lavoro del 1996 (per cui il Veneto supera la Lombardia ed il Trentino ed il Friuli rispettivamente il Piemonte e la Liguria), il Nord-Est si conferma come il polo di attrazione trainante.

Va tenuto conto però che avviamento non vuol dire necessariamente aumento o stabilità nell'occupazione, mancando nei dati disponibili l'e-

Tab. 17 - Stranieri residenti nelle province venete e in Italia al 31.12.1996						
	<i>Popol. residente</i>	<i>Totale extracom.</i>	<i>Totale com.</i>	<i>Totale stranieri</i>	<i>% stranieri residenti</i>	<i>% stranieri prov./reg.</i>
Belluno	211.966	2.332	283	2.615	1,2	3,0
Padova	835.029	12.075	1.341	13.416	1,6	15,3
Rovigo	245.314	1.698	97	1.795	0,7	2,0
Treviso	757.864	10.443	1.046	11.489	1,5	13,1
Venezia	817.597	5.846	1.005	6.851	0,8	7,8
Verona	801.363	18.023	2.819	20.842	2,6	23,7
Vicenza	763.897	29.042	1.921	30.963	4,1	35,2
PIEMONTE	4.288.866	62.859	9.324	72.183	1,7	
LOMBARDIA	8.924.870	182.011	31.736	213.747	2,4	
LIGURIA	1.658.513	22.130	6.656	28.786	1,7	
TRENTINO A.A.	913.169	22.841	9.292	32.133	3,5	
VENETO	4.433.060	79.459	8.512	87.971	2,0	
FRIULI V.G.	1.188.897	28.430	3.756	32.186	2,7	
EMILIA R.	3.924.456	72.083	10.129	82.212	2,1	
TOSCANA	3.523.238	60.796	11.796	72.592	2,1	
UMBRIA	825.910	16.352	4.081	20.433	2,5	
MARCHE	1.433.172	19.715	2.359	22.074	1,5	
LAZIO	5.202.098	185.196	33.782	218.978	4,2	
ABRUZZO	1.270.591	17.451	2.469	19.920	1,6	
CAMPANIA	5.762.518	54.564	5.198	59.762	1,0	
MOLISE	331.446	1.254	123	1.377	0,4	
BASILICATA	609.238	2.376	188	2.564	0,4	
PUGLIA	4.082.953	26.194	2.631	28.825	0,7	
CALABRIA	2.075.842	15.651	1.223	16.874	0,8	
SICILIA	5.094.735	62.911	5.943	68.854	1,4	
SARDEGNA	1.660.701	9.061	2.114	11.175	0,7	
Totale	57.335.996	943.530	152.092	1.095.622	1,9	
<i>Fonte: "Dossier statistico 97", Caritas di Roma, op. cit.</i>						

Tab. 18 - Le prime 10 città per presenze di stranieri. Anno 1996			
Roma	199.433	Firenze	29.462
Milano	124.177	Palermo	24.540
Torino	42.599	Brescia	24.520
Napoli	40.436	Bologna	22.415
Vicenza	30.963	Verona	20.842
Fonte: "Dossier statistico 97", Caritas di Roma, op. cit.			

same delle uscite dal lavoro o della riconferma nel caso di cambiamento occupazionale. L'alto tasso di avviamenti in questa zona può giustificarsi anche in base all'alta stagionalità del settore agricolo e turistico.

Vediamo come cambia la graduatoria delle città italiane rispetto al numero di occupati stranieri dipendenti dalle imprese (tab. 19).

Un ultimo dato riguardante i motivi di lavoro concerne i collaboratori domestici, che si distribuivano negli anni precedenti, tra Roma e Milano per più del 40%.

L'altro aspetto che ci interessa esaminare, tra i diversi motivi di rilascio dei permessi di soggiorno, è quello riguardante le ricongiunzioni familiari. I nord-africani sono in testa col 43% del totale e primi fra loro i Marocchini (34% nel 96), soprattutto in Lombardia, Emilia-Romagna, Veneto e Piemonte; secondi tra gli Africani i Senegalesi, che si insediano nelle stesse regioni, assieme ad Egiziani e Tunisini ed anche in Sicilia.

L'Asia è al 22,3% e perde cinque punti rispetto all'anno precedente, a

Tab. 19 - Le prime 10 città con più di 3.000 occupati stran. dip. dalle imprese. 1995			
Milano	11.197	Modena	4.568
Vicenza	7.767	Treviso	4.526
Brescia	7.186	Bergamo	4.307
Roma	5.010	Torino	3.574
Bologna	4.795	Verona	3.496
Fonte: "Terzo rapporto sulle migrazioni 1997", I.S.M.U. op. cit.			

causa della diminuzione delle ricongiunzioni cinesi. Aumentano invece quelle del sub-continente indiano col 12,7% e Sri Lanka al primo posto (5,4%). Il 12,7% dei ricongiungimenti riguarda gli Albanesi, che però perdono quattro punti rispetto al 95 e si insediano soprattutto in Lombardia, Piemonte, Toscana e Puglia. Per gli altri Paesi dell'Est europeo e l'America Latina non c'è molto interesse alla ricongiunzione, anche si segnala una lieve ripresa (tab. 19).

L'Italia del Nord nel 96 ha accolto il 64,7% delle ricongiunzioni, il Centro il 23,0%, il 7,5% il Sud e il 4,8% le Isole.

Il godimento del diritto di ricongiunzione è però frenato dal suo elevato costo economico, dal momento che il membro della famiglia in ingresso non può svolgere attività lavorative durante il primo anno di permanenza in Italia (tab. 20).

Tab. 20 - Ricongiunzioni familiari concesse nel 1994/96							
	1994	%	1995	%	1996	%	var. 95/96
Veneto	1.135	10,1	1.455	10,5	1.782	13,0	22,5
Italia	11.225	100,0	13.943	100,0	13.665	100,0	-2,0

Fonte: "Dossier statistico 97", Caritas di Roma, op. cit.

1.3.f La distribuzione delle presenze degli stranieri nella provincia di Verona

Sono segnalate, al maggio 1997, per soggiorno sul territorio provinciale 24.693 persone, di cui 10.482 nel comune capoluogo, ma l'approssimazione delle presenze si può ritenere senz'altro inferiore, dal momento che è rilevante il numero dei permessi scaduti; ad es. per rientro definitivo, come accade ai cittadini dei paesi dell'Est, oppure per indempienza, cosa più frequente tra i cittadini comunitari.

Questo non è un aspetto locale ma nazionale, e dipende dalle modalità di revisione dei permessi. Anche il dato nazionale di 1.095.622 presenze è stato considerato dal Ministero dell'Interno sovrastimato dell'8,1%. Va anche considerato però, come detto sopra, che i minori non

Tab. 21 - Comuni della prov. di Verona con più di 200 cittadini stranieri. Maggio 1997

Comune	abit.	stran.	%ab/str	Comune	abit.	stran.	%ab/str
Bussolengo	14.450	538	3,7	Legnago	25.925	302	1,2
Castelnuovo	7.911	523	6,6	Sommacamp.	10.888	271	2,5
S. Bonifacio	15.647	493	3,2	S. Martino B.A.	13.256	246	1,9
Villafranca	27.036	467	1,7	Malcesine	3.313	241	7,3
Negrar	13.179	436	3,3	Bovolone	12.899	237	1,8
S. Giovanni L.	20.132	407	2,0	Grezzana	9.216	229	2,5
Zevio	10.168	387	3,8	Valeggio	9.329	228	2,4
Sona	12.577	381	3,0	Isola d. Scala	10.405	226	2,2
Peschiera	8.470	364	4,3	Garda	3.442	222	6,4
Lazise	5.490	356	6,5	Oppeano	6.696	221	3,3
S. Ambrogio	9.137	319	3,5	S. Pietro Inc.	10.861	221	2,0
Bardolino	6.028	318	5,3				

Fonte: Elaborazione dati forniti dalla Questura di Verona. Maggio 1997

sempre sono titolari di permesso di soggiorno. Esaminando più da vicino la situazione degli extracomunitari a Verona, essi risultano essere 20.894 e 3.056 i soggiornanti comunitari.

Dei 97 comuni della provincia, 23 superano le 200 presenze di cittadini stranieri (tab. 21). Altri 22 Comuni superano le 100 unità.

Le aree geografiche più presenti a Verona sono (tab. 22) quella maghrebina, con il Marocco in testa, quella dell'Europa dell'Est con i paesi dell'ex Jugoslavia e l'Africa centrale con il dato ghanese in evidenza. Come abbiamo visto, l'incidenza della presenza di immigrati nella provincia di Verona sulla popolazione residente è al secondo posto nella Regione dopo Vicenza.

1.3.g Caratteristiche delle comunità straniere a Verona

Le comunità presenti hanno a volte storie e ragioni di insediamento facilmente deducibili dalle vicende socio-politiche dei paesi di prove-

Tab. 22 - Le comunità di stranieri magg. rappresentate a Verona. Maggio 1997

<i>Paese</i>	<i>n. immigr.</i>	<i>Paese</i>	<i>n. immigr.</i>	<i>Paese</i>	<i>n. immigr.</i>
Marocco	2.669	Albania	502	Inghilterra	247
Jugoslavia	1.584	Cina Pop.	433	USA	232
Ghana	1.313	Tunisia	365	Francia	209
Romania	764	Bosnia	348	Olanda	197
Croazia	732	Polonia	324	India	183
Sri Lanka	664	Brasile	314	Macedonia	140
Nigeria	626	Senegal	297	Viet Nam	121
Germania	598	CSI	294	Pakistan	118

Fonte: Elaborazione dati forniti dalla Questura di Verona. Maggio 1997

nienza, come è ad esempio il caso dei Paesi ex-socialisti.

Vanno però considerati altri fattori, quali la realtà socio-economica della zona di immigrazione e la tipologia delle comunità stesse. La situazione veneta vede due modelli di insediamento affermarsi, l'uno nelle province di Vicenza e Treviso con un alto grado di omogeneità per nazionalità dovuto ad un'immigrazione relativamente recente e richiamata dal bisogno di manodopera, l'altro nelle province di Venezia e Padova dove l'eterogeneità è maggiore a causa della presenza antecedente di immigrati venuti per motivi di studio o per attività legate al terziario.

Verona assomiglia più al primo modello, che tende a vedere insediamenti stabilizzati, anche se rimane forte una mobilità legata alla stagionalità nell'industria dolciaria, nell'agricoltura e nel turismo.

L'altro dato che influenza la tipicità degli insediamenti è quello legato al funzionamento delle reti interne alle singole comunità, le quali possono richiamare in un territorio immigrati della stessa nazionalità, concentrandosi quindi in maniera disomogenea, oppure distribuirsi più uniformemente in vaste aree. A quest'ultimo modello si rifà la comunità marocchina, che compare dovunque in tutta la regione veneta con almeno il 20% di presenze. Le comunità ex jugoslava e ghanese invece pre-

sentano concentrazioni fortemente disomogenee. In particolare Verona si differenzia da altre province venete per la forte rappresentanza della comunità ghanese, di quella dello Sri Lanka, della Polonia ed ultimamente di quella cinese, impegnata principalmente nella ristorazione.

Il forte aumento degli inizi degli anni 90 della comunità marocchina, pare essersi ora attestato intorno a valori di crescita più moderata.

La maggior parte degli ex Jugoslavi ha cercato di rimanere a Verona rinunciando al permesso di soggiorno per motivi umanitari, non altrimenti rinnovabile, ed ottenendone uno per lavoro come consentito dalle regolarizzazioni del Governo Dini.

La domanda di lavoro dell'economia locale, soprattutto quella del settore del marmo, e la grande adattabilità di questi lavoratori hanno consentito un insediamento stabile, come è anche dimostrato dall'alto livello di inserimento scolastico e di nati a Verona. Ex Jugoslavia, Marocco e Ghana insieme totalizzano il 42% del totale delle presenze della frammentazione del restante 58% in numerose altre comunità, è significativo che solo 6 di queste rappresentino più del 2% degli immigrati. La comunità dello Sri Lanka è prevalentemente impiegata nei servizi domestici e di assistenza alle persone. I buoni rapporti commerciali, la vicinanza geografica, il richiamo di un turismo d'insediamento, fanno sì che a Verona sia forte la presenza, tra i paesi comunitari, della Germania.

Rispetto alla ripartizione per sesso, tra gli extracomunitari risultano 12.887 maschi (61,7%) e 8.007 femmine (38,3%). Tra i membri dell'U.E. ci sono 1.220 maschi (39,9%) e 1.836 femmine (60,1%).

1.3.h Motivi dei permessi di soggiorno

Il Maghreb è al primo posto per permessi di soggiorno per lavoro, con il 28,93% sul totale dei permessi rilasciati per lavoro (tab. 23). L'Europa dell'Est è al secondo posto per il lavoro con il 16,17% e spicca anche con il 13,87% per motivi umanitari sul totale della popolazione considerata. Sempre per lavoro, si situa al terzo posto l'Africa anglofona con il 14,55% seguita dall'Unione Europea con il 13,52%. Nella comunità ghanese sono frequenti le donne che lavorano come collaboratrici domestiche.

Tab. 23 - Motivi dei permessi di soggiorno maggiormente significativi						
Motivi del soggiorno	Comunit.	% su tot. com. a Vr	Extra-com.	% su tot. extra-com. a Vr	% su tot. naz. com.	% su tot. naz. extra-com.
Attesa adozione	0	0,0	97	0,5	0,0	0,8
Asilo politico	0	0,0	23	0,1	0,0	0,3
Lavoro autonomo	203	6,6	541	2,6	5,6	2,6
Motivi religiosi	61	2,0	212	1,0	9,2	4,3
Mot. straord. Con lav.	0	0,0	1.802	8,6	0,0	4,9
Attesa affidamento	0	0,0	25	0,1	0,0	0,1
Motivi di famiglia	512	16,8	4.107	19,7	19,9	17,5
Lavoro subordinato	1.283	42,0	9.195	44,0	36,6	64,0
Motivi di studio	261	8,5	532	2,5	10,1	3,2
Nulla osta pr. Albanesi	0	0,0	31	0,1	-	-
Residenza elettiva	698	22,8	169	0,8	15,7	2,0
Iscriz. collocamento	19	0,6	2.941	14,1	3,5	11,3
Lav. subor. Attesa occ.	2	0,1	659	3,2	0,6	0,3

Fonte: Massimo Giacomini, *L'immigrazione nel territorio veronese...*, op. cit.

La ricongiunzione familiare interessa più di tutti l'Europa dell'Est con il 22,45% a cui fa seguito il Maghreb con il 17,47%. L'America Latina rappresenta il 14,79%, tra cui spicca la richiesta degli "emigrati di ritorno", oriundi italiani, di terza o quarta generazione, soprattutto argentini, che chiedono di tornare a stabilirsi in Italia.

Thailandesi, Indonesiani e Singalesi tra gli asiatici, unitamente ai comunitari, presentano un buon interesse alla ricomposizione dei nuclei. Se si assume la richiesta di ricongiunzione familiare come elemento di stabilità di insediamento, risulta che nel 1994 le domande presentate a Verona si sono situate al secondo posto con il 25,4% dopo Treviso che presentava il 31,8%. Vicenza, con un numero maggiore di stranieri, segue con un 19,4%, poi Padova con l'11,1%, Venezia con il 6,8%, Belluno col 4,4% e Rovigo con l'1,65. Si deduce quindi che il processo di integrazione e di insediamento delle comunità straniere a Verona è tra i due più avanzati nel Veneto.

I permessi per motivi di studio sono per un 55,45% rilasciati a cittadini dell'Europa dell'Est, ma si pensa che siano permessi di "copertura"

a sostegno di una speranza di potersi poi fermare trovando qui un lavoro. I cittadini comunitari sono spesso presenti per i progetti Erasmus.

1.3.i Le confessioni religiose

Un ultimo sguardo ancora a questi dati generali, di cui abbiamo fatto naturalmente una sintesi, non essendo questa la sede per analisi più dettagliate, riguarda la presenza delle culture viste sotto il profilo religioso a Verona (tab. 24). Il dato ci interessa per la proiezione che può avere nell'insegnamento della religione nella scuola.

Qui preme osservare come la pratica della propria religione da parte degli immigrati, se diversa da quella cattolica, non abbia ancora diritto di cittadinanza e pari dignità. Molte comunità si sono attrezzate in vario modo, facendosi ospitare presso parrocchie o altro.

Tab. 24 - Totale stima dell'app. religiosa degli str. pres. a Verona. Val. ass. 1990/95						
Religione	1990	1991	1992	1993	1994	1995
Buddisti e Scintoisti	66	76	74	105	129	174
Confuciani e Taoisti	90	96	153	170	279	378
Induisti	238	286	391	436	578	644
Crist. di altre confess.	2.116	2.494	2.745	2.945	3.958	4.131
Cattolici	2.810	3.321	3.835	4.443	5.167	6.543
Musulmani	3.139	3.964	4.832	4.874	6.028	6.258
Tot. stranieri	8.459	10.236	12.031	12.974	16.140	18.128
<i>Fonte: Massimo Giacomini, L'immigrazione nel territorio veronese..., op. cit.</i>						

1.3.1 Il rapporto con la comunità locale

Riprendiamo infine dalla tesi di laurea di Massimo Giacomini l'esame delle caratteristiche delle relazioni tra immigrati e gruppi sociali locali, a cui aggiungiamo qualche nostro commento.

Il contesto veronese non è omogeneo al suo interno. Una parte della cultura cattolica è fortemente radicata nella popolazione soprattutto di

origine contadina e legata ai valori della civiltà tradizionale. Qualora essa si richiami a forte senso di appartenenza e di identificazione, è indotta ad un atteggiamento di difesa di fronte all'*estraneo*, nella sua cultura e religione. Qualora viceversa si richiami a valori di apertura e fratellanza universale, sfocia in iniziative di accoglienza e assistenza degli immigrati attraverso i gruppi del volontariato e dell'associazionismo cattolico. In quest'ultimo caso, le iniziative oscillano tra atteggiamenti interessati alla testimonianza attiva della propria fede, e quindi vedono il tentativo di un assorbimento culturale, ed atteggiamenti più disinteressati, che si pongono in maniera di trattamento paritario con le varie comunità straniere.

Esistono anche frange minoritarie di integralismo religioso, portate a svaloriare culture diverse dalla propria.

L'emergere del punto di vista localistico, con la riscoperta delle tradizioni locali e dell'orgoglio veneto, la difesa di interessi particolari, conduce da una parte ad un atteggiamento stereotipato di "esclusione" dell'immigrato, visto come scansafatiche e clandestino da espellere; mentre porta dall'altra parte ad un reale atteggiamento di "inclusione", quando l'immigrato viene utilizzato nei settori lavorativi in crisi (ad es. il marmo). In questa situazione lo straniero vive in maniera marginalizzata dal punto di vista sociale e culturale, accettato solo in quanto lavoratore-ospite, meglio se non stabilizzato.

A Verona le associazioni di immigrati non hanno ancora sedi proprie. Sono "ospitate" presso Associazioni private e Organizzazioni Sindacali ed è difficile per le comunità reperire spazi per feste, incontri, momenti di socializzazione, cerimonie religiose. Queste associazioni sono numerose e si aggregano prevalentemente su base etnica, linguistica e religiosa. Perseguono scopi di mutua solidarietà, di trasmissione e mantenimento dei propri modelli culturali, della lingua d'origine. Manifestano talvolta difficoltà di interazione o coordinamento tra di loro e, nei confronti della "parte italiana", hanno relazioni di tipo funzionale.

A livello istituzionale, il più attivo è l'aspetto direttamente assistenziale, mentre i servizi di promozione e di inserimento, che in altre città

sono anche organizzati o coordinati dal Comune, sono qui allestiti quasi esclusivamente dal privato sociale.

Sottolineiamo che, nonostante iniziative rilevanti, come lo sportello dell'Associazione CGIL-CISL-UIL per gli Immigrati, attraverso cui sono passati in questi anni 12.000 immigrati; l'attenzione dell'USSSL22 alle attività di integrazione e di supporto e terapia psicologica, le iniziative dell'UPLMO, non si dà ancora a Verona un modello chiaro e complessivo di intervento.

Non esiste un tavolo di coordinamento interistituzionale tra i vari soggetti che si occupano delle politiche sull'immigrazione. L'unico esempio di coordinamento stabile e aperto ai contributi di chi volesse interagire si realizza nell'ambito educativo attraverso l'intesa del centro "tante tinte", a firma del Provveditorato, dell'Istituto di Scienze dell'Educazione, delle OO.SS. CGIL-CISL-UIL, della Provincia e dell'USSSL 22 di Bussolengo.

Completiamo questo sintetico quadro delle risposte date dalla società veronese, con alcune note sulla disponibilità all'integrazione da parte degli immigrati. La stragrande maggioranza è favorevole all'appartenenza e definisce il suo progetto migratorio nel medio e lungo periodo, auspicando stabili ricongiungimenti familiari. Non tutti desiderano però un'integrazione sul piano culturale (si pensi alla comunità incapsulata cinese), ma comunque manifestano propensione per l'acquisizione dei diritti civili e politici. Un'esigua minoranza di immigrati, per essere stata esclusa a lungo dalla regolarizzazione, resta in una posizione di marginalità sociale e si rivolge alle strutture del privato sociale per puri scopi assistenziali e di sopravvivenza.

CAPITOLO SECONDO

Riflessioni sulla nuova legge sull'immigrazione

*Paolo Seghi**

Con supplemento ordinario alla Gazzetta Ufficiale del 12 marzo è stata pubblicata la nuova “Disciplina dell’immigrazione e norme sulla condizione dello straniero”. Legge n. 40/98. Dopo un anno e un giorno di gestazione in Parlamento viene a sostituire la più famosa “Legge Martelli” che aveva a suo tempo rappresentato una svolta storica delle discipline in materia.

Tanta complessa elaborazione non ha d’altra parte trovato risonanza corrispondente sui mezzi di informazione, dando origine a un curioso fenomeno “mediatico”: un gran parlare del tema e un clima da “crisi istituzionale” prima, hanno relegato il dibattito su questa normativa - pur complessa e per certi aspetti innovativa - a qualche dibattito televisivo. Eppure si tratta di un provvedimento che, sia per innovazioni che per carenze, non ha certo niente a che invidiare alla più “fortunata” sorella che l’ha preceduta.

E’ d’altra parte vero che la conduzione “politica” del provvedimento ha cercato in ogni modo di non sottostare al rischio di risse politiche, a costo di omettere tematiche importanti e temi “impopolari”.

In conseguenza di questa scelta risultano essere almeno due le principali assenze tematiche nel provvedimento: quella relativa a una qualche disposizione di “sanatoria” per quanti già residenti in forma irregolare in Italia e il vero e proprio stralcio della parte riguardante il diritto

* *Responsabile dell’Ufficio politiche internazionali CGIL-Vr. A nome della CGIL, CISL, UIL di Verona.*

di voto per gli immigrati nelle elezioni amministrative.

Sul primo aspetto - quello relativo alla "sanatoria" - un ordine del giorno del Senato impegna comunque il governo a un provvedimento (quanto mai atteso da immigrati e familiari, ma anche auspicato da associazioni e forze sociali) che consenta le regolarizzazioni degli immigrati, ma anche (sia detto nel nostro interesse) all'impianto "preventivo" e "repressivo" della legge di poter funzionare senza inutili tensioni e aggravii.

Sul secondo aspetto, invece, c'è l'impegno a ritornare sul tema attraverso una legge di rango costituzionale: si tratta anche in questo caso di un provvedimento indispensabile a completare quella parte relativa ai diritti di cittadinanza che uscirebbero altrimenti penalizzati e squilibrati rispetto agli standard europei di Paesi a noi vicini in cui tale facoltà esiste da tempo.

Manca per la verità anche una terza area tematica che dovrebbe essere affrontata con una legge apposita: quella relativa ai rifugiati. Si tratta, anche in questo caso, di un sistema di misure di estrema importanza, tali da far superare le difficili approssimazioni che il nostro Paese ha vissuto nei confronti delle recenti crisi curde ed albanesi. L'Italia è ancora legata al concetto di "esule politico", la cui condizione di persecuzione individuale non è assimilabile ai terribili eventi bellici che hanno mobilitato decine di migliaia di profughi anche nello scenario europeo.

Nell'affrontare - seppur succintamente - i principali temi e provvedimenti di questo nuovo impianto normativo rivolgendosi al mondo della scuola e della formazione è utile segnalare in primo piano gli articoli 36 e 37 della legge:

"Istruzione degli stranieri, educazione interculturale" (art. 36)

Si tratta di un provvedimento significativo: il tema istruzione e formazione vi appare in modo innovativo e con una dotazione di risorse meglio articolata e precisa che nel passato. Si sancisce l'obbligo scolastico per i minori stranieri presenti sul territorio - quindi anche irregolari - superando quindi il regime normativo basato sulle circolari ministeriali. L'obbligo scolastico e la conseguente possibilità di denuncia dell'evasione potrebbe oltretutto contribuire alla prevenzione di fenomeni di sfrut-

tamento minorile sul piano lavorativo. Si afferma l'effettività del diritto allo studio che verrà garantita dallo Stato, dalle regioni e dagli enti locali, anche attraverso l'attivazione di appositi corsi ed iniziative per l'apprendimento della lingua italiana.

E' particolarmente significativo il fatto che il tema dell'educazione interculturale - oggetto di dibattito e di sperimentazioni tra le più avanzate in campo educativo - trovi nei commi 3 e 4 dell'art. 36 una triplice articolazione concettuale e operativa:

- l'impegno della comunità scolastica ad accogliere e far vivere le differenze linguistiche e culturali come un valore da porre a fondamento del rispetto reciproco, dello scambio tra culture e della tolleranza;
- l'apertura del concetto di accoglienza alla dimensione della tutela della cultura e della lingua d'origine e alla realizzazione di attività interculturali comuni;
- l'attivazione di iniziative sulla base di un sistema di rilevazione dei bisogni sul territorio e, ciò che più appare innovativo, è che tali iniziative potranno avvalersi anche della collaborazione delle associazioni degli stranieri, delle rappresentanze diplomatiche dei Paesi di provenienza, delle organizzazioni di volontariato.

Vengono d' altra parte impegnate le istituzioni scolastiche in misure di accoglienza dirette alla popolazione adulta: corsi di alfabetizzazione e di lingua italiana; percorsi integrativi degli studi sostenuti nei Paesi di origine al fine di acquisire i titoli di studio della scuola dell'obbligo o di diploma di scuola superiore; corsi di formazione promossi nel quadro di accordi internazionali.

Per le politiche migratorie e i provvedimenti citati, viene istituito un Fondo Nazionale presso la Presidenza del Consiglio dei Ministri, che vedrà uno stanziamento di L. 59 miliardi per il 1998 e di 68 miliardi per l'anno 1999. A tale fondo potranno attingere Stato, Regioni, Provincie e Comuni sulle materie di propria competenza, sulla base di iniziative annuali e pluriennali. L'operatività di tale istituto è subordinata al regolamento di attuazione che verrà emanato prossimamente.

All'art. 37 viene invece normato l'accesso ai corsi universitari. Ri-

spetto a tale tema non sono molte le novità: esso verrà regolamentato nell'ambito della autonomia universitaria e in base a un tetto di programmazione nazionale. Con regolamento attuativo verrà regolamentata anche la possibilità di lavoro per gli studenti, facoltà oggi di fatto sospesa dopo la sperimentazione di diverse modalità di esercizio. Un'apertura rispetto al passato riguarda anche la convertibilità dei permessi di soggiorno per motivi di studio in permessi di soggiorno per motivi di lavoro nell'ambito di "quote" programmate per l'entrata di lavoratori dall'estero, di cui parleremo in seguito.

Tale possibilità trova un importante completamento nella deroga al "principio di reciprocità" (convenzioni tra Italia e Paese di provenienza) per le attività di lavoro autonomo delle persone fisiche: si supererebbe in tal modo quella che perfino nella circolare del Ministero degli Interni viene definita "vexata quaestio" che limita la possibilità di lavoro autonomo all'iscrizione agli albi e agli ordini professionali.

Tale modalità, valida solamente in condizione di reciprocità, aveva portato numerosi stranieri, laureatisi nel nostro Paese, a non poter esercitare la professione in Italia. Da notare che in assenza di accordi formali la giurisprudenza ha riconosciuto in taluni casi valide le situazioni di "reciprocità di fatto": sono infatti rari i casi in cui agli italiani all'estero venga "impedita" la possibilità di svolgere attività autonome pur nel rispetto delle legislazioni locali.

Un cenno doveroso va d'altra parte fatto a quei passaggi legislativi che hanno finora destato maggiore attenzione sia tra la popolazione immigrata che tra gli operatori del sociale.

I flussi di ingresso, in primo luogo

La legge 40/98 - pur non utilizzando, come si è detto, le leve di una eventuale sanatoria - ridefinisce e precisa alcune modalità per gli ingressi in Italia per ragioni di lavoro, normando, come si suol dire, i flussi di ingresso.

Le "opportunità" di entrare in Italia si articolano in alcune modalità e fattispecie regolate da un provvedimento di fondo che il Governo dovrà

assumere con carattere annuale: la determinazione delle “quote di entrata”. Tali quote (teoricamente presenti anche nell’attuale regime) sono appunto definite annualmente - sulla base di un documento programmatico triennale elaborato con il coinvolgimento di Cnel, Regioni, Enti Locali e associazioni maggiormente rappresentative - da parte del Presidente del Consiglio. In esse si definiscono (tenendo anche conto delle ricongiunzioni familiari) le quantità di immigrati ammissibili per categoria lavorativa (artt. 3 e 19).

Una novità di questo provvedimento - che si auspica divenga davvero effettivo - è la possibilità di stabilire accordi e convenzioni con i Paesi di maggior flusso migratorio presso i quali verrebbero aperte vere e proprie “liste di prenotazione”, sia per il lavoro stagionale che per quello continuativo.

Nell’ambito di tali disponibilità i datori di lavoro potranno fare richiesta nominativa di lavoratori ancora residenti nel proprio Paese (sono ad esempio state autorizzate le entrate di 2000 lavoratori/trici per lavoro domestico in questo primo trimestre). La domanda - in caso di indisponibilità di lavoratori in Italia - potrà essere anche di tipo “numerico” e in tal caso si attingerà dalle citate liste di disponibilità istituite presso i consolati italiani.

Interessante anche la modalità di entrata per lavoratori stagionali: anch’ essi definiti in base a quote programmate, potranno entrare per un periodo limitato di tempo con un permesso di soggiorno temporaneo, trasformabile però a tempo permanente se il rapporto di lavoro si consolida in tal senso. I lavoratori stagionali godranno di un diritto di precedenza negli anni successivi per le chiamate di tipo stagionale: anche in questo caso saranno attivate apposite “liste” di precedenza.

Viene infine introdotta - al pari di altri Paesi - la figura dello “sponsor”: cittadini o associazioni, potranno - sotto propria responsabilità e nell’ambito delle predette quote - ospitare un lavoratore proveniente dall’estero garantendone la permanenza in Italia per il tempo utile (non superiore a un anno) a trovare una occupazione stabile.

Non mancano certo le preoccupazioni: la sovrapposizione delle “quo-

te” per motivi di lavoro con quelle per ricongiunzione familiare non appare certamente lineare rispetto ad un diritto alla integrità del nucleo familiare che dovrebbe essere assolutamente indipendente da altre possibili casistiche e limitazioni; la figura dello sponsor, come pure la istituzione delle “liste” dei lavoratori all'estero, danno non poche preoccupazioni circa la loro efficacia e trasparenza.

Rispetto ai titoli di studio e al lavoro autonomo viene riconosciuta la possibilità di svolgere un lavoro autonomo come persona fisica, ma non quello di operare in realtà di tipo societario: tra i problemi più gravi che rimangono aperti vi sono le posizioni dei dipendenti di cooperative - situazione piuttosto frequente - che in quanto soci non vedono riconosciuta la regolarità della propria posizione se non in condizioni di reciprocità tra Italia e Paese di provenienza.

Status e condizione di cittadinanza

L' introduzione della “carta di soggiorno” (art. 7) di carattere permanente, che sostituisce il permesso di soggiorno con carattere limitato nel tempo per quanti siano in regola da almeno cinque anni, introduce uno dei temi ascrivibili al “diritto di cittadinanza” dei lavoratori immigrati. La stabilizzazione del loro status e la possibile apertura ad altre future prerogative (non ultimo il diritto di voto a livello amministrativo), ridefiniscono la posizione stessa dei lavoratori immigrati che dimostrino condizioni di stabilità. Per la prima volta il non essere più soggetti ai rinnovi continui della propria documentazione svincola oltretutto gli immigrati da una caratterizzazione della loro condizione da sempre legata alle politiche e all'immaginario dell'*ordine pubblico*.

Un grande passo avanti è stato inoltre introdotto dalla definizione di assistenza sanitaria (art. 32); particolari forme di tutela sono dirette alla donna, alla maternità e all'infanzia, ma viene riconosciuto definitivamente il diritto all'assistenza sanitaria a tutti gli immigrati siano essi occupati o disoccupati. Può sembrare paradossale, ma in regioni come il Veneto - prive di una norma regionale in merito - i lavoratori immigrati disoccupati, pur in condizione di regolarità nel soggiorno, non godevano

di assistenza sanitaria, con grave discriminazione nei confronti dei pari condizione italiani. Si pensi alla gravità della situazione per un lavoratore stagionale in periodo inattivo e per i suoi familiari.

Disposizioni a favore dei minori (artt. 29, 30, 31)

Si tratta di un capitolo “nuovo”, frutto probabilmente di una sensibilizzazione sul tema e di un’esperienza sociale che il legislatore ha recepito con particolare attenzione. Unitamente al divieto di espulsione per i minori di diciotto anni e al complesso di norme sulla ricongiunzione familiare, il fenomeno sembra divenire oggetto di particolare “monitoraggio” da parte di un Comitato presso la Presidenza del Consiglio dei Ministri cui afferiranno i principali ministeri competenti, come pure le rappresentanze territoriali delle provincie e dei comuni.

Controllo delle frontiere, respingimento ed espulsione

Si tratta del Capo II della legge. Articoli 8 e seguenti.

Sono i capitoli forse più controversi e discussi della legge. In essi si introducono modalità di controllo e forme repressive che intendono dare elementi di garanzia politica e sociale circa il controllo delle frontiere e del territorio di fronte al fenomeno della clandestinità. E’ su questi provvedimenti che si sono sviluppate le obiezioni di carattere tecnico-giuridico, oltre che politiche, più importanti. Si contestano, in particolare, gli scarsi margini di difesa cui l’eventuale denunciato può ricorrere: cinque giorni per il ricorso al pretore contro il provvedimento di espulsione e la possibilità di ricorso al solo Tribunale Amministrativo Regionale, sede di Roma in caso di convalida del provvedimento.

Ancora più controverse sono le misure esecutive dei provvedimenti di espulsione, soprattutto per quanto riguarda la costituzione di “centri di permanenza temporanea ed assistenza” che introducono modalità mai sperimentate anteriormente nel nostro Paese. Si tratterebbe di centri in cui vengono trattenuti gli stranieri verso i quali il provvedimento di espulsione non possa tecnicamente avere effetto immediato. La restrizione coercitiva delle libertà individuali per reati di tipo amministrativo -

fatto questo che ha suscitato non pochi dubbi di costituzionalità - sono solamente in parte “mitigate” dalle modalità con le quali lo straniero viene trattenuto in tale centri: modalità “tali da assicurare la necessaria assistenza e il pieno rispetto della sua dignità”.

Azioni civili contro la discriminazione per motivi razziali, etnici, nazionali o religiosi (artt. 41, 42)

Assieme a provvedimenti repressivi contro il favoreggiamento e lo sfruttamento della immigrazione clandestina e posizioni “premiali” nei confronti di chi intende rompere le reti della clandestinità e dello sfruttamento collaborando con la giustizia, vi sono provvedimenti di alto valore sociale e civile che tendono - anche dal punto di vista simbolico - a tutelare gli immigrati da situazioni di discriminazione. Vengono definite situazioni di discriminazione quelle che possono venire subite a causa di un pubblico ufficiale; di quanti rifiutino o rendano svantaggiose l'erogazione di beni e servizi; di quanti rendano svantaggioso e discriminante l'accesso al lavoro, all'alloggio, all'istruzione; dei datori di lavoro o chiunque possa esercitare atti pregiudizievoli a causa di differenze etniche o linguistiche.

Si tratta di provvedimenti di difficilissima applicazione, data la indimostrabilità di molte situazioni di svantaggio, ma che introducono un elemento normativo che va tenuto presente assieme alle azioni positive come quelle dedicate all'intercultura e alla formazione.

Fondo nazionale per le politiche migratorie (art. 43)

Sulle parti propositive della materia, laddove ci sia in particolare da elaborare e gestire nuove progettualità, vengono attribuiti compiti non indifferenti agli enti ed istituzioni territoriali. La stessa costituzione di una Commissione per le politiche dell'integrazione va in questa direzione.

A livello territoriale, dunque, vengono riconosciuti compiti e facoltà il cui esercizio potrà davvero dare la vera cifra di questa legge, ma che offrirà soprattutto l'occasione, uscendo dalle logiche dell'emergenza, per progettare interventi e valorizzare quel patrimonio di iniziative e cono-

scenze che si sono finora sviluppate nei diversi territori.

Tra queste, nel nostro caso, l'esperienza di "tante tinte" che ha catalizzato l'interesse di istituzioni, università, associazioni del sociale, può essere esempio di un possibile coordinamento, ma anche di una realtà di stimolo affinché si colgano gli aspetti positivi ed operativi che la legge 40/98 può fornire.

Sarà dunque con uno sforzo di creatività e progettualità che si potranno utilizzare al meglio le disposizioni che vengono offerte, costruendo un percorso che sia davvero "di civiltà".

Il contributo di CGIL CISL UIL si orienta in questo senso a favorire una intelligenza di governo del fenomeno, uscendo da una logica di "eterna emergenza" e offrendo la propria esperienza, maturata in migliaia di contatti e forme di assistenza anche nella Provincia di Verona, che trova - anche nella convezione di "tante tinte", un momento di confronto e di condivisione sui temi della accoglienza e della convivenza.

Disposizioni dell'amministrazione scolastica per l'integrazione degli alunni stranieri

*Chiara Rossignoli**

Nella raccolta che segue viene riportata la normativa secondaria riferita/riferibile all'integrazione multiculturale e alcuni articoli tratti dal Testo Unico delle leggi sulla scuola di ogni ordine e grado.

Nella normativa secondaria si possono individuare due filoni, talvolta trattati separatamente, talvolta intrecciati: l'educazione interculturale e l'inserimento degli alunni stranieri (immigrati e/o figli d'immigrati). Le CC.MM. sono state presentate in ordine cronologico.

Le CC.MM. prese in esame denunciano il progressivo interesse del Ministero della Pubblica Istruzione verso l'educazione interculturale che, sulla spinta dei problemi concreti presentati dalla popolazione scolastica straniera, in connessione con il più generale fenomeno dell'immigrazione dal sud del mondo e dall'est europeo, ha disposto modalità di approccio al fenomeno.

I programmi della scuola di base (D.P.R. 509/79, D.P.R. 104/85, Orientamenti 3.6.91) nell'individuare e indicare le finalità del sistema formativo, si pongono in un'ottica di un soggetto in crescita, in un contesto sociale segnato dalle diversità e portatore di una propria identità che va mantenuta, rafforzata e sviluppata in relazione dialettica con una pluralità di condizioni, situazioni e punti di vista.

L'attenzione al soggetto, come portatore di una identità culturale, alla società come sistema complesso nel quale sono compresenti ideologie, culture, modi di vivere diversi, e la scelta di una educazione pluralista,

* *Insegnante distaccata presso il centro "tante tinte".*

che assume come propria finalità la maturazione di un pensiero critico, l'acquisizione di una capacità di dialogo e di tolleranza, costituiscono la base di accoglienza delle diversità che i/le bambini/ne stranieri introducono nelle scuole. Atteggiamenti, modalità di lavoro, finalità educative sono rintracciabili nei programmi e fanno dell'educazione interculturale un elemento fondante il curriculum della scuola di base.

Così, ad esempio, nei programmi della scuola media D.P.R. 509/79 IV parte, punto V, si legge: "Ponendo gli alunni a contatto con i problemi e le culture di società diverse da quella italiana, la scuola media favorirà anche la formazione del cittadino dell'Europa e del mondo, educando ad un atteggiamento mentale di comprensione che superi ogni visione unilaterale dei problemi e avvicini alla intuizione di valori comuni agli uomini pur nella diversità delle civiltà, delle culture e delle strutture politiche".

Per quanto riguarda la scuola elementare i programmi (D.P.R. 104/85) rilevano che: "In relazione alle complessive finalità educative la scuola deve operare perché il fanciullo abbia basilare consapevolezza delle varie forme di 'diversità e di emarginazione' allo scopo di prevenire e contrastare la formazione di stereotipi e pregiudizi nei confronti di persone e culture" (Educazione alla convivenza democratica).

Questo viene ribadito nelle finalità generali della legge di riforma dell'ordinamento della scuola elementare (148/90) "La scuola elementare, nell'ambito dell'istruzione obbligatoria, concorre alla formazione dell'uomo e del cittadino secondo i principi sanciti dalla Costituzione e nel rispetto e nella valorizzazione delle finalità individuali, sociali e culturali".

Gli orientamenti didattici per la scuola materna (3.6.1991) indicano che "Spettano alle bambine e ai bambini, in quanto persona, i diritti inalienabili - sanciti anche dalla nostra Costituzione e da dichiarazioni e convenzioni internazionali - alla vita, alla salute, all'educazione, all'istruzione ed al rispetto dell'identità individuale, etnica, linguistica, culturale e religiosa, sui quali si fonda la promozione di una nuova qualità della vita intesa come grande finalità educativa del tempo presente".

La Legge n. 517/77, in particolare agli articoli 2 e 7, e le CC.MM. della fine degli anni settanta inizio degli anni ottanta, riferite all'integrazio-

ne degli alunni in situazione di handicap, orientando la scuola nella ricerca di forme organizzative, didattiche, metodologiche capaci di rispondere a bisogni educativi specifici, hanno in generale contribuito a rendere più flessibile il sistema e maggiormente in grado di gestire le diversità.

L'attenzione al singolo soggetto, alle specifiche competenze, ai bisogni educativi individuali, ha permesso di trattare le "diversità dello straniero" come uno specifico nel più ampio contesto della diversità, vista e vissuta come regolarità in ambito collettivo. E, in analogia ad altre diversità, aprire alla ricerca di soluzioni tecniche (metodologiche, didattiche, organizzative) che confermino la scelta dell'integrazione come valore da acquisire attraverso l'esperienza sistematica in un gruppo di pari, intenzionalmente gestito da adulti consci del ruolo formativo di una scuola contestualizzata socialmente e pertanto capace di crescere soggetti in grado di vivere consapevolmente e adeguatamente in essa.

E' necessario tuttavia accogliere il suggerimento dato dal C.N.P.I. nella C.M. 122/92 "... Più in generale occorre che l'organizzazione scolastica disponga di spazi istituzionali, tempi e risorse sufficienti per affrontare validamente l'educazione interculturale".

Aggiornamento insegnanti

- C.M. 205/90

Si ribadisce l'importanza dell'aggiornamento in collaborazione con IRRSAE, Università e altri Enti culturali, scientifici ed associazioni professionali. "Saranno tenuti presenti, in particolare, i temi dell'educazione interculturale, dell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda e della valorizzazione della lingua e cultura d'origine".

- C.M. 122/92 Pronuncia del C.N.P.I.

Per quanto riguarda l'educazione interculturale il C.N.P.I. avanza alcune proposte per l'aggiornamento in servizio e per la formazione iniziale dei docenti di ogni ordine e grado di scuola.

Biblioteche

- C.M. 73/94

Nel documento di sintesi si propone di integrare la biblioteca scolastica

con uno scaffale multiculturale. Collaborazione con i docenti che operano nel settore dell'educazione degli adulti.

- C.M. 205/90

La circolare richiama alla collaborazione con i docenti che operano nel settore dell'educazione degli adulti e dell'alfabetizzazione.

- C.M. 122/92

La formazione degli adulti, partendo dall'alfabetizzazione e dalle 150 ore, merita una larga riconsiderazione rispetto alle nuove utenze legate ai flussi di immigrazione.

Discipline e intercultura

- C.M. 73/94 Documento di sintesi

Il gruppo interdirezionale di lavoro analizza le varie discipline. Alcuni approfondimenti hanno posto in evidenza gli apporti che ciascuna disciplina può offrire a un progetto interculturale, traendo spunto dalle indicazioni dei programmi scolastici e avvalendosi di una loro lettura "verticale".

Iscrizioni degli alunni e modalità delle stesse

- C.M. 301/89

La circolare dispone che per l'iscrizione nella scuola dell'obbligo degli alunni provenienti dai paesi extracomunitari, valga la norma di iscrizione scolastica relativa ai figli dei lavoratori della Cee, cioè che essi siano "iscritti alla classe della scuola dell'obbligo successiva per numero d'anni di studio a quella frequentata con esito positivo nel paese di provenienza". Gli organi Collegiali competenti indicheranno le soluzioni più opportune e la programmazione didattica generale sarà integrata con progetti specifici di percorsi didattici di apprendimento. Si rileva l'importanza didattica del clima relazionale e si suggerisce l'intervento di adulti che siano in grado di comunicare in lingua italiana e nell'altra lingua.

- C.M. 205/90

Si riferisce alla scuola dell'obbligo e si ribadisce che gli alunni stranieri sono prima di tutto alunni e che l'appartenenza ad una diversa etnia si pone come una delle variabili da tenere in considerazione senza escludere accertamenti sul piano motorio, cognitivo e socio-affettivo che sono alla base di una corretta azione programmatica per tutti gli alunni. Le prove risulteranno utili ai fini della programmazione mirata delle attività didattiche. Si

insiste dicendo che l'inserimento in una classe inferiore potrebbe risultare penalizzante se disposta unicamente a causa dell'insufficiente padronanza della lingua italiana. I Consigli di classe valuteranno responsabilmente l'eventuale iscrizione in una classe immediatamente precedente a quella cui si ispira per numero di anni di studio in presenza di situazioni di particolare difficoltà. Dovrà essere richiamata l'attenzione dei servizi sanitari riguardo la necessità di vaccinazione. Si può notare che si parla sempre di responsabilità di Organi Collegiali e di Consigli di Classe. Si intende chiaramente richiamare la collegialità nella predisposizione di interventi mirati riguardanti l'iscrizione degli alunni.

Per quanto riguarda l'integrazione linguistica si suggerisce l'alternanza di periodi di presenza nelle classi con momenti di applicazione e attività di laboratorio linguistico in gruppi di soli stranieri. E' opportuno ripartire gli alunni stranieri in qualche unità per classe (massimo il numero di cinque) al fine di facilitare la naturale integrazione linguistica con gli alunni italiani.

- C.M. 400/91

Si riportano unificate le disposizioni in materia di iscrizioni degli alunni dalla scuola materna alla secondaria superiore di II grado.

Per quanto riguarda gli alunni stranieri si fa riferimento, per la scuola dell'obbligo alla circolare n. 205/90, per la secondaria di II grado al R.D. del 4 maggio 1925. Al punto 7.1 si autorizzano i capi d'Istituto previa deliberazione del Consiglio di Classe ad iscrivere con riserva anche alunni non in possesso della documentazione completa sulla base di una dichiarazione prodotta dal genitore o dall'alunno stesso, se maggiorenne, attestante la classe e il tipo di istituto, frequentati nel paese di provenienza. Con C.M. n. 67 del 7 marzo 1992 si stabilisce che i capi d'Istituto prendano contatto con le competenti autorità consolari.

- C.M. 5/94

La circolare stabilisce che i capi d'Istituto delle scuole di ogni ordine e grado procedano, previa deliberazione del Consiglio di Classe, all'iscrizione con riserva degli alunni stranieri e, in mancanza della documentazione, chiedano al genitore una dichiarazione attestante gli studi compiuti nel paese d'origine. I capi d'Istituto dispongono inoltre, l'iscrizione con riserva dei minori privi del permesso di soggiorno.

- C.M. 73/94

Documento di sintesi del gruppo internazionale di lavoro per l'educazio-

ne interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri. "Per quanto riguarda l'inserimento scolastico degli alunni stranieri, il testo essenziale di riferimento è costituito dalla Direttiva Cee del 25.07.77, n. 77/486, riguardante i figli dei lavoratori comunitari... Il modello adottato comporta l'insegnamento della lingua dello Stato ospitante, adattato alle specifiche esigenze dell'alunno straniero; il coordinamento dell'insegnamento della lingua e cultura d'origine con l'insegnamento normale. Questi principi sono stati affermati in un primo tempo per i soli appartenenti ai Paesi della Comunità (D.P.R. 10.09.82, n. 722) e successivamente estesi, con il pieno riconoscimento del diritto allo studio, agli alunni extracomunitari (Legge 10.12.86, n. 943, artt. 1 e 9). Alla luce del principio della "valorizzazione della diversità", il modello di "integrazione" si svolge in quello di "interazione", che implica il coinvolgimento degli alunni italiani e stranieri in progetti interculturali comuni."

- C.M.11/95

"... Si stabilisce che, ferme restando le modalità di iscrizione indicate dalla C.M. 5/94 la riserva suddetta sia sciolta in senso positivo a seguito del conseguimento del titolo conclusivo di studio d'istruzione secondaria inferiore e superiore". Si ribadisce che tale normativa è riferita a tutti gli ordini di scuola.

Libri di testo

- C.M. 138/93

La circolare richiama la C.M. 44/93 riguardante l'adozione dei libri di testo e invita a tener conto, tra l'altro, delle "tematiche interculturali proposte per educare i giovani a cogliere l'importanza di una solidale convivenza anche con i portatori di altre culture".

- C.M. 73/94

Si riporta la C.M. 20/94 che richiama l'attenzione sull'"educazione alla legalità e al rispetto delle diversità...".

Orientamento

- C.M. 122/92

Il servizio di orientamento diventa ancor più indispensabile in questa fascia di utenza e richiama una particolare esigenza di strumenti e metodi di osservazione.

Ruolo del Provveditorato

- C.M. 301/89

Il fenomeno immigrazione coinvolge numerosi enti istituzionali e la circolare auspica, al fine di poter garantire il diritto allo studio, che i Provveditorati attuino le opportune modalità di coordinamento, con lo scopo di promuovere, anche attraverso “protocolli di intesa”, progetti operativi interistituzionali che utilizzino e valorizzino le forze presenti sul territorio. Si ribadisce inoltre, la necessità della conoscenza dei livelli culturali, dei modelli di comportamento, delle condizioni sociali ed economiche dei gruppi di immigrati in modo da poter approntare delle corrette strategie di intervento educativo.

- C.M. 205/90

Dopo una breve analisi generale della situazione italiana, la circolare precisa che le strategie di intervento educativo richiedono una elaborazione in sede locale sulla base della conoscenza puntuale della situazione, dell'analisi dei bisogni e della ricognizione delle risorse locali.

Si ribadisce la necessità di creare in Provveditorato gruppi di lavoro e un ufficio di riferimento per le problematiche degli alunni stranieri in collegamento con gli altri enti ed associazioni che operano sul territorio.

- C.M.122/92

Nella circolare si auspica un confronto periodico tra i gruppi di lavoro costituitisi nei Provveditorati (ai sensi della C.M. 301/89) che può consentire ulteriore proposte e linee di indirizzo.

- C.M. 73/94 (Documento di sintesi)

“Verso una cultura di rete”. La complessità dei fenomeni che caratterizza la società multiculturale e le responsabilità educative che ne derivano esigono l'impegno progettuale e intenzionale dell'Amministrazione e delle Istituzioni Scolastiche. La progettualità si realizza attraverso elaborazioni diversificate per livello, competenze e ruoli nella prospettiva di una cultura di rete in grado di corrispondere ad esigenze di organicità e di razionale ed efficace impegno delle risorse”.

Valorizzazione delle culture d'origine

- C. M. 205/90

Per gli alunni extracomunitari la Legge n. 943/1986 prevede che “analogamente a quanto disposto per i figli dei lavoratori comunitari e per i figli de-

gli emigrati italiani che tornano in Italia sono attuati specifici insegnamenti integrativi, nella lingua e cultura d'origine". In mancanza di risorse specifiche si raccomanda alle scuole di agevolare le iniziative degli Enti locali e delle comunità interessate. Tale attività è da inserirsi possibilmente nella programmazione scolastica. L'intervento degli Enti locali consente in alcune sedi scolastiche l'impiego di "mediatori" di madre lingua. "La materia può trovare al momento sistemazione nei protocolli d'intesa locali, in attesa di più organici interventi".

- C. M.122/92

Nella circolare si ribadisce che il rapporto con le famiglie e le comunità nazionali eventualmente esistenti deve essere oggetto di specifica cura e produrre il massimo coinvolgimento possibile.

Dal testo unico delle leggi sulle scuole di ogni ordine e grado decreto legislativo del 16 aprile 1994, n. 297

Art. 112 (Adempimento dell'obbligo scolastico) 1 - Ha adempiuto all'obbligo scolastico l'alunno che abbia conseguito il diploma di licenza della scuola media, chi non l'abbia conseguito è prosciolto dell'obbligo se, a compimento del quindicesimo anno di età, dimostri di aver osservato per almeno otto anni le norme sull'obbligo scolastico.

Art. 115 - comma 5 - Nelle scuole che accolgono gli alunni immigrati di cui al precedente comma 1, la programmazione educativa deve comprendere apposite attività di sostegno o integrazione, in favore degli alunni medesimi, al fine di:

a) adattare l'insegnamento della lingua italiana e delle altre materie di studio alle loro specifiche esigenze;

b) promuovere l'insegnamento della lingua e della cultura del Paese d'origine coordinandolo con l'insegnamento delle materie obbligatorie comprese nel piano di studi.

da: *La scuola come ponte tra le culture*, Provv. agli Studi di Verona - Centro "tante tinte", A. Mondadori, Verona.

Alunni stranieri nella scuola: risorse e strumenti

*Efrem Bigon**

Gli strumenti

Un paio d'anni fa, su richiesta degli operatori di "tante tinte", stendevo alcuni appunti relativamente alle risorse e agli strumenti che il contratto di lavoro siglato il 5 agosto 1995 offriva per intervenire sulle situazioni di bisogno derivanti dall'inserimento nella scuola di alunni stranieri.

- Quel contratto e quegli articoli che riportiamo in calce sono tuttora validi. Con il 1998 dovremmo avere il nuovo contratto e potrebbero esserci modifiche ed aggiunte oggi non prevedibili, ma gli articoli relativi alle risorse orarie, all'organizzazione dell'orario e delle attività, al fondo di istituto sono tuttora validi ed importanti. In questi due anni sono state poi introdotte altre norme che costituiscono strumenti importanti per intervenire sulle situazioni di cui si è detto.

- E' stata approvata la legge 59/97 sull'autonomia. L'articolo 21 di questa legge riguarda l'autonomia scolastica. I decreti attuativi dovrebbero essere emanati per Natale. Il testo della legge, tuttavia, è già di per sé importante e sufficiente ad individuare la maggior risorsa cui dovremmo ricorrere nei prossimi anni: l'autonomia decisionale delle singole istituzioni scolastiche (soprattutto sul piano della organizzazione e della didattica) e la flessibilità in tema all'istituto. E' come dire, e credo giustamente, che la prima risorsa disponibile è la cultura progettuale e le capacità di organizzazione degli insegnanti e dei Capi di Istituto, risorse culturali ed intellettuali che sempre più saranno svincolate da rigidità

* *Responsabile CGIL Scuola - Verona.*

normative e burocratiche. Non è poco. Riportiamo in calce il testo dell'articolo 21 della legge, consigliando particolare attenzione ai decreti attuativi che saranno prossimamente emanati.

- Per quanto riguarda l'educazione degli adulti, quindi anche per gli studenti stranieri inseriti nei corsi di alfabetizzazione, è da segnalare la nuova Ordinanza Ministeriale sulla educazione permanente. Tutta nuova, tutta da attuare e tutta da capire sulle due possibili implicazioni anche rispetto agli alunni inseriti nei normali corsi diurni. Non credo si possano escludere interrelazione tra scuole e i "centri territoriali", soprattutto alla luce della nuova cultura dell'autonomia e della flessibilità di cui ho detto sopra. L'organizzazione di interventi pomeridiani con docenti delle 150 ore di supporto all'azione didattica degli insegnanti del mattino è già un dato di fatto oggi, qui a Verona. Nulla vieta che questa "sperimentazione" si moltiplichi e si rafforzi con la costituzione di "centri territoriali" per l'educazione permanente e nulla vieta che, sulla base di specifici progetti e richieste, la contrattazione decentrata provinciale contrattati l'utilizzo aggiuntivo di docenti su tali centri (già il contratto decentrato provinciale di Verona del giugno 1997 va in questa direzione).

- Per rimanere sul terreno degli strumenti normativi, credo si possa segnalare la bozza della finanziaria per il 1998, là dove prevede una quota di personale di sostegno non sulla base delle certificazioni di handicap ma su quote di alunni (ad oggi un docente ogni 150 ragazzi). Al di là dei rapporti numerici, credo sia da segnalare il concetto che supporta questa norma: non più una risorsa mirata e condizionata da una certificazione (soggetta spesso a numerose variabili ed incognite) ma una risorsa aggiuntiva per situazioni di bisogno, utilizzabile quindi in modo più libero e flessibile.

Autonomia decisionale e flessibilità nell'uso delle risorse: questa è, senza dubbio, l'indicazione che viene dal legislatore e dal Ministero.

Gli sviluppi successivi, che le possibili riforme istituzionali potrebbero introdurre (regionalismo, municipalismo, federalismo ???) sono oggi non ancora "leggibili", ma, certo non andranno in controcorrente rispetto alle indicazioni di cui detto: decentramento, autonomia, flessibilità.

Le risorse

Con risorse, mi riferisco al personale e alle risorse economiche. Mi sembra chiara e coerente con l'impostazione della normativa la strada imboccata dal Ministero: non si va più ad una "elargizione" generalizzata ed incontrollata di risorse, si va nella direzione di dare personale e soldi in modo mirato, sulla base di specifici progetti e richieste. I tagli degli organici di questi ultimi anni hanno trovato qualche deroga solo sulla base di precise, specifiche e fondate richieste che evidenziano bisogni veri.

In questo senso vanno quindi utilizzate le risorse del fondo di istituto (vedi articolo 71 del CCNL e il Contratto Decentrato Provinciale) e le risorse di "flessibilità" nell'utilizzo dell'orario e del personale sopra richiamate. Su questo argomento, credo vadano richiamate alcune possibilità sino ad oggi poco sfruttate.

Alcune esperienze (vedi le "scuole pilota" del Comune di Verona) e l'evoluzione politica e culturale in atto, sottolineano sempre di più il ruolo e la "disponibilità" degli Enti Locali ad intervenire su questo terreno. Pongono certamente delle condizioni: esistenza di progetti di qualità e la richiesta di essere compartecipi nelle decisioni, nella gestione e nel controllo delle risorse erogate e dei risultati conseguiti.

Non è più pensabile quindi la concessione "a pioggia" di risorse, né a livello Ministeriale, né a livello locale. Questo pone l'esigenza, per noi, di qualche cambiamento rispetto alla nostra storia (e alla cultura che abbiamo forse assimilata), pone anche qualche problema, ma né gli uni né gli altri sono evitabili se vogliamo giocare in prima persona questa partita.

C.M. n. 456 del 29 luglio '97

Oggetto: Educazione in età adulta - Istruzione e formazione nella scuola elementare e media

Le attività di educazione degli adulti si sono finora sviluppate nella scuola elementare e media secondo differenti criteri e modalità organizzative, in base a distinte ordinanze ministeriali (da ultimo O.M. 400 del 30 luglio 1996 per la scuola elementare e O.M. n. 307 del 2 luglio 1996 per la scuola media). La comune esigenza di valorizzare le esperienze fin qui condotte, la concordanza sugli obiettivi generali dell'educazione in età adulta in una logica di formazione conti-

nua, nonché la necessità di consolidare e sviluppare funzionalmente gli aspetti organizzativo-didattici delle attività condotte nei due diversi ordini di scuola sono le ragioni che hanno determinato le scelte che si introducono con la presente ordinanza, che sostituisce integralmente le disposizioni di cui alle ordinanze ministeriali dianzi richiamate.

L'educazione in età adulta è inserita nello scenario generale dell'istruzione e della formazione durante tutta la vita, in una prospettiva nella quale ogni persona, a qualunque età, sia posta in grado di sviluppare le proprie capacità, di governare il proprio apprendimento, di partecipare a processi di riconversione e di usufruire di offerte di istruzione che consentano di migliorare la qualità della vita. In questo quadro di fondo, si è operato tenendo presenti, da un lato, le linee di indirizzo emergenti a livello internazionale (da ultimo la V Conferenza mondiale dell'UNESCO, tenutasi ad Amburgo il 14-18 luglio 1997) e dall'altro le intese intercorse tra il Ministero della P.I., la Conferenza dei presidenti delle regioni, l'Unione delle Province italiane e l'ANCI, rispettivamente in data 16.2. 1994, 11.12.1996 e 4.4.1996.

Punti di riferimento di particolare importanza sono stati, ovviamente, l'accordo per il lavoro sottoscritto il 24.9.1996 dal Governo con i rappresentanti delle Organizzazioni sindacali dei lavoratori e dei datori di lavoro e, da ultimo, la legge 24.6.1997, n. 196, che ha dettato norme in materia di promozione dell'occupazione. L'O.M. ha intendimento di promuovere una maggiore collaborazione fra la scuola e le comunità locali, il mondo del lavoro e i partner sociali, di attivare rapporti fra istruzione e formazione professionale per l'inserimento nella vita attiva, di pervenire a più solide acquisizioni culturali e d'innalzare gli standard formativi.

L'Ordinanza, inoltre, al fine di attivare la realizzazione di un sistema integrato e flessibile, intende riordinare, coordinare e sviluppare le attività di istruzione e formazione in età adulta per rispondere alla domanda di alfabetizzazione culturale, di acquisizione e consolidamento di competenze di base, di opportunità di integrazione sociale, di acquisizione e sviluppo di competenze professionali. L'aspetto più innovativo è costituito dalla creazione a livello distrettuale del Centro territoriale per l'istruzione e la formazione in età adulta, inteso come luogo della concertazione tra scuola (elementare e media) e soggetti pubblici e privati che si occupano di formazione anche nella prospettiva di migliorare le possibilità occupazionali.

Ulteriori elementi qualificanti dell'Ordinanza sono costituiti dalla previsione di un coordinamento organizzativo, da percorsi congiunti di istruzione e formazione, dalla possibilità di estendere le attività agli istituti penitenziari, dalla previsione di crediti formativi, dalla presenza di un organico funzionale e dalla creazione di un Comitato provinciale per l'istruzione e la formazione in età adulta presieduto dal Provveditorato agli studi e composto dai rappresentanti dei soggetti pubblici e privati che si occupano istituzionalmente di istruzione e formazione in età adulta. Le norme transitorie costituiscono il necessario completa-

mento per realizzare il passaggio dal vecchio al nuovo ordinamento. E' infine prevista un'attività di monitoraggio che consentirà di fornire il necessario sostegno per il radicamento dell'iniziativa nelle singole realtà territoriali.

L'ordinanza è soggetta al visto ed alla registrazione da parte degli Organi di Controllo. Se ne anticipa tuttavia il testo, perché possa formare oggetto di attento esame e valutazione, restando inteso che sarà cura di questo Ufficio comunicare tempestivamente gli estremi della registrazione.

O.M. n. 455 del 29.7.97

Educazione in età adulta. Istruzione e formazione

(...) Art. 1 - Istituzione dei Centri territoriali permanenti

1. Il Provveditore agli Studi, per raggiungere le finalità di cui in premessa, anche sulla base di accordi quadro, intese e convenzioni con soggetti pubblici e privati e sentito il Comitato Provinciale di cui all'art. 10, istituisce Centri territoriali permanenti per l'istruzione e la formazione in età adulta.

2. I Centri si configurano come luoghi di lettura dei bisogni, di progettazione, di concertazione, di attivazione e di Governo delle iniziative di istruzione e formazione in età adulta, nonché di raccolta e diffusione della documentazione. Essi hanno di norma configurazione distrettuale; potranno tuttavia essere istituiti Centri interdistrettuali in relazione ai flussi dell'utenza.

3. I Centri coordinano le offerte di istruzione e formazione programmate sul territorio, organizzate verticalmente nel sistema scolastico e orizzontalmente con le altre agenzie formative per dare adeguata risposta alla domanda proveniente sia dal singolo, che da istituzioni o dal mondo del lavoro.

4. I Provveditori agli Studi, sentito il Comitato Provinciale, istituiscono i Centri, a partire dalle situazioni dove esistano consolidate esperienze o in presenza di una domanda proveniente dalla comunità e sostenuta da reali prospettive di intese e accordi e dove sia prevedibile un flusso - in corso d'anno - di 90/110 utenti.

5. Con il fine di favorire sia la frequenza degli utenti sia lo scambio di esperienze legate a diversi ambienti, le attività potranno essere dislocate anche in sedi diverse da quelle scolastiche, messe a disposizione dai partner pubblici e privati.

6. Il Centro assume altresì, d'intesa con gli istituti penali, iniziative per lo svolgimento di attività di educazione degli adulti nelle carceri, assicurando in ogni caso l'offerta negli istituti penali minorili.

7. Il Centro trova riferimento didattico ed amministrativo presso un'istituzione scolastica individuata tra quelle nel cui ambito territoriale sono programmate attività per adulti, tenuto conto di specifiche pregresse esperienze, con preferenza per quella dove ha sede il distretto scolastico.

8. Il Provveditore agli Studi - a norma dell'art. 33 del CCNL del 1995 - conferisce incarico di coordinatore del Centro al dirigente scolastico della scuola di cui al precedente comma.

Art. 2 - Obiettivi e coordinamento dei centri

1. Ogni Centro predispone un servizio finalizzato a coniugare il diritto all'istruzione con il diritto all'orientamento ed al riorientamento e alla formazione professionale. In tale contesto si prefigurano pertanto, interrelati fra loro, obiettivi di alfabetizzazione culturale e funzionale, consolidamento e promozione culturale, rimotivazione e riorientamento, acquisizione e consolidamento di conoscenze e competenze specifiche, pre-professionalizzazione e/o riqualificazione professionale.

2. Il coordinatore di ciascun Centro opera per il radicamento nella realtà territoriale delle iniziative di istruzione e formazione in età adulta.

A tale scopo:

- promuove rapporti con i soggetti pubblici e privati per realizzare le funzioni e gli obiettivi del Centro, curando la formalizzazione e l'applicazione degli accordi, delle intese e delle convenzioni, anche al fine della dislocazione delle attività;

- promuove incontri con i dirigenti scolastici del territorio per lo sviluppo dell'educazione permanente e per condividere modalità operative ed azioni positive mirate all'attivazione della domanda, alla ricerca di soluzioni organizzative opportune e alla progettazione di attività d'informazione in servizio e aggiornamento del personale;

- opera in collaborazione con gli organismi che si occupano di integrazione, di prevenzione del disagio e di promozione del successo formativo, quali consigli distrettuali, osservatori di area, comitati per l'educazione alla salute, centri territoriali per l'aggiornamento, ecc.;

- formalizza le proposte di organico funzionale;

- coordina le risorse umane, strutturali e finanziarie impegnate nella realizzazione delle attività;

- mantiene i rapporti con il Provveditore agli Studi e con il Comitato Provinciale.

3. Per l'espletamento dei compiti sopra indicati, il coordinatore si avvale di un apposito gruppo operativo da lui presieduto, i cui componenti sono individuati tra i membri del Coordinamento del personale del Centro di cui al successivo art. 9.

Art. 3 - Attività dei Centri-Accesso

1. I Centri promuovono la domanda, la valutano e predispongono adeguate risposte ad essa. In un contesto che costituisca opportunità di interazione sociale, essi svolgono attività di:

- accoglienza, ascolto e orientamento;

- alfabetizzazione primaria funzionale e di ritorno, anche finalizzata ad un eventuale accesso ai livelli superiori di istruzione e di formazione professionale;

- apprendimento della lingua e dei linguaggi;

- sviluppo e consolidamento di competenze di base e di saperi specifici;

- recupero e sviluppo di competenze strumentali, culturali e relazionali idonee ad una attiva partecipazione alla vita sociale;

- acquisizione e sviluppo di una prima formazione o riqualificazione professionale;

- rientro nei percorsi di istruzione e formazione di soggetti in situazione di marginalità.

2. Alle attività dei Centri possono accedere tutti gli adulti privi del titolo della scuola dell'obbligo nonché quegli adulti che, pur in possesso di titolo, intendano rientrare nei percorsi di istruzione e formazione.

3. Ai fini della prevenzione del disagio giovanile e della promozione del successo formativo ed anche allo scopo di garantire la possibilità di un reale raccordo con la formazione professionale e con il mondo del lavoro, è consentito l'accesso a coloro che abbiano compiuto il 15 anno di età.

4. Resta fermo che l'accesso alle attività dei Centri viene prioritariamente garantito a coloro che richiedono il conseguimento del titolo di studio.

5. I singoli utenti possono accedere a diverse attività sulla base della negoziazione del percorso di cui al successivo art. 6.

6. Al termine dell'attività è previsto il rilascio di titoli, certificazioni o attestazioni di cui al successivo art. 7.

Art. 4 - Organico funzionale e integrato

1. Il Provveditore agli Studi, nella fase di costituzione degli organici, assegna l'organico funzionale ai Centri territoriali, su proposta del Comitato Provinciale formulata a seguito della presentazione del piano di previsione da parte dei coordinatori dei Centri.

2. L'organico di base previsto per ogni Centro è costituito da cinque docenti provenienti dalla scuola secondaria di 1° grado e da tre docenti provenienti dalla scuola elementare.

3. Coerentemente con gli obiettivi formativi, la tipologia dei docenti assegnati al Centro con l'organico di base è indicativamente la seguente:

- tre docenti di scuola elementare;

- due docenti di scuola media classe 43/A (italiano, storia ed educazione civica, geografia);

- un docente di scuola media classe 59/A (scienze matematiche, chimiche, fisiche e naturali);

- un docente di scuola media classe 45/A (lingua straniera);

- un docente di scuola media classe 33/A (educazione tecnica), preferibilmente in possesso dei requisiti richiesti all'operatore tecnologico.

4. In presenza di flussi di utenza superiori a quelli indicati all'art., il Provveditore assegna quote di ulteriore organico di base.

5. Il Provveditore agli Studi, nei limiti delle risorse disponibili, potrà assegnare altri docenti - anche per frazioni dell'orario di cattedra - sulla base di progetti presentati dai Centri, tenuto conto delle tipologie di utenza, dei flussi migratori, dei flussi del mercato del lavoro, delle specificità lavorative, della dislocazione sul territorio delle attività e delle fasce orarie di erogazione del servizio.

6. La piena integrazione delle persone in situazione di handicap viene assicura-

ta nel rispetto dell'attuale quadro normativo.

7. Ferma restando la titolarità distrettuale, il personale Ata sarà assegnato dal coordinatore del Centro alle scuole, sedi dei corsi per adulti, secondo i principi stabiliti in sede di contrattazione decentrata provinciale e nei limiti delle dotazioni determinate dall'annuale ordinanza sugli organici.

8. L'organico così assegnato viene integrato dal personale che opera presso il distretto scolastico (nel caso in cui il Centro venga istituito presso la scuola sede del distretto scolastico) nonché del personale messo a disposizione del Centro in base alle intese, alle convezioni e agli accordi stipulati con i soggetti pubblici e privati che cooperano, per la realizzazione del piano del Centro.

9. La verifica dell'adeguamento alla situazione di fatto dell'organico assegnato viene svolta alla data del 30 settembre, sulla base di una relazione del coordinatore che evidenzia la consistenza delle richieste di accesso presenti a quella data e dei flussi previsti in corso d'anno, in relazione alla realtà dell'utenza e ai bisogni specifici del territorio.

10. Nel caso in cui i flussi previsti siano inferiori ai parametri minimi per il funzionamento delle attività determinati dal Comitato provinciale di cui al successivo art. 10, il personale sarà utilizzato secondo le modalità indicate in sede di contrattazione provinciale decentrata prioritariamente su attività rivolte agli adulti.

11. In relazione ai tempi necessari per la ricognizione delle effettive esigenze e per l'avvio delle attività, le operazioni di utilizzazione del personale docente e Ata assegnato all'organico distrettuale possono essere disposte successivamente a quelle del restante personale.

Art. 5 - Organizzazione delle attività

1. Le attività del Centro sono permanenti.

2. Le offerte integrate di istruzione e di formazione, concordate territorialmente, debbono essere comunque garantite nelle loro varie articolazioni per almeno 200 giorni all'anno.

3. Il Collegio dei docenti dell'istituzione scolastica presso cui funziona il Centro delibera in ordine alla programmazione delle attività, sulla base di puntuali proposte formulate dal Coordinamento del personale di cui all'art. 9. 4. Inoltre, il Collegio dei docenti, sentito il Coordinamento degli operatori del Centro, definisce i modelli organizzativi per le diverse attività, in base alle reali esigenze dell'utenza e alla effettiva possibilità di risposta legata ad una gestione efficace e responsabile delle risorse, fissando:

a) il calendario delle varie attività (giorni di svolgimento per settimana, numero delle ore giornaliere e settimanali, distribuzione nell'anno);

b) l'offerta formativa secondo singoli percorsi negoziati, articolati per gruppi di livello, di interesse, attività laboratoriali, stages, attività individualizzate.

5. Per realizzare tale flessibilità si applicherà quanto previsto dagli artt. 41 e 50

del CCNL del 1995, rispettivamente per il personale docente e per il personale Ata, in ordine alla pianificazione annuale delle attività ed all'articolazione flessibile su base plurisettimanale dell'orario.

6. Le funzioni di competenza dei docenti, da svolgere in modo integrato e coordinato con gli altri operatori del Centro sono:

- attività di accoglienza e ascolto;
- analisi dei bisogni dei singoli utenti;
- definizione di itinerari formativi che identifichino obiettivi riconoscibili sulla base delle situazioni individuali dei soggetti, delle risorse, delle strutture e delle competenze disponibili;
- attuazione di specifici interventi, come articolazione del progetto definito con il singolo, attraverso gruppi di interesse, di approfondimento, attività individualizzata ed altro;
- azioni di tutoraggio e di valutazione individuale;
- attività di coordinamento sia sul versante organizzativo e didattico, che su quello riferito al rapporto con enti e/o agenzie coinvolte nelle attività per gli adulti, anche finalizzate ad azioni di informazione e di orientamento all'utenza;
- attività di programmazione e di monitoraggio.

7. Il personale impegnato nelle attività dei Centri opera per l'acquisizione di saperi che permettano una reale integrazione culturale e sociale e che sostengano e accompagnino i percorsi di formazione professionale per facilitare l'inserimento o il reinserimento nel mondo del lavoro, in relazione alle dimensioni: comunicazione, progettualità, operatività. Pertanto gli assi culturali di riferimento dovranno essere:

- i linguaggi e le culture;
- l'alfabetizzazione alla multimedialità;
- la formazione relazionale come conoscenza del sistema sociale, ambientale, economico, geografico.

8. I docenti utilizzano il valore formativo delle discipline, gli altri operatori le specificità delle attività proposte, per realizzare opportunità che debbono consentire di acquisire, consolidare e sviluppare:

- la flessibilità come disponibilità a cambiare e innovare;
- l'analisi dei punti di vista e delle realtà come approccio alle altre culture;
- la visione sistemica come saper inquadrare la propria attività in quella complessiva dell'organizzazione;
- la padronanza dei linguaggi e delle tecnologie più diffuse;
- l'apprendimento continuo come disponibilità ad aggiornarsi e ad apprendere;
- lo spirito partecipativo come capacità di lavorare con gli altri;
- lo spirito di autocritica come capacità di valutarsi.

9. L'orario dei docenti è regolato dal vigente CCNL. Su proposta del Collegio dei docenti, il coordinatore attribuisce eventuali incarichi specifici e formula gli orari congruenti all'assolvimento dei compiti sopra indicati.

Art. 6 - Negoziazione del percorso - Patto formativo

Nella fase di accoglienza, i docenti, in modo coordinato ed integrato con gli altri operatori del Centro, acquisiscono elementi di conoscenza allo scopo di fare emergere le risorse, i bisogni, le aspettative e gli interessi di ciascun iscritto. All'interno delle risorse personali verranno individuati crediti culturali, sulla base delle esperienze formative e di lavoro di ciascuno.

2. In relazione agli elementi raccolti il gruppo docente, presieduto dal coordinatore d'intesa con gli altri operatori, effettua la negoziazione con ogni iscritto per la definizione dello specifico percorso di istruzione e formazione, fissando obiettivi, metodologie e tempi atti a conseguirlo, nonché le modalità di adattamento, di verifica in itinere e di valutazione.

3. La risultante del processo che vede coinvolti docenti e operatori del Centro e ciascun adulto interessato è pertanto il patto formativo: elemento fondante di esso è quindi l'analisi iniziale della realtà di ciascuno. Il patto formativo va reso esplicito e formalizzato.

4. Nel patto formativo di coloro che intendono conseguire il titolo di licenza elementare o media vengono indicati i rispettivi docenti (di scuola elementare e media) che faranno parte, per ciascun interessato, rispettivamente delle commissioni di esame di cui al successivo art. 7, prevedendo di norma per la scuola media la presenza di due docenti di lettere, un docente di lingua straniera, un docente di scienze matematiche e un docente di educazione tecnica.

Art. 7 - Valutazione, esami, libretto, certificazioni

1. Al termine delle attività realizzate dal Centro è previsto il rilascio di una o più delle seguenti certificazioni:

- a) titolo di licenza elementare;
- b) titolo di licenza media;

c) attestato delle attività di professionalizzazione o di riqualificazione professionale, nei casi in cui siano state attivate specifiche intese;

d) attestato delle attività di cultura generale seguite.

2. Le prove d'esame, per coloro per i quali è previsto all'interno del patto formativo il conseguimento del titolo di licenza elementare o di licenza media, vengono predisposte al termine delle attività, anche in periodi non coincidenti con quelli dei corsi ordinari in relazione a specifici progetti finalizzati.

3. Gli esami di licenza elementare consistono in due prove scritte riguardanti, l'una, l'area delle competenze linguistiche, l'altra, quella delle competenze logico-matematiche ed in una prova orale consistente in un colloquio. Tutte le prove hanno carattere individuale.

4. Il colloquio, che esclude qualunque separata valutazione di singole materie, è inteso ad accertare il grado di competenze acquisito da ciascun candidato.

5. Gli esami di licenza media consistono in due prove scritte individuali, di cui una in italiano mirata agli aspetti culturali e più specificamente di carattere so-

ciale, storico, ambientale, l'altra mirata a quelli più specificatamente di carattere matematico-scientifico operativo.

6. La prova orale individuale consisterà in un colloquio a carattere interdisciplinare che, partendo dalla discussione degli elaborati delle prove scritte e tenuto conto del percorso definito e svolto in base al patto formativo, pervenga ad un accertamento e ad una valutazione delle capacità di espressione, di giudizio e di sistemazione culturale acquisite dall'allievo e della consapevolezza dei fondamentali valori etici e civili.

7. Le commissioni d'esame di licenza elementare sono formate dai docenti indicati nel patto formativo e da due docenti di scuola elementare, designati dal coordinatore e scelti preferibilmente tra docenti che abbiano particolare esperienza nel settore della promozione culturale degli adulti.

8. Della commissione d'esame di licenza media fanno parte i docenti individuati nel patto formativo, come indicato all'art. 6. I Presidenti saranno nominati con le modalità previste dalla normativa vigente, preferibilmente fra coloro che abbiano esperienza nella promozione culturale degli adulti.

9. Alle commissioni di esame possono essere aggregati esperti per la valutazione delle competenze sulla lingua d'origine, relativamente ai candidati la cui lingua madre non sia l'italiano.

10. In sede di valutazione di ammissione agli esami di licenza elementare o di licenza media i docenti responsabili valuteranno la coerenza del percorso svolto in relazione a quanto indicato nel patto formativo.

11. Per ogni adulto rientrato in formazione è istituito un libretto personale in cui, oltre ai crediti riconosciuti in ingresso, sono indicate le attività effettivamente svolte con l'annotazione della durata oraria e dell'area culturale e professionale relativa e l'annotazione sintetica delle competenze raggiunte, i titoli o gli attestati acquisiti.

12. Gli elementi contenuti nel libretto personale assumono valore di crediti formativi individuali e pertanto sono concordati con i soggetti che, per effetto di intese e convenzioni, hanno partecipato alla realizzazione delle attività previste nel patto formativo del singolo.

13. Le modalità di certificazione per il rilascio di attestazioni inerenti alla prima formazione professionale sono previste dalle intese con i soggetti pubblici e privati che concorrono alla realizzazione delle attività, secondo le indicazioni e gli orientamenti al riguardo formulate dal Comitato provinciale.

14. Per i frequentanti che non abbiano conseguito il titolo di studio e/o l'attestato professionale e culturale previsti nel patto formativo, gli eventuali crediti acquisiti sono indicati nel libretto personale. Il coordinatore del Centro rilascia agli interessati una dichiarazione di frequenza.

Art. 8 - Formazione in servizio e aggiornamento

1. La formazione in servizio e l'aggiornamento del personale rappresentano azio-

ne prioritaria e qualificante per il rinnovamento e lo sviluppo dell'educazione in età adulta, nel quadro dell'educazione per tutto l'arco della vita, tenuto conto delle esperienze internazionali che valorizzano anche gli apporti dei fruitori del servizio, quali parti attive del processo di apprendimento.

2. In relazione agli specifici bisogni formativi, l'Amministrazione scolastica, in collaborazione con IRRSAE, Università, Associazioni Professionali, Enti culturali e scientifici, favorirà la promozione e l'attivazione di iniziative di aggiornamento per il personale dirigente, docente e Ata sulla base degli obiettivi individuati e dei criteri definiti in sede di contrattazione decentrata nazionale e provinciale, tenendo presenti le proposte formulate dai Centri e dai Comitati Provinciali. Sarà favorita la partecipazione di personale scolastico appartenente ai diversi gradi e ordini congiuntamente ai soggetti che operano a qualunque titolo nelle iniziative di istruzione e formazione in età adulta.

3. Nell'ambito della contrattazione decentrata provinciale in materia, verranno individuate le modalità di partecipazione del personale, avendo cura di contemperare il diritto-dovere all'aggiornamento degli operatori scolastici con le esigenze dell'utenza. In tale sede potrà essere presa in considerazione anche la sospensione dello svolgimento delle attività, salva la possibilità di un eventuale recupero dei giorni di attività, se necessario, ai fini del completamento delle iniziative programmate.

4. L'Amministrazione scolastica, d'intesa con gli IRRSAE, avrà cura di diffondere e di coordinare l'informazione delle iniziative di aggiornamento e formazione e di far conoscere, a conclusione delle stesse, i relativi esiti.

Art. 9 - Organi collegiali

1. Il diritto di assemblea dei frequentanti rimane regolato dalle norme contenute negli articoli 12 e seguenti del Dlgsv. 16.4.1994, n. 297.

2. E' istituito il Coordinamento di tutto il personale impegnato nella realizzazione delle attività didattiche e formative del Centro.

3. Alle riunioni del Consiglio di Istituto o di Circolo dell'Istituzione Scolastica che ha la responsabilità amministrativa del Centro, al fine di promuovere la progettualità relativa all'educazione in età adulta, partecipano - a titolo consultivo - due rappresentanti dei docenti del Centro e due rappresentanti dei frequentanti appositamente designati, rispettivamente, dai docenti e dai frequentanti del Centro medesimo. E' invitato a partecipare, altresì, allo stesso titolo, un rappresentante per ciascuno degli Enti o dei soggetti con cui si sono stipulate intese.

4. Il gruppo docente del Centro è competente ad organizzare la propria attività in base all'impostazione e alla gestione didattica dei percorsi.

Art. 10 - Comitato provinciale per l'educazione degli adulti

1. Il Provveditore agli Studi istituisce il Comitato provinciale per l'istruzione e la formazione in età adulta.

2. Il Comitato è presieduto dallo stesso Provveditore ed è composto da rappresentanti dei vari settori di istruzione, esperti di educazione in età adulta, rappresentanti degli Enti Locali e dei soggetti pubblici e privati che svolgono un ruolo attivo per garantire l'incontro ha domanda e offerta di formazione.

3. Il Comitato provinciale ha il compito di:

a) analizzare periodicamente i bisogni e le domande potenziali, in raccordo con gli organismi territoriali che si occupano di domanda e offerta di formazione e lavoro, in raccordo anche con l'osservatorio provinciale per la promozione del successo formativo;

b) progettare e coordinare iniziative, interventi e servizi a livello territoriale per l'educazione in età adulta proponendo l'istituzione dei Centri e l'assegnazione dell'organico funzionale;

c) programmare la fase di informazione e pubblicizzazione; d) promuovere accordi e intese per la realizzazione di interventi integrati individuando i criteri di rilascio degli attestati;

e) assistere i Centri nella ricerca e analisi della domanda, nella progettazione della offerta, nella verifica, attivando anche specifiche iniziative di monitoraggio e valutazione;

f) favorire, a livello provinciale e interprovinciale, lo studio e la riflessione sulle questioni didattiche e organizzative, la raccolta e lo scambio di esperienze, anche individuando uno o più Centri per la documentazione;

g) promuovere attività di formazione in servizio di aggiornamento.

4. Al termine di ciascun ciclo annuale di attività il Comitato rimette all'Osservatorio previsto dall'art. 12 del CCNL, una relazione tecnica, illustrativa delle iniziative realizzate in ambito provinciale.

Art. 11 - Comitato tecnico nazionale

1. Presso il Ministero Pubblica Istruzione è costituito un Comitato Tecnico Nazionale con compiti di indirizzo, monitoraggio, assistenza e verifica degli interventi di istruzione e formazione in età adulta.

2. Il Comitato Tecnico Nazionale, presieduto dal Sottosegretario di Stato delegato, è composto da funzionari dell'Amministrazione scolastica, ispettori tecnici, dirigenti scolastici ed esperti di educazione in età adulta.

3. Il Comitato Tecnico Nazionale opera in relazione con i soggetti pubblici e privati impegnati in programmi di studio, di ricerca, di intervento collegati alla formazione e al mondo del lavoro, raccordandosi con le strutture coerenti alle proprie finalità.

Art. 12 - Indirizzo, assistenza e monitoraggio

1. Fermo restando che l'iniziativa della progettualità è assegnata al centro, azioni di indirizzo e di assistenza saranno promosse dal Comitato provinciale, a supporto delle innovazioni introdotte con la presente ordinanza.

2. Allo stesso scopo il Ministero della Pubblica Istruzione, avvalendosi del Comitato Tecnico Nazionale, fornisce linee di indirizzo e promuove intese a livello nazionale e regionale.

3. Il monitoraggio e le valutazioni di primo livello avverranno a cura del Centro, in base agli indirizzi elaborati a livello provinciale.

4. Il Ministro della Pubblica Istruzione, sulla base delle indicazioni fornite dal Comitato Tecnico Nazionale, avvia, con apposita ricerca, il monitoraggio dell'innovazione introdotta e assicura la necessaria assistenza e la diffusione della documentazione.

Art. 13 - Disposizioni transitorie

1. I Centri destinati a funzionare per l'anno scolastico 1997/98 verranno istituiti, di massima, entro la data del 30 settembre 1997.

2. In attesa che i Centri territoriali permanenti vengano istituiti in tutti gli ambiti territoriali, i Provveditori agli Studi possono istituire corsi finalizzati all'alfabetizzazione culturale e corsi di scuola media per adulti sulla base degli assetti ordinamentali esistenti, ferma restando l'opportunità che tutte le attività di educazione rivolte agli adulti vengano realizzate negli stessi contesti, anche con l'eventuale integrazione di moduli orari gestiti in collaborazione con la formazione professionale.

3. Sono in ogni caso immediatamente efficaci le disposizioni della presente ordinanza che risultino comunque applicabili, anche dove non siano istituiti i Centri territoriali permanenti.

4. I corsi vengono istituiti sulla base delle iscrizioni pervenute entro il 15 settembre di ciascun anno. La verifica delle iscrizioni viene fatta al 30 settembre.

5. Ai corsi potranno essere ammessi, nel limite del 25%, anche soggetti che siano già in possesso del titolo di studio. Tale limite potrà essere superato quando siano stati elaborati progetti di percorsi integrati in collaborazione con la formazione professionale.

6. Nei limiti delle risorse assegnate, l'accesso alle attività è consentito anche durante l'anno scolastico, se il collegio dei docenti accerta l'esistenza delle condizioni per il raggiungimento degli obiettivi che l'utente si prefigge.

7. In via transitoria il docente proveniente dalla classe di concorso 33/A (educazione tecnica) viene assegnato al centro territoriale o ai corsi altrimenti istituiti; nei limiti delle risorse disponibili in ambito provinciale.

8. La presente Ordinanza, avente carattere permanente, viene inviata agli organi di Controllo per il visto e la registrazione.

Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro 1994-97 - Comparto Scuola

Art. 39 - Attività di progettazione a livello di istituto

1. Il progetto di istituto è deliberato dal collegio dei docenti per gli aspetti for-

mativi, di organizzazione della didattica e pedagogici e dal Consiglio di istituto per gli aspetti finanziari ed organizzativi generali, entro la data di inizio delle lezioni. Con la stessa procedura il progetto potrà essere modificato, nel corso dell'anno scolastico, per far fronte ad eventuali esigenze sopravvenute.

2. Al fine di avanzare proposte al consiglio di istituto per la definizione del progetto, il collegio dei docenti può articolarsi in dipartimenti, commissioni o gruppi di lavoro, individuandone i coordinatori sulla base delle competenze richieste.

3. Sulla base degli indirizzi e delle scelte di carattere organizzativo e finanziario deliberate dal consiglio di istituto, il capo di Istituto, avvalendosi degli apporti dei collaboratori e dei coordinatori di cui al comma 2, predispone il piano attuativo del progetto di istituto, per la parte pedagogico-didattica, quale documento che esplicita la pianificazione annuale dell'insieme delle attività formative, didattiche e pedagogiche e le modalità della loro attuazione e lo sottopone al collegio dei docenti per la relativa delibera.

4. Per realizzare gli obiettivi sopra indicati, nei periodi intercorrenti tra l'inizio delle attività didattiche e l'avvio delle lezioni e tra la fine delle lezioni e la conclusione delle attività didattiche, il personale docente è impegnato nell'elaborazione e predisposizione del piano delle attività di cui al comma 3, ed in attività di verifica e valutazione dell'applicazione del piano stesso. Inoltre negli stessi periodi potranno essere attuati interventi didattici ed educativi integrativi, previsti dal progetto di istituto e da norme speciali, ed attività di formazione e di aggiornamento.

Art. 41 - Attività di insegnamento (...)

2. Alle 22 ore settimanali di insegnamento stabilite per gli insegnanti elementari, vanno aggiunte 2 ore da dedicare, anche in modo flessibile e su base plurisettimanale, alla programmazione didattica da attuarsi in incontri collegiali dei docenti di ciascun modulo, in tempi non coincidenti con l'orario delle lezioni. Nell'ambito delle 22 ore d'insegnamento, la quota oraria eventualmente eccedente l'attività frontale e di assistenza alla mensa viene destinata, previa programmazione, ad attività di arricchimento dell'offerta formativa e di recupero individualizzato o per gruppi ristretti di alunni con ritardo nei processi di apprendimento, anche con riferimento ad alunni stranieri, in particolare provenienti da paesi extracomunitari. Nel caso in cui il collegio dei docenti non abbia effettuato tale programmazione o non abbia impegnato totalmente la quota oraria eccedente l'attività frontale e di assistenza alla mensa, tali ore saranno destinate per supplenze in sostituzione di docenti assenti fino a un massimo di 5 giorni nell'ambito del proprio modulo o nel plesso di titolarità.

3. Negli istituti e scuole di istruzione secondaria, ivi compresi i licei artistici e gli istituti d'arte, i docenti, il cui orario di cattedra sia inferiore alle 18 ore settimanali, sono tenuti al completamento dell'orario di insegnamento da realizzarsi mediante la copertura di ore di insegnamento disponibili in classi collaterali non u-

tilizzate per la costituzione di cattedre orario, in interventi didattici ed educativi integrativi, con particolare riguardo per la scuola dell'obbligo, alle finalità indicate al comma 2, nonché mediante l'utilizzazione in eventuali supplenze e, in mancanza, rimanendo a disposizione anche per attività parascolastiche e interscolastiche. Rimane fermo quanto disposto dal comma 7 ultimo periodo dell'art. 14 del DPR n. 399 del 1988.

(...) 5. L'orario di insegnamento, anche con riferimento al completamento dell'orario d'obbligo ai sensi del comma 3 può essere articolato, sulla base della pianificazione annuale delle attività e nelle forme previste dai vigenti ordinamenti, in maniera flessibile su base plurisettimanale, in misura, di norma, non eccedente le quattro ore.

Art. 43 - Attività aggiuntive

1. Le attività aggiuntive consistono in attività aggiuntive di insegnamento e attività aggiuntive funzionali all'insegnamento.

2. Le attività aggiuntive di insegnamento, a qualunque titolo prestate, sono deliberate, nell'ambito delle risorse finanziarie disponibili, con le modalità previste dall'articolo 39, e possono consistere anche nello svolgimento di interventi didattici ed educativi integrativi o in ulteriori attività aggiuntive di insegnamento volte all'arricchimento e all'integrazione dell'offerta formativa, fino ad un massimo di 6 ore settimanali.

3. Le attività aggiuntive funzionali all'insegnamento possono consistere in: a) svolgimento di compiti relativi:

- al coordinamento della progettazione, dell'attuazione, della verifica e valutazione del progetto di istituto;
- al supporto organizzativo al capo di Istituto;
- a particolari forme di coordinamento del collegio dei docenti e di eventuali articolazioni dello stesso, quali dipartimenti, gruppi di ricerca e commissioni di lavoro, nonché particolari forme di coordinamento dei consigli di classe, interclasse o intersezione;
- al coordinamento o referenza o partecipazione a progetti che possono coinvolgere anche altre istituzioni scolastiche e non;
- all'assistenza tutoriale;
- alla progettazione di interventi formativi;
- alla produzione di materiali utili per la didattica finalizzati ad una utilizzazione collegiale;
- ogni altra attività regolarmente deliberata nell'ambito delle risorse esistenti.

Art. 71 - Fondo per il miglioramento dell'offerta formativa e per le prestazioni aggiuntive

(...) 2. Le risorse previste nel Fondo sono così ripartite:

a) a livello di Ministero della Pubblica Istruzione è attribuito il 2% del Fondo, per

l'attivazione di progetti di interesse nazionale, per l'assegnazione diretta al Centro europeo dell'educazione, alla Biblioteca di documentazione pedagogica e agli IRRSAE della quota stabilita per questi Istituti;

b) a livello dei Provveditorati agli studi è attribuito complessivamente il 15% del Fondo, da distribuire ai Provveditorati medesimi sulla base della popolazione scolastica in ciascuna Provincia, per corrispondere ad esigenze di riequilibrio di situazioni svantaggiate ed alla attuazione di progetti di interesse anche provinciale.

Le maggiorazioni derivanti da esigenze di riequilibrio devono essere collegate alla predisposizione di progetti tendenti a superare o ridurre le condizioni di svantaggio e vanno confermati in caso di risultati positivi.

La distribuzione delle risorse attribuite a ciascun Provveditorato tra gli istituti nella provincia è operata in sede di contrattazione decentrata a livello locale, assicurando una valutazione ed una selezione da parte di un apposito Comitato tecnico scientifico.

c) a livello dei singoli Istituti è attribuito complessivamente l'83% del Fondo, destinato al tempestivo finanziamento del progetto di istituto.

Art. 72 - Fondo di istituto

1. Il Fondo di cui al precedente articolo 71 si suddivide tra le singole istituzioni scolastiche ed educative nei rispettivi Fondi di istituto, che impiegano le risorse per corrispondere sia le indennità di cui all'art. 73, sia i compensi per il personale docente ed Ata relativi agli incarichi, posizioni ed attività aggiuntive di cui agli artt. 43 e 54.

2. Nell'ambito del progetto di istituto e del relativo piano delle attività del personale, sono individuati gli incarichi e le attività da finanziare con le risorse di cui al comma 2, lett. c), del precedente art. 71. Ulteriori iniziative possono essere realizzate esclusivamente sulla base di corrispondenti, specifici finanziamenti operati sulle risorse di cui alle lettere a) e b) dello stesso comma, ovvero sulla base di finanziamenti relativi a progetti comunitari o di terzi.

L'attribuzione degli incarichi è disposta a mezzo comunicazione scritta, la quale, in premessa, indicherà le relative delibere del Consiglio di istituto e del Collegio dei docenti.

Tutti gli atti connessi con tali adempimenti, ivi compresi gli aspetti riguardanti l'organizzazione del lavoro del personale Ata, sono assoggettati alle norme contrattuali sul diritto di informazione, di cui agli articoli 7 e 9 del presente contratto.

Sulla base dell'informazione, qualora si verificano difformità rispetto ai criteri fissati nel progetto e nel piano, i soggetti sindacali di cui all'art. 6, possono far ricorso alle procedure di raffreddamento dei conflitti previsti dall'art. 16, al fine di evitare la formazione di contenzioso.

Contrattazione decentrata provinciale (giugno 1997)

Accordo Utilizzazioni Personale Docente, Educativo e A.T.A.

Art. 6 - Scuola elementare: organico funzionale di circolo. Criteri di determinazione ed attribuzione dell'organico perequativo di Circolo

Sulla base degli obiettivi indicati dall'art. 8 del C.C.D.N. si stabiliscono i seguenti criteri e le seguenti priorità:

- 1) Definizione di un organico di sostegno in deroga tenendo conto anche della situazione ambientale, numero alunni per classe, situazione del territorio.
- 2) Copertura del tempo scuola per il funzionamento delle classi tenuto conto delle risorse già assegnate, del numero di alunni per classe, del tempo mensa, degli specializzati di lingua straniera ed avendo presente la *realità territoriale di ogni singolo circolo o plesso*. Il parametro di riferimento per le attività da svolgersi per classi aperte o per gruppi sarà di norma quello minimo previsto per la formazione di una classe.
- 3) Prosecuzione di progetti di lingua straniera (...)
- 4) Per le ulteriori disponibilità di organico verrà data la precedenza a progetti di cui alle lettere f) e g), che abbiano una rilevanza provinciale che tengano conto di particolari situazioni di svantaggio. Successivamente per le utilizzazioni saranno presi in considerazione *i progetti presentati da circoli dove esistono alunni extra-comunitari*. Per quanto non espresso si richiamano le disposizioni di cui all'art. 8 e 9 del C.C.D.N.

Art. 7 - Scuola secondaria di primo grado (...)

La messa a disposizione peraltro comporterà prioritariamente l'utilizzazione nelle supplenze ed in subordine nelle *attività progettuali deliberate dal Collegio*. (...)

Contratto Collettivo Decentrato concernente l'individuazione delle priorità e dei criteri di distribuzione delle risorse del FONDO PER IL MIGLIORAMENTO DELLA OFFERTA FORMATIVA e per le prestazioni aggiunte previsto per l'anno 1996, di cui all'art. 71, C. 2°, lettera b) del contratto collettivo nazionale della scuola 11 gennaio 1996

(...) Art. 2 - Per quanto attiene al Fondo per il miglioramento dell'offerta formativa riservata al personale della scuola, pari al 15% dell'intera consistenza del fondo che il Ministero attribuirà a questa provincia, si ricorda che detto fondo è destinato a soddisfare esigenze di riequilibrio di situazioni svantaggiate ed alla attuazione di progetti di interesse anche provinciale; tale quota, decurtata dell'importo necessario alla corresponsione della indennità di direzione e di amministrazione, come previsto dagli artt. 75 e 76 del citato Contratto Collettivo, verrà successivamente distribuita alle singole istituzioni scolastiche.

In sede di contrattazione decentrata sono state individuate le tematiche, per cia-

scun ordine e grado di scuola, che saranno privilegiate da parte dell'apposito Comitato Tecnico scientifico composto secondo i criteri definiti nell'accordo decentrato nazionale sull'aggiornamento con particolare riferimento alle specifiche competenze in materna.

Scuole materne ed elementari:

- 1) Tematiche relative alla valutazione;
- 2) Tematiche relative alla continuità verticale ed orizzontale;
- 3) *Inserimento extracomunitari*;
- 4) Progetti di sperimentazione della flessibilità dell'orario scolastico finalizzati all'attuazione delle tematiche suggerite;

Scuole medie:

- 1) Arricchimento dell'offerta formativa;
- 2) Continuità tra ordini di scuole;
- 3) Problemi del disagio giovanile;
- 4) *Inserimento extracomunitari*;
- 5) Orientamento rivolto ad alunni e genitori;
- 6) Progetti di sperimentazione della flessibilità dell'orario scolastico finalizzati all'attuazione delle tematiche suggerite.

Scuole superiori:

- 1) Arricchimento dell'offerta formativa;
- 2) Continuità tra ordini di scuole;
- 3) *Inserimento extracomunitari*;
- 4) Progetti di sperimentazione della flessibilità dell'orario scolastico finalizzati all'attuazione delle tematiche suggerite.

In linea di massima sarà data priorità ai progetti presentati in forma consortile tra più scuole. (...)

Legge "Bassanini" (n. 59/marzo 1997)

Art. 21 sull'autonomia scolastica

Capo IV - art. 21

1. L'autonomia delle istituzioni scolastiche e degli istituti educativi si inserisce nel processo di realizzazione della autonomia e della riorganizzazione dell'intero sistema formativo. Ai fini della realizzazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche le funzioni dell'Amministrazione centrale e periferica della pubblica istruzione in materia di gestione del servizio di istruzione, fermi restando i livelli unitari e nazionali di fruizione del diritto allo studio nonché gli elementi comuni all'intero sistema scolastico pubblico in materia di gestione e programmazione definiti dallo Stato, sono progressivamente attribuite alle istituzioni scolastiche, attuando a tal fine anche l'estensione ai circoli didattici, alle scuole medie, alle

scuole e agli istituti di istruzione secondaria, della personalità giuridica degli istituti tecnici e professionali e degli istituti d'arte ed ampliando l'autonomia per tutte le tipologie degli istituti di istruzione, anche in deroga alle norme vigenti in materia di contabilità dello Stato. Le disposizioni del presente articolo si applicano anche agli istituti educativi, tenuto conto delle loro specificità ordinamentali.

2. Ai fini di quanto previsto nel comma 1, si provvede con uno o più regolamenti da adottare ai sensi dell'articolo 17, comma 2, della legge 23 agosto 1988, n. 400, nel termine di nove mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, sulla base dei criteri generali e principi direttivi contenuti nei commi 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10 e 11 del presente articolo. Sugli schemi di regolamento è acquisito, anche contemporaneamente al parere del Consiglio di Stato, il parere delle competenti Commissioni parlamentari. Decorsi sessanta giorni dalla richiesta di parere alle Commissioni, i regolamenti possono essere comunque emanati. Con i regolamenti predetti sono dettate disposizioni per armonizzare le norme di cui all'articolo 355 del testo unico approvato con decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, con quelle della presente legge.

3. I requisiti dimensionali ottimali per l'attribuzione della personalità giuridica e dell'autonomia alle istituzioni scolastiche di cui al comma 1, anche tra loro unificate nell'ottica di garantire agli utenti una più agevole fruizione del servizio di istruzione, e le deroghe dimensionali in relazione a particolari situazioni territoriali o ambientali sono individuati in rapporto alle esigenze e alla varietà delle situazioni locali e alla tipologia dei settori di istruzione scolastica. Le deroghe dimensionali saranno automaticamente concesse nelle province il cui territorio è per almeno un terzo montano, in cui le condizioni di viabilità statale e provinciale siano disagiati e in cui vi sia una dispersione e rarefazione di insediamenti abitativi.

4. La personalità giuridica e l'autonomia sono attribuite alle istituzioni scolastiche di cui al comma 1 a mano a mano che raggiungono i requisiti dimensionali di cui al comma 3 attraverso piani di dimensionamento della rete scolastica, e comunque non oltre il 31 dicembre 2000 contestualmente alla gestione di tutte le funzioni amministrative che per loro natura possono essere esercitate dalle istituzioni autonome. In ogni caso il passaggio al nuovo regime di autonomia sarà accompagnato da apposite iniziative di formazione del personale, da una analisi delle realtà territoriali, sociali ed economiche delle singole istituzioni scolastiche per l'adozione dei conseguenti interventi perequativi e sarà realizzato secondo criteri di gradualità che valorizzino le capacità di iniziativa delle istituzioni stesse.

5. La dotazione finanziaria essenziale delle istituzioni scolastiche già in possesso di personalità giuridica e di quelle che l'acquistano ai sensi del comma 4 è costituita dall'assegnazione dello Stato per il funzionamento amministrativo e didattico, che si divide in assegnazione ordinaria e assegnazione perequativa. Tale dotazione finanziaria è attribuita senza altro vincolo di destinazione che quello dell'utilizzazione prioritaria per lo svolgimento delle attività di istruzione,

di formazione e di orientamento proprie di ciascuna tipologia e di ciascun indirizzo di scuola.

6. Sono abrogate le disposizioni che prevedono autorizzazioni preventive per l'accettazione di donazioni, eredità e legati da parte delle istituzioni scolastiche, ivi compresi gli istituti superiori di istruzione artistica, delle fondazioni o altre istituzioni aventi finalità di educazione o di assistenza scolastica. Sono fatte salve le vigenti disposizioni di legge o di regolamento in materia di avviso ai successibili. Sui cespiti ereditari e su quelli ricevuti per donazione non sono dovute le imposte in vigore per le successioni e le donazioni.

7. Le istituzioni scolastiche che abbiano conseguito personalità giuridica e autonomia ai sensi del comma I e le istituzioni scolastiche già dotate di personalità e autonomia, previa realizzazione anche per queste ultime delle operazioni di dimensionamento di cui al comma 4, hanno autonomia organizzativa e didattica, nel rispetto degli obiettivi del sistema nazionale di istruzione e degli standard di livello nazionale.

8. L'autonomia organizzativa è finalizzata alla realizzazione delle flessibilità, della diversificazione, dell'efficienza e dell'efficacia del servizio scolastico, alla integrazione e al miglior utilizzo delle risorse e delle strutture, all'introduzione di tecnologie innovative e al coordinamento con il contesto territoriale. Essa si esplica liberamente, anche mediante superamento dei vincoli in materia di unità oraria della lezione, dell'unitarietà del gruppo classe e delle modalità di organizzazione e impiego dei docenti, secondo finalità di ottimizzazione delle risorse umane, finanziarie, tecnologiche, materiali e temporali, fermi restando i giorni di attività didattica previsti a livello nazionale, la distribuzione dell'attività didattica in non meno di cinque giorni settimanali, il rispetto dei complessivi obblighi annuali di servizio dei docenti previsti dai contratti collettivi che possono essere assolti invece che in cinque giorni settimanali anche sulla base di un'apposita programmazione plurisettimanale.

9. L'autonomia didattica è finalizzata al perseguimento degli obiettivi generali del sistema nazionale di istruzione, nel rispetto della libertà di insegnamento, della libertà di scelta educativa da parte delle famiglie e del diritto di apprendere. Essa si sostanzia nella scelta libera e programmata di metodologie, strumenti organizzativi e tempi di insegnamento, da adottare nel rispetto della possibile pluralità di opzioni metodologiche, e in ogni iniziativa che sia espressione di libertà progettuale, compresa l'eventuale offerta di insegnamenti opzionali, facoltativi o aggiuntivi e nel rispetto delle esigenze formative degli studenti. A tal fine, sulla base di quanto disposto dall'articolo 1, comma 71, della legge 23 dicembre 1996, n. 662, sono definiti criteri per la determinazione degli organici funzionali di istituto, fermi restando il monte annuale orario complessivo previsto per ciascun curriculum e quello previsto per ciascuna delle discipline ed attività indicate come fondamentali di ciascun tipo o indirizzo di studi e l'obbligo di adottare procedure e strumenti di verifica e valutazione della produttività sco-

lastica e del raggiungimento degli obiettivi.

10. Nell'esercizio dell'autonomia organizzativa e didattica le istituzioni scolastiche realizzano, sia singolarmente che in forme consorziate, ampliamenti dell'offerta formativa che prevedano anche percorsi formativi per gli adulti, iniziative di prevenzione dell'abbandono e della dispersione scolastica, iniziative di utilizzazione delle strutture e delle tecnologie anche in orari extrascolastici e a fini di raccordo con il mondo del lavoro, iniziative di partecipazione a programmi nazionali, regionali o comunitari e, nell'ambito di accordi tra le regioni e l'amministrazione scolastica, percorsi integrati tra diversi sistemi formativi. Le istituzioni scolastiche autonome hanno anche autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo nei limiti del proficuo esercizio dell'autonomia didattica e organizzativa. Gli istituti regionali di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativi, il Centro europeo dell'educazione, la Biblioteca di documentazione pedagogica e le scuole ed istituti a carattere atipico di cui alla parte 1, capitolo II, capo III, del testo unico approvato con decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, sono riformati come enti finalizzati al supporto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche autonome.

11. Con regolamento adottato ai sensi del comma 2 sono altresì attribuite la personalità giuridica e l'autonomia alle Accademie di belle arti, agli Istituti superiori per le industrie artistiche, ai Conservatori di musica, alle Accademie nazionali di arte drammatica e danza, secondo i principi contenuti nei commi 8, 9 e 10 e con gli adattamenti resi necessari dalle specificità proprie di tali istituzioni.

12. Le università e le istituzioni scolastiche possono stipulare convenzioni allo scopo di favorire attività di aggiornamento, di ricerca e di orientamento scolastico e universitario.

13. Con effetto dalla data di entrata in vigore delle norme regolamentari di cui ai commi 2 e 11 sono abrogate le disposizioni vigenti con essi incompatibili, la cui ricognizione è affidata ai regolamenti stessi. Il Governo è delegato ad aggiornare e coordinare, entro un anno dalla data di entrata in vigore delle predette disposizioni regolamentari, le norme del testo unico di cui al decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, apportando tutte le conseguenti e necessarie modifiche.

14. Con decreto del Ministero della pubblica istruzione, di concerto con il Ministro del tesoro, sono emanate le istruzioni generali per l'autonoma allocazione delle risorse, per la formazione dei bilanci, per la gestione delle risorse ivi iscritte e per la scelta dell'affidamento dei servizi di tesoreria o di cassa, nonché per le modalità del riscontro delle gestioni delle istituzioni scolastiche, anche in attuazione dei principi contenuti nei regolamenti di cui al comma 2. E' abrogato il comma 9 dell'articolo 4 della legge 24 dicembre 1993, n. 537.

15. Entro un anno dalla data di entrata in vigore della presente legge il Governo è delegato ad emanare un decreto legislativo di riforma degli organi collegiali della pubblica istruzione di livello nazionale e periferico che tenga conto della specificità del settore scolastico, valorizzando l'autonomo apporto delle diverse com-

ponenti e delle minoranze linguistiche riconosciute, nonché delle specifiche professionalità e competenze, nel rispetto dei seguenti criteri:

- a) armonizzazione della composizione, dell'organizzazione e delle funzioni dei nuovi organi con le competenze dell'amministrazione centrale e periferica come ridefinita a norma degli articoli 12 e 13 nonché con quelle delle istituzioni scolastiche autonome;
- b) razionalizzazione degli organi a norma dell'articolo 12, comma 1, lettera p);
- c) eliminazione delle duplicazioni organizzative e funzionali, secondo quanto previsto dall'articolo 12, comma 1, lettera g);
- d) valorizzazione del collegamento con le comunità locali a norma dell'articolo 12, comma 1, lettera i);
- e) attuazione delle disposizioni di cui all'articolo 59 del decreto legislativo 3 febbraio 1993, n. 29, e successive modificazioni, nella salvaguardia del principio della libertà di insegnamento.

16. Nel rispetto del principio della libertà di insegnamento e in concessione con l'individuazione di nuove figure professionali del personale docente, ferma restando l'unicità della funzione, ai capi d'istituto è conferita la qualifica dirigenziale contestualmente all'acquisto della personalità giuridica e dell'autonomia da parte delle singole istituzioni scolastiche. I contenuti e le specificità della qualifica dirigenziale sono individuati con decreto legislativo integrativo delle disposizioni del decreto legislativo 3 febbraio 1993, n. 29, e successive modificazioni, da emanare entro un anno dalla data di entrata in vigore della presente legge, sulla base dei seguenti criteri:

- a) l'affidamento, nel rispetto delle competenze degli organi collegiali scolastici, di autonomi compiti di direzione, di coordinamento e valorizzazione delle risorse umane, di gestione di risorse finanziarie e strumentali, con connesse responsabilità in ordine ai risultati;
- b) il raccordo tra i compiti previsti dalla lettera a) e l'organizzazione e le attribuzioni dell'amministrazione scolastica periferica, come ridefinite ai sensi dell'articolo 13, comma 1;
- c) la revisione del sistema di reclutamento, riservato al personale docente con adeguata anzianità di servizio, in armonia con le modalità previste dall'articolo 28 del decreto legislativo 3 febbraio 1993, n. 29;
- d) l'attribuzione della dirigenza ai capi d'Istituto attualmente in servizio, assegnati ad una istituzione scolastica autonoma, che frequentino un apposito corso di formazione.

17. Il rapporto di lavoro dei dirigenti scolastici sarà disciplinato in sede di contrattazione collettiva del comparto scuola, articolato in autonome aree.

18. Nell'emanazione del regolamento di cui all'articolo 13 la riforma degli uffici periferici del Ministero della Pubblica Istruzione è realizzata armonizzando e coordinando i compiti e le funzioni amministrative attribuiti alle regioni ed agli enti locali anche in materia di programmazione e riorganizzazione della rete scolastica.

19. Il Ministro della Pubblica Istruzione presenta ogni quattro anni al Parlamento, a decorrere dall'inizio dell'attuazione dell'autonomia prevista nel presente articolo, una relazione sui risultati conseguiti, anche al fine di apportare eventuali modifiche normative che si rendano necessarie.

20. Le regioni a statuto speciale e le province autonome di Trento e di Bolzano disciplinano con propria legge la materia di cui al presente articolo nel rispetto e nei limiti dei propri statuti e delle relative norme di attuazione.

da: *La scuola come ponte tra le culture*, Provv. agli Studi di Verona - Centro "tante tinte", A. Mondadori, Verona.

PARTE SECONDA

**Riflessioni ed esperienze significative
nella scuola veronese**

CAPITOLO PRIMO

Le scelte di politica scolastica del Provveditorato agli Studi di Verona per l'inserimento dei minori nella scuola e per l'alfabetizzazione degli adulti

*Bartolomeo Iannone**

La Scuola Veronese si accosta al problema immigrati attraverso gli adulti stranieri: viene svolta una analisi della loro presenza sul territorio provinciale attraverso i dati raccolti dall'Ufficio Provinciale del Lavoro e dalle Direzioni Didattiche tramite i Comuni; gli stranieri vengono così inseriti nei Corsi di Alfabetizzazione e "150 ore".

Per meglio conoscere le problematiche emergenti, vengono inoltre coinvolte alcune Circoscrizioni cittadine, le Associazioni del volontariato e quelle degli immigrati: si promuovono occasioni di incontro tra la popolazione e gli stranieri con manifestazioni sportive, di musica e danza, gastronomiche e di cinema.

Vengono attivati, d'intesa con alcuni Centri di Formazione Professionale, corsi brevi per gli immigrati frequentanti le "150 ore" su alcune abilità professionali: elettricisti, informatici, saldatori, colf, orto-floro-vivaisti.

Il primo Centro di documentazione nasce nel 1991 con un contributo del Comune di Verona: si raccolgono testi e pubblicazioni che vengono messi a disposizione dei docenti: si confezionano statistiche sulle presenze degli immigrati corredate da una analisi dei loro bisogni.

Nell'anno scolastico 1993/94 l'Ufficio Scolastico Provinciale opera un primo monitoraggio della presenza degli alunni stranieri nelle scuole del-

* *Ispettore generale del Provveditorato agli Studi di Verona.*

la provincia (877); il Centro, dotato di un minimo di risorse sia umane che strumentali, può iniziare una vera attività di consulenza in favore dei docenti.

Un'intesa sottoscritta nel 95 tra il Provveditorato Studi, l'Istituto di Scienze dell'Educazione dell'Università di Verona e le Organizzazioni Sindacali CGIL e UIL-Scuola, trasformano il Centro in quello attuale con la denominazione "tante tinte": nasce così un tavolo interistituzionale con compiti di gestione delle risorse (per lo più forniti da Enti Locali, ma anche dal Consorzio Universitario e dalla Comunità Europea) e di programmazione delle attività, privilegiando sempre il ruolo delle Scuole, favorendone le iniziative su temi interculturali, pur con modesti finanziamenti, promuovendo nel contempo i collegamenti tra le Scuole e le Associazioni presenti sul territorio indicando percorsi didattici strutturati.

Va sottolineata l'importanza che riveste questa esperienza legata all'incontro tra più istituzioni che attraverso l'Università assicura la qualità e la scientificità delle linee che caratterizzano la consulenza fornita dal Centro, mentre attraverso le Organizzazioni Sindacali viene consolidato un legame costante tra la Scuola e le problematiche offerte dal mondo degli immigrati presenti sul territorio.

Il collegamento diretto con le scuole viene assicurato attraverso una rete dei referenti per l'intercultura, indicati dai Collegi dei Docenti, attivata nell'80% delle istituzioni dei vari gradi scolastici; con essi in ciascun anno scolastico vengono organizzati almeno 4 incontri finalizzati a fornire tutta una serie di informazioni veicolate nei due sensi: dal Centro alle Scuole finalizzate alla proposizione e allo sviluppo delle attività interculturali nelle singole realtà, e dalle Scuole al Centro con l'obiettivo di individuare i bisogni e le problematiche emergenti.

Una particolare iniziativa a favore delle Scuole Medie del Comune Capoluogo ha consentito l'individuazione di tre Scuole-Pilota (una per ogni distretto scolastico) ove far confluire nelle ore pomeridiane alunni stranieri provenienti dalle altre istituzioni con interventi di docenti delle 150 ore (ore a completamento dell'orario cattedra) o altri docenti con ore a disposizione o svolgenti orario aggiuntivo.

Si è così ritenuto di evitare forme di distacco di questi alunni dalle loro realtà di riferimento avviandoli verso attività pomeridiane pur svolte in scuole diverse ma con un progetto condiviso anche dai docenti delle classi delle scuole di provenienza: schema ritenuto riproducibile anche nel restante territorio provinciale al fine di utilizzare al massimo le risorse a favore del maggior numero di alunni.

Di pari passo si è proceduto in questi anni ad una costante attività di formazione per i docenti alfabetizzatori e delle 150 ore prima, e poi, per la generalità degli operatori scolastici. La formazione ha prevalentemente avuto carattere didattico-disciplinare sull'insegnamento agli stranieri ed è risultata trasversale alle aree disciplinari.

Va ricordato che per 3 anni sono stati attivati Corsi di Aggiornamento sul Cinema, come strumento di educazione interculturale rivolto ai docenti dei vari gradi scolastici.

Negli incontri con i referenti sono inoltre state affrontate tematiche afferenti alcuni particolari aspetti delle varie culture di cui sono portatori gli alunni stranieri ed è stata prestata attenzione ai momenti di riflessione sui bisogni dei docenti stessi derivanti dalle difficoltà incontrate nella quotidianità degli interventi.

Di notevole spessore culturale è risultato il Convegno coordinato dal prof. Sala, dell'Istituto di Scienze dell'Educazione "Educazione e Terapia: modelli tradizionali e moderni" una sorta di laboratori condotti da esperti italiani e stranieri sulle problematiche dell'intercultura, rivolto sia alla generalità dei docenti che agli operatori socio-sanitari.

Si sono susseguite, sempre coordinate dal Centro "tante tinte", alcune iniziative locali in alcune zone della Provincia, tra le quali va ricordata la Settimana della Pace in Valpolicella che, tra l'altro, ha dato vita a due progetti di accoglienza per gli alunni stranieri, come modelli adattabili alla scuola dell'obbligo, ed un progetto di integrazione culturale che vorrebbe produrre un giornalino interculturale informatizzato.

Va, infine, citato l'aggiornamento sull'italiano come Lingua 2 rivolto alla generalità dei docenti che ha raccolto una cifra record per la nostra provincia con 400 presenze, a cui seguirà nel corso dell'anno scolastico

una fase di elaborazione di unità didattiche per docenti della scuola dell'obbligo.

Altre iniziative che vede impegnato come partner il Centro "tante tinte" sono il Progetto "Many Colours", nell'ambito del Programma Socrates, azione 2-Comenius, che coinvolge alcune scuole veronesi dei vari gradi scolastici nella strutturazione di percorsi didattici sulla Lingua 2 e l'intercultura e che vede come partner stranieri scuole dell'Inghilterra e della Norvegia; il progetto infine sulla formazione dei mediatori culturali nell'ambito del Programma Leonardo.

Vanno a questo punto esplicitate le linee guida che hanno caratterizzato gli interventi che la Scuola Veronese ha messo in atto in relazione ai problemi dell'intercultura:

- La presenza degli alunni stranieri distribuita in maniera puntiforme nelle scuole ha reso necessaria una linea che non prevedesse l'intervento diretto di personale docente aggiuntivo (cosiddetti docenti facilitatori) che avrebbe ovviamente richiesto un dispendio di risorse assolutamente insopportabile rispetto ai bisogni complessivamente valutati.

Tale scelta è risultata, poi, ancor più necessitata a causa delle note restrizioni in termini di dotazioni organiche previste nei vari gradi di scuola da recenti Decreti Interministeriali.

- Una volta individuato il disagio proveniente dalle presenze problematiche, al fine di assicurare sia la prima accoglienza che l'alfabetizzazione linguistica oltre che l'integrazione nella realtà scolastica, si è prospettata la necessità in primo luogo di attuare forme organizzative che privilegiassero le modalità della consulenza, sia per gli aspetti didattici metodologici (testi, pubblicazioni, strutturazione di percorsi) che per gli aspetti dell'inserimento degli alunni immigrati legandoli strettamente ad una operazione di sensibilizzazione dell'intero ambiente scuola; successivamente attraverso la strutturazione di proposte di formazione sulle varie tematiche collegabili al fenomeno.

Va sottolineata l'importanza di aver perseguito la linea di dare assoluta visibilità nel portare a valore l'intercultura nella scuola attraverso il sostegno e la promozione di percorsi di sensibilizzazione delle comunità

scolastiche rispetto all'incontro delle culture, oltretutto la presenza dell'immigrato come fonte di arricchimento del processo educativo. Ciò ha comportato numerose esperienze con interventi di immigrati che hanno testimoniato particolari aspetti del loro vissuto a contatto con la nostra società, altri momenti di riflessione con gli studenti dei vari gradi scolastici, attraverso ricerche, proiezioni, attività di animazione, giochi di ruolo e di simulazione, tesi a sviluppare l'incontro con la diversità, la gestione del conflitto e lo sviluppo dell'identità.

- L'aspetto fortemente problematico e limitante rispetto agli obiettivi che ci si pone è costituito dalla precarietà ed occasionalità delle risorse, sia umane che strumentali economiche, dirette a sostenere qualsiasi iniziativa (come in altri campi: vedi la prevenzione del disagio); con le obiettive difficoltà a pianificare e standardizzare la qualità degli interventi offerti dal sistema scolastico; ciò rende oltretutto difficoltoso da parte delle istituzioni scolastiche di esprimere una progettualità adeguata alle competenze che pur esistono nelle scuole.

- Il monitoraggio delle presenze, delle iniziative e dei bisogni espressi dalle scuole, non possono che costituire il punto di partenza per un intervento che possa un giorno definirsi a regime. La percezione e la conoscenza di situazioni critiche e di sofferenza nelle scuole, anche nella previsione di una radicale evoluzione del fenomeno (nel 97/98: 2211 presenze) ci costringerà a modificare le linee fin qui seguite dal progetto veronese; ciò ci impone, comunque, una più forte attenzione, attraverso il confronto con le diverse modalità attivate in altre realtà, a perseguire linee più idonee per una migliore utilizzazione delle risorse disponibili.

L'aspettativa è che accanto ad una maggiore serie di incentivi forniti dal sistema scolastico intervenga una reale presa di coscienza del fenomeno da parte degli amministratori delle singole realtà locali, che hanno finora offerto contributi complessivamente molto modesti alle scuole anche in relazione alle differenti posizioni politiche. Riteniamo difatti non più sostenibile che solamente l'istituzione Scuola abbia dato pieno diritto di cittadinanza all'immigrato, adulto o in età scolare che sia.

Il Centro “tante tinte”

“tante tinte” nasce a Verona nell’anno scolastico 1995/96 come Centro di documentazione-laboratorio per un’educazione interculturale in risposta al bisogno di formazione e di riflessione da parte degli operatori del mondo scolastico a fronte della necessità di guidare in maniera corretta l’inserimento scolastico, e quindi sociale, della seconda generazione di immigrati.

L’elemento di novità è dato dal suo carattere interistituzionale. Un protocollo d’intesa, infatti, unisce intorno ad uno stesso tavolo e con intenti comuni il Provveditorato agli Studi, l’Istituto di Scienze dell’Educazione, l’Amministrazione Provinciale l’ULSS 22 di Bussolengo e le OO.SS. Confederali. Questo consente una programmazione a largo raggio, un’ottimizzazione delle risorse a disposizione ed una maggior incisività nei rapporti con altre istituzioni e il territorio.

Il Centro dispone oggi di un’offerta formativa rivolta ai docenti delle scuole di ogni ordine e grado ed agli operatori socio-sanitari; ha funzioni di monitoraggio sulle problematiche scolastiche e di rete con Istituzioni, associazioni di volontariato, comunità immigrate; è inserito in programmi Europei, (Socrate/Comenius2 “Many Colours” e Leonardo “Mediatore Culturale Europeo”). I bisogni della scuola e delle équipes socio-psico-pedagogiche che operano intorno a queste tematiche, quelli degli alunni immigrati e delle loro famiglie, la necessità di interventi stabili e diffusi per la lotta alla xenofobia, al razzismo, ricevono dal Centro una forma di aiuto in termini di strumenti di riflessione e formazione e, talvolta, di consulenza organizzativa.

Il Centro ha sede in via Saliceto 1 a Verona - telefax 525762. Vi lavorano due insegnanti distaccate dal Provveditorato in base alla legge sulla prevenzione della dispersione scolastica e svolge attività di consulen-

za al pubblico nei giorni di lunedì con orario 15.30-18.30, martedì 9.00-15.00 e mercoledì 16.30-18.30. Vi si può consultare una mediateca specializzata in strumenti didattici per l'insegnamento della lingua italiana come L2 e dell'educazione interculturale.

Attività recenti di “tante tinte”

Tra le attività significative di quest'ultimo anno scolastico, vale la pena di ricordare il recente “Tante Tinte in Fiera - la scuola come ponte fra le culture”, convegno-esposizione che si è affiancato con una sua autonomia al Job-Orienta. Questo convegno è stato voluto dall'Amministrazione Provinciale, con il contributo di numerose istituzioni tra cui spicca quello dell'Ente Fiera, la scuola veronese ha portato a visibilità il suo operato intorno alle tematiche dell'inserimento dei giovani stranieri e alla lotta contro la xenofobia e il razzismo, si è interrogata sulla sua operatività e sul futuro, ha lanciato l'ipotesi, già raccolta dal Ministero della P.I., di un coordinamento stabile dei Provveditorati in Italia.

Le comunità immigrate hanno potuto esprimere il loro punto di vista e, attraverso spettacoli, musica, danza, far conoscere vari aspetti della loro cultura; c'è stata la massiccia presenza del volontariato veronese e nazionale con la produzione didattica; uno stand dedicato ai programmi europei; la casa editrice Arnoldo Mondadori ha esposto la sua collana di narrativa interculturale per ragazzi e, per l'occasione, ha pubblicato uno strumento curato da “tante tinte” di supporto alle scuole contenente, tra l'altro, schede di comunicazione scuola-famiglia in 7 lingue, distribuito gratuitamente a tutte le scuole della provincia; l'Università veronese ha presentato le proprie attività; gli psicologi scolastici dell'ULSS hanno portato il punto di vista di chi già lavora nel disagio del minore straniero; si è espressa una panoramica su altri centri di documentazione interistituzionali, su chi opera nella mediazione culturale sia a livello scolastico che socio-sanitario; si sono presentati i programmi europei a cui aderisce il Centro.

Tra le altre attività di rilievo, i laboratori del Convegno Internazionale “Educazione e Terapia: modelli tradizionali e moderni”, curato dall'i-

stituto di Scienze dell'Educazione in collaborazione con il Provveditorato, che vede dal dicembre 1996 susseguirsi alcuni tra i più autorevoli rappresentanti europei di formazione occidentale e di altri paesi del terzo mondo, interrogarsi e confrontare modelli di pensiero e di conoscenza, proponendo le soluzioni ed iniziative in campo scolastico, psico-pedagogico e clinico. Oltre a servire come momento di formazione-aggiornamento per gli operatori locali, l'iniziativa ha coinvolto numerose realtà del nord-Italia, permettendo anche l'instaurarsi di una rete di scambio e di conoscenza reciproca.

Si sono svolti corsi di aggiornamento a carattere provinciale sull'insegnamento dell'Italiano come L2, sul cinema come strumento di educazione interculturale e di formazione per i referenti all'intercultura, nominati all'interno di ogni scuola e momenti di formazione mirata alla prevenzione del disagio, in collaborazione con l'Università e l'ULSS 22.

Il Centro, per essere a contatto diretto con le problematiche e la loro evoluzione, cerca un suo radicamento in ogni scuola. Questo avviene attraverso una rete di insegnanti collegati a "tante tinte", i Referenti all'Intercultura, che si attivano all'interno delle scuola per affiancarsi ai colleghi, ai ragazzi, alle famiglie. Questi docenti, oltre a ricevere una formazione mirata, vengono stimolati a farsi attori in prima persona di questo ruolo innovativo per la realtà scolastica ed a promuoverlo nel proprio ambito lavorativo.

Il Centro mantiene altresì i contatti con l'ambiente scolastico attraverso il lavoro di consulenza rivolto principalmente ai docenti, anche se non è infrequente che al servizio si rivolgano assistenti sociali, psicologi, famiglie immigrate, associazioni. Per questo a "tante tinte" esiste una mediateca che viene aggiornata attraverso un lavoro di documentazione e formazione continua degli operatori e grazie ai contributi istituzionali che si ricevono. Il lavoro di consulenza ha un carattere di penetrazione nella specificità di ogni singolo problema. Oltre ad aver prodotto una discreta gamma di risultati operativi, che vanno dalla soluzione di problemi di natura didattica, organizzativa fino alla collaborazione col servizio socio-sanitario, consente un monitoraggio costante dell'evoluzione del fenomeno

e delle problematiche vissute dalle scuole e dal territorio.

Il lavoro di monitoraggio e di formazione, l'informazione e il servizio di rete, trovano espressione nelle pubblicazioni: oltre a questo volume e la già citata raccolta di strumenti di comunicazione scuola-famiglia, normativa e riflessioni pubblicata con la A. Mondadori, uscirà entro maggio il numero del bollettino informativo, che esce quest'anno dalla sua prima fase sperimentale.

I progetti Europei sono un importante momento di coinvolgimento dei docenti intorno a tematiche didattiche e metodologiche, come anche di ricerca e promozione, rispetto all'insegnamento e alla figura dei mediatori culturali. E' da tempo avviato *Many Colours*, che prevede per il giugno 1999 a Verona un appuntamento internazionale sulle tematiche dell'intercultura, che vorrebbe avere anche una valenza specificatamente regionale. E' in fase di prima attuazione M.C.E., un progetto inserito nel programma Leonardo, che si propone a livello teorico di ragionare intorno ai requisiti formativi richiesti per la figura del mediatore culturale ed al suo riconoscimento giuridico, facendo riferimento alle principali scuole di pensiero europee.

L'attività del Centro raccoglie anche l'istanza che viene dalla scuola per fronteggiare l'emergenza dell'inserimento nella classe dei minori che conoscono relativamente poco la lingua italiana. Viene svolta attività di consulenza ed accompagnamento per progetti diversi: "Scuole Pilota", laboratori linguistici in orario extrascolastico per la scuola media in collaborazione con il Comune di Verona, al secondo anno di attuazione; "Pronta accoglienza" per la scuola dell'obbligo, partito quest'anno, che incentiva col fondo provinciale laboratori linguistici attraverso l'attivazione delle risorse interne alla scuola.

Infine, le attività interculturali nelle scuole, negli anni 1995/96 e 1996/97: con il contributo del Dipartimento per i Flussi Migratori della Regione Veneto e di due Circostrizioni cittadine (VI e VII) è stato possibile sostenere progetti attuati dalle scuole della provincia.

a cura degli operatori del Centro

CAPITOLO SECONDO

Esperienze e progetti di integrazione e intercultura nella scuola

*a cura di Giovanni Viviani**

Premessa

Scorrendo le molte esperienze prodotte dalla scuola veronese, non tutte ospitate qui, si ha la conferma che la scuola è la prima casa di accoglienza sia dei bambini immigrati, che dei loro familiari. Infatti non solo la scuola ormai riesce a prendere immediatamente in carico i bambini immigrati, ma molto presto diventa punto di riferimento e di contatto anche per i loro genitori e per problemi solo indirettamente correlati alla scuola.

Intorno alla scuola si sviluppano una miriade di iniziative (corsi di alfabetizzazione per adulti, corsi di lingua italiana, corsi di lingua araba, animazione teatrale), rivolte direttamente agli adulti. Tale centralità della scuola, testimonia la vitalità dell'istituzione-scuola, almeno dove l'iniziativa degli insegnanti o il radicamento della scuola nel territorio animano progettualità preziose, e rinvia all'assenza, o alla precarietà, di altre strutture organizzate o istituzionali di accoglienza e di integrazione.

Inoltre si può vedere come pian piano l'emergenza si stia ritirando sullo sfondo: i progetti iniziali si sono via via trasformati, le intese promosse sotto la spinta dell'urgenza si sono consolidate ed estese, si è creata la convinzione che comunque la scuola deve assumere come valore le differenze e quindi articolare il suo intervento, anche indipendentemente dalla presenza di bambini immigrati. Un altro tratto comune è la presenza

* *Presidente della scuola media di Fumane - Verona.*

sempre più massiccia del territorio: la scuola è il passaporto, ma, se si guarda attorno, riesce spesso a coinvolgere enti locali, servizi sociali, volontariato. La carrellata delle esperienze inizia con un'ampia riflessione sul ruolo fondamentale della scuola materna, come luogo dell'integrazione più piena dei nuovi immigrati e della costruzione di una difficile identità per i bambini di seconda generazione.

C'è poi la pluriennale, articolata vicenda delle scuole elementari "Rubele", di cui si è voluto presentare la progettazione dei laboratori negli ultimi due anni scolastici, per offrire testimonianza di un breve ma significativo percorso dall'attenzione alle peculiarità etniche alla proposta di occasioni espressive più generiche, ma più autentiche e interattive.

Per quanto riguarda la scuola media, il progetto delle Scuole Pilota attivato nel Comune di Verona rappresenta una risposta integrata scuola-territorio, sia perché nata dalla collaborazione fra istituzione scolastica e Amministrazione Comunale, sia perché interviene in orario post scolastico a completare un'azione formativa che nella scuola dell'orario rigido non può trovare idoneo sviluppo.

Una riflessione speciale è dedicata all'educazione degli adulti, attuata attraverso i molti corsi di alfabetizzazione, diffusi su tutto il territorio ed estesi anche al carcere, e attraverso i corsi di 150 ore per il conseguimento della licenza media. Si tratta di occasioni importanti di contatto con la cultura e la vita degli immigrati, con utili ricadute sia sull'esperienza scolastica dei ragazzi, sia sulla conoscenza dei bisogni delle varie comunità. Da una pluriennale consuetudine di attività culturali, realizzate in Valpolicella, ricaviamo tre semplici esempi di progetti di accoglienza, centrati sulla messa a punto di competenze e ruoli nel singolo istituto scolastico e sull'offerta di laboratori pomeridiani.

A seguire due esperienze di incontro con la lingua e la cultura araba: uno spettacolo teatrale e un corso di arabo per ragazzi, proposto la domenica, come strumento di consolidamento e valorizzazione dell'originaria identità culturale. A conclusione una panoramica sulle esperienze di sensibilizzazione interculturale, attivate con il contributo della Regione Veneto, seguita da un'analisi dei modelli e delle linee di tendenza.

Intercultura nella scuola materna

Il progetto diversità-integrazione che è stato attivato nelle scuole materne statali della provincia di Verona accoglie ed assume come aspetto dominante quello dei diritti fondamentali della persona, sanciti dalla Costituzione italiana e da molti documenti nazionali ed internazionali, ed ha come finalità quella di confermare l'uguaglianza nel diritto e di assicurare l'offerta di pari opportunità.

L'integrazione, nella accezione semantica del termine, postula il riconoscimento e l'accettazione, sul piano concettuale e psicopedagogico, delle diversità concepite come valore, in quanto centrate sulla persona.

Fare cultura dell'integrazione significa, in sostanza, operare, a partire dalla scuola dell'infanzia, per il riconoscimento e la socializzazione delle diversità come caratteristica e peculiarità dell'individuo; significa anche tener presente che la diversità, in questi ultimi anni, si è andata accentuando perché, alle tradizionali cause di disagio costituite dal pauperismo, dall'incuria e dall'ignoranza, si sono aggiunte nuove forme di povertà che sono connesse alle disgregazioni familiari, alle tossicodipendenze, alle emarginazioni sociali ed al crescente fenomeno dello sradicamento dovuto alle migrazioni extracomunitarie.

Nelle scuole materne del Veneto, e non solo di Verona, la presenza di gruppi di bambini provenienti da fasce etnicamente e culturalmente differenti è sempre più massiccia. Nel "ricco" Veneto vi è stato e vi è tuttora un costante incremento dei flussi migratori proveniente dai paesi extracomunitari, e non solo, con una presenza sempre più consistente, nelle nostre scuole materne, di bambini, le cui famiglie ormai si sono ricongiunte e stabilizzate come lavoratori stranieri, o di bambini che rappresentano la vera e propria seconda generazione di famiglie immigrate.

In ogni caso, le difficoltà maggiori nascono dalle differenze di abitudini di vita e pertanto dalle difficoltà di adattamento ai tempi, alle regole, alle modalità di lavoro delle nostre scuole. Inoltre esiste il problema della lingua: se si pensa che la scuola dell'infanzia rappresenta ormai per moltissime famiglie di immigrati il primo luogo istituzionale di ap-

prodo, in tempi in cui le famiglie stesse non sono ancora in grado di decodificare e codificare la nostra lingua, si può capire come gli insegnanti stessi si trovino sovente in gravi difficoltà e cerchino di ricorrere a una comunicazione “universale”, fatta di codici gestuali o codici grafici.

Il rischio maggiore, a fronte di queste situazioni, è dunque quello di dis-integrazione, ossia di abbandono della dimensione di “appartenenza ai gruppi originari” e non integrazione nel nuovo.

La scuola dell'infanzia sta registrando, da questo punto di vista, davvero notevoli disagi, anche se ormai il fenomeno, passati i primi tempi di emergenza, sembra rientrare in un fatto di costume “normale”. Si parla in tutte le salse di multiculturalità, di antirazzismo, (e nel Veneto, in particolare, vi sono iniziative istituzionali e di volontariato); se, a livello epidemico, di superficie, come declamazione di principi, dunque, tutti concordano sui diritti universali ed inalienabili della persona in quanto tale, sul piano dei fatti concreti la realtà è poi ben diversa.

Il disagio che si prova nella scuola di fronte a queste difficoltà, che è indice della reale difficoltà di cambiare i vecchi parametri di riferimento, secondo i quali era l'alunno che doveva adeguarsi alle regole precostituite dalla scuola e non viceversa, è sintomo di un disagio molto più diffuso, che coinvolge nei fenomeni migratori la società in tutte le sue articolazioni antropologico-culturali.

Le difficoltà scolastiche quindi nascono da un disagio più complessivo, relativo al difficile inserimento in un contesto sociale diverso, a partire da condizioni reali di marginalità, caratterizzate, oltre che dall'ignoranza della lingua italiana, soprattutto dalla bassa estrazione sociale ed economica della famiglia, dalle condizioni abitative insufficienti, dall'incapacità o impossibilità dei genitori di seguire i figli negli studi.

Apparentemente, le cause delle difficoltà di apprendimento nei bambini stranieri, fin dalla scuola materna, sono le stesse riscontrate nei bambini italiani svantaggiati. Questo dato è confermato dalle attività di ogni Provveditorato agli Studi, in relazione alla L. 257 sulla dispersione scolastica; certamente però i bambini stranieri che frequentano le nostre scuole materne, si debbono misurare anche con problemi specifici deri-

vanti dall'appartenenza ad una diversa nazionalità, come le tematiche dell'identità, dello sradicamento, dell'appartenenza a più culture, del rapporto lingua madre e lingua del paese di accoglienza.

Il problema, come sempre, è problema squisitamente adulto: i bambini fra loro si intendono in modo splendido! Si tratta allora di affrontare questo tema dell'integrazione a partire dalla formazione dei docenti: la dimensione dell'interculturalità oggi viene pedagogicamente concepita come nuova dimensione professionale, indipendentemente dalla presenza "contingente" di bambini stranieri nelle sezioni e nella scuola. Essi sono infatti presenti nei nuovi contesti sociali, per cui, ai bambini autoctoni debbono essere offerte occasioni sistematiche di accostamento al problema e di conoscenze di nuove dimensioni culturali.

Da tutto ciò deriva la necessità di una maggiore e più intelligente attenzione al problema organizzativo connesso alla formazione delle sezioni, dei gruppi-laboratorio, del contatto con l'extrascuola.

Se non c'è questa attenzione, si rischia gravemente di creare situazioni davvero problematiche originate dalla tendenza a tollerare per gli immigrati spazi di comunicazione autocentrati, che rappresentano di fatto una vera separazione avallata e camuffata; dalla convinzione che le condizioni di svantaggio economico e linguistico si identificano con l'assenza di storia culturale, di tradizioni antiche e ricche; la convinzione di una superiorità di razza, frutto di presunzione connessa al potere economico, ma spesso non accompagnata da un adeguato grado di conoscenza; tale atteggiamento tende a storicizzare e ad universalizzare le caratteristiche contingenti di una minoranza; le dinamiche di difesa del proprio status per incapacità di considerare in termini positivi l'ingresso del nuovo. La scuola, a partire da quella dell'infanzia, è veramente luogo elettivo di incontro di culture, dove il conflitto può e deve trasformarsi in momento di riflessione e di crescita, per affermare le diversità come un valore positivo, realizzando così un messaggio molto importante e significativo anche per l'extrascuola.

a cura dell'ispettrice tecnica Giuseppina Zuccari

Scuola elementare “B. Rubele”: laboratori fra scuola e quartiere

Premessa

I bambini e le bambine che frequentano la scuola “Rubele” di Piazza Isolo, provengono dalla zona più “colorata” della città, che è da anni luogo di accoglienza di immigrati di livello socioculturale eterogeneo, che arrivano in qualsiasi momento della loro vita e dell’anno solare. In molti casi, i livelli di competenza dei bambini e delle bambine sono talmente diversi da non essere fonte di stimolo reciproco per l’integrazione, ma anzi tali da creare differenze maggiori e irrecuperabili all’interno di un lavoro per classe caratterizzato da un minimo di omogeneità.

La situazione degli iscritti alla nostra scuola non è mai stabile, si verificano trasferimenti, inserimenti e iscrizioni di nuovi alunni ed alunne in corso d’anno: nelle classi successive alla prima, negli ultimi cinque anni, si è evidenziata una crescita media del 200%. C’è anche notevole differenza tra il numero di iscritti a fine gennaio e il numero di quelli che frequentano poi a settembre. Molte famiglie di immigrati tendono a presentarsi a scuola il primo giorno di lezione senza aver regolarizzato in precedenza la propria situazione. Altre arrivano dopo essersi informate presso persone del medesimo gruppo etnico.

E’ difficile, per le vie normali, informare ed ottenere il rispetto dei termini ufficiali, quindi ci si ritrova, già dopo una settimana o due di lezioni, con un ulteriore incremento di bambini e bambine stranieri che richiedono un intervento di pronta accoglienza. In questa situazione, vista l’esigenza del quartiere di tenere aperta la scuola come agenzia educativa fondamentale nella particolare realtà della zona (mobilità interna, inserimento di stranieri ed immigrati, disgregazione di una precedente identità di quartiere), si è deciso di sperimentare, dal 1996-97, una modalità organizzativa articolata in laboratori.

Il gruppo di accoglienza

L’équipe della scuola ha ritenuto opportuno strutturare un vero e proprio gruppo di accoglienza (gli azzurri), a favore dei bambini immi-

grati appena iscritti. Si sono volute dedicare alcune ore di compresenza all'insegnamento dell'italiano agli stranieri, inteso come Lingua 2.

Le insegnanti dei rispettivi gruppi di appartenenza hanno concentrato il loro intervento sulle strumentalità di base, sul rispetto reciproco e sull'acquisizione delle regole di convivenza. Il gruppo di accoglienza, che è formato da tre alunni stranieri iscritti a settembre senza alcuna frequenza scolastica precedente in Italia, ha come obiettivo primario l'ambito linguistico-espressivo.

Le insegnanti cercano di condurre gradualmente i bambini alla scoperta del nuovo codice orale e scritto. Cercano di far ampliare il lessico facendo leva sui temi relativi alla vita quotidiana: scuola, casa, gioco, città, televisione. Durante i primi mesi si dà molto spazio alle conversazioni e all'espressione dei bisogni, all'apprendimento dei termini di uso comune e delle frasi di maggior utilizzo. In un secondo momento, quando la capacità di comprensione sarà consolidata e gli elementi di base del codice parlato saranno acquisiti, si passerà ad attività scritte.

Finalità della sperimentazione

La sperimentazione si propone di dare una risposta adeguata alle differenze presenti, rendendole integrabili e valorizzando le potenzialità di ogni singolo alunno ed alunna nei diversi ambiti; approntare laboratori per ambiti disciplinari capaci di sviluppare le abilità con una precisa gradualità; offrire agli alunni e alle alunne la possibilità di essere consapevoli del percorso necessario al raggiungimento delle abilità, divenendo protagonisti responsabili della propria crescita; concepire i laboratori come una struttura dinamica, in modo che il passaggio da un laboratorio all'altro avvenga attraverso una "valutazione formativa", condivisa da insegnanti, alunni e alunne (come previsto dalla normativa vigente); creare un contesto scolastico positivo, capace di mettere in condizione bambini e bambine di "star bene" a scuola, e quindi prevenire il problema della dispersione (che in Veneto è a livelli altissimi) attraverso l'adozione di un atteggiamento pedagogico incentrato sull'ascolto e sull'incontro.

I laboratori dell'anno scolastico 1996/97

Sono 4 e vi partecipano tutte e cinque le classi della scuola, mescolando i grandi e i piccoli per la formazione di gruppi eterogenei per età, ma omogenei per interesse, il mercoledì di ogni settimana, dalle 10.40 alle 12.40 e dalle 13.40 alle 16.10. I gruppi ruotano, dopo un intervallo di due o tre mesi, per alternarsi su tutti i laboratori, partecipando ad ogni attività.

I laboratori si caratterizzano per l'esplorazione e la conoscenza di differenti civiltà (dopo Marocco, Ghana, Repubblica Dominicana, tocca quest'anno a ex Jugoslavia e Portogallo), al fine di completare il panorama della conoscenza dei luoghi di provenienza di tutti i bambini stranieri presenti, a cui fa seguito un confronto tra i vari paesi stranieri e quello in cui vivono tutti i nostri bambini: l'Italia. Tutto ciò serve ai bambini non solo per conoscere usi e costumi di un paese diverso dal loro, ma soprattutto per poter meglio comprendere che ogni cultura ha le sue peculiarità e che nessuna in assoluto è migliore o peggiore di altre, ma è semplicemente diversa e che il conoscerle non può che essere fonte di arricchimento ed apertura a nuove esperienze, diventare cibo per le menti e per lo spirito.

La decisione di approfondire l'ex Jugoslavia, si fonda sulla scelta di intraprendere all'interno delle attività, anche una riflessione sulla guerra, particolarmente importante sia per la presenza di alunni diretti testimoni di tale evento, sia come momento di educazione alla pace.

La metodologia seguita nei laboratori è centrata sul confronto tra uguaglianze e differenze rispetto alla nostra civiltà e a quelle di volta in volta esaminate. Ciascun laboratorio è composto otto unità didattiche per l'approfondimento degli aspetti peculiari della civiltà da affrontare. Le aree di lavoro sono state selezionate sia in base alle competenze degli operatori sia alle necessità degli alunni sia agli scopi ed obiettivi didattici dell'attività.

Operano nei laboratori, con integrazione e sinergia di capacità, sia le insegnanti, sia le assistenti personali degli alunni con handicap, sia i due educatori professionali dell'ULSS che sono stati assegnati al plesso.

L'attività di laboratorio, (i cui obiettivi educativi e di contenuto sono pienamente attinenti agli obiettivi della programmazione curricolare), viene a configurarsi come un momento importante della sperimentazione che per l'anno scolastico in corso le insegnanti, in accordo con il Collegio dei docenti e con i genitori, hanno deciso di attuare.

Tale sperimentazione prevede la rottura delle classi e la formazione di gruppi di apprendimento nel quale gli alunni vengono inseriti per consentire l'attivazione di metodologie individualizzate di insegnamento, al fine di facilitare gli apprendimenti con particolare attenzione alla lingua per gli alunni immigrati privi di conoscenze della lingua italiana. Per i primi due mesi, allora, sarà strutturato un gruppo in cui sarà curata la prima alfabetizzazione per tre alunni stranieri e un bambino immigrato.

Strategie cognitive

Ciascun animatore del progetto, per centrare la propria attività sulla promozione dell'autostima dei singoli alunni, dovrà tener conto di queste strategie: dialogo interno (capacità di autovalutarsi correttamente mediante parametri propri); problem solving (capacità di risolvere problemi autonomamente utilizzando un metodo scientifico); modificazione degli standard cognitivi (capacità di modificare i parametri interiori con cui commisuriamo i nostri risultati); stile di attribuzione (capacità di spiegare un evento collegandolo a una o più cause); autocontrollo (capacità di orientare il proprio comportamento, verso mete prefissate, attraverso varie strategie); comprensione interpersonale (capacità di comprendere il punto di vista di un'altra persona); senso di autoefficacia (percezione della propria capacità di raggiungere il successo); abilità di comunicazione e sociali (capacità di entrare in rapporto con gli altri stabilendo relazioni positive).

Produzione e valutazione

Le produzioni specifiche collettive ed individuali sono da considerarsi come valutazione in itinere, a vari livelli, per conoscere le competenze cognitive, relazionali ed emozionali raggiunte dai gruppi e/o dai singoli.

In tal modo è possibile intervenire nelle situazioni particolari per adeguarsi alle esigenze specifiche. Nella programmazione interdisciplinare le produzioni specifiche diventano esse stesse verifiche e permettono di leggerle e valutarle secondo i differenti obiettivi ed ambiti.

Temi ed argomenti

I contenuti, che qui vengono indicati, possono essere scelti liberamente e sviluppati dai diversi laboratori a seconda delle situazioni: conoscersi (chi sono, chi siamo, uguaglianze e differenze); mangiare (il cibo, la cucina); giocare (il gioco, il tempo libero); parlare (la lingua e la comunicazione: fiabe e racconti, tradizioni orali, origine delle parole, trasformazioni gergali, giochi linguistici, linguaggi non verbali, etc.); vestire (i vestiti e gli accessori); fare festa (le feste: danza, musica, canto); vivere nell'ambiente (studio dell'ambiente naturale, umanizzato, sociale).

Percorso didattico dei singoli laboratori

* Cucina: conoscenza di coltivazioni di prodotti tipici; modalità di conservazione; modalità di preparazione; modalità di cottura; oggetti d'uso quotidiano; ricerca e realizzazione di ricette; rituali di preparazione e consumo dei cibi in relazione sia alla quotidianità sia alle ricorrenze; accettazione e degustazione di un cibo diverso dal proprio; affinamento delle capacità di dosaggio e di regolazione dei tempi e dei modi per la realizzazione di pietanze; preparazione di piatti tipici per una festa finale con bambini e famiglie.

* Laboratorio ambientale: conoscenza del territorio del paese esaminato sia come ambiente naturale sia come ambiente artificiale; tipologia climatica e influenza della stessa sulle modalità di vita; flora e fauna, rilevazione di somiglianze e differenze tra il nostro ambiente e quello esaminato; costruzione di plastici; capacità di lettura di alcune caratteristiche principali di alcune carte geografiche.

* Laboratorio espressivo: conoscenza del proprio corpo e delle possibilità espressive in rapporto a ritmi o musiche di culture diverse, curando la scioltezza dei movimenti; capacità di interpretare, mediante scene mi-

mate o danzate, momenti significativi della vita dell'uomo nelle diverse culture; capacità di discriminare le caratteristiche diverse tra musiche; conoscenza di canti delle diverse tradizioni culturali e uso della voce nel canto corale; rapporto tra suono e segno grafico sul rigo musicale; possibilità di realizzazione collettiva di una rappresentazione finale.

* Redazione giornalistica: strutturazione di una redazione; ricerca di un nome per il giornalino; appartenenza e suddivisione dei ruoli dei singoli redattori; scrittura e titolazione di un articolo; tecnica specifica: la cronaca; tecnica specifica: l'intervista; tecnica specifica: il servizio; tecnica specifica: la vignetta; raccolta e rielaborazione del materiale scaturito da: racconto orale, visione di materiale audiovisivo o cartaceo, esperienza diretta; composizione del materiale; impostazione grafica di un giornalino; realizzazione concreta di un giornalino.

Conclusioni

Dopo quattro anni di sperimentazione, desideriamo continuare a dare questa opportunità di approccio interdisciplinare all'apprendimento, di utilizzazione dei linguaggi non verbali, di incontro e scambio di comunicazioni ed esperienze degli alunni. Abbiamo constatato il valore del laboratorio sia per gli alunni normodotati sia per quelli stranieri sia per quelli con difficoltà di diverso tipo, dal punto di vista didattico, ma anche dal punto di vista della piena integrazione e socializzazione. La qualità degli interventi ha potenziato le capacità creative dei bambini, aiutandoli nell'espressione e nel processo di realizzazione del sè attraverso la gratificazione e l'autostima.

I genitori stessi hanno confermato il nostro giudizio, spinti anche dall'entusiasmo dei figli. Hanno partecipato alle feste ed alle cene organizzate come momento di "verifica" informale dei laboratori. Ci sembra fondamentale portare avanti, e dare questa ulteriore possibilità di sviluppo ai nostri laboratori per il superamento di alcuni stereotipi sull'insegnamento e apprendimento che finiscono con il penalizzare, oltre ad altri fattori, la motivazione verso la scuola e il successo scolastico degli alunni.

I laboratori con gli educatori professionali per il 1997-98

Dopo cinque anni di lavoro con gli educatori, analizzando le metodologie e lo sviluppo dei laboratori e i risultati ottenuti, ci sembra utile prospettare già delle modifiche sostanziali per il corrente anno scolastico: i laboratori, improntati sui paesi di origine dei bambini stranieri, dopo due anni di attività, hanno perduto il loro fascino ed ormai sono già stati ampiamente sfruttati; l'interesse e la motivazione sono diminuiti e questa esperienza non ha inciso positivamente sul loro vissuto.

Abbiamo rilevato anche la difficoltà, da parte dei più disorientati, ad adattarsi a queste attività che poi non continuano nel quotidiano lavoro scolastico e sono vissute in contesti diversi, perché è difficile progettare tutti i collegamenti curricolari.

All'inizio, i laboratori erano più legati alle difficoltà specifiche dei bambini portatori di handicap; con il tempo il progetto è stato fatto proprio della scuola, ha coinvolto sempre di più il corpo docente e poi la totalità degli iscritti ed iscritte, mediando altre problematiche emergenti e cambiando l'impostazione di partenza: si rendono necessari dei nuovi laboratori, con una tematica che coinvolga indistintamente tutti gli alunni e le alunne della scuola, ed aumenti l'interesse e la partecipazione attiva di ciascuno, anche delle famiglie.

Essi dovrebbero inoltre permettere strette connessioni interdisciplinari ricollegabili ai piani di lavoro delle diverse aree e dei vari ambiti e stabilite in sede di programmazione, da tutta l'équipe di lavoro.

Vista la presenza di alunni con certificazione con specifiche difficoltà, sono progettati per loro dei momenti intensivi di laboratorio (atelier), in cui possono essere messe a disposizione le competenze degli educatori riguardo i linguaggi espressivi o motori, per intervenire direttamente sul tipo di deficit evidenziato. Il consiglio di interclasse, analizzata la situazione e individuati i bisogni emergenti, ha progettato tre possibili laboratori che saranno realizzati fino al termine del primo quadrimestre.

* Laboratorio del martedì mattina per il primo ciclo: percorso sulla fiaba, sui personaggi amati dai bambini, per l'espressione ed i linguaggi creativi e non verbali. Il martedì mattina, per due ore, viene attivato un

laboratorio con i gruppi dei rossi e dei gialli (primo ciclo), l'operatrice dell'ULSS 20, due insegnanti titolari e due insegnanti di sostegno. L'attività, prevalentemente di carattere manipolativo, ha come obiettivo il "fare dopo la lettura" per guidare i bambini alla scoperta del libro e del racconto, come fonte di fantasia e di creatività. Il leggere non è soltanto il noioso esercizio di decifrare parole, ma anche l'entrare in un mondo fantastico, un partecipare alle vicende, un diventare amici dei personaggi descritti. Pertanto, dopo la lettura da parte delle insegnanti del testo "Il mostro peloso", i bambini e le bambine hanno costruito, previa progettazione, un loro mostro fatto di materiali di recupero: cartone, cartapesta, foglie, legnetti, ecc. Hanno quindi caratterizzato il loro personaggio dando un nome, una vita e creando una breve storia che hanno raccontato ai compagni e alle compagne. Nel secondo quadrimestre si prevede la costruzione di burattini e di scenari su "Che succede a Genoveffa". Al laboratorio partecipano quattro bambini portatori di handicap.

* Laboratorio del mercoledì pomeriggio per il gruppo dei blu: percorso di presa di coscienza sulle dinamiche di gruppo e sulla formazione di una coscienza comune. Il mercoledì pomeriggio, viene attivato per il gruppo dei blu (quinto livello), con gravi situazioni di disagio (alcuni immigrati da poco in Italia e tre portatori di handicap), un laboratorio manipolativo legato alla programmazione di lingua italiana. Partecipano due insegnanti titolari, l'operatrice e l'assistente dell'ULSS 20. Nel primo quadrimestre, legato all'obiettivo "saper costruire un breve testo narrativo", in questo caso, dato il periodo, partendo da un breve racconto di carattere natalizio, i ragazzi hanno realizzato una formella con immagini del presepe. Dopo un'iniziale progettazione (supportata dal lavoro svolto in lingua italiana, comprensione di racconti sul presepe, studio dei personaggi, ecc.) ogni alunno ha costruito, inciso, dipinto la formella con i soggetti prescelti.

Nel corso del secondo quadrimestre, legato all'obiettivo "saper costruire un testo descrittivo: osservo e descrivo la figura umana" verranno ricercate e studiate immagini di adulti e bambini, l'espressione del loro viso, l'atteggiamento del loro corpo, per giungere alla costruzione di

mascheroni in cartapesta. Si arriva poi alla costruzione di una breve storia raccontata attraverso le maschere, per aiutare i ragazzi e le ragazze a scaricare, almeno in parte, le tensioni legate al loro vissuto che troppo spesso influiscono negativamente sull'apprendimento: i lavori di gruppo insegneranno loro a stare insieme in modo sereno. Inoltre, si vuole mettere nelle loro mani un prodotto concreto ben realizzato che li gratifichi e li aiuti a modificare lo stato di "disistima" che spesso manifestano nell'insuccesso (o scarso successo) scolastico. Nel secondo quadrimestre è prevista una rotazione per poter far svolgere attività di laboratorio di questo tipo anche ai gruppi degli arancioni e dei verdi. Altri laboratori sono stati programmati nei pomeriggi dedicati alle educazioni.

* Laboratorio del venerdì pomeriggio per tutti i gruppi: la storia del numero dal Paleolitico al Medioevo. Le insegnanti dell'area logico matematica hanno attivato un laboratorio sulla "storia del numero", che coinvolge tutti i gruppi classe della scuola, impegnati per circa quattro mesi in attività di manipolazione, pittura, costruzione di plastici, incisione di tavolette di creta, scrittura di papiri, che accompagneranno la narrazione scritta dai primi sistemi per contare fino all'invenzione delle cifre indiane e al loro utilizzo nel mondo arabo e nei paesi del Mediterraneo. Tali produzioni, organizzate in modo sistematico, daranno vita ad una "mostra" finale che sarà pubblicizzata per i genitori e le altre scuole elementari della città.

Il Centro FantasIsolo

L'idea di creare un Centro aperto pomeridiano nella nostra scuola per i bambini e le bambine del quartiere e zone limitrofe era già nell'aria da tempo, dato che le attività di Fantathlon erano iniziate, con successo crescente, fin dal 1993. La sua concretizzazione è avvenuta nel dicembre '95, grazie ad una collaborazione tra CSI, scuola elementare "B. Rubele" e ULSS 20. L'obiettivo era quello di offrire ai bambini e alle bambine delle scuole elementari "B. Rubele" e "A. Massalongo" uno spazio pomeridiano dedicato ad attività ludico-motorie ed a laboratori espressivi e manipolativi, ma soprattutto uno spazio di incontro e socializzazione.

Tale attività non era compresa nell'orario scolastico, ma ne era il seguito, e prevedeva due ore giornaliere con orari diversi, a seconda dei rientri settimanali. L'attività è proseguita poi durante l'estate 1996, per tutto luglio e metà agosto, con orario differente, permettendo alla scuola di essere un luogo di aggregazione positivo, in cui si svolgono attività creative ed espressive di alto valore educativo e socializzante.

Nel nostro quartiere c'è più che mai bisogno di vivere esperienze di questo tipo, con la presenza di animatori che sappiano accogliere, mediare e integrare tra loro le diversità e le peculiarità di ciascuno. Già dal 1995-96 abbiamo fattivamente collaborato con i genitori della scuola e con gli operatori del CSI per alcune iniziative correlate al Progetto e per il coordinamento dello stesso. Contemporaneamente, gli operatori Fantathlon sono divenuti una ricchezza per i nostri alunni, anche attraverso la loro condivisione partecipata ad alcune esperienze educative e l'adesione alla filosofia che guida la sperimentazione.

Ci è sembrato giusto dare una mano a chi ci ha offerto la possibilità che la scuola diventasse una risorsa viva ed attiva per molte ore settimanali. I genitori hanno richiesto che fosse garantita anche per l'anno scolastico 1996-97 la continuazione dell'esperienza, allungando l'orario sui cinque giorni settimanali, per venire incontro a chi, per diverse esigenze, ha bisogno di un'agenzia educativa qualificata con tempi più distesi che sia di sostegno concreto alle famiglie che lavorano.

Questa richiesta pressante è pervenuta anche dai genitori della scuola a tempo pieno "A. Massalongo", che hanno inserito i figli nel Centro Fantasolo, dopo la fine delle lezioni, dal lunedì al venerdì continuativamente. La novità, per quest'anno, è uno spazio quotidiano per i compiti, che non sarà strutturato come recupero o sostegno didattico, ma verrà inserito come ulteriore possibilità per i bambini e le bambine mantenendo l'impostazione tipica del Centro aperto.

E' prevista anche una educatrice che si occuperà dei compiti per un gruppetto di bambini e bambine seguiti dai Servizi Sociali.

a cura di Laura Vendramini, Direttrice Didattica XV Circolo

Scuole Pilota di prima accoglienza per alunni immigrati iscritti nelle scuole medie di 1° grado del Comune di Verona

Nell'anno scolastico 1996/97 è stata avviata nel comune di Verona un'esperienza innovativa per fronteggiare in maniera più adeguata l'inserimento nella Scuola Media di alunni stranieri privi della conoscenza della lingua italiana.

La Scuola Media dispone, infatti, di risorse interne molto limitate per garantire una concreta soluzione del problema e, d'altronde, l'inserimento di alunni stranieri è in crescente aumento; è giusto evidenziare, inoltre, come la Scuola Media accolga alunni già ampiamente scolarizzati e le discipline insegnate presuppongono di fatto il possesso di precisi prerequisiti da parte dei ragazzi per cui la non conoscenza della lingua italiana, strumento primo ed essenziale della comunicazione, rende di fatto irrealizzabile l'integrazione scolastica di detti alunni.

In accordo con il Provveditorato agli Studi e l'Assessorato alla Pubblica Istruzione di Verona sono state individuate tre Scuole Medie, ubicate in tre diversi Distretti del Comune di Verona: Duca d'Aosta, Dante Alighieri e Quartiere S. Lucia, le quali hanno formulato un Progetto di Accoglienza ed Integrazione linguistica e sociale per gli alunni stranieri frequentanti le scuole del Distretto di appartenenza.

E' stata prevista una fase preparatoria consistente nella segnalazione alle "Scuole-polo" degli alunni bisognosi di un forte e specifico intervento linguistico e, subito dopo, nella presa di contatto diretta dei docenti utilizzati per il "Progetto" con i colleghi degli alunni coinvolti.

Acquisita, quindi, una ampia e corretta conoscenza degli alunni segnalati, sia in merito alla situazione socio - familiare che ai problemi scolastici, nel mese di novembre si è avviata la fase concreta di intervento: gli alunni, divisi in gruppi di livello in base alla conoscenza dell'italiano, hanno frequentato, presso la Scuola - polo di loro pertinenza, quattro ore settimanali di lezione articolate in due pomeriggi.

I docenti si sono avvalsi di sussidi librari specifici per l'insegnamento della Lingua italiana come 2° lingua, di schede di lavoro graduate, degli

audiovisivi e dei laboratori funzionanti nella Scuola.

I ragazzi hanno frequentato con grande regolarità, dimostrando interesse e partecipazione. I progressi ottenuti, così come i problemi via via evidenziatisi, sono stati oggetto di una attenta e continua verifica in itinere e i contatti assidui con le Scuole frequentate al mattino dagli alunni hanno consentito un aggiornamento costante della situazione.

Le maggiori difficoltà incontrate dai docenti sono derivate dalla grande varietà delle aree geografiche di provenienza dei ragazzi appartenenti a civiltà molto differenti fra loro (per lo più cinese, araba, africana, slava, centro americana) che richiedono un approccio didattico e anche umano diverso e dai diversi livelli di conoscenza della lingua italiana per cui la costituzione di gruppi di livello si è rivelata spesso difficoltosa.

Si sono avuti, comunque, buoni risultati e tutti gli alunni coinvolti sono in grado nel corrente anno scolastico di seguire proficuamente nella loro classe gli insegnamenti impartiti, avendo acquisito una adeguata anche se talvolta elementare conoscenza della lingua italiana.

Le Scuole-polo, per realizzare il progetto hanno utilizzato ciascuna due docenti per lo più appartenenti all'area linguistica e con esperienza di insegnamento dell'Italiano a stranieri, in parte messi a disposizione dal Provveditorato, in parte retribuiti con il finanziamento stanziato dal Comune di Verona che ha assegnato a ciascuna delle Scuole-polo L. 6.000.000. Ogni Scuola-polo ha seguito fino ad un massimo di 15/18 alunni. I riscontri ampiamente positivi dell'iniziativa inducono a ripeterla nel corrente anno scolastico, ma preme evidenziare che, considerato il crescente numero di alunni alloggati inseriti nella Scuola Media, si ritiene che il Ministero PI debba in prima persona affrontare il problema, fornendo alle Scuole le risorse umane ed i mezzi finanziari necessari per affrontarlo adeguatamente. Iniziative come quella sopra descritta, infatti, pur pregevoli ed interessanti, dato il ristretto campo d'azione non sono assolutamente sufficienti a garantire risposte corrette all'integrazione scolastica degli alunni stranieri.

a cura della coordinatrice del progetto, Preside Marina Burei Orlandini

Educazione in età adulta

I corsi di alfabetizzazione

Alfabeti diversi, lingue diverse, comprensione difficile, comunicazione impossibile: è l'esperienza di chi non conosce la lingua del Paese in cui emigra per lavorare, o per ricongiungersi alla famiglia, per ricostituire il nucleo familiare che si era disperso. Un'esperienza che diventa lacerante quando a causa di un errore, voluto o indotto dalla situazione di marginalità, di solitudine, di povertà, la lingua incomprensibile è sentita nell'aula di un tribunale e poi tra le sbarre del carcere, dove separazione e marginalità diventano totali.

I 17 corsi per adulti stranieri istituiti a Verona e provincia, di cui due nel Carcere Circondariale, hanno operato in questi anni per dare significato a quelle parole, altrimenti incomprensibili, che centinaia di corsisti stranieri ascoltavano, ma non capivano, pronunciavano, ma senza dare corpo a discorsi intelligibili. Il bisogno di comunicare, di capire e di essere capiti, è una delle prime esigenze degli immigrati, ma è anche un diritto che essi hanno, il diritto alla comunicazione, che deve trovare posto tra i diritti sociali riconosciuti agli immigrati, unitamente ai doveri che minuziosamente sono regolati dalla legislazione.

Il possesso della lingua è alla base del diritto di cittadinanza, poiché chi non possiede le parole non sa comunicare, resta ai margini della vita sociale e di relazione, relegato al gruppo dei connazionali e ai luoghi informali, dove non possono venir prese decisioni che riguardano il tessuto socio-politico-culturale del Paese.

L'alfabetizzazione degli adulti che nel 1980 era stata istituita dal Ministero PI per gli analfabeti italiani si è trasformata nel corso di dieci anni in alfabetizzazione linguistico-culturale per adulti stranieri, cioè in corsi di lingua italiana. Nel 1991 la C.M. n. 312 del 21 ottobre ha recepito l'urgenza dell'apertura dei corsi per adulti agli stranieri, indicando che "la posizione degli stranieri riveste particolare rilevanza, sia per ciò che attiene il livello di base generale, sia per ciò che attiene alla conoscenza della lingua italiana. A questo riguardo, tenuto conto che la com-

petenza linguistica è strumento primario dell'integrazione, saranno opportunamente valorizzate tutte le attività utili a tal fine (...). I corsi di alfabetizzazione potranno assolvere alla funzione di insegnamento della lingua e della cultura italiana."

Dopo un periodo in cui i corsi hanno funzionato con una normativa che li vedeva ancora molto legati alla figura dell'adulto analfabeta italiano, con la C.M. 400 del 30 luglio 1996 e ancor più con la C.M. 446 del 29 luglio 1997, la configurazione dei corsi di alfabetizzazione-lingua italiana per stranieri si va sempre più definendo all'interno delle proposte di "istruzione e formazione in età adulta (...) per l'acquisizione di saperi che permettano una reale integrazione culturale e sociale e che sostengano e accompagnino i percorsi di formazione professionale per facilitare l'inserimento o il reinserimento nel mondo del lavoro, in relazione alle dimensioni: comunicazione, progettualità, operatività.

Pertanto, gli assi culturali dovranno essere: i linguaggi e le culture; l'alfabetizzazione alla multimedialità; la formazione relazionale come conoscenza del sistema sociale, ambientale, economico, geografico.

I docenti utilizzano il valore formativo delle discipline per (...) acquisire, consolidare e sviluppare: la flessibilità come disponibilità a cambiare e innovare; l'analisi dei punti di vista e delle realtà come approccio alle altre culture." (art. 5 C.M. 446/97).

Dal 1987 al 1990 a Verona come in altre città italiane l'alfabetizzazione degli adulti stranieri è stata opera di pochi "pionieri", legati al mondo della scuola, dell'associazionismo, delle organizzazioni sindacali, degli Enti Locali, che hanno praticamente aperto la via nell'anno scolastico 1990-91 all'istituzione di 12 corsi in 12 scuole elementari di Verona e Provincia, dislocati in modo da coprire l'intero territorio provinciale, superando quindi lo spontaneismo iniziale e inserendo l'alfabetizzazione in lingua italiana per stranieri in un progetto pianificato dal Provveditorato grazie anche all'istituzione di un doppio Coordinamento provinciale, uno a livello istituzionale con la presenza delle OO.SS., degli Enti Locali, dei Presidi e Direttori Didattici, e uno a livello didattico, formato dai docenti.

All'interno del progetto di alfabetizzazione culturale degli adulti stranieri proposto dai corsi sono stati individuati come prioritari i seguenti obiettivi, che proponiamo sinteticamente in tabella.

alfabetizzazione linguistico-culturale	<ul style="list-style-type: none"> - insegnamento - apprendimento della lingua italiana come L2 in base ai bisogni reali degli utenti e ai loro livelli di apprendimento; - insegnamento della lingua italiana in contesti comunicativi significativi per gli utenti; - chiavi di lettura della storia e dello sviluppo della cultura italiana nelle sue varie manifestazioni e dimensioni.
alfabetizzazione sociale	<ul style="list-style-type: none"> - conoscenza della realtà socio-politico-economico-religiosa dell'Italia; - conoscenza delle principali questioni legislative riguardanti l'immigrazione, i diritti di cittadinanza e la legislazione italiana in merito.
interazione con il territorio	<ul style="list-style-type: none"> - apertura della scuola al territorio, tramite iniziative che portino ad una conoscenza diretta di esso e proposte di carattere culturale e interculturale che portino il territorio all'interno della scuola; - partecipazione a diverse attività promosse da associazioni e gruppi del territorio che promuovono l'integrazione degli stranieri in esso e arricchiscono la realtà italiana dell'apporto delle "culture altre" .
dialogo interculturale	<ul style="list-style-type: none"> - sviluppo delle capacità relazionali dei corsisti che permettano la comunicazione anche tra persone di diversa cultura; - sviluppo delle capacità di ascolto e di autoespressione, fondamentali per la gestione dei conflitti e introduzione ai principi e alle modalità della soluzione non violenta ma cooperativa di essi; - promozione dei corsisti quali " comunicatori attivi" del proprio mondo culturale e della propria storia di vita, attraverso iniziative che coinvolgono italiani e stranieri su percorsi logico-razionali (incontri di conoscenza, informazione, discussione..) e su percorsi artistico-culturali (arte, letteratura, teatro, musica...).

L'attuazione in percorso formativo di questi obiettivi ha richiesto e determinato un'organizzazione scolastica improntata sull'individualizzazione dell'insegnamento, grazie ad una flessibilità organizzativo-oraria che ha permesso la frequenza di diversi gruppi di livello di corsisti in momenti diversi, tenendo conto degli orari di lavoro, dei diversi gradi di competenza, di quegli aspetti delle culture d'origine, delle usanze, delle tradizioni che determinano o meno la frequenza di alcune categorie di persone al corso.

La presenza dei corsisti stranieri nei corsi di alfabetizzazione ha portato un vento di novità all'interno della formazione degli adulti che, sia per la corposa presenza numerica, sia per la ricchezza dell'apporto, sta effettivamente cambiando il volto di una parte della scuola italiana impegnata nel servizio all'utenza adulta. Nuove parole si stanno coniando, non sempre accettabili dal punto di vista linguistico, ma sicuramente indicative di una realtà che, nella velocità del cambiamento, non può vedere la scuola in ritardo rispetto alle provocazioni che la realtà sociale in questo processo di globalizzazione le pone come sfide per il futuro.

Nuove lingue, nuovi alfabeti, nuove parole: nuove modalità relazionali, nuove culture in dialogo, nuovi scambi ... e non solo commerciali!!

Il prodotto dell'incontro con il "nuovo che avanza" non potrà sicuramente essere la copia di ciò che un tempo è stato fatto, e rispondeva alle esigenze del momento, ma che ora deve adeguarsi velocemente ad una nuova realtà e, se possibile, precederne le esigenze.

I corsi di alfabetizzazione per adulti stranieri, a Verona, possono essere uno degli agenti di comunicazione e di promozione del "mondo migrante" che è presente nel territorio, luogo di conoscenza, di informazione, di scambio, di educazione al dialogo interculturale che abbattete stereotipi e pregiudizi, risorsa vitale anche per la scuola dei bambini e dei ragazzi. Ma tutto ciò potrà anche rimanere soltanto un'esperienza chiusa e circoscritta, preoccupata di risolvere soltanto i quotidiani problemi di gestione della realtà scolastica, che non sono indifferenti per mole di lavoro e di attenzione che richiedono, ma che vanno inseriti in un contesto di progetto globale più ampio, per non chiudere la scuola tra le quattro mura degli edifici scolastici.

Allora, guarderemo sempre avanti, ci affideremo ai nostri "piedi" (Tahar Ben Jelloun, *Creatura di sabbia*): ci affidiamo anche alle parole, alle mani, ai piedi, alle idee e alle intuizioni future di chi in questo momento sta operando per una scuola aperta, che dà parola e opportunità formative a tutti gli uomini e le donne adulte che in questo momento storico richiedono istruzione e formazione.

Il Coordinamento didattico degli insegnanti alfabetizzatori ha svolto in questi anni un lavoro costante di raccordo tra le varie realtà dei corsi istituiti in tutto il territorio provinciale, promuovendo corsi di aggiornamento per gli insegnanti, feste comuni a tutti i corsi, gite a cui hanno partecipato quasi tutte le scuole degli adulti stranieri della provincia. Inoltre, fondamentale è stato il confronto didattico sui metodi, sui contenuti, sulle attività frontali di insegnamento dell'Italiano come lingua straniera, oltre che sulle modalità di promozione e di gestione delle relazioni interculturali.

Gli incontri quindicinali hanno permesso di sperimentare nuovi itinerari didattici e nuove proposte istituzionali, come ad esempio la Certificazione dell'Italiano come L2 rilasciata dall'Università per Stranieri di Siena: dieci corsisti hanno sostenuto nel giugno del 1997 questo esame, la cui attestazione è riconosciuta in tutto il mondo. L'esperienza è stata possibile proprio grazie all'opera di coordinamento e di contatto mantenuto con le varie realtà di alfabetizzazione degli adulti stranieri del Nord Italia, in particolare con gli insegnanti di Reggio Emilia e con il centro COME della Provincia di Milano.

Resta a tutt'oggi un certo scollamento con l'esperienza delle 150 ore della Scuola Media, che ci si augura sarà superato proprio grazie all'istituzione del Comitato Provinciale e dei Centri Territoriali per l'istruzione e la formazione in età adulta (C.M. 456/97), che prevedono la verticalizzazione della scuola (corsi di alfabetizzazione-corsi 150 ore) e la collaborazione con i CFP. Dovrà essere comunque mantenuta la specificità dei corsi di alfabetizzazione in lingua italiana per stranieri, che hanno un'utenza e quindi caratteristiche molto peculiari rispetto all'istruzione degli adulti italiani.

a cura di Federica Cacciavillani, coordinamento provinciale insegnanti alfabetizzazione di Verona e di Luciana Marconcini, Direttrice Didattica e coordinatrice provinciale dei corsi di alfabetizzazione

I corsi di alfabetizzazione nel carcere

L'istituzione della scuola nel carcere rappresenta un momento irrinunciabile per la promozione della crescita culturale e civile. La premessa ai programmi della scuola elementare è molto chiara in proposito: la promozione dell'uomo e del cittadino è il primo fine della scuola e si fa riferimento ai principi costituzionali, alle dichiarazioni internazionali dei diritti dell'uomo, richiamando la comprensione e la cooperazione fra i popoli. La prima alfabetizzazione costituisce la base per lo sviluppo della personalità, contribuendo a rimuovere gli ostacoli che limitano libertà e uguaglianza e pone le premesse del diritto dovere di partecipare alla vita sociale e contribuire al progresso della società.

Sono indicate anche le finalità: orientare al valore della coerenza tra l'ideale e la sua realizzazione; creare occasioni di iniziativa, responsabilità e autonomia, sperimentando lavori di gruppo e aiuto reciproco; sviluppare la consapevolezza delle diversità; guidare all'ampliamento degli orizzonti culturali e sociali; sensibilizzare alla salute all'igiene, in una dimensione di partecipazione all'ambiente naturale, sociale e umano.

Nell'ambiente scolastico si promuovono e realizzano scambi, si mettono in circolazione ed in confronto modelli culturali, strategie personali ed accomodamenti di sopravvivenza; stereotipi ed idealizzazioni, abilità e fissazioni, nel fluire partecipativo dell'opportunità scolastica, trovano l'occasione di smascheramento e di "messa in crisi".

La privazione della libertà rende fragili, l'isolamento e la solitudine portano a specchiarsi nel passato e a proiettarsi nel futuro. Le strutture di identità ed i riferimenti psicologici e culturali diventano maggiormente esposti a nuovi adattamenti: in questa fase di de-strutturazione e crisi, l'ambiente scolastico favorisce l'opportunità di ri-strutturazione del proprio io, in relazione alla diversità di esperienze, di vissuti, di idee, di valori, nel confronto diretto. Lo specchio diventa quindi l'altro, nel quale ri-conoscersi e ri-cercarsi, visitando percorsi diversi. Le molteplici sollecitazioni della convivenza, nella situazione detentiva, se vissute nel clima partecipativo, invitano alla comprensione.

La normativa è molto articolata e sempre più puntuale: il R.D. 1928 n. 577 art. 105 istituisce e riordina le scuole elementari nelle carceri. La Legge 535/58 istituisce le scuole elementari carcerarie in ogni provincia, presso le carceri e stabilimenti penitenziali. La C.M. 170/77 investe le istituzioni scolastiche ed educative nella parte in cui prevede l'istituzione di corsi della scuola dell'obbligo e dell'istruzione secondaria di II° grado, all'interno degli istituti. La C.M. 2474/76 riconosce alla scuola elementare carceraria una importanza didattica e sociale distinta dalle altre scuole per adulti ed indica la funzione rieducativa e di recupero morale e sociale del detenuto. La C.M. 253/93 regola i corsi di scuola elementare e media presso le carceri. L'O.M. 455/97 fa riferimento allo svolgimento di attività di educazione degli adulti nelle carceri (art. 1, c. 6), come articolazione delle offerte formative del Centro Territoriale Permanente della zona di competenza.

Il panorama scolastico carcerario è composito: esistono corsi di scuola elementare, corsi di alfabetizzazione e scuole carcerarie propriamente dette. Queste ultime sono soggette ad una diversa regolamentazione.

I corsi di alfabetizzazione nella Casa Circondariale di Verona sono stati attivati alla fine degli anni '80. Inizialmente erano due i corsi tenuti per la popolazione maschile detenuta; dal 95/96 uno è stato spostato alla sezione femminile che mancava del servizio scolastico pubblico. All'utenza prevalentemente straniera si aggiungono anche nomadi e semianalfabeti o analfabeti italiani. Tra gli stranieri il grado di scolarizzazione è disomogeneo; come si può intuire, la compresenza nella fascia oraria scolastica di tutti gli iscritti richiede un impegno particolare, considerando che l'individualizzazione è necessaria per rispondere alle esigenze dei singoli. Essendo quella di Verona una Casa Circondariale, si registra una altissima fluttuazione dell'utenza, che è altresì diversificata sia per livello culturale e motivazione allo studio, sia per la condizione di detenzione e per l'appartenenza a differenti gruppi etnico-culturali.

Oltre a quanto già indicato a proposito dell'alfabetizzazione, ai fini della programmazione occorre tener presenti altre considerazioni.

Lo stato di restrizione, le rigidità della vita carceraria, nonché la flut-

tuazione degli utenti, caratterizzano il contesto operativo. La dovuta attenzione dovrà essere prestata alla conoscenza degli interessi, delle motivazioni e delle aspirazioni dei singoli utenti; all'attività di orientamento, da intendere come processo formativo attraverso il quale l'interessato possa acquisire chiavi di lettura della realtà che lo circonda anche in funzione di scelte più consapevoli sul piano scolastico e su quello professionale, in vista di un suo reinserimento sociale.

Gli aspetti che caratterizzano ed influiscono sul rapporto di insegnamento-apprendimento sono l'eterogeneità del gruppo per provenienza, ambiente socio-culturale, età, scolarizzazione e linguaggio; la conoscenza dei caratteri latini, la conoscenza di lingue straniere, il periodo di permanenza in Italia.

Al fine di differenziare bisogni e competenze occorre tener presenti la mancanza di abitudini percettivo-culturali e rappresentative, tipicamente indotte dal processo di scolarizzazione, i problemi di memorizzazione, indispensabile a fissare le strutture della lingua nell'apprendimento del codice scritto, la paura di esporsi rispetto al gruppo, di danneggiare l'immagine di sé, il carico emotivo nel riconoscersi adulti in apprendimento e l'atteggiamento rispetto alle nuove conoscenze, il rendersi conto che imparare implica anche impegno e volontà costanti e infine la disponibilità al cambiamento alla costruzione di un'adeguata identità sociale.

Nell'isola, qual è il carcere l'insegnante si trova di fronte persone che nella detenzione hanno assunto una diversa identità, con il rischio di essere vissuto come serbatoio di sfogo: è importante muoversi con equilibrio, nella chiarezza dei ruoli e degli spazi consentiti, superando l'emotività che la drammaticità di alcune situazioni può indurre, senza peraltro cadere nell'indifferenza. E' comunque proprio partendo dalla persona che si può instaurare un rapporto di umanità, sapendo cogliere momenti e spazi di sintonia e creando l'apertura necessaria per comunicare e condividere valori positivi e costruttivi.

a cura di Paola Tacchella, coordinamento provinciale insegnanti alfabetizzazione di Verona

Corsi di scuola media e formazione professionale e immigrati stranieri

Dalla seconda metà degli anni Ottanta la presenza di cittadini stranieri nei corsi di Scuola Media per adulti è andata sempre più aumentando di pari passo con il crescente, eterogeneo e fluttuante numero di immigrati stessi che arrivavano nel nostro paese e che, da subito, avevano espresso una pluralità di bisogni formativi che si potevano sinteticamente raggruppare così:

- a) conoscenza della lingua;
- b) conoscenza dei meccanismi sociali e culturali;
- c) inserimento nel mondo del lavoro anche attraverso percorsi di Formazione Professionale.

Le istituzioni scolastiche, considerata la novità del fenomeno, hanno via via risposto con interventi a più livelli e con l'elasticità che occorre avere per superare una situazione di emergenza.

I primi corsi di Lingua italiana e inserimento socio-culturale, rivolti a cittadini stranieri (seconda metà e fine anni Ottanta), hanno trovato la loro quasi naturale collocazione all'interno delle scuole con corsi "150 ore", corsi sperimentali statali di scuola media per studenti-lavoratori, che potevano offrire, grazie alla loro tipologia e ad una struttura flessibile, una risposta soddisfacente al bisogno della conoscenza della lingua e dei meccanismi socio-culturali del nostro paese; sono infatti di questo periodo la sperimentazione della biennializzazione (il primo anno di alfabetizzazione e il secondo di licenza media), le sperimentazioni dei corsi brevi di 40/80 ore per l'insegnamento della lingua; contemporaneamente sono stati organizzati a cadenza annuale specifici corsi di aggiornamento per docenti, che affrontavano sia le tematiche di natura didattica che quelle dell'intercultura.

I primissimi anni Novanta sono stati caratterizzati da una costante crescita dei corsi elementari di alfabetizzazione, dal consolidamento dei corsi "150 ore" e dalla spinta propositiva data dai seminari di studio e convegni nei quali si suggerivano agli operatori e alle Istituzioni percorsi diversificati per un efficace intervento sia nell'insegnamento della lin-

gua che nell'integrazione socio-culturale: è in questo periodo che si realizzano alcuni percorsi formativi "integrati" (formazione culturale più pre-formazione o formazione professionale).

L'Ordinanza Ministeriale n. 455 del 29.7.97 "Educazione in età adulta - Istruzione e formazione" valorizza le esperienze sopra descritte brevemente e ha come proposito di fondo la promozione di una maggiore collaborazione fra scuola, enti locali, mondo del lavoro, partner sociali, allo scopo di realizzare un "sistema" integrato e flessibile con il quale coordinare, sviluppare e realizzare i percorsi di istruzione e formazione per poter così rispondere alla domanda di alfabetizzazione culturale, di acquisizione e consolidamento di competenze di base, di opportunità di integrazione sociale, di acquisizione e sviluppo di competenze professionali; l'Ordinanza si muove, insomma, nella direzione del sistema dell'Educazione Permanente che ha come fine sia l'acquisizione di un titolo, sia il consolidamento e la promozione culturale, sia l'acquisizione di competenze specifiche (pre-professionalizzazione oppure riqualificazione professionale).

La "centralità dei soggetti" e la differenziazione dei "progetti formativi" diventano i cardini sui quali ruoteranno istruzione e formazione che, così, non potranno più perdere di vista l'obiettivo dell'interscambio inteso come arricchimento reciproco e, attraverso il confronto e il dialogo, accettazione di ogni essere umano.

Dalla fine degli anni ottanta i corsi "150 ore", ora diventati "Corsi di Scuola Media per Adulti", sono frequentati da immigrati extracomunitari che mirano al soddisfacimento di bisogni formativi diversificati, da una prima alfabetizzazione e approfondimento linguistico (indipendentemente dal conseguimento di un titolo di studio), al bisogno di ottenere un titolo formale per un proficuo inserimento nel tessuto lavorativo e sociale italiano.

Quando a Verona iniziò ad essere evidente che l'immigrazione di persone provenienti da paesi extraeuropei (in particolare immigrati dal terzo mondo) ed europei (in particolare immigrati dai paesi dell'est) sarebbe stato un fenomeno destinato solamente a crescere, i docenti si posero il

problema di come affrontarlo; si superò il criterio che l'apprendimento e la conoscenza della lingua italiana avrebbe dato all'immigrato uno strumento per affrontare l'emergenza (lavoro, casa, salute, istruzione...) e si puntò a creare le condizioni per far comprendere che il confronto e la convivenza civile fra persone di differente cultura, lingua, religione poteva essere un'occasione di crescita per tutti e non una minaccia; su questo la scuola pubblica veronese (insegnanti alfabetizzatori, docenti dei corsi di scuola media per adulti, personale direttivo, provveditorato) ha coinvolto immediatamente le altre infrastrutture territoriali (ente locale, ufficio del lavoro, forze sindacali, centri di formazione professionale, IRRSAE del Veneto) sostenendo fortemente l'idea che lo Stato dovesse adempiere i compiti di organizzazione e coordinamento che gli sono propri: così l'Ufficio scolastico provinciale favorì le prime esperienze di "corsi brevi di alfabetizzazione" per lavoratori stranieri, prime esperienze che, nell'ambito delle attività di Educazione permanente svolte all'interno dei corsi "150 ore", hanno dato, sì, l'avvio alle attività didattiche e al dibattito intorno al fenomeno dell'immigrazione, ma soprattutto hanno indicato quali erano le premesse perché le istituzioni scolastiche dello Stato potessero con gli strumenti giuridici e le strutture utilizzabili predisporre un razionale piano di intervento scolastico su tutto il territorio provinciale.

a cura di Renato Cagali, docente 150 ore

La scuola come ponte fra le culture

Nell'anno scolastico 1996/97, nell'ambito della 3^a Settimana della Pace in Valpolicella, dedicata al tema "La scuola come ponte tra le culture", i seminari hanno elaborato due progetti di accoglienza rispettivamente per scuola elementare scuola media e un progetto di laboratori pomeridiani.

Progetto Accoglienza scuola media

Il progetto intende fissare alcune funzioni e azioni organizzate per evitare che l'accoglienza del bambino immigrato nella scuola sia affidata alla buona volontà di qualcuno o alla casualità. Innanzitutto è importante il ruolo del docente referente per l'intercultura il quale viene eletto dal Collegio Docenti col compito di coordinare il "Progetto Accoglienza" e di lavorare in rete con gli altri referenti della zona.

Viene inoltre istituita un'apposita commissione di istituto, composta da un numero ridotto di docenti, tra cui deve figurare l'insegnante di lingua straniera, che non deve avere carattere burocratico, ma basarsi su motivazione e sensibilità personali e dotata di competenze specifiche.

Nella fase iniziale di accoglienza la commissione predispone prestampati in varie lingue per le comunicazioni scuola-famiglia (inglese-arabo ecc.), facilita l'espletamento delle pratiche burocratiche, accoglie "concretamente" l'alunno e reperisce la documentazione scolastica.

Nella seconda fase di inserimento nella classe, la commissione attiva l'inserimento tenendo conto dell'età anagrafica (in caso di dubbio, si orienta sulla classe precedente), del clima di classe (attivazione progetti di intercultura e assenza di gravi problemi), della presenza di alunni extracomunitari con riguardo all'equilibrio numerico complessivo.

Per l'insegnamento dell'italiano la commissione predispone unità linguistiche di pronta emergenza, privilegiando la lingua d'uso, predispone uscite (negozi, servizi, consultazione orari ferroviari ecc.) e fornisce consulenza al consiglio di classe, cui spetta di predisporre recupero linguistico.

La commissione inoltre, mediante il referente, contatta le realtà pre-

senti nel territorio (ULSS - Assistente Sociale - Assessore alla Cultura, ecc.), reperisce risorse umane e finanziarie, concorda col Comune eventuali mostre, manifestazioni tendenti a privilegiare l'intercultura, tiene i contatti con gli insegnanti alfabetizzatori e delle 150 ore per immigrati adulti con "tante tinte".

La commissione si informa sui bisogni e sulle condizioni della famiglia, mantiene i contatti con la famiglia tramite contatti personali, convocazioni, assistente sociale e illustra al genitore l'attività svolta e gli obiettivi che si vogliono raggiungere.

Una cura particolare va riservata alla biblioteca che dovrebbe contenere: manuali scolastici per l'insegnamento dell'italiano come L2, testi di narrativa per gli alunni, testi per insegnanti.

Progetto Accoglienza scuola elementare

Il referente per l'intercultura viene eletto dal Collegio Docenti col compito di coordinare il "Progetto Accoglienza" e di lavorare in rete con gli altri referenti della zona. La commissione si suddivide in due livelli: commissione ristretta, formata dal Direttore Didattico, dal referente di Circolo e da due insegnanti sensibili al problema, e gruppo operativo, composto dai membri della commissione ristretta due insegnanti rappresentanti ogni plesso del Circolo (un insegnante del 1° ciclo ed uno del 2°).

I compiti della commissione ristretta sono quelli di assegnare gli alunni al plesso, attivarsi a cercare, attraverso i corsi di alfabetizzazione per adulti e nel territorio (ULSS, Comune, Assistenti sociali e sanitari), i mediatori linguistici, curare i contatti con la famiglia per definire i bisogni più urgenti, preparare i moduli per la comunicazione scuola famiglia in più lingue (permessi uscite, comunicazione scioperi, avvisi vari), curare l'inserimento nella scuola media.

I compiti del gruppo operativo sono quelli di preparare l'accoglienza, preparare la programmazione per il pronto intervento linguistico, programmare attività socializzanti, cercare schede, esperienze in atto per programmare una "Banca dati" e schede operative di ciclo e di plesso, preparare compiti che coinvolgano la famiglia dell'alunno in oggetto, in-

dividare bisogni, cercare contatti con la famiglia, prevedere incontri con il volontariato e le forze del territorio.

Il progetto potrebbe avvalersi anche di un protocollo d'intesa scuola-territorio (Amministrazione comunale, ULSS...), mentre da parte della scuola, nel caso di un plesso con più alunni extracomunitari inseriti, potrebbe venire un aiuto o assegnando un supplente anche in caso di assenze brevi o favorendo la possibilità delle classi aperte con insegnante aggiunto.

Progetto "Crescere insieme in Valpolicella"

Il progetto propone dei laboratori pomeridiani rivolti a bambini italiani e stranieri delle scuole elementari e medie della Valpolicella con l'obiettivo di favorire: l'integrazione tra gli alunni attraverso il lavoro intorno ad un progetto comune; la conoscenza delle altre culture attraverso la produzione e la diffusione di materiale apposito; l'apprendimento della lingua italiana.

Le attività possono consistere in: redazione di un giornalino in doppia lingua (inglese/italiano); laboratori e attività di animazione con costruzione maschere - giocattoli (per le scuole elementari); laboratorio musicale (per le scuole elementari e medie); corso di cucine etniche (per le scuole medie - ragazzi e ragazze più grandi); fiabe-animazione (per le scuole elementari - 1^a media); teatro.

Per il materiale didattico, oltre a materiale apposito e procurato col contributo di enti vari, si può far ricorso ad attrezzatura già in possesso di scuole, biblioteche, centri animazione, Centri Giovani, ecc.

I laboratori, affidati a personale misto e cioè animatori presenti nel territorio e docenti, possono essere ospitati da qualsiasi scuola del territorio, con la possibilità di ottenere facilitazioni per i mezzi di trasporto: in via di ipotesi si sono individuate la scuola media di S. Pietro Incaricano (che potrebbe "specializzarsi" in cultura africana) e la scuola elementare di S. Maria (che potrebbe "specializzarsi" in cultura araba).

a cura dei referenti all'intercultura della Valpolicella

Teatro in arabo a scuola: adulti e bambini, italiani e stranieri

La lingua araba è sempre stata per noi italiani il prototipo di ciò che non è comprensibile, decodificabile, di ciò che non permette la comunicazione, anche se possono essere piacevoli i suoni, le intonazioni, la fluenza di questa lingua “altra”. Nella scuola elementare “Lorenzo Milani” di San Bonifacio, grazie alla collaborazione con il Centro “tante tinte”, il corso di alfabetizzazione per adulti stranieri si è fatto promotore di una serata interculturale animata dal Teatro Laboratorio di Brescia, con lo spettacolo Heina e il Ghul, fiaba marocchina interpretata in lingua araba dall'attore Elhadiri Abderrahim e la regia di Mario Gumina.

Gli spettatori italiani, alunni della scuola e genitori dei bambini, insegnanti, sono stati coinvolti dai suoni, dalla maestria interpretativa dell'attore, dall'immersione in un mondo altro che la fiaba ha reso vicino, comprendendo lo svolgersi degli eventi anche attraverso il supporto del “libretto” - programma, in italiano. Per gli stranieri, in particolare per i corsisti arabi del corso di alfabetizzazione in lingua italiana per stranieri che da sette anni è istituito presso la scuola elementare, la comprensione delle scene era certamente facilitata dalla conoscenza della lingua araba, che per loro non è sinonimo di incomprensione!

I bambini marocchini che frequentano la scuola elementare e che assistevano allo spettacolo erano effettivamente l'esempio del “ponte generazionale” tra le culture: traduttori, per gli amici italiani, delle battute più divertenti, facilitatori della comprensione degli eventi fiabeschi, come già avevano avuto modo di fare nelle loro classi, quando gli insegnanti avevano proposto la lettura e la riflessione sulla fiaba.

La “novità” dell'iniziativa è data da questa presenza mista di bambini e adulti, di italiani e stranieri, che ha reso il momento teatrale un motivo di conoscenza, di scambio, attraverso quella che si definisce una suggestione interculturale, che fa vibrare le corde della sensibilità artistica che c'è in ogni persona, la via dell'empatia che inaugura, accompagna o conclude un percorso di conoscenza dell'altro.

Lo spettacolo teatrale era aperto anche alle persone del quartiere, e

una rappresentanza dei gruppi e delle associazioni della zona ha partecipato all'iniziativa, apprezzando sia il momento teatrale che quello di animazione, tramite il quale l'attore marocchino ha intessuto con il pubblico un dialogo con vari elementi della cultura, delle tradizioni, dell'immaginario collettivo, della vita quotidiana della gente del Marocco.

Ha coronato la serata il couscous finale, piatto tipico dell'ospitalità marocchina, preparato in parte dall'attore durante la sua rappresentazione-fiaba e in parte dagli adulti stranieri.

L'esperienza della rappresentazione teatrale in arabo è stata per la nostra scuola sia la conclusione di un percorso che l'inaugurazione di un nuovo cammino interculturale. Infatti, nelle classi del secondo ciclo della scuola gli insegnanti avevano precedentemente organizzato una serie di interventi didattici sulla fiaba, sul mondo dei bambini del Marocco, sulla struttura geografica del Paese, sulle tradizioni, sulla religione, attraverso un "pacchetto" proposto dall'insegnante dei corsi per adulti stranieri, che hanno fornito notizie, informazioni, riflessioni e materiali.

Alcune classi hanno prodotto dei cartelloni e dei testi scritti, che hanno creato l'ambiente adatto nella serata della rappresentazione, accanto agli oggetti tipici del Marocco portati dai corsisti adulti stranieri.

Ma l'occasione della serata teatrale in arabo ha anche dato vita a nuovi percorsi interculturali, sia nelle classi degli adulti che dei bambini, in quanto gli insegnanti hanno potuto riprendere un'esperienza positiva che i ragazzi avevano fatto dell'incontro con la cultura altra del Marocco. Nuove idee sono nate da questa prima esperienza, nuovi rapporti tra la scuola del mattino e la scuola serale degli adulti, che ha visto momenti comuni di festa, di conoscenza dei diversi Paesi, di interventi nelle classi.

Si può azzardare una riflessione: che "l'arabo", così lontano e incomprensibile, sia divenuto più vicino e intelligibile, per cui anche il titolo dell'iniziativa, Teatro Insieme, ha trovato conferma: uno spettacolo ha messo insieme diverse generazioni e diverse provenienze culturali e geografiche. Insieme, per un piacevole momento interculturale.

A scuola di domenica

Corso di alfabetizzazione in lingua araba per gli alunni marocchini che frequentano le scuole italiane

E' cospicua ormai la presenza di cittadini stranieri a Legnago e nelle zone limitrofe. Recenti indagini dei Comuni di Legnago e Cerea hanno messo in evidenza come il gruppo proveniente dall'area magrebina sia di gran lunga il più numeroso con una presenza stabile di immigrati maschi, variamente inseriti nel mondo del lavoro, e con una presenza di nuclei familiari in crescita (la legge che ha permesso la riunione dei nuclei familiari ha dato un ulteriore impulso a questo fenomeno). La quasi totalità delle famiglie, formata da giovani coppie, comprende anche ragazzi in età scolare, che frequentano regolarmente le scuole pubbliche, dalle materne alle superiori.

Il territorio ha risposto alle nuove esigenze di carattere culturale, di accoglienza e di integrazione in maniera varia e articolata. Le scuole che accolgono i ragazzi immigrati recentemente e che non conoscono l'italiano, attivano per loro dei percorsi ad hoc per l'insegnamento della nostra lingua in modo che possano seguire con efficacia le lezioni curricolari.

Esiste inoltre a Legnago presso la scuola Media Frattini un corso serale di Italiano per stranieri, frequentato in maggioranza da marocchini, che risponde alle esigenze di integrazione linguistica degli adulti e, a Cerea, sempre curato dagli insegnanti del modulo della scuola serale, un corso di lingua italiana specifico per le donne che non possono frequentare di sera per motivi familiari, ai quali si sommano, nel caso del gruppo femminile marocchino, ragioni culturali.

Anche il Consultorio familiare di Cerea, con il quale il gruppo di insegnanti dei corsi sperimentali ha collaborato lo scorso anno scolastico, ha risposto con il progetto "Benessere donna straniera" alle esigenze socio-sanitarie delle immigrate. Questa graduale e crescente integrazione, dovuta sicuramente alle risposte positive del territorio ma anche al confronto culturale all'interno dei corsi di italiano, ha fatto emergere negli adulti il bisogno di completare l'educazione familiare dei ragazzi attra-

verso il recupero delle proprie origini culturali.

In realtà la condizione dei giovani, per quanto riguarda la loro identità culturale, è alquanto ibrida: nella maggior parte dei casi infatti i giovani che frequentano le scuole italiane scrivono e parlano normalmente in italiano a scuola o con i compagni mentre hanno una conoscenza solo orale della lingua familiare che è spesso l'unica lingua conosciuta dalla madre.

Da qui la crescente domanda di alfabetizzazione in lingua araba per i ragazzi che già frequentano le nostre scuole e che hanno una conoscenza consolidata della lingua italiana parlata e scritta, come recupero della propria identità (a partire dal saper leggere e scrivere il proprio nome così come viene riportato nel passaporto) e della capacità di condivisione dei valori culturali e religiosi del gruppo di appartenenza.

D'altronde recenti studi hanno messo in luce che l'integrazione fra gruppi diversi può avvenire solo quando non c'è timore di perdere, nel confronto, la propria identità e quindi c'è consapevolezza, conoscenza e accettazione delle proprie origini.

Inoltre da un punto di vista legislativo l'iniziativa potrebbe trovare giustificazione per estensione e analogia nella direttiva CEE 486/77 e sua attuazione DPR 722/82 la quale, riconoscendo implicitamente ai cittadini CEE che vivono in Italia il diritto a studiare la lingua materna, prevede che questa venga considerata materia di insegnamento.

Un parallelismo è inoltre possibile con la scuola italiana all'estero di inizio secolo, quando, per rispondere alle esigenze di alfabetizzazione degli italiani emigrati, furono istituite delle scuole domenicali.

Descrizione del progetto

Il progetto muove verso un'integrazione completa dei giovani marocchini, integrazione intesa non solo come conoscenza, condivisione e assunzione di modelli culturali e normativi del sistema di comportamento ma fondata sul presupposto dell'uguaglianza e quindi del riconoscimento dei diritti di questi ragazzi fra cui quello di non vedersi negata la propria lingua e quindi la propria cultura.

Il presente progetto si propone pertanto di rispondere alle esigenze di integrazione, di recupero della cultura del gruppo di appartenenza, di identità, di riappropriazione dei propri valori e di dare la possibilità di reinserirsi nelle scuole marocchine a quei ragazzi che eventualmente faranno ritorno in patria coordinando sinergicamente la componente straniera che dovrà gestire autonomamente quanto le compete, in collaborazione con la Scuola Media Frattini-Casette, il Comune di Legnago, il Consolato del Marocco di Bologna.

Obiettivi: alfabetizzazione primaria in lingua araba dei ragazzi che frequentano le scuole elementari italiane e che non hanno mai frequentato le scuole del loro paese di origine; consolidamento delle abilità di lettura e scrittura per coloro che risultano già alfabetizzati

Contenuti: spunti e argomenti, reperiti all'interno della tradizione culturale e adatti all'età dei discenti e ai livelli di conoscenza della lingua

Metodi: gli insegnanti di madrelingua rileveranno il grado di conoscenza linguistica degli alunni e li divideranno in gruppi di livello (possibilmente non più di due); le lezioni saranno svolte attraverso attività che coinvolgano gli alunni, peraltro già molto motivati e interessati all'iniziativa. In particolare, trattandosi di scolari che presentano un livello di alfabetizzazione in lingua italiana già consolidato e che usano la lingua araba, nella variante marocchina, come lingua veicolare della famiglia, il lavoro scolastico sarà incentrato sulla lettura e sulla scrittura.

Tempi: le lezioni si svolgono di domenica mattina dalle ore 9 alle 12.

Sussidi didattici: alcuni testi usati nei paesi d'origine per l'alfabetizzazione degli scolari e alcune pubblicazioni di periodici e quotidiani che si possono trovare nelle edicole.

Destinatari: giovani immigrati residenti nei comuni di Legnago, Villa Bartolomea, Cerea, Isola Rizza, Bovolone, Minerbe, Pressana, Palù, Bevilacqua, Zimella

Organismi che cooperano: Scuola Media Frattini-Casette, Comune di Legnago, Consolato marocchino, famiglie degli alunni.

a cura di *Patrizia Ferrante*, docente 150 ore

Analisi dei progetti presentati dalle scuole

Loredana Caregari, Maria Annunziata Cera,

*Agata Laterza, Francesca Rizzotti**

Il lavoro che presentiamo è un primo tentativo di analisi e riflessione sulle iniziative attuate nelle scuole della provincia veronese intorno all'educazione interculturale. La ricerca è stata svolta da un gruppo di insegnanti, coordinate dal centro "tante tinte" e sotto la supervisione della prof.ssa Marina Medi, esperta di educazione interculturale.

Dal questionario, proposto nel giugno del 1997, a circa 450 scuole della provincia, dal centro "tante tinte" del Provveditorato agli Studi, con la collaborazione dell'amministrazione provinciale di Verona, emerge che hanno attuato iniziative su argomenti interculturali, negli ultimi tre anni, 124 plessi di scuola elementare, 58 scuole medie e 15 scuole superiori.

Di queste scuole, solo una parte (circa 40), peraltro, ha fatto richiesta al centro "tante tinte" di accedere al finanziamento stanziato con la legge regionale 9/90, presentando a tal fine i propri progetti, ed è su questi ultimi che il nostro gruppo di lavoro ha potuto concretamente operare. Il campione dunque è rappresentativo, ma non è esaustivo né di tutte le iniziative svolte né di tutti i finanziamenti richiesti (in cui rientrano, oltre alla voce suddetta, anche alcuni progetti "Ragazzi 2000", le iniziative interne alle singole scuole finanziate con il fondo incentivante, nonché diverse altre forme di intervento da parte di soggetti esterni alla scuola).

Ci è sembrato comunque interessante esaminare nel dettaglio i pro-

* *Docenti di scuola elementare e media.*

getti disponibili, in quanto essi costituiscono, a nostro parere, un campione significativo di quelle attività che sono nate in modo spontaneo e spesso non coordinato, stimulate da un'urgenza pratica (integrazione degli alunni extracomunitari) e/o educativa (confronto con il sé ed il diverso) che si è andata imponendo al di là delle scansioni tradizionali del curriculum.

Abbiamo lavorato su una quarantina di progetti: molti interessano un singolo ordine di scuola (spesso addirittura un unico plesso o istituto); alcuni sono invece il frutto di una collaborazione che è riuscita a coinvolgere, anche in verticale, più ordini di scuole (dalle materne alle medie e, in un caso, fino alle superiori). In generale, la distribuzione tra gli ordini di scuole non è omogenea, ma vede una netta prevalenza della scuola elementare, seguita dalla media e dalla materna, e infine per un numero piuttosto limitato di interventi, dalle superiori.

Già questo fatto può costituire un primo elemento di riflessione. I dati, infatti, ci dicono che la presenza di alunne/i di altri paesi è, per il momento, soprattutto localizzata nei primi cicli di studio, ma ciò non toglie che l'impatto e la necessità di convivenza con altre culture rendano urgente e necessaria una specifica formazione delle nuove generazioni di adolescenti, inevitabilmente cittadine/i del "villaggio globale".

Non ci sembra inutile, in questo senso, sottolineare il rischio di una delega solo alle prime fasce di età dell'educazione interculturale, perché, se è vero che è proprio in questa fase che si strutturano alcuni fondamentali modelli di comportamento, è altrettanto evidente che in età più adulta si affrontano in modo più sofferto e conflittuale i temi dell'identità e della relazione con il diverso, ed è qui che si richiedono gli strumenti non solo affettivi, ma cognitivi e culturali, necessari per affrontare gli inevitabili conflitti.

Ma come leggere i progetti? Abbiamo individuato alcuni fili conduttori:

- le parole-chiave (espresse negli obiettivi e nelle finalità);
- i contenuti;
- le modalità di lavoro.

1) *Le parole-chiave*: da una prima lettura di obiettivi e finalità dei pro-

getti abbiamo estratto le seguenti parole-chiave, in ordine sparso. Abbiamo poi tentato di raggrupparle in quattro “nodi”, con il risultato che segue:

- a) accettazione (tolleranza, accoglienza, convivenza, collaborazione, integrazione, apertura): esprime un approccio al problema di tipo prevalentemente emotivo, legato al “dover essere”;
- b) conoscenza (tradizione, pregiudizio, rispetto, responsabilità reciproche): esprime un approccio di tipo cognitivo, legato alla consapevolezza razionale;
- c) vissuto (empatia, star bene insieme, incontro, relazioni significative): esprime un approccio di tipo relazionale, legato al sociale;
- d) identità (identità/diversità, sé/altro da sé, vicino/lontano): esprime un approccio di tipo relazionale rivolto ad una maggiore consapevolezza individuale.

2) *I contenuti*: per una prima sistemazione sommaria, abbiamo raggruppato i temi trattati in tre grandi categorie:

- a) conoscenza di culture diverse, sia attraverso attività cognitive (studio-ricerca) sia attraverso l'incontro diretto con persone straniere (familiari dei ragazzi immigrati, corsisti delle 150 ore, persone legate alle associazioni di volontariato, esperti in settori specifici).

Gli argomenti affrontati sono stati sia quelli relativi all'organizzazione sociale e alla religione che quelli più legati alla vita quotidiana (tradizioni familiari, abitazioni, abbigliamento, cibo, musica, danza, tradizione orale, giochi infantili, fiaba...);

- b) problematiche dell'emigrazione: il lavoro in questo caso spazia da tematiche direttamente attinenti all'argomento (statistiche, storia dell'emigrazione, esperienze, canti degli emigranti) alle ricerche sulle cause e le conseguenze del fenomeno (sviluppo/sottosviluppo, interdipendenza, razzismo, diritti umani, fame, equo commercio);
- c) identità/diversità: gli interventi sono stati rivolti soprattutto a produrre esperienze vissute di relazioni significative per il soggetto e tali da stimolare riflessioni ed elaborazioni personali. Si va dal confronto tra diversi contesti di vita (per es. agricoltura/alimentazione) alla proposta

della corrispondenza con coetanei stranieri, fino ai giochi cooperativi, di ruolo e di simulazione, e ad attività centrate sulla gestione dei conflitti e sulla conoscenza di sé e dell'altro da sé.

Inutile dire che la scelta di questo o quel percorso comporta l'uso di strumenti diversi non solo sul piano pratico, ma su quello teorico, e una diversa intensità di coinvolgimento dei soggetti interessati.

Per un verso, infatti, non va sottovalutato il rischio che un approccio di tipo eminentemente "folklorico" finisca per rafforzare quegli stessi stereotipi che si vorrebbero superare, in quanto sottolinea in modo statico la diversità, senza offrire strumenti di interrelazione che non siano quelli della buona volontà. Per altro aspetto, l'approccio cognitivo risulta in grado di offrire una piattaforma significativa di dati da elaborare e di arricchire il patrimonio di conoscenze dello studente, ma non implica, di per sé, una ricaduta automatica sugli atteggiamenti e sui valori (quelli vissuti, non proclamati) dei ragazzi.

L'approccio centrato sul vissuto, più o meno collegato con i due precedenti, ci sembra più capace di incidere in profondità. Non può essere però improvvisato, ma richiede un lavoro di preparazione e formazione sia dell'insegnante singolo che del gruppo di docenti che intende attuare il progetto.

3) *Le modalità di lavoro*: dall'analisi dei progetti risulta che è pressoché inevitabile che essi assumano uno sviluppo interdisciplinare. Abbiamo anche tentato di distinguere gli aspetti curricolari da quelli extra-curricolari: i secondi sono particolarmente evidenti nei materiali da noi esaminati, anche perché i progetti pervenuti a "tante tinte" erano specificamente destinati ad una richiesta di finanziamento. In ogni caso, emerge in modo abbastanza chiaro che la struttura della scuola elementare permette più facilmente di inserire l'educazione interculturale tra le attività programmate in modo continuativo per tutto l'anno e di collegare i momenti di lavoro specifico con quelli curricolari.

Negli altri ordini di scuole, che presentano maggiori rigidità di orario e di strutture, si è fatto ricorso più spesso o ad attività definite nel tempo (interruzione delle lezioni, ore di lezione specificamente dedicate al te-

ma, spettacoli teatrali, mostre...), e quindi meno collegate allo svolgimento “normale” del curriculum, o, al contrario, ad una accentuazione dei temi proposti all'interno dei diversi ambiti disciplinari, in un modo che li ha resi, almeno per il nostro gruppo di lavoro, meno “visibili”, anche se sicuramente non meno efficaci.

Il dato qualificante del lavoro che il nostro gruppo ha potuto svolgere, e probabilmente la sua maggiore utilità per il futuro, sta nella possibilità, che qui si è data, di ragionare su un materiale ampio e sufficientemente rappresentativo delle esperienze delle singole scuole: questo può permettere di superare l'isolamento e la frammentazione, di evitare che ciascuno ricominci ogni volta dal punto zero e di stabilire un circuito attivo di informazione e riflessione, tale da far progredire le esperienze già in atto e da offrire spunti utili per chi si troverà ad affrontare questi problemi in futuro.

**Quadro sintetico di attività interculturali
attuata nelle scuole della provincia di Verona
Anno scolastico 1995-96**

Scuola	<i>Titolo</i>	Descrizione
Mat. Colognola ai Colli (Dir. did. di Soave)	<i>Insieme si cresce</i>	Itinerario pluriennale che si snoda attraverso percorsi che trattano di cultura italiana e di altri paesi; dei diritti e dei bisogni dei bambini nel mondo. Ogni percorso darà luogo alla raccolta di documentazione, con la quale verrà allestita una mostra che coinvolgerà la comunità locale.
El. Colognola ai Colli - Pieve (Dir. did. di Soave)	<i>Noi e gli altri: insieme per l'Unicef</i>	Nell'ultimo anno di attività di un percorso svoltosi anche in precedenti anni scolastici con lo sviluppo di tematiche proposte dall'Unicef, che riguardano la solidarietà, l'accettazione del diverso, si programma un momento di sintesi finale che sfocerà in una festa con il coinvolgimento dei genitori
Mat. ed El. di S. Bonifacio El. Prova El. di Lobia e Locara (Dir. did. I circolo di S. Bonifacio)	<i>Oltre il conflitto per relazioni interculturali</i>	Da un primo percorso in cui i docenti sperimentano metodologie, tecniche, modalità cooperative in situazioni di conflitto per proporre agli alunni nelle diverse classi con operatori esperti in attività di animazione per l'ed. alla pace, si passa ad un secondo momento di lavoro con i ragazzi, che si concluderà con uno

		spettacolo di drammatizzazione di una fiaba marocchina a cura di un gruppo teatrale.
Breonio Cavalo-Mazzurega Fumane Marano Valgatarà Fosse Ronconi S. Anna d'Alfaedo (Dir. did. di Fumane)	<i>Tam tam dalle scuole del mondo. "Suoni, colori, gesti, parole: unità nella diversità del villaggio globale</i>	Si sviluppano gli argomenti attraverso molteplici attività che coinvolgono anche i genitori: visite a mostre; lezioni concerto tenute da un laboratorio etnico-musicale; incontri con esperti e testimoni diretti; corrispondenza; lettura e produzione di testi di vario genere; giochi non competitivi; drammatizzazioni; ricerche; costruzione di giochi, strumenti musicali; visibilità sul territorio con la partecipazione a feste di paese con un angolo "interculturale".
El. di Pedemonte Dir. did. di S. Pietro in Cariano)	<i>Educazione interculturale come prevenzione al razzismo e all'antisemitismo</i>	Percorso che coinvolge tutte le classi su contenuti adeguati alle diverse fasce d'età, dopo lo svolgimento di un'indagine conoscitiva sull'immigrazione nella zona e alcuni incontri con gli immigrati stessi ed esperti nelle problematiche dell'immigrazione.
El. di S. Floriano (Dir. did. di S. Pietro in Cariano)	<i>Progetto intercultura</i>	Attraverso interviste, ricerche, visite guidate, rilevamenti fotografici, collaborazioni con associazioni legate ai problemi dell'immigrazione e del terzo mondo, verrà ultimato un percorso pluriennale di conoscenza di altre culture e di educazione al rispetto della diversità. Ora si sta lavorando sull'ambiente e la tradizione locali come elementi fondanti dell'identità. Il tutto verrà raccolto in monografie e ci sarà uno spettacolo finale.

El. di via Angiolieri (Dir. did. di Castel d'Azzano)	<i>Festa interculturale</i>	A conclusione di un percorso che parte dall'elaborazione di strategie di accoglienza degli alunni stranieri presenti nelle classi della scuola, in cui si sono realizzate attività ludiche, ricerche sui costumi, i giochi, i cibi, ecc., è stata programmata una festa finale con il coinvolgimento delle famiglie dei bambini italiani e stranieri con la partecipazione di una compagnia teatrale.
Dir. did. VIII Circolo	<i>Vivere inseme</i>	Spettacolo che chiude un percorso di valorizzazione delle culture di diverse parti del mondo, ma anche nomadi e italiane, e che confluisce nel finale di un progetto più ampio che vede la partecipazione del XIII e del XIX circolo assieme alla V Circoscrizione su un progetto lettura. Il percorso vede anche momenti di scambio e incontro con associazioni e immigrati e visite a mostre.
El. Lenotti (Dir. did. IX Circolo)	<i>Parole e suoni intorno al mondo</i>	Coinvolgimento di entrambi i cicli scolastici su diverse tematiche di conoscenza delle altre culture attraverso la lettura e l'elaborazione di testi. Si affiancano conversazioni, incontri con testimoni diretti, elaborazione di cartelloni, proiezioni di dia e di filmati, musica e costruzione di strumenti. Si coinvolge la popolazione attraverso conferenze serali ed un spettacolo con mostra dei lavori svolti alla fine.
El. di Palazzolo (Dir. did. di Sona)	<i>Dire - fare - giocare</i>	Da anni si realizzano manifestazioni di fine anno centrate sul gioco come sintesi di percorsi educativi che vedono la partecipazione di testi-

		<p>moni diretti legati a varie problematiche: il fenomeno migratorio, culture diverse, persecuzioni, guerre, trattati di pace; altre attività come la realizzazione di murali con artisti del Brasile, mostra itinerante, e giochi di fine anno con la partecipazione di artisti brasiliani.</p>
<p>El. Rubele El. Massalongo (Dir. did. XV Circolo)</p>	<p><i>Laboratori interculturali</i></p>	<p>Da alcuni anni sono attuate esperienze educative volte all'incontro interculturale: laboratori sull'ambiente, la cucina, l'espressione, la redazione di un giornalino. Intervengono con i docenti due educatori dell'Ulss 20, che progettano un Centro Aperto estivo, che vuole intrattenere i bambini con momenti di spettacolo e animazione.</p>
<p>Dir. did. di Oppeano</p>	<p><i>Percorsi di sensibilizzazione</i></p>	<p>La scuola promuove momenti di interesse rivolti alla sensibilizzazione dei bambini verso le tematiche dell'intercultura e dell'accettazione della diversità. I docenti intendono approfondire le nuove metodologie e proposte didattiche attraverso l'incontro di esperti, per elaborare interventi mirati.</p>
<p>El. di Villafontana (Dir. did. di Bovolone)</p>	<p><i>Educazione interculturale</i></p>	<p>Incontro con testimoni di altre culture attraverso Dia, video, musica; corrispondenza; costruzione di giochi, plastici, strumenti musicali. Si prevede una giornata di chiusura col coinvolgimento dei genitori con uno spettacolo e degustazione di piatti tipici.</p>
<p>Scuole della Valpolicella: - El. di S. Pietro in Car.</p>	<p><i>Progetto intercultura</i></p>	<p>Il percorso si articola in vari momenti: programmazione dei docenti</p>

<ul style="list-style-type: none"> - El. di Negrar - Medie di S. Ambrogio - Medie di Pescantina - Medie di Fumane - Medie di Negrar - Medie di S. Pietro in Car. - I.P.A. di S. Floriano - I.T.C. di S. Pietro in Carriano 	<p>con la guida di esperti sulle tematiche dell'accoglienza, del rapporto scuola-famiglia dei ragazzi immigrati, la decostruzione degli stereotipi, attività di ricerca con gli studenti, giochi di simulazione, visione di filmati africani, interventi esterni: mostre, spettacoli diversificati a seconda delle fasce d'età e del programma svolto nelle classi.</p>	
<p>Media "Alighieri" di Sommacampagna</p>	<p><i>Progetto Interdisciplinare</i></p>	<p>Percorso interdisciplinare che copre tutto il triennio seguendo lo schema guida del progetto "il viaggio" dell'Irrsae veneto, coinvolgendo tutti gli alunni della scuola. Vengono inoltre proiettati filmati ed effettuati scambi con associazioni di immigrati e volontari per educare alla cooperazione e alla solidarietà.</p>
<p>Istituto per periti aziendali-corrispondenti in lingue estere "Einaudi"</p>	<p><i>Diversità-tolleranza-integrazione-intercultura</i></p>	<p>A conclusione di percorsi di sensibilizzazione avvenuti a livello interdisciplinare nelle classi, si svolgeranno assemblee organizzate in modo da creare centri di ascolto e di comunicazione con immigrati dei corsi di alfabetizzazione ed esperti in problematiche del fenomeno migratorio.</p>

Anno scolastico 1996-97

Scuola	<i>Titolo</i>	Descrizione
Dir. did. III Circolo Scuola El. Isotta Nogarole Classe Ib	<i>Storie dal mondo</i>	Questo progetto si propone di valorizzare la presenza a scuola di alunni immigrati avviando un percorso di educazione alla differenza. Il progetto coinvolge tutte le aree di apprendimento e si realizza anche attraverso la partecipazione di alcuni genitori stranieri.
Dir. did. VI Circolo Scuola El. " Ludovico Ariosto"	<i>"Leggere per ..."</i>	L'VIII circolo ha da tempo avviato un progetto sulla lettura in collaborazione con la biblioteca. Si stanno inoltre approntando percorsi bibliografici come strumento per attività interculturali. La scuola nel corso dell'anno ha elaborato un percorso di ricerca e riflessione su alcuni paesi extra-europei. Al termine del percorso è stata allestita una mostra e organizzata una festa con la presenza dei genitori.
Dir. did. XI Circolo Scuola " Dall'Oca Bianca"	<i>Progetto intercultura</i>	Il progetto riguarda due classi, attuali Ila-Ilb, e l'obiettivo che si propongono gli insegnanti è quello di far maturare nei bambini la coscienza di appartenere ad una cultura globale, nella quale ciascuno possa trovare valorizzata la propria cultura d'origine.
Dir. did. XIII Circolo Scuola " L. Milani" Palazzina	<i>"Giro ... mondo"</i>	L'attività coinvolge tutte le classi del plesso ed ha come obiettivo quello di superare, attraverso la conoscenza, gli stereotipi nei confronti di altri

		popoli. E' previsto un lavoro interdisciplinare e la pubblicizzazione delle attività attraverso un giornalino.
Dir. did. VII Circolo Scuola El. "Maggi"	<i>Progetto interculturale</i>	Come plesso si è inteso elaborare un progetto interculturale che coinvolga tutti gli alunni, con l'obiettivo di suscitare nel bambino la consapevolezza delle proprie possibilità, valorizzando le differenze individuali, maturando capacità di azione, di progettazione e verifica.
Dir. did. XIV Circolo Sc. Mat. "S. Croce" Sc. Mat. "Agazzi" Sc. El. "Guarino da Ver." Sc. EL. "Betteloni" Sc. Medie "Simeoni" Dir. did. XV Circolo Sc. El. "Rubele" Centro cult. "Starigrad" - Belgrado Orfanotrofio "Jovan Jovanovic Smay" Sc. Mat. "Skoligrca" Sc. El. "Petar I, Belgrado VII Skola "Osman Dikic" 2 campi prof. a Novi-Sad	<i>"Educazione alla diversità in una cultura di pace"</i>	Le realtà coinvolte in questo progetto sono molte e diverse sia per ordine di scuola sia per ubicazione. L'obiettivo è di far vivere e sperimentare ai bambini la solidarietà, il pluralismo, la differenza vista come valore positivo. Da tempo si attua uno scambio di materiale didattico e di corrispondenza tra gli insegnanti e i bambini delle varie scuole.
Dir. did. di Zevio	<i>Nero nero e bianco bianco. Un viaggio in mongolfiera</i>	All'interno del progetto "Star bene a scuola" è stato inserito il tema interculturale con modalità diverse tra le varie scuole del circolo. Alcune tematiche sono state trattate nel pomeriggio, in orario extra-scolastico. Attraverso la conoscenza della cultura di altri paesi si è cercato di superare gli stereotipi e i pregiudizi. (Attività: danze, spettacoli, fiabe, studio della geografia e della storia.

Dir. did. Bovolone Sc. El. "Villafontana"	<i>"La musica, linguaggio senza frontiere"</i>	Tutte le classi del plesso lavorano su questo progetto finalizzato al superamento di stereotipi e pregiudizi, promuovendo atteggiamenti di accettazione e di accoglienza. Tema del progetto "La musica" e i paesi osservati sono: Europa, America, Africa, Estremo Oriente.
Dir. did. I Circolo S. Giovanni Lup. Sc. El. "Ceroni"	<i>"I colori dei popoli"</i>	Il percorso ha preso avvio dalla visione della mostra "I sentieri dell'arcobaleno" organizzata da Piemme e tutte le classi, attuando percorsi differenziati, hanno elaborato un progetto che ha come obiettivo la risoluzione positiva e creativa dei conflitti e l'avvicinamento alla tematica interculturale come valorizzazione della diversità.
Dir. did. Bardolino	<i>Non solo io</i>	Tutte le scuole del Circolo hanno lavorato all'interno del progetto "Ragazzi 2000" su tematiche interculturali. E' prevista una festa finale con un concerto di musica africana e dibattito con gli artisti.
Dir. did. I Circolo di S. Bonifacio Sc. El. Prova	<i>Sotto la tenda, ti racconto il mio paese</i>	Tutte le scuole del Circolo stanno lavorando su percorsi interculturali all'interno delle discipline scolastiche anche in collaborazione con i corsisti del corso di alfabetizzazione per adulti stranieri. Quest'anno si intende conoscere il Marocco attraverso l'animazione teatrale guidata da un mediatore marocchino. Questa attività privilegerà la scuola elem. di Prova.
Dir. did. Veronella	<i>Ti racconto il mio paese</i>	Progetto nato in collaborazione con il gruppo interculturale "Il nido" e

		<p>con il sostegno dell'amministrazione comunale di Zimella.</p> <p>La presenza di alunni immigrati nella scuola aiuta a promuovere l'attenzione alla dimensione interculturale dell'insegnamento delle diverse discipline e pone la tematica relativa all'identità culturale e al dialogo interculturale. I temi trattati sono quelli della vita quotidiana.</p>
<p>Dir. did. Castel d'Azzano Sc. Media Cesari Sc. El. "Zanella" Rizza Centro Aperto Biblioteca di Castel d'Azzano</p>	<p><i>I volti della differenza</i></p>	<p>Il Circolo didattico in collaborazione con la scuola media Cesari, il Comune, la biblioteca ha strutturato un progetto lettura con la creazione di uno scaffale multietnico e di spazi appositi di lettura per i ragazzi.</p>
<p>Sc. Media "Salgari" Sc. El. "Cesari" Sc. El. "Fracazzole"</p>	<p><i>Progetto intercultura</i></p>	<p>Il progetto vede coinvolti gli alunni, gli insegnanti e i genitori: nei giorni 6, 7, 8 giugno si terrà una manifestazione conclusiva con una mostra dei lavori svolti, interventi serali per i genitori e musica di varie etnie.</p>
<p>Dir. did. Nogara</p>	<p><i>Tutti uguali tutti diversi</i></p>	<p>Il progetto si inserisce nel Progetto educativo di Circolo ed ha come obiettivo generale quello di creare nelle classi e nel territorio un atteggiamento positivo nei confronti degli alunni stranieri. Tutti i prodotti realizzati verranno pubblicizzati nell'ambito di una mostra finale.</p>
<p>Dir. did. Sanguinetto Sc. Media Casaleone</p>	<p><i>Vivere insieme</i></p>	<p>Il progetto nasce dall'esigenza comune della Scuola Materna, Elementare e Media di Sanguinetto di mettere in atto ogni risorsa per giungere a "star bene a scuola" sentendosi parte di una comunità e di valorizzare le culture di origine de-</p>

		gli alunni immigrati. Per quest'anno si cercherà di conoscere la cultura araba nei vari aspetti.
Sc. Mat. "Rodari" Sc. Mat. "Agazzi" Sc. El. "Bassona" Sc. El. "Mizzole" Sc. El. "Palazzolo" Sc. Media di Bovolone, sez. stacc. Villafontana I.P.S.A. Isola d/Scala, sez. Villafranca	<i>"Per un pugno di terra"</i>	Nel corso del presente anno scolastico alcune scuole di diverso ordine e grado si sono coordinate attorno al progetto "Per un pugno di terra" al fine di conoscere e valorizzare le risorse della nostra terra confrontando problematiche e risorse di altri paesi nel mondo.
Sc. Media "Gaiter" Caprino	<i>"Musica viva"</i>	Il progetto è stato avviato per favorire l'inserimento di alcuni alunni marocchini, valorizzando le testimonianze dei ragazzi presenti nella nostra scuola. Obiettivo: attraverso la conoscenza del Marocco (aspetti fisici, politici, religiosi; culturali, ecc.) superare gli stereotipi; e i pregiudizi.
Ist. Sup. "Einaudi"	<i>Educazione alla legalità</i>	Le iniziative sono inserite nella programmazione annuale e pluriennale dei vari docenti interessati. L'educazione alla legalità verrà affrontata sotto quattro aspetti: legislazione internazionale, la costituzione, ed. etico-civile, la quotidianità.
I.T.C. Geometri "Dal Cero" S. Bonifacio	<i>Percorsi didattici interculturali</i>	L'Istituto ha programmato una serie di percorsi didattici rivolti agli allievi: <ul style="list-style-type: none"> - Cinema e letteratura - Sfruttamento dei minori: cause e conseguenze - Educaz. alla mondialità - Viaggio nelle culture altre attraverso il linguaggio del cinema - Viaggio nelle culture altre attraverso il linguaggio della musica

CAPITOLO TERZO

Per un'educazione interculturale nella scuola

*Marina Medi**

L'inserimento degli stranieri nella scuola non è sempre facile e continua a incontrare resistenze di vario tipo:

1. Le resistenze dell'istituzione stessa che si trova sempre in difficoltà quando deve accogliere studenti "diversi". Figure come quelle dei mediatori culturali, dei facilitatori all'insegnamento, dei referenti per l'educazione interculturale sono ancora relativamente rari nelle scuole e comunque sempre il frutto di una difficile contrattazione con l'istituzione.
2. Le resistenze degli insegnanti che sottolineano specialmente gli aspetti problematici dell'inserimento degli stranieri in classe e lamentano il fatto di essere lasciati soli ad affrontare i problemi, senza indicazioni, senza una formazione specifica e senza il supporto di percorsi e materiali didattici adeguati.
3. Le resistenze dei curricoli didattici stessi, e dei manuali e dei testi di studio che li accompagnano, che sono sempre rigidi, etnocentrici, poco adatti a stimolare il confronto culturale e il cambiamento del punto di vista, troppo sovraccarichi per permettere approfondimenti e riflessioni al di fuori dei programmi tradizionali.

La scoperta della necessità di un'educazione interculturale

Se l'incontro della scuola con i ragazzi e le loro famiglie non è stato semplice e continua a non esserlo, ha avuto il grande merito di costrin-

* *Ricercatrice e formatrice di educazione interculturale.*

gere a riflettere su cosa sia una società multiculturale e su quali compiti un'istituzione formatrice come la scuola deve assumersi per attrezzare i giovani a vivere in questa nuova realtà.

Avere uno straniero in classe ha obbligato a riflettere su cosa stavamo insegnando, sulla sua utilità rispetto ai bisogni degli studenti, sulla nostra modalità di relazionarci con loro. Ha costretto a ripensare a noi, ai nostri tratti culturali e valoriali, alle somiglianze e alle differenze con quelli di altri popoli, agli elementi costitutivi della nostra e dell'altrui identità. Abbiamo così scoperto la necessità di un'educazione interculturale, cioè di una riflessione che permetta da una parte di conoscere le culture diverse, individuando e rimuovendo i pregiudizi che ce ne impediscono l'incontro, dall'altra di capire meglio, nel confronto tra le culture, i valori e gli aspetti salienti della nostra.

Ma il brusco impatto con persone, lingue, culture diverse ha avuto anche un altro merito: ci ha fatto riflettere sul grande tema delle diversità, che prima aveva potuto essere confinato solo negli aspetti dell'handicap o della devianza. Abbiamo così scoperto che la diversità rispetto agli stranieri, nei tratti somatici o nella lingua, nella religione o nelle abitudini, non era l'unica presente nella classe. Accanto alla diversità etnico-culturale e spesso ancor prima di essa ne esistevano altre, come la diversità di genere o quella di generazione, quella tra chi è più ricco e chi è più povero o tra chi è religioso e chi non lo è e così via.

Ciascuna di queste diversità corrisponde a tratti culturali molto precisi, che sono determinanti per la definizione dell'identità individuale e danno origine a conflitti e incidenti interculturali, ma anche a scambi e dialoghi, esattamente come nel caso dell'incontro-scontro tra persone di etnie o nazionalità diverse.

L'educazione interculturale allora non è apparsa solo come un tema da affrontare quando la presenza di stranieri in classe o nella società obbliga a trovare qualche modalità per affrontare le difficoltà e le tensioni che si possono generare, ma invece come una grande finalità educativa valida in ogni caso e che la scuola, agente formatore per eccellenza, deve porsi per formare giovani che siano capaci di vivere in modo pacifico e de-

mocratico nei confronti di qualunque tipo di diversità. Obiettivi generali dell'educazione interculturale, indipendenti dalla presenza di stranieri nella scuola o nella comunità, possono essere definiti in questo modo:

1. Rafforzare la propria identità individuale o di gruppo non in contrapposizione, ma in comunicazione con gli altri.
2. Sviluppare una personalità curiosa, attenta, disponibile, democratica, sensibile, rispettosa dell'altro.
3. Diventare capaci di riflettere su di sé, sugli altri, sugli stereotipi e i pregiudizi, dimostrando capacità autocritiche.
4. Prendere coscienza della complessità, ma anche della relatività dei punti di vista e quindi essere capace di cambiare il proprio.
5. Essere capace di accettare e convivere costruttivamente con il diverso, riconoscendone i diritti.

La risposta della scuola: esperienze e proposte di educazione interculturale

La consapevolezza della necessità di realizzare un'educazione interculturale non è stata semplice né immediata. Specie all'inizio, di fronte agli stranieri presenti nelle classi, gli insegnanti, che non potevano contare se non sul proprio intuito e sulla propria buona volontà, hanno dato risposte diverse e a volte ingenuie come queste:

- * risposte accuditive, verso alunni percepiti come più deboli e bisognosi di appoggio e assistenza;
- * risposte un po' pietistiche e di fratellanza di maniera verso i "poveretti" e i diseredati a cui si deve cristiana solidarietà;
- * risposte assimilative che cercano di far superare nel più breve tempo possibile la diversità linguistica e culturale dell'alunno straniero, percepita e giudicata come un handicap sociale, senza dare attenzione e spazio alla ricchezza culturale di cui può essere portatore o comunque al valore formativo per tutti gli alunni dell'incontro con la diversità;
- * risposte "giacobine" che negano decisamente l'esistenza di qualunque diversità e sostengono la correttezza nel trattare tutti gli alunni nello stesso modo e del proporre a tutti i contenuti della cultura occidentale

considerata universale sotto tutti gli aspetti;

* risposte che enfatizzano la diversità degli studenti stranieri, sia quando chiedono loro di presentare aspetti della loro cultura, sia quando di quelle culture riprendono gli elementi esotici, folklorici, ma solo quelli perché sono più facilmente accettabili e apprezzabili agli occhi degli italiani.

Di fronte poi alla presenza concreta del giovane immigrato gli insegnanti si sono dovuti arrangiare in ogni modo, trovando forme di comunicazione a gesti o attraverso lingue straniere conosciute, documentandosi affannosamente sui paesi di provenienza dei propri alunni, controllando le dinamiche interne alla classe e le reazioni razzistiche degli studenti italiani o dei loro genitori.

Da queste esperienze vissute spesso in assoluta solitudine, faticose e spesso frustranti, sono nate però alcune certezze metodologiche che rendono più chiaro oggi il senso e il carattere di un'educazione interculturale.

Alcuni principi per l'educazione interculturale

«E' necessario proporre percorsi di educazione interculturale non solo quando ci sono stranieri in classe».

Infatti la diversità culturale non è una novità dovuta all'arrivo degli immigrati, ma è una caratteristica generale della società. Riconoscere i differenti tipi di diversità presenti in classe, riflettere sul fatto che ciascuno di noi è simile per alcuni aspetti e contemporaneamente diverso per altri nei confronti delle persone che ha intorno, confrontarsi con queste diversità è fondamentale per la strutturazione dell'identità individuale e per la vitalità personale e di gruppo.

«L'educazione interculturale interviene su aspetti dell'immaginario individuale e collettivo, su preconcoscenze, stereotipi, pregiudizi, blocchi identitari».

Questo significa che i percorsi didattici proposti devono passare non solo sul piano cognitivo, ma anche su quello affettivo, valoriale e comportamentale, utilizzando tecniche adeguate per far emergere questo piano. Una didattica interculturale dunque non utilizzerà tanto percorsi "freddi", dove prevale l'analisi logico-razionale, ma si servirà di percorsi

“caldi”, che propongano problematiche fortemente sentite e mettano in moto la discussione e l'autoriflessione.

«L'educazione interculturale ci vede coinvolti tutti».

L'Educazione interculturale non è un contenuto disciplinare fornito dall'insegnante esperto a studenti digiuni sull'argomento. Al contrario, anche l'insegnante è coinvolto nel lavoro, perché anche lui non è estraneo alle dinamiche suscitate dall'incontro con la diversità, anche se magari ha più strumenti per affrontarle. Perciò se decide di far lavorare gli studenti su un tema a valenza interculturale, lo deve aver prima analizzato dentro di sé per scoprire gli stereotipi e gli atteggiamenti che egli stesso mette in atto e per reagire in modo corretto di fronte alle risposte degli studenti. Deve cioè accettare di mettersi in gioco anche lui sia sul piano personale, cioè rispetto ai suoi valori, certezze e comportamenti, sia sul piano epistemologico, cioè rispetto all'immagine dei contenuti culturali e delle discipline che propone, sia sul piano didattico, cioè del comportamento quotidiano in classe e del rapporto con gli studenti.

«L'educazione interculturale comincia nella pratica quotidiana della classe».

Non si può infatti fare un'educazione interculturale usando metodi poco interculturali. Non sono tanto i contenuti gli elementi che veramente contano per arrivare agli obiettivi formativi previsti; poco utile infatti sarà per esempio lo studio della civiltà islamica o dei problemi delle minoranze se non verrà data la giusta attenzione alle diversità interne alla classe, alla pratica quotidiana della tolleranza, della negoziazione che porta dalla semplice convivenza all'ascolto e infine alla risoluzione dei contrasti. L'insegnante perciò deve ripensare al proprio ruolo, ponendo al centro dell'attenzione non tanto le informazioni, quanto le modalità con le quali egli stesso si pone di fronte ai ragazzi e con le quali lascia che i ragazzi si pongano tra loro. In ogni caso dovrà fare in modo che nella programmazione didattica che va realizzando ci sia coerenza tra gli obiettivi, i contenuti e i metodi con cui vuole lavorare.

«L'educazione interculturale non si fa tanto studiando il diverso lontano, quanto comprendendo e vivendo il presente vicino».

Troppo spesso vediamo studenti che sanno tutto sui Tuareg o si rammaricano per lo sterminio degli Indiani d'America e poi non capiscono perché il marocchino vende sigarette all'angolo della strada e comunque provano verso di lui sentimenti di paura o di aggressività.

Questo non significa che non ci sia validità interculturale nei percorsi didattici che studiano culture e popoli lontani nello spazio o nel tempo, ma non si deve pensare che solo in questo consista l'educazione interculturale. In ogni caso comunque questi percorsi hanno senso solo se vengono realizzati con una metodologia che riporta lo studio dei popoli lontani alle problematiche del vicino e del presente.

«Una didattica interculturale non fa finta che non esistano diversità tra persone, popoli e culture e che queste diversità generino problemi di incontro».

Il messaggio "siamo tutti uguali" o "siamo tutti fratelli", così presente in molti testi proposti per l'Educazione interculturale, ha un alto valore morale ma non serve molto allo scopo didattico. Non si può non riconoscere invece che sul piano soggettivo l'incontro con la diversità può risultare faticoso, problematico, perturbante, anche se sul piano storico si può dimostrare vitale e arricchente perché le culture non sono realtà chiuse e statiche, ma sono sistemi aperti agli scambi, ai prestiti, ai sincretismi.

Sarà quindi opportuno lavorare sulle somiglianze ma anche sulle differenze, sugli incontri e scambi ma anche sulle difficoltà e sugli scontri, ricordando comunque che la purezza etnica e culturale è solo un mito e che quello che in realtà si verifica è il rimescolamento e il "meticcio".

Di fronte alla presenza di stranieri in classe, poi, non far finta che non esistano diversità, ma neanche sottolinearle eccessivamente. Lavorare invece su tutte le diversità presenti nella classe e trovare i diversi elementi che ci accomunano o che ci separano, senza drammatizzarne uno solo.

«L'educazione interculturale non è materia in più, ma un'ottica con cui affrontare i contenuti disciplinari e deve essere realizzata in collegamento con le altre "educazioni" (educazione civica, alla pace, allo sviluppo, ai consumi, all'ambiente ecc.)».

Questo significa per prima cosa rileggere la propria disciplina per metterne in luce la relatività culturale e per individuarne i contenuti a più forte valenza interculturale (le migrazioni, il confronto tra sistemi amministrativi e giuridici, la biodiversità, le tecnologie appropriate, le matematiche o le medicine non occidentali ecc.). Per seconda cosa significa intervenire nella trattazione interdisciplinare dei grandi problemi del nostro tempo attraverso la sinergia degli apporti dalle varie "educazioni". Come si può infatti lavorare sulle migrazioni se non si ha un'analisi degli squilibri nello sviluppo tra Nord e Sud del mondo? O affrontare il tema delle guerre nel Novecento senza riflettere sul peso del pregiudizio o del razzismo? O discutere su Democrazia e Costituzione senza mettere a confronto le nostre istituzioni con quelle di altri paesi?

Tipologia di percorsi di educazione interculturale

Con le premesse metodologiche dette sopra, sono moltissimi i percorsi di Educazione interculturale che si possono realizzare, come dimostra la vastissima sperimentazione attuata da centinaia di insegnanti in tutta Italia. (Mi riferisco qui solo ai percorsi da realizzare con tutta la classe e non a quelli specificamente rivolti agli studenti stranieri, che costituiscono pure un altro bagaglio di esperienze ricco e interessante).

Possiamo tentare di raggruppare questi diversi percorsi in una tipologia che può dare un'idea della vastità e della ricchezza delle tematiche che si possono affrontare. Ovviamente i singoli percorsi possono intrecciare i diversi temi o suggerirne altri ancora.

Tipologia di percorsi

1) La riflessione sull'identità

a) elementi costitutivi dell'identità personale: polidentità e poliappartenenze

b) carte di identità: presentarsi attraverso elementi diversi (aspetti fisici, caratteriali, sociali, gusti musicali, cinematografici, del vestire, dei divertimenti, ecc.)

c) rapporto tra identità personale e identità di gruppo (amicale, generazionale, sessuale, nazionale, etnico, ecc.)

d) sguardi reciproci e cambiamento dei ruoli: giochi sul decentramento e il cambiamento del punto di vista

2) Incontro con il diverso: accorgersi delle differenze, riconoscere le somiglianze

a) le diversità presenti all'interno della classe o della nostra società

- somiglianze e differenze
- difficoltà di comunicazione e comprensione
- stereotipi e pregiudizi reciproci
- interesse e valore dell'incontro e dello scambio

b) paesi e culture a confronto nello spazio e nel tempo; studio di casi

- analisi dei principali elementi caratteristici della cultura presa in esame di civiltà, religioni e filosofie; rapporto con la natura, lo spazio e il tempo; linguaggi simbolici e artistici; riti, feste, miti e fiabe; la famiglia, il diritto, le istituzioni politiche, ecc.
- elementi di somiglianza, di diversità e di contrasto con la nostra cultura

c) momenti di incontro-scontro tra popoli nella storia

- cause dell'incontro e relazione reciproca nel momento dell'incontro: paritaria, squilibrata, dominante, ecc.
- conseguenze dell'incontro: assimilazione, acculturazione, integrazione, emarginazione, segregazione, etnocidio, ecc.
- scambi e prestiti culturali immediati o a lungo termine, voluti o indotti
- "meticciato"

3) Etnocentrismi, stereotipi, pregiudizi. La costruzione del giudizio sugli altri

a) le difficoltà dell'incontro con il diverso

b) le risposte difensive alle difficoltà: stereotipi, pregiudizi, xenofobie, razzismi

c) tolleranza e limiti alla tolleranza

d) stereotipi di massa veicolati dalla letteratura, dai mass media e dalla pubblicità. Esempi:

- lo stereotipo dell'Africa nera selvaggia e primitiva
- lo stereotipo dell'America Latina dispensatrice di tesori
- lo stereotipo dell'Oriente misterioso
- lo stereotipo dell'arabo guerrafondaio, crudele e fondamentalista
- lo stereotipo del meridionale pigro, geloso e canterino, ecc.

4) *Modelli di società multiculturali nella storia e nel mondo attuale*

a) apartheid, segregazione, differenzialismo, assimilazione, multiculturalità, interculturalità

b) i casi statunitense, francese, inglese, tedesco, italiano

c) legislazioni e politiche di contenimento dell'immigrazione nel '900

d) il problema delle minoranze

5) L'approccio interculturale alle discipline:

a) eurocentrismo nelle discipline e nei manuali

b) contenuti a particolare valenza interculturale. Esempi:

- Storia delle migrazioni: spostamenti di popolazione come costante nella storia; spostamenti di popolazioni europee in età moderna; inversione dei flussi migratori negli ultimi anni
- Aspetti di una società globale: fattori di espulsione e di attrazione nei recenti fenomeni migratori
- Quando gli emigrati eravamo noi: storia dell'emigrazione italiana
- Immigrazione in Italia negli ultimi venti anni: cause e conseguenze; difficoltà e problemi degli immigrati; difficoltà e problemi degli autoctoni; ricchezza e potenzialità dell'incontro
- Diritti umani e diritti del cittadino
- Verso un nuovo concetto di cittadinanza
- Scienza e tecnica nella cultura occidentale e in altre culture
- Arte, letteratura, musica a confronto

da: *La scuola come ponte tra le culture*, Provv. agli Studi di Verona - Centro "tante tinte", A. Mondadori, Verona

Il cinema come strumento di educazione interculturale

Marina Medi

Perché il cinema per l'educazione interculturale

I corsi di formazione che “tante tinte” ha organizzato in questi ultimi anni hanno avuto come costante l'utilizzazione del cinema come strumento didattico privilegiato.

I motivi di questa scelta sono diversi. Per prima cosa c'è la consapevolezza che il linguaggio audiovisivo e multimediale è lo strumento comunicativo a cui i ragazzi oggi sono più abituati e da cui sono più attratti. La scuola per lungo tempo si è limitata a lamentare questo fatto, rimanendo così impermeabile e rifiutando le grandi potenzialità implicite nelle trasformazioni che avvenivano sul piano della comunicazione: non a caso la scuola è stata forse l'ultima istituzione ad accettare le tecnologie mediatiche tipiche della nostra epoca.

Oggi però anche gli insegnanti si sono accorti che registratori, video-registratori, computer, cd rom non sono unicamente occasione di distrazione e perdita di tempo, ma possono essere strumenti didattici di grande forza, adatti non solo a trasmettere conoscenze, ma anche a riflettere sui processi metacognitivi messi in atto nell'apprendimento e sulle modalità della comunicazione linguistica. La realizzazione di percorsi didattici che utilizzano o producono testi audiovisivi o multimediali sta diventando una pratica sempre più diffusa e la formazione deve tenerne conto favorendo la socializzazione delle esperienze realizzate, suggerendo i criteri metodologici per la costruzione delle unità didattiche, stimolando la realizzazione di nuove.

In secondo luogo l'esperienza ci ha più volte confermato che rispetto ai temi dell'educazione interculturale il cinema è uno strumento assolu-

tamente indispensabile. Infatti un filmato proprio per il suo carattere visivo è in grado, più di qualunque testo scritto o narrazione orale, di descrivere lo spazio e quindi di mostrare ambienti concreti e soggetti reali nella loro dimensione quotidiana, situazioni, oggetti, gesti diversi da altri a cui lo studente è abituato.

Permette di entrare in contatto e di osservare realtà lontane dalla nostra, e quindi può essere l'occasione per relativizzare le proprie certezze e per chiedersi le ragioni delle differenze o delle somiglianze nei valori, nei desideri o nelle strategie di sopravvivenza da parte di popoli di culture diverse.

Anche rispetto alla possibilità di comprendere e analizzare i problemi sociali e ambientali legati all'interculturalità, all'educazione allo sviluppo o alla pace il cinema si dimostra un valido aiuto. Infatti la potenza comunicativa e la forte presa emozionale del linguaggio audiovisivo favorisce il coinvolgimento e l'identificazione e in questo modo motiva gli studenti allo studio, fa sorgere in loro interrogativi, mette in discussione stereotipi e pregiudizi, favorisce il cambiamento del punto di vista. Quanto più il film è coinvolgente e tratta di problemi vicini all'esperienza dei ragazzi, tanto più può essere occasione di riflessione e di confronto dei propri valori e atteggiamenti; e questo più che la conoscenza della diversità delle culture è l'obiettivo principale dell'educazione interculturale.

Infine il fatto che esista un ricco catalogo di prodotti audiovisivi (come d'altra parte anche di testi scritti) su popoli e culture non occidentali e sui temi della diversità, del pregiudizio, delle migrazioni, dell'incontro/scontro ci permette e ci sollecita a utilizzare questi filmati anche in una situazione didattica.

Chi vuole lavorare su questi temi può infatti ricorrere a un gran numero di prodotti di tipo diverso:

- a) documentari, in genere di produzione occidentale, a carattere geografico, etnografico e antropologico;
- b) documentari, sempre di produzione occidentale, sulle problematiche più esplosive dei paesi del sud del mondo o sui concetti di limite dello

sviluppo e sviluppo sostenibile;

c) film di fiction, realizzati dalla cinematografia emergente dei paesi non occidentali, che analizzano dall'interno una cultura e le sue problematiche;

d) film di fiction di produzione occidentale, che analizzano in modo critico le società sviluppate, mettendone in luce stereotipi, pregiudizi, atteggiamenti razzisti nei confronti delle culture diverse;

e) documentari e film di fiction che mostrano le difficoltà di inserimento degli immigrati e dell'incontro tra persone che provengono da culture diverse;

f) filmati pubblicitari o di puro intrattenimento, ma che rappresentano in modo significativo mentalità e immaginari collettivi sui temi dell'identità e del rapporto con i diversi.

Non sempre gli studenti conoscono questi filmati, molti dei quali girano solo nei circuiti di *essai* o passano in televisione nelle ore notturne, oppure, se li hanno visti, difficilmente hanno potuto approfondirne il contenuto e riflettere sul messaggio che comunicano. Proporne la visione ha quindi come obiettivo anche quella di mostrare che il cinema può avere una funzione non solo di svago e che può esistere qualcosa di diverso dalla cinematografia hollywoodiana e dalle commedie all'italiana. In ogni caso ciascuno di questi tipi di filmato può essere utilizzato come stimolo iniziale e come testo di approfondimento in percorsi didattici a forte valenza interculturale come, per esempio, quelli che:

a) si propongano di conoscere culture e popoli non occidentali;

b) affrontino i differenti problemi legati al fenomeno migratorio di questi anni;

c) riflettano sui temi della globalizzazione e dell'interdipendenza nord-sud;

d) analizzino i temi del razzismo e del pregiudizio così come le modalità di costruzione di un immaginario collettivo;

e) provino a uscire dalla rigidità del proprio punto di vista, per affrontare l'analisi della diversità e degli sguardi reciproci.

Cautele metodologiche

Se dunque è auspicabile che il cinema diventi uno strumento nella didattica e addirittura uno strumento privilegiato nell'educazione interculturale, è necessario ricordare che un prodotto audiovisivo non è un testo semplice, proprio perché risulta dall'interazione tra il linguaggio verbale, quello visivo e quello musicale. Richiede pertanto che venga affrontato prestando attenzione:

- 1) agli aspetti specificamente linguistici del testo audiovisivo e cioè a quelli grammaticali, sintattici, semantici e pragmatici, così come alle sue caratteristiche retoriche, stilistiche e di genere;
- 2) agli aspetti narratologici (rapporto tra storia e discorso, livelli di focalizzazione, messaggi espliciti e impliciti, struttura dei personaggi, ecc.);
- 3) all'analisi critica della fonte (chi produce e chi realizza il film, quando e dove, con che finalità, per quale pubblico, in quale contesto culturale, ecc.).

Se queste avvertenze valgono per l'utilizzo di qualunque filmato in sede didattica, tanto più sono necessarie quando si affrontano contenuti di educazione interculturale, allo sviluppo o alla pace nei quali le valenze emozionali a ideologiche sono particolarmente forti. Pertanto, se l'insegnante, nel presentare filmati su popoli e culture diverse o sulle tematiche dell'emigrazione o sulla difficile convivenza tra diversi, non guida gli studenti ad un'opportuna lettura critica del testo, rischia di arrivare ad un risultato opposto a quello che si era prefisso e cioè per esempio alla mitizzazione folklorica dei popoli "esotici", alla generalizzazione indebita a partire da un caso osservato, addirittura al rafforzamento degli stereotipi negativi sulle culture diverse,

Le esperienze realizzate

In questi ultimi anni abbiamo proposto a Verona tre corsi di formazione di educazione interculturale attraverso il cinema.

Nel primo anno abbiamo tenuto come elemento centrale il problema dell'identità e della ricerca dell'immagine di sé utilizzando film africani: per parlare dell'Africa e film occidentali per parlare della difficoltà di con-

vivenza tra culture diverse, dei problemi dell'acculturazione e della necessità di definire se stessi in ogni situazione di incontro con l'altro.

Il secondo anno abbiamo deciso di affrontare due temi duri in contro tendenza ai percorsi, comunque estremamente validi, che sottolineano la fratellanza e la comunicazione tra i diversi. Abbiamo infatti voluto ricordare come l'incontro con l'altro è spesso faticoso e a volte insopportabile, che i problemi delle società multietniche superano a volte la disponibilità individuale e la tolleranza generica e lo abbiamo fatto da una parte attraverso la visione di film nei quali la differenza diventa insopportabile e insuperabile, dall'altra mostrando la difficile situazione delle seconde generazioni, cioè di quei figli di stranieri che, nati e vissuti nei paesi di immigrazione, non riescono ad appartenere né alla cultura dei genitori né a quella dei paesi di arrivo.

Il terzo anno infine abbiamo deciso di utilizzare documentari e film di fiction per presentare il rapporto tra ambienti e culture e mostrare la complessità e l'equilibrio di ogni cultura con il suo ambiente. Abbiamo poi visto le conseguenze disastrose dell'introduzione di elementi di "sviluppo" occidentale in alcuni paesi "sottosviluppati", arrivando alla discussione sui concetti di limite dello sviluppo e sviluppo sostenibile.

Come si vede questo sono solo alcuni esempi dei percorsi didattici a taglio interculturale che il cinema suggerisce. Molte altre esperienze continuano ad essere realizzate da insegnanti di tutti i livelli scolastici servendosi di filmati, così come di fotografie, cassette musicali e cd-rom.

L'invito per tutti è di sistematizzare, anche se in modo semplice, le attività svolte e metterle a disposizione dei colleghi, perché la comunicazione e lo scambio diventi una pratica anche su queste cose e non rimanga un appello di maniera dell'Educazione interculturale.

Insegnare Italiano come seconda lingua ad alunni alloglotti

*Augusta Celada**

Il problema alunno straniero

La consistente affluenza di alunni stranieri nella scuola dell'obbligo ha fatto sorgere in molte realtà un vero e proprio problema alunno straniero. Il problema si presenta generalmente sotto due aspetti o per meglio dire con una duplice emergenza: l'emergenza integrazione e l'emergenza linguistica. Le due cose sono ovviamente in stretto legame, tanto che nella pratica le due emergenze si sommano e la scuola si trova di fronte ad un alunno altamente problematico al quale mancano le abilità di base per rendere efficace l'integrazione ed al quale al tempo stesso manca la fondamentale percezione di accoglienza per sviluppare le proprie competenze ed abilità, in primo luogo quelle fondamentali che sono riconducibili alla comunicazione ed alla capacità di espressione.

Quando tuttavia si passa dalle considerazioni generali alla necessità di programmare interventi didattici, le due emergenze vanno tenute distinte e nei confronti dell'alunno straniero si deve operare una diagnosi problematica allo scopo di stabilire quando siano prioritari i problemi di accoglienza e di inserimento e quando si debba invece agire prioritariamente sulle competenze anche attraverso interventi individualizzati che tolgono l'alunno dal gruppo.

Anche nel caso dell'alunno straniero come è stato in passato per l'handicap si vedono contrapposte due scuole di pensiero: da una parte i difensori ad oltranza dell'inserimento totale con immersione nel gruppo anche quando questo comporta una emarginazione comunicativa pressochè

* *Presidente della scuola media statale "D. Alighieri" - Verona.*

totale, dall'altra un addestramento forzato che, isolando l'alunno straniero dal gruppo, sembra non tenere conto delle necessarie strategie di integrazione. Nei confronti dell'alunno straniero l'intervento dev'essere più che mai commisurato ai bisogni ed alla situazione individuale e le posizioni pregiudiziali del tipo "bisogna sempre integrare" oppure "bisogna sempre dare gli strumenti e le competenze per integrare" devono passare in secondo piano rispetto ad una diagnosi specifica della situazione dell'alunno che tenga conto delle condizioni socio-affettive e delle potenzialità cognitive, per diagnosticare i bisogni prioritari e redigere un ordine di priorità degli obiettivi che l'alunno straniero dovrà conseguire sia sul piano formativo che su quello didattico in senso proprio.

Educazione interculturale o educazione linguistica

Gli insegnanti che per la prima volta si trovano di fronte da alunni stranieri inseriti nella classe si pongono generalmente il problema se occorra prioritariamente avviare un percorso di educazione interculturale per la classe per facilitare l'inserimento e determinare una situazione di accoglienza per il nuovo arrivato - ed è chiaro che questo impegna molto tempo scolastico ed una non preventivata interruzione della programmazione curricolare - o trovare strategie specifiche ed attivare interventi individualizzati allo scopo di metterlo al più presto nella condizione di seguire il lavoro del gruppo ed è chiaro che questo accresce la condizione di iniziale isolamento dell'alunno straniero.

Una risposta univoca non è possibile dare, anzi bisogna affermare la necessità di studiare caso per caso per arrivare alla valutazione diagnostica di ogni situazione. Come può l'insegnante diagnosticare quando sia prioritario il bisogno di accoglienza e di inserimento nel gruppo dei pari?

L'alunno con il quale si dovrà lavorare prioritariamente per l'inserimento manifesta i sintomi comuni della autoemarginazione: se ne sta appartato, non si avvicina ai compagni, evita gli insegnanti anche distogliendo lo sguardo, sceglie collocazioni spaziali di isolamento, nelle attività operative ha una gestualità limitata, sembra non dominare lo spazio, mostra poca confidenza nella manipolazione dei materiali; nella prosse-

mica manifesta segnali di chiusura anche ricorrendo alla “protezione” degli indumenti: in classe tende a non togliere il cappotto o la giacca.

Sono questi segnali comuni che denunciano un atteggiamento di chiusura e di rifiuto della comunicazione in senso generale. Di fronte a “sintomi” di questo tipo sarebbe assolutamente inutile in quanto prematuro ed improduttivo lavorare sulla comunicazione verbale. In questo caso il problema linguistico va di necessità rinviato e, anche se l'alunno non ha alcuna competenza della lingua italiana, bisogna prioritariamente affrontare il problema accoglienza ed inserimento.

Un profilo come quello sopra descritto è particolarmente ricorrente nelle alunne preadolescenti, per lo più provenienti dall'area africana che, per una serie di fattori inibenti legati al genere, alla cultura, ovvero più specificatamente al passaggio dalla fase prepuberale a quella puberale, presentano un tabù rispetto all'inserimento nel gruppo dei pari, soprattutto in relazione al fatto che per queste giovani la prima scolarizzazione avviene nel paese ospite e per cultura si sentono eticamente colpevoli per il fatto stesso di partecipare a qualcosa da cui dovrebbero essere escluse per la loro stessa condizione femminile.

Quali sono invece gli elementi in base ai quali l'insegnante può individuare tempestivamente un problema prioritariamente legato alle abilità e alle competenze generali di base dell'alunno straniero?

Talora gli alunni si presentano con problemi relativi alla oggettiva difficoltà di adeguamento delle competenze e di omologazione delle abilità. L'alunno straniero si presenta ben inserito nella relazione con i compagni ma assolutamente incapace di mettere in atto abilità omologhe a quelle degli altri bambini : sembra non capire come funziona la scuola, rifiuta di adeguarsi ad alcuni rituali scolastici anche con atteggiamenti apparentemente trasgressivi. In tal caso la mancanza di abilità di base induce atteggiamenti di opposizione o di rifiuto.

Ciò può non essere ancora riconducibile ad una vera e propria carenza di competenze linguistiche da trattarsi separatamente. In questi casi sarà opportuno testare le abilità di base per tracciare un profilo funzionale utilizzando il più possibile mezzi non verbali come prove grafiche,

tests di reazione, verifiche in situazione. Anche per le materie il cui apprendimento più tradizionalmente passa attraverso la competenza verbale, si possono utilizzare tests non verbali di verifica delle abilità specifiche. Ad esempio per il sapere storico si possono utilizzare carte, schemi visuali, cronologie; per il sapere geografico ugualmente si potranno privilegiare gli apparati grafici per verificare le specifiche competenze spaziali e non quelle verbali.

Attraverso queste prove che hanno un valore diagnostico è possibile pervenire alla descrizione di un profilo delle competenze che è la cosa più importante nell'approccio all'alunno con un percorso di scolarità diverso ed in particolare all'alunno straniero. Non bisogna infine trascurare l'atteggiamento comune per cui il bambino con carenti competenze culturali o deboli abilità di base ha paradossalmente una fortissima consapevolezza delle proprie difficoltà ed attribuisce alla scarsa conoscenza linguistica la causa della propria cattiva *performance* scolastica.

Si può affermare che delineare le competenze specifiche vuol dire valorizzare nel senso etimologico, cioè dare valore e spessore alle esperienze individuali non uniformate e non omologhe: fattore essenziale per non rendere improduttivo l'inserimento del bambino straniero nel gruppo e per realizzare la continuità dei percorsi prevista dalla normativa vigente nella scuola dell'obbligo.

Inoltre ai fini della rifondazione di una enciclopedia culturale globale che passa attraverso l'educazione interculturale, bisogna tenere conto di alcune acquisizioni della pedagogia della diversità. Non si deve sottovalutare che la accettazione del diverso oltre ad avere un indubbio valore etico, ha una eminente validità pratica dimostrata dal fatto che il non riconoscimento del diverso nel gruppo manda in corto circuito le relazioni educative all'interno della classe e non solo la relazione adulto-bambino ma anche le relazioni tra pari.

Solo una volta che si sia raggiunto il convincimento che il problema dell'alunno straniero esige una risposta in termini di immediato ed intensivo adeguamento delle competenze linguistiche, essendo secondari o già ben risolti i problemi pedagogici di integrazione educativa attraverso

l'educazione interculturale rivolta a tutta la classe, di omologazione delle abilità di base non verbali, nonché di attivazione delle fondamentali abilità cognitive, si potranno avviare interventi di insegnamento intensivo di Italiano L2 rivolti ai bambini alloglotti.

Rimane comunque fondamentale la necessità di legare l'educazione linguistica all'educazione interculturale del gruppo in cui il bambino straniero viene inserito. E ciò per determinare quel decentramento del punto di vista che è fondamento di ogni pedagogia della differenza, e in generale dell'educazione al dialogo che oltre ad essere valore etico, è la base per realizzare veri ed efficaci contesti comunicativi.

L'apprendimento dell'Italiano L2 a scuola

In Italia a differenza di quanto avviene nell'Europa settentrionale e centrale, dove sono state elaborate le più accreditate teorie sull'insegnamento della lingua seconda, la tendenza a fronte di un fenomeno di immigrazione sempre crescente è ancora quella di ignorare la presenza di stranieri a scuola dando per scontato che sia compito degli stranieri stessi adeguarsi in tutto e per tutto alla nuova scuola, senza curarsi del fatto che ciò comporti colmare un disavanzo linguistico enorme e acquisire in breve tempo i requisiti per apprendere in Italiano.

In alcune realtà sono i genitori che, quando vengono a conoscenza del fatto che nelle classi dei figli sono inseriti alunni stranieri, sollecitano la scuola ad interventi didattici mirati; e questo non è sicuramente onorevole per la scuola. L'educazione linguistica degli immigrati, in Italia ed in Europa, consiste nella evoluzione di interventi scolastici volti a facilitare 1) l'inserimento, 2) la comunicazione, 3) l'integrazione.

In questo processo l'educazione linguistica, ben lungi dall'essere una mera questione tecnica, diventa veicolo di ogni altra educazione. D'altra parte è anche percepito come interesse comune degli immigrati e dei cittadini ospitanti che i bambini stranieri arrivino a parlare in un futuro prossimo la lingua nazionale. In questo senso l'apprendimento della lingua italiana è sentito come un obiettivo. Dunque accanto all'idea di una lingua strumento si pone l'idea di una lingua obiettivo, in quanto il

non dominio della lingua è una copertura alla discriminazione; e nell'insegnare la lingua agli stranieri non bisogna dimenticare questa ambiguità. Appare dunque prioritario per le scuole di una società democratica mettere tutti nella condizione di parlare la lingua nazionale.

Per converso è abbastanza comunemente diffusa l'idea che bastino la naturalizzazione e l'acquisizione spontanea della lingua per sviluppare una buona competenza comunicativa: questo pregiudizio è spesso associato all'idea non fondata scientificamente che nell'infanzia la lingua seconda si apprende per acquisizione spontanea come la lingua materna, mentre è dimostrato che ogni lingua che viene appresa successivamente alla prima, indipendentemente dall'età di apprendimento, viene fatta propria secondo processi di pensiero differenti da quelli attivati nell'acquisizione della lingua madre.

Questo pregiudizio trova spiegazione nel fatto che i giovani hanno una maggiore predisposizione ad apprendere alcuni tratti della lingua del paese in cui vivono perché nella comunicazione sociale sono meno condizionati da ruoli; tuttavia non bisogna dimenticare che i ragazzi hanno anche uno svantaggio comunicativo determinato dal fatto che i loro bisogni sono più circoscritti e quindi sono più a rischio di isolamento rispetto agli adulti, qualora si perda di vista l'obiettivo di una integrazione comunicativa efficace.

Nella didattica della lingua seconda l'aspetto prioritario è la valutazione della competenza linguistica effettiva che si realizza interpretando e leggendo alla luce di avvertite teorie linguistiche le *performances* comunicative ed espressive di ogni alunno alloglotta.

Esiste una dimensione più visibile ed una più nascosta della competenza linguistica di ciascuno di noi, ed in particolare dei bambini stranieri: trascurare o sottovalutare questa complessità, può avere come effetto l'aggravamento di problemi di ordine linguistico e cognitivo non risolvibili in tempi brevi. Questa realtà comunemente osservabile nella pratica didattica è avvalorata dalle teorie linguistiche sulla distinzione tra *survival competence* e *academic proficiency*. Ciò concretamente significa che, anche quando gli allievi comunicano con facilità nella lingua se-

conda, possono comunque avere seri problemi di apprendimento nell'affrontare materie ad alta specificità linguistica come storia o scienze su libri di testo scritti per nativi.

La diversità linguistica non è un deficit in sé ma può indurre ad un vero e proprio svantaggio se non si educa ad apprendere con varianti della stessa lingua; è chiaro che il primo passo per realizzare questo consiste nel disporre di strumenti di studio, in primis di libri meno verbosi e centrati più sulla efficace trasmissione di contenuti che sul compiacimento espositivo. Il riconoscimento delle due dimensioni della competenza linguistica, quella esterna della comunicazione e quella interiore legata a funzioni cognitive, consente di valutare correttamente la competenza linguistica degli alligloti evitando l'errore più comune che consiste nello scambiare la competenza comunicativa che attiene alla sfera relazionale, con la padronanza linguistica che è la sola utile nel processo di apprendimento.

Alcuni allievi che possiedono superficiali competenze in L2 possono infatti dare l'impressione di averne una buona padronanza, mentre non sono ancora pronti per far fronte ad operazioni intellettualmente più impegnative come la sintesi di una lezione, l'analisi del discorso, il confronto logico, l'interpretazione di un testo. Inoltre non sapendo utilizzare la lingua come strumento per l'apprendimento, si privano della motivazione intrinseca per affrontare qualsiasi apprendimento.

Tuttavia non bisogna dimenticare che la situazione di bilinguismo non è una situazione di svantaggio ma di opportunità per questi bambini. Il rischio è piuttosto quello di trattare il disavanzo linguistico come un handicap, il che finisce per creare un handicap indotto se si rinuncia a risolvere il problema linguistico come tale, con avvertite strategie di educazione linguistica.

La prima strategia consiste nella distinzione delle performances linguistiche dell'allievo tra BICS e CALP secondo Cummins:

BICS = *Basic Interpersonal Communication Skills* (si manifesta negli aspetti più superficiali della competenza comunicativa);

CALP = *Cognitive Academic Language Proficiency* (consiste nella piena

padronanza delle operazioni cognitive dell'uso linguistico).

E' ovvio che nella scuola, anche in un contesto formativo intenzionale si esercitano entrambe quando nella classe si verificano comunicazioni che non richiedono particolare concentrazione intellettuale in quanto riconducibili a situazioni altamente ritualizzate e ripetitive (saluto, inizio della lezione, ricapitolazione della lezione precedente, assegnazione compiti, assegnazione verifiche, etc.). Peraltro sempre nella classe si danno comunicazioni ad altissima valenza cognitiva come le comunicazioni tra alunno e insegnante tipiche di una classe tradizionale nel pieno svolgimento del proprio lavoro scolastico (interrogazioni, spiegazioni, lavori di gruppo).

La scuola deve elaborare un curriculum per gli alunni alloglotti che consenta loro di raggiungere in tempi brevi la piena padronanza dell'uso linguistico che sola consente loro di continuare il processo di apprendimento avviato nella lingua madre.

Padronanza della seconda lingua e bilinguismo

Bisogna a questo punto chiarire la differenza tra piena padronanza della lingua seconda e bilinguismo.

La nozione di bilinguismo si è molto modificata; se in passato si parlava di bilinguismo per chiunque raggiungesse piena padronanza di due lingue puntando l'attenzione sul risultato finale della conoscenza, senza considerare dell'apprendimento i tempi (infanzia o maturità) i modi (insegnamento intenzionale o acquisizione spontanea) e la relazione tra lo stadio di conoscenza della lingua madre e l'apprendimento della seconda lingua, oggi si tende ad assumere la nozione di bilinguismo nell'accezione più restrittiva come la condizione di coloro che nell'ambito della famiglia d'origine vengono a contatto fin dalla primissima infanzia con due codici linguistici differenti in entrambi i quali indifferentemente comunicano e che continuano nel tempo ad usare. Il bilinguismo è dunque la condizione di chi ha appreso due lingue in parallelo dalla primissima infanzia e dagli stessi genitori. Altre forme si chiamano piuttosto di diglossia (termine introdotto da Ferguson nel 1959) cioè una situazione bi-

lingue caratterizzata da ruoli e funzioni separate delle due lingue e/o da stadi differenti dell'apprendimento di esse pur pervenendo il parlante ad una conoscenza molto avanzata di entrambe.

E' evidente allora che gli allogliotti che usano una lingua in famiglia ed un'altra nell'ambiente sociale (scuola, comunità dei pari), che fino ad una certa età, sia pur molto precoce, hanno appreso una sola lingua e da un certo momento in poi iniziano l'apprendimento della lingua del paese ospitante, non sono in una situazione di bilinguismo.

Ciò sia detto anche per sfatare un altro pregiudizio largamente diffuso sul bilinguismo: che l'apprendimento precoce e affrettato di più lingue comporti uno svantaggio d'apprendimento generando confusione nei processi di maturazione linguistica; anche a questo riguardo bisogna chiarire che questo problema tocca assai poco la nostra realtà professionale in quanto le situazioni che incontriamo sono nella generalità dei casi situazioni di diglossia non di bilinguismo per alcuni motivi che indicherò rapidamente. Non possono esserci di qualche utilità gli studi sul bilinguismo in quanto la più consistente parte dei ricercatori si è rivolta a studiare i processi di apprendimento nell'individuo adulto in cui l'apprendimento avviene di norma dopo un periodo di acquisizione spontanea.

Il bilinguismo che si instaura nell'adulto è qualcosa di facilmente osservabile ed analizzabile anche come fenomeno sociale.

Posto che comunque non si può conoscere ed osservare ciò che succede nella mente di un bilingue, l'unica cosa che si può asserire surrogati dalle conoscenze psicologiche cognitive è che c'è una enorme differenza tra il bilinguismo degli adulti e quello dei bambini.

Quando il bambino impara a parlare, impara ad esprimersi, ad interagire, a comunicare ed acquisisce le strutture linguistiche incluso lessico e grammatica. Inoltre il bambino impara la lingua come strumento di conoscenza, come strumento di comunicazione e socializzazione.

Dunque è difficilmente riconducibile a bilinguismo la condizione della generazione di immigrati che nascono nel paese ospite o che entrano nei primissimi mesi di vita pur mantenendo una forte identità culturale del paese d'origine, come nel caso della comunità cinese di Milano o di

alcuni gruppi del Marocco che conservano una forte tendenza pendolaristica. La scuola e la società non hanno alcun interesse a sviluppare competenze tipiche dei bilingui come l'equivalenza dell'attitudine espressiva e comunicativa nei due codici linguistici; la scuola deve piuttosto puntare sullo sviluppo di una piena padronanza della lingua seconda nell'alunno straniero.

Di fronte a questa complessità di situazione e sgombrato il campo dalla illusione, come dalla preoccupazione, di educare una generazione bilingue, dobbiamo renderci conto del fatto che anche quando nelle nostre classi i bambini sembrano integrati e sembrano ben possedere lo strumento linguistico poiché usano i libri di testo e in apparenza comunicano perfettamente, in realtà è in atto un processo di assimilazione, cioè di riduzione forzata della diversità e la conoscenza apparentemente buona dell'Italiano è un maschera dell'assimilazione. L'assimilazione e il biculturalismo sono i due estremi da cui bisogna tenersi equidistanti per creare uno spazio intermedio di educazione linguistica interculturale.

Gli studi più importanti in questo settore sono stati condotti in area tedesca ove si è studiato l'inserimento degli stranieri nelle scuole tedesche. E' stato dimostrato (Muller) che l'emarginazione del lavoratore straniero si riflette sui bambini, i quali non hanno quasi mai problemi di apprendimento linguistico in senso stretto, ma rivelano deficit di studio, mancanza di volontà, di attenzione, problemi di ipercinesia o di iperattivismo per effetto del mutamento della lingua affettiva.

Gli stessi problemi sono riscontrabili nelle nostre classi, nel caso, ad esempio, di bambini figli di madri straniere conviventi con italiani. In queste situazioni i bambini sono quasi dei bilingui: hanno appreso l'Italiano in età molto precoce, non hanno problemi di comunicazione ma mostrano numerosi sintomi di disagio per una causa che è psicologica e linguistica insieme in quanto hanno cambiato la lingua della comunicazione affettiva e non necessariamente in situazioni familiari difficili: avendo acquisito un genitore di altra lingua ed essendo teoricamente accresciuto il potenziale linguistico affettivo, tuttavia si è interrotto un canale di espressione delle emozioni, determinandosi per il bambino la ne-

cessità di cambiare la lingua degli affetti e delle emozioni.

Il bambino emigrato vive una reale situazione di trauma in quanto viene colpito nel congegno più vitale della formazione della sua personalità che è l'esercizio della lingua come strumento di comunicazione e socializzazione e il segno della sua identità.

Lo specifico linguistico è un punto nodale delle problematiche dell'integrazione. Mentre gli adulti emigranti hanno avuto accesso, attraverso la lingua materna ad un ben definito codice linguistico-culturale, i loro figli invece spesso non hanno chiave altrettanto precisa di accesso alla nuova realtà: non sanno descrivere se stessi, il proprio vissuto, il mondo che li circonda e questo ha un effetto molto pesante sul piano psicologico oltretutto linguistico.

A questo punto abbiamo aperto una prospettiva che in anni passati ha avuto molto spazio di discussione ed ha condizionato in modo molto forte gli studi sull'educazione linguistica e sulla didattica della lingua. Come può l'educazione linguistica contribuire a ridurre lo svantaggio dei gruppi meno privilegiati della società?

Il problema rimanda alle celebri parole di don Milani: "Le lingue le creano i poveri e poi seguitano a rinnovarle all'infinito. I ricchi le cristallizzano per poter sfottere chi non parla come loro. O per bocciarlo" (*Lettera ad una professoressa, 1967*).

Non è lontana da questa prospettiva l'analisi gramsciana del divario tra lingua dei poveri e lingua dei ricchi e la risoluzione di insegnare la lingua della classe dominante per non perpetuare lo svantaggio.

Alla fine degli anni 70 quando l'insegnamento dell'educazione linguistica ha sostituito, almeno nella dizione ufficiale, l'insegnamento delle lettere, c'è stato molto radicalismo su questo tema, e le posizioni radicali non hanno dato molti frutti. L'opzione politica che poneva Gramsci: cambiare il modello di lingua e cambiare la scuola ovvero trovare il modo d'insegnare meglio la lingua e cambiare la didattica, si è risolta nel senso che la scuola (e la lingua della scuola) che non sono cambiate, hanno di fatto cambiato la didattica ed il modo di insegnare la lingua. D'altra parte dobbiamo forse rassegnarci al fatto che in una società costituita da si-

tuazioni molto diverse, la stessa comunità si aspetta che la lingua parlata si conformi alla varietà d'uso riconosciuta come più prestigiosa.

Dunque il fine pragmatico della educazione linguistica resta quello di mettere tutti nelle condizioni di usare una lingua nazionale standard colmando lo svantaggio linguistico degli stranieri e dei dialettofoni. Il che concretamente significa rendere più efficaci le strategie per aiutare quanti sono diversi per lingua e per cultura a proseguire in modo non traumatico il proprio percorso di formazione.

Vi è una necessità fondamentale di realizzare quello che è un diritto di tutti i bambini: esprimersi e comunicare in una lingua che “nel promuovere la cultura generale del bambino gli consenta di sviluppare la sua facoltà, il suo giudizio personale il suo senso di responsabilità morale e civile” (VII principio della Dichiarazione dei Diritti del bambino).

L'acquisizione spontanea come risorsa per l'apprendimento di L2

Quando un bambino straniero viene inserito nella classe si deve immediatamente realizzare per lui un contesto formativo intenzionale e strutturato che lo ponga in una situazione di apprendimento dell'Italiano evitando che le prime fasi di contatto con la lingua seconda si riducano esclusivamente ad esperienze di acquisizione spontanea.

L'apprendimento linguistico intenzionale è qualcosa di assai diverso dall'acquisizione spontanea di un'altra lingua, tuttavia è ben evidente che i bambini hanno una particolare predisposizione comunicativa che fa sì che, in contatto con altri bambini, siano naturalmente spinti a scambiare segnali linguistici condivisibili e riconoscibili dagli altri; questo li porta ad apprendere con immediatezza un certo numero di parole. Tuttavia questa, che è una grande risorsa per le prime fasi dell'apprendimento di L2, non è un'operazione molto diversa dal comunicare a gesti. Nel bambino, essendo in atto la formazione comunicativa ed espressiva generale, non è sempre facile né possibile separare il momento dell'acquisizione spontanea dal momento dell'apprendimento intenzionale.

Pertanto per rendere efficace l'apprendimento non si devono perdere di vista alcuni comportamenti tipici dell'acquisizione spontanea.

Preliminarmente occorre tenere presente la distinzione tra *E-language* ed *I-language*: vi sono fenomeni linguistici osservabili dal contesto esterno ed altri riferibili ai processi cognitivi che dobbiamo limitarci solo ad ipotizzare. Bisogna inoltre tenere presente la distinzione tra *Competence* e *Performance* che traduciamo rispettivamente in *Competenza* e *Prestazione*. La competenza è un processo interno che costruisce la conoscenza della lingua, mentre la prestazione linguistica è ciò che si manifesta attraverso l'uso. Si può verificare la competenza attraverso le prestazioni ma bisogna saperle distinguere.

Il modo di acquisizione della L2 è diverso dal modo di acquisizione della lingua madre: questa affermazione è assolutamente fondamentale come punto di partenza per ogni didattica di L2.

Nell'apprendimento di una seconda lingua, due sistemi linguistici si compenetrano nella mente del parlante creando dei fenomeni di cui qui si riassumono solo i più frequenti:

Interferenza: deviazione dalla norma di entrambe le lingue;

Transfer: capacità di trasferire norme analoghe da una lingua all'altra;

LAD/Language Acquisition Device: dispositivo che regola l'apprendimento di ogni lingua oltre quella materna. Il modo in cui il parlante acquisisce una lingua seconda è regolato dalla grammatica personale che si costituisce nella lingua madre. Questo dispositivo genera la capacità del parlante di farsi una competenza linguistica. In base a questo dispositivo che ha un alto grado di variabilità individuale, l'acquisizione di L2 non è prevedibile né uniforme ed è soggetta alla differenza dei contesti di apprendimento. Fatta salva l'altissima variabilità individuale, il processo di apprendimento segue indicativamente questa sequenza:

- il parlante possiede L1;
- il parlante entra in contatto con L2;
- il parlante recepisce intuitivamente alcuni tratti della nuova lingua (prioritariamente negli aspetti fonetici, sintattici ed extralinguistici, successivamente in quelli lessicali e morfologici): *Source language*;
- si crea una lingua intermedia che ha le seguenti caratteristiche: uso di alcune interferenze, ricorso a processi di semplificazione e abbreviazio-

ne come la eliminazione dei connettivi, degli articoli, etc.: *Interlingua*.

Differenze tra situazioni di apprendimento formale ed acquisizione spontanea si hanno anche nell'ordine di acquisizione dei diversi aspetti della lingua: nell'apprendimento formale la L2 viene assimilata nella globalità dei suoi aspetti attraverso brevi testi che costituiscono la base per l'apprendimento delle regole fonetiche, degli elementi morfologici di concordanza tra le parti del discorso, di lessico e di costruzione sintattica della frase. Invece nell'acquisizione spontanea alcuni aspetti filtrano prima di altri: ad esempio le regole fonetiche vengono assimilate in funzione della lingua di appartenenza in quanto l'apparato fonatorio è conformato alla pronuncia della lingua materna e dei suoi gruppi fonetici.

Anche i tempi di apprendimento sono molto diversi tra bambini ed adulti: i risultati più rapidi nell'acquisizione di L2 si hanno negli adolescenti tra i 12 e i 15 anni (circa un anno per l'acquisizione di una competenza di base), un po' meno rapidi nei bambini sotto i 10 anni, molto più lenti negli adulti sopra i 15 anni.

Numerose sono le variabili che condizionano l'apprendimento della seconda lingua, tra cui l'età iniziale, il percorso formativo, il tempo di esposizione alla nuova lingua, i successi ottenuti.

L'età di inizio sembra esser l'elemento più condizionante mentre l'attitudine personale all'apprendimento delle lingue straniere sembra determinare il successo solo per il 16% e sembra comunque non avere molta influenza sulla velocità di acquisizione.

La motivazione all'apprendimento, intendendo per essa la consapevole ed esplicita volontà di acquisire la nuova lingua è un elemento di forte differenziazione del processo nell'adulto rispetto al bambino. Mentre nell'adulto immigrato opera generalmente la motivazione all'integrazione, che è la stessa che lo ha spinto a lasciare il suo paese per cercare fortuna all'estero ed una forte motivazione strumentale (questa quasi esclusiva degli adulti) che spinge ad imparare la lingua per trovare lavoro, o passare un esame, nell'età evolutiva la motivazione consapevole ed esplicita non opera, mentre è forte la spinta intrinseca ad attivare i processi cognitivi connessi con la lingua.

Il bambino che apprende L2 mette in atto alcune strategie per recepire, produrre e comunicare: la lingua che risulta dall'adattamento a queste strategie è l'interlingua: un contenitore di processi linguistici che è osservabile solo dall'esterno attraverso gli atti linguistici, e non percepibile nei suoi congegni interni. Il più tipico di questi atti linguistici è il *Formulaic Speech*: il parlante unisce pezzi di frase memorizzati e li pronuncia con mera funzione fatica, solo per tenere aperto il canale della comunicazione, non perché siano dotati di un senso specifico nel contesto della comunicazione.

La strategia più comune messa in atto dal bambino alloglotta nell'ambiente scolastico è il ricorso alle *Inferenze extra-linguistiche*: la scuola è un contesto con forti rituali comportamentali ove il linguaggio non verbale è altamente prevedibile e contribuisce a dotare di senso il contesto comunicativo. Il bambino tende ad inferire dall'extra-lingua, dal contesto dei comportamenti ripetuti, il senso della comunicazione in atto. In generale la comprensione dei bambini dipende, in misura maggiore che quella degli adulti, da indizi extra-linguistici (i bambini "per mestiere" studiano gli adulti). È importante che l'insegnante tenga presente questo per non sopravvalutare eccessivamente il livello di conoscenza della lingua degli alunni stranieri.

Se l'insegnante sa dare molta ritualità alla lezione, sforzandosi di ripetere le stesse parole negli stessi contesti, l'alunno apprenderà in modo automatico alcune frasi-tipo, e, riconoscendo il contesto, sarà portato a prestare più attenzione agli aspetti linguistici, di cui saprà riconoscere alcuni elementi, anziché sforzarsi di interpretare l'extra-lingua.

È molto importante tenere presente che, mentre nella lingua madre si passa dalla progettazione all'esecuzione di una frase, nella lingua seconda si passa dall'esecuzione mnemonica di una frase alla progettazione di un'altra con un grado maggiore di creatività.

L'apprendimento progressivo di L2 è guidato dal feed-back dell'interlocutore; a questo riguardo è importante che l'insegnante interlocutore faccia ricorso a quella strategia che gli inglesi chiamano del *sympathetic listener* che consiste nella capacità dell'interlocutore di mettersi sulla

stessa lunghezza d'onda del parlante, cambiando eventualmente il punto della comunicazione senza dire mai "non ho capito": in tal modo ogni produzione verbale dell'alloglotta viene valorizzata e si indica la via dell'efficacia. Attraverso il LAD, il dispositivo di apprendimento della seconda lingua, il parlante trasferisce i modelli accettabili dalla sua lingua a L2. Secondo Chomsky il LAD è regolato non dal processo di lingua ma dal processo di pensiero: per Chomsky il bambino ha una straordinaria capacità di acquisire la grammatica della propria lingua. Ciò è avvalorato dal fatto che un bambino riceve pochissimi input grammaticali rispetto al numero di frasi corrette che formula; analoghe prove con gli elaboratori elettronici hanno dimostrato che la macchina necessita di un numero molto maggiore di input.

Il bambino seleziona i modelli di frase accettabili nella sua lingua e, con l'aiuto della grammatica universale, si costruisce un nucleo grammaticale della propria lingua da cui trae la matrice per l'acquisizione di ogni altra lingua.

Perché questo processo si attui, bisogna che il bambino sia arrivato allo stadio di essersi formato una propria grammatica della lingua madre. Sicuramente il processo di apprendimento di una seconda lingua non è in tutto e per tutto assimilabile all'acquisizione, e per nostra fortuna, i meccanismi dell'apprendimento sono sicuramente più semplici, più osservabili ed anche più facilmente regolabili dall'esterno; tuttavia queste informazioni sono importanti in quanto nel bambino il processo di acquisizione spontanea ed il processo di apprendimento intenzionale interagiscono continuamente e non è facile per l'insegnante cogliere quale processo sia in atto in ogni fase. Inoltre l'acquisizione di L2 è solo un aspetto del processo di acculturazione pertanto il grado di adattamento della famiglia alla cultura del paese ospite determina un coefficiente di velocità dell'acquisizione della lingua e di stabilità dell'apprendimento.

La prossimità sociale e culturale ed il sostegno psicologico sono supporti fondamentali per l'apprendimento di L2. Dopo una prima fase di assorbimento di L2 secondo i meccanismi di L1 (pidginizzazione), il parlante accoglie l'input della L2 purificando la sua interlingua: la rapidità

di questa fase e la stabilità delle acquisizioni è in stretta connessione con i fattori socioculturali.

Concludendo possiamo affermare che non è sempre facile distinguere tra acquisizione ed apprendimento perché nella mente del bambino, che è in fase di sviluppo cognitivo, il meccanismo dell'acquisizione ed il meccanismo dell'apprendimento non sono separati. La distinzione opera attraverso l'intenzionalità del bambino se questi è già in una fase in cui è possibile la metacognizione (dagli 11 anni in poi) e dell'adulto insegnante che elabora un percorso intenzionalmente efficace (curricolo). Ovviamente sono distinti i campi di ricerca in quanto dell'acquisizione spontanea si occupano la linguistica e la psicologia, dell'apprendimento si occupano la linguistica e la didattica.

Se l'apprendimento di L2 inizia tra gli 8 e i 16 anni, quando è ben definita la capacità espressiva e comunicativa in L1 ma non è ancora concluso lo sviluppo dei processi mentali, l'acquisizione di L2 è per il ragazzo un'esperienza fondamentale ed intacca il processo di riconoscimento della propria identità linguistica e culturale.

Tuttavia per la valenza limite di questa esperienza sul piano cognitivo, l'età della preadolescenza e dell'adolescenza è anche il periodo più fervido per l'apprendimento di L2 perché il codice linguistico nuovo entra a far parte dei processi mentali che vengono potenziati senza tuttavia influire sulle capacità comunicative ed espressive generali che sono ampiamente consolidate in L1.

Come confermano i più recenti orientamenti sull'insegnamento della lingua straniera, dagli 8 anni si ha l'apprendimento più utile e fecondo di un'altra lingua perché solo dopo quest'età, cioè quando il bambino ha raggiunto la piena capacità espressiva e comunicativa si possono scongiurare interferenze traumatiche dei due codici linguistici. Contrariamente a quanto si riteneva in passato è molto importante evitare che si determinino fenomeni di bilinguismo in chi non è bilingue: infatti il bilinguismo d'uso ha aspetti psicologici non positivi accanto ad aspetti strumentali e funzionali vantaggiosi.

Insegnare Italiano/Insegnare in Italiano in classi con alunni allo-glotti

La lingua è una disciplina a vocazione interculturale, tutte le lingue lo sono, almeno nella loro fase evoluta, in quanto le lingue si evolvono essenzialmente per effetto della mescolanza con altre lingue o meglio con altri idiomi, ove il termine *idioma* comprende lingue, dialetti, linguaggi tecnici e settoriali, varietà di parlata, forme interlinguistiche.

Ad esempio: mediterraneo tirrenico + indoeuropeo = latino + etrusco = fiorentino + substrati dialettali = italiano regionale + fiorentino = italiano standard + francese = italiano letterario; italiano standard + inglese = italiano massmediale + italiano regionale = italiano parlato, etc.

Paradossalmente rispetto a questo quadro, che nella genericità ed acronicità è ovviamente molto impreciso, l'insegnamento della prima lingua, cioè dell'Italiano nelle nostre scuole, è tra tutti gli insegnamenti quello che, nella pratica consolidata dei docenti, più difficilmente si presta ad una declinazione interculturale perché si avvale di metodologie concentrate sull'analisi del particolare e del tipico, in altre parole sulla differenziazione anziché sulla similitudine, sul diverso e sullo specifico anziché sul comune.

Se nella classe sono presenti alunni alloglotti, sarà buona norma rivedere il metodo di insegnamento della lingua italiana per improntarlo ad una metodologia di insegnamento altamente motivante anche per gli alunni madre-lingua. Al riguardo non pare trascurabile la considerazione empirica secondo la quale una metodologia di Italiano L2 dà buoni risultati anche con i nativi, soprattutto nell'ambito del lessico, del sistema di formazione delle parole, del sistema verbale e dei connettivi sintattici, mentre un metodo totalmente improntato sulla riflessione sulla lingua in uso al parlante non può essere esteso agli alloglotti.

Nella pratica didattica insegnare Italiano L2 a tutti, pur individualizzando i percorsi e graduando obiettivi e tempi di apprendimento, significa "restaurare" alcuni aspetti della didattica dell'Italiano che negli anni 80-90 sono stati meno frequentati: vuol dire ritornare in parte ad una didattica normativa, privilegiare lessico e grammatica rispetto all'a-

nalisi logica, preferire il modello grammaticale funzionale rispetto a quello logico-strutturale.

La sfida che ci si pone è quella di esperire alcune strategie per insegnare Italiano con una metodologia che consenta di declinare obiettivi e percorsi e selezionare contenuti per una classe in cui siano presenti alunni madre-lingua (in maggioranza) dei quali dev'essere potenziata la padronanza e non spento l'interesse, ed alunni alloglotti (in minoranza) dei quali non si deve mortificare la motivazione e bisogna sviluppare la competenza. Le strategie che qui si propongono sono improntate alla semplificazione, per attuarle è necessario aver chiaro che:

- è la coerenza di una situazione che permette l'apprendimento linguistico favorendo il passaggio da una condizione di submersion ad una di immersion;
- l'educazione linguistica non consiste nella selezione o diversificazione dei testi ma nel rendere leggibile qualsivoglia testo in lingua italiana;
- è opportuno usare sempre materiale strutturato perché solo con materiale strutturato è possibile graduare obiettivi e metodi;
- nella verifica è opportuno servirsi di prove oggettive che testino ciascuna il raggiungimento di un obiettivo: nelle classi in cui sono presenti alunni con svantaggio linguistico - non solo alloglotti - sarebbe meglio evitare le prove- tutto- fare, del tipo analisi logica della poesia letta. In generale queste prove costituiscono un lavoro molto difficile per un ragazzo e dal cui rendimento è spesso difficile per l'insegnante dedurre i livelli reali di competenza.

Strategie di semplificazione dell'insegnamento

Per attivare il processo di apprendimento della lingua seconda bisogna adottare strategie di semplificazione dell'insegnamento:

- l'alunno di altra lingua deve lavorare su oggetti concreti;
- è normale che non sviluppi curiosità finché non padroneggia il codice di apprendimento linguistico;
- l'alunno alloglotta necessita di indicazioni precise prima di esplorare le sue possibilità;

- il codice di apprendimento linguistico è regolato dalla gradualità del lessico e dal suo progressivo ampliamento;
- per l'alunno che ha una survival competence molto bassa è necessario usare segnali- azione e rituali di lezione che devono sistematicamente essere ripetuti: frase di inizio, frase di conclusione, parole di richiamo, consegna dell'esercizio con enunciati minimi;
- la finalità dell'alunno alloglotta è l'apprendimento linguistico di cui la comprensione è solo una parte, anche se gli stranieri usano spesso la parola "capito" questa è una spia che indica l'avviamento del processo di apprendimento, non solo la comprensione del contesto comunicativo;
- bisogna evitare di spiegare i termini perché ciò comporterebbe l'uso di altre parole o locuzioni complesse per un alloglotta;
- le parole devono essere riconosciute nel contesto per significato e funzione che nella prima fase di apprendimento di L2 non sono distinguibili in quanto significato e funzione vengono percepiti insieme, diversamente da quanto avviene nell'apprendimento della lingua straniera ed in parte anche nell'apprendimento di L1;
- non enfatizzare l'uso di disegni che sono utili solo per apprendere i sostantivi concreti, mentre la lingua italiana ha un alto grado di astrazione ed è altamente connotativa.

Quale grammatica per quale lingua

E' importante non dimenticare che anche quando non si fa grammatica è necessario avere un programma grammaticale da tenere presente nell'approccio ai testi, mi riferisco comunque al lavoro da svolgere con alunni che abbiano una maturità linguistica già acquisita (dagli 8-9 anni ai 14-15). Pertanto bisogna costruire un programma di riflessione grammaticale che parta dall'interlingua per ripercorrere le tappe dell'acquisizione spontanea di L2 e che non ha come finalità di essere completo ed esaustivo dando conto di regole ed eccezioni.

Il programma grammaticale deve fermarsi sui nodi problematici della lingua italiana: sistema verbale, uso delle preposizioni, sistema di formazione delle parole (cioè sui cosiddetti ambiti periferici della grammatica ita-

liana rispetto alla grammatica universale). Bisogna dare agli alunni allo-
glotti gli attrezzi del mestiere con i quali possano far scaturire dalla propria
competenza linguistica le nozioni regolative per costruire nello spazio in-
terlinguistico la loro L2: la grammatica di L2 non si impara ma si costrui-
sce nel proprio spazio interlinguistico partendo da alcune prenoscenze e
dalla capacità di riflessione linguistica elaborata nella lingua madre.

Perciò è fondamentale far esplicitare agli alunni le conoscenze di base
per fissarle e per dare norma all'uso, esplicitare e dare consapevolezza de-
gli errori per evitare la fossilizzazione. Il programma grammaticale dev'esse-
re globale ma non sistematico; bisogna evitare le trattazioni sistematich-
e: fonetica > morfologia > sintassi, oppure articolo > nome > verbo, etc.;
inoltre il programma grammaticale dev'essere testuale e prevedere eser-
cizi su testi sia comunicativi che letterari.

Bisogna tenere conto della diversità degli altri sistemi linguistici e
sfruttarla a vantaggio dell'apprendimento dell'Italiano, ad esempio sfrut-
tare la capacità di memorizzazione degli orientali. In ogni caso bisogna
mettere in atto un certo empirismo metodologico, posto che non esiste
una teoria generale sull'acquisizione di L2 e lo stato della ricerca è an-
cora molto immaturo. L'acquisizione di L2 va seguita secondo lo stile ap-
prenditivo di ciascuno poiché non ci sono performances e standard in
presenza dei quali possiamo dire che l'alunno è in grado di seguire la
programmazione curricolare degli altri.

L'apprendimento di L2 procede secondo un percorso autonomo e
quando si arresta regredisce a ritmi molto più rapidi sia degli appren-
dimenti di lingua straniera, sia ovviamente delle competenze di L1. Bisog-
na dunque mettere in atto una didattica differenziata che percorre stra-
de diverse per arrivare ad una meta comune che è la padronanza della
lingua italiana. Il punto nodale della didattica di Italiano L2 è la diffe-
renziatura dei curricoli che si realizza studiando, in procedimento di ri-
cerca-azione le sequenze di apprendimento. Le sequenze di appren-
dimento di L2 non sono prevedibili perché mentre per l'adulto si può ab-
bastanza agevolmente separare le fasi dell'acquisizione da quelle dell'ap-
prendimento, per il bambino ciò non è possibile.

La semplificazione del testo

- isolare le parole-chiave;
- lavorare prioritariamente sulla comprensione del lessico: un testo è un percorso logico di lemmi;
- la riflessione sulla lingua non è così importante per chi apprende Italiano L2 in Italia, diversamente da quanto avviene per chi studia l'Italiano come lingua straniera nel proprio paese;
- riflettere sulla lingua produce l'effetto di inibire parzialmente la spontaneità comunicativa, pertanto può essere un effetto indesiderato in alcune fasi dell'apprendimento;
- nell'uso di testi cronologicamente differenti o tipologicamente diversi bisogna evitare di sottolineare continuamente analogie e differenze con l'Italiano comune; è meglio lasciare che la comprensione venga da sé globalmente dal testo: segnalare particolarità ed eccezioni equivale ad introdurre un termine di paragone oscuro sprecando la polisemia dei testi soprattutto letterari, dei testi antichi, poetici od ad alta densità retorica, oppure dei testi scritti in linguaggi settoriali.

La lingua per tutti in 20 punti

1. Non dimenticare che tutti i docenti sono insegnanti di lingua e devono operare come facilitatori dell'apprendimento linguistico.
2. Diagnosticare le competenze linguistiche degli alunni allootti.
3. Inserire sempre in classe nel tempo più breve.
4. Fare addestramento specifico per breve tempo e il più possibile con materiale curricolare.
5. Rivalutare le misure più semplici e meno costose per facilitare l'apprendimento, come la didattica collaborativa.
6. Avere ben chiaro che esiste una gradualità dell'apprendimento di diversi aspetti della lingua: alcuni aspetti della lingua si insegnano, per altri è necessaria un'acquisizione spontanea almeno in età evolutiva ed in contesto di *submersion*.
7. Tenere presente che gli immigrati in Italia sono prevalentemente in una situazione di *submersion* linguistica.

8. Insegnare molto bene la codifica e la decodifica: saper leggere e pronunciare adeguatamente evita l'emarginazione linguistica; se il segno non è leggibile il senso non si coglie mai. Inoltre la capacità di codifica e decodifica contribuisce a motivare alla comprensione e alla comunicazione. Non bisogna dimenticare che non si può imparare a leggere e a scrivere spontaneamente senza imput intenzionale. Il bambino può arrivare spontaneamente a contare ma non a leggere e a scrivere. Codificare e decodificare correttamente anche poche parole ha una ricaduta psicologica e cognitiva enorme, consente di prestare naturalmente attenzione al senso del lavoro, e di svolgerlo in piena autonomia: saper scrivere da soli costituisce la prima forma di autonomia scolastica.

9. Non accontentarsi che l'alunno si fermi ad una competenza di sopravvivenza (*Survival Competence*), ma mettere in atto strategie per farlo transitare alla Calp (*Cognitive Academic Language Proficiency*).

10. La programmazione dei contenuti linguistici da mettere in atto per un alliglotta è molto diversa, e continua nel tempo ad essere diversa anche dopo molta scolarizzazione in Italia, da quella che si mette in atto per un madre-lingua.

11. Privilegiare l'uso di materiale strutturato e di libri che siano uguali nella classe per i madre-lingua e per gli alliglotti. Il lavoro per questi dev'essere metodologicamente mirato ma non differenziato.

12. Non dimenticare che l'alliglotta non ha un deficit cognitivo e che se mai il pericolo è quello di indurlo.

13. Aver fiducia nel fatto che il bambino straniero a scuola sa potenziare gradualmente la sua comprensione e la comunicazione, a condizione che non gli si chiedano prestazioni produttive troppo lontane dalle sue capacità. Ad esempio anche un testo di antologia di III media può essere affrontato da un alunno alliglotta a condizione che il lavoro venga mirato metodologicamente con adeguate strategie di semplificazione del testo come l'assegnare una lista di parole utili e/o frequenti, allegando al brano una griglia di comprensione di singoli enunciati-chiave del testo.

14. Favorire le situazioni comunicative. Nell'ambito di una situazione comunicativa, non correggere eventuali errori di morfologia o di sintassi

(sono discriminanti che hanno un effetto negativo sul piano della motivazione ad apprendere), mentre è assai opportuno correggere pazientemente e ripetutamente gli errori di pronuncia (l'errore di pronuncia non viene investito di una valenza negativa). Nell'ambito di situazioni comunicative esplorare il lessico evitando di censurare scelte lessicali inopportune. Attenzione ad evitare l'emarginazione comunicativa.

15. Non pensare che esista un Italiano standard o corretto da insegnare, avere la consapevolezza che anche gli stranieri che parlano Italiano contribuiranno a modificarlo e che la loro lingua sarà una variante della nostra lingua mentre molto difficilmente sarà uguale alla nostra. Tollerare la lingua variante parlata dagli stranieri.

16. Insegnare la L2 sempre all'interno di un progetto di educazione interculturale in cui coinvolgere l'intera classe.

17. Rafforzare l'immagine della lingua e della cultura dei figli degli immigrati all'interno della scuola, valorizzando la loro diversità soprattutto nel momento in cui si interviene per migliorare la loro formazione linguistica.

18. Avere consapevolezza che i tempi dell'integrazione linguistica sono sempre molto stretti, particolarmente per i bambini che devono apprendere una buona capacità di comunicazione in L2 prima di aver perso l'uso di L1, altrimenti perdono la capacità di verbalizzare in qualunque lingua.

19. Non presentare mai il parlante nativo come modello per il bambino che deve imparare l'Italiano come L2, si può ingenerare un senso di inadeguatezza che toglie motivazione.

20. Si può sempre insegnare la lingua madre come se fosse una lingua seconda in quanto le metodologie per l'insegnamento accresce nei parlanti nativi la consapevolezza sull'uso della lingua, mentre non si può mai insegnare L2 come se fosse lingua madre.

CAPITOLO QUARTO

Progetto “Many Colours”

*Stefano Cobello**

Il Progetto “Many Colours” è un progetto all’interno delle azioni di finanziamento del Programma Europeo “Socrate” e più precisamente l’azione Comenius II.

Attraverso questo strumento vengono promosse e sostenute azioni miranti all’educazione dei figli di migranti e all’elaborazione di strumenti e moduli per la formazione iniziale, e non, dei docenti in servizio, attraverso il confronto e lo scambio di esperienze, idee e materiali tra diverse realtà istituzionali o associative dei diversi paesi europei.

Il Progetto “Many Colours” è nato nel 1997 da una collaborazione tra partner italiani, norvegesi e inglesi. Esso pone particolarmente l’accento sulle metodologie di apprendimento ed insegnamento e la creazione di curricula specifici. Le azioni finalizzate al raggiungimento di questi obiettivi consistono in progetti di ricerca, frutto della collaborazione del gruppo, il quale si articola a livello locale attraverso il lavoro dei singoli organismi partecipanti, ed a livello transnazionale attraverso un’azione di coordinamento. Vengono inoltre svolti seminari di lavoro e formazione sia a livello locale che europeo.

Il primo meeting internazionale si è tenuto a dicembre a Leeds, sede dei partner inglesi, ed ha toccato numerose tematiche legate all’inserimento scolastico dei figli degli immigrati. Questa conferenza, dal titolo “Pari opportunità nell’educazione”, e che ha avuto la partecipazione di

* *Coordinatore transnazionale del progetto “Many Colours” e referente della Dir. Gen. X della Commissione europea.*

sei rappresentanti dall'Italia, ha segnato l'inizio del progetto. Sono previsti altri appuntamenti di questo tipo in Italia nel 1999 e successivamente in Norvegia, mentre si sta lavorando nei gruppi nazionali per mettere a punto le iniziative più squisitamente metodologico-didattiche.

Obiettivi del primo anno di progetto, che ha una durata di tre anni, sono stati lo scambio di esperienze fra i partner, la realizzazione e lo scambio di un questionario da sottoporre ai docenti coinvolti sui bisogni e le idee che si manifestano intorno all'insegnamento dell'Italiano L2 e per l'educazione interculturale. Parte integrante è la messa in rete, su Internet, di tutto il materiale realizzato dai partner affinché diventi patrimonio di tutti quei docenti che volessero farne uso. La pagina web da visitare è: <http://www.karmoyped.no/projects.htm>.

Coordinatore del Progetto è il Centro di Formazione Pedagogica di Karmøy, sostenuto finanziariamente dal Comune della piccola isola, mentre gli altri partner sono:

per la Norvegia una scuola per l'integrazione dei figli di migranti, per l'Inghilterra l'Università di Leeds con il Centro per la cultura e l'educazione delle razze, l'associazione delle donne asiatiche AWRA, il centro servizi di consulenza e consultorio per l'educazione multiculturale MECAS,

per l'Italia: Il Provveditorato agli Studi di Verona, il Centro per la formazione e l'educazione multiculturale "tante tinte", da cui trae il nome il progetto, la scuola Media Statale di Negrar, l'Istituto Tecnico Aziendale e Corrispondenti in Lingue Estere "L. Einaudi", la Scuola Media Statale Quartiere S. Lucia", la Direzione Didattica VII Circolo "Carducci".

Il materiale didattico raccolto durante la Conferenza di Leeds sarà distribuito ai docenti durante 3 workshop che si terranno a Verona, in Norvegia e a Leeds nella primavera del 1998. E' prevista un'altra conferenza a Novembre in Leeds con degli workshop tenuti dagli stessi insegnanti partecipanti al progetto. Nel frattempo quanto elaborato dai questionari e dai gruppi di lavoro nazionali diventerà materiale utile per l'integrazione la realizzazione di moduli formativi per gli insegnati stessi.

Per quanto attiene nello specifico a Verona, essendo le scuole coin-

volte nel progetto rappresentanti dei diversi ordini, il ventaglio delle proposte ed azioni sarà senz'altro ampio. Per la realizzazione dei percorsi e materiali didattici i gruppi si avvarranno anche delle competenze e supervisioni di alcuni tra i massimi esperti del settore linguistico ed interculturale.

Il Centro "tante tinte" aveva presentato nel convegno di novembre "Tante Tinte in Fiera" di Verona del materiale informativo e di riflessione con alcune sezioni tradotte in 7 lingue, verso cui i partner hanno mostrato apprezzamento ed interesse. Una parte di quel materiale verrà perciò riprodotta e diffusa, diventando così uno strumento utile per tutti i partecipanti.

L'organizzazione interna del Progetto, per quanto attiene Verona, vede un coordinatore delle relazioni internazionali e esperto in politiche europee, una coordinatrice interna, esperta di educazione interculturale, uno staff di coordinamento interno formato dai referenti delle varie scuole, dai Presidi e dai Direttori Didattici coinvolti nel progetto e da circa 20 insegnanti.

E' previsto inoltre l'avvio di incontri con i responsabili ministeriali per il diretto coinvolgimento sul progetto e per il riconoscimento e trasferimento dei crediti formativi a livello europeo secondo i suggerimenti e le direttive della Direzione Generale XXII della Commissione Europea.

Questo progetto si sta rivelando un grande momento di confronto e un momento di formazione diretta e indiretta per tutti i partecipanti, sia per il materiale che sta producendo sia per gli stimoli di tipo linguistico e culturale che apporta nella formazione del singolo docente.

PARTE TERZA

La scuola ed il sociale

CAPITOLO PRIMO

Fra il dire e l'essere: uso e rappresentazione del multilinguismo nella migrazione¹

*Francine Rosenbaum**

Postulati teorici

Sono logopedista, specializzata nell'assunzione di situazioni di bambini e famiglie multiculturali e migranti. Mi definisco come una terapeuta della comunicazione e del linguaggio. Quando penso linguaggio, allargo il concetto a tutte le forme di competenza comunicativa, verbale e non verbale. La mia concezione della logopedia ricopre una pratica terapeutica transdisciplinare, una passerella fra la psicologia e la pedagogia, in un senso etimologico molto ampio di viaggio iniziatico negli apprendimenti...

Le tecniche specifiche destinate a curare i sintomi come le gravi turbe del linguaggio orale e scritto riscontrano tutta la loro importanza e la loro legittimazione quando le applico nell'ambito di certi principi e certi modelli teorici ispirati alle teorie sistemiche e contestuali. Dell'etica esistenziale di queste scuole di pensiero nelle quali mi riconosco, porrei in evidenza alcuni aspetti chiave:

1. Il buon rapporto con se stesso, la stima di se stesso, la stima della propria famiglia e della propria lingua di origine per estensione sono determinanti per appropriarsi delle conoscenze e per usare le risorse stru-

* *Logopedista, formatrice esperta dell'approccio transculturale delle turbe del linguaggio e della comunicazione.*

1. *Questo articolo riprende e riassume alcuni capitoli del mio libro "Approche transculturelle de la communication - Langage et Migration", Paris, Masson 1997.*

mentali necessarie all'elaborazione delle funzioni cognitive e percettive. Un bambino che si auto-squalifica o che viene squalificato dal suo contesto farà spesso fatica a leggere, a scrivere, a servirsi delle sue capacità discorsive. La famiglia è l'ambito naturale della crescita e dell'evoluzione: costituisce l'insieme capace di incoraggiare il bambino nel suo sviluppo, se il contesto gli rimanda un'immagine positiva delle sue competenze.

2. Nel mio lavoro privilegio un modello di risorse che tende a mobilitare le potenzialità dell'individuo piuttosto che a far scomparire un deficit. Cerco di far apparire, o riapparire queste risorse nella rete di interazioni familiari o gruppali in modo da avviare nuove spirali di scambio e di apprendimento.

3. Per i pazienti il cui sintomo si situa nella sfera dei blocchi degli apprendimenti del linguaggio, la riscoperta del piacere nella comunicazione è la scintilla che accende il desiderio e il coraggio di confrontarsi a nuovi apprendimenti. In senso molto lato pedagogia significa in greco anche viaggio dei bambini. Come lo dice Michel Serre "ogni apprendimento fa paura... Imparare è come viaggiare, ma il primo viaggio è la nascita; non vi è apprendimento senza una specie di rinnovo di questa nascita... ed è sempre molto difficile"².

4. Sostengo la ricerca di una alternativa alle manifestazioni sintomatiche che permetta al paziente designato e alla famiglia di arricchirsi tramite la loro storia passata e di utilizzare le appartenenze diverse per costruire nuovi progetti esistenziali. Per i bambini di famiglie multiculturali in particolare, ciò tende a scoprire condotte costruttive per esprimere la fedeltà alle origini invece di fallire a scuola o di manifestare turbe del linguaggio, dell'alimentazione e così via.

2. Serre M., "Apprentissage, voyage, métissage", in *Hommes et Migrations*, n. 1161, DIF'POP, Paris, 1993.

A proposito del bilinguismo

Il termine bilinguismo ricopre un certo numero di rappresentazioni diverse che hanno per conseguenza degli atteggiamenti sociali, delle politiche pedagogiche e delle pratiche terapeutiche contraddittorie. Mi sembra dunque utile evidenziare certi criteri sottostanti alle definizioni del bilinguismo.

A. E' bilingue una persona che padroneggia perfettamente due lingue.

Questa definizione, basata su criteri cognitivisti, è ancora attualmente la più diffusa e la più propizia a produrre una valutazione delle competenze linguistiche in termini di errori o/e interferenze. Essere bilingui significa disporre di due sistemi di fonemi, due lessici, due grammatiche ecc. Questi due sotto-insiemi di nozioni linguistiche sono generalmente sviluppate a livelli variabili: il locutore dispone allora di conoscenze più vaste in lingua materna che in lingua seconda. Gli investigatori si interrogano per esempio sulle articolazioni esistenti fra questi due sotto-insiemi. Qualsiasi imperfezione nell'una o nell'altra lingua tradirebbe una separazione insufficiente degli engrammi linguistici o uno squilibrio fra l'attivazione dell'una o dell'altra lingua. Vengono a contare soltanto la qualità della forma e il rispetto del codice verbale, ad esclusione di ogni altro parametro para o infra-verbale. Questa definizione del bilinguismo è soltanto utile e pertinente per l'attribuzione di titoli professionali di traduttore o di interprete.

B. E' bilingue una persona che riesce a integrarsi in comunità linguistiche diverse.

Questa definizione si riferisce a criteri sociali, generalmente presi in considerazione dalle sedi politiche o per misurare il grado di integrazione degli stranieri nelle scuole, sul posto di lavoro e negli scambi con le amministrazioni del paese ospite. Essere bilingue significa venir accettato pienamente come interlocutore dai membri delle due comunità linguistiche. Questa accettazione non implica necessariamente l'assenza di accento, ma il fatto che questo accento, se esiste, non venga stigmatizzato (si può per esempio vivere a Roma e gioire di un certo prestigio sociale parlando l'italiano con un accento francese). La competenza

linguistica viene ritenuta adeguata dal momento in cui l'individuo è capace di utilizzare due lingue con una correzione fonetica sufficiente per eliminare ogni ostacolo alla buona comprensione di ciò che dice, così come di dominare il vocabolario e le strutture grammaticali in modo paragonabile a quelle di un autoctono di origine sociale e culturale simile. Questa definizione pone fra l'altro il quesito del ruolo del linguaggio nella definizione dell'identità sociale di una persona.

C. E' bilingue una persona capace di realizzare compiti specifici nelle due lingue.

Questa visione del bilinguismo, assai vicina alla precedente, circoscrive però le competenze linguistiche secondo criteri funzionali. Essere bilingui significa disporre di un repertorio verbale che permetta al locutore di eseguire certe funzioni verbali (raccontare una storia, fare una lezione, scrivere una lettera, capire un film, vendere merci, condurre una consultazione medica ecc.) in due lingue diverse, indipendentemente dal grado di elaborazione dei mezzi linguistici e dall'immagine sociale che il locutore dà di sé stesso. Il repertorio verbale è in linea di principio specializzato, nel senso che ogni lingua viene attribuita ad un sotto-insieme di funzioni (per esempio il locutore conduce la sua vita professionale in lingua seconda e la vita familiare in lingua materna). Questo approccio è alla base delle definizioni della diglossia (coesistenza, in una comunità di due lingue attribuite rispettivamente all'esecuzione di funzioni diverse).

D. I criteri sopra menzionati fanno referencia alle prestazioni (performance) del bilingue dal punto di vista dell'interlocutore, sia esso individuale o sociale. Ma sono ciononostante insufficienti per rendere conto del bilinguismo nella prospettiva relazionale che ci interessa. Siccome il linguaggio nasce e si sviluppa nell'interazione, sono i criteri psico-affettivi che ci permettono di capire meglio gli aspetti del bilinguismo e di arricchire i nostri interventi nel campo psicopedagogico.

E' Elizabeth Deshayé³ che ha formulato in modo chiaro ed accessibi-

3. Deshayé E., "L'enfant bilingue", Laffont, Paris, 1990, pp. 30-33, 64, 108, 119, 157, 182.

le ad un largo pubblico molte nozioni chiave a questo proposito. Ne riassumo qui i punti che fanno parte delle informazioni che offro alle famiglie multiculturali e migranti. Queste informazioni hanno finito per far parte così intimamente della mia propria concezione del bilinguismo che le sue parole sono diventate le mie nelle situazioni di consultazione, di colloquio e di insegnamento.

Una persona che vive in due contesti culturali diversi, per esempio la casa e la scuola o il posto di lavoro, *non dice le stesse cose nelle due lingue rispettive*. Afferra il mondo, lo capisce e reagisce secondo due sistemi culturali, linguistici (e dunque mentali) diversi. Data l'interdipendenza del pensiero e del linguaggio, un bambino costruisce le sue competenze linguistiche in stretta simbiosi con l'ambito affettivo e culturale nel quale è portato ad esprimersi. Nel corso degli apprendimenti linguistici, è perfettamente normale che un individuo possa esprimere i suoi affetti nella lingua del suo ambito familiare e le sue esperienze scolastiche e professionali nella lingua del suo ambito sociale senza saper permutare i due codici. *Chiamo bi o multilinguismo affettivo la facoltà di esprimersi nella lingua in cui avvengono le interazioni a un dato momento senza poterne dare la traduzione immediata*. Affermo che non si corrono rischi psichici al mescolare le referenze culturali e le lingue: i problemi legati in apparenza al bilinguismo non sono mai provocati dal bilinguismo stesso. La confusione fra le due lingue è il segno esterno di un conflitto interno: rigettare una delle lingue equivale a rigettare una parte di sé stessi. Ogni bambino è capace, in buone condizioni, di assimilare con successo due lingue e due culture. E' la *situazione* all'origine del bilinguismo che è in grado di generare difficoltà nel seno della famiglia, o fra la famiglia e la società. Il bambino associa inconsciamente queste contraddizioni all'una o all'altra lingua e si esaurisce in conflitti di lealtà che gli sbarrano l'accesso agli apprendimenti.

Tenendo conto dei presupposti teorici e dell'aspetto affettivo dello sviluppo del multilinguismo, il fatto di dire, per esempio, che i problemi di un bimbo migrante sono dovuti al *bilinguismo* è una semplificazione grossolana ed erronea che viene ancora insegnata attualmente e che

contesto vigorosamente. L'atteggiamento dei genitori e - ad un livello minore ma tuttavia considerevole - quello dei parenti, degli amici, del corpo insegnante e medico, determina fortemente il modo in cui il bambino reagirà alle due lingue ed a tutto ciò che esse rappresentano. Quando un bambino ha l'impressione che uno dei genitori, la nonna, l'insegnante o il medico considerano in modo ambivalente o sfavorevole l'apprendimento simultaneo delle due lingue, viene scosso nella propria fiducia in sé stesso, colpito nella motivazione a crescere e nel suo senso dei valori. La sua personalità rischia di soffrirne. Il bambino afferra ed assimila una lingua con tutto il suo essere: l'intelletto, le emozioni, i sensi. Si costruisce attraverso queste lingue che costituiscono una parte integrante del suo sviluppo.

Fino ai tre o ai cinque anni (a seconda dell'età della scolarizzazione), la lingua materna del bambino (lingua di origine della madre) sarà la più importante della sua vita. Ma dal momento in cui andrà a scuola, avrà la propria vita indipendente, lontano da casa e dalla mamma. Il bisogno di comunicare con gli altri bambini diverrà imperativo. Ineluttabilmente, la situazione si capovolgerà, *la lingua materna perderà il suo ruolo predominante*. E' ciò che a volte viene chiamato "il traguardo dei 5 anni".

I genitori che vivono questo tipo di situazione e se ne preoccupano possono essere rassicurati. In un contesto di pluriculturalismo e di plurilinguismo, un ritardo nell'espressione verbale è banale: si tratta di un fenomeno normale e comprensibile. Infatti, il piccolo bilingue deve pur imparare il doppio di vocaboli di un bambino monolingue. Ma questo ritardo è provvisorio. I bambini bilingui dalla nascita ricuperano il livello verbale dei loro coetanei nell'una o in ambedue le lingue, raggiungono la stessa maturità verbale, lo stesso senso delle sfumature verso l'età di quattro o cinque anni.

Vi sono dei bambini che presentano patologie del linguaggio: si riscontrano allora *difficoltà tanto nella lingua materna che nella seconda lingua*. Gli specialisti considerano che non esiste nessun rapporto particolare fra il bilinguismo ed i problemi di trascrizione. Ma ad una condizione: che non venga commesso l'errore di insegnare al bambino a leg-

gere nella lingua materna prima che abbia acquisito la lettura nella lingua della scuola.

E. *Adolescenza e seconda lingua: la perdita delle esperienze acquisite.*

In tutta l'Europa, gli adolescenti recentemente immigrati vengono confrontati ad una gravissima lacuna nella pedagogia linguistica, tanto più drammatica quanto misconosciuta: da un lato, gli apprendimenti scolastici fatti nel paese d'origine non vengono utilizzati come supporti per gli apprendimenti nel paese ospite; d'altro lato non vengono più mantenuti, nè alimentati, nè valorizzati in alcun modo.

Al contrario, e nonostante qualche lodevole sforzo d'informazione a questo proposito, le loro conoscenze in lingua materna vengono solitamente considerate come la causa delle difficoltà di apprendimento nella seconda lingua. Questa credenza etnocentrica ha come conseguenza le ottuse e deleterie direttive d'insegnamento monolingue che ignorano o squalificano le conoscenze acquisite, inibendo di fatto le energie e le risorse inerenti alle competenze metaculturali veicolate dalla migrazione.

Il rischio che corre così la maggioranza degli adolescenti recentemente immigrati è di perdere le esperienze accumulate e di non poterne costruire altre su basi in via di estinzione. Essi diventano così *doppiamente incompetenti*: incompetenti rispetto agli apprendimenti fatti nel paese d'origine e incompetenti rispetto al nuovo sistema scolastico. Questa incompetenza nasce dal fatto che le esperienze acquisite nel paese d'origine non vengano utilizzate come fondamenta, come base o punto di partenza per i nuovi apprendimenti.

Il costo sociale a breve ed a medio termine di una tale lacuna nella pedagogia linguistica è incalcolabile, sia dal punto di vista del paese ospite che viene rapidamente confrontato ad una popolazione di giovani adulti incapaci di essere inseriti nei normali circuiti di formazione professionali, sia dal punto di vista dei rispettivi paesi di origine nei quali non costituiranno una nuova leva capace di assumere compiti utili allo sviluppo socio-economico. Si tratta di un *fenomeno di deculturazione* tragico che, senza un'attenzione particolare portatagli dalle autorità scolastiche competenti, pauperizzerà tutta una frangia della popolazione attiva.

Premesse teoriche al lavoro con i bambini multiculturali o/e migranti

Quando ricevo i bambini migranti e le loro famiglie, due tipi di considerazioni mi servono da filo conduttore:

- Penso che la cultura dei consultanti costituisca una parte del loro *stare al mondo* altrettanto importante che la loro biologia o la loro storia singolare. Intendo per cultura il modo in cui una società determinata organizza e manifesta le sue relazioni al mondo naturale: il tempo, lo spazio, le tappe della vita, la *Weltanschauung*. Da questa definizione deriva ciò che Tobie Nathan⁴ descrive - con la foga che gli è consona - come una banalità indispensabile da dire: "E' vergognoso che, nella nostra società, i migranti siano infelici a causa della mancanza di rispetto nei confronti delle loro culture di origine.

Sul piano individuale, le macchine (europee) di abrasione dei sistemi culturali sono la Medicina e la Scuola, poiché sono i due luoghi istituzionali dove il migrante viene percepito come un essere umano universale e non come un essere di cultura. Mettere (...) brutalmente (un bambino migrante) a scuola ed aspettarsi che vi si adatti, significa non capir niente del funzionamento psichico. Ed è vergognoso! A questa età è totalmente impossibile gestire rapidamente dei processi di mediazione fra due culture, fra due lingue, unico mezzo per non perdere la Cultura con una C maiuscola".

- Penso che le rotture nel ciclo di vita familiare dovute alla migrazione richiedono ad ogni membro della famiglia molte energie per ricostituire un equilibrio soddisfacente. Cyrulnik dice, in *Les nourritures affectives*⁵, che quando le rotture hanno inibito la consapevolezza di appartenenza di un bambino, egli "non conosce la storia della propria famiglia o della propria stirpe. Questa lacuna impedisce al bambino di struttu-

4. Nathan T., "L'influence qui guérit", Odile Jacob, Paris 1994, p. 217 (traduzione di F. Rosenbaum).

5. Cyrulnik B., "Les nourritures affectives", Odile Jacob, Paris, 1993, p. 84 (traduzione di F. Rosenbaum).

rare il tempo (...). I referenti si sovvertono nella sua mente. Ora, quando un discorso diventa confuso, quando la presentazione di sé stessi non è chiara, l'interlocutore rimane sconcertato e non può rilanciare lo scambio. La comunicazione si spegne, isolando ancor più il bambino e confermando, ad ogni tentativo di incontro, la sua impressione di venir escluso dai circuiti sociali e dagli scambi affettivi (...). Anche l'identità fisica è sfocata nei bambini senza appartenenza (...). Occupare orgogliosamente il proprio posto fisico, affettivo, psicologico e sociale, ecco ciò che permette il fatto di appartenere. La fierezza è importante perché facilita la costruzione dell'identità".

Ho dunque imparato a non appoggiarmi sulle descrizioni cliniche esterne del sintomo, dove sono l'unica a definire il quadro di referenze del consultante. E' infatti da lui che ottengo le informazioni le più importanti sul suo proprio quadro di referenze che conosco poco, male o che non conosco affatto. Uno dei nostri tanti *credo*, di obbedienza analitica classica, dice che l'efficacia terapeutica è legata allo spazio di consultazione del terapeuta: affermo invece che la mobilità dei terapeuti che lavorano con i migranti è altrettanto necessaria come quella che pretendiamo da questi ultimi.

Se posso farlo, utilizzo nei colloqui di famiglia *la lingua nella quale si costruisce spontaneamente il pensiero*. Ripeto che non si dicono le stesse cose nella lingua di origine che in una lingua che non si padroneggia. Il fatto di iniziare il dialogo nella lingua della famiglia che consulta permette di ridurre in parte una delle tante asimmetrie esistenti fra i migranti e gli operatori sociali, fra gli esclusi o/e in situazioni di precarietà e gli inclusi o/e membri della società/istituzione.

Come ben lo spiega il Dr. J.C. Métraux⁶, etnopsichiatra e formatore per gli operatori sociali che lavorano con le famiglie traumatizzate dalla migrazione, il "territorio" stesso della consultazione non solo non appartiene ai genitori ma rappresenta in certo qual modo la nostra "cittadi-

6. *Association Appartenances, Lausanne, Svizzera.*

nanza". Se per di più il discorso sul bambino problematico si svolge nella lingua dell'operatore, quest'ultimo si appropria tutte le sfere dello scibile, inclusa quella della genitorialità, privando così gli interlocutori, genitori « estranei », di dare (nel senso di regalare, offrire, scambiare) le informazioni utili e imprescindibili alla rimozione dei blocchi dell'apprendimento.

Il curante che ha la fortuna di potersi avvalere della collaborazione di un *interprete-mediatore culturale* viene così a significare parecchie cose: la prima è che ammette ed accetta di non padroneggiare tutto. L'Altro può incominciare a costruire la fiducia nello spazio dove lo specialista rinuncia al controllo totale della situazione. L'interprete-mediatore culturale occupa una posizione assai simile a quella del bambino, scaricandolo contemporaneamente dal ruolo di fattorino: congiunge infatti due appartenenze diverse, dimostrando che sono viabili ed altresì fonti di nuovi significati, in particolare quello di potersi identificare ad un percorso esistenziale simile. L'interprete può così avere un valore di testimone e costituire l'esempio di una forma di riuscita per il bambino. Gli si permette dunque anche di parlare di se stesso e della sua esperienza, il che crea nuovi spazi di intercambio suscettibili di includere le nostre proprie esperienze esistenziali e rompere ancora una volta le asimmetrie radicali.

Se gli imperativi istituzionali non ci permettono questa mobilità, è utile sistemare il contesto di consultazione con referenze culturali multiple, dove l'alterità sia rappresentata e rappresentabile: carte geografiche, tracce scritte in altre lingue, pitture ed immagini che evocano altri contesti, ecc. E' anche proficuo includere nel colloquio più di un terapeuta (o/e tirocinante) che non abbiano referenze culturali identiche in modo che la rappresentazione dell'alterità possa essere multipla e condivisa. Si può così costruire, sotto lo sguardo delle famiglie e grazie alle loro informazioni, un *quadro sinottico della loro traiettoria di migrazione*. Per una situazione data, tento di tener presenti le quattro domande seguenti:

- Qual è la storia della migrazione della famiglia?
- Quali rotture la migrazione ha convogliato nel ciclo di vita della famiglia?

- Possiamo considerare le turbe di apprendimento del linguaggio, definite come un insuccesso o una patologia nel paese ospite, come l'espressione della fedeltà al contesto di origine?

- Che risposta sarebbe stata data a un simile sintomo se fosse stato assunto e curato nella cultura di origine del consultante?

Spesso propongo, parallelamente ai colloqui di famiglia, una logoterapia di gruppo nella quale questi figli della migrazione, detti "di nessuna parte", non "di qui" e non più "d'altrove", si riappropriano il tempo e lo spazio tramite la reiscrizione dell'individuo nel suo universo di origine. La proposta di lavorare in famiglia o in gruppo sulle risorse familiari e culturali figurate in un "albero di vita" sminuisce considerevolmente il rischio di cadere nelle rappresentazioni del sintomo di tipo "diagnostico" che sono di per sé squalificanti. Questo approccio permette anche di condividere etiologie apparentemente "irrazionali" (per esempio "gli hanno gettato il malocchio") senza umiliare i bambini e/o le famiglie e senza far cadere i terapeuti nella trappola della condiscendenza.

La funzione della trascrizione in questo contesto

Nel contesto delle consultazioni motivate dalle turbe o i blocchi degli apprendimenti scolastici, la trascrizione diventa un mezzo interessante per creare riferimenti, segni, legami e tappe nella rielaborazione del racconto familiare. L'ingresso nel processo di apprendimento del linguaggio scritto diventa meno minaccioso. Sappiamo che rappresenta, per tutti i bambini, una tappa importante nel processo di autonomizzazione. E per diventare autonomo, il bambino ha bisogno di sentirsi assicurato sulla permanenza dei legami affettivi che mantiene con le persone che gli sono vicine.

La carenza di motivazione rispetto alla trascrizione è un problema che mi preoccupa costantemente. Ho osservato che, nei bambini migranti, questo disinteresse e le difficoltà di apprendimento coincidono spesso, indipendentemente dalle lingue utilizzate. Alla scarsa motivazione si aggiunge generalmente un comportamento passivo o iper-adattato, una carenza di autonomia rispetto all'adulto e delle risposte insufficienti o

nulle alle sollecitazioni dei genitori o degli insegnanti.

I risultati incoraggianti che ho ottenuto con le mie colleghe nel campo della strutturazione temporale attraverso l'approccio della storia personale dei bambini ci hanno spinto ad immaginare che il genogramma poteva esercitare un impatto terapeutico in un gruppo di bambini provenienti da famiglie migranti. Abbiamo dunque formulato l'ipotesi che *in un gruppo di bambini migranti, scolasticamente "al di fuori della norma", prescindendo dalla lingua utilizzata, il fatto di alimentare il sentimento di identità di ognuno attraverso l'esplicitazione della storia dei legami familiari avrebbe sviluppato la loro autonomia, la loro capacità critica, lo spirito di iniziativa individuale e le loro facoltà di confrontarsi in modo costruttivo alle regole ed ai codici.*

Esempio clinico: la complessificazione dell'analisi del sintomo "turbe di apprendimento del linguaggio scritto accompagnato da turbe di comportamento" di un pre-adolescente segnalato dalla scuola

Situazione clinica

Fabio, ragazzo portoghese di tredici anni, è il terzo figlio di una fratria di quattro. E' arrivato in Svizzera all'età di undici anni e mezzo, nell'agosto del 1990. Sta per essere bocciato in sezione terminale⁷ che ripete al momento della segnalazione, nel giugno del 1992. I genitori allarmati hanno firmato la domanda di esame logopedico trasmessa dall'insegnante. Parallelamente, l'insegnante di prima elementare ed il medico scolastico segnalano il fratello minore, Roberto, sei anni e nove mesi, che manifesta turbe dell'apprendimento.

Nei colloqui preliminari con gli insegnanti ed il medico scolastico, la coppia genitoriale viene descritta come incapace di assumere l'educazione dei figli, di dar loro un inquadramento e di porre dei limiti. Il padre viene qualificato come alcolizzato e gli insegnanti si chiedono se i bam-

7. La sezione terminale è il livello più basso della scuola dell'obbligo.

bini vengano maltrattati. Il comportamento inadeguato di Fabio a scuola aveva già portato ad una segnalazione all'Ufficio Medico-Pedagogico: la soluzione esaminata dal pedopsichiatra e dal direttore della scuola era un collocamento in un istituto pedago-educativo. L'esame logopedico richiesto da Fabio gli era stato consentito dall'insegnante come una specie di ricompensa per "un miglior comportamento" ed anche perché il ragazzo si era lamentato di ingiustizia nei suoi confronti poiché un compagno svizzero aveva beneficiato di logopedia e lui no.

Primo colloquio con la famiglia

Il primo colloquio con la coppia genitoriale ed i due ultimi nati ha luogo in giugno, prima delle vacanze estive. Si svolge in portoghese e fungo da interprete per la mia collega. Quest'ultima coanima con me un gruppo di preadolescenti nel quale Fabio potrebbe venir inserito. Assumerebbe pure la terapia logopedica di Roberto, se gli esami rispettivi dei due ragazzi e i colloqui con la famiglia sficiassero in una simile richiesta.

Dalla storia riassunta della migrazione risalta immediatamente che lo smembramento della famiglia e il fallimento professionale del padre hanno delle conseguenze pesanti. La sfortuna sembra essersi accanita su di loro. Ciononostante il padre, disoccupato da un anno, continua a fare richieste di impiego. La madre è stata provvisoriamente mandata dall'Ufficio della Cassa d'integrazione a fare la sguattera in una casa per anziani. Il fratello maggiore, di diciotto anni, è l'unico sostegno finanziario stabile della famiglia: fa il cameriere.

Il secondogenito di diciassette anni avrebbe voluto diventare meccanico ma non è stato assunto per il tirocinio; un posto di aiuto cameriere gli permette di sopravvivere.

Fabio sogna di diventare meccanico come i suoi fratelli. A scuola è spesso "altrove", salvo durante le lezioni di lavori manuali o di calcio. Il padre fa fatica a dire qualcosa di positivo sul figlio.

La madre afferma che cura bene il fratellino. Nell'ottica contestuale che ci ispira, stiamo attente a non lasciare che gli apporti dei figli vengano minimizzati o ridicolizzati. Infatti, quando i genitori esprimono un

riconoscimento ai figli, essi vengono *deparentificati*.

Un primo riconoscimento viene devoluto alla famiglia: *accettiamo e riconosciamo come valida la percezione che hanno della loro storia segnata dal malocchio*. Gli sradicamenti dovuti alle separazioni, la precarietà della loro situazione e le preoccupazioni condivise dall'insieme della famiglia vengono anche ascoltati con empatia.

L'importanza e la solidità dei legami familiari con il paese d'origine e la solidarietà familiare nel paese ospite sono sbalorditive. Le difficoltà scolastiche vengono allora incorniciate nel contesto tormentato della storia familiare: i genitori, finora umiliati, colpevolizzati e paralizzati dai giudizi di valore squalificanti e mascherati in diagnosi patologiche, possono abbandonare il loro sentimento di impotenza ed esprimere una richiesta di esame logopedico per i figli.

A. Il tempo e lo spazio

Come l'ho costatato in tutti i figli di migranti che presentano turbe del linguaggio scritto, i riferimenti spazio-temporali sono sia inesistenti, sia molto lacunosi. Lo svolgimento del tempo sembra essere stato cancellato dalle separazioni e le attese di ritorni aleatori. Per un bambino, la durata che va al di là di alcune ore ritmate dai rituali familiari dell'alzarsi, dei pasti e tornare a dormire, perde l'ancoraggio nel tempo reale. Ieri e domani vengono assimilati alla perdita, all'abbandono, al nulla, se la certezza della permanenza dell'oggetto, dei legami di parentela nella fattispecie, non è acquisito e verificato fino all'adolescenza.

Per Fabio, pre-adolescente vivo e nervoso, il passato e il futuro navigano in mezzo a nebulose temporalesche: quanti giorni (o notti senza il papà e la mamma) vi sono in un mese? Come si chiamano questi mesi di separazione e quanti ce ne vogliono per riempire un anno? Quanti anni hanno ora papà e mamma? Quand'è il loro compleanno? Per quanto tempo sono stati separati? Tutte queste domande rimangono senza risposta. Come per la durata, le distanze e gli spazi che non si possono abbracciare con lo sguardo sono indefinibili: o la mamma c'è, dunque è *vicina*, o non c'è, dunque è *lontana*. Che cosa c'è nel frammezzo?

Mistero. Forse lunghe strade, montagne, oceani, chi lo sa? Che cos'è il Portogallo per un bambino che non ha mai lasciato il suo paesino? E la Svizzera per giunta? Quanti chilometri fra i due? Almeno 200.000... Migliaia di chilometri che migliaia di macchine che viaggiano a mille all'ora traggono in un giorno e una notte in bianco.

Tutte le domande introdotte da *quando e dove*, che sorpassano l'immanenza, il *qui ed ora*, si perdono in un *no man's land* i cui unici limiti estremi acquistano un senso verbalizzabile: tutto il resto costituisce l'eterno ritornello dei "non so".

La concomitanza fra le turbe spazio-temporali e le difficoltà di apprendimento, in particolare del linguaggio scritto, è già stata messa in evidenza da numerosi terapeuti e ricercatori. La relazione fra le turbe spazio-temporali e le rotture nel ciclo della vita familiare lo è molto meno, per quanto io ne sappia⁸.

B. Il linguaggio orale

Rammento che incontro Fabio due anni dopo il suo arrivo in Svizzera: parla correntemente il francese, senza accento eccetto le intonazioni particolari proprie al vernacolo locale. In presenza dei genitori o non dice nulla, o funge da traduttore.

Nei figli di migranti ho notato spesso uno sfruttamento molto variabile delle loro capacità verbali secondo il contesto. In presenza dei genitori che parlano poco o male la lingua del paese ospite, passano la loro facondia sotto silenzio, come se volessero evitar loro l'imbarazzo di saperne, dopo tanti anni, meno dei propri figli. Del resto non vi riescono poichè appena vengono pregati di fare la traduzione, i genitori si sentono spesso obbligati a scusarsi e a giustificarsi. E' importante tener presente tutto l'aspetto di *parentificazione* dei figli che questi scambi occasionano. Al di fuori del contesto familiare, la lingua del paese d'origine è spesso confinata in una sfera che appartiene all'ordine del diniego ("non

8. Cfr. Yahyaoui A., dir., "Identité, culture et situation de crise", *La Pensée Sauvage*, Grenoble, 1989.

so come si dice in portoghese xyz...”). Con la fratria, che condivide questo stesso vissuto di “traghettatore culturale”, le parole vengono prese in prestito all’una o all’altra lingua, a seconda delle circostanze della loro scoperta e fanno nascere quelle “interlingue” ibride già battezzate “franglese” o “portugnolo” sotto altre latitudini. Si potrebbero inventare altre appellazioni come “frespagnolo, fritaliano o portufran” o altre ancora.

Riflessioni a proposito del metalinguaggio

La prima osservazione che verbalizzo concerne la padronanza della lingua francese orale che Fabio ha acquisito in due anni. Evochiamo insieme gli inizi sofferti a causa dell’isolamento e il sentimento di impotenza che accompagna l’incomprensione della lingua; le prese in giro e le osservazioni xenofobe, le sue reazioni di rabbia e di rivolta che sfociavano sulle risposte agite sotto forma di musì e di botte. Questi comportamenti, normali e spiegabili appena vengono ricontestualizzati, vengono generalmente qualificati come “patologici” dalla scuola. Le squalifiche piovono: il ragazzo è “cattivo”, i genitori “incapaci” di assicurarne l’educazione. La marginalizzazione che ne deriva provoca risposte sempre meno adeguate (atti di violenza in aumento dei ragazzi ed escalation simmetrica sempre più forte fra la scuola ed i genitori) che possono giungere a generare sintomi gravi tipo depressione, nevrosi ecc. Metto in evidenza la sua tenacia che gli ha permesso di realizzare questo apprendimento nonostante le insidie e il coraggio che gli ci è voluto per rivendicare il suo diritto ad un aiuto specifico⁹.

La seconda osservazione porta sulla riflessione metalinguistica di Fabio: per lui, una parola non è un anello della catena parlata. Una parola equivale all’atto di “dire”, alla facoltà di “imparare”. La sua valutazione, il suo giudizio sono basati sul riferito, come se i legami fra gli oggetti nominati fossero sprovvisti di esistenza: un determinante, un intro-

9. Cfr. “La spirale positiva dell’entitlement”, in I.B. Nagy, *Foudation of Contextual Therapy*, *Collected Papers of Ivan Boszormenyi-Nagy*, Brunner/Mazel, New York, 1987.

duttore di causalità, una congiunzione non sono parole. Gli è conseguentemente difficile costruire una frase partendo da elementi enunciati nel disordine. Per Fabio, una parola è “difficile, perchè non riesco a scriverla”.

Nonostante il timore che il codice scritto sembra ispirargli, è d'accordo di sottomettersi ai test linguistici scritti dopo essersi convinto che ero interessata a *quello che sapeva in francese e in portoghese* e non agli errori che avrebbe fatto ineluttabilmente. Si dimentica spesso che i test non sono neutri, per lo meno affettivamente: si misura l'ampiezza del deficit, quello che il ragazzo “fa male”, la sua “anormalità”. E' del resto sbalorditivo osservare come i genitori manifestano incredulità o rabbia ogni volta che il bambino “sbaglia”. Attraverso la sua abituale funzione di selezione scolastica, il test convoglia un giudizio di valore negativo. Per questa ragione spiego sistematicamente ai genitori ed ai bambini che tutta la mia investigazione tende a mettere in luce le potenzialità e le risorse di questi ultimi *in tutti i campi della comunicazione*, sia essa verbale o non verbale, orale o scritta, nell'ottica della ripresa degli apprendimenti.

Valutazione delle conoscenze in linguaggio scritto francese

A. Lettura

Le grafie *oi, in, ai, oeu, au, ou, ecc.* vengono lette come in portoghese, applicando una corrispondenza fonografica lettera a lettera. Nonostante questo misconoscimento, che inibisce le ipotesi sul significato delle parole, Fabio capisce il senso delle frasi che non vanno oltre una riga. La comprensione dei testi varia fra il 50 e il 70%, cosa che lo penalizza in tutti i compiti individuali.

B. Trascrizione

Le nozioni lacunose delle corrispondenze fonografiche francesi si ripercuotono e si amplificano nell'atto dello scrivere. Fabio ignora come si trascrivono i suoni (gn) e (ille) e oblitera tutti gli accenti: spesso confonde le consonanti sorde con le sonore e le nasali fra di loro. Osservo che lo smarrimento generato dal suo misconoscimento lo spinge ad omette-

re parecchie lettere, a rovesciarne o ad aggiungerne.

La grafia è poco elaborata e tormentata, passa dallo script al corsivo all'interno di una stessa parola e la separazione fra le parole non è netta, cosa che è d'altronde coerente con il grado di elaborazione della riflessione metalinguistica.

Il divario fra il livello delle conoscenze di Fabio in linguaggio orale e in linguaggio scritto è dunque molto ampio. Sembrerebbe che a scuola, le sue prestazioni orali abbiano fatto dimenticare al corpo insegnante che l'apprendimento della trascrizione francese richiede anni di lavoro a qualsiasi studente non francofono normalmente costituito. I compiti scritti di Fabio vengono qualificati sporchi e mal scritti da cima a fondo per via delle numerose cancellature. Non viene concessa nessuna attenzione o valorizzazione positiva alle poche parole correttamente ortografate e alle parole foneticamente giuste che annuncerebbero le primizie dell'elaborazione di ipotesi logiche sul funzionamento dell'ortografia francese. L'insegnante ci diceva che Fabio "non era motivato" nel suo lavoro scolastico...

Valutazione delle conoscenze in linguaggio scritto portoghese

A. Lettura

Quando gli dico che mi potrà mostrare le sue capacità di lettore in portoghese, Fabio si distende ed incomincia a sorridere. Ora, da due anni non ha più avuto occasione di leggere una sola riga di testo portoghese poiché i suoi genitori hanno avuto una frequenza scolasticamolto sommaria e nell'ambito familiare non vi sono libri. L'oralizzazione immediata si avvera dunque laboriosa ma la comprensione è buona dopo una lettura silenziosa.

B. Trascrizione

Al momento di scrivere, Fabio realizza con molta angoscia che *non sa* più come scrivere in portoghese. Il martellamento - non integrato - delle corrispondenze fonografiche francesi si è sovrapposto alle portoghesi e le ha, per così dire, affondate. Gli apprendimenti scolastici precedenti non sono stati sufficientemente ancorati in una pratica quotidiana per resi-

stere a una messa in disparte così prolungata. Come molti altri, Fabio è un pre-adolescente che non dispone delle conoscenze scolastiche della sua età nel paese ospite e che ha dimenticato buona parte delle esperienze acquisite nel paese d'origine.

Restituzione dell'esame logopedico alla famiglia ed ai responsabili psico-pedagogici

Come l'hanno illustrato il colloquio iniziale e l'esame, appare che le difficoltà scolastiche e/o le turbe del comportamento che hanno motivato la segnalazione hanno origini molto complesse. Ogni riduzione o semplificazione approda non soltanto all'incomprensione del messaggio e delle implicazioni emozionali del sintomo ma anche a misure pedagogico-terapeutiche inadeguate. Per esempio, con il pretesto, lodevole, di proteggere l'equilibrio della classe dalle smanie di un alunno, le autorità scolastiche e psichiatriche avrebbero imposto a dei genitori squalificati la disgregazione della famiglia nucleare fragilmente e faticosamente riunita con l'aggiunta dello spossessamento dell'autorità genitoriale.

Il misconoscimento dei motivi che sono all'origine e che accompagnano la migrazione possono determinare gravi errori deontologici che convalidano scelte istituzionali le cui conseguenze sono drammatiche per i consultanti.

Al contrario, la presa in conto della storia migratoria della famiglia, dei lutti e dei debiti emozionali che costellano l'esistenza di coloro che sono partiti e di quelli che sono rimasti al paese, del prezzo morale e materiale che i migranti hanno il dovere di "pagare" al paese di origine, permette agli operatori della salute mentale di scoprire (o riscoprire) con i consultanti le vie dell'evoluzione e della crescita, nel rispetto delle differenze. In questa prospettiva, non solo i genitori capiscono le diverse manifestazioni sintomatiche dei loro figli ma ne percepiscono anche le potenzialità riparatrici per tutta la famiglia. Il lavoro terapeutico diventa allora un intervento congiunto, desiderato, assunto e arricchito da tutti. Le informazioni che circolano così come il dialogo intra-familiare riavviato fanno parte integrante del processo terapeutico. La volontà per u-

na ripresa delle facoltà di apprendimento risorge dal magma informe delle inibizioni e dei dinieghi.

Analizzando con i genitori le difficoltà specifiche di Fabio e le loro implicazioni emozionali, valutiamo insieme che le prime ferite da lenire, per lui stesso in quanto pre-adolescente e per la sua famiglia misconosciuta e disistimata sono una ferita narcisistica (la stima di sé stessi) e la perdita del doppio (perdita del quadro)¹⁰. Perciò proponiamo una prima terapia nel nostro gruppo di pre-adolescenti, coadiuvata da colloqui familiari regolari che ancorino il sentimento di competenza genitoriale, seguita eventualmente da una terapia individuale.

Con l'accordo esplicito dei genitori, comunico all'insegnante ed al pedopsichiatra le osservazioni fatte durante l'esame logopedico e il loro inserimento nel vissuto migratorio. Questo ritorno di informazioni cambia non soltanto lo sguardo dell'insegnante sul suo alunno ma lo scarica del compito educativo che si immaginava dover assumere al posto dei genitori. A partire da questo momento, l'insegnante dedica un'attenzione più benevola e costruttiva agli sforzi e alle prestazioni di Fabio.

L'incidenza di questo nuovo modo interattivo non tarda a farsi sentire: Fabio smette di turbare la classe ed incomincia ad interessarsi al contenuto delle lezioni. Nel frattempo la famiglia è costretta a traslocare per ragioni di lavoro. Molta energia emozionale viene quindi investita nella gestione della rottura dei nuovi legami appena emersi.

Sebbene il pedopsichiatra non si opponga al mio punto di vista e ammetta l'opportunità di una logoterapia di gruppo, rimane scettico a proposito della competenza e delle risorse genitoriali. Si chiede anche se Fabio abbia conosciuto un'autorità maschile "sana". Ricorda che il padre è considerato alcolizzato e violento nei riguardi dei figli ed enfatizza il fatto che Fabio presenti turbe d'attaccamento, cosa che condividiamo pienamente. E' comunque d'accordo di tornare sulla sua decisione di istituzionalizzazione mediante una psicoterapia di sostegno alla logoterapia

10. Cfr. Anzieu D., *“Le groupe et l'inconscient. L'imaginaire groupal”*, Dunod, Paris, 1984.

di gruppo per Fabio e una riunione di valutazione trimestrale.

La riunione a fine anno scolastico di tutti gli interessati pone in rilievo che Fabio non è veramente integrato nella nuova classe e che esprime poche richieste di aiuto. Comunque gli apprendimenti procedono. Il pedopsichiatra esprime la sua preoccupazione a proposito del comportamento sottomesso di Fabio nel nuovo contesto scolastico. Pone in evidenza la sua delusione relativa all'impossibilità di diventare meccanico a causa del ritardo scolastico accumulato e teme uno slittamento verso comportamenti auto-distruttivi o verso la piccola delinquenza. Fabio non avrebbe ancora superato i lutti necessari all'elaborazione di un progetto di vita soddisfacente.

Durante il colloquio di famiglia che precede la vacanze estive, il padre chiede il proseguimento della terapia, individuale questa volta, e dei colloqui familiari che la rendono "più resistente contro il malocchio". Grazie ai risparmi del fratello maggiore tutta la famiglia andrà in Portogallo. Tenendo conto dell'importante indicazione del pedopsichiatra relativa ai lutti, spiego a Fabio ed ai suoi genitori che la terapia individuale si avvarrà dell'elaborazione di un genogramma dettagliato: chiedo loro di approfittare delle vacanze per riunire, con tutti i membri della famiglia, il maggior numero di ricordi possibili sulla vita dei bambini durante gli anni di separazione.

Elaborazione del genogramma e ultimi colloqui familiari

Se la prima ricostituzione dell'albero e della storia familiare avevano permesso l'individuazione delle rotture ed aveva funzionato da leva per la riappropriazione della stima di sé stessi necessaria e previa all'elaborazione di progetti di vita per ogni membro della famiglia, si avverava comunque insufficiente per riparare i buchi della memoria che costellavano ogni tappa esistenziale. Bisognava non soltanto riconoscere e stabilire delle passerelle fra questi buchi di niente ma anche restituire loro un contenuto nel tempo e nello spazio riportandone il racconto alla superficie.

Settimana dopo settimana, per un anno, Fabio interroga instancabilmente i genitori a proposito di tutta la famiglia allargata su tre genera-

zioni, dai padrini alle madrine, dalle deleghe d'amore e di autorità genitoriale alle circostanze ed i luoghi di nascita e di morte. Chiede da chi, quando e come sono state prese le decisioni di emigrare, come si ripartivano le sofferenze e gli atti di riparazione.

Redige le domande e le risposte, prima faticosamente, poi con più sicurezza, su di un quadernetto. Quando pensa di aver riunito sufficienti informazioni o ricordi su di un membro della famiglia, lo iscrive su di un gran pannello con le date e i luoghi di nascita, di residenza e/o di decesso. Man mano che si appropria della storia della famiglia, va crescendo anche la curiosità e l'interesse per la storia del suo paese. Altri racconti di migrazioni si sovrappongono ai suoi: le fortune e le disgrazie delle crociate dei Templari, le scoperte di Magellano, la colonizzazione, la schiavitù... Per questo adolescente, la conoscenza del passato diventa una « con-nascita » simultanea del presente, delle sue potenzialità, delle sue sfide. Acquisisce la lettura, la trascrizione e soprattutto una coscienza chiara dell'energia necessaria alla sopravvivenza dei migranti, un'eredità che è deciso ad assumere ed a trasmettere.

Nell'ultimo colloquio di famiglia, Fabio offre il pannello, testimone delle loro ricerche comuni, ai sui genitori. L'emozione liberata da questo simbolo dei legami nella sincronia e nella diacronia sovrasta il potere delle parole. Le lacrime della riconoscenza reciproca sono eloquenti.

La famiglia può ora elaborare progetti inseriti in un tempo provvisorio nominato, definito ed assunto. Se la disoccupazione, le malattie somatiche, le difficoltà scolastiche del fratello minore costituiscono ancora dei problemi gravi, i genitori ne assumono d'ora innanzi il controllo. Dispongono delle informazioni necessarie e sufficienti per decidere quando e a chi chiedere aiuto se ne hanno bisogno. La potenza genitoriale gli è restituita.

Conclusione

Non vorrei apparire come pretenziosa al porre un termine provvisorio a queste righe parlando di me stessa come individuo plurilingue e pluriculturale per sostenere le riflessioni su di un tema che avrei anche inti-

tolato “dalle rappresentazioni agli usi” invece del contrario: ma sono il “corpus” che conosco meglio...

Le lingue di mio padre erano il russo, il yiddish, il tedesco ed il francese. Quella di mia madre il francese. I miei genitori si sono incontrati in Ticino dove ho vissuto fino all'adolescenza. Sono quindi cresciuta in un ambiente culturalmente molto privilegiato, prevalentemente bilingue, francese e italiano, ma in cui il plurilinguismo e il pluriculturalismo erano costanti. Attualmente sogno e conto in tre lingue e ne padroneggio cinque altre con una competenza diseguale. Sono un buon esempio, se ce ne fosse ancora bisogno, della capacità di un cervello di bambino normalmente costituito, ad engrammare due, poi parecchie altre lingue senza danni per gli apprendimenti. Ma sono persuasa che questi apprendimenti si sono sviluppati armoniosamente perché lo sguardo che le varie persone di referenza mi trasmettevano a proposito delle loro lingue e delle loro culture era valorizzato e valorizzante nella mia infanzia. Sono cresciuta nella credenza che la multiculturalità era un pregio.

La mia traiettoria personale e l'orientamento della mia pratica professionale sono strettamente connesse. Mi implico personalmente in ogni relazione terapeutica poiché credo che il mio statuto di donna pluriculturale, plurilingue e migrante costituisca una risorsa innegabile nel processo di alleanza terapeutica con i miei pazienti. Essi sono quei feriti dell'identità culturale che le disavventure dell'esistenza hanno portato a credere che l'alterità convoglia il patimento o la maledizione.

Se riescono a scoprire il potenziale di risorse e di speranza per un avvenire migliore inerente alla loro diversità, attraverseranno e cambieranno forse le rappresentazioni squalificanti o mortifere dello straniero che gli vengono trasmesse. Sono persuasa che fintanto che la nostra società non privilegerà la preservazione di una vita degna per tutti, nel godimento delle diversità che sono la ricchezza di questo pianeta, le differenze fra gli uomini continueranno a fungere da pretesto ai demagoghi di ogni specie per spingerli ad uccidersi. Il monolinguisimo e il monoculturalismo esistono oggi soltanto alle due estremità di un fucile. E' quello che desidererei che i pedagoghi insegnassero.

Il disagio psicologico dei minori immigrati

Flavia Cozza, Stefano Dongili*, Rosanna Fogliata*,
Giorgia Rossetti**, Paola Targa**

Premessa

Il servizio di Neuropsichiatria infantile e Psicologia dell'età evolutiva dell'ULSS 22 è un servizio territoriale in cui operano vari operatori con ruoli professionali diversi (neuropsichiatra, psicologo, foniatra, fisiatra ecc.). Il territorio della nostra ULSS comprende una zona molto vasta, che va da Malcesine, Peri, Negrar a Villafranca ed Isola della Scala.

Negli ultimi anni, come psicologi operanti sul territorio, ci siamo trovati di fronte ad un costante aumento di richieste di aiuto da parte di famiglie straniere (circa 70 casi negli ultimi anni).

In un primo momento ci è sembrato che il processo di scolarizzazione fosse il problema centrale di questi bambini; poi ci siamo resi conto, invece, che il bambino straniero e la sua famiglia ci stavano raccontando ciò che di nuovo sta accadendo nella nostra società, e questo non solo ci ha resi maggiormente consapevoli di una realtà che inevitabilmente sta cambiando, ma ha fatto affiorare in noi sentimenti contrastanti: dal desiderio di conoscere e capire, al timore del pregiudizio, che scaturiva dalla consapevolezza di sapere poco o nulla della loro storia e della loro cultura.

All'inizio dell'anno, in seguito all'incontro con Annalisa Peloso, insegnante del "Centro "tante tinte" del Provveditorato agli studi di Verona, e successivamente col professor Gabriel Maria Sala, docente all'Univer-

**Psicologi, psicoterapeuti, ULSS 22 - Servizio Neuropsichiatria infantile e Psicologia dell'età evolutiva.*

*** Laureanda in Scienze dell'educazione.*

sità degli studi di Verona, abbiamo iniziato come gruppo di psicologi a riflettere sulle problematiche cliniche inerenti il lavoro con i bambini provenienti dai paesi cosiddetti "extracomunitari".

Ci siamo impegnati in questo senso, desiderosi di costruire una relazione in cui venissero accolte la sofferenza dei genitori e dei loro bambini, ripercorrendo con loro le tappe del viaggio che li ha portati a vivere lontani dalle radici della loro storia.

Eravamo consapevoli della differenza culturale e timorosi in quanto andavamo ad indagare sulla loro storia di distacco, spesso traumatico e violento, da persone e luoghi lontani, a noi sconosciuti e talvolta impenetrabili. Ci rendevamo conto, ad esempio, che la difficoltà di comunicazione era reciproca, come reciproca era la difficoltà ad esprimere e comprendere le nostre proprie emozioni (paura dell'ignoto, del pregiudizio, dell'altrove in un altro tempo e spazio).

Non occorre però aver vissuto in prima persona la migrazione per capire il grado di sofferenza di questa esperienza. Bastavano i racconti legati alla fuga da situazioni di guerra e di miseria, ad un viaggio spesso segnato da episodi drammatici, per percepire la loro diffidenza e la loro paura.

Ci siamo comunque resi conto che il vero problema non era di natura linguistica, ma emotivo, determinato principalmente dalla perdita o distacco dalla cultura e dai legami di origine, per lasciare il posto all'accettazione di una nuova cultura, senza distruggere la propria. In questo processo il bambino è partecipe di una frammentazione che lo fa diventare l'inconsapevole intermediario tra il dentro, rappresentato dalla famiglia con le proprie regole culturali e religiose, ed il fuori (il sociale) che impone un adattamento culturale a volte violento. E' in questa zona di conflitto che noi psicologi dobbiamo lavorare.

In qualità di psicologi clinici abbiamo sentito fin dall'inizio quanto erano riduttivi ed inadatti gli strumenti a nostra disposizione volti a capire e affrontare le problematiche del bambino straniero, e quanto ci sentivamo paralizzati, inadeguati, impotenti nel confrontarci con la diversità. Molti autori lo vanno ripetendo da anni: più che in altri campi della me-

dicina, è nella psichiatria (e in psicologia, aggiungiamo noi) che la cultura costituisce e legittima le forme che la sofferenza può assumere.

Sul piano teorico, l'impegno maggiore si è tradotto nella necessità di conoscere il processo di sviluppo di quel bambino specifico, il suo contesto, i suoi significati culturali, per poter meglio comprendere quel determinato comportamento disturbante e/o patologico. Sul piano operativo l'impegno si è concretizzato in una nuova disponibilità di ascolto del bambino e del suo nucleo di appartenenza.

Per meglio chiarire alcuni aspetti, abbiamo pensato di presentare tre storie che in qualche maniera possono aiutarci a riflettere.

Prima storia: Gesim

Gesim è un bambino albanese di 3 anni. Viene accompagnato in ambulatorio dalla mamma e dal papà. I genitori, entrambi albanesi, sono stati consigliati dalla pediatra di chiedere un parere allo psicologo per i comportamenti strani che Gesim manifesta. Il bambino si presenta con uno sguardo tra l'assente e l'impaurito. I suoi occhi corrono velocemente all'interno della stanza e solo per qualche attimo incontrano quelli del terapeuta.

Alcune sue manifestazioni richiamano una sintomatologia autistica, anche se sembrano solo dei tratti difensivi, a volte più accentuati, altre volte meno. Il linguaggio è solo di poche parole, dette in modo ripetitivo, alcune in albanese, altre in italiano. Alcune parole, incompresibili, sembrano contenere pezzi o parti di parole delle lingua d'origine mista con la nuova lingua.

I genitori ed il bambino sono in Italia da circa due anni. Per più di un anno sono vissuti sull'Altopiano della Sila, in Calabria, isolati, col compito di prendersi cura di 200 mucche. L'unico contatto con altre persone era l'incontro col datore di lavoro che una volta alla settimana portava loro le provviste. La madre di Gesim ha una laurea in economia, il padre in giurisprudenza. Il fratello della signora, medico, lavora in Svizzera, in una clinica. Anche loro, in seguito all'aggravarsi della situazione interna del paese, hanno preferito venire in Italia.

L'incontro col nostro paese non è stato facile; l'unica possibilità di lavoro era stata prendersi cura del bestiame in montagna. Gesim rimaneva da solo per lunghe ore. A volte veniva trovato dai genitori, in inverno, al loro ritorno dalla stalla, seduto in mezzo alla neve, ormai senza più lacrime, con gli occhi persi nel vuoto.

Adesso sono ospiti, da circa un anno, di un'anziana signora. Quando cercano casa, e dichiarano la loro nazionalità, aumenta l'importo dell'affitto richiesto. La loro storia, raccoglie il dolore della rinuncia, della solitudine, del rifiuto, della malattia del loro unico figlio. La madre angosciata dai sensi di colpa, evita di ricordare quell'anno così sofferto.

Ascoltare la sofferenza che le persone ci portano è anche ascoltare la nostra sofferenza: ma, a volte, "l'onda emotiva" (A. Ferro) che proviamo è molto intensa, ed il nostro difficile lavoro di trasformarla in pensieri ed immagini più comprensibili, non sempre risulta facile.

Altre immagini, accompagnate da altre parole, ci provengono dalla televisione e dai giornali. E' il periodo in cui l'Albania sembra disgregarsi. Paura, pregiudizio, ignoranza, sembrano a volte i sentimenti predominanti nei commenti quotidiani.

Senza esserne subito consapevoli, alcune domande di approfondimento, nell'anamnesi vengono evitate o lasciate cadere, per non ferire o per non apparire anche noi poco sensibili a questo dramma.

Successivamente ci si accorge di questi buchi neri e si ripensa al perché alcune domande siano state in noi censurate: solo dopo questa riflessione si è potuto chiedere ed approfondire con i suoi genitori la storia di Gesim in Albania.

Seconda storia: Peter

La storia di Peter inizia in modo piuttosto confuso con una segnalazione della scuola all'ULSS per un controllo sanitario sul bambino che, si cita testualmente, "già dai primi giorni di scuola manifesta comportamenti insoliti, quali l'espulsione frequente di muco, pur non essendo visibilmente ammalato, la rottura di bollicine che spesso sono frequenti sulle dita, l'asportazione di frammenti di mucosa dall'interno del labbro

inferiore”; inoltre, scrivono ancora le insegnanti, “Peter evidenzia atteggiamenti che denotano eccessiva irrequietezza, sonnolenza improvvisa, aggressività imprevedibile ed immotivata nei confronti di persone conosciute e non”.

Peter è un bambino di 7 anni, nato in Italia da genitori ghanesi che vivono e lavorano nel nostro Paese da più di 10 anni. La famiglia è ben inserita nel contesto sociale ed è composta da: padre 39 anni operaio presso un’azienda di marmi; madre 36 anni svolge lavori saltuari; una sorella di 10 anni che frequenta la classe V elementare per la quale non sono segnalate particolari difficoltà; Peter che frequenta la classe prima; un fratellino di 15 mesi, nato in Ghana durante un soggiorno della mamma e dei bambini nel proprio Paese, dopo tanti anni di lontananza.

Durante l’anno trascorso in Ghana, Peter, che aveva allora cinque anni, viene investito da un’auto, riporta trauma cranico e numerose ferite; ricoverato in ospedale viene curato e sul suo volto rimangono evidenti cicatrici.

La terapeuta ricorda le difficoltà avute durante il primo colloquio con la mamma di Peter, legate ad una serie di motivi. Innanzitutto, il problema della lingua: l’italiano era parlato con difficoltà dalla mamma, che nei momenti più difficili si rivolgeva alla figlia maggiore per farsi tradurre le domande o per dare delle risposte. In secondo luogo, le domande di routine che le venivano rivolte per la raccolta dell’anamnesi, suscitavano in lei risposte vaghe, sorrisi, ad indicare quanto le domande poste fossero prive di senso per lei. In terzo luogo, non c’era condivisione del problema: la mamma descriveva Peter come un bambino vivace, un po’ birichino, ed aggiungeva che erano le maestre a pensare che Peter avesse un problema nella testa.

Dopo il primo incontro, ne seguirono degli altri, col bambino, per cercare di capire meglio cosa stava succedendo. La modalità comunicativa più efficace era quella grafico-espressiva. Peter era molto bravo nel disegno, ma restava la difficoltà di dare un significato condivisibile ai suoi messaggi grafici. E’ stato quindi necessario ricostruire gradualmente la storia personale e scolastica di Peter per comprendere il suo disagio, e-

splosivo violentemente con l'inizio della scuola elementare. Il precedente periodo alla scuola materna era trascorso senza eccessive difficoltà. C'era stata poi un'interruzione, il ritorno in Ghana, il trauma, il rientro, con i segni sul volto della brutta esperienza.

Peter è cambiato per davvero o invece ciò che prima veniva interpretato come vivacità, poca attenzione, ora viene interpretato dalle insegnanti come malattia?

Ricostruire con la famiglia e le insegnanti i fatti più importanti della storia di Peter ha permesso di vederlo non più come un bambino strano, malato, da curare, ma come un bambino in difficoltà, un bambino che esprimeva disagio.

Terza storia: Mirko

Questa di Mirko è la storia di un ragazzino di 13 anni, figlio di zingari, la cui famiglia si è stabilita in paese e alla quale è stata assegnata una casa popolare. La mamma ha un camioncino e con la nonna va in giro a raccogliere ferro vecchio; il papà non ha un lavoro definito; la sorella di 16 anni ha ottenuto la licenza di scuola media e sta cercando lavoro.

Già dalla prima media il comportamento di Mirko è provocatorio e trasgressivo, con conseguente impoverimento anche dell'apprendimento. Le cose degenerano sempre più e, quando egli sta ripetendo per la seconda volta la prima media, la scuola decide di fare una segnalazione ai servizi dell'ULSS ed ai carabinieri per il comportamento deviante del ragazzo, in quanto (secondo la segnalazione) gli episodi di litigio con gli altri alunni sono sempre più gravi. Mirko infatti quasi quotidianamente viene alle mani e usa violenza, provocando, in alcune occasioni, ematomi e ferite anche in presenza degli insegnanti. La famiglia non collabora con la scuola, anzi ne ostacola l'intervento educativo, contestando gli insegnanti ed avvallando ogni sopruso e violenza del figlio. Recenti episodi, poi, evidenziano che l'alunno maneggia molti soldi di provenienza incerta; da un'indagine fra i compagni, i professori vengono a sapere che Mirko si è reso responsabile di piccoli furti commessi ai danni dei nego-

zi del centro. I professori sono anche preoccupati per il clima di terrore instaurato in classe: i compagni temono le minacce che rivolge loro, se si rifiutano di accondiscendere ai suoi desideri. Telefona spesso a casa delle ragazze, chiedendo loro di uscire di sera, e minacciandole di ritorsioni nei confronti della loro famiglia.

Gli insegnanti ritengono che Mirko debba essere seguito da un insegnante di sostegno, non tanto per l'apprendimento, per il quale non ci sono a loro parere possibilità di recupero, quanto per il comportamento. Il ragazzo, dicono, deve essere marcato stretto e deve sentirsi controllato, deve sentire la forza dell'altro.

Per impedirgli di fare ulteriori danni, gli insegnanti hanno programmato la sua entrata ed uscita dalla scuola in orari diversi dagli altri ragazzi, ed hanno intrapreso un programma di educazione alla legalità al quale partecipa tutta la classe.

Al primo colloquio con lo psicologo viene solo la madre per dire che Mirko non ha alcuna intenzione di farsi certificare, perché non è handicappato. La signora è una piccola donna con occhi molto vivi, vestita in logori abiti da lavoro; spiega che anche quando Mirko faceva le elementari, la scuola l'ha invitata a rivolgersi all'ULSS. Lei era andata con lo zio, racconta, e aveva trovato una dottoressa che le aveva consigliato una terapia di coppia, poiché, a suo parere, i problemi del figlio derivavano da contrasti fra i genitori. La signora era rimasta molto scandalizzata da questa indicazione, ed aveva deciso di non tornare più. Peraltro, è tuttora molto dubbiosa se portare il figlio, poiché, essendo la sua una famiglia povera, teme che il ragazzo le venga tolto se lo psicologo ritiene che egli abbia particolari problemi.

Ella pensa che Mirko sia un bravo ragazzo, molto vivace ma intelligente; è lui che spiega alla famiglia il telegiornale, in particolare la cronaca, di cui è molto appassionato; soltanto, è stato molto ammalato nei primi anni di vita, con una lunga ospedalizzazione. Tuttora egli soffre di asma ed è trattato farmacologicamente. Racconta inoltre che Mirko e tutta la famiglia, in questi ultimi anni, hanno subito dei gravi lutti: è morto lo zio cui tutti facevano riferimento, poi il nonno, e recentemente

una cugina di quattro anni, ammalata di tumore.

Alla fine decide di portare il figlio dallo psicologo per la valutazione relativa alla certificazione. Mirko dopo le prime due volte non è più voluto venire. Mirko è un ragazzino più piccolo rispetto alla sua età, e l'aspetto contrasta notevolmente con la fama delle sue gesta. Durante l'incontro è ostile e aggressivo, rifiuta qualsiasi contatto se non formale.

Solo in un secondo momento ci si è resi conto che l'atteggiamento di Mirko suscitava in noi un senso di impotenza nella ricerca di alleanze terapeutiche, vissuto in precedenza anche con altri bambini provenienti dalla stessa cultura, e che condizionava profondamente lo svolgimento degli incontri. Il rifiuto espresso dal ragazzino era quello che forse inconsciamente ci aspettavamo, e questo ci ha tolto la possibilità di ripensare una possibile via da percorrere assieme.

Conclusioni

“E” ormai assodato che una seduta, già alle sue primissime battute, è aperta ad infiniti sviluppi possibili: a seconda di come interagiranno psicologo e paziente, nel loro dirsi e soprattutto nel gioco delle emozioni che attiveranno. Vi sono infiniti snodi linguistici emotivi ...”. Queste parole di Antonino Ferro, uno psicanalista fra i più attenti a cosa avviene durante il momento dell'incontro fra il paziente ed il terapeuta, ci permette subito di sottolineare quanto è successo con Gesim.

Le domande che non sono state rivolte ai genitori del bambino rivelano interrogativi che, in primo luogo, dobbiamo fare a noi stessi.

Emozioni forti, condivise molto intensamente, creano il rischio, se non rielaborate, di farci perdere il nostro essere terapeutici. Ma questo essere terapeutici, può avere anche per Peter e i suoi genitori lo stesso significato che intendiamo noi? Peter di che cosa è ammalato? Ed è effettivamente ammalato?

Dopo l'incidente occorsogli in Africa, il bambino sembra percepito in maniera diversa: fantasmi di malattia e contagio sembrano predominare nella preoccupazione della scuola. I problemi di carattere diventano secondari, si richiedono visite mediche, le cicatrici sono visibili, saliva e

muco risvegliano i mostri e le paure connesse al timore di una contaminazione. I genitori di Peter vogliono integrarsi, collaborano, portano il bambino: ma cosa pensano veramente? Quale è la loro paura?

Mirko, il ragazzino zingaro, scatena emozioni altrettanto forti: il suo comportamento e quello della famiglia è poco conciliante alla mediazione. L'attacco diretto alla nostra cultura è esplicito; i pochi ponti esistenti in passato sembrano essere crollati a causa di incomprensioni culturali e professionali. Se nei genitori albanesi esiste il desiderio di riparare, nei genitori del bambino ghanese esiste il desiderio di integrarsi; con Mirko e la sua famiglia, invece, il rischio di un rifiuto totale è palpabile. Anche Mirko, però, ha la sua storia dolorosa, e se il nostro mondo interno ci permette di ascoltarla, si può scoprire ed accogliere anche il mondo interno di questo ragazzino.

“Talvolta, in ogni caso, sono necessarie nuove, strane parole ed espressioni, per descrivere esperienze strane e disorientanti”: le parole della Kaplan, terapeuta statunitense, si ricollegano a quelle di De Leo, professore di psicologia medica della Sapienza, quando afferma che “per i ragazzi nomadi e per quelli nordafricani le nostre categorie di identità, self, differenziazione, svincolo, individualizzazione ecc., rischiano di essere gravemente fuorvianti sul piano conoscitivo e portatori di violenza sul piano degli interventi e delle decisioni, poiché per loro i legami, le appartenenze, le identità familiari e gruppali hanno caratteristiche, significati e valenze diverse dai nostri, in termini di Ecologia dello sviluppo”.

Il lavoro fatto con l'altro, e soprattutto, con l'altro così culturalmente lontano dal nostro mondo, deve passare attraverso un linguaggio il più delle volte fatto di parole spezzate, frasi non dette o incomplete, rappresentazioni per noi di immagini sconosciute, dove il silenzio ci deve invitare all'ascolto di un mondo lontano, frantumato dal vissuto di un lungo viaggio. In un tale contesto, le nostre mappe culturali e professionali, a volte, non solo non servono per orientarci ma, portandoci sui luoghi rassicuranti del nostro conosciuto, ci allontanano dalla comprensione della realtà delle storie che ascoltiamo. Il rischio continuo di costruire delle bugie (Bion) per proteggerci dall'ignoto, da ciò che più ci spaventa

e che sempre vorremmo tentare di evitare, è presente in ogni incontro con questi pazienti.

I mondi possibili risvegliano in noi fantasmi che rischiano di rendere satura di emozioni la relazione, lasciando fuori da noi la “vera” narrazione. Come fare, come costruire insieme all’altro un lessico familiare che ci permetta di intenderci, quando le strutture simboliche ricorrono a segni, simboli e significati così diversi e perturbanti per entrambi i personaggi coinvolti?

L’utilizzo dei mediatori culturali sembra un primo valido strumento, anche se poco praticabile in una realtà come la nostra; una strada certamente da percorrere questa, così come pensiamo sia importante l’incontro fra persone che svolgono ruoli professionali diversi. Ma forse, ancora una volta, tutto questo non è sufficiente se non siamo in grado di esplorare anche il nostro mondo interno ed i suoi simboli e significati culturali e sociali. Pensiamo proprio, con Piero Coppo, che “l’Europa si è pensata come centro del mondo e per un lungo tempo Oriente, Africa ed Americhe furono e in gran parte sono, terreni non d’incontri e sinergie ma di conquiste, sfruttamento, spoliazione”.

Riferimenti bibliografici

W. R. BION, *Attenzione e interpretazione*, Roma, Armando, 1970.

P. COPPO, *Etnopsichiatria*, Milano, Il Saggiatore, 1996.

G. DE LEO, *Ridondanze discriminatorie negli interventi con i minori immigrati: come fare a pezzi i problemi, le soluzioni, l’utenza*, in «Terapia familiare», 46, 1994.

A. FERRO, *Nella stanza d’analisi*, Milano, R. Cortina, 1996.

L. J. KAPLAN, *Voci dal silenzio*, Milano, R. Cortina, 1996.

Verso una clinica transculturale

*Gabriel Maria Sala**

Premetto qualche precisazione terminologica. La clinica, da arte verso chi giace nel letto, è divenuta una pratica di analisi e di intervento approfondito in situazioni particolari. Per questo, oggi, è diventato il metodo di indagine privilegiato per molti domini della ricerca, che vogliono essere essenzialmente qualitativi. Ma, il fatto che sia soprattutto un'arte della cura, una *iatreia*, trova le sue tecniche proprie nei campi ove la qualità del lavoro è determinata dalle relazioni tra persone e gruppi: terapia, educazione, assistenza e interventi sociali, una certa ricerca sul campo, ecc. Il vantaggio di usare il termine clinica è di poter considerare un'insieme di pratiche nella loro specifica operatività, senza dover compiere separazioni disciplinari o professionali.

Il termine transculturale, tra gli aggettivi che caratterizzano le interazioni con popolazioni migranti (interculturale, multiculturale), è forse il più polisemico: conserva nella sua radice l'idea di transito, attraverso, oltre, al di là, ma anche entrare e uscire, o ancora stare tra. In qualche modo, contiene un rimando continuo al viaggio e, fosse anche solo per questo, lo considero il più idoneo a caratterizzare le interazioni con migranti.

La relazione dell'équipe di psicologi del Servizio di neuropsichiatria infantile, ci porta dentro gli interrogativi e le difficoltà da affrontare quando bambini o bambine di culture differenti interagiscono col nostro sistema scolastico o socio-sanitario. Cercherò di riprendere la storia clinica di Peter e, ampliandola e tenendo conto del lavoro di gruppo che ne

* *Psicoanalista, psicoterapeuta, docente di Educazione Comparata - Università di Verona.*

è nato¹, fare alcune considerazioni generali, che mettano in luce l'ordine delle domande e il dispositivo operativo che è necessario approntare, per poter interagire efficacemente con bambini e famiglie migranti.

Storia clinica

Il caso di Peter comincia con una segnalazione scritta mandata dalla scuola, frequentata dal bambino, e indirizzata all'assistente sanitaria e alla équipe del Distretto. Le insegnanti richiedevano un controllo sanitario sull'alunno, che fin dai primi giorni di scuola aveva manifestato comportamenti ritenuti insoliti: l'espulsione frequente di muco, pur non essendo visibilmente malato, la rottura di bollicine, spesso presenti sulle dita e l'asportazione di frammenti di mucosa dall'interno del labbro. Oltre a ciò, gli insegnanti segnalano atteggiamenti di eccessiva irrequietezza, di sonnolenza improvvisa e di aggressività imprevedibile ed ingiustificata verso persone conosciute e non.

Nel novembre 1996 arriva una seconda segnalazione da parte del pediatra che richiede sia una consulenza psicologica per il bambino, che presenta disturbi nel comportamento scolastico, probabilmente in relazione a difficoltà linguistiche, sia una valutazione delle sue performances intellettive. Alla prima seduta, in dicembre, arriva la mamma con tutti tre i figli: la maggiore di 10 anni, Peter di 7 anni e il minore di 16 mesi.

La situazione risulta essere caotica, la stanza è piccola e tutte le persone presenti la riempiono molto, la psicologa con la sua cartellina non sa da che parte cominciare a fare le domande.

A domande semplici come "qual è il problema del bambino?", la madre sembra non capire la lingua e non sapersi spiegare, pur essendo in Italia da quattordici anni. Chi si incarica di tradurre è la sorella maggiore, mentre Peter dimostra, in questa prima occasione, di non capire

1. Quanto segue è una rielaborazione del lavoro di supervisione da me svolto, dal febbraio al maggio 1997 con il gruppo degli psicologi del Servizio di neuropsichiatria infantile dell'ULSS 22. Tale lavoro è proseguito attraverso una collaborazione tra il centro "tante tinte" e l'ULSS 22.

bene le domande e di non saper dare delle risposte.

Nonostante queste difficoltà la psicologa cerca di raccogliere la loro storia. Il padre è nato in Ghana, ha 38 anni e lavora presso una ditta di marmi. La madre è nata a Ho, una città ai confini col Togo, piena di macchine e case, ha 34 anni ed è di religione cristiana evangelica, alla quale ha aderito tramite una missione.

Dall'assistente sociale si sa che la donna vive intensamente la religione, legge spesso la Bibbia, ascolta musiche, possiede immagini sacre e aspetta la fine del mondo. Inoltre non partecipa e non fa partecipare i suoi figli alle feste religiose, compreso Natale e Babbo Natale. Il direttore didattico dirà anche "sulla religione non smetterebbe mai di parlare".

La donna ha un fratello maggiore ancora residente in Ghana e una sorella minore residente in America. I due si sono sposati nel 1981, sono arrivati in Italia, e, nel 1986 a Napoli, è nata Marta, la prima figlia. Hanno vissuto qualche anno a Napoli poi si sono trasferiti a Verona, dove sette anni fa è nato Peter. La madre torna spesso nel paese d'origine, il terzo figlio Jacob, è nato durante un lungo rientro in Ghana.

Tutti hanno il permesso di soggiorno rinnovabile ogni 5 anni. Negli anni trascorsi in Ghana, Peter venne investito da un'auto, fu ricoverato per trauma cranico e sottoposto ad intervento chirurgico di ricostruzione del mento. Durante il primo incontro viene chiesto alla madre quali sono i problemi con Peter, ricevendo la sua risposta che "le insegnanti dicono che urla, fa il birichino, e che pensano ci sia un problema nella testa".

La sorella non ha alcun problema a scuola, a fine anno verrà inserita in V^a elementare, avendo le capacità e l'età. Peter ha sette anni ed è in I^a elementare. Alla domanda sulla loro etnia di appartenenza la madre non risponde, come se non comprendesse cosa le viene chiesto.

Il secondo incontro avviene con le tre insegnanti della classe di Peter e l'insegnante di sostegno, che in via provvisoria, trascorre delle ore con il bambino. Le insegnanti parlano di aggressività, di cui non si capisce la causa o ciò che la scatena. E' improvvisa, Peter picchia i compagni, tenta anche di strozzarli, esce dalla classe e va a picchiare i bambini del-

le altre classi e anche le insegnanti. A volte però, basta una caramella per cambiare la situazione, altre volte occorre bloccarlo fisicamente, ma spesso, se una situazione lo distrae, gli passa.

I compagni riescono a lavorare ugualmente, ma temono le sue aggressioni. In classe non rispetta le regole: esce spesso, sputa, ecc...

Tuttavia nel disegnare con la matita è molto bravo, preciso, pieno di capacità espressive. La scuola ha pensato di dare a Peter, attraverso delle ore di sostegno, un rapporto duale con cui iniziare un insegnamento individuale. Alla prima seduta la psicologa cerca di verificare se Peter ha capacità intellettive normali o se in lui sono presenti dei deficit.

Peter è accompagnato dalla sorella maggiore che, secondo la psicologa assume una funzione di controllo della situazione, intervenendo e anticipandolo sempre nelle risposte. La sua presenza non era stata richiesta. La psicologa chiede a Peter di fare un disegno dove ogni componente della sua famiglia sia rappresentato da un animale: egli disegna su una facciata se stesso come un gatto, Jacob come un topo, Marta come un cane. A quel punto esclama: "non c'è più posto", gira il foglio e disegna la mamma come un gatto ed il papà come un cane.

Pochi giorni dopo questa seduta Peter viene sospeso da scuola, perché sembra abbia lanciato una tegola in testa ad un compagno, ferendolo e mandandolo al pronto soccorso. I genitori del bambino ferito sostengono che Peter abbia lanciato volontariamente la tegola. Alla seduta successiva, dopo l'incidente della tegola, Peter arriva da solo, non sa spiegare bene come è andata, dice che è stato sospeso e che il padre l'ha rimproverato. Peter è molto più tranquillo e molto gentile, chiede spesso "permesso", "per piacere". Senza la sorella è molto diverso, molto più lento.

Nel periodo successivo la psicologa continua a vedere il bambino, che viene accompagnato al servizio dall'assistente sociale. Per suo tramite riesce a fissare un altro incontro con la madre. La madre arriva all'incontro con il fratellino Jacob, che le dorme in braccio. La psicologa cerca di spiegarle quale sia il suo ruolo e in cosa consista la sua attività. Ma ha l'impressione che la donna non si aspetti nulla dal servizio e che faccia le cose solo per adeguarsi alle richieste della scuola o del medico.

Alla madre viene chiesto di spiegare cosa, secondo lei, sia successo a scuola con la tegola. La donna racconta di essere andata a scuola, di aver preso la tegola e di averla portata a casa. E' convinta che suo figlio non l'abbia lanciata di proposito per far del male, ma per allontanarla dal luogo in cui giocavano i bambini. La tegola, però, era così pesante che è andata a colpire il compagno.

La madre aggiunge anche che è andata a portare le scuse alla madre del bambino che è stato ferito, perché lei sa qual è il dolore di una madre che soffre per il figlio. La psicologa le chiede che soluzione pensa di trovare per Peter e lei risponde che hanno deciso di pregare, "perché Dio aiuta". Tutta la famiglia sta pregando per Peter e anche Peter sta pregando. Lei e il marito sono evangelici, hanno informato il pastore, e tutti insieme pregheranno.

Durante questo secondo incontro, quando le viene posta di nuovo la domanda sull'etnia di appartenenza, ma questa volta la psicologa chiede se siano Ashanti, Nzima, Krobo, gli occhi della donna si illuminano come se avesse udito parole magiche ed inizia a parlare calorosamente. Lei fa parte di un sottogruppo, Fanti, ossia Fanti sta all'Ashanti, come il napoletano sta all'italiano. La donna racconta di avere delle amiche Ashanti, che capisce la loro lingua, ma non la parla bene. Con i bambini parla un po' di italiano e di inglese, i figli capiscono il ghanese, ma adesso non lo parlano. L'incontro con la madre si conclude con la spiegazione del tipo di aiuto che il servizio con le sue tecniche può dare a Peter.

Segue un incontro con l'insegnante di sostegno la quale ribadisce la necessità di interventi di emergenza, in quanto, dopo il ritorno di Peter dalla sospensione tutti gli orari degli insegnanti erano stati modificati, in modo d'assicurare la presenza costante di uno di essi a fianco del bambino. Questa azione preventiva ha condotto Peter a vivere un regime di isolamento all'interno della scuola. Ora tutte le insegnanti sono stanche di questo isolamento e vorrebbero superarlo, riportando Peter nella classe, ma questa loro proposta non è stata approvata dal direttore.

I risultati dei test di intelligenza a cui Peter è stato sottoposto, hanno dato risultati bassi, ma è difficile dare una valutazione a causa del pro-

blema della lingua. Nei test grafo-motori il punteggio è normale. I suoi disegni sono sempre molto precisi e belli: la sirenetta, il principe e la principessa, il gatto che va in fondo al mare e prende un fiore, una macchina americana modello 227, ecc.

Le normali difese

La prima constatazione è che Peter sembrerebbe proprio essere un bambino portentoso: riesce a mobilitare intorno a sé quasi tutte le istituzioni che esistono sul territorio: Scuola, Neuropsichiatria infantile, Pediatria, Carabinieri, Provveditorato, Ministero Pubblica Istruzione, Comunità religiosa ...

Peter viene segnalato al servizio sanitario dalle insegnanti e dal pediatra agli psicologi, denunciato dai genitori degli altri scolari ai Carabinieri, viene richiesto l'intervento del Provveditorato, il Ministero manda un Ispettore!!! Tutti mettono in moto delle procedure difensive nei confronti di Peter: ciascuno tenta di difendersi, reagendo come se fosse di fronte ad un essere di grande potere distruttivo, non ad un bambino di sette anni. Siamo nelle nostre normali procedure, con cui affrontiamo i problemi, non solo dei bambini a scuola, ma in generale delle persone che sono in difficoltà o creano difficoltà.

Ciò che viene messo in atto è una dismisura solo apparente: ogni bambino a scuola, ogni utente di qualunque istituzione, sociale o sanitaria, pubblica o privata, si ritrova dentro una rete istituzionale che, in ogni sua maglia, in ogni suo luogo di educazione e di cura, offre operatori organizzati e strutturati in modo organico, che, per mandato e per formazione, vogliono considerare ogni persona unicamente come un singolo individuo. Un soggetto separato dagli altri, che si ritrova solo di fronte ad un enorme macchina che opera per renderlo normale e docile².

Ma qui è necessario considerare come noi, cittadini europei, siamo, fin dalla nascita, cresciuti in questa soggettività solitaria: scuole, ospe-

2. *Sull'essere resi docili da scuola e istituzioni il riferimento d'obbligo è sempre Michel Foucault, "Sorvegliare e punire" (1975), Einaudi, Torino, 1976.*

dali, fabbriche, ma anche, anagrafi, caserme, prigionie, ci hanno osservato, registrato ed addestrato con continuità ed omogeneità, per fare di noi dei singoli individui, che vanno esaminati e valutati gli uni separatamente dagli altri. Alle genealogie, che davano gli antenati come punti di riferimento, le tecnologie disciplinari dello stato moderno hanno sostituito le normalità a cui adeguarsi: siamo resi individui attraverso una valutazione e misurazione ripetuta rispetto ad una norma come referenza. Da qualche secolo, come in modo mirabile aveva colto Foucault, “si è passati da meccanismi storico-rituali di formazione dell’individualità a meccanismi scientifico-disciplinari, in cui il normale ha dato il cambio all’ancestrale, e la misura ha preso il posto dello status”³.

Ma *loro*, bambini e famiglie migranti, possono appartenere a ben altre reti di solidarietà, a ben altri modelli di filiazione e di identità. Interagire con loro è accettare, o rifiutarsi, di interagire con modelli culturali realmente altri, non immediatamente integrabili coi nostri. Per iniziare a stabilire almeno una comunicazione è indispensabile che possano entrare in scena, avere cittadinanza, anche i loro modelli di filiazione, educazione, formazione di identità, ecc. Non a caso la madre di Peter accoglie come *parole magiche* la nomina delle etnie del suo paese: diventa immediatamente loquace, disposta a narrare differenze e somiglianze. Così con chi è disposto ad accettare di parlare di religione, apre la sua voglia di dialogare.

Ma se gli operatori, educatori o terapeuti che siano, rivolgendosi loro invocano unicamente la scienza, uno dei valori più sicuri che esistono nella nostra società, non fanno altro che autolegittimare le proprie pratiche, facendo dei valori e delle norme del proprio gruppo valori e norme universali⁴.

3. Michel Foucault, 1975, *op. cit.*, p. 211.

4. E', tra l'altro, un etnocentrismo scienziato, che mai come in questo secolo, ha mostrato la sua pericolosità, “basta ricordarsi - come scrive Todorov - che i due regimi più sanguinosi della storia recente, lo staliniano e l'hitleriano, hanno fatto appello, entrambi, ad un'ideologia scienziato, si sono giustificati con il ricorso alla scienza (la storia o la biologia)”. Tzvetan Todorov, (1989), “Noi e gli altri”, Einaudi, Torino, 1993, p. 189.

Da qui il primo grande disordine che le istituzioni possono provocare interagendo con appartenenti ad altre culture: fare progetti e programmi di integrazione, come se fossimo tutti uguali. Se tutti dobbiamo essere uguali davanti alle istituzioni, tutti dobbiamo essere solamente degli individui isolati, e questo comporta che qualunque istituzione, scuola in testa, rifiuta d'aver a che fare con dei gruppi o con i rappresentanti, di reti di appartenenza, parentali, etniche o religiose che siano⁵.

Corpo e psiche

Il caso di Peter può essere proprio un emblema di questo procedere, in cui mai il loro modo di considerare mali e rimedi può avere diritto di parola, ogni intervento istituzionale nei suoi confronti, tutto il nostro dispiegamento di tecniche e di forze, è per ridurre Peter a singolo individuo con qualcosa che funziona male.

Se non si comporta bene, se non si riesce a renderlo docile, ha qualcosa o nel *corpo* o nella *testa*, o di fisico o di psichico: le procedure messe in atto hanno, come destinatario finale, o il medico o la psicologa.

Che cosa ha Peter? Valutato che, nonostante l'incidente, non ha nulla di 'organico' dovrà avere qualcosa di psichico. Per le insegnanti, per il pediatra, per tutti noi valutare se esistano problemi psichici è una delle strade normali con cui tentiamo di comprendere turbamenti, disturbi, malesseri, sofferenze, nostre e altrui. Ma quale modello culturale presuppone? Fuori d'ogni dubbio, nella nostra cultura, quanto consideriamo una verità universale, è che ciascuno di noi abbia una psiche, il cui 'stato' determina il nostro comportamento.

Per le insegnanti mandare dalla psicologa un bambino aggressivo, che picchia immotivatamente o, al contrario, un bambino che non parla, che non gioca, che si isola, ecc., è una normale procedura per valu-

5. Cfr. *Intervista a Tobie Nathan*, in Mesmin C. e coll. "Psychothérapie des enfants des migrants", Grenoble, La Pensée Sauvage, 1995, p. 17. Cfr. anche Tobie Nathan, "Éléments de psychothérapie", in Nathan T. e al. "Psychotérapies", Paris, Odile Jacob, 1998, pp. 80 e sgg.

tare ed eventualmente risolvere i problemi che può avere 'nella testa', metafora per dire problemi psichici.

Le nostre pratiche educative e terapeutiche, per bambini ed adulti, nel caso di Peter come per qualunque altra persona, si organizzano attorno a qualcosa che consideriamo visibile e materiale, il *corpo*, e qualcosa di invisibile e non localizzabile, ma di cui possiamo valutare gli effetti, la *psiche*, appunto. Corpo e psiche li consideriamo non particolari concezioni elaborate nel corso dei secoli da alcuni gruppi etnici, ma realtà, verità valide universalmente, per tutti i gruppi, per tutte le etnie, per tutte le culture.

Corpo e psiche nella nostra tradizione hanno una storia travagliata, dalla follia del corpo e purezza dell'anima platoniche⁶, alla *res extensa* e *res cogitans* di Descartes, dualismo che porta con sé quella separazione, quel cancro 'rappresentato dalla dottrina della scissione del "mondo" in soggetto e oggetto', come lo definirà Binswanger⁷, che ancora oggi persiste, nonostante la teoria freudiana, nonostante la fenomenologia, che farà scrivere a Sartre "il corpo è l'oggetto psichico per eccellenza, il solo oggetto psichico"⁸.

Ma se risaliamo la nostra tradizione, quella da cui provengono i nostri termini e le nostre pratiche, nella Grecia arcaica, prima che questo corpo tomba dell'anima, divenisse il progetto conoscitivo dell'Occidente⁹, corpo e psiche non avevano affatto il senso che oggi hanno per noi. In Omero, *sôma* era unicamente il corpo esanime, il cadavere, la salma, e *psychè* è l'ombra inconsistente che al momento della morte abbandona il corpo per discendere nell'Ade e divenire inafferrabile (Iliade XXIII, 72 e 104). *Psychè* era perciò l'ombra scura, invisibile, perpetuamente mobile e inafferrabile, contrapposta non al *sôma*, ma al *kolossòs*, la statua, la

6. Platone, "Fedone", 66B-67A.

7. Ludwig Binswanger, "L'indirizzo antropoanalitico in psichiatria" (1946), in "Il caso Ellen West e altri saggi", Bompiani, Milano, 1973.

8. Jean Paul Sartre, "L'essere e il nulla", (1943), Il Saggiatore, Milano, 1968, p. 429.

9. Cfr. Umberto Galinberti, "Il corpo", Feltrinelli, Milano, 1983.

pietra immobile, fissa e visibile. *Psychè* e *kolossòs* appartengono a quella categoria di fenomeni che per i greci arcaici sono gli *èidola*, che, oltre all'inconsistenza delle anime dei morti e alla concretezza delle figure di pietra, comprendevano anche l'immagine del sogno, *òneiros*, l'ombra, *skià* e il *phasma*, l'apparizione soprannaturale. Gli *èidola* non erano semplici immagini, ma "doppi".

Il doppio non è un oggetto naturale o un prodotto mentale, ma una realtà esterna al soggetto, che, per il suo carattere insolito si oppone agli oggetti familiari, agli scenari consueti. Perciò *psychè*, come ogni altro *èidola*, essendo un doppio, "si muove su due piani contrastanti ad un tempo: nel momento in cui si mostra presente, si rivela come qualcosa che non è di qui, come appartenente ad un inaccessibile altrove"¹⁰.

Risalendo dalla Grecia all'Egitto, poiché "ogni descrizione di cose egiziane attrae i greci ad ascoltarla più di qualsiasi altro argomento", come scrive ancora nel IV sec. Eliodoro¹¹, anche per gli antichi egizi ogni essere era moltiplicato in una pluralità di doppi: l'*Akh*, il *Ba*, il *Ka*¹².

Ora, spostandoci, da quelle che consideriamo nostre tradizioni arcaiche, di Grecia ed Egitto, alle tradizioni africane contemporanee, le concezioni e le teorie sulla persona cambiano, ovviamente, da etnia ad etnia. Per fare un solo esempio, nella tradizione Peul e Bambara, come

10. Jean-Pierre Vernant (1965), "Figurazione dell'invisibile e categoria psicologica del 'doppio': il *kolossòs*", in "Mito e pensiero presso i greci", Einaudi, Torino, 1970.

11. Cit. in Dario Del Corno, "Introduzione a Plutarco, *Iside e Osiride*", Adelphi, Milano, 1985, p. 11

12. L'*Akh* è l'ibis, l'anima trasfigurativa del divino nell'umano, il *Ba* è l'uccello antropocefalo che visitava la mummia del defunto portandovi il soffio di vita. Il *Ka*, era raffigurato da un paio di braccia alzate, proprio come saranno le *psykhài* greche, le statuette funerarie a forma di lettera Ψ . Il *Ka* era un doppio che si sviluppava insieme alla persona, fino alla maturità, ma senza invecchiare. Tranne che per il Faraone, si manifestava dopo la morte, nella tomba, insieme alle statuette funebri dei servi e delle danzatrici, partecipava alla vita delle scene tombali. La vita del *Ka* diveniva allora la continuazione, per l'eternità, della vita che il defunto era uso condurre sulla terra. Ma, se non si prendevano le opportune precauzioni per non farlo uscire dalla tomba, il *Ka* aveva anche il potere di tornare tra i viventi per disturbarli. Cfr. Boris De Rachewiltz, "I miti egizi", Longanesi, Milano, 1983.

scrive uno dei grandi sapienti di questo secolo, Amadu Hampaté Bâ, “esistono due termini per designare la persona. Per i Peul abbiamo *Neddo* e *Neddaaaku*, per i Bambara troviamo *Maa* e *Maaya*. Il primo termine significa “la persona” ed il secondo: “le persone della persona”.

La tradizione insegna infatti che esiste prima di tutto *Maa*, la *Persona-ricettacolo*, e poi *Maaya*, cioè i diversi aspetti di *Maa* contenuti nel *Maa-ricetacolo*. Come dice l'espressione bambara: “*Maa ka Maaya ka ca a yere kono*”: le persone della persona sono molteplici nella persona¹³.

Difficile tradurre o comparare le nostre concezioni di corpo e psiche con queste concezioni di persona, che implica un essere complesso, abitato da una molteplicità in continuo movimento. Mitologicamente nella tradizione bambara, l'uomo è il 21° essere ibrido, creato per mescolamento delle prime venti creature, da *Maa-Ngala*, il Dio-Signore auto-creatosi, che lo chiamò *Maa*, la prima delle parole che formano il suo nome divino. Questo conferisce a *Maa* lo spirito e lo chiama alla sua vocazione essenziale, divenire l'interlocutore di *Maa-Ngala*. Inoltre i diversi elementi che sono in lui, tutti i venti esseri creati prima di lui, ne fanno il confluente, il luogo di incontro di tutte le forze cosmiche, contraddittorie e in perpetuo movimento.

Il corpo del resto è concepito in modo altrettanto lontano dalle nostre concezioni. *Maa-Ngala* creò *Fari*, il corpo appunto, come un santuario in cui tutti i venti esseri, creati prima di lui, si trovano in circolazione. *Fari* è stato concepito verticale e simmetrico, in cui ogni parte ha questa funzione di ricettacolo. “La testa, per esempio, rappresenta il piano superiore dell'essere, munito di sette grandi aperture. Ciascuna di esse è la porta d'ingresso di uno stato di essere, o mondo, ed è vigilata da una divinità. Ogni porta dà accesso ad una nuova porta interna, e così all'infinito. Il viso è considerato come la facciata principale dell'habitat delle persone profonde di *Maa*, nonché dei segni esterni che permettono di deci-

13. Amadu Hapatè Bâ, “Aspects de la civilisation africaine”, *Présence Africaine*, Paris, 1972, p. 23.

frare le caratteristiche di queste persone. “Mostrami il viso, e ti dirò il modo di essere delle tue persone interne”, dice l’adagio. Ogni essere interno corrisponde ad un mondo che gira intorno ad un asse o punto centrale”¹⁴.

Ora, ovviamente, non possiamo non chiederci: che forme di malattia possano prendere questo *Fari* o questa testa? E, di conseguenza, sarà possibile arrivare ad una comprensione reciproca senza comunicare nella lingua materna? Come saranno comprese le parole delle insegnanti che, cercando di spiegare bene la loro richiesta di visita psicologica, dicono alla madre di un bambino Bambara, ‘serve per verificare se ha qualcosa nella testa’. A quale delle sette porte-sette divinità penserà quella madre? E la psicologa, a sua volta, con che parole spiegherà il suo lavoro, le sue diagnosi, i suoi test, il suo tipo di colloqui? Parlare lingue differenti non comporta unicamente usare parole differenti, ma essere in concezioni e costruzioni della persona e del mondo differenti.

Modelli tradizionali

Tornando al caso di Peter, ora, possiamo accorgerci, come le parole della madre annunciano modi totalmente differenti di concepire la situazione. ‘Stiamo pregando per Peter’ dichiara ed è una preghiera collettiva, che coinvolge tutta la comunità, tutta la famiglia e lo stesso bambino. Ma che senso danno loro alla preghiera? Stanno pregando per il bambino, affinché Dio l’aiuti, ma quale aiuto chiedono? Che sia meno birichino o forse pregano per proteggerlo da qualcosa o da qualcuno? Da noi bianchi che lo assediamo o da un altro tipo di realtà esterna, magari lontana e invisibile? Oppure stanno pregando affinché le insegnanti riescano ad accettare e a comprendere Peter?

Pregare è un lodare Dio o un supplicarlo. La preghiera magica o mistica è una comunicazione con le divinità o le forze spirituali per gloria o intercessione: per una comunità orante, tutte le vicende umane, sono segnate da forme di preghiera: nascita, morte, nutrimento, malattia,

14. *Amadu Hampatè Bâ*, *ivi*, p. 16.

sonno, sogno, persecuzione, male... Qui nel caso di Peter quale comunicazione, quale richiesta stanno facendo a Dio? Usano la preghiera per curare o forse stanno pregando per proteggersi e allontanare un male? E, in tal caso, sarebbe un male che ha colpito Peter, la famiglia, o la comunità intera?

Del resto affidarsi alla preghiera o curare con essa è un'antica pratica tradizionale diffusa e presente anche nella nostra cultura sino a pochi decenni fa, e che oggi sta prepotentemente risorgendo in ogni parte del mondo. Ma allora, per noi, operatori *laici*, di un sapere che vuole essere scientifico, la domanda diventa, ovviamente, come ci mettiamo in relazione con queste pratiche e saperi tradizionali.

Prendendo seriamente queste forme di cura e domandandoci quali sono i loro effetti, la prima constatazione è che, questa preghiera collettiva fa vivere, ciò che sta succedendo a Peter, non come un dramma individuale o familiare, ma come un problema comunitario, che muove la solidarietà e l'intervento dell'intera comunità. Non si ha più a che fare con un corpo o una psiche da sanare, ma con un evento, che mette alla prova l'appartenenza comunitaria, tutte le relazioni col mondo e la società.

Possiamo fare anche altre considerazioni. Difficile non pensare che Peter non abbia avuto negli ultimi anni una particolare sfortuna: nel suo soggiorno in Ghana viene investito da una macchina, a scuola lancia una tegola e questa va a finire sulla testa del compagno, ogni sua birichinata provoca reazioni sproporzionate del direttore, dei genitori degli insegnanti stessi, fin tanto da venir sorvegliato a vista ed essere al centro di una querelle senza fine. Sembra che abbia veramente bisogno di una *protezione*. Oltre le eziologie psichiche o sociali, proprie dei nostri saperi, quali altre eziologie possono darcene conto?

In moltissime realtà africane la malattia è sempre un disordine, una rottura nell'ordine stabilito da Dio: avere la febbre è una rottura dell'armonia sociale, così come le liti in famiglia saranno considerate allo stesso modo di un'ulcera o di una gamba fratturata. Questo poiché, sia una malattia, che una mancanza di lavoro, hanno sempre un responsabile: un essere invisibile, uno stregone o qualcuno che ha gettato un sortile-

gio, il malocchio. In molte tradizioni africane, dal Camerun al Congo, dalla Guinea al Benin, nulla è naturale, tutto è deciso e determinato da qualcuno, del nostro o di un altro mondo.

Se un'infezione virale provoca una pleurite o una gastro enterite o qualunque altra malattia, il malato e i suoi parenti, non saranno interessati alla ricerca del virus, ma del colpevole: anche se in ospedale cureranno la sua malattia virale e i medici lo dichiareranno guarito, le persone non si sentiranno realmente guarite, fino a che non riusciranno a trovare chi abbia potuto causare loro questa malattia. E' per questo che ricorreranno sempre ad un indovino o ad un guaritore, che dovrà, anche smentendo o ratificando sospetti, trovare il o i colpevoli e indicarne il nome, siano questi esseri umani o spiriti¹⁵.

C'è un episodio insolito che la madre Peter attua: porta a casa la tegola, lanciata dal figlio, che ha colpito il suo compagno. Come mai un comportamento per noi così strano? Se prendiamo in considerazione la struttura della parentela, la madre di Peter è di un'etnia matrilineare, proveniente da una regione dell'Africa dove la guerra tra i sessi è in corso da secoli. Presso gli Ashanti, in particolare, vige ormai un sistema matrilineare corretto: in ogni villaggio coesistono due organizzazioni claniche, otto matrilineaggi - *Abusua* - e otto patrilineaggi - *Ntoro* - in competizione per il potere nella successione¹⁶. Negli ultimi decenni le migrazioni e le trasformazioni politiche e religiose, in Costa d'Avorio come in Ghana, in Camerun come in Zaire, hanno sconvolto la discendenza matrilineare, rompendo la filiazione tradizionale: potere e cariche politiche ereditate per via femminile, dalla madre o dalla sorella.

15. Cfr. Eric de Rosny, "Les yeux de ma chèvre", Plon, Paris, 1981.

16. L'appartenenza etnica e culturale è stabilita in relazione a Sika Dwa, il Seggio d'Oro, disceso dal cielo per opera di Konfo Anokye. Dall'organizzazione politica di Osei Tutu (XVII sec.), che unificò un vasto regno, diviso in feudi, con il re scelto e nominato dalla regina madre, alle successive organizzazioni politiche del XVIII e XIX sec. che i clan matrilineari, *abusua*, e i clan patrilineaggi, *ntoro*, a carattere spirituale, legati ai riti, in cui ogni figlio maschio entra nel *ntoro* paterno, che in ogni villaggio si è creata questa coesistenza clanica e conseguenti conflitti di potere. Cfr. M.D. Mc Leod, "Asante", London, British Museum Publications, 1981.

Questo ha provocato una recrudescenza di attacchi, e conseguenti accuse di stregoneria, che sembra essere un tentativo, da parte dei fratelli delle mogli, di recuperare un potere che sfugge loro. La madre di Peter ha un fratello maggiore, rimasto al paese d'origine, Peter è il primo figlio maschio, di cui lui, e non il padre, è il responsabile. Come ha preso questo fratello la perdita di controllo sulla propria filiazione causata dalla migrazione? Ha reagito anche lui, come molti fratelli maggiori delle etnie matrilineari, con la stregoneria? Quanto la sorella sospetta che esista una relazione tra la rottura dei diritti del fratello, che la matrilinearità stabilisce, e gli eventi sinistri occorsi al figlio, tanto che il portarsi la tegola a casa rientra nel quadro di mosse e contromosse di fronte agli attacchi di stregoneria? In questo quadro allora anche la preghiera diventerebbe uno strumento per difendersi e proteggersi non da chi sta in Italia, ma da chi, in Africa, avrebbe determinato gli eventi funesti al piccolo Peter.

Ovviamente queste supposizioni, pur basandosi sulla comparazione con altre situazioni di difficoltà scolastiche di bambini di famiglie migranti¹⁷, potrebbero essere considerate solamente illazioni azzardate e indiscrete, vere maldicenze. Ma ho ritenuto opportuno ipotizzarle, fingerle, per poter dar conto della complessità delle ipotesi di lavoro, interagendo con le culture tradizionali: nell'incontro successivo la madre potrà confermarle o smentirle. Anzi si potrebbe anche verificare immediatamente se si senta più estranea a discorsi di stregoneria o a discorsi su aggressività, capacità intellettive, conflitti intrapsichici, ecc.

In ogni caso credo sia un'ipotesi più vicina ai modelli terapeutici elaborati dalla sua etnia e potremmo vedere se ancora una volta funzionano da *parole magiche* o se, in questo caso, siano necessarie condizioni ben differenti, di lingua, di relazione, di dispositivo. Con qualunque ipotesi lavoriamo, si tratterà di correre dei rischi. Ma prendere dei rischi

17. Cfr. C. Mesmin e coll. 1995 op. cit., in particolare Claud Mesmin, Marième Bâ, "La médiation interculturelle en langue", pp. 30-31. Cfr. anche "Pouvoir de sorsier, pouvoir de Médecin", "Nouvelle Revue d'Ethnopsychiatrie", n. 28-29.

non è solamente modificare la propria metodologia per tener conto di fatti nuovi, è anche prendere dei rischi teorici e tecnici fino a far saltare le proprie prospettive e i propri modi di fare¹⁸. Infatti, in ogni caso, si tratta di confrontarsi sempre con complesse forme di pensiero ed eziologie, che non ci è facile né identificare, né accettare, ma che è indispensabile saper cogliere dai gruppi e dalle comunità di appartenenza delle persone con cui interagiamo. In fin dei conti, ciò comporta considerare i sistemi educativi e terapeutici come proprietà di un gruppo e, sarà perciò necessario, inventare dei metodi che permettano ai rappresentanti di questi gruppi di pronunciarsi sulla loro validità¹⁹.

Dispositivi operativi

Ovviamente a questo punto le domande si spostano sulla tecnica: come parlare realmente di tutto questo? Come poter trovare una possibilità di affrontare temi così segreti in una consultazione terapeutica o educativa? Quale dispositivo, quale *setting*, potrebbe rendere dicibili e comparabili fatti di stregoneria, conflitti nella struttura familiare, disordini di filiazione, turbamenti negli universi visibili o invisibili, ecc.? Come dare la parola ai gruppi e non solamente ai singoli? Credo che sia possibile cominciare a ipotizzare le caratteristiche di tali dispositivi:

- a) tornando sui modelli e sulle pratiche tradizionali;
- b) confrontandosi con alcune esperienze europee, di educazione e terapia transculturali e di etnopsichiatria²⁰.

18. Cfr. Marie Rose Moro, "Plaidoyer pour une clinique du quotidien...", *Nouvelle revue d'Ethnopsychiatrie*, n. 13, pp. 7-10.

19. Cfr. Tobie Nathan, "Spécificité de l'ethnopsychiatrie", *Nouvelle Revue d'Ethnopsychiatrie*, n. 34, p. 13.

20. In particolare qui mi riferisco al Centre George Devereux, Centre universitaire d'aide psychologique aux familles migrantes, Université Paris VIII; al Centre Appartenances di Losanna; all'APPM, Association de Psychologues psychothérapeutes Maghrébins di Grenoble; all'Intersecteur psychothérapique du couple et de la famille di Chantilly. Vari soggiorni presso le loro sedi e i Laboratori internazionali tenuti all'Università di Verona, hanno consentito un confronto operativo e una riflessione su dispositivi, teorie e pratiche, attuate da ciascun Centro.

Se osserviamo l'operare di un guaritore tradizionale, il suo agire produce almeno tre effetti:

- 1) trasforma il portatore del malessere, del dolore, della malattia, da sofferente solitario, in un portatore di segni per la sua comunità di appartenenza. Perciò potenziale messaggero, per la famiglia o per l'intera comunità, di qualcosa che sta avvenendo, di un turbamento, di un disordine, in questo o in altri mondi;
- 2) stabilisce, quasi sempre attraverso divinazione, i personaggi sulla scena: vivi, morti, divinità, stregoni malevoli: le presenze-potenze che agiscono nel dramma terapeutico;
- 3) prende posto, come mediatore tra questi personaggi: lui ha la capacità di identificare e di comunicare con tutti i personaggi in gioco, e sa trovare il modo di relazionarsi con essi.

La differenza profonda tra un guaritore tradizionale e un terapeuta moderno è che:

- 1) il malato per lui non è mai portatore di segni per sé o per una comunità di colleghi (la comunità scientifica, un gruppo di operatori che dovranno comparare statisticamente il suo caso ad un corpus di conoscenze acquisito);
- 2) il dialogo terapeutico non avviene né col malato, né con le persone che lo circondano, né con i propri colleghi, ma con gli esseri invisibili attraverso i quali opera (Spiriti Protettori, Cosma e Damiano, Djinn, Orisha, Vodun, ecc.)²¹.

La caratteristica principale e costante delle realtà europee, che hanno saputo, con bambini e famiglie migranti, produrre attività efficaci, di educazione, cura e guarigione, è stata quella di aver saputo utilizzare insieme e contemporaneamente saperi moderni e saperi tradizionali. Questo ci porta ad una prima conclusione: qualunque tipo di dispositivo si vorrà adottare, dovrà inventare pratiche nuove, capaci di interagire con tecniche e modelli operativi tradizionali. Vanno inoltre tenute presenti

21. *Estendo qui alcune considerazioni di Tobie Nathan, 1998, op. cit., pp. 40 sgg.*

alcune domande e un ordine di soluzioni, che le esperienze europee, a cui faccio riferimento, hanno rivelato come particolarmente fruttuose:

1) Qual è lo sguardo su di noi che bambini e famiglie migranti producono? E' questa una prima occasione che ci viene offerta, un primo guadagno possibile, nell'interazione con un'altra cultura²²:

a) Cosa il nostro operare propone, cosa le nostre pratiche fanno senza che venga detto, enunciato? In pratica, in quale rete istituzionale mettiamo ogni utente, quali effetti non detti questa rete produce e, insieme, di quali modelli culturali siamo portatori e quindi proponiamo e imponiamo?

b) Cosa *loro*, bambini, famiglie e gruppi di migranti, dicono su di noi? Cosa possono mostrare i loro modelli culturali, un volta data loro la possibilità di interagire realmente con noi? E' quanto ci può provocare uno shock culturale, poiché rompe la nostra pretesa che il sapere, in qualunque etnia, sia organizzato come il nostro sapere.

Insomma, quanto l'interazione con utenti e gruppi di altre culture ci permette di fare è l'indispensabile riflessione sul sistema educativo e terapeutico messo in atto dal nostro stesso operare: le teorie implicite, le offerte vincolate, gli adeguamenti richiesti e imprescindibili delle nostre proposte.

2) La necessità di interagire attraverso un dispositivo operativo che permetta il manifestarsi della dimensione etnica dei modelli educativi, della malattia, della cura e della guarigione, che possono non coincidere con i nostri modelli occidentali, poiché si legano a trasgressioni, azioni, turbamenti in un universo popolato da esseri visibili e invisibili, ma anche a rapporti comunitari e a responsabilità generazionali ormai totalmente assenti dalla nostre forme di vita, basate principalmente su deleghe istituzionali. Il pensare che, a scuola, nei servizi socio sanitari o in

22. Una valutazione dei 'guadagni' è indispensabile: ognuno ha la necessità, prima di ogni altra valutazione, di autovalutare i propri 'interessi', i propri 'guadagni'. Come scrive Todorov «noi non siamo necessariamente buoni, gli 'altri' neppure». Cfr. Tzvetan Todorov, 1989, *op. cit.*, p. 188.

qualunque altra istituzione, sia possibile un'interazione educativa o terapeutica in cui avvenga una reciproca presentazione, il racconto di chi si è, della propria storia, è poco probabile a meno di trovare le *parole magiche* che lo consentono, ma soprattutto si corre il rischio di non valutare la dismisura tra gli ordini istituzionali e la solitudine di chi vi sta di fronte: bambini o genitori in qualunque istituzione, scolastica o sociale o sanitaria, si trovano ad essere individui isolati di fronte a gruppi di operatori organizzati e strutturati. E' quindi necessario un dispositivo operativo, che sia in grado di mettere in atto non solamente relazioni individuali, ma anche un'interazione con la rete delle famiglie e dei gruppi di appartenenza, dei bambini e dei migranti. Questo comporta che, a scuola come nei servizi, sarà necessario creare uno spazio operativo in cui possano incontrarsi due differenti gruppi:

* un gruppo di operatori costituito da: insegnanti del bambino/a e insegnante di sostegno (nel caso ci fosse), psicologa/o, pedagogo/a, e, quando necessario, direttore didattico, assistente sociale, pediatra, ginecologa, ecc.

* un gruppo costituito oltre che dal bambino/a interessato, dai suoi familiari e, quando necessario, da altri parenti o eventuali rappresentanti dei gruppi di appartenenza.

Ma due gruppi così costituiti, non produrranno ancora degli scambi effettivi, se avverranno in italiano, e parte della famiglia lo parla e lo comprende poco: per fare circolare la parola tra i due gruppi, per un'interazione fruttuosa, gli operatori e la famiglia dovranno servirsi di un mediatore culturale o etnoclinico.

3) La mediazione clinica, educativa e terapeutica, è indispensabile: non è possibile alcuno scambio profondo con persone di altre culture, senza la possibilità, per ciascun gruppo, di esprimersi nella propria lingua e senza la possibilità di comprendere come la nostra e l'altrui lingua, e quindi le culture, costruiscono i propri oggetti sociali, rituali, mitici e di comprensione della persona stessa. Per questo il mediatore non starà tra i due gruppi per tradurre, ma per:

a) costringere entrambi a portare continuamente l'attenzione alla lingua,

sottolineandone, più che le identità e le somiglianze, le differenze, le non corrispondenze, i travisamenti possibili;

b) far sorgere ciò che il gruppo familiare può dire sulle situazioni specifiche, gli usi, le eziologie, le procedure proprie della tradizione di appartenenza. Il mediatore perciò citerà sempre il discorso dell'altro: lui dice..., loro dicono... Affinché il discorso abbia senso, è necessario che possa essere ridetto (egli dice...) in una lingua data e possa essere costruito in relazione agli altri membri del gruppo.

Gli scambi nella lingua materna possono evitare, così, i fraintendimenti e la separazione tra le due culture, i due mondi di cui ciascuno nei due gruppi è rappresentante. Solamente l'uso della lingua materna permette di risentire l'iscrizione nel proprio gruppo, l'affiliazione alla propria cultura: gli enunciati producono enunciati; le parole si associano a parole, che attivano i legami propri di ciascuna cultura, poiché ogni cultura è una macchina che produce legami.

Compito dell'educazione e della terapia diventa allora animare e rianimare, dar voce, non solo ad un'ipotetica *psiche*, ma ai legami e ai processi di messa in legame, che possono essere stati perturbati, interrotti o rotti dal transito, dalla dissociazione dei mondi che la migrazione produce. Allora e solo allora, in un tale dispositivo, anche ogni persona del gruppo familiare interviene come esperto, allo stesso titolo di chiunque del gruppo degli operatori²³.

Il gruppo degli operatori, può così, riappropriarsi della propria funzione di facitore di ponti e costruttore di legami, creando quel transito, che permette il sorgere della parola altrui. La pratica e le tecniche affineranno le sue capacità di udire voci e idiomi, vicini e lontani, senza per questo dimenticare, che, solo nella lingua materna, ciascuno potrà lasciar parlare le proprie parole, guardare le proprie immagini, evocare i propri Dei e vivere i propri miti.

23. Cfr. Claud Mesmin, "La médiation ethnoclinique", in Mesmin C. et coll., "Culture et thérapie", Grenoble, La pensée sauvage, 1997, pp. 187-203.

Ma, tecnicamente, questo comporta, per continuare ad apprendere dal paziente, lavorare creando uno spazio intermedio ove costruire legami tra qui e là, ove un mediatore culturale, che conosca le due lingue, possa essere il testimone dei codici culturali e dei rituali, che nelle migrazioni le famiglie tendono a dimenticare. Mediatore che riesca, quindi, ad aprire e a tener aperte delle porte da cui far passare voci, anche solo sussurrate²⁴, porte attraverso le quali lui stesso potrà fare la spola tra il gruppo degli utenti e il gruppo degli operatori.

24. Cfr. Jean-Claud Métraux, "L'interprète: traducteur, médiateur culturel ou co-thérapeute", in "Inter Dialogos", 95-2, pp. 22-26.

CAPITOLO SECONDO

Presentazione del Progetto Leonardo: mediatori culturali europei

*Paolo Seghi**

“Dove ho imparato? La mia scuola è stata la strada”. E’ Papa Khouma, 34 anni, immigrato senegalese, venditore di “elefanti, famiglie di elefanti, collane, braccialetti, aquile di avorio” che si racconta. Papa Khouma è diventato famoso appunto per un testo autobiografico - “Io venditore di elefanti” - in cui narra del suo incontro con la realtà italiana e le modalità del suo inserimento.

“Con un poliziotto, con un carabiniere o con un vigile era necessario discutere, spiegare, perché si convincessero a chiudere un occhio. Dovevi allora esprimerti con parole appropriate. Se tiravi fuori qualche bella frase in italiano, erano capaci di prenderti in simpatia e magari di lasciarti andare solo con un severo rimprovero. Le parole nella stessa lingua ci avvicinavano, facevano intendere che eravamo gente normale.

Così cominciai a studiare l’italiano su una grammatica che avevo portato con me dalla Francia. E presto divenni il più bravo tra i miei amici, destinato ai rapporti ufficiali con le autorità, con i padroni di casa, con i commercianti all’ingrosso della nostra merce. Poi sono tornato per seguire un corso di assistente sociale, sono diventato insegnante di sostegno in un Liceo di Milano”.

Potrebbe essere questa la sintesi - fondata sull’esperienza - delle motivazioni che hanno portato “tante tinte” a costruire un programma

* *Coordinatore del progetto “ECM”.*

Leonardo per la preparazione curriculare e per la costruzione di un profilo professionale centrato sulla figura dei “mediatori culturali”: figure - italiani o immigrati che siano - capaci di tessere relazioni, costruire ponti, passare attraverso i pertugi dello scambio e, appunto, dell’interculturalità.

Ma allo stesso tempo non basterebbe: nelle realtà territoriali italiane dove sono cresciuti bisogni ed esperienze, si è generalmente fatto un salto di qualità, magari sulla linea di frontiera della sperimentazione, costruendo strategie semplici o complesse che siano. Strategie di riduzione del danno, come pure di prevenzione: in ogni caso azioni “border line” rispetto ad azioni più comuni.

Nella realtà veronese accanto ai corsi di lingua italiana per immigrati che hanno visto transitare nella formazione linguistica per gli adulti migliaia di lavoratori, si sono fatte strada esperienze di ricerca e di analisi scientifica. Tra queste, proprio in considerazione della interdisciplinarietà che la figura del mediatore culturale dovrà assumere, ma anche del “luogo” in cui potrà esercitare la propria funzione, è utile segnalare l’impegno degli operatori dei centri di igiene mentale; la formazione all’educazione interculturale presso scuole ed università per studenti ed educatori; una più decisa azione di autoformazione degli operatori sociali su questi temi; i servizi da anni “presidiati” dalle forze sociali e dalle organizzazioni sindacali per i quali hanno transitato, nella sola Verona, circa 12000 persone; una diversa (anche se contraddittoria) attenzione delle istituzioni; la maturazione di un ruolo delle stesse comunità di immigrati, ecc.

Dell’etimologia del termine etnopsichiatria è forse la radice *iatreia*, “l’arte di prendersi cura”, l’elemento progettuale che maggiormente accomuna gli operatori delle diverse discipline fondando un paradigma interdisciplinare e forse una nuova epistemologia.

“Confrontando pratiche e credenze, lavorando con loro, bevendo le loro pozioni, noi stessi abbiamo riesaminato criticamente la nostra cultura: da questa libertà conquistata si è andata costituendo una nuova disciplina”, scrive nell’introduzione ad un suo testo Piero Coppo, ricono-

sciuto “etnospichiatria”.

Interdisciplinarietà dunque, ma anche reciprocità, dove si evidenziano non solo gli aspetti materiali di una cultura (modi di produzione, tecniche, strumenti, oggetti), ma anche, e forse soprattutto, quelli simbolici (credenze, religioni, miti, idiomi).

E' in questo contesto che nascono, anche a Verona, le motivazioni per creare opportunità di mediazione culturale, ma anche figure esperte nella disciplina del “prendersi cura”. Si tratta di un passaggio ben diverso dall'*atto magico* e dalla figura miracolistica che molti operatori si attendono nell'apporto del mediatore culturale, quasi in un delirio di delega delle funzioni complesse a cui essi stessi sono chiamati. Il mediatore culturale verrebbe in questo caso ad essere una figura di “sostegno” e non parte di un programma capace di apertura e di valorizzazione di nuove competenze.

Nel merito. Il programma “Ecm: european cultural mediator”, della durata di due anni, è stato collocato nell'ambito degli interventi di “lotta all'esclusione” del progetto Leonardo e nella linea dei progetti pilota in particolare.

Sono partners del progetto:

* La CGIL di Verona - che assieme a CISL e UIL opera nella convenzione “tante tinte” - funge da struttura di coordinamento e di organizzazione amministrativa, avvalendosi in questo della propria struttura nazionale ed europea per la gestione di programmi di questo genere, ma anche in virtù del suo pluriennale servizio di tutela dei diritti degli immigrati e di rapporto con le comunità;

* Il Provveditorato agli Studi di Verona, attraverso il proprio progetto/convenzione “tante tinte”, vero centro animatore della proposta in atto. “tante tinte”, anche alla luce della esperienza presentata nel contesto del Job Orienta si può considerare “motore di ricerca” di un percorso interdisciplinare;

* L'Università di Verona, in particolare l'Istituto dei Scienze dell'Educazione che ha dedicato numerosi corsi e insegnamenti alle tematiche della pedagogia interculturale, della sociologia e dell'antropologia inter-

culturale e che - a partire da un proprio ciclo seminariale svolto nel corso del presente anno - ha favorito un primo approfondimento delle tematiche e la adesione al progetto di due prestigiosi interlocutori francesi;

* Il Centro George Devereux, Università di Parigi 8 che dal 1993, quale articolazione della azione clinica e sociale di tale università e che ha costruito un ricca esperienza di relazione con le famiglie migranti;

* L'APPM Crefsi di Grenoble, associazione di psicologi e psicoterapeuti magrebini che organizza la formazione alla pratica della mediazione culturale nei diversi aspetti clinici e sociali. Anche in questo caso si tratta di un centro che sperimenta azioni formative su queste tematiche;

* L'Educational Advisory Servis di Kamøy, Norvegia, con una lunga tradizione nella educazione degli adulti e nella formazione linguistica di migranti. Già partner del progetto Many Colours, attraverso quest'azione potenzia e valorizza la relazione sinergica e progettuale già iniziata.

Ritornando in Italia, sono inoltre partner del programma:

* Il Parsec di Bologna, Associazione che ha costruito una propria esperienza e competenza, attraverso la formazione di mediatori culturali attualmente impegnati, pur con vari profili, nelle realtà territoriali di loro competenza. Di particolare interesse l'impegno del Parsec sulla problematica femminile, con la progettazione e la gestione di centri di orientamento e accoglienza per donne immigrate;

* La Rue di Udine, associazione che, in collaborazione con le forze sociali e istituzionali e il Provveditorato agli Studi di Udine in particolare, ha sperimentato e gestisce attività formative con popolazioni immigrate. Anche in questo caso una particolarità è la competenza acquisita nell'accoglienza e nella formazione rivolta alle popolazioni della ex Jugoslavia.

E' infine in fase di verifica la possibilità di allargamento del sistema di partneriato alla associazione "Appartenence" di Losanna che ha prodotto significative e consolidate esperienze di lettura e di servizio alle popolazioni immigrate.

Ciascuno di questi organismi rappresenta un particolare osservatorio della problematica migratoria capace di analisi e valutazione degli impatti e delle relazioni con le comunità di accoglienza, così come di ela-

borare e gestire piani e programmi formativi.

Dal coordinamento e dalla messa in rete di tali esperienze, oltre che agli scambi fisici della organizzazione di momenti formativi seminariali (sarà anche editata una pagina Web per la comunicazione telematica) si cercheranno di sviluppare i seguenti punti/obiettivo:

- sviluppare il confronto tra i modelli di formazione realizzati a livello locale e nazionale, analizzandone le ragioni di successo e di difficoltà;
- identificare la configurazione di un profilo formativo e professionale per la figura del “mediatore culturale”, sviluppando la progettazione di metodologie, contenuti e curricula;
- promuovere il riconoscimento giuridico della qualificazione professionale del “mediatore culturale” da parte delle competenti autorità territoriali, le Regioni in particolare;
- costruire condizioni di integrazione operativa e professionale non discriminanti nei confronti delle figure così formate, proprio in virtù del riconoscimento istituzionale;
- promuovere programmi di formazione sperimentali, articolati con altre progettazioni sul territorio e abilitate alle necessarie forme di finanziamento integrate che anche la nuova legislazione prevede.

Le azioni che si alterneranno nel corso dei due anni di attività previste, perseguiranno dunque l'obiettivo di realizzare dapprima uno studio comparato sui principi ispiratori delle diverse politiche e azioni di accoglienza che si sono sviluppate, per giungere a un riconoscimento giuridico della figura dei “mediatori culturali”.

Gli incontri transnazionali che animeranno il percorso troveranno per il primo obiettivo - la valutazione comparata dei sistemi - un momento significativo e allargato in Francia, mentre per il secondo obiettivo - il riconoscimento giuridico della figura professionale - sarà l'Italia a ospitare l'incontro transnazionale con amministratori locali.

E' inoltre assunta come metodologia comune e come obiettivo di devoluzione dei risultati, quella di affiancare i momenti di confronto con attività seminariali da svolgersi nelle diverse nazioni, metodologia che porterà ad allargare la strategia di “laboratorio” della prima fase a quei sog-

getti del privato sociale (università, associazioni, centri di accoglienza ...) impegnati in questi ambiti.

Del programma di obiettivi qui descritti, vorremmo sottolineare l'elemento strategico del riconoscimento giuridico e professionale delle figure formate che si articola e si inserisce nel grande dibattito europeo del sistema di riconoscimento delle competenze, che vede l'Italia in una posizione arretrata.

L'Unione Europea, nell'approvare questo progetto, ne ha evidenziato il carattere innovativo, il valore sperimentale e l'effetto di moltiplicatore che esso può avere anche in contesti diversi. L'Isfol, in quanto struttura di supporto tecnico e metodologico, ha inserito d'altra parte il programma in una rete di monitoraggio per quanto riguarda la costruzione di figure professionali innovative e la costruzione di un sistema di competenze trasversali e di crediti formativi su cui si intende formare e riconoscere la figura del mediatore culturale.

Siamo peraltro sempre più convinti della necessità che apporti professionali come quelli qui accennati, andrebbero visti con maggiore coraggio e preveggenza nel contesto delle "nuove figure" di cui il management sociale dovrà avvalersi. In una fase di ripensamento del Welfare crediamo inoltre che l'affermazione professionale di tali figure, se coerentemente accompagnata, potrà evitare le secche delle illusioni/disillusioni che troppe volte noi stessi abbiamo scaricato sugli immigrati confermandone, pur indirettamente, il ruolo di "esercito di riserva" per le offerte dequalificate di lavoro.

Va peraltro evitato il rischio di percorrere "scorciatoie" nella individuazione e nell'utilizzazione di mediatori culturali identificati più su una "urgenza" operativa che sulla costruzione di un quadro professionale e di inserimento corretto e rispettoso anche sul piano normativo.

Colpisce in positivo, a questo riguardo, il fatto che sul "Sole 24 Ore", che riportava la nuova legge sulle ONLUS, venisse citata proprio l'esperienza delle cooperative e delle associazioni di mediatori culturali come una delle strutture di risposta a una crescente domanda sociale.

La dimensione transnazionale dell'esperienza dei mediatori culturali

ci sembra essere oltremodo valorizzata dal sistema di relazioni e di scambi che ha consentito non solo la formazione del gruppo di partner, ma una sorta di lavoro parallelo, fatto di “curiosità intellettuale”, che si inquadra in una concezione e conoscenza avanzata delle problematiche migratorie in un’ottica, appunto europea.

Il nostro Paese si è recentemente dotato di una nuova legislazione nazionale sui temi dell’immigrazione, nessuna disposizione potrà d’altra parte essere in sé sufficiente ed utile senza il concorso dal basso di istituzioni locali, forze sociali e la partecipazione diretta delle comunità di immigrati.

Nell’auspicio che la nuova normativa appena licenziata alla Camera, possa introdurre elementi di partecipazione sociale alla gestione di un fenomeno da non considerare più sotto il solo profilo dell’ordine pubblico, il programma Leonardo vuole essere una prima presa in carico di tale necessità, una affermazione della *iatreia*, del prendersi cura reciproco, quale vera strategia di scambio e antidoto all’intolleranza e al razzismo.

Stampato nel mese di maggio 1998
da Cierre Grafica
Caselle di Sommacampagna
Verona

Il libro è frutto del pensiero e dell'azione comune delle numerose realtà che compongono il mondo educativo veronese e che si occupano di alunni multiculturali e/o migranti. L'Assessorato ai Servizi Sociali, Istruzione e Cultura della Provincia di Verona ed il Provveditorato agli Studi hanno fortemente voluto questa pubblicazione che presenta, nello spirito di collaborazione che anima " tante tinte" , un'ampia panoramica della realtà scolastica degli alunni stranieri attraverso una ricerca statistica " qualitativa" del loro inserimento, delle risposte della scuola e di altri servizi del territorio, e del bisogno di innovazione che emerge dalla scuola stessa. Il libro vuole offrire una testimonianza degli interrogativi, delle riflessioni e dei convincimenti che stanno guidando le diverse realtà qui coinvolte nel confronto con la nuova scommessa educativa cui la società è chiamata a rispondere, ma vuole anche offrire stimoli ed orientamenti per intraprendere con consapevolezza le azioni future.

La composizione delle sue parti, frutto di esperienze in settori diversi, quali la scuola, l'università, il mondo socio-sanitario, sindacale, intrecciati ai quali, anche se qui non direttamente presenti, si muovono le comunità degli immigrati e il mondo dell'associazionismo, rispecchia una piattaforma di sinergie che si è ritenuto necessario attivare sia nelle fasi di studio del fenomeno che nell'elaborazione delle risposte.

Viene così testimoniato come la scuola e la realtà territoriale ad essa collegata si stiano interrogando sulle misure possibili per ottemperare oggi, sia per quanto riguarda l'educazione degli adulti che dei minori, alla responsabilità di essere uno dei luoghi privilegiati in cui si cerca di fare dell'incontro quotidiano tra differenti culture un momento di crescita di tutti in una società multiculturale.