

ROMA



Comune di Roma
Assessorato e Dipartimento
Politiche Educative e Scolastiche

CiDi Roma

una
scuola
per
tante
culture

guida per la scuola



Stranieri in Italia
www.stranieriinitalia.com





或

UNA SCUOLA PER TANTE CULTURE

L'accoglienza degli alunni stranieri

Guida per le scuole

PRESENTAZIONE	7
PREMESSA	9
INTRODUZIONE	10
L'ACCOGLIENZA	14
PER ORIENTARSI: UN QUADRO GENERALE DI RIFERIMENTO	14
Accogliere, ascoltare, accompagnare	14
Bambini e ragazzi migranti: chi sono?	14
L'universo linguistico del bambino e del ragazzo migrante	15
L'appartenenza religiosa e confessionale	16
PER UNA PRATICA DELL'ACCOGLIENZA	17
Inserire, integrare, interagire	17
La fase dell'accoglienza	18
L'inserimento nella scuola dell'infanzia	18
L'inserimento nella scuola dell'obbligo: entrare nella relazione	21
Le risorse da mettere in campo	22
Scuola e famiglia: una relazione da costruire	24
La valorizzazione della lingua d'origine	25
Lingua e comunicazione come fattori di inserimento	26
DAI DIVERSI PAESI DEL MONDO	35
Europa dell'est	35
Asia	38
Africa	41
APPENDICE	51
Normativa	53
Dati	55
Bibliografia	57

PRESENTAZIONE

Una scuola per tante culture fu pubblicata cinque anni fa e fu ritenuta non solo interessante ma anche molto utile sia per gli insegnanti che per i genitori che provengono da tanti Paesi diversi.

La realtà dei cittadini migranti e dei loro figli nelle scuole romane è molto cresciuta e anche cambiata da allora, così come sono cambiate alcune norme del sistema scolastico: per questo abbiamo ritenuto opportuno realizzare questa seconda edizione, più rispondente alla situazione attuale.

Pur tra molte difficoltà, le scuole hanno risposto e stanno rispondendo con grande impegno alle esigenze di una popolazione sempre più multiculturale, che pone questioni anche molto complesse di carattere pedagogico, didattico, organizzativo e tuttavia continua ad essere necessario un sostegno mirato ed articolato su questi temi da parte di molte Istituzioni, che devono essere fortemente convinte che la Scuola rimane un luogo prioritario per le politiche di accoglienza ed integrazione sociale dei cittadini migranti, anche se non è l'unico.

E' proprio per favorire la partecipazione consapevole delle tante famiglie che vengono da paesi diversi alla vita della scuola e alla crescita dei propri figli, che è nata la pubblicazione *Una scuola per tante culture*: da una parte un volume diretto agli insegnanti con suggerimenti per la realizzazione di un'educazione interculturale per tutti i loro alunni, dall'altra una guida in otto lingue da consegnare alle famiglie, perché possano comprendere meglio i percorsi scolastici e le norme che regolano la nostra Scuola, nonché essere informati sui servizi e sulle attività di cui possono usufruire i loro figli.

In questo 2005, che è stato dichiarato dal Consiglio d'Europa " Anno Europeo per la cittadinanza attraverso l'istruzione ", questa pubblicazione vuole essere un contributo ai percorsi di integrazione e di crescita di cittadini istruiti e partecipi.

Maria Coscia

Assessore alle Politiche Educative e Scolastiche
Comune di Roma

PREMESSA

Mentre va in stampa questa seconda edizione di *Una scuola per tante culture*, a Parigi si spengono gli ultimi fuochi e si fa un primo bilancio degli immensi danni, non solo materiali, di quella che è stata una drammatica violenta rivolta giovanile contro lo Stato. I protagonisti sono ragazzi, quasi tutti minorenni, quasi tutti nati in Francia da genitori immigrati. Seconda e terza generazione. Periferia di Parigi, scuole francesi. Che cosa vogliono? Perché tanta rabbia e tanto odio? Perché la violenza è stata l'unico linguaggio possibile? Perché la società francese, fino a questo momento, è stata sorda e cieca? Come affrontare questa emergenza e intercettare questo grido? Saprà farlo la Francia?

Queste domande riguardano anche noi. E non perché le nostre periferie siano più o meno sicure o più o meno degradate di quelle francesi, ma perché fra vent'anni avremo anche noi moltissimi ragazzi nati in Italia da genitori immigrati. Seconda e terza generazione, appunto. Che cosa gli avremo dato? Avremo saputo intercettare le loro domande di ragazzi? Il loro mondo? In altre parole, saremo in grado di andare verso una società multi-etnica che rispetti e dia valore ad ognuno?

La scuola deve porsi queste domande, e deve a sua volta porle a chi governa.

Questa pubblicazione è rivolta non solo agli insegnanti ma a tutto il personale delle scuole di Roma, a tutti coloro che, a vario titolo, sono coinvolti nell'accoglienza degli alunni stranieri e dei loro genitori. Perché l'accoglienza riguarda tutti, ognuno al suo livello, dal bidello al preside.

Ci si propone di offrire un servizio e dei materiali utili ad affrontare una situazione nuova e che comunemente appare a chi la vive come problematica: la presenza nella scuola di un bambino o di un ragazzo che non capisce la nostra lingua e che sembra venire da un altro mondo. Che fare? Come rapportarsi a lui? Come parlare con i suoi genitori? Da dove cominciare? Non solo, la presenza di questi bambini venuti da lontano sembra porre nuovi problemi anche agli altri allievi: di relazione, di conoscenza, di affettività. La sensazione più diffusa è che tutto il lavoro debba essere reimpostato. La prima reazione potrebbe essere quella di pensare che le cose andranno a posto da sole, perché un bambino o un adolescente sono simili in tutte le culture. Ovviamente, non è così. La questione è molto più complessa, e come tale va affrontata.

Dunque, per il suo carattere di strumento a larghissima diffusione, questo lavoro può costituire solo un momento di primo approccio all'argomento. Per chi voglia approfondire i temi trattati si rimanda alla bibliografia consigliata. Il gruppo di lavoro che ha realizzato la pubblicazione ha svolto essenzialmente un'opera di censimento e di rielaborazione di materiali e testi già esistenti. L'obiettivo era quello di offrire agli operatori scolastici una sintesi ragionata del ricchissimo lavoro di ricerca e di elaborazione che è stato svolto in Italia soprattutto a partire dagli anni '90. In questo senso, riferimento di tutto il lavoro sono stati principalmente i libri di Duccio Demetrio e Graziella Favaro (in particolare *Bambini stranieri a scuola*), da cui sono tratti anche ampi stralci, e gli studi sull'accoglienza di Gaetano Domenici.

Hanno lavorato alla pubblicazione: Renata Puleo (introduzione, normativa e revisione di tutti i testi) e Albertina Setti (tutta la parte sull'accoglienza e la scelta dei materiali). Sara Carbone ha collaborato alla revisione di questa seconda edizione. La nostra gratitudine va a Paola Gabbriellini, senza la quale questo lavoro non si sarebbe realizzato.

E' stata affiancata a questa pubblicazione una guida, rivolta ai genitori stranieri e tradotta in otto lingue: in essa si spiegano i principi fondamentali sui quali si fonda la scuola italiana, qual è la sua organizzazione, quali sono i suoi tempi e quali le procedure da seguire per le iscrizioni. La guida è essa stessa un primo momento di accoglienza. Offrire questo strumento ai genitori, guidarli nella lettura, segnalare e prevenire i possibili problemi, costituisce un contributo al lavoro necessario per costruire un futuro comune.

INTRODUZIONE

“Che cosa alimenta la nostra intolleranza verso lo straniero? Che cosa ci irrita in lui, cosa disturba il nostro equilibrio psichico? ...Gli stranieri possono apparire e agire come noi, ma c'è qualcosa di insondabile...qualcosa in “loro” più che loro stessi che li rende non del tutto umani, “alieni” nel senso preciso che questo termine ha acquisito nei film di fantascienza degli anni cinquanta...”

SLAVOJ ŽIŽEK, sloveno

“ Non parlare la propria lingua materna: abitare sonorità, logiche separate dalla memoria notturna del corpo, dal sonno agrodolce dell'infanzia. Portare dentro di sé come una cripta segreta, o come un bambino handicappato –amato e inutile- quel linguaggio di un tempo che sbiadisce e non si decide a lasciarvi mai”

JULIA KRISTEVA, bulgara

“Possiamo scoprire gli altri in noi stessi...l'io è un altro”

TZVETAN TODOROV, russo

La parola canguro ha una origine curiosa e simpatica. Alcuni etnologi, vedendone un gruppo e non conoscendone il nome indigeno, si rivolsero, con quel poco che sapevano della lingua locale e molto gesticolando, ad un gruppo di nativi. Questi, per la verità un po' disorientati, risposero con una parola che venne registrata dai presenti europei come “kangaroo”. Qualche tempo dopo, altri ricercatori che praticavano meglio la lingua indigena scoprirono che la “parola” era in realtà una richiesta: “Che vuoi?”. Questo aneddoto, riportato dal filosofo sloveno Žižek in un suo testo sul nazionalismo, è emblematico. Pur disposti dalla ricerca etnografica all'ascolto della differenza, quei primi studiosi commisero una ingenuità tipica degli europei. Diedero per scontato che la pratica del nominare ciò che vediamo, l'atto dell'indicare per chiedere appunto il nome, fossero universali. Insomma, non basta la buona fede per giustificare la presunzione che caratterizza la nostra cultura e che ci fa pensare che tutti debbano vedere il mondo con i nostri occhi. Se non lo fanno, abitano sicuramente uno stadio dello “sviluppo” che noi cataloghiamo come primitivo. Un po' bambini, un po' idioti. (Un piccolo inciso: la parola idiota ha anche essa un destino singolare che segnala un pregiudizio. Nel corso del suo uso passa dal significato di “chi possiede un idioma ristretto” a quello, a noi tutti noto, di “debole mentale, inesperto”). Se vogliamo affrontare correttamente il problema degli immigrati e della loro accoglienza, dobbiamo rovesciare radicalmente questo modo di pensare.

Da sempre popoli interi si sono spostati per le vie del mondo. Pacificamente, alla ricerca di migliori condizioni di vita, oppure per curiosità, per nutrire il proprio spirito. Aggressivamente, in armi, talvolta sempre per ragioni di sopravvivenza, altre volte per sete di conquista. Nessun popolo può vantare una “purezza” di origini, oppure costumi e stili di vita non contaminati da altre culture.

In Italia, ma anche negli stessi paesi da cui provengono i cittadini stranieri che arrivano da noi, la storia ha mescolato le lingue, le abitudini, i racconti, le credenze, la religione. Tutta la storia umana dimostra che dallo scambio fra le cose che ci rendono differenti nascono un pensiero nuovo e una umanità attiva. Quando uno straniero arriva in Italia ha spesso dei pregiudizi, delle opinioni non verificate su ciò che vi troverà. Si dice che gli italiani siano cordiali, tolleranti...E' drammatico fare esperienza che non sempre, non dovunque, è così. L'Italia è un paese grande, dalla storia complicata, che si è unificato

in una sola nazione solo di recente, un paese dalle tante anime. Lo straniero fa l'esperienza del razzismo, frutto di ignoranza e di paura, soprattutto se è poco garantito, se è povero, se non ha strumenti culturali, se non sa la lingua italiana, non legge e non scrive nella propria o non conosce lingue considerate veicolari, parlate un po' dovunque, come l'inglese o lo spagnolo. Per far fronte alla minaccia dell'isolamento, della solitudine, per timore del disprezzo e anche della caduta del sogno di una vita migliore, lo straniero cerca di legarsi al suo gruppo. Spesso è venuto in Italia con altri connazionali, oppure sa dove cercarli. Il gruppo, la comunità di appartenenza, è importante, è una fonte di sicurezza, soprattutto quando la migrazione è stata un esodo doloroso e una fuga. Ma questo sentimento non può far dimenticare la necessità di mettersi alla prova, di cercare amici, di sperimentare il proprio senso di appartenenza anche fra gli italiani, sebbene sia molto difficile mantenere un equilibrio fra il bisogno di non perdere le radici, di dare senso alla nostalgia, e quello di capire dove si è finiti, anche facendo qualche rinuncia, correndo qualche rischio.

Per i bambini la questione è ancora diversa: per un verso più facile, per un altro più complicata. Più facile, perché il bambino è ancora poco condizionato da abitudini, è disponibile alla scoperta. Ha dalla sua parte l'arma formidabile del gioco per integrarsi nei gruppi e trovare degli amici. I bambini imparano facilmente e curano più in fretta il dolore prodotto dall'abbandono della terra natale. Ma sono anche più fragili. Possono avvertire, oltre al trauma dell'esodo, anche quello di vivere in famiglie sradicate e con troppi problemi di sopravvivenza perché gli adulti possano dedicarsi a loro. La famiglia straniera deve, come vedremo in seguito, mantenere il legame fondamentale con la lingua d'origine, ma deve anche fare in modo che il bambino non trovi fra sé e i nuovi compagni troppi ostacoli.

I bambini stranieri rispettano regole e divieti, che - incomprensibili per i compagni italiani - rappresentano per loro abitudini di vita che non si possono infrangere nemmeno per una volta. Regole di comportamento su cui non si può derogare. Tante volte queste cose impediscono al bambino di fare amicizia, di essere accolto in altre famiglie, di comprendere che, se siamo differenti, la differenza non è ostilità.

Prima di affrontare la questione dell'accoglienza degli alunni stranieri nelle nostre scuole, che deve necessariamente avvenire su diversi piani: affettivo-emozionale, relazionale e cognitivo, si deve porre un problema più generale, che attiene all'orientamento pedagogico della scuola stessa.

La questione che sta sullo sfondo è: che vuol dire avere un orientamento pedagogico interculturale?

La capacità di una scuola di accogliere alunni che vengono da lontano non dipende soltanto da fattori contingenti (aver programmato il lavoro e individuato strumenti e risorse), ma ha a che fare con l'atteggiamento più complessivo, con il clima generale presente in tutta la scuola, e che quindi non riguarda soltanto alcuni alunni e alcuni insegnanti, ma tutti gli alunni e tutti gli insegnanti.

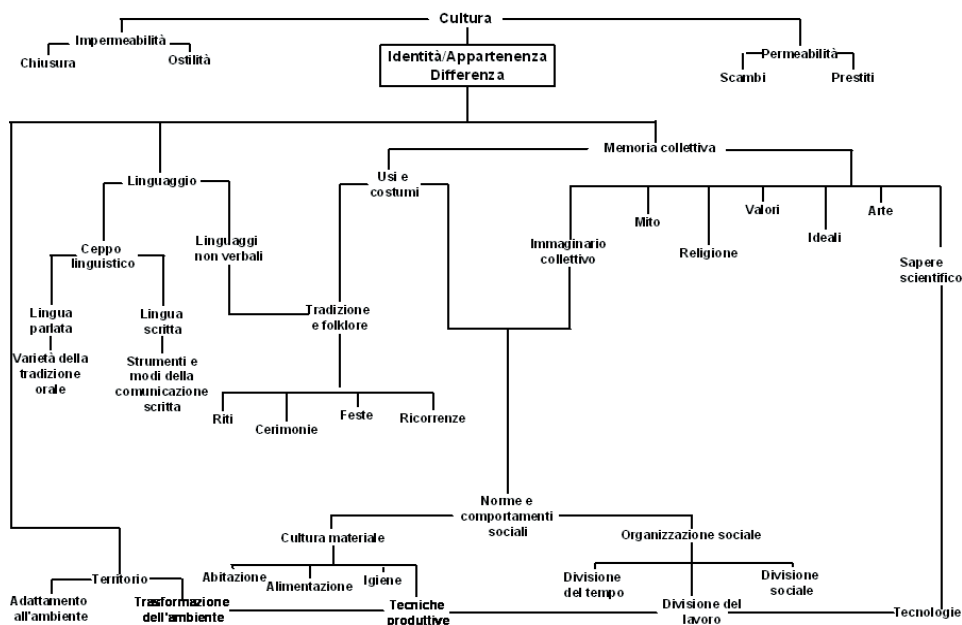
L'educazione interculturale va considerata infatti un valore che appartiene a tutta la scuola, non solo agli alunni stranieri e agli insegnanti che se ne occupano.

Dunque l'orientamento verso un'educazione interculturale, cioè la capacità da parte della scuola di operare una mediazione fra le diverse culture e etnie presenti nella nostra società e di attivare punti di contatto e di comunicazione fra di esse, costituisce una scelta di valore che è la cornice entro cui sviluppare la riflessione e l'azione pedagogica specifica rivolta ai bambini stranieri.

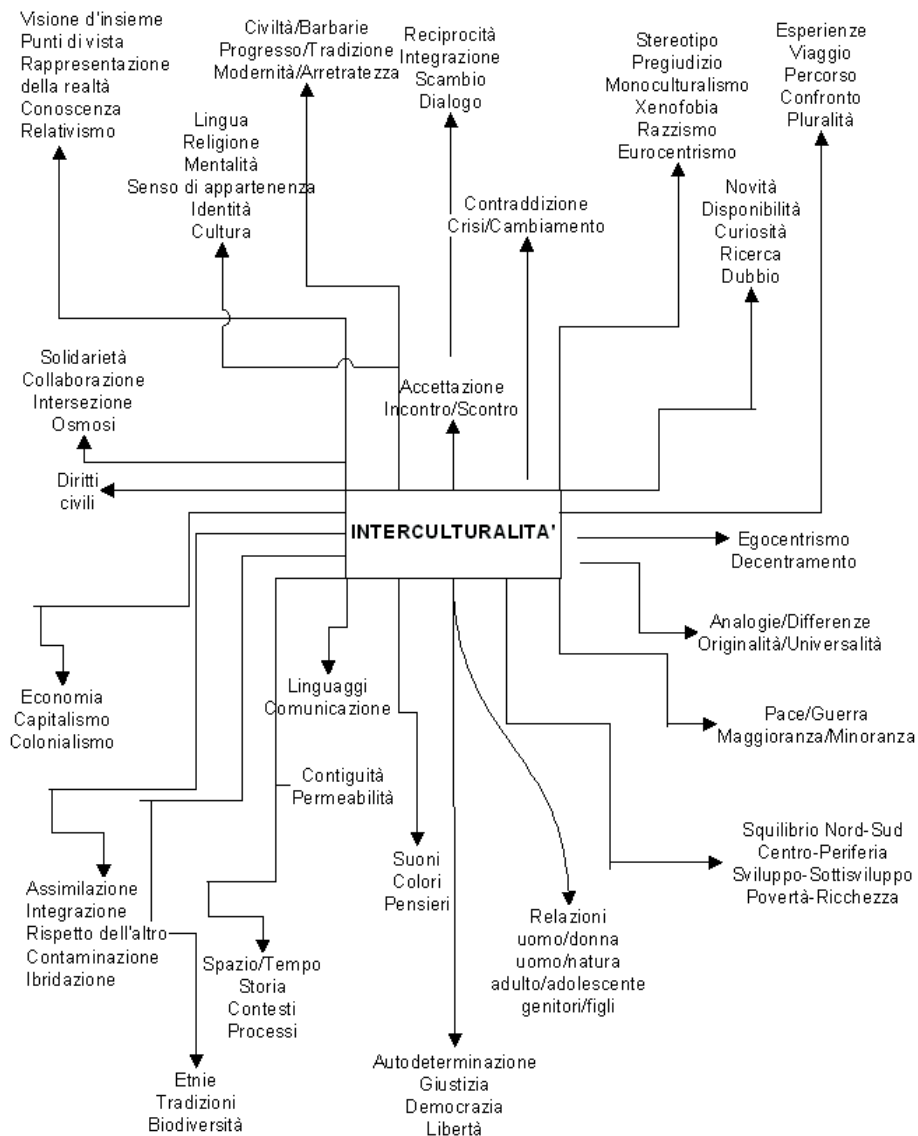
Proviamo ora a porci una domanda imbarazzante. Con i bambini, a scuola, con i nostri figli, abbiamo mai avvertito il disagio di trovarci di fronte all'Altro? A qualcuno che ci turba con comportamenti che, non solo non condividiamo, ma non comprendiamo? Questi suscitano in noi un'ansia come per qualcosa di vago, che vorrebbe affiorare alla memoria e di cui non riusciamo a inquadrare bene il disegno. L'adulto è sempre in equilibrio precario. E la "maturità" stessa è un segno controverso dell'essere adulti, un processo attraverso il quale costruiamo noi stessi e che tuttavia mantiene una traccia di incompiutezza. Che ci espone, se solo vista come rischio di perderci e di ritrovarci bambini, a vere malattie dell'anima. Eppure, questa fragilità nella costruzione della personalità adulta contiene anche un'immensa potenzialità, la possibilità di continuare a crescere, a imparare.

Insegnare significa essere una sorta di "professionisti" di questo confine fra maturità e immaturità. Se così non fosse, gli insegnanti non saprebbero ascoltare e capire i bambini. In generale, e non solo i bambini stranieri. Anzi, il bambino straniero diventerebbe una specie di standard della paura più profonda, che impedisce l'ascolto e la "compassione" verso l'Altro. Non li capirebbe, l'insegnante, e non potrebbe dialogare con la loro differenza, né tanto meno inserirli nel gruppo e produrre comportamenti di apprendimento. Questo può succedere laddove non c'è ascolto verso "tutti" e verso "ciascun" bambino. In fondo, lo straniero-bambino ci apre all'urgenza di un problema, ad una sua irrinunciabile attualità, cioè al rapporto fra mondo adulto e infanzia giocato sulla comprensione come esperienza, come percorso mai davvero terminato.

RETE CONCETTUALE



RETE CONCETTUALE SUL SIGNIFICATO DI INTERCULTURALITÀ



Mappe concettuali elaborate da Patrizia Fantini, insegnante di Scuola Media, Forlì.

L'ACCOGLIENZA

PER ORIENTARSI: UN QUADRO GENERALE DI RIFERIMENTO

Accogliere, ascoltare, accompagnare

Sono queste alcune delle parole più importanti del lavoro scolastico in generale e dunque, a maggior ragione, del lavoro interculturale.

Se è vero, infatti, che qualsiasi percorso formativo rappresenta, nella relazione interpersonale, culturale e didattica, un viaggio che è insieme progetto e utopia, linearità e complessità, certezza e dubbio, navigazione su mari tranquilli e sfida, consolidamento delle proprie conoscenze e ricerca, il lavoro interculturale potenzia e accentua questa dimensione, perché pone, accanto alle domande consuete, nuovi interrogativi.

Gli allievi migranti ci chiedono infatti qualcosa di più e di diverso: di fare spazio al loro diritto ad una appartenenza linguistica, culturale, religiosa e di essere disponibili a mettere in discussione il nostro punto di vista. Ciò comporta un grande investimento in termini intellettuali, morali, culturali, nella prospettiva che, a partire anche dalla cultura della scuola, la cultura di un mondo interdipendente diventi patrimonio e senso comune.

Il lavoro interculturale coinvolge in prima persona i docenti, ma è la scuola tutta, dal capo d'istituto al personale ausiliario, che deve riconoscersi e confrontarsi con l'accogliere, l'ascoltare, l'accompagnare. L'allievo migrante deve sapere e sentire che è l'intero contesto che si occupa di lui, della sua presenza, della sua realtà e della sua storia, spesso al centro di pregiudizi, di superficialità, di razzismo.

Il lavoro interculturale a scuola si radica sul terreno della pratica formativa, di tipo pedagogico-didattico, ma anche su quello dell'analisi sociale

e del confronto sui valori, ed acquisisce maggiore rilevanza se muove dalla consapevolezza dell'importanza strategica del suo ruolo.

Gli insegnanti e gli operatori della scuola debbono perciò attrezzarsi a riconoscere pienamente il rilievo di questa problematica, perché ad essa venga dato adeguato spazio nel Piano dell'Offerta Formativa e nelle loro pratiche quotidiane.

Bambini e ragazzi migranti: chi sono?

I bambini stranieri che nascono o che arrivano in Italia hanno percorsi di vita, storie e biografie differenti.

Coloro che vi giungono per ricongiungersi alle loro famiglie si ritrovano a vivere dopo anni di distacco con il padre o con la madre, divenuti nel frattempo quasi degli estranei, poiché la separazione ha scavato distanze e provocato fratture.

Se si tratta poi di ragazzi e di adolescenti che si riuniscono ad un nucleo familiare, questo diventa forzatamente il loro solo mondo e l'unico spazio di identificazione, proprio nel momento evolutivo in cui dovrebbero andare verso l'esterno, intessere relazioni con il gruppo dei pari, ricercare e costruire uno spazio per sé al di fuori della casa.

E ancora, ci sono i bambini che arrivano in seguito alle adozioni internazionali, bambini che sono in qualche modo destinati all'assimilazione, alla rimozione di parti di sé.

Altri ancora hanno a che fare, già all'interno della famiglia, con la gestione delle differenze e con un "pezzo" di storia di migrazione, poiché sono i figli delle coppie miste, abituati fin da piccoli ad essere ponte e passerella tra due mondi.

Alcuni bambini ed adolescenti sono arrivati in Italia da soli per sfuggire alla guerra, a situazioni di vita drammatiche, alla miseria, ai rischi e ai pericoli della sopravvivenza.

Infine, una parte significativa di bambini stranieri è nata in Italia ed essi sono presumibilmente destinati a diventare in futuro cittadini a pieno diritto del paese che li vede crescere. Sono bambini “nuovi” che i genitori guardano con orgoglio misto a timore per la progressiva erosione delle radici e per la difficoltà a condividere la storia familiare.

Ciò che caratterizza e accomuna questi giovani rispetto agli altri, pur nella diversità delle loro storie, è il vissuto della “migrazione”, intesa non solo come spostamento da un luogo di vita a un altro, ma anche come cambiamento profondo e ridefinizione del sé.

Mettendo per ora da parte le differenze per luoghi di provenienza, cultura, etnia, possiamo individuare diversi livelli nei quali indagare e riconoscere la particolarità dell’esperienza:

- a livello di percezione spazio-temporale, nella sua storia evolutiva il giovane migrante deve conciliare dentro di sé il senso di perdita e di separazione dalle figure parentali di riferimento, dai luoghi e dagli spazi del suo primo vissuto. Anche se è nato nel Paese di residenza, questa dimensione psicologica la vive lo stesso, perché rimane legato alle sue relazioni parentali estese e alla sua terra d’origine attraverso i genitori. I riferimenti a spazi e tempi altri che circondano la sua esistenza gli fanno percepire un senso di provvisorietà nel qui ed ora, ed un senso di attesa. Può anche provare disagio e vergogna, se l’atteggiamento della sua famiglia è quello di denigrare il Paese d’origine, di volerlo annullare dalla propria esperienza.
- a livello di percezione corporea, deve confrontare il modo con cui vive nella sua casa, i suoi gesti, la sua motricità, il modo di parlare o di vivere il corpo degli altri, il modo con cui gli altri vengono accolti, con lo spazio corporeo della comunità accogliente.
- a livello di percezione socio-economica,

viene messo in crisi il riferimento al prestigio del capo-famiglia e alla collocazione originaria della famiglia; il capo-famiglia spesso non è più così potente quando si riduce la sua capacità di sostegno economico e il suo ruolo sociale. Nei racconti di molti adolescenti eritrei, somali, egiziani – segnala Duccio Demetrio – si ritrovano lo sgomento e il disagio vissuti nel momento in cui la figura paterna è apparsa fragile e incompetente di fronte ai servizi, agli operatori, agli insegnanti del nuovo Paese.

- a livello linguistico, che è anche quello della comunicazione non-verbale e della dimensione culturale della lingua, la percezione della differenza è immediata e avvertita come l’ostacolo fondamentale.

L’universo linguistico del bambino e del ragazzo migrante

“Una lingua, voglio dire la lingua materna in cui siamo nati e abbiamo imparato a orientarci nel mondo, non è un guanto, uno strumento usa e getta. Essa innerva la nostra vita psicologica, i nostri ricordi, associazioni, schemi mentali. Essa apre le vie al co-sentire con gli altri e le altre che la parlano ed è dunque la trama della nostra vita sociale e di relazione, la trama, invisibile e forte, dell’identità di gruppo” (Tullio De Mauro, 1996).

La lingua materna, che è dunque lingua affettiva, è la lingua parlata prevalentemente dall’allievo migrante prima del suo ingresso a scuola; l’interazione con gli adulti parlanti italiano è fino a quel momento pressoché inesistente, ad eccezione dell’esposizione passiva al linguaggio della televisione, che costituisce anche per i giovani stranieri il passatempo più diffuso e più a lungo praticato. Infatti, anche l’uso da parte dei genitori di parole e espressioni mutuato dall’italiano viene percepito dal giovane migrante non come introduzione alla seconda lingua, bensì come naturale componente della lingua

dei genitori.

Il vocabolario, dunque, basato esclusivamente sulla lingua materna, include solo alcuni transferti inconsapevoli dall'italiano, ricavati prevalentemente dal linguaggio dei genitori e della televisione, oppure, nel caso di preadolescenti, dalla necessità di comunicare a coetanei i più elementari bisogni.

La lingua degli insegnanti suona nei primi giorni di scuola come un insieme confuso e incomprensibile. Solo dopo qualche mese, l'allievo straniero che interagisce quotidianamente con l'italiano a scuola è in grado di usare formule che esprimono domande, desideri, sentimenti, soddisfazioni o insoddisfazioni, prima con i coetanei e poi riportandole anche all'interno della famiglia. Le sue prime espressioni in italiano sono di natura fortemente imitativa. Solo successivamente, in seguito all'influenza esercitata dalla scuola, dal gruppo dei pari e dall'ambiente, i due sistemi linguistici iniziano a confrontarsi.

Le distanze e i contrasti tra le due lingue possono essere la causa di conflitti: la lingua materna rischia di divenire una lingua di cui vergognarsi, perché rappresenta una differenza avvertita come marginalità sociale. Ciò è evidente nel rapporto con i coetanei italofoeni, che avvertono come anormale chi da un lato parla una lingua strana e irricognoscibile, e dall'altro non ha competenza nell'italiano: i nomignoli poco rispettosi, gli epiteti, gli scherzi e i rifiuti ne sono la conseguenza. Tanto forte diviene il conflitto, che una strategia di difesa diventa il mimetismo, allora Mohamed diventa Mimmo e Salwa diventa Silvia.

La perdita della lingua materna, spesso accettata anche nelle comunicazioni familiari, è perdita della possibilità di dare sfumature e spessore alle relazioni affettive, di esprimere emozioni e sentimenti, di narrare e di dare voce all'immaginario.

D'altra parte, se l'essere bilingue è relativamen-

te facile nell'infanzia, dove è inteso quasi come un gioco, con il proseguire dell'età diventa problematico conservare questa condizione.

“Il meccanismo che conduce i figli degli immigrati a dimenticare la lingua dei genitori è poco conosciuto e ancora scarsamente indagato. Inoltre, i comportamenti sembrano essere diversificati secondo l'appartenenza etnica e le scelte linguistiche delle famiglie. Così, i bambini cinesi appartenenti a famiglie rigidamente monolingui nella lingua d'origine, sembrano mantenere a lungo la distinzione tra i due sistemi e i due mondi linguistici e culturali. Più complessa la situazione dei minori arabofoni e africani che sembrano in genere possedere nella lingua materna una competenza solo passiva: capiscono i genitori che si rivolgono loro in arabo e in tigrino, ma parlano in italiano.”

(Duccio Demetrio, Graziella Favaro, 1999).

L'appartenenza religiosa e professionale

Non vi è dubbio che la religione di appartenenza costituisca una componente rilevante del personale “bagaglio culturale” di ciascun allievo e che possa essere anche un “contenitore” importante di quelle credenze care e familiari, che si intende mantenere e difendere.

Parlando, tuttavia, degli allievi della fascia dell'obbligo, bisogna considerare che c'è una differenza nel modo di vivere l'appartenenza religiosa tra i più piccoli (scuola elementare) e i più grandi.

Nei primi, la dimensione religiosa si identifica con i modi di vita quotidiani e della vita familiare: pratiche prestabilite, regole alimentari, feste da rispettare, o anche superstizioni.

Tra i ragazzi più grandi, a partire dalle ultime classi della scuola media, cominciano a manifestarsi i segni di una certa consapevolezza di appartenenza religiosa. Gioco, vita di gruppo e identità religiosa si fondono soprattutto tra coloro che frequentano sia luoghi di culto veri

e propri che luoghi comunque connessi alla socialità.

Dal punto di vista delle relazioni orizzontali all'interno della classe, il fattore religioso può cominciare ad essere in questa fase un fattore di contrasto, specialmente se accompagnato da uno spirito di evangelizzazione o di crociata, anche se ciò avviene molto raramente.

In realtà, l'intricato formarsi di simpatie e antipatie, amicizie e inimicizie, alleanze, litigi e rappacificazioni è poco influenzato, nella scuola dell'obbligo, dalla diversità di religione e molto più dalle altre diversità, culturali e sociali, che entrano normalmente in campo nella vita di relazione di questa fascia di età scolare.

Ma, poiché la classe non è solo un luogo di relazioni spontanee, la presenza di norme istituzionali e la funzione del docente costituiscono elementi importanti da considerare.

Per quanto riguarda gli aspetti istituzionali, gli allievi di religione non cattolica si scontrano nel nostro paese con un preciso tipo di sistema scolastico, in cui non è previsto l'insegnamento di religioni che non siano quella cattolica e che può racchiudere in sé potenziali condizioni di disagio. Dalla professionalità dei docenti deriva in larga parte il clima che si crea in una classe e il loro ruolo di mediatori culturali acquista particolare rilievo per quanto riguarda la dimensione religiosa. Una visione non gerarchica delle religioni, l'offrire spiegazioni scientifiche e lo scoraggiare chiusure e preclusioni collegate a stigmi corporei o antropologico-culturali aiuta tutti gli allievi a maturare un pensiero aperto e flessibile, problematico e antidogmatico.

Appare logico pensare infatti che, nel caso in cui nel ragazzo straniero fosse già operante un tipo di educazione religiosa fortemente radicata, un clima scolastico poco idoneo non farebbe che legittimare atteggiamenti integralisti o fondamentalisti, anziché concorrere a metterli in crisi.

PER UNA PRATICA DELL'ACCOGLIENZA

Inserire, integrare, interagire

Parole con valenze profondamente diverse, indicano tuttavia la gradualità di un percorso.

Se, infatti, inserire, nella sua freddezza un po' burocratica e amministrativa, vuol dire introdurre un elemento estraneo in un corpo compatto o presunto tale, è ragionevole definire in questi termini il momento iniziale in cui un bambino, un ragazzo straniero chiede di entrare in una classe, in un contesto scolastico e di trovarvi un suo posto.

Integrare, invece, fa pensare piuttosto a un processo in cui l'estraneo, subito o gradualmente, comincia a sentirsi meno estraneo e comincia a essere vissuto dal contesto ospitante come meno straniero. Fanno parte di questa fase le azioni che mirano ad agevolare la comunicazione con la classe di accoglienza.

Interagire significa mettere in moto un insieme di azioni e di risposte, di richieste e di contrattazioni con il nuovo corpo sociale. E' l'interazione la nozione chiave di una strategia veramente interculturale. L'interazione educativa implica un dialogo, una reciproca presentazione, un dichiarare che al di là delle differenze e distanze esiste la possibilità di un incontro, di uno scambio, di un progetto.

L'accoglienza, per essere realmente tale, deve prevedere tutti e tre questi aspetti (inserire, integrare, interagire).

Accoglienza è quindi un termine e un concetto "plurale" che si riferisce, al tempo stesso, oltre che alle procedure, agli aspetti burocratici, alla normativa: alle relazioni, agli atteggiamenti e ai messaggi (piano relazionale); alle emozioni e agli affetti (piano affettivo); ai saperi e alla didattica (piano cognitivo).

La fase dell'accoglienza

Se la parola “accoglienza” rappresenta un valore costante nel percorso formativo, se l'accogliere deve cioè costituire un dato pedagogico di fondo, è altrettanto vero che la *fase dell'accoglienza* identifica in modo specifico il momento iniziale in cui un bambino o un ragazzo straniero e la sua famiglia entrano in contatto con la scuola italiana, con gli insegnanti e i dirigenti scolastici, con il personale amministrativo e ausiliario.

In questo momento iniziale i punti di attenzione da considerare sono i seguenti:

AMMINISTRATIVO- BUROCRATICO

- le procedure di iscrizione e la raccolta della documentazione (la scolarità precedente, lo stato di salute, la situazione giuridica e familiare, classe di inserimento)

FORMATIVO

- le capacità e i bisogni specifici di apprendimento
- i percorsi didattici individualizzati
- la programmazione di classe

COMUNICATIVO

- l'informazione e la comunicazione tra la scuola e la famiglia straniera
- gli aspetti non verbali della comunicazione
- il ricorso eventualmente a interpreti e mediatori culturali per facilitare la comunicazione e superare le difficoltà linguistiche

RELAZIONALE

- il “clima” e la relazione per ridurre l'ansia, la diffidenza, la distanza dell'allievo e della famiglia
- i momenti iniziali di socializzazione del neo-arrivato e ai rapporti con i compagni
- le eventuali situazioni di rifiuto, non accettazione, chiusura

SOCIALE

- i contatti con enti e associazioni del territorio per collaborazione
- l'acquisizione di materiali, risorse e testi presso centri di documentazione e attraverso contatti con altre scuole che da più tempo

hanno inserito alunni stranieri

L'inserimento nella scuola dell'infanzia

La frequenza della scuola dell'infanzia da parte delle bambine e dei bambini stranieri rappresenta un elemento molto positivo al fine dell'inserimento e del successo nel percorso scolastico successivo.

Questo livello di scuola per la maggior parte dei bambini dell'immigrazione costituisce il primo ambito nel quale portano le loro differenze: linguistiche, religiose, culturali, di vita quotidiana. Le immagini prevalenti della scuola dell'infanzia diffuse tra genitori immigrati e le loro aspettative disegnano un servizio che si configura:

- come un luogo di assistenza e di cura dei più piccoli, nei casi in cui la madre e il padre lavorino o quando si devono occupare di un nuovo nato;
- come un ambiente ludico e protettivo, flessibile nei tempi e nella regolamentazione, “uno spazio sempre aperto come la casa, senza orari prestabiliti, perché le cose serie cominciano solo con la scuola elementare”;
- come il primo “gradino” di un percorso educativo basato sul rigore e sulla disciplina, l'ambito entro il quale il bambino apprende le norme sociali e i comportamenti corretti. La scuola dell'infanzia italiana viene considerata “troppo permissiva e priva di regole” dai genitori che nutrono questa aspettativa;
- come occasione di apprendimento linguistico della seconda lingua funzionale al successivo inserimento nella scuola dell'obbligo;
- come sede privilegiata di socializzazione e adattamento alla nuova realtà perché il bambino “impara a stare con gli altri bambini, così si abitua alla scuola”.

L'inserimento, dunque, riguarda prevalentemente la relazione con le aspettative – come abbiamo visto variegata – della famiglia, che vive con

Incontro di infanzie. Riti e modalità di cura

In questi racconti, raccolti dalle insegnanti in una scuola dell'infanzia, le due mamme ripercorrono alcuni riti e abitudini seguite nei primi anni di vita dei loro bambini. Riti e comportamenti che si ritrovano a volte anche qui, nel paese di immigrazione.

Alcune di queste abitudini hanno a che fare con credenze tradizionali; in altri casi si tratta invece di riti di natura religiosa o di modalità particolari di contatto madre/bambino. Raccogliere testimonianze e racconti relativi agli aspetti culturali specifici delle "varie infanzie" significa conoscere e conoscersi, poter approfondire modalità di cura differenti e stabilire confronti, ritrovando analogie e differenze.

Sahar racconta:

Anche in Egitto, come in Italia, tante tradizioni e abitudini riferite al tempo dell'infanzia e della cura dei bambini stanno scomparendo. Molte cose che sanno fare mia madre e le mie zie, io, ad esempio, non so farle e così si perdono.

Vi racconto alcuni riti e abitudini tradizionali che io ho seguito anche in Italia con i miei due bambini.

Un primo rito molto importante si fa subito dopo la nascita del bambino ed è legato alla religione. Il padre del bambino pronuncia nell'orecchio destro, e poi nel sinistro, le parole della "chiamata alla preghiera" (adhan). Così il bambino sarà un buon musulmano e seguirà la via giusta durante tutta la sua vita.

Nei primi giorni di vita, il bambino viene spesso massaggiato con olio di oliva appena tiepido (tedlik). Per eliminare la peluria eventuale e ammorbidire la pelle del viso, si massaggia invece a lungo con il latte della mamma.

Per rendere gli occhi luminosi e purificarli si mette il khol che è la stessa polvere che usano mettere le donne per bellezza.

Non si possono tagliare le unghie per tutto il primo anno di vita.

Quando si tagliano i capelli per la prima volta, tradizionalmente si deve lasciare un ciuffo dei capelli con i quali il bambino è venuto al mondo. Il ciuffo dei "vecchi capelli" si può lasciare sulla sommità della testa o sulla nuca. In genere, i bambini vengono portati alla moschea per il primo taglio di capelli.

Quando cade il primo dentino, si deve gettarlo in direzione del sole e pronunciare queste parole: "Prendi il dente brutto e dammene uno bello e forte".

Tutti i bambini egiziani vengono circumcisi (tahara, che vuol dire purificazione/purezza). Questo rito viene seguito sia dai musulmani, sia dai cristiani del mio paese. Un tempo i bambini venivano circumcisi quando avevano otto/nove o più anni e questo si fa ancora in alcuni paesi. Ricordo ancora la festa della circoncisione dei miei fratelli che avevano più o meno quell'età. Oggi invece i bambini vengono circumcisi quando sono piccolissimi così non sentono dolore e l'operazione è semplice. Mio figlio Ahmed è stato circumciso ad una settimana, in ospedale. Di solito i bambini vengono portati alla moschea per compiere questo rito verso i 3/4 mesi di età o entro i primi anni di vita.

Charito racconta:

Da noi (nelle Filippine) il bambino dorme sempre a pancia in su e non viene mai forzato nei movimenti. Quando impara ad afferrare le cose, come vuole la tradizione, gli vengono poste davanti una matita e una moneta; se prende la prima, sarà colto, se prende i soldi, sarà ricco. Le prime unghie, tagliate dopo il primo compleanno, vengono nascoste vicino ad una scala per proteggerlo dalle cadute.

Cento giorni dopo la nascita al bambino viene dato qualcosa di dolce da mangiare perché nella vita le sue parole siano gentili; alla bambina invece viene dato qualcosa di amaro perché non sia troppo sdolcinata.

da *A scuola con...*, *vademecum per l'accoglienza delle bambine e dei bambini stranieri nei servizi educativi per l'infanzia*, Regione Emilia Romagna, Giunti, Firenze 1996

Ecco una breve traccia per raccogliere i racconti e le testimonianze delle mamme

Riti d'infanzia

Traccia per l'intervista con le mamme

Che cosa si fa nel suo paese quando nasce un bambino (cerimonie, feste, riti, abitudini...)

Che cosa ha fatto qui in Italia quando è nato suo figlio?

Chi ha scelto il nome del suo bambino? Che cosa significa? Nella tradizione, chi sceglie il nome? Come si sceglie? Ci sono i soprannomi? Il suo bambino ha un soprannome?

Che cosa si fa nei primi mesi di vita del bambino:

massaggio (come, con che cosa, chi lo fa, per quanto tempo...)

cure del corpo: unghie, capelli, occhi, pelle...

alimentazione

abbigliamento, portafortuna...

Il primo dentino che "cade": che cosa si fa..

Come avviene lo svezzamento? Chi aiuta la mamma ?

Ci sono riti di tipo religioso che coinvolgono i bambini?

Ci sono feste particolari rivolte ai bambini?

Quali sono i personaggi fantastici che fanno paura ai bambini del suo paese?

Ricorda una piccola fiaba o una ninna nanna adatta a bambini piccoli? Provi a raccontarla.

da *A scuola con...*, cit.

“ansia” il momento in cui il bambino entra in contatto con una istituzione “altra”.

Compito della scuola, in questo caso, è quello di esplicitare i motivi che regolano comportamenti e atteggiamenti, rendere chiare le sue finalità e i suoi obiettivi, indirizzare il confronto tra i sistemi culturali e valoriali.

Questo confronto riguarderà anche il campo degli stili di accudimento e delle tecniche di puericultura. Se la differenza non viene vissuta in termini di reciproca conoscenza, può divenire terreno di conflitti o di esclusione.

L'inserimento nella scuola dell'obbligo: entrare nella relazione

L'iscrizione alla classe viene definita in base alla scolarità pregressa, desunta da un certificato di studi o dall'autocertificazione prodotta dai genitori o dai tutori, e sulla base dei seguenti altri criteri:

- La disseminazione delle presenze nelle varie classi: le circolari consigliano un inserimento diffuso, in modo da non superare le quattro-cinque unità di alunni stranieri per classe
- Il raggruppamento delle presenze in una stessa classe, qualora vi siano alunni appartenenti allo stesso gruppo nazionale

Qualsiasi sia la scelta operata dall'Ufficio all'atto dell'iscrizione quello che conta, come si è detto, è il clima del contesto al quale prestare più cura da parte degli insegnanti.

Spesso l'allievo straniero si inserisce in un gruppo già preconstituito, in cui esperienze e progetti comuni hanno creato un clima di relazione e di lavoro.

Il bambino straniero, da parte sua, entrando in una qualsiasi classe della scuola dell'obbligo si trova contemporaneamente di fronte a più difficoltà.

- deve imparare le regole del gioco: apprendere a relazionarsi con l'insegnante e i compagni (e ciò può avvenire in modo anche molto diverso da come è abituato a fare se già

ha avuto una scolarizzazione), capire come comportarsi nelle diverse situazioni

- deve apprendere la lingua per la comunicazione quotidiana
- deve apprendere la lingua della scuola, quella formalizzata, necessaria a leggere, scrivere e studiare.

In questo “viaggio iniziatico” egli è solo; privo della presenza dei genitori, non ha parole per chiedere e chiarirsi.

Come si può rendere più facile questo momento?

Il nuovo arrivato...

- deve sentirsi atteso: potrà trovare un posto già pronto per lui, cartelloni di benvenuto, segni di ospitalità.
- ha bisogno di essere conosciuto e riconosciuto: una cartina o foto del suo paese gli diranno che gli altri sanno già qualcosa di lui
- ha bisogno di costruirsi degli ancoraggi: testi, disegni, immagini, l'uso di alcune parole della sua lingua possono facilitargli la comprensione di alcuni momenti della giornata scolastica
- ha bisogno di essere informato regolarmente e gradualmente dei diversi aspetti e momenti della vita scolastica, di padroneggiare i tempi e gli spazi del quotidiano.

L'impressione da parte del bambino di entrare in un mondo sconosciuto e indecifrabile può generare malintesi e incomprensioni, malessere e demotivazione. L'esistenza degli impliciti culturali, confini e spazi dentro i quali ciascuno di noi cresce, deve essere quindi riconosciuta dalla scuola. E' possibile, per esempio, che l'atteggiamento amicale dell'insegnante risulti poco comprensibile ad allievi stranieri che hanno una diversa esperienza del proporsi del docente nella relazione di classe, così come può risultare piuttosto strano o addirittura poco accettabile lo stimolo ad intervenire autonomamente nel contesto scolastico.

Atteggiamenti diversi

Xiao Lin è arrivata pochi mesi fa dalla Cina ed è inserita nella scuola elementare. Oggi è arrivata in classe una nuova insegnante. Ha sgridato Xiao Lin perché non la guardava in faccia mentre era alla lavagna. I compagni di Xiao Lin hanno preso le difese della bambina e hanno spiegato all'insegnante che in Cina i bambini non guardano negli occhi l'insegnante (e gli adulti in genere) in segno di rispetto.

Anche Wen Wen viene dalla Cina ed è in Italia da due anni. Racconta che la cosa che l'ha meravigliato e disorientato di più nei primi giorni di scuola è stato il lavoro di gruppo. "In Cina – dice – ognuno lavora per sé, deve riuscire da solo, ci sono sempre i voti; non si lavora in gruppo".

Karim viene dal Marocco e frequenta la terza elementare. Non riesce ancora a chiamare la sua insegnante per nome, come fanno gli altri bambini; gli sembra di offenderla. Ancora adesso, dopo quattro mesi dal suo arrivo, si ritrae impaurito quando l'insegnante gli si avvicina troppo. Avverte la vicinanza fisica come una possibile minaccia e non come un segno di affettività.

da Demetrio-Favaro: *Bambini stranieri a scuola*, cit.

Le risorse da mettere in campo

LA COMMISSIONE ACCOGLIENZA

La maggior parte degli allievi stranieri viene inserita all'inizio dell'anno scolastico, ma altri arrivano ad anno scolastico già iniziato o addirittura inoltrato.

E' utile costituire presso ogni scuola una *commissione per l'inserimento dei bambini o ragazzi stranieri*, formata da insegnanti che abbiano già esperienza o che siano sensibili e interessati al problema, e possibilmente anche dal dirigente scolastico.

La *commissione accoglienza* si occupa di:

- elaborare un progetto d'istituto da inserire nel Piano dell'offerta formativa che può prevedere anche una fase di formazione per i docenti e/o per il personale della scuola
- curare le fasi di intervento: fase di osservazione; prove di rilevazione della situazione iniziale (non verbali e non connotate dal punto di vista culturale); inserimento nella classe e nella sezione; accertamento dei bisogni; organizzazione del laboratorio lin-

guistico....

- coordinare il lavoro nelle classi
- prendere contatti con altre scuole che facciano analoghe esperienze
- raccogliere materiali didattici ed esperienze
- elaborare una mappa delle risorse del territorio e stabilire contatti con i centri territoriali, con le associazioni, il volontariato, le comunità immigrate, gli enti locali, così da poter contare su collaborazioni in caso di necessità di traduzioni, relazioni con le famiglie immigrate, informazioni sui paesi d'origine, ecc.

La commissione accoglienza propone al Collegio Docenti i criteri per l'inserimento e la formazione delle classi.

I MEDIATORI CULTURALI

Talvolta è possibile che la scuola riesca ad ottenere, mediante impegni assunti dai Comuni nell'ambito del diritto allo studio o perché è stato possibile reperire risorse economiche e culturali da parte dell'Ufficio, la presenza di mediatori culturali. Sono prevalentemente rappresentanti

delle associazioni e delle comunità degli stranieri; entrano sulla scena educativa nei momenti di “passaggio” svolgendo funzioni e attività diverse, secondo le esigenze espresse dalla scuola o dagli utenti stranieri. Sono figure e funzioni ricche di potenzialità, creatività e proposte, da utilizzare non solo nelle fasi di emergenza, ma come occasioni privilegiate per interrogarsi, cambiare l’organizzazione della scuola, introdurre nuovi saperi e punti di vista. L’esperienza e l’apporto del mediatore culturale possono contribuire a creare spazi di mediazione tra universi di rappresentazione diversi, tra passato e futuro, tra sé e l’altro, tra cultura di origine e cultura di accoglienza.

UNO SPAZIO MULTICULTURALE NELLA BIBLIOTECA DELLA SCUOLA

E’ uno strumento importante di lavoro se con-

tiene:

- testi sui paesi d’origine dei gruppi di immigrati presenti sul territorio
- fiabe e libri, anche bilingui, di quei paesi
- testi e studi sull’immigrazione in Italia e, in particolare, sulla presenza dei bambini e delle famiglie
- testi e materiali per l’insegnamento dell’italiano come seconda lingua
- testi e materiali di educazione interculturale
- materiali di tipo multimediale: films, documentari, registrazioni di narrazioni, di canti, filastrocche, fiabe, poesie, ecc.

IL PRONTO SOCCORSO LINGUISTICO

Per comunicare con l’allievo che non conosce l’italiano è utile predisporre un piccolo vocabo-

ITALIANO

maestra
andiamo
questo
così
siediti
"
vieni qui
aspetta
mangia
"
silenzio!
buono
cattivo
bello
brutto
giociamo
guarda
bravo
brava
dai! (esclamazione)
fai così
io ho fatto questo
basta
stai calmo
vai via

ARABO CLASSICO

Mù allima
linazhab
hàza
hèkara
iglem (m)
iglisi (f)
ta’aala ila huna
intazer
col (m)
culi (f)
sucùt!
taièb
carih
giamil
basceaa
linafa’ab
inzur
muğtahed
muğtahida
hàia!
if al hècaza
ana fu altu haza
cafa
ehda
izab min huna

MAROCCHINO

Mù allima
ialla nemsceu
heda
hakka
glea (m)
ghilsì (f)
agi lhina
stannei
col (m)
colì (f)
sucùt!
bhin
khàieb
zuin
khàieb
ialla lo abu
sciùf
muğtahed
muğtahida
ialla!
dir heda
ana dert haza
safi
tèhedni
sir fhàlak

lario di base nella sua lingua d'origine. Le parole di questo "ponte" linguistico dovrebbero designare persone e oggetti della scuola, azioni ripetute nel quotidiano, inviti, sollecitazioni e gratificazioni dell'insegnante. Nel predisporre questo "pronto soccorso linguistico" l'insegnante potrà farsi aiutare dai mediatori culturali, da traduttori, ecc.

Scuola e famiglia: una relazione da costruire

La relazione tra scuola e famiglia immigrata è uno degli anelli fondamentali per un positivo inserimento.

Le difficoltà linguistiche, la limitata conoscenza dell'italiano, possono ridurre la possibilità delle famiglie straniere di seguire il processo di inserimento dei propri figli, di comprendere i messaggi della scuola, di rispondere in maniera puntuale agli avvisi e alle richieste. Alcune famiglie immigrate inoltre tendono a evidenziare distanza e distinzione tra lo spazio della scuola e quello privato della famiglia: intendono con ciò marcare, attraverso la non ingerenza, fiducia e rispetto verso gli educatori e l'istituzione.

Questo comportamento viene spesso letto dagli operatori scolastici come delega, disinteresse, difesa del proprio mondo.

D'altra parte, l'immagine ideale che la scuola ha del genitore è quella di chi partecipa ma non è invadente, di chi continua a casa il lavoro intrapreso a scuola, di chi condivide valori e messaggi trasmessi.

Il fenomeno dell'immigrazione costituisce per la scuola un'occasione per ripensare la relazione con le famiglie, ripensare il suo modo di essere servizio e di essere spazio pubblico di una società accogliente attraverso numerosi momenti di negoziazione e di confronto.

- *Essere servizio* significa intraprendere tutte le azioni che favoriscano l'accesso al servizio stesso: guidare alle scelte, presentando chiaramente tutte le opzioni possibili,

facilitare il rapporto con gli altri servizi territoriali dotandosi, ad esempio, dei loro indirizzi e orari, di moduli, di indicazioni precise e aggiornate.

- *Essere spazio pubblico* di una società accogliente significa favorire gli incontri e agevolare lo scambio tra le famiglie autoctone e quelle immigrate.

ECCO ALCUNI SUGGERIMENTI:

- organizzare serate in cucina;
- organizzare una festa in occasione di una ricorrenza "altra" e chiedere ai genitori stranieri, protagonisti dell'iniziativa, di spiegare i motivi e i significati di riti, gesti, cibi;
- valorizzare i saperi e i saper fare dei genitori stranieri;
- invitare i genitori stranieri che lo desiderano a parlare del loro paese e della loro cultura a tutti gli studenti;
- avere un'attenzione particolare nei confronti dell'aggregazione e dell'incontro con le madri immigrate, che vivono spesso in una condizione di solitudine, privilegiando incontri informali sul cancello o sulla porta della scuola; ecc.

Per facilitare la comunicazione con le famiglie, soprattutto nella fase di prima accoglienza, è importante che la scuola preveda momenti specifici di incontro e particolari sussidi.

Una scuola che facilita l'inserimento e la relazione, cerca di rimuovere gli ostacoli linguistici che possono sorgere nella prima fase. Predisporre materiali plurilingue per i genitori, colloca sui muri della scuola scritte di benvenuto e avvisi in varie lingue.

Le difficoltà linguistiche impediscono in molti casi alle famiglie immigrate di seguire l'inserimento del figlio, comprendere messaggi, avvisi e richieste della scuola. Per superare questo ostacolo, può essere utile realizzare un "pacchetto di messaggi di routine", tradotti nelle lingue più diffuse. Gli avvisi dovrebbero riguardare in par-

ticolare il calendario scolastico, le riunioni con le famiglie, attività extrascolastiche, ecc.

La valorizzazione della lingua d'origine

Le finalità della nostra Costituzione e l'obiettivo di una serena integrazione possono essere perseguiti attraverso interventi che tengano conto di alcune priorità:

- prestare attenzione ai manuali e ai materiali didattici in uso nelle scuole per eliminare l'immagine negativa e gli stereotipi sui differenti gruppi etnici e culturali.
- favorire in ogni modo il possesso della prima lingua che deve essere vissuto come un arricchimento dell'identità che non confligge con le competenze che si acquisiscono nella seconda lingua.

E' molto importante, per alimentare il rapporto con la propria lingua d'origine, che i bambini non smettano di parlarla e scriverla raccontando tutto ciò che desiderano.

La valorizzazione delle lingue familiari può avvenire attraverso:

- la raccolta di canzoni, filastrocche, conte, giochi dei vari paesi
- la presenza in classe di racconti e libri bilingui
- la "visibilità" delle diverse lingue nei cartelloni, saluti, nomi dei bambini...
- unità didattiche sulle varie scritture e alfabeti
- una presentazione da parte dell'alunno straniero di alcuni aspetti della sua lingua materna
- una presentazione di prestiti linguistici tra le varie lingue

Qualora vi sia una esplicita richiesta delle comunità, o il numero di presenze lo renda necessario, può essere opportuno chiedere l'istituzione di corsi relativi alla lingua d'origine in funzione del rafforzamento dell'identità dei minori di origine straniera.

Incidenti interculturali

-X. porta il bambino a scuola, quasi non mi guarda e scappa subito senza chiedere mai niente...

- Il padre di C. non ha ancora capito come funziona la scuola e pensa che ci sia uniformità di metodologie e organizzazione in tutto il paese...

- Z. non frequenta mai il venerdì pomeriggio, forse per motivi religiosi...

Gli incidenti interculturali, piccoli o grandi, le situazioni di malinteso, incomprensioni e distanza sono occasioni importanti per interrogarsi, rivedere le modalità comunicative, confrontare le proprie spiegazioni con altri..

Per evitare il rischio di proporre spiegazioni che si richiamino sempre ad una presunta distanza culturale ("Loro fanno così", "Hanno un'altra cultura") può essere efficace e corretto ricercare insieme interpretazioni diverse di uno stesso fatto per poterle confrontare, smontare, verificare... Esplicitare il perché delle nostre regole e ricercare insieme il perché di atteggiamenti e comportamenti non in linea con la norma è un buon punto di partenza per la negoziazione e il cambiamento reciproco.

da *A scuola con...*, cit.

Alfabeti e scritture. Una proposta di unità didattica per valorizzare le lingue.

La proposta didattica, articolata in otto momenti, si propone di far conoscere e valorizzare le altre lingue, attraverso attività di scoperta e di ricerca, in collaborazione con gli alunni venuti da lontano.

1. TANTI BAMBINI, TANTI NOMI

- Il gioco delle firme: confrontiamo le firme e le varie scritture (caratteristiche individuali, differenze e somiglianze)
- I nomi dei compagni di classe stranieri: come si scrivono
- Il significato dei nomi
- Il significato di cognomi e soprannomi
- Diamo un nome a... personaggi immaginari venuti da lontano

2. UN SOLO ALFABETO, TANTE LINGUE

- Come si dice in inglese...?
- ...in spagnolo?
- ...in francese?
- Costruiamo un gioco dell'oca linguistico con alcune parole tradotte nelle lingue presentate.

3. ALTRE SCRITTURE, ALTRI ALFABETI

- Come si dice in cinese...?
- ...in arabo...?
- ...in.....?
- Direzione, caratteristiche, segni di altre scritture
- Proviamo a scrivere in..(cinese, arabo..).

- Costruiamo una tombola linguistica con le parole straniere apprese

4. LE PAROLE VIAGGIANO...

- I prestiti linguistici dalle altre lingue
 - * dall'inglese
 - * dal francese
 - * dallo spagnolo
 - * dall'arabo
- I prestiti linguistici dall'italiano ad altre lingue

5. LA SCRITTURA DEI NUMERI

- Evoluzione nella storia
- I numeri in paesi diversi
- Leggiamo le date scritte in modi diversi

6. LE SCRITTE SUI MURI

- Cerchiamo nella città insegne, scritte, avvisi scritti in altre lingue. Cosa significano? In quale lingua sono scritti?

7. STORIE DELL'ALTRO MONDO

- Raccolta di canzoni, filastrocche, poesie e fiabe di altri paesi scritte nella lingua d'origine e tradotte in italiano.

8. COSTRUIAMO UN LIBRO BILINGUE O PLURILINGUE

- Raccolta di fiabe e narrazioni di altri paesi scritte nella lingua d'origine e in italiano

da G. Favaro, *A scuola insieme*, cit..

Lingua e comunicazione come fattori di inserimento

Le situazioni linguistiche delle allieve e degli allievi stranieri al momento del loro inserimento a scuola presentano diversità che dipendono, oltre che dal livello di conoscenza della lingua italiana, anche dal livello di scolarizzazione.

Le difficoltà nell'affrontare il problema dell'in-

segnamento dell'italiano come seconda lingua si accrescono con l'innalzamento del livello di scolarizzazione.

Mentre i numerosi bambini stranieri che vengono inseriti nella scuola dell'infanzia, anche senza avere avuto precedenti contatti con la lingua italiana, si muovono in un contesto che è comunque in forte evoluzione linguistica, le complessità aumentano già a partire dalla scuo-

la elementare quando alla lingua orale si unisce quella scritta, per poi divenire ancora più forti quando, nella scuola media e superiore, l'importanza della conoscenza della lingua per studiare diventa un fattore fondamentale del percorso di apprendimento.

E' importante, per un buon inserimento, che l'insegnante costruisca una biografia linguistica dello studente straniero.

IL BILINGUISMO

Il buon apprendimento della seconda lingua non è legato alla perdita della prima, ma, al contrario, dipende dal suo sviluppo. Certe abilità linguistico-cognitive di livello 'alto', in particolare, sono facilmente trasferibili tra L1 e L2. Ad esempio, se un bambino ha imparato a raccontare gli eventi accuratamente, a compiere ragionamenti astratti, a dare descrizioni complete nella L1, non dovrà imparare di nuovo queste abilità nella L2: basterà che le trasferisca. Per questo è necessario che i bambini che stanno ancora

completando il proprio sviluppo linguistico-cognitivo non perdano la prima lingua: essi devono infatti proseguire in essa lo sviluppo delle funzioni 'superiori' (nel senso di Vygotsky) del linguaggio e dell'intelligenza, mentre sviluppano la L2.

Inoltre, come già detto, perdere la lingua materna ha negative conseguenze sul piano affettivo, dell'identità e delle relazioni affettive all'interno della famiglia.

Dunque, il monolinguisimo in L2 non sembra portare alcun vantaggio. Il bilinguisimo, al contrario, oltre all'indubbio vantaggio di conoscere due lingue anziché una, rende tendenzialmente più capaci di assumere il punto di vista degli altri, di operare con il pensiero divergente, di compiere ragionamenti astratti, specie sul linguaggio.

L'ITALIANO COME SECONDA LINGUA

Per gli studenti immigrati, l'italiano non è né lingua d'origine, né lingua straniera, ma secon-

MODALITA' ORGANIZZATIVE DI UN LABORATORIO LINGUISTICO		
TIPO DELL'INTERVENTO	ORARIO E CALENDARIO	DESTINATARI
Insegnamento intensivo di L2 con orario fisso	2 ore al giorno 5 giorni settimanali per tutto l'anno scolastico "fuori" dalla classe	Tutti gli alunni stranieri inseriti, suddivisi in gruppi in base al livello di competenza e alla classe frequentata
Insegnamento intensivo di L2 con orario "a scalare" L'intervento è suddiviso in fasi e diversificato per livelli	L'intervento è suddiviso in fasi e diversificato per livelli 1° livello Durante la prima fase (2-3 mesi): 2 ore al giorno per 5 giorni settimanali, fuori dalla classe. Durante la seconda fase (3 o più mesi): 2 ore al giorno per 3 giorni fuori dalla classe; 2 ore al giorno per 2 giorni, sostegno "dentro" la classe. 2° livello L'orario è quello previsto nella seconda fase per il primo livello.	Gli alunni sono suddivisi in 2 livelli: 1° livello Alunni di recente immigrazione non italofofoni. 2° livello Aluni stranieri italofofoni, con problemi linguistici relativi alla strutturazione della frase, alla lettura-scrittura, alla lingua "della scuola".

da Demetrio-Favaro: *Bambini stranieri a scuola*, cit.

da lingua, poiché viene appresa nel luogo e nel contesto in cui è lingua d'uso e di scolarità. Le modalità, i ritmi, le condizioni di apprendimento di una seconda lingua sono diversi dal percorso di apprendimento di una lingua straniera. L'italiano si impara anche al di fuori della scuola, per strada, giocando, guardando la televisione, parlando con amici e compagni. L'allievo non italofono si trova in una condizio-

ne "mista": impara la seconda lingua a scuola, in maniera esplicita e intenzionale, in modo programmato e guidato, ma nello stesso tempo entra nel nuovo codice attraverso l'ambiente, i media, i coetanei, in modo implicito e inconscio. Nell'apprendimento della seconda lingua, inoltre, subentrano elementi emotivi, aspetti valoriali e culturali, che appaiono molto distanti nell'apprendimento di una lingua straniera.

Promemoria di osservazione

Comunicazione non verbale

- espressioni del volto
- movimenti delle mani
- movimenti del corpo
- postura del corpo (chinato, eretto, piegato lateralmente...)
- orientamento del corpo (rivolto verso l'interlocutore, girato parzialmente o completamente)
- distanza interpersonale (in generale e in diversi tipi di circostanze)

Tra verbale e non verbale

- suoni vocali non verbali (hm, ah, eh...)
- tono di voce
- rapporto tra parole e azioni non verbali (di sostituzione, di accompagnamento)

Il sistema linguistico

- fonetica (i suoni prodotti)
- patrimonio lessicale (quante parole conosce? In quali aree di significato prevalenti?)
- capacità di costruzione di frasi (conoscenze grammaticali e sintattiche)
- uso di formule non analizzate, cioè di frasi fatte di largo impiego comunicativo, quali "come si chiama", "cosa hai fatto", "tocca a me", ecc...
- notare le differenze tra competenze attive (produzione) e passive (comprensione).

L'uso della lingua

- come, per fare cosa, vengono usate le espressioni linguistiche (parole e frasi)? nello stesso modo dei parlanti nativi o in modo diverso?
- pause tra le frasi: ci sono? di quale durata? come vengono vissute? chi si dà da fare per riempirle?
- fenomeni di ripetizione delle espressioni altrui: l'alunno ripete le parole degli altri? con che frequenza? per fare cosa?
- fenomeni di correzione: ci sono? quanto? chi corregge? che tipo di correzioni vengono fatte: nel lessico, nella grammatica, nella fonologia? come reagisce il bambino alle correzioni?
- quanto durano le interazioni?

da *A scuola con...*, cit.

OCCORRE UN INPUT COMPRENSIBILE PER APPRENDERE L2

Solo ciò che si riesce anche minimamente a comprendere può servire per l'apprendimento. La comprensibilità può derivare dalla semplicità delle strutture linguistiche, ma anche da fattori non verbali concomitanti (gesti, tono di voce, immagini, contesto). L'input più utile è quello che si trova nella "zona di sviluppo prossimale" (Vygotsky), cioè è appena un po' più avanzato delle capacità di chi sta apprendendo.

SEQUENZE DI APPRENDIMENTO

La formazione di sistemi linguistici sempre più vicini a quello della lingua d'arrivo (interlingue) non procede a caso: certe strutture vengono regolarmente apprese prima di altre.

Nella prima fase si acquisiscono soprattutto espressioni che servono per stabilire e mantenere relazioni (saluti, formule di cortesia, direttivi, sollecitatori di attenzione, ecc.), che sono legate al contesto qui ed ora, ed è naturale in questa fase l'assenza di segnali grammaticali (suffissi verbali, articoli, preposizioni) che saranno appresi successivamente.

ALCUNI BAMBINI INIZIALMENTE HANNO UN PERIODO DI SILENZIO

Esistono molti stili di apprendimento della seconda lingua. Alcuni bambini o ragazzi preferiscono limitarsi ad ascoltare la nuova lingua per alcuni mesi prima di produrre frasi. In questo periodo il processo di apprendimento procede ugualmente, così che, nel momento in cui queste persone cominciano a parlare, le loro produzioni non sono qualitativamente e quantitativamente inferiori a quelle di chi ha parlato per tutto il tempo dell'inserimento.

STRATEGIE SOCIALI

Gli studenti stranieri che non parlano bene la lingua dei loro compagni adottano delle strategie per riuscire a socializzare, ad interagire con

gli altri.

Tali strategie sono così sintetizzate da Wong-Fillmore: "unisciti ad un gruppo e agisci come se capissi quello che sta accadendo, anche se non è vero", "dai l'impressione, con poche parole ben scelte, di saper parlare la lingua", "conta sui tuoi amici per farti aiutare".

STRATEGIE COGNITIVE

Per riuscire nel difficile compito di ricostruire le parole e le regole grammaticali di una lingua sconosciuta che nessuno insegna loro esplicitamente, i bambini e i ragazzi stranieri fanno ricorso a "strategie cognitive", così descritte da Wong-Fillmore: "assumi che ciò che le persone dicono sia direttamente rilevante per la situazione presente, o per ciò di cui stanno facendo esperienza", "prendi alcune espressioni che conosci e inizia a parlare", "cerca parti ricorrenti nelle formule che conosci", "usa al massimo quello che hai", "concentrati prima sulle cose grosse; tieni i dettagli per un secondo tempo".

FATTORI GENERALI CHE INFLUISCONO SULL'APPRENDIMENTO DI L2

Certi fattori generali, quelli poi che hanno a che fare con ogni tipo di apprendimento, influiscono anche su quello delle seconde lingue, e sono in gran parte responsabili degli esiti anche molto diversi a cui esso perviene in diversi soggetti. Tra i fattori più frequentemente citati ricordiamo quelli emotivi (ansia, sicurezza di sé, ecc.), quelli cognitivi (intelligenza, capacità di decentrarsi, memoria, ecc.), quelli motivazionali e, non ultimo, quelli socio-culturali.

I PROBLEMI LINGUISTICI DEGLI STUDENTI STRANIERI

Le fasi di apprendimento della seconda lingua possono essere gerarchicamente ordinate secondo un principio che va dal vicino al lontano, cioè che parte dal soggetto e dai suoi bisogni comunicativi più immediati per approdare a compe-

tenze più complesse.

In questo processo, lo studente straniero si trova ad affrontare spesso lo stesso tipo di difficoltà degli studenti autoctoni, ad esempio rispetto allo sviluppo delle competenze linguistiche relative alla cosiddetta lingua della scuola, ma in molti casi il tempo e le risorse che ha a disposizione sono inferiori.

Inoltre, l'insegnante deve fare attenzione a non sottovalutare mai l'aspetto linguistico: anche quando il problema linguistico appare superato perché sono venuti meno gli ostacoli superficiali della comprensione-produzione orale, il passaggio da una lingua contestualizzata a una lingua astratta non è automatico né scontato. Le carenze di apprendimento delle singole materie andranno quindi inquadrate non nell'ambito dei problemi individuali di apprendimento, ma ancora in quelli dell'apprendimento linguistico.

Particolarmente delicati sono i momenti di passaggio da uno stadio di interlingua a un altro.

Proviamo ora a indicare una tassonomia:

- apprendimento dell'italiano orale per qui ed ora comunicare con gli insegnanti e i compagni
- apprendimento dell'italiano orale per narrare, esprimere stati d'animo, riferire esperienze personali
- apprendimento della lettura e della scrittura
- apprendimento della lingua della scuola, dell'italiano funzionale alle diverse discipline, che prevede l'uso di molti termini settoriali, la comprensione e l'espressione di concetti e astrazioni
- riflessione linguistica sulla nuova lingua, sulle sue strutture, sulla morfologia
- rapporto con la lingua d'origine.

QUANTO TEMPO SERVE PER IMPARARE LA SECONDA LINGUA?

Ricerche condotte in paesi e contesti linguistici diversi indicano che i bambini immigrati o ap-

Il tema della festa

Il tema della festa è un argomento privilegiato e presente spesso nei materiali interculturali perché offre numerosi spunti di lavoro. Dal racconto di un'esperienza personale, si passa ad un'analisi di una festa "nostra" e di una festa "altra" (che siano adeguate al confronto, ad esempio una festa del ciclo dell'anno). Si arriva così ad una prima problematizzazione attraverso l'individuazione degli elementi compositivi di ciascun evento (significati, riti, gesti, convivialità, espressioni, sentimenti...) rintracciando analogie e differenze. La contestualizzazione degli atti e delle circostanze propri di ciascuna festa permette di "sbanalizzare" l'ovvio e di evitare i rischi del folclorismo.

E ancora, un percorso didattico che mette al centro i diversi punti di vista può proporre ai più piccoli di "mettersi nei panni di...", di reinventare le fiabe, di immedesimarsi nelle storie di altri bambini; ai più grandi di esaminare fatti, problemi e avvenimenti superando uno sguardo e una valutazione di tipo etnocentrico.

Per tutti, le proposte di "spiazzamento cognitivo" e di decentramento – oltre a fornire nuovi punti di vista, saperi e conoscenze – devono anche portare a identificarsi, affettivamente e emotivamente negli altri e con gli altri.

da *A scuola con...*, cit.

partenenti alle minoranze sviluppano abbastanza in fretta le abilità superficiali e conversazionali nella seconda lingua, ma la loro capacità di usare la lingua scolastica continua a essere limitata per parecchio tempo e le abilità linguistiche necessarie a seguire un programma scolastico vengono compiutamente acquisite dopo alcuni anni, per alcuni studiosi addirittura da cinque a sette. L'insegnante cura l'apprendimento e l'acquisizione della nuova lingua rispettando i tempi dell'allievo, non forzandolo a parlare, accettando la fase iniziale di silenzio e le risposte non verbali. Un buon insegnante non lo sommerge con input linguistici troppo difficili, ma propone poche e graduate espressioni per volta, secondo il criterio che una nuova acquisizione (novum) si deve appoggiare a un dato già sicuramente posseduto (datum). Facilita e incoraggia la comprensione anche attraverso l'utilizzo di supporti extra-linguistici: disegni, immagini, foto, oggetti, ecc.

Inoltre modifica e semplifica il suo linguaggio:

- dal punto di vista formale, rispetto all'articolazione, alla pronuncia, al vocabolario, alla struttura sintattica
- dal punto di vista funzionale, rispetto al riferimento al contesto, al qui e ora, all'uso costante di incoraggiamenti e conferme, alle chiarificazioni, alle ripetizioni.

ALCUNI SUGGERIMENTI PER MODIFICARE E SEMPLIFICARE IL LINGUAGGIO NELLA FASE DELL'ACCOGLIENZA:

- parlare un po' lentamente, senza tuttavia distorcere il ritmo del discorso e rallentare in maniera esagerata
- articolare le parole in maniera più chiara; eliminare le contrazioni
- fare pause più lunghe alla fine della frase
- aumentare leggermente il tono della voce nella pronuncia delle parole-chiave e sottolineare l'intonazione
- cercare di utilizzare soprattutto le parole del vocabolario di base e di alta frequenza,

riducendo l'uso dei sinonimi

- ridurre l'uso dei pronomi, a favore degli specifici nomi dei referenti
- cercare di chiarire il significato dei termini non familiari attraverso le immagini, le foto, l'opposizione e i contrari, l'animazione, gli oggetti
- utilizzare immagini, gesti, il linguaggio non verbale per facilitare le spiegazioni
- semplificare la sintassi, usare frasi brevi, poche frasi coordinate, semplici subordinazioni
- ridurre e controllare le nuove informazioni, che si devono inserire in un contesto noto
- ripetere e presentare più volte con spiegazioni esaurienti gli argomenti-chiave
- accettare gli errori e i tentativi di comunicazione iniziali; eventualmente riformulare ed espandere ciò che il bambino ha detto
- segnalare in maniera chiara e costante l'inizio e la fine delle attività, il loro scopo, chi deve parteciparvi....Riprodurre la routine è importante per far capire ciò che accade.

LA METODOLOGIA DELL'ASCOLTO

L'inserimento degli studenti immigrati nella scuola è assicurato là dove c'è una cultura pedagogica del far scuola. Ciò vuol dire assumere un insieme di atteggiamenti formativi ideali improntati sulla centralità del momento relazionale, sull'attenzione alla storia degli altri, sulla creatività di ogni attività educativa.

Si tratta di tesi generative di ipotesi di lavoro, che con gli stranieri assumono la dimensione di una *metodologia dell'ascolto*, punto di forza di ogni prospettiva interculturale.

Ascolto vuol dire domande di accoglienza, ma anche storie di vita; ascolto vuol dire per gli insegnanti interrogarsi a partire da quesiti che emergono nel corso dell'esperienza e dare ad essi forma di nuovi saperi.

L'ascolto rappresenta dunque il prerequisito dell'incontro con i migranti, così come è

confermato da tanta letteratura scientifica e da tante esperienze di insegnanti.

L'ascolto può avere tre articolazioni operative:

1. l'ascolto autobiografico
2. l'ascolto partecipante
3. l'ascolto metaforico

L'ascolto autobiografico si prefigge di conoscere le "autobiografie" d'infanzia, raccontate dai protagonisti di un'esperienza migratoria. Gli scopi di una sollecitazione al racconto autobiografico sono quelli di promuovere la narrazione di sé e l'incoraggiamento a riconoscersi come individui dotati di una storia di vita apprezzabile, di ricomporre con il soggetto i pezzi della propria vicenda esistenziale per legarla a una trama di avvenimenti e di altre storie, di identificare situazioni vissute dal soggetto che posseggano una rilevanza di memoria. Tra i materiali inseriamo una traccia di "intervista", che può servire per guidare il racconto autobiografico.

A scuola interessante è l'applicazione del racconto ripetuto nel tempo (*panel*), in modo che l'insegnante possa raccogliere, rispetto a uno stesso tema, i dati di una situazione in divenire. I temi possono essere i seguenti: una giornata a scuola (notizie riguardanti l'ambiente scolastico); ricordi di famiglia (notizie relative al paese d'origine); gioco del prima e del dopo (valutazione positiva o negativa del paese d'accoglienza); gioco degli occhi chiusi (immagini del paese d'origine o altro), ecc.

Molto utile con i bambini della scuola elementare è l'utilizzo delle "scatole segrete". Si tratta di una o più scatole sigillate nelle quali gli alunni periodicamente scrivono o disegnano quanto pensano rispetto a un determinato tema. L'insieme dei biglietti costituiscono l'autobiografia di una classe e, in didattica interculturale, consentono di analizzare i percorsi di accoglienza.

L'ascolto partecipante consiste nel seguire gli studenti stranieri (e quelli italiani che con essi interagiscono) entrando direttamente in contatto

con loro durante specifiche attività di lavoro.

Il presupposto è che è la relazione il vero oggetto dell'ascolto. I due interlocutori si rispecchiano reciprocamente, l'uno reagisce all'altro in base a quanto l'altro gli propone di fare o raccontare. L'insegnante, mentre osserva il bambino o il ragazzo, osserva anche se stesso rispetto al suo modo di esprimersi, spiegare, consigliare e si avvale di un registratore o addirittura di una videocamera per poter poi meglio analizzare il materiale sviluppato.

L'ascolto metaforico

Per far emergere quanto appartiene al nostro mondo interno ci si avvale del metodo della metafora; la descrizione metaforica esprime qualcosa di più e di diverso dalla descrizione letterale.

Le immagini o metafore possono essere raccolte attraverso un gran numero di sollecitazioni. Ne riportiamo alcune a titolo esemplificativo:

- il racconto immaginario libero
- la reazione a una breve storia, a un apologo....
- la creazione di una favola o la spiegazione che ad essa si può attribuire
- l'allestimento di collages. Ad esempio vengono fatte a pezzi figure di animali ritagliate da giornali e con i pezzi variamente scelti si compongono animali immaginari. Tutti i bambini vengono sollecitati a scrivere la storia del loro animale immaginario che verrà poi letta in classe con queste indicazioni di lavoro "Questi animali vogliono trovare degli amici: a quali animali si rivolgeranno? Che cosa diranno gli animali terrestri comuni?". Alla fine l'insegnante potrà analizzare gli atteggiamenti prevalenti.
- la messa in scena di momenti di una giornata qualunque
- la risposta a domande del tipo: "Prova a raccontare cosa c'è dentro di te", "Da dove vengono i tuoi sogni?", ecc.

Ciò che è comune a queste tre versioni dell'ap-

proccio all'ascolto è rappresentato dallo stimolo a raccontare. La *narratività* stimolata o libera è sempre un procedimento che attribuisce significati.

Anche la *narratività* codificata è importante. La *fiaba*, ad esempio, rappresenta un genere narrativo universale, attraverso il quale possiamo scoprire le caratteristiche e le differenze che connotano un gruppo, un paese, un modo di vivere. Le fiabe ci rimandano analogie tra contesti diversi e lontani: il bene e il male, le prove e l'eroe, le tappe della vita e della crescita, ecc.

Il racconto e la *tradizione orale* racchiudono una rete di significati profondi attraverso i quali l'uomo interpreta e spiega il mondo.

L'immaginario, dunque, ha il potere di congiungere trasversalmente popoli e culture e, nello stesso tempo, di raccontare la loro specificità.

L'educazione interculturale si avvale molto anche del *gioco*, del giocare. Il giocare crea uno spazio dove tutto è possibile.

Come la fiaba i giochi rimescolano i linguaggi umani rivelandone molte caratteristiche comuni.

Una traccia autobiografica tra passato e presente

Questa traccia è stata elaborata con la consulenza dell'educatore marocchino Bendaud Mouchen nell'ambito di una ricerca (1993-94) condotta su un gruppo di adolescenti della comunità marocchina e appartenente al Seminario milanese. La traccia pubblicata è stata adattata per consentirne l'applicazione a bambini e preadolescenti di altra nazionalità. Si veda D. Demetrio, M. Castiglioni, B. Mouchen, *Ricerca dell'identità nella vita di immigrati*, «Scuola e Città», ottobre 1995, 10, pp. 426-435, ora in D. Demetrio (a cura di), *Nel tempo della pluralità*, Firenze, La Nuova Italia, 1997.

Esordio: «Ti chiediamo di ripercorrere l'esperienza della tua partenza da... e del tuo arrivo e permanenza in Italia».

1) *Storia della famiglia - Composizione e situazione socio-economica del nucleo familiare*

- Da quale città o paesino del... provieni;
- dove abitavi:

- casa di proprietà in affitto;

- casa grande / piccola;

- che lavoro svolgono i tuoi genitori in...

- hai dei fratelli: quanti;

- c'è un fratello o una sorella (o più di uno) al quale/alla quale sei più legato: perché;

- vivono in...

- che cosa fanno in... (lavorano/studiano);

- come era il rapporto con la tua famiglia.

2) *Storia del preadolescente prima di giungere in Italia*

- Che cosa facevi in...

- studiavi;

- che tipo di scuole frequentavi;

- lavoravi già qualche volta;

- che tipo di lavoro facevi;

- come trascorrevi il tempo libero:

- in compagnia di amici/fratelli;

- andavi al cinema;

- aiutavi tuo/a padre/madre;

- da solo;

- altro;

- Che rapporto avevi con la religione:
 - andavi in moschea (oppure in chiesa, al tempio);
 - pregavi a casa / non hai mai pregato;
- C'era qualcosa che non ti piaceva del tuo paese:
 - che cosa;
 - perché;

3) Perché l'Italia

- In che modo / attraverso quale canale hai conosciuto l'Italia;
- qualcuno ti ha parlato dell'Italia: chi;
- in che modo ti hanno descritto l'Italia: c'è stato qualcosa in questa descrizione che ti ha attratto in modo particolare;
- quali sono stati i motivi alla base della decisione di partire;
- in quale momento hai deciso di partire: perché in quel momento;
- come ti sei sentito quel giorno;
- quali sono state le reazioni dei tuoi familiari rispetto alla tua partenza.

4) Storia in Italia

- Quando sei arrivato in Italia;
- sei arrivato con qualcuno:
 - con chi;
 - perché con questa/e persona/e;
- a scuola i tuoi compagni e gli insegnanti ti fanno delle domande relative al tuo paese:
 - che tipo di domande;
 - chi ti rivolge queste domande;
- rispondi generalmente a queste domande;
- che cosa provi quando ti rivolgono queste domande;
- che cosa ti piace dell'Italia:
 - la gente;
 - gli altri bambini;
 - il modo di vestirsi;

- i piatti tipici;
- il calcio;
- i programmi TV;
- il cinema;
- la musica;
- la lingua;
- i monumenti;
- altro;

- che cosa pensavi di poter trovare in Italia;
- che cosa hai effettivamente trovato;
- dove trascorri il tempo libero;
- come lo trascorri;
- con chi:
 - amici connazionali;
 - amici connazionali e italiani;
 - parenti
 - da solo.

5) Rapporto con il paese di origine

- Come è il rapporto con i tuoi familiari rimasti in...
- hai dei contatti con loro;
- li senti telefonicamente:
 - in quali momenti/occasioni;
 - con quale frequenza;
- ti capita di scrivergli:
 - in quali momenti/occasioni;
 - con quale frequenza;
- hai avuto la possibilità di andarli a trovare:
 - quando;
 - con quale frequenza;
 - con chi (da solo);
- come trascorri il tempo quando torni in...
- hai la possibilità di vedere degli amici;
- che lingua parli solitamente con loro;
- i familiari e/o gli amici ti chiedono qualcosa della tua vita in Italia;
- ti chiedono di venire in Italia.

DAI DIVERSI PAESI DEL MONDO

In questa parte forniamo alcune informazioni sulla scuola nei paesi delle comunità più presenti a Roma.

Abbiamo raggruppato le diverse nazionalità in tre aree geografico-culturali:

Europa dell'est: Albania, Romania, Bulgaria, Macedonia, Ucraina, Polonia

Asia: Cina, Filippine, Sri Lanka

Africa: Marocco, Egitto, Eritrea

Per l'Europa dell'Est e (solo in parte) Cina e Marocco abbiamo usato come fonte il sito dell'Università di Venezia: www.unive.it/progettoalias; per tutti gli altri paesi abbiamo liberamente tratto brani dal già citato testo di Demetrio - Favaro: *Bambini stranieri a scuola*, La Nuova Italia 1997.

EUROPA DELL'EST

I paesi ex comunisti, pur presentando un sistema scolastico sostanzialmente identico, vanno comunque divisi in tre gruppi:

- a) L'Albania, paese poverissimo ed arretrato, conobbe fino alla morte di Enver Hoxha (1908-1985) una politica estera, interna, economica e dell'istruzione, isolazionista e sciovinista
- b) La Bulgaria e la Romania presentavano una situazione interna decisamente più aperta, pur nei limiti imposti dalla collocazione internazionale. La Romania, in particolare, pur penalizzando le minoranze interne (segnatamente tedeschi e soprattutto ungheresi), permetteva un certo livello di scambi economici, turistici e culturali con i Paesi occidentali piuttosto che con l'URSS. Questo era anche funzionale alla latinizzazione

e "rioccidentalizzazione" di un Paese da quindici secoli circondato da Slavi.

- c) La Jugoslavia era il Paese più aperto. I suoi cittadini potevano viaggiare liberamente e si traducevano libri altrimenti introvabili in URSS. Scuole con insegnamento in lingue minoritarie e centri culturali autogestiti dei vari gruppi erano diffusi in maniera significativa. Come si è visto in seguito però, alla fine proprio in Jugoslavia il crollo del socialismo ha determinato conflitti nazionalistici più virulenti che altrove.

Il sistema scolastico in epoca socialista

Più precisamente il sistema scolastico in auge nelle democrazie popolari e solo ora in via di definitivo superamento a ragione della dilagante standardizzazione europea promossa dalla UE ma in armonia con le politiche del Consiglio d'Europa, dell'OSCE e dell'OECD (organizzazioni dei Paesi sviluppati, in gran parte europei), era sostanzialmente il seguente:

4 anni di scuole primarie + 4 di secondaria inferiore + 4 di secondaria superiore

I primi 8 anni erano obbligatori (con la prima elementare a 7 anni)

Il liceo classico era stato abolito (ora ripristinato); scuole tecniche articolate in una ventina di settori; scuole artistiche, musicali, di arti e mestieri.

In Jugoslavia c'erano numerose scuole di minoranze linguistiche, presenti però anche negli altri Stati. In ogni caso ovunque erano scoraggiati, e comunque sottoposti a precisi controlli, i contatti ed i rapporti con le Nazioni Madri.

La situazione attuale

Oggigiorno i paesi della UE e quelli candidati, con la Convenzione di Lisbona del 11/04/1997 e la successiva dichiarazione di Bologna del 19/06/1999, si sono accordati su un unico sistema scolastico e di valutazione. A questo si stan-

no adeguando anche gli altri Paesi, sia quelli dell'area AELE/EEE (Svizzera, Liechtenstein, Islanda, Norvegia), come anche quelli balcanici e, parzialmente, anche quelli russi. In quelli balcanici, massimamente in Bosnia-Erzegovina ma in diversa misura anche negli altri, sono presenti le Istituzioni Internazionali, a cominciare dall'OSCE, impegnati a riformare e monitorare i programmi scolastici, i libri di testo, che ancora risentono non solo del periodo socialista ma soprattutto degli anni delle guerre recenti. Stesso impegno si riscontra per superare le scuole monoetniche (la norma in Bosnia-Erzegovina e Kosovo), provvedere alla necessaria edilizia scolastica, favorire l'integrazione delle varie minoranze a cominciare dai Rom.

Le origini

A fronte delle indubbie differenze tra Stato e Stato, è possibile tuttavia individuare delle affinità e degli elementi di continuità.

Come è noto, è nel sec. XVIII° che in tutta Europa l'istruzione cominciò ad avere un posto nell'azione dei poteri pubblici; si iniziò a riflettere sull'educazione delle masse e sugli strumenti per provvedervi.

Mentre nei paesi dell'Est europeo sottoposti al dominio dell'impero ottomano l'istruzione fu condizionata dall'immobilismo tipico delle istituzioni di quello Stato sovranazionale, in quelli sottoposti al dominio asburgico già nel corso del '700 le riforme promosse da Maria Teresa (1717-1780) e da suo figlio Giuseppe II (1741-1790) crearono le basi per un sistema di educazione elementare generalizzato, inizialmente affidato ai parroci, di regola gli unici letterati, soprattutto in campagna.

L'affermarsi delle lingue

Nella seconda metà del sec. XVIII in Europa centrale solo il latino e l'italiano erano lingue complesse, a cui era sottesa una solida tradizione culturale e letteraria; ciononostante il tede-

sco e l'ungherese, per quanto all'epoca fossero ancora privi di una significativa tradizione, in pochi decenni fiorirono e s'imposero in Europa centrale.

Tutte le altre lingue: romeno, albanese, neogreco, sloveno, croato, serbo, bulgaro, dovettero sostenere una lunga lotta sia per stabilizzarsi che per essere riconosciute non solo a livello internazionale ma anche dalle comunità che le usavano correntemente. Il latino, inoltre, era ancora lingua viva, soprattutto negli ambienti intellettuali (ma anche lingua ufficiale del regno d'Ungheria, che comprendeva anche la Slovacchia, la Croazia e la Slavonia, il Banato, la Transilvania e la Rutenia subcarpatica, fino al 1867).

Grazie all'impegno certamente distinto ma in una certa misura convergente di ecclesiastici, eruditi, mercanti mecenati, filologi nazionalisti e poeti patriottici, i vari popoli balcanici tra il XVIII° ed il XIX° secolo si dotarono di alfabeti certi, pubblicarono le prime grammatiche, le prime trascrizioni del proprio patrimonio orale come anche nuovi poemi epici che sancissero ed esaltassero le loro identità e le loro tradizioni.

Come si può già intuire, a differenza che in Occidente dove fin dal XVI° sec. avevano cominciato ad affermarsi gli stati nazionali, le campagne per l'alfabetizzazione nel sud-est europeo non furono mai disgiunte da quelle per l'identità nazionale; dato che un medesimo territorio era (ed in parte è tuttora) abitato da diversi popoli, promuovere una determinata lingua e cultura ipso facto creava, e crea, tensioni con le altre comunità locali.

La scuola elementare albanese

Invasioni, dominazioni straniere e povertà hanno fatto dell'Albania storicamente un paese della diaspora: vi sono infatti circa tre milioni di albanesi che abitano in Albania e circa quattro milioni che vivono altrove.

In genere, gli alunni della scuola elementare indossano un grembiule nero con un colletto

bianco, siedono in banchi a due posti con sedile fisso. Le classi sono numerose, sono composte da 30-36 bambini, mentre la legge ne prevederebbe molti di meno; solo le prime classi hanno un numero più basso, per permettere all'insegnante di conoscere meglio i suoi piccoli alunni. Il materiale scolastico è piuttosto povero; si usano quaderni piccoli, sia a righe che a quadretti, non sono d'uso comune penne o matite colorate; in prima e seconda si usa un quaderno con le righe più larghe, per abituare i bambini ad avere una bella scrittura.

L'attività didattica si svolge dal lunedì al sabato, la domenica è festa per tutti. Ecco le materie di studio dei quattro anni di scuola elementare:

I ANNO: aritmetica e abbecedario (testo per imparare a leggere) con semplici racconti, ginnastica;

II ANNO: lettura e aritmetica, ginnastica, disegno e attività manuali;

III ANNO: come sopra e conoscenze scientifiche (primi elementi di fisica e scienze naturali), storia;

IV ANNO: le stesse materie dell'anno precedente, ma in maniera più approfondita, e lingua albanese.

Nei primi tre anni, le materie di studio vengono svolte da un solo insegnante, nell'ultimo anno se ne aggiungono altri due per avviare i bambini alla scuola media.

Macedonia

Il sistema scolastico nella repubblica macedone è costituito da: scuola primaria, scuola media superiore, liceo e università.

La scuola elementare è della durata di otto anni. Le lezioni sono svolte in 331 scuole con 170.429 studenti in lingua macedone, in 128 scuole con 76.644 studenti in albanese, in 36 scuole con 6.287 studenti in turco, in 12 scuole con 637 studenti in serbo.

La scuola media superiore professionale nella repubblica macedone può essere di tre o quattro

anni, più un'istruzione specialistica.

Le lezioni nelle scuole medie superiori sono condotte in:

macedone in 92 scuole con 76.132 studenti

albanese in 22 scuole con 14.353 studenti

turco in 4 scuole con 598 studenti.

Ucraina

Come succedeva in altri Paesi dell'U.R.S.S., nell'Ucraina socialista quasi il 100% dei minori riceveva un'educazione obbligatoria e gratuita in lingua russa per almeno 9 anni (6/7 -15/16). Ancora oggi i livelli di alfabetismo sono molto alti (100% per gli uomini e 97% per le donne) e l'educazione è tenuta in alto conto da studenti e genitori, nonostante la difficile situazione economica del Paese.

Dopo l'indipendenza, il sistema scolastico ucraino ha dovuto affrontare notevoli difficoltà, sia per i numerosi tagli finanziari, sia per il forte problema linguistico. Sebbene la politica anti-ucraina avesse fatto scendere al solo 47% l'insegnamento in lingua ucraina, la recente politica linguistica del governo ha fatto risalire sensibilmente tale percentuale, pur nel rispetto delle diverse minoranze linguistiche. Soprattutto nell'Ucraina meridionale e orientale, il 12% degli studenti frequenta oggi scuole e università russe, mentre nell'Ucraina occidentale l'istruzione avviene interamente in lingua ucraina, utilizzata nel 75% delle istituzioni scolastiche.

Oltre al russo, che resta materia di studio nel 90% delle scuole, la lingua straniera più insegnata è l'inglese (in genere dalla 5^a classe in poi, ma ultimamente anche dalla 1^a classe). I libri di testo vengono forniti dalla scuola e restituiti alla fine dell'anno scolastico (ai genitori è in genere chiesto un contributo monetario solo per la cancelleria e l'eventuale materiale didattico aggiuntivo). La struttura e l'organizzazione del sistema scolastico sono sostanzialmente le stesse della vicina Federazione Russa, sebbene ci sia scuola anche il sabato. Come in Bielorussia, è in atto

un progressivo piano di riforma che terminerà intorno al 2010: esso intende risollevarne le sorti della scuola, puntando sul miglioramento delle condizioni di lavoro degli insegnanti, sull'autonomia delle istituzioni scolastiche, sull'istruzione gratuita per tutti (obbligatoria per 12 anni) e su un generale aumento del monte ore scolastico annuale. In particolare, l'ampia riforma del sistema di educazione secondaria prevede cambiamenti nella struttura, negli scopi e nelle attività didattiche, mediante l'aggiornamento dei programmi di alcune discipline e dei metodi di insegnamento sul modello degli odierni standard europei.

Iniziano a comparire le prime scuole private.

L'istruzione è gratuita, i costi sono coperti dallo Stato. Lo Stato garantisce attraverso un sussidio il costo dei pasti e dell'alloggio sia per il liceo che per l'università.

Polonia

La scuola dell'obbligo in Polonia dura nove anni, compresa la classe propedeutica 0, che i bambini iniziano a frequentare all'età di sei anni. Durante questo primo anno di scuola, che costituisce in un certo senso il prolungamento della scuola materna, gli scolari sviluppano la lingua orale e la matematica; la scrittura verrà introdotta l'anno seguente nella classe prima.

Le principali discipline di studio sono: il polacco, la matematica, l'educazione ambientale; in quarta, storia e geografia; in quinta, lingua straniera; nella classe sesta, fisica e infine, nella settima classe, chimica.

Il livello di istruzione degli immigrati provenienti dalla Polonia è medio-alto, ma il loro inserimento lavorativo è dequalificato e spesso precario e irregolare. Anche per questo motivo, molti immigrati polacchi si considerano "in transito" in Italia e sperano di poter emigrare verso altri paesi (Canada, Stati Uniti), dove le opportunità professionali e le condizioni economiche appaiono loro più favorevoli.

ASIA

L'organizzazione della scuola in Cina

L'attuale sistema scolastico cinese ha abbandonato quasi totalmente l'impronta maoista ed è tornato al concetto di formazione appartenente al periodo precedente la Rivoluzione Culturale. Questo percorso all'indietro ha portato al recupero di caratteri tipici della tradizione cinese, come meritocrazie e rispetto delle gerarchie. Oggi la scuola cinese è organizzata all'incirca come la nostra in scuola materna, elementare, media inferiore e media superiore. E' previsto sia il sistema 6-3-3, sia quello 5-4-3. Il sistema maggiormente diffuso è quello 6 (elementari) più 3 (medie) soprattutto nelle aree urbane, mentre nelle aree rurali è maggiormente diffuso il sistema 5 (elementari) più 4 (medie). Un altro modello di ispirazione sovietica presente in particolare nelle aree periferiche è quello che prevede nove anni di scuola unificata senza divisioni in cicli. Le classi sono molto numerose e possono essere composte anche da 50-60 scolari. Si può immaginare come un insegnante sia costretto a ricorrere al sistema della "meritocrazia" per gestire la classe. Solo gli allievi migliori hanno la "fortuna" di sottoporre l'esercizio svolto alla correzione dell'insegnante.

La scuola dell'obbligo secondo una disposizione del 1986 si estende ad un periodo di nove anni e quindi comprende in linea di massima i due cicli di scuola elementare e media. L'età di accesso alla scuola elementare che in passato era fissata a 7 anni pur essendo piuttosto flessibile nelle zone rurali, in teoria è ufficialmente fissata a 6 anni compiuti, in pratica però molti bambini iniziano a frequentare la scuola solo dopo aver compiuto gli 8 anni. Risulta interessante, in questa sede, specificare come nella provincia dello Zhejiang dalla quale provengono la maggior parte degli immigrati cinesi presenti in Italia, il sistema in vigore sia quello più diffuso cioè il

6-3. La scuola materna inizia a 3 anni e prevede la divisione dei bambini in tre classi in base alla loro età. Nella scuola materna solo ultimamente si è cercato di dare più spazio ad attività come il gioco o alle attività pratiche. I bambini comunque ricevono già insegnamenti di lingua, musica, arte, ginnastica, igiene e morale. Si cerca di curare l'educazione dei bambini insegnando i principi della modestia, dell'ordine, dell'altruismo. La differenza della struttura scolastica tra aree urbane e aree rurali è palese anche nella durata dell'anno scolastico e nella distribuzione delle vacanze che è piuttosto variabile. In genere comunque l'anno scolastico è diviso in due semestri: il primo ha inizio il primo settembre e termina a febbraio in occasione della festività per il Capodanno cinese (che è una festa mobile ma che in genere cade tra il 15 gennaio e il 15 febbraio), il secondo riprende a marzo e termina a luglio, poi ci sono le vacanze estive. La frequenza corrisponde alla nostra per quanto riguarda la settimana, cioè 6 giorni di lezioni tra lunedì e sabato mattina. Le ore di lezione variano dalle 23 minime nella scuola elementare alle 31 ore nella scuola media. Ogni lezione dura 45 minuti ed è sempre seguita da una pausa di 15 minuti: questo è un sistema di distribuzione oraria applicato a scuole di ogni grado, anche all'università. Ogni lunedì gli scolari si recano in cortile per la cerimonia dell' "alza bandiera" e imparano già dalle elementari un repertorio di canzoni patriottiche. Il piano orario dipende, come tutto il resto, dalle peculiarità locali, ma in linea di massima le lezioni iniziano alle 8 e terminano alle 12 e riprendono poi alle 14. Le cosiddette scuole modello sono tutte a tempo pieno, e possono prevedere 27 ore di lezioni settimanali più 5 ore di attività extracurricolari. In Cina, pur esistendo una sola lingua cinese ufficiale, la gente parla e capisce il suo dialetto locale. La scuola deve quindi assolvere il compito di diffondere la lingua nazionale, cioè quella parlata a Pechino. Gradualmente, per

facilitare l'apprendimento della lingua nazionale, viene introdotto nelle scuole elementari *il pinyin*, cioè la scrittura in lettere alfabetiche delle parole cinesi: gli alunni devono imparare, naturalmente, anche a scrivere in caratteri o ideogrammi, cosa non facile, perché richiede notevole impegno mnemonico e precisione nell'esecuzione.

La caratteristica essenziale della lingua cinese è la sua tendenza monosillabica. Ciascun carattere designa una sillaba e ogni sillaba non rappresenta generalmente che una sola unità semantica - una parola - (le parole, e dunque i caratteri, possono combinarsi tra loro per formare altre parole). Ora, anche in italiano esistono parole monosillabe, ma sono in numero ridottissimo accanto a un numero impressionante di parole più lunghe. Sono necessari, quindi, molti suoni per esprimere una sola idea. La nuova lingua esige sforzi di articolazione molteplici; l'apprendimento pone problemi di memorizzazione e i fondamenti delle nozioni linguistiche interiorizzati e validi per la lingua d'origine sono messi a dura prova. Una parola monosillaba, infatti, rappresenta la simultaneità tra il significato e il suono: non esiste un suono privo di significato e ogni significato può essere espresso con un unico suono. Vi sono inoltre suoni "identici", ma pronunciati con toni diversi (nella lingua cinese vi sono quattro toni), che hanno scritture differenti e che esprimono significati fra loro lontani. La sillaba *ma*, a seconda del tono con cui viene pronunciata, vuole dire, ad esempio: madre, cavallo, lino e sgridare.

Una parola polisillabica impone uno sforzo fonetico nuovo e il suo significato si coglie solo dopo una successione di suoni. Il passaggio, quindi, dalla lingua materna alla nuova lingua può provocare un senso iniziale di disorientamento. Le parole sembrano sfuggire; alcune sembrano perfino prive di significato e la prima impressione è che vi sia «molto rumore senza senso, oppure molto rumore per dire una piccola cosa».

Filippine

Nelle Filippine la scuola dell'obbligo dura sei anni (da 6-7 a 13 anni) ed è articolata su due livelli: quattro anni di *primary* e due anni di *intermediate*.

Sono molto diffuse le scuole private, sia materne, sia elementari. Scuole pubbliche e private seguono comunque il curriculum nazionale (NESC, New Elementary School Curriculum), introdotto fra il 1983 e il 1988 e ora operativo in tutto il paese.

Come i genitori cinesi, anche gli immigrati filippini - giunti in Italia in misura rilevante nel corso degli anni Ottanta - hanno per lungo tempo lasciato i figli nel loro paese o li hanno riportati là piccolissimi se nati in Italia. Alle difficoltà incontrate qui per crescerli, si aggiungeva un progetto migratorio di ritorno in patria una volta accumulati sufficienti risparmi e, quindi, il desiderio di far crescere e studiare i figli nel proprio paese, sia per evitare loro il trauma della migrazione, sia per la fiducia riposta nel sistema scolastico filippino che si richiama in gran parte al modello americano. Il cambiamento intervenuto negli ultimi tempi, e che vede la costituzione in Italia dei nuclei familiari, riguarda la parte degli immigrati più stabili, che sono riusciti a trovare un alloggio e che prevedono di rimanere qui per un periodo medio-lungo. Questi decidono allora di crescere nel paese ospite i bambini nati in Italia o di far giungere i figli più grandi, che non hanno più bisogno di cure costanti.

La comunità filippina in Italia è formata in prevalenza da donne. Le donne immigrate, "anello forte" del gruppo, si sono infatti organizzate intessendo reticoli di aiuto e di sostegno per far giungere in Italia altre connazionali e per favorire l'arrivo degli uomini: mariti, figli, fratelli.

La lingua ufficiale è il tagalog, dal 1979 chiamato semplicemente "filippino", del gruppo malese-indonesiano. Nato dalla mescolanza tra dialetti malesi e modi di dire spagnoli, il tagalog è parlato dal 55% della popolazione. In queste

isole è molto usato anche l'inglese, che è quasi una seconda lingua, perché le Filippine sono state una colonia americana fino al 1942. E infatti, le Filippine rappresentano la terza popolazione nel mondo parlante la lingua inglese. E' questa la lingua d'uso nella scuola (a partire dalla quarta classe elementare) ed è la lingua del commercio, della legge, dell'amministrazione e spesso anche dei mass media, dei luoghi di lavoro e degli uffici. Risulta parzialmente diffuso anche lo spagnolo, dal momento che l'arcipelago rimase spagnolo per più di tre secoli.

L'italiano è conosciuto in maniera ridotta anche da coloro che risiedono qui da anni. Ciò si spiega con il fatto che, in genere, la comunicazione con i datori di lavoro (peraltro spesso limitata a ordini, istruzioni, indicazioni pratiche) avviene in inglese. Come per i cinesi, quindi, gli scambi e i contatti con gli italiani sono piuttosto limitati. Nei pochi momenti di tempo libero inoltre i filippini si ritrovano fra di loro per ristabilire e rivivere legami di amicizia e per parlare del paese di origine. Vi è un'intensa vita di scambi e incontri che si organizza all'interno dei numerosi momenti e ambiti della vita associativa e comunitaria, differenziati sulla base dell'appartenenza politica, sindacale, religiosa e della provenienza geografica e linguistica.

Sri Lanka

In Sri Lanka la scuola dell'obbligo dura 11 anni (da 5 a 15 -16 anni) ed è suddivisa in tre gradi: la scuola elementare (5 anni), la scuola secondaria inferiore (3 anni) e la secondaria superiore (3 anni). L'insegnamento della lingua inglese viene introdotto a partire dalla quarta classe elementare con un numero di ore che progressivamente aumenta.

I bambini provenienti da questa isola sono apparsi di recente sulla scena dell'immigrazione straniera in Italia e, come i piccoli filippini, sono in forte aumento. Essi appartengono sia alla componente singalese (la grande maggio-

ranza) della popolazione, di religione buddista; sia alla componente tamil, di religione induista. Per questi ultimi, soprattutto a partire dal 1983 (con l'intensificarsi dello scontro e del conflitto tra i due gruppi e la persecuzione dei tamil), l'esodo si è connotato anche come richiesta di rifugio per motivi politici, oltre che per difficoltà economiche. In quel periodo sono giunti in Europa circa 70.000 rifugiati tamil. L'esodo da Sri Lanka si è intensificato nel corso degli anni Ottanta; le mete privilegiate degli emigranti erano rappresentate in precedenza soprattutto dai paesi di lingua inglese (Gran Bretagna, Canada, Stati Uniti); ma le grandi difficoltà di ingresso regolare nei due paesi extraeuropei e la chiusura delle frontiere da parte della Gran Bretagna, hanno fatto sì che il flusso si indirizzasse anche verso altri paesi europei, tra i quali vi è l'Italia.

La partenza riguarda a volte interi nuclei familiari e coinvolge da subito anche le donne e i bambini. Gli immigrati provenienti da Sri Lanka si concentrano soprattutto nelle grandi città, in particolare a Roma e a Milano. Qui svolgono lavori domestici, a volte anche in coppia; sono occupati nelle imprese di pulizia, oppure (gli immigrati irregolari) svolgono mansioni precarie e marginali senza regolare contratto. Il loro livello di scolarità è medio-alto ed è quindi molto diffusa la conoscenza della lingua inglese, della quale si servono per comunicare nei luoghi di lavoro.

I bambini immigrati sono tendenzialmente bilingui singalese-italiano o tamil-italiano; fra i piccoli nati in Italia, vi è invece una forte tendenza al monolinguisma in italiano e alla perdita progressiva della lingua familiare, nonostante gli sforzi di mantenimento messi in atto dai genitori.

AFRICA

Dai paesi del Nord Africa provengono molti bambini arabi presenti in Italia. Essi hanno

in comune una stessa appartenenza religiosa all'Islam (se si eccettua un piccolo numero di egiziani di religione copta) e una stessa lingua scritta: l'arabo classico, ma hanno anche diverse lingue parlate.

I bambini arabi sono abituati ad una metodologia autoritaria, in molte scuole sono ancora in vigore le punizioni corporali (solitamente bacchettate), e per questo motivo il cambiamento che si trovano a vivere lì può indurre ad assumere atteggiamenti pericolosi se non controllati. Nella scuola italiana l'autorità ha lasciato spazio a metodi più morbidi, ad un clima talvolta confidenziale, di simpatia e affetto senza, d'altra parte, trascurare disciplina e rispetto delle regole. Questo cambiamento per i bambini italiani è ormai un dato di fatto e questo modo di stare a scuola è abitudine, per i bambini arabi no, e la differenza può essere per loro scioccante: dopo un primo periodo di disorientamento potrebbero interpretare il nuovo ambiente come lassista e lasciarsi andare a comportamenti irriverenti e esageratamente vivaci.

Altro problema può essere legato al non essere abituati a mangiare in mensa perché sono rare le scuole arabe che prevedono una mensa scolastica. In questo caso ci possono essere problemi di adattamento a mangiare fuori di casa e soprattutto a mangiare in modi poco familiari (con le posate, su più di un piatto) e cibi talvolta non riconoscibili o conosciuti. A questo si può aggiungere la diffidenza dei bambini verso la carne per motivi religiosi.

Il tema dell'orgoglio affiora nel momento in cui i bambini rifiutano le correzioni a penna rossa sul loro quaderno, oppure se sbagliano ci restano molto male e non amano che la cosa succeda davanti a tutti.

Particolare attenzione si deve avere dai dodici anni in su, soprattutto per i maschi, in quanto in alcuni paesi arabi, ad esempio in Marocco, è permesso cominciare a lavorare a questa età: in una situazione di disagio come quella dell'im-

migrazione si può verificare a maggior ragione che i ragazzini arabi comincino a cercarsi un lavoro (in nero) per dare un aiuto in famiglia e smettano di frequentare la scuola.

La lingua araba

L'arabo classico non rappresenta la lingua materna di nessuna nazione e non viene mai utilizzato nella comunicazione quotidiana. Ciascun paese utilizza per la comunicazione orale una lingua differente da quella dell'altro e nelle interazioni formali e informali non esiste alcuna circostanza durante la quale i due interlocutori si mettano a parlare l'arabo classico. Esso viene quindi impiegato solo per gli usi ufficiali. Costituisce la lingua scritta, colta, che è rimasta sottomessa per secoli a norme intangibili per assicurare la diffusione del messaggio coranico e dei valori della civiltà arabo-musulmana.

Nell'arabo classico si contano 28 fonemi: 25 consonanti, 3 vocali e 2 semivocali, la *w* e la *y*, assimilate alle consonanti.

La grafia della maggior parte delle lettere varia leggermente secondo la posizione (isolate, associate alla lettera precedente, poste tra due lettere, associate alla lettera seguente). Non esistono lettere maiuscole. La *hamza*, trascritta come un apostrofo, può essere considerata come una vera e propria lettera.

Il verbo arabo si distingue formalmente dal nome e si riconosce grazie a un indicatore di persona, prefisso o suffisso alla base radicale. Il sistema verbale privilegia inoltre l'espressione dell'aspetto e distingue il processo compiuto da quello incompiuto.

La categoria del nome incorpora sostantivi e aggettivi e la determinazione si esprime solo con l'articolo definito. Esistono due generi: il maschile e il femminile, e tre numeri: il singolare, il duale e il plurale.

L'ortografia araba indica quasi esclusivamente le consonanti attraverso un segno grafico per ogni fonema. Si scrive da destra a sinistra.

La lingua araba rappresenta un forte elemento di identificazione e di appartenenza: è una lingua storica, prestigiosa ed è soprattutto la lingua "sacra" in cui si è espressa la parola di Dio, la lingua del Corano. L'arabo ha quindi una duplice valenza: è una lingua di prestigio e un segno dell'identità. È anche la lingua ufficiale di sedici paesi dell'Africa, del Medio Oriente e dell'Asia. Inoltre ha "prestatato" il proprio alfabeto ad altre lingue asiatiche e mediorientali, come l'urdu e il farsi.

Le lingue orali, legate a diverse realtà linguistiche, sono state caratterizzate da evoluzioni continue nel tempo e nello spazio; rispondevano e rispondono ancor oggi alle necessità di comunicazione nella vita quotidiana, sia per le persone colte, sia per gli analfabeti.

Oggi, un immigrato egiziano comprende solo in parte e con difficoltà un immigrato proveniente dal Marocco che parla l'arabo marocchino. Viceversa, in genere, l'arabo egiziano viene compreso in misura maggiore, poiché le televisioni arabe da tempo trasmettono film egiziani, sicché l'egiziano è diventato comprensibile in tutto il Maghreb. Il grado di somiglianza e di reciproca comprensione tra le varietà di arabo parlato decresce inoltre in base alla distanza geografica tra i paesi.

Dalla fine del XIX secolo, grazie all'impulso delle élite moderniste del Medio Oriente, l'arabo scritto ha conosciuto un forte rinnovamento, che lo ha trasformato in una grande lingua di civiltà moderna, in grado di garantire la comunicazione tecnica e culturale. Questi interventi hanno modificato anche il rapporto tra l'impiego scritto e le sue varianti orali. Così, in ogni situazione linguistica si creano livelli intermedi: da un lato c'è oggi la lingua araba mediana, o arabo moderno standard, utilizzata dalla stampa, dai mezzi audiovisivi e nelle comunicazioni formali dagli strati colti della popolazione; dall'altro gli usi più o meno formali delle varianti dialettali.

Il berbero

Mentre in Egitto e nei paesi dell'oriente arabo quasi tutti gli abitanti parlano l'arabo, nel Maghreb la lingua berbera è diffusa in diverse regioni, specialmente nelle zone montuose. Più del 30% degli abitanti del Marocco parla il berbero, nelle varie parlate locali, e risiede in particolare nelle località del Rif, del Medio e Alto Atlante, nella piana del Sous. Berbero, in realtà è un termine straniero che i berberi stessi non usano. Esistono nomi diversi per indicare i vari dialetti: shlceuh, a sud del Marocco, tamazigt, nel Marocco Centrale, riffano, cabilo, chaoui ecc.

Nel Marocco, il berbero dovette precedere la lingua degli invasori conosciuti dalla storia. Oggi chi è berberofono facilmente è anche bilingue in arabo marocchino, dato l'impiego dell'arabo nella vita sociale, nella scuola, negli uffici ecc.

A livello regionale, il berbero ha un ricchissimo vocabolario soprattutto per alcuni campi semantici riferiti ad attività agricole, alla natura, alle coltivazioni (ad esempio, vi sono 46 diversi nomi per definire il dromedario). A partire dal 1960 vi furono vari tentativi di scrivere il berbero; viene utilizzato a questo scopo l'alfabeto arabo nel Marocco e un alfabeto a base latina nella Cabilia.

Le scuole coraniche

La scuola coranica svolge un'importante funzione di assistenza dei minori durante i giorni e i periodi di chiusura della scuola elementare e media.

Non si tratta di una vera e propria scuola strutturata, quanto di un luogo in cui si impara a recitare e ripetere a memoria il Corano.

Solitamente in ogni villaggio vi è un anziano che tiene la scuola coranica, talvolta assistito da un aiutante più giovane.

Marocco

Il Marocco può essere definito come una società plurilingue. Vi coesistono infatti tre sistemi linguistici principali: l'arabo (nelle due varietà, quella classica e quella moderna standard e i numerosi dialetti); il berbero (con numerose versioni dialettali) e il francese. Il grado di plurilinguismo raggiunto dagli individui e dai vari gruppi dipende naturalmente da vari fattori: l'origine geografica ed etnica, il livello di scolarizzazione, la residenza in una zona rurale o urbana. Così, nei grandi centri urbani l'arabo e il francese sono utilizzati e praticati dai marocchini che hanno un livello di scolarità elevato. Nelle zone rurali predominano, invece, l'arabo e il berbero, secondo le regioni e le zone.

L'arabo, come abbiamo visto, è la lingua ufficiale del paese, quella dei mass media e della scuola. Esso gode di grande prestigio, sia presso i marocchini di lingua araba, sia presso i berberi, poiché è associato al Corano e all'Islam ed è visto come un simbolo di unità. E' anche la lingua di alfabetizzazione comune, utilizzata nella comunicazione scritta. Benché vi siano differenze tra la lingua parlata (l'arabo marocchino) e la sua forma scritta, le strutture fonologiche, sintattiche e semantiche di base sono fortemente legate. Il berbero, lingua delle popolazioni nomadi presenti in Marocco prima della conquista da parte degli arabi (avvenuta nell'ottavo secolo dopo Cristo), non ha, invece, alcuna somiglianza sintattica o semantica con l'arabo. Fa parte della famiglia delle lingue camitiche, mentre l'arabo è una lingua semitica.

La maggior parte degli adulti berberi è spesso anche bilingue in arabo marocchino. Inoltre, la scuola, i mass media, lo spostamento verso i centri urbani hanno accresciuto il livello di bilinguismo. Vi sono, quindi, molti bambini berberi che imparano a leggere e scrivere in una lingua (l'arabo classico) che non ha alcuna somiglianza con la loro lingua materna.

L'apprendimento della lingua francese, come

seconda lingua di alfabetizzazione, inizia in genere dalla terza classe elementare. L'insegnamento consiste in otto ore settimanali di apprendimento della lettura-scrittura e questo continua fino alla fine della scuola primaria. La lingua francese diviene più importante nella scuola secondaria e all'Università, dove certe discipline sono ancora insegnate in questa lingua.

Per molti bambini marocchini appartenenti ai due contesti linguistici (arabo e berbero), il contatto con l'alfabeto e con la scrittura inizia già nel periodo pre-scolare, nella scuola di "iniziazione linguistica", oltre che di insegnamento religioso, che ha sostituito in città la tradizionale scuola coranica. Nelle zone rurali, invece, la scuola coranica continua a rappresentare il solo tipo di educazione pre-scolare accessibile. In essa insegna ancora l'insegnante (*fqih*) eletto dall'assemblea del luogo.

L'esperienza della scuola coranica può iniziare a 3-4 anni. Qui i bambini seguono varie attività di apprendimento in un clima di rigida disciplina, rigorosa come quella della scuola elementare e avviene il primo incontro con l'arabo classico attraverso i materiali scritti e gli esercizi di ripetizione orale proposti dal maestro. Ai bambini berberi inoltre la scuola dell'infanzia fornisce i primi contatti intensivi con l'arabo marocchino grazie agli scambi e alla comunicazione con gli altri bambini. Questo contesto è quindi molto favorevole allo sviluppo del bilinguismo precoce.

La riforma del 1985 ha portato la scolarizzazione obbligatoria a 9 anni, suddivisa in due cicli: il primo ciclo (scuola elementare) di 6 anni e il secondo ciclo di 3 anni. La scuola elementare inizia a 6 anni; l'orario settimanale è di circa 30 ore, suddiviso in 6 ore giornaliere. Una giornata scolastica tipo è così suddivisa: 4 ore di lezione alla mattina e due al pomeriggio.

Ci sono due giorni di riposo settimanale: la domenica (*nhar el-had*) e il venerdì (*el-jma*) e non viene fornito il servizio mensa.

Per i primi due anni c'è un solo insegnante e viene insegnato l'arabo classico come lingua base; dal terzo anno gli insegnanti diventano due poiché viene introdotto l'insegnamento del francese come seconda lingua.

Questo processo di arabizzazione coinvolge tutti gli ordini di scuola marocchini, mentre l'università non è ancora "arabizzata", per l'enorme difficoltà a reperire libri di testo in lingua araba, per tutte le facoltà.

Nella scuola elementare, oltre all'arabo classico e all'educazione religiosa islamica, vengono insegnate varie materie come nella scuola italiana; le principali sono: matematica, storia, geografia. In Marocco esistono ancora numerosi problemi relativi all'istruzione, infatti il tasso di analfabetismo, pur essendo sceso in questi ultimi anni, è ancora di circa il 50%.

I programmi di studio sono nazionali, ma vi è una notevole differenza tra città e campagna. Nelle aree extraurbane le scuole sono talvolta carenti di attrezzature, e si tratta nella maggioranza dei casi di prefabbricati; il livello dell'attività didattica è abbassato inoltre dall'accorpamento degli alunni di età diverse nella stessa classe. Nelle zone rurali è molto alto il tasso di analfabetismo e maggiore è la dispersione scolastica; questi fenomeni diminuiscono notevolmente nelle aree meno svantaggiate economicamente: Casablanca, Tangeri, Fez.

Egitto

La giornata scolastica incomincia piuttosto presto per le nostre abitudini, alle 7,30 o alle 8. A quell'ora tutti gli alunni si ritrovano insieme per assistere all'alzabandiera e per cantare l'inno nazionale egiziano. Le lezioni iniziano subito dopo.

Che cosa si studia? Lingua araba, storia, geografia, matematica, scienze e religione: ragazzi musulmani e cristiani che stanno insieme in classe durante tutte le lezioni seguono corsi diversi di religione. Alcune ore settimanali sono

dedicate alla ginnastica e alla musica, sotto la guida di insegnanti specialisti che però non sono presenti in tutte le scuole e mancano particolarmente in quelle di campagna. Si svolgono anche altre attività, quali la lettura in biblioteca, la coltivazione di orti e giardini, corsi di informatica ecc.

Le lezioni finiscono alle 12,30. Quando l'orario è 8-14 è prevista la pausa di un'ora per consumare lo spuntino che ogni scolaro si porta da casa.

E giorno di festa è il venerdì. Gli studenti di religione cristiana sono autorizzati ad assentarsi da scuola per le loro festività importanti, ma le lezioni proseguono regolarmente.

L'anno scolastico va dalla metà di settembre alla fine di maggio; il mese di giugno è riservato agli esami. In gennaio le scuole chiudono per due settimane circa: tale vacanza divide l'anno scolastico in due parti uguali. Gli insegnanti elementari, in buona parte donne, vengono preparati a livello di scuola superiore, che in Egitto ha durata quinquennale; comunque, vi sono anche insegnanti con laurea universitaria, la quale peraltro è prevista dalla riforma. In ogni classe operano più docenti. Il numero di libri di testo adottati varia a seconda delle classi, comunque ce n'è uno per ogni materia o gruppo di materie. Nei testi viene dato molto spazio all'educazione civica, a nozioni di igiene personale e a indicazioni di comportamento e buona educazione. Un'altra caratteristica che si riscontra nei testi di storia è il riferimento alle vicende recenti dell'Egitto, fin quasi ai giorni nostri e un intento quasi agiografico nell'illustrazione dell'operato delle personalità politiche. In generale, tutti i testi sono molto essenziali dal punto di vista grafico.

In Egitto vi è però una buona produzione di materiale editoriale per l'infanzia, in particolare di storie tradizionali e popolari, ma anche di racconti di autori moderni e contemporanei.

Oltre agli insegnanti, nelle scuole sono pre-

sentiti spesso anche gli "assistenti sociali" che seguono gli alunni con problemi economici e familiari e che organizzano e sovrintendono anche ad attività ricreative e socializzanti come gite e giornalini scolastici. In molte scuole, con l'aiuto di questo operatore, gli alunni gestiscono dei piccoli bar che vendono bibite e merendine; i piccoli gestori ottengono dei premi o piccoli compensi alla fine dell'anno scolastico. L'assistente sociale ha cura anche di favorire l'abitudine al risparmio nei bambini e gestisce opportune iniziative riguardanti libretti di risparmio personali.

I minori egiziani appartengono, in genere, alla religione musulmana, ma vi è un gruppo significativo di immigrati di religione copta ortodossa.

Il sistema scolastico egiziano prevede una durata della scuola dell'obbligo di otto anni (fino a qualche anno fa era di sei anni), suddivisa in scuola elementare (5 anni) e in scuola preparatoria (3 anni). Lo Stato ha compiuto inoltre notevoli sforzi per incentivare la scolarizzazione fino ai livelli più elevati, sia per gli uomini che per le donne, anche se il tasso di analfabetismo rimane elevato, soprattutto fra le donne e fra gli egiziani che abitano nelle zone rurali.

Il *Kuteb*, la scuola coranica, è del tutto simile, nell'impostazione e nella disciplina a quella marocchina. Una differenza significativa tra i due sistemi scolastici riguarda la diversa importanza attribuita all'apprendimento di una seconda lingua europea. Mentre nel Marocco, l'insegnamento della lingua francese, orale e scritta, inizia già dalla terza elementare e occupa otto ore settimanali, in Egitto, l'inglese o il francese vengono insegnati a partire dalla scuola secondaria (VI classe) e per un numero di ore più ridotto.

Accanto alle scuole pubbliche, esistono numerosissime scuole private a pagamento che si stanno diffondendo sempre più, pur restando sotto il controllo dello Stato. Funzionano anche

scuole sperimentali, molto ricercate, nelle quali tutti i corsi vengono svolti in lingua inglese, tranne naturalmente le lezioni di lingua araba e lo studio del Corano.

I libri per tutti gli ordini di scuola sono acquistati dagli alunni e il loro costo non è irrilevante.

La comunità egiziana presente nel nostro paese è una delle più radicate e “mature”. E’ infatti dalla metà degli anni Settanta che l’arrivo di giovani provenienti soprattutto dalle grandi città del Cairo e di Alessandria si fa consistente. Gli immigrati egiziani hanno trovato lavoro nei ristoranti, nei bar, nelle pizzerie, nei panifici, nei garage, nelle imprese di pulizia, nell’edilizia e nelle fonderie. La comunità, all’inizio, era formata esclusivamente da uomini di età compresa fra i 25 e i 35 anni, generalmente in possesso di un titolo di studio superiore. Solo in seguito hanno cominciato ad arrivare anche le donne, immigrate in Italia subito dopo il matrimonio e hanno fatto la loro comparsa anche i bambini. Essi sono in grande maggioranza nati in Italia.

Eritrea

Il livello di scolarità è differenziato secondo l’età e il sesso: fra le donne di trent’anni e oltre, è molto elevato il tasso di analfabetismo; mentre sono scolarizzati a livello medio, o medio-alto, i giovani di età inferiore, soprattutto maschi.

Anche i bambini eritrei, come i piccoli arabofofoni, tendono a “dimenticare” la lingua tigrigna e a diventare monolingui in italiano. La comunità eritrea ha cercato - e cerca in vari modi - di mantenere vivi, presso le nuove generazioni, i legami con la terra e con la famiglia di origine. Vengono, per questo, organizzati numerosi momenti di aggregazione per i ragazzi e i giovani, corsi di lingua tigrigna, colonie estive e momenti di vacanze che coinvolgono i bambini eritrei sparsi in varie città italiane.

A causa della sua collocazione geografica, la regione oggi chiamata Eritrea è stata spesso luogo di passaggio e di insediamento di popo-

lazioni diverse. Anche oggi le etnie conviventi sul suo territorio parlano ognuna la propria lingua. Tuttavia la grande maggioranza della popolazione appartiene alle nazionalità tigrigna e tigrè e parla le lingue omonime, lingue sorelle derivanti, come l’amarico degli etiopi, dall’antico Ge’ez (si pronuncia ghez) che rimane ancora nell’uso liturgico della Chiesa ortodossa del paese.

In particolare, il tigrigna, parlato prevalentemente dalle popolazioni dell’altopiano, è compreso abbastanza diffusamente. Del resto tigrigna e tigrè condividono l’alfabeto e gran parte del vocabolario anche se la seconda ha strutture più arcaiche e quindi più vicine al Ge’ez; essa inoltre è una lingua prevalentemente orale, essendo scarsi i testi letterari scritti.

Fin quasi alla metà del secolo scorso, la letteratura tigrigna era quasi esclusivamente orale poiché per la scrittura, appannaggio di una ristretta classe di ecclesiastici e nobili, si ricorreva al Ge’ez. Furono i missionari europei e in seguito gli italiani, che trascrissero il tigrigna utilizzando l’antico alfabeto. Nacque così una letteratura tigrigna. A partire dal 1941, con il protettorato inglese e fino alla fine degli anni Cinquanta ci fu una fioritura letteraria, furono recuperati e trascritti racconti, narrazioni, proverbi e altro, che fino ad allora erano stati trasmessi solo oralmente.

L’annessione dell’Eritrea all’Etiopia troncò violentemente questo periodo: il tigrigna fu bandito dalle scuole e ne fu proibito l’uso nelle occasioni pubbliche e sui documenti, a vantaggio dell’amarico. Ma, sia privatamente nelle zone occupate dall’esercito etiopico, sia nelle zone liberate e nei paesi di immigrazione, gli eritrei non hanno mai smesso di coltivare la loro lingua, istituendo corsi di alfabetizzazione anche per gli adulti.

La lingua tigrigna ha un alfabeto di 30 lettere corrispondenti ad altrettanti suoni, alcuni dei quali non hanno il corrispondente in italiano.

Ogni lettera subisce sette possibili modifiche (o per aggiunta di piccoli segni o per sottrazione) cui corrispondono altrettante variazioni di pronuncia.

Un'altra lingua usata in Eritrea è l'arabo che è parlato da alcune popolazioni abitanti lungo le rive del Mar Rosso, ma è anche compreso da altre che professano la religione islamica. Questa lingua si è diffusa in Eritrea portata dai mercanti arabi che, per secoli, hanno fatto da tramite tra le popolazioni dell'altopiano e quelle dei paesi circostanti. Essi vi hanno diffuso così, insieme, religione e lingua. Nel tigrigna troviamo parole di origine araba come, ad esempio, il più comune saluto *Selam*, che vuol dire pace.

Attualmente le lingue ufficiali dell'Eritrea sono il tigrigna e l'arabo, ma nei notiziari radiofonici si usa anche il tigré. I film proiettati nei cinematografi, molto frequenti, sono per lo più sottotitolati in inglese o direttamente in versione

inglese.

L'esodo degli eritrei dal loro paese, iniziato già alla fine degli anni Sessanta, è legato alle vicende di una terra che ha lottato per anni per l'autonomia e l'indipendenza dall'Etiopia e che ha - anche a causa dello stato di guerra - a lungo protratto una situazione economica drammatica. Sono stati, quindi, fattori di tipo economico (ricerca di migliori condizioni di vita), ma anche richieste di rifugio politico e di fuga dalla guerra ad avere spinto una gran parte degli eritrei a fuggire dalla loro terra. La scelta dell'Italia come paese di immigrazione è stata sorretta da fattori di vicinanza culturale per il passato coloniale che ha legato il nostro paese all'Eritrea per oltre quarant'anni. È dovuta anche alla possibilità di trovare qui lavoro nel settore domestico e questa opportunità ha fatto sì che giungessero nel nostro paese, in una fase iniziale, solamente le donne.

ISTRUZIONE INIZIALE E OBBLIGO SCOLASTICO

ordine di scuola					
obbligo scolastico					
		materna	elementare	media	superiore
Albania	età	3-6	6-10	10-14	14-18
	durata	3	4	4	4
Argentina	età	3-5	5-6	6-15	15-18
	durata	2	1*	9**	3
* materna: 1 anno è obbligatorio ** elementare					
Bangladesh	età	4-6	6-11	11-14	14-16
	durata	2	5	3	2
Bosnia-Erzegovina	età	4-7	7-15		15-19
	durata	3	8		4
Brasile	età	4-7	7-15		15-19
	durata	3	8		4
Cile	età	0-6	6-10	10-14	14-18
	durata	5	4	4	4
Cina	età	4-6	6-12(11)	(11)12-15	15-18
	durata	2	6(5)	3(4)	3
tra parentesi : in alcune regioni della Cina					
Colombia	età	3-5	5-11	11-15	15-17
	durata	2	1*+ 5	4	2
* 1 anno di scuola materna è obbligatorio					
Croazia	età	3-6	6-14		14-18
	durata	2	8		4
Ecuador	età	5-6	6-12	12-15	15-19/20
	durata	1	6	3	3+2/3
Egitto	età	3-6	6-11	11-14	14-17
	durata	3	5	3	3
Etiopia	età	4-6	6-10	10-14	14-16+16-18*
* I e II ciclo; nessun ciclo è obbligatorio					
	durata	2	4	4	2+2
El Salvador	età	4-7	7-16		16-19
	durata	3	9		3
Eritrea	età		7-12	12-14	14-18

	durata		5	2	4	
Filippine	età	4-7	7-13		13-17	
	durata	3	6		4	
Ghana	età	3-6	6-12	12-15	15-18/19	l'età è indicativa perché è molto diffuso il ritardo nell'inizio della frequenza scolastica
	durata	3	6	3	3/4	
Iran	età	5-6	6-11	11-14	14-17/19	
	durata	1	5	3	3/5	
Irak	età	4-6	6-12	12-15	15-18	
	durata	2	6	3	3	
Jugoslavia	età	3-7	7-15		15-19	
	durata	4	8		4	
Macedonia	età	3-7	7-15		15-19	
	durata	4	8		4	
Marocco	età	fino a 7	7-13	13-16	16-19	
	durata		6	3	3	
Perù	età	3-6	6-12		12-17	
	durata	3	6		5	
Polonia	età	3-7	7-15		15-19	
	durata	4	8		4	
Romania	età	3-7	7-11	11-15	15-19	
	durata	4	4	4	4	
Senegal	età	3/4-6/7	7-13	13-17	17-20	
	durata	3	6	4	3	
Somalia	età	4-6	6-10	10-14	14-16/18	l'età di iscrizione ai vari cicli è teorica in quanto molto spesso i bambini iniziano la frequenza a 7 anni e oltre
	durata	2	4	4	2-4	
Sri Lanka	età	3-5	5-10	10-16	16-18	
	durata	2	5	3+3*	2**	* 3 anni di medie e 3 anni di superiori obbligatori ** College
Tunisia	età	3-6	3-12	12-15	15-19	
	durata	3	6	3	4	
Turchia	età	0-6	6-14		14-17/18	
	durata	5	8		3/4	

Fonti: La scuola nei paesi di origine dei bambini immigrati in Italia - CESPI 1997-2000
La valigetta dell'accoglienza - Comune di Alba 2002

APPENDICE

NORMATIVA

Le fonti internazionali

Lo Stato nazionale rimane la base della tutela di una serie significativa di diritti sociali, politici e civili, ma per il discorso complessivo che affrontiamo in questa *Guida* sono fondamentali i codici internazionali. Anche se il principio che esistano diritti inalienabili dell'individuo risale alle rivoluzioni francese e americana, la pratica di pattuire fra Stati alcune regole di comportamento etico sociale diventa ricorrente nel secondo dopoguerra.

I codici internazionali in materia di diritti umani sono diventati una fonte di autorità in qualche modo autonoma, che può anche revocare la legittimità dello Stato che li viola, nei confronti del quale possono essere emanate condanne e inflitte sanzioni. In alcuni casi il loro valore è solo consuetudinario. I patti elencati sono stati trasformati in leggi dello Stato Italiano.

Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo (Nazioni Unite 10 dicembre 1948)

Convenzione europea dei diritti dell'uomo (1950)

Legge 4 agosto 1995 n. 848

Convenzione internazionale contro il razzismo

Legge 13 ottobre 1975, n. 654

Convenzione sui diritti dell'infanzia (1989)

Legge 27 maggio 1991, n. 176

La legislazione italiana

La Costituzione Italiana, entrata in vigore il 1° gennaio 1948, è il testo fondamentale che regola tutti i diritti nel nostro paese, perché costituisce la fonte primaria di qualsiasi legge emanata in Italia, e anche perché è fondativa dei principi che dovrebbero ispirare la condotta dei cittadini italiani in materia di convivenza. I primi dodici articoli, denominati appunto *Principi fondamentali*, sono alla base di qualsiasi ragionamen-

to sull'accoglienza e sul diritto di cittadinanza, definito unicamente dall'appartenenza al genere umano e al consesso civile del Paese.

Nata dopo gli orrori etnici della seconda guerra mondiale, la sua lettura costituisce un momento importante di riflessione, soprattutto per chi svolge il ruolo di insegnante e di mediatore culturale, per i quali è essenziale anche conoscere le leggi sull'immigrazione.

Il dibattito politico impone che si affrontino con senso di equità le problematiche economiche e culturali legate al fenomeno del flusso migratorio.

Le disposizioni più recenti

Legge 6 marzo 1998, n. 40, *Disciplina dell'immigrazione e condizione giuridica dello straniero*;

Decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286,

Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero;

Decreto del Presidente della Repubblica 31 agosto 1999, n. 394, *Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*, a norma dell'art. 1, comma 6, del decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286;

Legge 30 luglio 2002, n. 189, *Modifica alla normativa in materia di immigrazione e asilo*.

Informazioni e commenti essenziali per comprendere e orientarsi rispetto alla normativa italiana si possono trovare soprattutto sul sito della Polizia Italiana (www.poliziadistato.it), visto che il problema migratorio viene interpretato soprattutto come un problema di ordine pubblico. Il sito contiene una pagina intitolata *Polizia di Stato per il cittadino* con un sottotitolo *Stranieri* in cui le indicazioni sul cosa fare una volta in Italia – in qualsiasi modo si sia arrivati – sono presenti in cinque lingue: inglese, spagnolo, francese, arabo, italiano. Le maggiori città italiane interessate particolarmente al flus-

so migratorio hanno proprie divisioni amministrative che si occupano del problema. A titolo di esempio il Comune di Torino ha un ufficio che si chiama “Divisione Servizi Sociali e Rapporti con le Aziende Sanitarie” che fornisce numerose e utili informazioni anche legate ai problemi di salute dei cittadini stranieri (www.comune.torino.it).

La normativa della scuola

Lo scopo di una circolare ministeriale è quello di fornire una interpretazione autentica, di diffondere un atto di indirizzo del Governo e del Ministro in particolare, di regolare la pratica amministrativa e l'applicazione delle norme generali negli specifici contesti.

Per quanto concerne il tema dell'integrazione scolastica dei bambini e dei minori migranti, esse sono assai numerose.

I processi avviati dalle norme sull'autonomia amministrativa e didattica (art. 21 legge n. 59/1997), la messa a regime dal 1° settembre 2000 del regolamento attuativo (8 marzo 1999), costituiscono una riserva di azioni e di risorse per affrontare i problemi dell'integrazione.

Dal punto di vista degli utenti – minori e famiglie - la formulazione dei patti formativi può costituire una modalità per affrontare la differenza culturale e lo scarto nelle abilità, soprattutto linguistiche.

Dal punto di vista dei docenti la flessibilità organizzativa, la possibilità di lavorare in modo non convenzionale nell'insegnamento delle discipline e nella costituzione dei gruppi di alunni, l'utilizzazione di ore aggiuntive e di attività non strettamente curricolari, possono rappresentare un'occasione di rinnovamento della scuola.

Dal punto di vista dell'istituzione, la possibilità di stipulare patti, convenzioni, di firmare protocolli di rete con altre scuole e di intesa con associazioni, l'eventualità di fruire di saperi esperti, di mediatori culturali mediante contratti di prestazione d'opera intellettuale, possono produrre l'attivazione e la moltiplicazione delle risorse umane ed economiche.

Fonte: Ministero della Pubblica Istruzione – Commissione per l'Educazione Interculturale *Educazione interculturale nella scuola dell'autonomia*, Roma, gennaio 2000

DATI

In questa parte della *Guida* riportiamo alcuni dati utili a chi, dall'osservatorio della scuola, si avvicina al tema dell'accoglienza degli alunni stranieri. I dati su Roma (tratti dalla XIV edizione del *Dossier Statistico sull'Emigrazione* a cura della Caritas e della Fondazione Migrantes) riguardano in generale la popolazione, non la scuola, ma costituiscono il contesto in cui inserire il ragionamento sulla scuola.

La scuola

In Italia gli alunni stranieri nell'anno scolastico 2004-05 sono oltre 360.000, pari al 4,2% dell'intera popolazione scolastica, per il 90,6% iscritti in scuole statali. Rispetto all'anno precedente sono cresciuti del 20%, anche se quello italiano rimane comunque un valore basso rispetto ad altri paesi europei (Francia, Inghilterra, Germania, Olanda e Svizzera, ma anche Spagna e Portogallo). Nonostante ciò, se equipariamo a 100 il numero delle presenze nell'anno scolastico 1995-96, nel 2004-05 siamo a 719.

I paesi di provenienza di questi ragazzi sono 187, e questo dato mette in evidenza una caratteristica particolare: la frammentazione, che sul piano pedagogico si traduce immediatamente in un alto grado di complessità. Un gran numero di nazionalità infatti è molto più difficile e complesso da gestire, sia dal punto di vista linguistico, che da quello religioso o culturale.

Le nazionalità più diffuse sono: Albania (16,7%), Marocco (14,4%), Romania, (11,5%), Cina (5,2%), ex Jugoslavia (3,5%). La Romania in particolare rispetto a un anno fa ha aumentato le presenze di circa il 51% e nella città di Roma (ma anche Latina e Viterbo) è la cittadinanza più presente.

Gli studenti non italiani, pur essendo concentrati soprattutto nella scuola primaria (40%), stanno aumentando anche nelle scuole superiori, dove, sempre nel 2004-05, risultavano aumentati del 25%, soprattutto grazie alle ragazze. Di questi stu-

denti il 40% è iscritto a un istituto professionale e il 38% a un tecnico: quasi l'80% degli studenti stranieri, quindi, si concentra in questi due tipi di scuola (www.redattoresociale.it, 28 luglio 2005). Dall'*Indagine sugli esiti degli alunni con cittadinanza non italiana. Anno scolastico 2003-04* (MIUR, 2005) emerge una più alta percentuale di bocciature tra gli studenti non italiani. La forbice tra italiani e stranieri si fa tanto più larga quanto più si sale nel livello di scuola: la differenza maggiore e più preoccupante, infatti, è nella scuola secondaria di II grado (12,6 punti di distanza tra la percentuale degli italiani e quella degli stranieri), scende nella scuola media (7,1) e scende ancora nella scuola primaria (3,4). I risultati migliori sono al Centro-Nord, area caratterizzata da un'immigrazione di lunga durata, e nelle province di media e piccola dimensione. Rilevante è la scolarizzazione pregressa: nella scuola secondaria di II grado, infatti, il 65,1% degli insuccessi riguarda studenti senza una precedente scolarizzazione in Italia.

Nel Lazio gli studenti stranieri sono 33.823, e rappresentano il 9,2% di tutti gli studenti stranieri presenti in Italia. Rispetto a tutti gli iscritti delle scuole del Lazio, invece, gli stranieri sono il 4,5%. Per quel che riguarda l'esito scolastico, nella scuola primaria, la media degli alunni stranieri promossi nel Lazio è al di sotto di 94,3, mentre quella nazionale è di 96,2 ogni 100 iscritti. Questo dato sembrerebbe attestare nella fase iniziale del percorso scolastico la sussistenza di maggiori disagi in una grande area urbana come quella romana. Nella scuola media, rispetto a un valore nazionale di promossi di 89,1, quello del Lazio è di 89. Nella superiore invece, il Lazio risulta essere più avanti del dato nazionale: 73,9 contro 72,7. L'insieme di questi dati sugli esiti potrebbe significare che il primo impatto è tutto sulla scuola primaria, mentre il problema della secondaria è grave e generalizzato su tutto il territorio nazionale.

In conclusione, un ultimo dato, che fa ben sperare: da un sondaggio *on line* sull'approccio degli

studenti italiani al fenomeno dell'immigrazione (realizzato dal portale studenti.it tra dicembre 2004 e gennaio 2005 su un campione di 4.000 ragazzi tra i 15 e i 25 anni), il 56% ritiene che gli studenti stranieri permettano la conoscenza di altre culture, il 19% si dichiara indifferente alla loro presenza in classe e solo il 7% li ritiene una minaccia per l'identità culturale italiana (www.studenti.it).

Roma, crocevia di paesi e di continenti

Al 31. 12. 2003 il *Dossier* ha stimato che la presenza dei soggiornanti nell'area romana è di 322.824 persone, numero ottenuto aggiungendo ai 291.012 cittadini stranieri registrati, 31.812 minori. A seguito del forte insediamento dei romeni arrivati a 60.000 soggiornanti (un quinto di tutti gli immigrati) si è verificata al vertice una forte polarizzazione. I filippini (22.892), pur essendo raddoppiati sono secondi e seguiti da diversi gruppi nazionali con più di 5.000 unità: Albania, Perù, Stati Uniti, Spagna, India, Cina, Egitto, Ecuador, Regno Unito, Sri Lanka, Moldavia, Germania e Brasile (questo paese sfiora senza raggiungere le 5.000 unità). Gli europei sono il 52,8% (3 su 4 vengono dall'Est), gli asiatici sono il 21,4%, gli americani il 14,9% e gli africani solo il 10,5%. Non manca una certa predilezione per l'Asia e per l'America (3 su 4 vengono dall'America Latina), mentre è fortemente ridimensionato il peso dell'Africa, che pure è rappresentato da un associazionismo vivace. Tra i primi 15 paesi sono inclusi 3 paesi dell'Est Europa, 4 dell'Unione Europea, 5 dell'Asia, 3 dell'America e 1 dell'Africa.

L'88% dei soggiornanti nel Lazio si trova in provincia di Roma. Rispetto a questa media sono maggiormente concentrati nell'area della capitale tutti i paesi dell'Unione Europea, i paesi a sviluppo avanzato (Svizzera, Usa, Canada e altri) e l'Egitto, il Bangladesh, lo Sri Lanka, la Cina, il Brasile, la Colombia, l'Ecuador e il Perù. I filippini sono i romani per eccellenza: ben il 98,2%

del totale regionale (complice la collaborazione familiare, i servizi di pulizia e le attività commerciali) soggiornano nella provincia di Roma. Roma esercita un forte potere attrattivo anche a livello nazionale: il 16%: India e Stati Uniti; il 20-25%: Unione Europea (tutti i paesi, seppure con diverse percentuali), Bulgaria, Polonia, Romania, Eritrea, Brasile, Colombia e Perù; il 33%: Filippine; tra il 40% e il 50%: Capoverde, Etiopia, Canada e Messico.

Attualmente si può ipotizzare che gli immigrati incidano per il 10% sulla popolazione residente nel Comune di Roma, un valore già raggiunto da alcuni anni in diverse zone urbanistiche (Parioli, Eur, Pisana, Tomba di Nerone, Farnesina, Giustiniana e la Storta) e superato in altre, segnatamente nel Centro Storico e nell'Esquilino. A Roma non esistono "ghetti" perché la popolazione immigrata non risulta concentrata in zone particolari, anche se viene privilegiata l'area che taglia trasversalmente la città da nord-ovest a sud-est, lungo la Casilina e la Prenestina come pure lungo la Cassia. Questo però non significa che sia facile trovare alloggio e il problema spesso si risolve in maniera tutt'altro che adeguata: coabitazioni, abitazioni improprie, sistemazione temporanea nelle località balneari: vi sono immigrati accampati sulla riva sinistra del Tevere, vicino a Ponte Garibaldi, di fronte all'Isola Tiberina. Il problema è più attenuato nei comuni della Provincia, verso i quali è in atto un deflusso. I punti attrattivi principali sono i comuni del Litorale (Ladispoli, Fiumicino, Anzio e Nettuno) e quelli del bacino produttivo di Pomezia/Castelli Romani, con una gravitazione del tutto particolare sul polo industriale di Pomezia e su quello agricolo della pianura Pontina.

Fonti: *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali Anno scolastico 2004-05*, MIUR, Abstract Caritas/Migrantes, *Dossier Statistico Immigrazione 2005. XV Rapporto*, Roma, ottobre 2005

BIBLIOGRAFIA

La bibliografia che si propone non vuole assolutamente essere esaustiva dell'ampia produzione in materia, presente e disponibile sul mercato. E' organizzata in ordine cronologico, a partire dai libri più recenti.

- Multicentro Educativo Modena Sergio Neri, *L'italiano e le altre lingue*, Franco Angeli, Milano 2005
- Stella G.A., *L'orda: quando gli albanesi eravamo noi*, Rizzoli, Milano 2005
- Pinelli, Ranuzzi, Coppola, Decarli, *Interculturalità e integrazione nella scuola elementare*, Vis, MIUR, 2004
- Favaro, Fumagalli, *Capirsi fra diversi*, Carocci, Roma 2004
- Bodda A., *Nur e Chen entrano in classe*, Carocci Faber, Roma 2004
- Infanzia straniera*, Edizioni Borla, Roma 2004
- Università degli studi di Verona, *Pensare la mediazione*, editato in proprio, 2003
- Demetrio D., *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Franco Angeli, Milano 2003
- Demetrio D., *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Laterza, Bari 2003
- Favaro, Napoli, *Come un pesce fuor d'acqua*, Guerrini Associati, Milano 2002
- Favaro G., (a cura di), *Alfabeti interculturali*, Guerrini, Milano 2000
- Silva C., *Il dibattito sul culturalismo e l'educazione interculturale in L'incontro con l'altro*, a cura di M. Ciccanti e W. Rinaldi, EMMEDI editore, Lucca 2000
- Amselle J. L., *Logiche meticce. Antropologia di un' identità in Africa e altrove*, Bollati Boringhieri, Torino 1999
- Dal Lago A., *Non persone. L'esclusione dei migranti in una società globale*, Feltrinelli, Milano 1999
- Sassen S., *Migranti, coloni, rifugiati*, Feltrinelli, Milano 1999
- Gnisci A., *Creoli, meticci, migranti, clandestini, ribelli*, Meltemi, Roma 1998
- Demetrio D., *Agenda interculturale. Quotidianità e immigrazione. Idee per chi inizia*, Meltemi, Roma 1997
- Demetrio, Favaro, *Bambini stranieri a scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1997
- Zanini P., *Significati del confine. I limiti naturali, storici, mentali*, Bruno Mondadori, Milano 1997
- AA.VV., *L'educazione all' interculturalità. Premesse e sperimentazioni*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 1996
- Agosti A. (a cura di), *Intercultura e insegnamento. Aspetti teorici e metodologici*, SEI, Torino 1996
- Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano 1996
- Favaro, Genovese (a cura di), *Incontri di infanzie*, CLUEB, Bologna 1996
- Giusti M., *Una scuola tante culture. Un percorso di autoformazione interculturale*, Patatrac, Firenze 1996
- Regione Emilia Romagna, *A scuola con...Vademecum per l'accoglienza delle bambine e dei bambini stranieri nei servizi educativi per l'infanzia*, Giunti, Firenze 1996
- Remotti F., *Contro l'identità*, Laterza, Bari 1996
- Gardner H., *L'educazione delle intelligenze multiple*, Anabasi, Milano 1995
- Tosi A., *Dalla madrelingua all'italiano. Lingua ed educazione linguistica nell'Italia multietnica*, La Nuova Italia, Firenze 1995
- Balboni P., *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma 1994
- Giacalone Ramat, Vedovelli (a cura di), *Italiano: lingua seconda, lingua straniera*, Bulzoni, Roma 1994
- Portelli A., *La linea del colore*, Il manifestolibri, Roma 1994
- Demetrio, Favaro, *Immigrazione e pedagogia interculturale*, La Nuova Italia, Firenze 1992
- Francescato G., *Il bilingue isolato. Studi di bilinguismo infantile*, Minerva Italica, Bergamo 1981

NOTE

NOTE

NOTE

NOTE

Una scuola per tante culture

COMUNE DI ROMA

ASSESSORATO ALLE POLITICHE EDUCATIVE E SCOLASTICHE

Maria Coscia, Assessore

Paola Gabbrielli, Consulente per l'Intercultura

DIPARTIMENTO XI

Silvana Sari, Direttore

Rodolfo D'Agostini, Dirigente Ufficio Progetti Speciali e Intercultura

www.comune.roma.it/dipscuola

CIDI di Roma

Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti

Tel. 06 5881325

cidi.roma2@flashnet.it

Coordinamento editoriale:

Emma Colonna

Revisione dei testi: Sara Carbone, Renata Puleo

Segreteria di redazione: Patrizia Lardo

Grafica copertina: Felipe Risco

Impaginazione: Silvia Pivari, Valentina Ronco

Edizioni Stranieri in Italia

via Virgilio Maroso, 50 Roma

Tel. 06 87410111

www.stranieriinitalia.com



