

Puglia

ufficio scolastico regionale



UNA SCUOLA PLURALE

LA PRESENZA DEGLI ALUNNI
STRANIERI IN PUGLIA

a cura di
Rocco Di Vietro e Antonio Rago

PROSPETTIVE
DELL'EDUCAZIONE
INTERCULTURALE



2008 anno europeo del dialogo interculturale



© 2009 Ufficio Scolastico Regionale per la Puglia
Via Castromediano, 123
70123 Bari

La riproduzione anche parziale deve essere preventivamente autorizzata dall'Ufficio Scolastico Regionale per la Puglia.

PRESENTAZIONE *del Direttore Generale dell'U.S.R. per la Puglia*
Lucrezia Stellacci

pag. 5

PREFAZIONE *del Dirigente dell'Ufficio II dell'USR per la Puglia*
Mario Melino

pag. 7

Sezione 1

LE ISTITUZIONI SCOLASTICHE E GLI ALUNNI STRANIERI

IMMIGRAZIONE E INTERCULTURA
di Silvia Madaro e Antonio Recchia

pag. 11

**LA PRESENZA DEGLI ALUNNI STRANIERI NELLE ISTITUZIONI
SCOLASTICHE DELLA REGIONE PUGLIA: IL RUOLO DEI C.R.I.T.**
di Rocco di Vietro

pag. 21

CONFINI IDENTITARI. LA SCUOLA PUGLIESE E IMMIGRAZIONE
di Antonio Rago

pag. 31

Sezione 2

L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE

CITTADINANZA EUROPEA ED EDUCAZIONE INTERCULTURALE
di Laura Congedo

pag. 65

**MODELLI DI INTEGRAZIONE INTERCULTURALE A CONFRONTO:
LA VIA ITALIANA**
di Ippazio Prontera

pag. 69

LA DIDATTICA DEI PUNTI DI VISTA
di Alberto Fornasari

pag. 83

Sezione 3

LE BUONE PRATICHE

LINGUA ITALIANA E CULTURE
di Mariella Dentamaro

pag. 91

PROTOCOLLO DI ACCOGLIENZA DI ALUNNI STRANIERI
di Anna Dostuni

pag. 93

**I BISOGNI E LA BIOGRAFIA LINGUISTICA DEGLI IMMIGRATI.
UN'INDAGINE PRESSO LE ISTITUZIONI SCOLASTICHE
DI CASSANO DELLE MURGE**
di Claudia Tullio

pag. 99

DIRITTI... A SCUOLA!
**UN'ESPERIENZA DI SCOLARIZZAZIONE DI BAMBINI ROM NEL
3° CIRCOLO DIDATTICO DI MODUGNO**
di Mariella Liberio

pag. 105



Quanto maggiore è la complessità sociale, tanto più pressante è l'esigenza di individuare e convalidare modelli di integrazione scolastica che, tenendo conto delle diverse esperienze europee ed internazionali, sappiano sperimentare metodologie e buone prassi da diffondere e consolidare.

I materiali, le riflessioni e le esperienze che qui si vanno a raccogliere, si sono sviluppate in un contesto normativo, di livello nazionale e locale, già favorevole all'integrazione ed all'educazione interculturale che è il modello pedagogico adottato dall'Italia a differenza di altri Paesi che hanno intrapreso strade diverse quali il multiculturalismo o la differenziazione delle culture.

Basti ricordare il richiamo esplicito contenuto nelle nuove indicazioni per l'elaborazione del curriculum nelle scuole del primo ciclo e nel documento tecnico per l'obbligo scolastico nel biennio degli istituti superiori alla **cittadinanza moderna che non è più solo unitaria ma anche plurale**, ed al compito rinnovato della scuola di educare a questa nuova forma di cittadinanza, ovvero di educare alla convivenza attraverso la conoscenza delle diverse identità culturali, a partire dalla propria, riconoscendone i punti di interazione e di integrazione con le altre, senza mai rinunciare al confronto, anche sui temi scottanti quali: le convinzioni religiose, i ruoli familiari, le differenze di genere.

Per assolvere a questo compito, la scuola ha l'esigenza di seguire una doppia linea formativa, verticale ed orizzontale: impostare una formazione che possa poi continuare lungo tutto l'arco della vita ed aprirsi alla collaborazione di tutti i soggetti (istituzioni locali, altre agenzie educative, privato sociale, forze sociali) che a vario titolo concorrono alla formazione dell'uomo e del cittadino.

Obiettivi e metodologie che le istituzioni pugliesi hanno condiviso ed adottato fin dagli anni 90 del secolo scorso, quando si è presentata l'emergenza dell'inserimento scolastico e dell'alfabetizzazione nella nostra lingua per gli immigrati provenienti dai Balcani e dal Medio Oriente, che in gran numero sbarcarono sulle coste pugliesi.

Sulla base di quell'esperienza, successivamente e gradualmente, il sistema scuola della Puglia ha meglio strutturato la pratica dell'accoglienza, dell'inserimento e dell'integrazione istituendo con il decreto del Direttore Generale n. 10139 del 25.11.2002 i Centri Risorse Interculturali di Territorio. Lo sviluppo successivo del fenomeno migratorio ha determinato l'attuale suddivisione del territorio regionale in 48 C.R.I.T., punti di riferimento di tutte le Istituzioni Scolastiche che agiscono nell'ambito territoriale di pertinenza.

* Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Puglia.

Compiti dei C.R.I.T. sono l'attivazione di:

- corsi di Lingua per minori ed adulti;
- corsi di madrelingua per non perdere la conoscenza della cultura di origine;
- brevi progetti di accoglienza e di supporto all'integrazione nella comunità scolastica, con la collaborazione di mediatori linguistici-culturali;
- formazione dei docenti sui temi dell'accoglienza e dell'intercultura.

È indubbio che tali compiti sono stati determinati da una fase storica che ha caratterizzato il fenomeno migratorio in termini di emergenza; oggi, raccogliendo le sollecitazioni del Parlamento europeo che ha dichiarato il 2008 "Anno europeo dell'intercultura", alla luce dell'evoluzione che tale fenomeno ha fatto registrare sul territorio pugliese, l'Ufficio Scolastico Regionale e le singole istituzioni scolastiche sono impegnate ad adeguarli ai nuovi bisogni, non più legati esclusivamente alla acquisizione delle competenze e delle conoscenze linguistiche necessarie alla comunicazione, quanto piuttosto, alla consapevolezza dell'essere cittadino attivo e responsabile, rispettoso delle regole di convivenza e di coesistenza pacifica, per esercitare positivamente il diritto alla cittadinanza proprio della seconda generazione.

Parallelamente, anche le istituzioni politiche regionali, con il Disegno di Legge in discussione che riguarda le "Norme per l'accoglienza e l'integrazione delle cittadine e dei cittadini stranieri", stanno ripensando la politica dell'accoglienza e dell'integrazione, in un'ottica di sistema integrato di prestazione di servizi, nel quale la scuola e la formazione in generale potrebbero svolgere una funzione strategica.

Molto è stato fatto per realizzare la piena integrazione degli stranieri, molto è ancora da fare, per riconoscere dignità alle persone migranti, anche delle diverse generazioni, sradicate dalla loro terra e dalla loro cultura, per accompagnarli e sostenerli nella soluzione dei numerosi problemi che si trovano ad affrontare ogni giorno per la costruzione e la realizzazione del loro progetto di vita.

Se alla scuola si chiede di essere equa e solidale, essa non può non farsi carico di questi problemi, ancor più nella considerazione che la scuola è lo specchio della qualità del paese a cui appartiene.

«... i confini muoiono e risorgono, si spostano, si cancellano
e riappaiono inaspettati ...»

C. Magris

Il mondo non ha più confini invalicabili; i popoli si confrontano, comparano le loro risorse, cercano il benessere, lottano per sfuggire alla povertà, rivendicano il diritto all'emigrazione, alla speranza e al futuro. Masse umane crescenti si spostano da un continente all'altro; come mai nella storia tanti popoli entrano in contatto tra loro, si scambiano beni materiali e culturali... ma, paradossalmente, tutto questo, non sta determinando maggiore comprensione, tolleranza, solidarietà, bensì sembra dare forza ai sentimenti opposti dell'intolleranza, dell'integralismo, dell'etnocentrismo e del razzismo. L'altro, così diverso, è diventato "troppo vicino" e porta con sé il senso – confusamente avvertito – di una minaccia travestita, di volta in volta, da emigrante, profugo, clandestino, naufrago, zingaro o, semplicemente, uomo di colore... Ha superato un confine ed è stato chiuso in un altro.

Nell'*Excursus sullo straniero* (1908), G. Simmel definisce questa figura un viandante «che oggi viene e domani rimane». R. Michels (1925) considera lo straniero un «rappresentante dell'ignoto» e, se la sua presenza si moltiplica fino a diventare massa, origina la xenofobia.

La rivoluzione dello spazio geografico ha ridisegnato anche gli spazi sociali e politici e sta toccando tutte le modalità del vivere quotidiano. Lo straniero ha dismesso i panni dell'estraneo; la categoria del "lontano" è scomparsa; tutto si è fatto "vicino", ci tocca, ci coinvolge, ci riguarda, ci obbliga ad esaminare criticamente le nostre convinzioni e le opinioni particolari alla luce dei bisogni e delle aspirazioni umane più universali.

Il *cosmopolitismo* non è più una categoria esclusivamente occidentale ereditata dalla filosofia stoica e riproposta nelle formulazioni moderne da Thomas Paine, Adam Smith, Immanuel Kant...: è diventato un patrimonio interculturale. È stato riproposto da Rabindranat Tagore e, più recentemente, dal filosofo ganese Kwame Anthony Appiah.

L'idea della "*cittadinanza del mondo*" ha ventiquattro secoli di vita. Oggi, può diventare realtà, purché ci si immunizzi dalla malattia tipica della modernità, quella che Zygmunt Bauman chiama «veleno letale», ovvero, l'incongruenza diffusa di sentire lo straniero «fisicamente vicino, mentre resta spiritualmente lontano», quando non si ricorre – come la storia ha tragicamente testimoniato – ad uno strumento ancora più efficace: il «recinto culturale», ovvero, l'isolamento, il campo di permanenza della periferia urbana, il "ghetto", e altri storici emblemi della segregazione culturale.

Non si può, tuttavia, coltivare l'ingenua illusione che basti, semplicemente, una soluzione di tipo "pedagogico": il problema è, in primo luogo, politico, giuridico, economico e sociale. È giusto chiamare la scuola ai compiti educativi che le sono propri, ma occorre darle il conforto della certezza che tutte le istituzioni procedono con identico impegno verso lo stesso obiettivo e che la sua azione potrà, così, avere più incidenza e significativi effetti di ricaduta sul tessuto sociale.

* Dirigente dell'Ufficio II dell'USR per la Puglia.

L'intercultura non matura spontaneamente, non è il prodotto di sollecitazioni emotive o richiami moralistici all'alterità diversa; non è il vago internazionalismo enfatico, retorico, omologante, non è il didattismo stanco e di maniera di chi discetta o fa sermoni sulla tolleranza e l'amore per il prossimo, non è il pacifismo celebrativo e coreografico amante dei più canonici rituali scolastici (la raccolta di beneficenza, il saggio e la recitina di fine anno... la buona azione...). *L'interculturalità* si fonda su un processo di conoscenza del fondamento comune di bisogni, esigenze, sentimenti, aspirazioni, attese... e della diversità di risposte culturali che a questo sono state date.

La Puglia da sempre è terra multiculturale. Questa realtà è un ulteriore motivo di responsabilità politica e pedagogica perché implica la consapevolezza che allo "straniero tra noi" non basta la regolarità del soggiorno, l'accesso al lavoro e ai servizi di base, occorre una cittadinanza della pluralità dei mondi di pensiero, di valori, di vita.



Sezione 1



LE ISTITUZIONI SCOLASTICHE E GLI ALUNNI STRANIERI

IMMIGRAZIONE E INTERCULTURA
di Silvia Madaro e Antonio Recchia

LA PRESENZA DEGLI ALUNNI STRANIERI NELLE
ISTITUZIONI SCOLASTICHE DELLA REGIONE PUGLIA:
IL RUOLO DEI C.R.I.T.
di Rocco di Vietro

CONFINI IDENTITARI. LA SCUOLA PUGLIESE E
IMMIGRAZIONE
di Antonio Rago



1. Premessa

La decisione di lasciare il proprio Paese per raggiungerne un altro non è un fenomeno nuovo: tutta la storia dell'uomo sembra essere caratterizzata da una costante mobilità di singoli, di gruppi, talvolta di interi popoli, da una regione all'altra della terra, alla ricerca di migliori condizioni di vita.

In un passato ancora recente, la stessa Europa, che oggi affronta con preoccupazione il problema dell'immigrazione, fu la base di partenza di un massiccio flusso migratorio. Si calcola che dal 1820 al 1914 circa 40 milioni di europei, tra cui 7 milioni di italiani, siano sbarcati nel continente americano. A tal proposito scrive Enzesberger, un eminente studioso di queste tematiche: "Per molto tempo in Europa ci si è preoccupati più delle conseguenze dell'emigrazione che di quelle dell'immigrazione. La discussione in tal senso risale al diciottesimo secolo. (...) All'epoca, l'emigrazione era considerata un salasso e si cercava di limitarla e persino di vietarla. In molti stati si condannavano a punizioni corporali e alla pena capitale non solo chi cercava di emigrare clandestinamente, ma soprattutto chi faceva opera di proselitismo o aiutava a espatriare. (...) Già Luigi XIV faceva sorvegliare strettamente le frontiere per impedire ai suoi sudditi di abbandonare il paese, e in Inghilterra il divieto di espatrio per lavoratori specializzati fu in vigore fino alla metà del diciannovesimo secolo".

Le cause che spingono ad emigrare sono riconducibili, anche in epoche diverse, agli stessi fattori e principalmente ad uno sviluppo ineguale tra il paese di partenza e quello di arrivo. Attraverso la mobilità infatti l'uomo ha cercato nella storia di riequilibrare il rapporto fra risorse necessarie e risorse disponibili in un determinato territorio.

Ciò che appare invece nuovo nelle migrazioni verificatisi negli ultimi 50 anni riguarda piuttosto le direttrici del flusso migratorio e le dimensioni quantitative del fenomeno. In passato il movimento di popolazioni partì da società tecnologicamente avanzate verso altre meno sviluppate: si pensi ad esempio alla massiccia colonizzazione del continente americano. L'emigrazione contemporanea invece muove principalmente dai Paesi meno sviluppati in direzione dell'Europa, del Nord America, dell'Australia. Inoltre, in passato, il flusso riguardò solo decine di milioni di uomini e si protrasse lungo i secoli; al presente, sembra riguardare invece un numero ben più elevato di persone ed è concentrato in poche decine d'anni: la *Population Division* del *Departement for Economic and Social Information and Policy Analysis* del Segretariato delle Nazioni Unite riporta che sono 105 milioni gli individui viventi al di fuori del proprio paese di origine. Se poi si considerano anche le migrazioni interne ad uno stato, ed in particolare gli spostamenti campagna-città, il Segretariato delle Nazioni Unite stima che, a livello mondiale, si possa attribuire lo status di "immigrato" a circa un miliardo di persone.

* Docenti comandati presso l'Ufficio Scolastico Provinciale di Brindisi. Referenti per l'Intercultura.

2. Immigrazione e emigrazione

I flussi migratori hanno costituito la storia dell'umanità. L'Italia, paese da cui sino a pochi decenni fa si emigrava, è divenuta negli ultimi anni terra di approdo per molte persone, provenienti in particolare dal sud del mondo e dall'est.

In questo contesto l'approccio dell'educazione interculturale è stato spesso riduttivamente interpretato come percorso formativo e didattico rivolto più o meno ai soli cittadini stranieri. In realtà l'educazione interculturale costituisce, a partire dal complesso caleidoscopio di proposte e nodi in cui si articola, lo sfondo da cui prende avvio anche la specificità di percorsi formativi rivolti ad alunni stranieri. Percorsi che rifiutano sia la logica assimilativa che la costruzione ed il rafforzamento di comunità etniche chiuse ed impenetrabili. L'educazione interculturale intende infatti favorire il confronto, il dialogo, il reciproco arricchimento entro una convivialità delle differenze. Suo obiettivo primario è garantire la parità di accesso ai diritti ed il pieno inserimento di tutti nel gioco democratico costruito a partire da una innovativa concezione della cittadinanza planetaria. In questo contesto assumono particolare rilievo anche le azioni formative rivolte agli adulti, siano essi stranieri o no, con finalità non più solo compensative ma come luogo nel quale sperimentare i nuovi saperi e le nuove competenze richieste dalla società multiculturale e globale nel quale la formazione è chiamata ad operare.

2.1 Normativa

LEGGE n. 400 del 23 agosto 1988

Art. 17

- Definisce i criteri per il riconoscimento del titolo di studio effettuato nei Paesi di provenienza.
- Suggestisce azioni per l'accoglienza degli alunni stranieri (attivazione di corsi di alfabetizzazione).

CIRCOLARE MINISTERIALE n. 73 del 2 marzo 1994

Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola.

DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA n. 394 del 31 agosto 1999

Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero.

Al Capo VII il Decreto detta disposizioni in materia di istruzione e di diritto allo studio, già fissati con la Legge n. 400/88, la circolare ministeriale 205/90 e la Legge 40/98. In esso sono ribaditi e chiariti alcuni aspetti delle procedure relative all'iscrizione degli alunni stranieri presenti sul territorio nazionale (anche clandestini o di identità non accertata), che sono soggetti anche loro "all'obbligo scolastico" e "vengono iscritti alla classe corrispondente all'età anagrafica, salvo che il collegio dei docenti deliberi l'iscrizione ad una classe diversa" (immediatamente inferiore o superiore rispetto a quella corrispondente all'età anagrafica).

CIRCOLARE MINISTERIALE n. 87 del 23 marzo 2000

Iscrizione dei minori stranieri alle classi delle scuole di ogni ordine e grado.

Prevede la possibilità di iscrizione degli alunni stranieri in qualsiasi momento dell'anno scolastico, in attuazione dell'art. 45 comma 1 del D.P.R. 394/99.

DECRETO LEGISLATIVO n. 76 del 15 febbraio 2005

Stabilisce il diritto/dovere all'istruzione e alla formazione "ivi compresi i minori stranieri presenti nel territorio dello stato".

CIRCOLARE MINISTERIALE n. 24 del 1 marzo 2006

Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri.

Il documento presenta orientamenti condivisi sul piano culturale ed educativo e:

- suggerisce alcune prassi di carattere organizzativo e didattico al fine di favorire l'integrazione, che è definita come "un processo bidimensionale di diritti, ma anche di doveri";
- ribadisce la necessità della costituzione di reti, per coordinare l'offerta formativa e ridurre le disuguaglianze, e del coinvolgimento delle famiglie, per promuovere scelte consapevoli;
- suggerisce prassi didattiche;
- stabilisce i termini dell'accoglienza sia sul piano amministrativo sia comunicativo-relazionale.

3. Educazione interculturale

Lo specifico dell'educazione interculturale è costituito dai processi di apprendimento che portano a conoscere altre culture e a instaurare nei loro confronti atteggiamenti di disponibilità, di apertura, di dialogo. Si tratta di un tipo di conoscenza estremamente complesso: conoscere un'altra cultura significa rilevarne gli aspetti che la fanno "diversa" dalla nostra, ma significa anche capire che la rappresentazione che noi ci facciamo della cultura "altra" non coincide necessariamente con quella che essa si fa di se stessa, né con le rappresentazioni che altre culture ancora si possono costruire. L'intreccio di queste rappresentazioni - che si manifestano spesso in forme di stereotipi - costituisce la trama complessa dell'interculturale.

L'obiettivo primario dell'educazione interculturale si delinea come promozione delle capacità di convivenza costruttiva in un tessuto culturale e sociale multiforme. Essa comporta non solo l'accettazione ed il rispetto del diverso, ma anche il riconoscimento della sua identità culturale, nella quotidiana ricerca di dialogo, di comprensione e di collaborazione, in una prospettiva di reciproco arricchimento.

È, insomma, il superamento di una situazione statica, multiculturale di fatto, a favore di un processo basato sull'incontro-confronto, sul dialogo tra i valori proposti da persone diverse, prima ancora che da diverse culture. L'educazione interculturale si rafforza, pertanto, sui motivi dell'unità, della diversità e della loro conciliazione dialettica e costruttiva nella società multiculturale.

3.1. Normativa

CIRCOLARE MINISTERIALE n. 205 del 26 luglio 1990

La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale.

- Definisce i compiti del livello periferico della scuola (USR, USP, Istituzioni Scolastiche) "mediazione fra le diverse culture di cui sono portatori gli alunni: mediazione non riduttiva degli apporti culturali diversi, bensì animatrice di un continuo, produttivo confronto fra diversi modelli".
- Fornisce istruzioni sul riconoscimento dei titoli conseguiti all'estero.
- Definisce le procedure per l'iscrizione degli alunni stranieri.
- Per la prima volta definisce il ruolo del mediatore cultura:
 - a. "agevolare la comunicazione dell'ambito scolastico ed i rapporti scuola-famiglia";
 - b. "attuare iniziative per la valorizzazione della lingua e cultura d'origine".

- Suggestisce indicazioni di didattica interculturale. L'educazione interculturale - si osserva - avvalorare il significato di democrazia, considerato che "la diversità culturale" va pensata quale risorsa positiva per i complessi processi di crescita della società e delle persone. "Essa comporta non solo l'accettazione ed il rispetto del diverso, ma anche il riconoscimento della sua identità culturale, nella quotidiana ricerca di dialogo, di comprensione e di collaborazione, in una prospettiva di reciproco arricchimento".

CIRCOLARE MINISTERIALE n. 73 del 2 marzo 1994

Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola.

LEGGE n. 40 del 6 marzo 1998

Disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero.

Nei principi generali la legge riconosce allo straniero i diritti fondamentali della persona e allo straniero regolarmente soggiornante anche il godimento dei diritti in materia civile.

Si stabilisce altresì che il Presidente del Consiglio dei Ministri predisponga un documento programmatico triennale relativo alle politiche migratorie e ai criteri generali dell'integrazione degli stranieri in Italia. In particolare il Capo II dispone in materia di istruzione e diritto allo studio.

Nell'art. 36 si ribadisce l'importanza del ruolo dei mediatori culturali, che però, per la prima volta, il legislatore vuole che siano "qualificati".

DECRETO LEGISLATIVO n. 286 del 27 luglio 1998

Testo Unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero.

Il testo riprende per intero la Legge n. 40/1998, ma ne integra alcuni aspetti; infatti:

- ribadisce il diritto all'istruzione del minore straniero e sollecita le attività miranti all'integrazione sociale, nell'ambito "di una programmazione territoriale integrata, anche in convenzione con le associazioni degli stranieri";
- sollecita il mantenimento e recupero della cultura d'origine e, rifacendosi alla Legge n. 400/23.8.88, art.17, comma 1, detta disposizioni circa la formazione e l'aggiornamento del personale ispettivo, direttivo e docente e sui criteri per l'adeguamento dei programmi d'insegnamento.

4. Identità, differenza e nuova cittadinanza

La democrazia comincia a due. Non esiste infatti democrazia se non nell'interazione, confronto, dialogo e conflitto fra identità differenti.

Nella società globale, società di per se stessa plurale e multiculturale, il processo educativo richiede che l'educazione interculturale, come educazione alla e nella differenza, divenga l'orizzonte di tutto il percorso formativo.

È cioè necessaria una nuova *paideia* capace di coniugare locale e globale, identità e differenza, entro un percorso di formazione del cittadino planetario come persona:

- capace di relazione costruttiva con l'alterità, percepita come risorsa per la crescita sia individuale che sociale;

- competente a livello di gestione argomentativa e non violenta degli innegabili conflitti tra identità differenti;
- portatore di responsabilità nei confronti degli altri entro il complesso snodo che si gioca tra universalismo e relativismo, tra riconoscimento dei diritti universali e necessità che essi siano estremamente sensibili alle differenze.

L'educazione, dunque, come luogo nel quale si apprende e sperimenta convivenza democratica e nuova cittadinanza nella consapevolezza che l'educazione interculturale avvalora il significato stesso di democrazia sia a livello locale che planetario.

4.1. Normativa

CIRCOLARE MINISTERIALE n. 205 del 26 luglio 1990

La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale.

CIRCOLARE MINISTERIALE n. 73 del 2 marzo 1994

Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola.

DIRETTIVA MINISTERIALE n. 58 dell' 8 febbraio 1996

Ruolo dell'educazione e della scuola nella società odierna.

CONSIGLIO NAZIONALE DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE del 23 aprile 1992

Pronuncia di propria iniziativa sull'Educazione Interculturale nella scuola.

CONSIGLIO NAZIONALE DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE del 23 febbraio 1995

Pronuncia di propria iniziativa su "Educazione civica, democrazia e diritti umani".

5. Dimensione mondiale dell'educazione

Nella società globale il compagno di banco non è più solo colui che ci siede fisicamente accanto, ma è anche chi, grazie ai nuovi mezzi tecnologici, può comunicare e collaborare con noi da ogni parte della terra.

La dimensione mondiale dell'insegnamento è oggi, nei fatti, una delle sfide cruciali della scuola nel tempo della globalizzazione.

Ad essa non si risponde chiudendosi entro le proprie frontiere nazionali ma neppure accettando acriticamente un percorso di omogeneizzazione ed omologazione culturale che nega la ricchezza delle differenze.

Ancora una volta la creatività dell'educazione e degli educatori è chiamata a percorrere la difficile, ambiziosa, ma affascinante via che connette identità e differenza, locale e globale, specificità delle proprie radici e capacità di contaminazione ed ibridazione.

Un percorso che vede come proprio obiettivo la formazione del cittadino planetario.

5.1. Normativa

CIRCOLARE MINISTERIALE n. 73 del 2 marzo 1994

Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola.

DIRETTIVA MINISTERIALE n. 58 dell' 8 febbraio 1996

Ruolo dell'educazione e della scuola nella società odierna.

LEGGE n. 176 del 27 maggio 1991 (sottoscritta in sede internazionale il 20 novembre 1989)
Ratifica della Convenzione sui diritti del fanciullo.

LEGGE n. 91 del 5 febbraio 1992
Nuove norme sulla cittadinanza.

- Riconosce automaticamente il diritto di cittadinanza italiana ai minori, figli di uno dei due genitori italiano;
- Riconosce ai bambini, nati in Italia, figli di entrambi i genitori con cittadinanza non italiana, la cittadinanza dei genitori fino al 18° anno di età, momento in cui possono richiedere la cittadinanza italiana.

CONSIGLIO NAZIONALE DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE del 23 febbraio 1995
Pronuncia di propria iniziativa sull'Educazione civica, democrazia e diritti umani.

CONSIGLIO NAZIONALE DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE del 23 aprile 1992
Pronuncia di propria iniziativa sull'Educazione Interculturale nella scuola.

6. Dimensione europea dell'educazione

La formazione del cittadino europeo costituisce l'obiettivo più immediato e concreto a cui sono chiamati i diversi sistemi formativi.

L'educazione interculturale, come orizzonte dell'offerta formativa, fornisce utili indicazioni a questo riguardo, sottolineando come dalla reciproca conoscenza, dal lavorare assieme a progetti comuni, dalla concreta relazione tra differenti culture e modi di vita possa nascere un cittadino europeo consapevole, responsabile, democratico.

In particolare, i molti progetti europei (Comenius, Socrates,...) rendono possibile un confronto diretto di esperienze, di vita, di progetti, permettendo ai singoli studenti e docenti di:

- entrare in relazione con altri percorsi culturali;
- sperimentare concretamente modalità di interazione di matrice interculturale (identità-differenza, cooperazione, decentramento cognitivo e relazionale, superamento di stereotipi e pregiudizi,...).

La comunicazione e l'interazione fra cittadini europei passano attraverso la conoscenza delle lingue comunitarie. Come ha indicato l'Unione Europea, ogni cittadino deve conoscere almeno due lingue comunitarie oltre la propria. In questo scenario l'impegno della scuola nell'insegnamento delle lingue, a partire dalla scuola dell'infanzia, costituisce di per sé un investimento interculturale.

6.1 Normativa

CIRCOLARE MINISTERIALE n. 73 del 2 marzo 1994
Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola.

DIRETTIVA MINISTERIALE n. 58 dell' 8 febbraio 1996
Ruolo dell'educazione e della scuola nella società odierna.

CONSIGLIO NAZIONALE DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE del 23 febbraio 1995
Pronuncia di propria iniziativa sull'Educazione civica, democrazia e diritti umani.

CONSIGLIO NAZIONALE DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE del 23 aprile 1992
Pronuncia di propria iniziativa sull'Educazione Interculturale nella scuola.

Raccolta di articoli di Trattati Internazionali riguardanti il diritto all'istruzione dei minori, degli stranieri e delle minoranze.

7. Saperi, ambiti disciplinari e campi di esperienza

L'educazione interculturale non riguarda solo alcuni campi di esperienza, ambiti disciplinari e discipline, ma costituisce una dimensione dell'insegnamento che accompagna tutto il percorso formativo ed orientativo. Essa non è altra cosa rispetto ai programmi vigenti, ma altro modo di affrontarli e si esplica nella trasversalità dei contenuti e dei metodi di insegnamento oltre che nella disponibilità dei docenti a mettersi in gioco, in modo intenzionale, anche sul versante delle relazioni. Delineando una *paideia* per questo Millennio, l'educazione interculturale ridefinisce i saperi che sostanziano un nuovo concetto di cittadinanza, il cui futuro sarà anche quello che le generazioni adulte e quelle emergenti sapranno e vorranno vedere e quello che decideranno di realizzare. Il ricorso all'antico termine di *paideia* indica il complesso dell'offerta formativa, per assicurare continuità e cambiamento, tradizione e novità, identità e differenza, locale e globale.

7.1 Normativa

Programmi didattici per la scuola materna

Programmi didattici per la scuola primaria

Programmi didattici per la scuola media

Programmi didattici per la scuola secondaria superiore

CIRCOLARE MINISTERIALE n. 73 del 2 marzo 1994

Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola.

Linee guida sulla didattica interculturale che "promuove il dialogo e la convivenza costruttiva tra soggetti appartenenti a culture diverse". "Il confronto interculturale, afferma il legislatore, introduce anche una riflessione sulla propria cultura e ne rafforza la consapevolezza."

- Si suggerisce un modello di insegnamento, attraverso l'individuazione delle strategie e delle risorse.
- Si sottolinea la necessità, per le istituzioni scolastiche, di attivare attività extracurricolari per agevolare negli studenti la comprensione delle altre culture e dei problemi della società multiculturale.
- Si raccomanda l'impiego consapevole delle risorse culturali del territorio e la collaborazione con enti ed istituzioni.

ANNALI MINISTERO PUBBLICA ISTRUZIONE n. 78/1997

Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni. I materiali della Commissione dei Saggi.

LEGGE n. 189 del 30 luglio 2002

Modifica alla normativa in materia di immigrazione e di asilo.

CIRCOLARE MINISTERIALE n. 106 del 27 settembre 2002

Scuole collocate in zone a forte processo immigratorio (artt. 5, 9 e 29 del C.C.N.I. - Comparto Scuola - 1999) - Anno scolastico 2002/03.

CIRCOLARE MINISTERIALE n. 87 del 23 marzo 2000

Iscrizione dei minori stranieri alle classi delle scuole di ogni ordine e grado.

Prevede la possibilità di iscrizione degli alunni stranieri in qualsiasi momento dell'anno scolastico, in attuazione dell'art. 45 comma 1 del D.P.R. 394/99.

DOCUMENTO DELL'OSSERVATORIO NAZIONALE PER L'INTEGRAZIONE del 23 ottobre 2007

La via italiana per la scuola interculturale.

Il documento del Ministero sulle nuove indicazioni nazionali sottolinea che *“la promozione e lo sviluppo di ogni persona deve stimolare in maniera vicendevole la promozione e lo sviluppo delle altre persone: ognuno impara meglio nella relazione con gli altri. Non basta convivere nella società, ma questa stessa società bisogna crearla continuamente insieme.”*

Si tratta di una riflessione fondamentale: non basta convivere assieme, occorre creare assieme, ogni giorno, il contesto, la società, la classe in cui vivere assieme. Per farlo occorre sperimentare il difficile percorso del divenire stranieri, dello straniamento, perché solo in questo modo sarà possibile costruire qualcosa di nuovo.

La scuola, per sua natura, non può permettere che tutto avvenga per forza d'inerzia, ma deve elaborare una strategia di pensiero e di azione, affinché in prima persona sia luogo di propulsione di rapporti nuovi, cercati e non imposti, valorizzati e non subiti, nella consapevolezza che tutti i gruppi umani si trovino, oggi, di fronte a un bivio: o stabilire un equilibrio tra tutte le differenze che popolano il territorio, affinché si crei un dialogo ed un'interazione, o accettare di acuirle sempre di più col rischio di arrivare a lacerazioni difficilmente gestibili. Non è praticabile la terza strada che consiste nel far finta di niente.

Tutti insieme, ognuno nel proprio ruolo e con le proprie competenze, dobbiamo progettare il futuro, che si rivela più incombente di quanto si possa pensare; dobbiamo progettarlo sulla base di una direttrice imprescindibile anche se difficilissima, prima ancora che nella prassi, nella cultura. La direttrice è data dal significato più pieno del verbo INTEGRARSI nella sua valenza grammaticale e sintattica: solo in questo modo non avremo una parte attiva e una passiva, ma protagonisti alla pari che, di volta in volta, stabiliscono consapevolmente il terreno di incontro, separandolo da ciò che viene percepito come fondante dell'identità.

Quando affrontiamo il tema del rapporto interculturale non dobbiamo cercare di nascondere ed eliminare difficoltà e pericoli, ma dobbiamo individuarli ed affrontarli con forte senso della realtà; ricorrere solo alla buona volontà, come spesso si fa, fare appelli generici e vaghi ai buoni sentimenti, significa voler fare fallire il rapporto fra le culture già in atto.

Un'educazione interculturale che abitui a cercare nel confronto gli spazi del dialogo e della mediazione deve innanzi tutto fondarsi su un esame accurato e profondo dei valori che caratterizzano le culture coinvolte nell'incontro. Bisogna, insomma, avere gli strumenti concettuali e critici per analizzare valori, stili di vita, comportamenti con molta accuratezza, individuando quali i singoli gruppi considerano irrinunciabili, quali possano cambiare, quali possano e/o debbano essere abbandonati e dimenticati.

- Dal documento del MIUR – febbraio 2006: *“L'aumento progressivo, negli ultimi anni, del numero di alunni stranieri rappresenta un dato di grande rilevanza che chiama in causa le scuole italiane e, in particolare, la loro capacità di accoglienza ed integrazione. Si tratta di un fenomeno che, pur di notevole complessità, può costituire uno stimolo e una risorsa nella progettazione dei percorsi formativi delle nuove generazioni. L'azione della scuola deve tendere a valorizzare tutta la ricchezza di esperienze e riflessioni compiute in questi anni. La consapevolezza del patrimonio di civiltà europea, l'incontro aperto con altre culture e modelli di vita, la garanzia per tutti i cittadini, italiani e non, di acquisire nelle nostre scuole una reale esperienza di apprendimento e di inclusione sociale, sono obiettivi a cui le istituzioni scolastiche devono mirare con il concorso e la collaborazione dei soggetti educativi presenti sul territorio: famiglie, enti locali, università, associazioni, istituzioni a vario titolo interessate”.*

Quindi l'iscrizione di alunni immigrati non è più un dato eccezionale ed occasionale, ma costituisce una realtà consolidata, per quanto variabile nelle sue dimensioni e caratteristiche. Le

scuole e i servizi educativi costituiscono oggi il primo spazio d'incontro e scambio e sono quindi chiamati a superare visioni episodiche ed emergenziali, per creare condizioni permanenti di lavoro: la stabilità di un vero e proprio contesto professionale per gli insegnanti, la presenza di alcune condizioni strutturali, il permanere di dinamiche di sviluppo della didattica, la continuazione della ricerca metodologica e una concezione in evoluzione della stessa educazione.

Prepararsi ad accogliere un alunno straniero non significa preoccuparsi solo per lui, ma cercare di rispondere alle esigenze di tutti. L'attenzione alla diversità nel suo significato più ampio insegna ad accogliere tutte le diversità nello stesso modo e con la stessa considerazione: si pone l'attenzione a bambini reali che sono portatori di viaggi, storie, progetti e condizioni di vita differenti, che hanno lingue, appartenenze, riferimenti culturali e religiosi propri.

La diversità è una categoria generale, di significato pedagogico, oltre che sociale e culturale, che impegna l'intera scuola al rispetto delle biografie personali, alla valorizzazione dei talenti, alla presa in considerazione dei bagagli di esperienza e di conoscenza degli alunni; è una potenziale risorsa per l'innovazione, visto che dà vita a nuove esperienze e significati culturali. La spinta al cambiamento non deriva solamente da riflessioni pedagogiche, ma scaturisce da dinamiche reali, pressanti e coinvolgenti: la scuola viene chiamata a misurarsi con culture differenti, con atteggiamenti nuovi, con interazioni non sperimentate prima, con sistemi diversi di valori.

Quindi, riconoscendo la specificità dei bisogni ed agendo nella cornice culturale di un modello scolastico integrativo e interculturale valorizzante le diversità culturali, la scuola deve dotarsi di una progettualità adeguata che consenta di gestire un'accoglienza efficace e competente e il progetto deve individuare dispositivi e percorsi non rigidi e burocratici, ma flessibili ed operativi, pronti ad essere attivati in caso di necessità.

Oltre a queste motivazioni di carattere pedagogico e socio-relazionale, non dobbiamo dimenticare che la normativa stessa ci richiede di accogliere ed inserire gli alunni stranieri dando loro pari opportunità. Gli alunni stranieri hanno il diritto di essere accolti e inseriti nella scuola di tutti (articolo 14 del **R.D. del 4 maggio 1925**, Costituzione, Dichiarazione dei diritti del fanciullo proclamata dall'ONU...); la **Legge n. 40/98**, precisamente all'articolo 36, ribadisce non solo il diritto alla scuola per tutti, ma l'obbligo all'inserimento scolastico dei minori stranieri presenti nel territorio.

Eccone alcuni stralci:

Articolo 36 - Istruzione degli stranieri. Educazione Interculturale.

1. I minori stranieri presenti sul territorio sono soggetti all'obbligo scolastico; ad essi si applicano tutte le disposizioni vigenti in materia di diritto all'istruzione, di accesso ai servizi educativi, di partecipazione alla vita della comunità scolastica.
2. L'effettività del diritto allo studio è garantita dallo Stato, dalle Regioni e dagli enti locali anche mediante l'attivazione di appositi corsi ed iniziative per l'apprendimento della lingua italiana.
3. La comunità scolastica accoglie le differenze linguistiche e culturali come valore da porre a fondamento del rispetto reciproco, dello scambio tra le culture e della tolleranza; a tal fine promuove e favorisce iniziative volte all'accoglienza, alla tutela della cultura e della lingua d'origine e alla realizzazione di attività interculturali comuni.
4. Le iniziative e le attività di cui al comma 3 sono realizzate sulla base di una rilevazione dei bisogni locali e di una programmazione territoriale integrata, anche in convenzione con le associazioni degli stranieri, con le rappresentanze diplomatiche o consolari dei Paesi di appartenenza e con le organizzazioni di volontariato.

5. Con regolamento adottato ai sensi dell'articolo 17, comma 1, della legge 23 agosto 1988, numero 400, sono dettate le disposizioni di attuazione del presente capo, con specifica indicazione di:
- a. corsi di formazione ed aggiornamento del personale ispettivo, direttivo e docente delle scuole di ogni ordine e grado e dei criteri per l'adattamento dei programmi d'insegnamento;
 - b. criteri e delle modalità di comunicazione con le famiglie degli alunni stranieri, anche con l'ausilio di mediatori culturali qualificati;
 - c. criteri per l'iscrizione e l'inserimento nelle classi degli stranieri provenienti dall'estero, per la ripartizione degli alunni stranieri nelle classi e per l'attivazione di specifiche attività di sostegno linguistico.

DIRETTIVA MINISTERIALE n. 45 del 4 aprile 2005

Definizione degli obiettivi formativi assunti come prioritari.

Prevede interventi formativi per i docenti riguardanti l'integrazione degli alunni di cittadinanza non italiana e un piano di intervento sulla formazione dei docenti a cominciare dall'Agenzia Nazionale per l'autonomia (ex INDIRE) fino ad arrivare alle Istituzioni scolastiche.

Resta da sottolineare l'ideologia di fondo: non si tratta di costituire classi o gruppi di alunni stranieri separati o di elaborare curricoli differenti, ma di tenere conto delle loro storie scolastiche e delle competenze già acquisite da un lato e di rispondere dall'altro ai loro bisogni specifici.

Integrare gli alunni stranieri significa anche non delegare totalmente a figure docenti specializzate; l'integrazione è compito di tutti i docenti che operano nella scuola e che collegialmente contribuiscono a mantenere climi relazionali caratterizzati da apertura, curiosità, rispetto reciproco, dialogo.

La presenza degli alunni stranieri nelle istituzioni scolastiche della regione Puglia: Il ruolo dei C.R.I.T.

di Di Vietro Rocco *

Anche per l'anno scolastico 2007-2008 la Direzione Generale dell'U.S.R. ha provveduto a raccogliere i dati per descrivere l'andamento del "fenomeno migratorio", con particolare riferimento alla presenza degli alunni stranieri iscritti e frequentanti le scuole pugliesi⁽¹⁾.

L'esito del monitoraggio, curato dall'Ufficio II, ha rilevato **11.865** presenze di alunni stranieri, tra i **663.148** studenti che costituiscono la popolazione scolastica pugliese.

L'incidenza della presenza degli alunni di cittadinanza non italiana si attesta all'**1,72%** e descrive un andamento del "fenomeno" che, anche nei contesti territoriali della regione Puglia, si svolge in maniera dinamica, secondo rapide e continue trasformazioni, individuabili dal raffronto dei dati relativi all'anno scolastico 2007-2008, con gli esiti delle rilevazioni effettuate nel quinquennio precedente⁽²⁾.

L'esito del monitoraggio rileva che, nell'ambito della Regione e nelle sue ulteriori articolazioni provinciali, si registra un progressivo aumento degli alunni stranieri e, nonostante l'attuale percen-

ALUNNI NON ITALIANI NELLE SCUOLE PUGLIESI							
Anno Scolastico 2007-2008							
	INFANZIA	PRIMARIA	I GRADO	II GRADO	CTP	TOTALE	%
BARI	984	2102	1168	982	245	5.481	46,19%
BRINDISI	129	351	223	176	149	1.028	8,66%
FOGGIA	452	974	508	292	63	2.289	19,29%
LECCE	344	765	414	346	245	2.114	17,82%
TARANTO	174	390	225	137	27	953	8,03%
Totale	2.083	4.582	2.538	1.933	729	11.865	100,00%

ALUNNI NON ITALIANI NELLE SCUOLE PUGLIESI						
Quinquennio 2004-2008						
	INFANZIA	PRIMARIA	I GRADO	II GRADO	CTP	TOTALE
2003-2004	1.163	3.111	1.591	998	350	7.213
2004-2005	1.292	3.324	1.727	1.266	707	8.316
2005-2006	1.440	3.449	1.817	1.317	640	8.663
2006-2007	1.737	3.986	2.114	1.699	977	10.513
2007-2008	2.083	4.582	2.538	1.933	729	11.865
Totale	7.715	18.452	9.787	7.213	3.403	46.570

* Dirigente scolastico comandato presso l'Ufficio Scolastico Regionale per la Puglia. Referente regionale per l'Intercultura.

⁽¹⁾ Nota dell'Ufficio II dell'U.S.R. per la Puglia prot. n. 4081 del 29 aprile 2008 relativa a: "Rilevazione della presenza di alunni stranieri nelle Istituzioni scolastiche della regione".

⁽²⁾ A cura di Rita Goffredo, *Studenti stranieri in Puglia*, Ed. Giuseppe Laterza, Bari, 2005.

tuale dell'1,72 % rappresenti un dato meno marcato, rispetto a quello rilevato in altre regioni italiane, l'attenzione riservata agli alunni stranieri e di varie etnie, risulta ampiamente confermata e consolidata dall'impegno delle comunità educanti e dalla capacità progettuale delle scuole pugliesi, volti a promuovere, congiuntamente ed in maniera solidale, reti tra Soggetti Istituzionali, Enti ed Associazioni; a pianificare e guidare procedure per ascoltare e per facilitare l'esposizione di esigenze socio-culturali ed etnico-religiose degli alunni e degli adulti stranieri che compongono le loro famiglie⁽³⁾.

Infatti, sono innumerevoli e ricorrenti gli interventi di integrazione e di interazione interculturale che, se in passato risultarono funzionali ad affrontare situazioni di emergenza, oggi, si sono consolidate in "buone pratiche" e qualificano le azioni promosse da quanti sono impegnati ad accompagnare l'inserimento degli alunni stranieri ed a supportarne il percorso formativo.

Il ruolo dei C.R.I.T. a supporto dell'integrazione degli alunni stranieri

Per affrontare le complesse problematiche dell'inserimento e dell'integrazione degli alunni stranieri ed a sostegno delle azioni svolte costantemente dalle scuole pugliesi, l'Ufficio Scolastico Regionale per la Puglia, con DDG n. 8218 del 26.09.2003, istituì i **C.R.I.T.** (Centri Risorse Interculturali di Territorio)⁽⁴⁾ destinati ad accompagnare, anche insieme alle scuole afferenti, una serie di interventi prioritariamente orientati a:

- progettare forme di accoglienza e di supporto al percorso formativo degli alunni stranieri;
- formare i docenti sui temi dell'accoglienza, dell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda e dell'intercultura;
- organizzare corsi di lingua italiana per minori e per adulti;
- promuovere corsi di madre-lingua per l'utenza straniera;
- monitorare le esperienze realizzate e raccogliere la documentazione per diffondere la progettazione e le attività di maggiore rilievo e valenza didattica.

Dalla data di istituzione ad oggi, i C.R.I.T. sono stati dislocati presso 48 Istituzioni Scolastiche della regione e sono distribuiti nelle province, in modo strategico e secondo una localizzazione territoriale che copre geograficamente gli spazi di tutto il territorio della regione.

BARI	BRINDISI	FOGGIA	LECCE	TARANTO	TOTALE
21	4	11	5	7	48

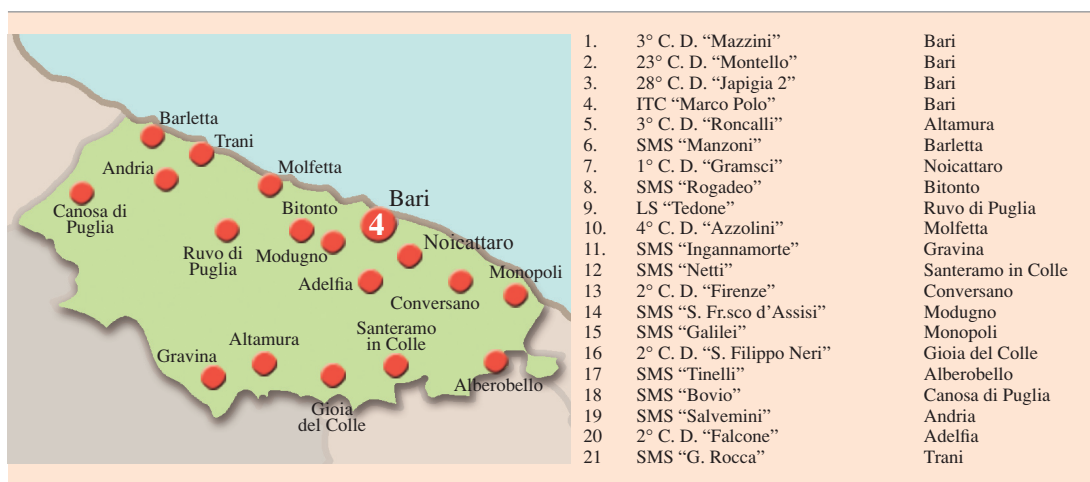
⁽³⁾ Direzione Generale per gli Studi e la Programmazione e per i Sistemi Informativi, *Alunni con cittadinanza non italiana*, MIUR edizione 2008.

⁽⁴⁾ cfr. DD.DD.GG. dell'U.S.R. per la Puglia: istitutivo n. 8218/2003, integrativi n. 2295/2006.

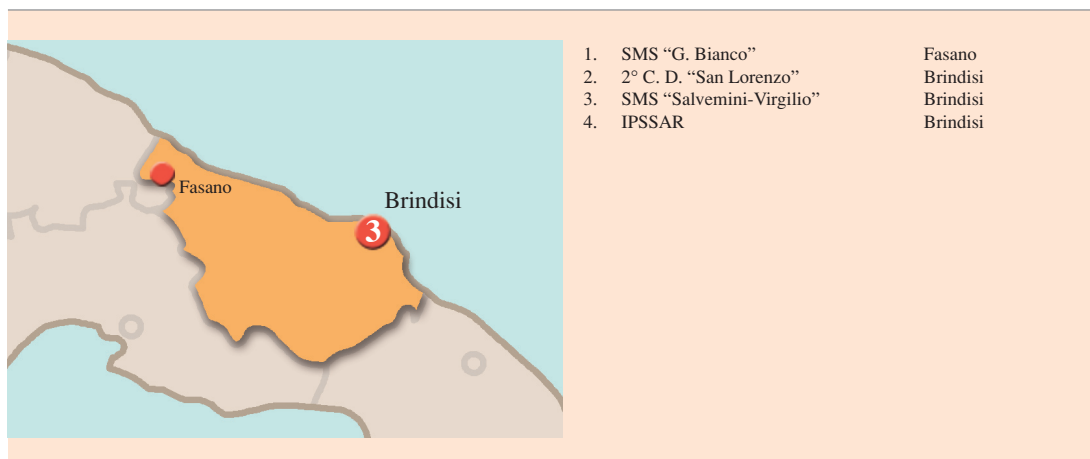
ARTICOLAZIONE REGIONALE DEI C.R.I.T. - PUGLIA



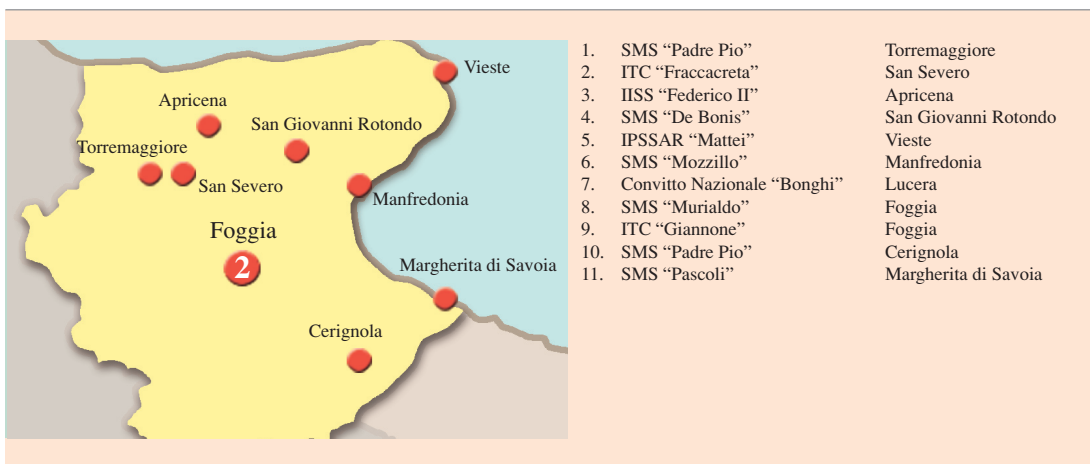
ARTICOLAZIONE PROVINCIALE DEI C.R.I.T. - BARI



ARTICOLAZIONE PROVINCIALE DEI C.R.I.T. - BRINDISI



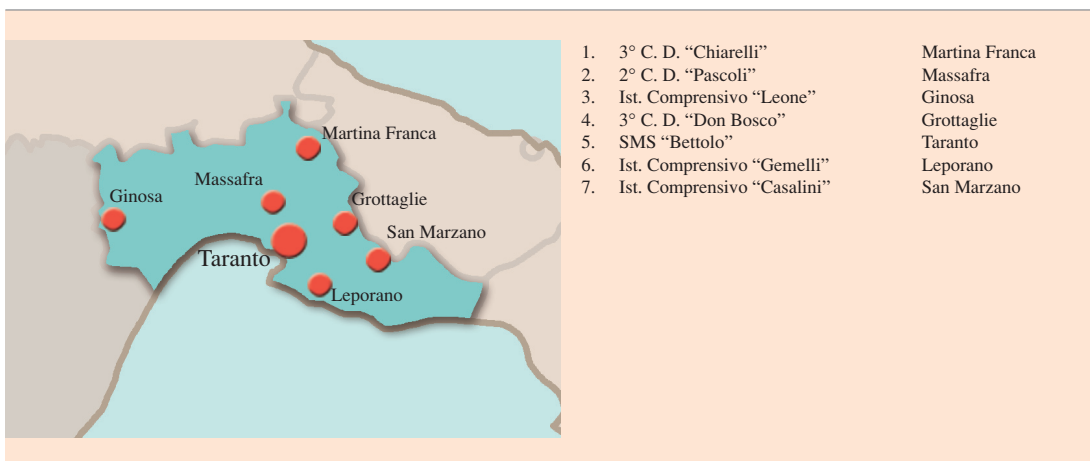
ARTICOLAZIONE PROVINCIALE DEI C.R.I.T. - FOGGIA



ARTICOLAZIONE PROVINCIALE DEI C.R.I.T. - LECCE



ARTICOLAZIONE PROVINCIALE DEI C.R.I.T. - TARANTO



Attualmente, resta confermata la validità strategica di valorizzare e sostenere le azioni di promozione e di accompagnamento svolte dai C.R.I.T., la cui individuazione sul territorio deve essere ulteriormente validata e riscontrata. Infatti, gli attuali assetti e le odierne necessità, richiedono di poter disporre, su tutto il territorio regionale, di una rete efficace ed efficiente di **“poli funzionali di riferimento”** atti a coordinare: sia le azioni concertate di inserimento e di integrazione scolastica; sia gli ulteriori interventi predisposti per sostenere il percorso educativo e formativo degli alunni stranieri.

Tanto occorrerebbe per far fronte alle specifiche ed attuali esigenze configurate dalla presenza sempre più massiccia e diversificata di immigrati, nelle comunità locali e nelle scuole della Regione Puglia.

Si avverte, pertanto, la necessità di assicurare condizioni strutturali ed organizzative capaci di attivare una rinnovata attenzione verso “il fenomeno” che non ha più gli stessi connotati della fase precedente; infatti, l'emergenza di un tempo è diventata “ordinaria complessità” e, i flussi massicci ed i transiti periodici, si sono trasformati in migrazioni ricorrenti ma, di dimensioni variabili e localizzate in territori più circoscritti.

Questi nuovi assetti, hanno indotto la Direzione Generale dell'U.S.R. per la Puglia, ad impegnare i propri Uffici, anche attraverso i referenti per l'intercultura ad essi assegnati, avviando una riflessione per ripensare sia alle modalità di accoglienza e di integrazione, sia all'organizzazione delle proposte formative, alle modalità di predisporre la comunicazione e di programmare le azioni formative e la didattica, cointeressando, in maniera diffusa e partecipata, le Istituzioni Scolastiche, attualmente impegnate come sedi C.R.I.T. e le scuole afferenti che nei territori della regione più interessati e coinvolti dalla presenza degli stranieri immigrati, con esse, concorrono a sostenere l'integrazione.

I nuovi scenari tracciati dalla presenza degli alunni stranieri, esigono un'educazione che sappia apprezzare e valorizzare le diversità, che sappia altresì salvaguardare identità personale e culture di appartenenza. Le scuole sono impegnate ad assicurare azioni formative che devono svolgersi in un clima culturale e sociale più solidale, capace di tutelare le minoranze etniche e sostenere il loro coinvolgimento, “cogliendo il patrimonio identitario irrinunciabile degli alunni stranieri, per includerlo nel processo di inserimento-integrazione”.

In questa ottica si collocano le idee di delineare un piano di adeguamento della localizzazione delle istituzioni scolastiche sedi di C.R.I.T., non solo rispetto agli assetti funzionali di tipo organizzativi adattati all'attuale andamento dei flussi migratori ed alla rinnovata tipologia degli stanziamenti; ma anche rispetto agli aspetti operativi, connessi al loro specifico impiego, inteso come esito concertato delle iniziative che si svolgono nei territori, in modo coordinato, con l'utilizzo di strumenti, propri dei “poli funzionali di riferimento”, deputati a riflettere sulle opportunità e sulla qualità dei servizi erogati, sulle prestazioni professionali di tutto il personale della scuola, sulle azioni di integrazione degli alunni immigrati, unitamente a quelle di intermediazione culturale e sociale degli immigrati adulti.

Il processo per attuare questo rinnovato profilo delle scuole sedi di C.R.I.T. è stato avviato dalla Direzione Generale dell'USR per la Puglia con le ricorrenti azioni di raccordo e di coordinamento di

tutti i referenti per l'intercultura delle province di Bari, Brindisi, Foggia, Lecce e Taranto ed è stato ulteriormente sostenuto con la sottoscrizione di distinti Protocolli d'Intesa tra l'Ufficio Scolastico Regionale per la Puglia, la Prefettura di Bari, l'Università degli Studi di Bari –Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche– Laboratorio di pedagogia interculturale, il Consiglio Regionale della Puglia – Settore Biblioteca e Documentazione – Teca del Mediterraneo, finalizzati a promuovere e valorizzare l'educazione interculturale nei diversi contesti, al fine di:

- elaborare metodi e strumenti per favorire processi di accoglienza e interazione;
- riconoscere e diffondere buone prassi, per l'insegnamento agli studenti immigrati, nei diversi ordini e gradi di scuola;
- incrementare la consapevolezza del valore formativo della multi ed interculturalità nelle comunità e nelle scuole;
- favorire, in un clima di interazione, la conoscenza, la comunicazione ed il dialogo tra le realtà etniche presenti nel territorio regionale;
- sostenere e valorizzare nuove e più efficaci progettazioni ed esperienze socio-culturali.

Tutte le richiamate dichiarazioni di intenti contenute nei Protocolli d'intesa⁽⁵⁾, sono state adeguatamente declinate in concrete azioni e costituiscono i piani di intervento coordinati, in fase di predisposizione, e per certi aspetti, già avviati:

dall'**Ufficio Scolastico Regionale per la Puglia**, per:

- aggiornare analisi e comparazioni sulla presenza degli alunni stranieri nei di diverso ordini e gradi di scuola;
- effettuare rilevazioni periodiche sui livelli apprenditivi degli alunni e delle alunne stranieri/re;
- realizzare, sia autonomamente, sia d'intesa con gli altri soggetti sottoscrittori, seminari e convegni di informazione, formazione e aggiornamento;
- promuovere e coordinare iniziative ed azioni dei C.R.I.T. con particolare riferimento all'elaborazione del protocollo d'accoglienza;
- favorire nelle scuole la costituzione di scaffali multi ed interculturali e l'attivazione di iniziative didattiche connesse;

dalla **Prefettura Ufficio del Governo di Bari**, impegnata per compito istituzionale a promuovere il rispetto della dignità dei diritti umani, e l'affermazione della democrazia, intesa come forma di governo basata sulla partecipazione attiva dei cittadini, di concerto con le Scuole autonome della Repubblica, le Istituzioni e gli Enti che operano nel territorio per:

- promuove la crescita comune dei giovani, senza divisioni, discriminazioni e pregiudizi, per favorire un insegnamento fondato sulla conoscenza dei diritti fondamentali, sull'educazione alla legalità, sul rispetto delle diversità e sul pacifico confronto e benevolenza;

⁽⁵⁾ cfr. Protocollo d'intesa sottoscritto in data 23.9.2008 tra l'USR per la Puglia e l'Università degli Studi di Bari, il Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche - Laboratorio di pedagogia interculturale - e la Teca del Mediterraneo del Consiglio Regionale per la Puglia, Settore Biblioteca, Documentazione e Comunicazione Istituzionale.

- sostenere, nel rispetto dei propri ruoli e competenze istituzionali iniziative di sensibilizzazione, informazione e formazione rivolte agli studenti, ai genitori e ai docenti sui temi che riguardano la prevenzione di tutte le forme di intolleranza razziale o religiosa, di violenza giovanile in ogni sua forma fisica e psicologica;
- attivare un'azione sinergica e convergente sui modelli culturali, per favorire in un clima pacifico e sereno la conoscenza e la comunicazione tra le diverse realtà etniche e religiose presenti nella Provincia, per sostenere il dialogo tra le religioni anche attraverso l'utilizzo sistematico nelle scuole di mediatori linguistico-culturali adeguatamente formati;⁽⁶⁾

dall'**Università degli Studi di Bari** – Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche - Laboratorio di pedagogia interculturale per:

- realizzare, d'intesa con i soggetti sottoscrittori, percorsi seminariali di formazione;
- accompagnare, con il proprio supporto tecnico-scientifico le diverse esperienze in corso;
- promuovere e realizzare indagini e ricerche nell'ambito delle diverse dinamiche multi e interculturali sul piano:
 - critico bibliografico, con una costante documentazione di quanto pubblicato a livello nazionale e internazionale;
 - epistemologico, al fine di approfondire i significati qualificanti il settore;
 - metodologico, per sostenere idoneità e validità di procedure e tecniche di indagine;
 - operativo per progettare nuove esperienze e per valorizzare e diffondere buone pratiche;

dal **Consiglio Regionale per la Puglia**, Settore Biblioteca, Documentazione, Comunicazione Istituzionale del Consiglio – attraverso la Teca del Mediterraneo, Biblioteca multimediale e centro di documentazione, per:

- condividere attività connesse allo sviluppo ed alla promozione dello scaffale multiculturale (libri in lingua originale e bilingue, dvd sui Paesi di origine degli alunni stranieri, racconti e fiabe);
- attivare percorsi informativi/formativi per bibliotecari e docenti a sostegno del messaggio multi/interculturale attraverso specifiche attività quali:
 - seminari per la conoscenza di culture e di tradizioni "altre";
 - letture e approfondimenti di testi in lingua originale, di racconti in lingua madre, di proiezioni e di approfondimenti e alla presenza di mediatori linguistico-culturali;
 - effettuare la pubblicità degli eventi attraverso i canali di comunicazione e di stampa propri;
 - coinvolgere gli editori per favorire incontri autore-lettori, d'intesa con l'U.S.R.

La redazione di questo lavoro, che contiene, insieme agli interventi dei referenti per l'intercultura della regione, il contributo del Prof. Alberto Fornasari, già attua il richiamato supporto tecnico-scientifico fornito dall'Università degli Studi di Bari, Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche-Laboratorio di pedagogia interculturale.

⁽⁶⁾ cfr. Protocollo d'intesa in fase di sottoscrizione predisposto nel corso dell'incontro del Tavolo Tecnico per favorire il dialogo interreligioso svoltosi in Prefettura in data 10.03.2008.

Infatti, anche attraverso questa sinergia, si è inteso fornire una raccolta di spunti, per sostenere la riflessione ed il confronto delle scuole, con le comunità educanti che operano nei territori, in favore dell'integrazione degli alunni stranieri.

Le ulteriori e già previste azioni concertate⁽⁷⁾, mirano a consolidare ulteriormente gli interventi delle scuole sedi di C.R.I.T., chiamate ad agire come modelli operativi per l'integrazione degli alunni stranieri, indirizzando l'offerta formativa anche a loro favore, predisponendo proposte di formazione e di educazione permanente, mediante piani di studio individualizzati che siano multiculturali, integrati nei curricula scolastici, adeguati ad orientare e a raccordarsi con l'orientamento e la formazione professionale, proponendo:

- indicazioni operative per comunicare con gli alunni stranieri e con le loro famiglie, nell'ottica di un atteggiamento "accogliente";
- modalità di informazione sulle norme che definiscono il quadro di riferimento dei diritti e dei doveri dello straniero;
- buone prassi nel campo del sistema educativo inteso come "porta d'ingresso" che sappia valorizzare l'offerta formativa;
- piani di studio individualizzati, ma sempre integrati nei curricula scolastici, sostenuti da materiali didattici specifici predisposti per gli alunni immigrati e da azioni di educazione permanente praticate a sostegno degli adulti immigrati;
- protocolli di accoglienza e di orientamento per identificare e sostenere i passaggi cruciali legati all'ingresso in un'istituzione scolastica, che attengono all'iscrizione, alle fasi di prima accoglienza, alla definizione di pratiche amministrative e burocratiche, agli incontri, ai rapporti sociali e alla collaborazione con enti ed associazioni locali, alle iniziative di carattere comunicativo quali:
 - la presentazione del POF in diverse lingue;
 - le azioni educativo-didattiche;
 - la proposta di assegnazione alla classe;
 - i progetti per ampliare l'offerta formativa.

Ma la promozione del dialogo e del confronto tra culture non si attua solo se si passano in rassegna le buone pratiche. Infatti, la pratica e la valorizzazione del dialogo interculturale assumono i caratteri autentici di una concreta prospettiva di formazione, quando essa si basa sui principi dell'universalità e dell'indivisibilità dei diritti umani; quando si indirizza la formazione verso un orizzonte di "valori" fondanti la convivenza civile e pacifica.

È utile richiamare in questa sede il diffuso impegno di consolidamento delle azioni di integrazione culturale e di inclusione sociale che è stato ulteriormente ribadito dagli indirizzi espressi nel documento messo a punto nell'ottobre 2007 dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri con il documento *"La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri"*, a cui si rimanda per gli ampi spunti di riflessioni e gli approfondimenti.⁽⁸⁾

⁽⁷⁾ cfr. la nota dell'Ufficio II dell'USR per la Puglia, prot.n. 8261 del 23 settembre 2008 relativa alla presenza degli alunni stranieri nelle Istituzioni Scolastiche della Puglia.

⁽⁸⁾ Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, M.P.I. 2007.

La scelta di individuare un modello italiano deriva dalle determinazioni di evidenziare le condizioni, le specificità, le scelte e le azioni che hanno caratterizzato l'esperienza italiana, al fine di:

- individuare i punti di forza che devono diventare sistema;
- individuare i punti di debolezza da affrontare, per avviarli a soluzione;
- dare visibilità a nuovi obiettivi progettuali, per testimoniare un impegno diffuso.

Tale “modello” è stato proposto, per favorire un'integrazione rispettosa della persona e delle diversità, nonché per affermare una rinnovata progettualità fondata su un insieme di decisioni e azioni “attribuibili ad una pluralità di attori”, che sappiano riconoscere la rilevanza collettiva del problema degli immigrati e sappiano altresì concertare le “responsabilità istituzionali”, tenendo conto dei rispettivi punti di osservazione, di tutti gli elementi che caratterizzano l'attuale scenario in movimento.

Uno scenario i cui tratti salienti fanno da sfondo ai processi di riforma delle scuole e sono definiti: dalla globalizzazione, dall'allargamento dell'unione Europea, dai processi di trasformazione delle competenze territoriali realizzati, attraverso il decentramento e le varie forme di autonomia e di *governance*, dalla trasformazione dei linguaggi, dei media e della comunicazione, dalla trasformazione dei saperi e delle loro connessioni.

Per il futuro, quindi, le istituzioni scolastiche devono attrezzarsi per promuovere un cambiamento integrato degli orizzonti formativi, capace di vincere immagini e/o concezioni standardizzate e di contrastare pregiudizi, stereotipi e bigottismo, attraverso un clima di dialogo e di apertura, in presenza di alunni stranieri.⁽⁹⁾

L'impegno consiste, pertanto, nel promuovere le capacità di convivenza costruttiva in un tessuto culturale e sociale multiforme; nel valorizzare l'accettazione ed il rispetto del diverso; nel favorire il riconoscimento della sua identità culturale e la “ricerca di un significato”, che si consolida nella quotidiana costruzione di dialogo, di comprensione e di collaborazione.

Per le scuole, la sfida da raccogliere è quella di coordinare e conciliare “unicità” e “diversità” che, quando emergono nei vari contesti multiculturali e plurali, sono fonte di reciproco arricchimento.

La società multi-culturale e multi-etnica è ormai un dato di fatto, quindi il fare scuola deve insegnare anche ad andare oltre i propri particolarismi, a ricercare le differenze, per sostenere una corretta e rispettosa comunicazione interpersonale, per valorizzare le competenze che aiutano a “pensare globalmente” e contestualmente ad “agire localmente”, perseguendo finalità universali collocate entro i “rapidi, continui e complessi” mutamenti degli scenari.

In questa prospettiva tutti i processi di apprendimento, che hanno come “specifico” la conoscenza di altre culture, mirano ad instaurare atteggiamenti di disponibilità, di apertura, di rispetto reciproco

⁽⁹⁾ Maddalena Colombo (a cura di), *Guida ai Progetti di educazione Interculturale. Come costruire buone Pratiche*, Osservatorio Regionale Lombardia, Milano 2007.

e devono altresì trovare una fondazione valoriale che si articola nei temi della responsabilità, della tolleranza, della pace, della verità, della libertà, della giustizia e della solidarietà.

Per costruire insieme una sana società multiculturale, edificata sul rispetto reciproco e sull'uguaglianza nel dialogo, ci sarebbe bisogno di nuovi approcci e di rinnovati strumenti che secondo il filosofo e sociologo francese Edgar Morin, sono “possibili solo tra individui che si riconoscono come persone con la stessa dignità, gli stessi diritti, gli stessi obblighi”.⁽¹⁰⁾

⁽¹⁰⁾ Edgard Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2005.

La scuola pugliese e immigrazione

di Antonio Rago *

L'esserci è un ente che, comprendendo se stesso nel suo essere, a tale essere si tiene in rapporto. Con ciò è data l'indicazione formale del concetto di esistenza. L'esserci esiste. L'esserci è inoltre un ente che via via io stesso sono. All'esserci esistente appartiene l'esser-via-via-sempre-mio quale condizione della possibilità di autenticità e inautenticità.

(Martin Heidegger, *Essere e tempo*)

1. Terra di approdi

La Puglia “terra del transito” è l'immagine elaborata e veicolata prima dagli storici, per descrivere il ruolo geografico e la sostanza storica di questa regione, e in seguito ripresa dagli economisti che, con l'avvento del mercato globale, in virtù della sua posizione geografica, hanno cercato di darle una missione nello scenario complesso dello sviluppo dei commerci; la stessa immagine, in questi anni, è stata anche utilizzata per definire il carattere principale del fenomeno migratorio sul territorio pugliese⁽¹⁾. È un'immagine consolatoria, rassicurante per i *media* - che continuano “a presentare l'immigrazione in termini di *problema*”⁽²⁾ - e l'opinione pubblica, adottata sull'onda emotiva dell'emergenza causata dalle scene drammatiche che tutto il mondo ha guardato in quel lontano 8 agosto del 1991, quando nel porto di Bari approdò una nave mercantile, la Vlora, con il suo carico di umanità (oltre ventimila persone, aggrappate l'una all'altra, stipate su ogni centimetro libero della superficie dell'imbarcazione - sia essa verticale che orizzontale -, che sul porto divennero fiumana e nelle strade esodo biblico). Bari, e non solo, fu una città sorpresa e sprovveduta, che pensò bene di rinchiudere quella “gente” nel vecchio stadio comunale “Delle Vittorie”, momentaneamente trasformato in “lager” (a qualcuno evocò lontane immagini cilene), nel tentativo di organizzare un minimo di accoglienza. Ne sono testimonianza le migliaia di volontari che, in quei giorni, eroicamente e con pochi mezzi, si misero a disposizione nelle calde giornate agostane, battute dal vento di scirocco.

Ma la Puglia è anche “terra di approdi”⁽³⁾ e, dunque, della storia dell'immigrazione pugliese e del suo carattere attuale dobbiamo parlare in modo diverso, coerentemente anche con quanto accade al fenomeno sul piano nazionale: l'Italia non più accreditata come semplice paese di transito, ma luogo dove restare, per costruire un futuro diverso dalla prospettiva di vita che il paese di provenienza avrebbe potuto riservare alle persone migranti.⁽⁴⁾

* Docente comandato presso l'Ufficio Scolastico Provinciale di Bari. Referente per l'Intercultura

⁽¹⁾ cfr. Rita Goffredo, *I Centri Risorse Interculturali di territorio. Una possibile esperienza organizzativa*, in http://www.critbari.it/crit/articolo_1.pdf; Franco Merico, *La diaspora balcanica in Puglia. Prime indicazioni da una ricerca in corso*, in Giuseppe Scidà (a cura di), *I sociologi italiani e le dinamiche dei processi migratori*, FrancoAngeli, Milano 2000, p. 136-142.

⁽²⁾ Alessio D'Angelo, *L'immigrazione e la presenza straniera nell'Unione Europea a 27*, in *Immigrazione. Dossier Statistico 2007. XVII Rapporto*, Caritas/Migrantes, Roma 2007, p. 25; Giuseppe Fiori, *Introduzione*, in Luisa Santelli Beccegato (a cura di), *Bravi da scoprire. Alunni di diverse nazionalità e successo scolastico*, Levante, Bari 2005, p. 7.

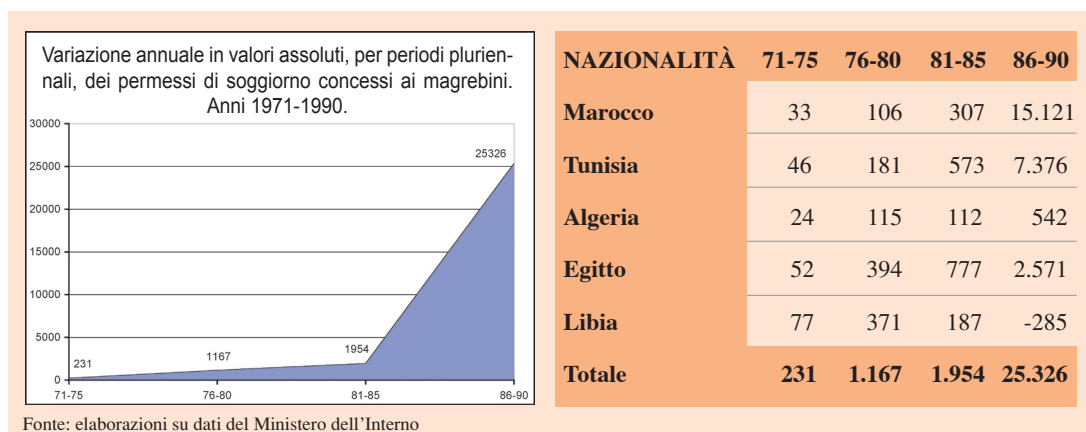
⁽³⁾ cfr. Pasquale Guaragnella, Franca Pinto Minerva, *Terre di esodi e di approdi. Emigrazione ieri e oggi*, Progedit, Bari 2005; Natalia Giampaolo, Angelo Grasso, *Aspetti qualitativi della presenza degli immigrati in Puglia*, in <http://www.ismu.org/integrazionesud/Documenti/Vol%20V%20Capitolo%206.pdf>; Luigi Perrone, *La presenza immigrata nelle regioni adriatiche. Il caso Puglia*, in Ugo Melchionda (a cura di), *Gli Albanesi in Italia inserimento lavorativo e sociale*, FrancoAngeli, Milano 2003; la tesi della Puglia collocata in una posizione intermedia tra “transito” e “approdo” si può trovare sviluppata in Leonardo Palmisano, *Arrivare per restare? La presenza straniera in Puglia*, Palomar, Bari 2006; Leonardo Palmisano, *Immigrare e vivere in Puglia: inclusione, esclusione, informazione*, in AA. VV., *Gli stranieri in Biblioteca*, a cura di Rosalba Magistero, Edizioni del Sud, Modugno 2008, pp. 75-89.

⁽⁴⁾ Franco Pittau, Luca Di Sciullo, *Consistenza, provenienza e insediamento degli immigrati*, in *Immigrazione. Dossier statistico 2007*, Caritas/Migrantes, Roma 2007, p. 89.

2. Breve storia dell'immigrazione

La Puglia, già negli anni '70 del '900, aveva conosciuto, nel silenzio totale del diritto, il fenomeno dell'accasamento delle colf (donne sole e, soprattutto, cattoliche). Venivano da Capoverde, dal Corno d'Africa e dalle Filippine. Fu un flusso dalla scarsa visibilità sociale e prevalentemente metropolitano.

La contemporanea crisi dell'economia fordista accentuò le differenze tra gli Stati (industrializzati, in via di sviluppo e sottosviluppati – il cosiddetto Terzo Mondo)⁽⁵⁾. Se da un lato la risposta dei Paesi occidentali fu la globalizzazione⁽⁶⁾ dei mercati, sull'altro versante i Paesi che dipendevano dai proventi ricavati dalle grandi risorse petrolifere, come Algeria, Marocco, Tunisia ed Egitto, rivelarono tutta la loro fragilità economica e la loro vulnerabilità di fronte al crollo dei prezzi dei prodotti energetici. Infatti "la storia migratoria dei magrebini – marocchini, algerini e tunisini – inizia a metà degli anni settanta in generale, è tra il 1974 e il 1985 che [in Europa] si registra la loro maggior affluenza"⁽⁷⁾.



Sulle nostre spiagge si riversò, col proprio carico di merci, una marea di venditori ambulanti, con la pelle così scura da fare invidia alle tante e ai tanti maniaci dell'abbronzatura. I *vu' cumprà*, termine che entra nel gergo giovanile, e non solo, con tutte le sue sfumature semantiche, finirono con l'assumere nell'immaginario popolare i connotati di un tipo umano degno di una nuova commedia dell'arte ad uso e consumo dell'enorme platea del mezzo catodico⁽⁸⁾. In Puglia, in particolare, furono lavoratori stagionali, impiegati nei durissimi lavori agricoli, forza lavoro a buon mercato e in nero⁽⁹⁾; essi si piegano a ritmi di lavoro massacranti, perché in tasca hanno, nella maggior parte dei casi, un progetto: accumulare somme utili per un passaggio verso un altrove (Francia, Nord Europa, America). I migranti degli anni Ottanta però, a differenza del decennio precedente, sono maschi e, per gran parte, scolarizzati⁽¹⁰⁾.

⁽⁵⁾ Cfr. Ives Lacoste, *Geografia del sottosviluppo*, il Saggiatore, Milano 1980.

⁽⁶⁾ Il termine fu utilizzato a partire dal 1981 dagli economisti. Per comprendere il senso della cambiamento nella società: David Harvey, *La crisi della modernità*, Net, 2002; Daniel Bell, *The coming of post industrial society: a venture in social forecasting*, Basic Books, New York 1973; per avere una bibliografia completa sull'argomento Giuseppe Scidà, *Globalizzazione, mobilità spaziale e comunità transnazionali*, in «Sociologia urbana e rurale», n. 58, 1999, pp. 57-89.

⁽⁷⁾ Corrado Bonifazi, Roberta Pace, *Le migrazioni dai paesi arabi nel contesto italiano: elemento di integrazione euro-mediterranea o di separazione?*, in Michela C. Pellicani (a cura di), *Componenti demografiche ed economiche nell'integrazione euro-mediterranea*, Cacucci, Bari 2001, pp. 38-39.

⁽⁸⁾ cfr. Alessandro Dal Lago, *Non Persone. L'esclusione dei migranti in una società globale*, Feltrinelli, Milano 2004.

⁽⁹⁾ cfr. Giulio Di Luzio, *A un passo dal sogno. Gli avvenimenti che hanno cambiato la storia dell'immigrazione in Italia*, Besa, Nardò 2006.

⁽¹⁰⁾ La migrazione araba, in generale, ha sempre avuto carattere marcatamente di genere, non solo perché l'emigrazione per lavoro è prerogativa maschile, ma anche per il ruolo riservato alle donne nella cultura e nella religione musulmana.

Contemporaneamente, nel contesto europeo cominciarono ad assumere un certo rilievo i flussi provenienti dall'Europa orientale, che interessarono soprattutto la Germania, sia per la sua posizione geografica di confine sia per le aperture politiche dei governi tedeschi verso il blocco dei paesi del socialismo reale (*Realpolitik*). La successiva caduta del Muro di Berlino sembrò spezzare le catene che bloccavano le porte dei confini europei. È la storia che tutti conoscono, quella della Viora.

Nonostante la generosità dei pugliesi e le catene solidali, la Puglia non fu, però, l'obiettivo, la meta ultima del viaggio di questi migranti: si calcola che solo il 10% di quella fiumana, giunta per mare sulle coste pugliesi, si sia insediata in Puglia, per gli altri le mete di destinazione furono le città dell'Italia e dell'Europa centro-settentrionale. I migranti che giunsero in Puglia erano soprattutto maschi, giovani (talvolta ragazzi) - si calcola che oltre il 50% dei migranti di origine europea non raggiungesse i 30 anni -, in età da lavoro e eterogenea in fatto di formazione. Questi migranti erano stati "espulsi" dal loro territorio a seguito della crisi politica del socialismo reale, che lasciò quei Paesi in bilico tra sviluppo e sottosviluppo e generò conflitti che sfociarono in guerre fratricide (ex Jugoslavia, Kosovo, Caucaso). Ma l'anelito libertario non può spiegare da solo l'improvviso movimento migratorio che ne scaturì e si presentò agli occhi dei cittadini dell'Europa occidentale; come sostengono i demografi, esso coincise anche con condizioni strutturali, quali la bassa mortalità, che aveva raggiunto livelli pari a quelli occidentali, e un tasso di natalità che rimaneva molto alto, fattori che determinarono una pressione demografica insostenibile e una conseguente riduzione drastica delle risorse, lasciando le genti in miseria. Non è da escludere che a incidere in modo determinante sulle dinamiche migratorie, con false promesse, siano state anche le "mafie" che nel traffico di esseri umani, che assunse in taluni casi i connotati di una vera e propria tratta degli schiavi, trovarono una ingente fonte di guadagni⁽¹¹⁾.

Il fenomeno finì col diventare, stante anche le forme di razzismo strisciante che emersero nella pubblica opinione, un problema di ordine pubblico, non certo occasione per ripensare le politiche sociali dell'immigrazione. La soluzione adottata dai governi europei, in quel momento storico, fu quella del rimpatrio forzato dei migranti e il pattugliamento dei confini, soluzione che causò clandestinità e illegalità. "*La globalisation financière et le redéploiement transnational des activités productives et des transactions s'accompagnent de restrictions aux déplacements des personnes et des compétences*"⁽¹²⁾. Infatti nel nostro Paese, di fronte al generale rallentamento dell'economia mondiale, alla preoccupazione generata dalla presenza degli stranieri e al timore di una stabilizzazione dei lavoratori stranieri, che avrebbe comportato un aumento degli oneri sociali sul sistema di *welfare*, per arginare il fenomeno, si cominciarono a istituire nuove barriere legislative all'ingresso di lavoratori: nacquero così le leggi Turco-Napolitano (Legge 6 marzo 1998 n. 40, "Disciplina dell'immigrazione e della condizione dello straniero") e Bossi-Fini (Legge 189/2000). Ma le politiche di restrizione e di controllo degli ingressi da parte dei governi non hanno fermato il fenomeno, anzi ne hanno profondamente cambiato il carattere: la migrazione da mobilità individuale per lavoro è diventata movimento per raggruppamenti familiari. Sono gli effetti della politica delle quote e soprattutto delle sanatorie - ben sei sino ad oggi -.

La svolta del Millennio portò ad un mutamento strutturale del fenomeno, favorito anche dalla maggiore stabilità politica dei Balcani e dall'avvio di una nuova fase di occidentalizzazione dell'eco-

⁽¹¹⁾ cfr. Roberto Saviano, *Gomorra*, Mondadori, Milano 2006.

⁽¹²⁾ Hassen Boubakri, *Migration internationale et mobilité des personnes dans le dispositif euro-méditerranéen: contenir la "pression" migratoire ou promouvoir le partenariat pour le développement*, in Michela C. Pellicani (a cura di), *Componenti demografiche ed economiche nell'integrazione euro-mediterranea*, Cacucci, Bari 2001, pp. 58-59.

nomia dell'Est europeo: i flussi si spostarono nuovamente: non più prevalentemente da Est, ma si riaffacciò la direttrice da Sud. La Puglia perse, pertanto, la funzione di porta d'Oriente dell'immigrazione clandestina. Gli sbarchi, secondo i dati diffusi dal Ministero degli Interni, tra il 1999 e il 2001 sono passati da 46.481 a 8.546, per poi ridursi drasticamente fino al 2005, anno in cui si tocca la cifra più bassa con 38 sbarchi. Improvvisamente però, nel 2006, sono tornati a crescere, portandosi a 243 (e in aumento sembrano i dati relativi al 2007 e 2008). Tuttavia i migranti che giungono via mare in Italia, come rivelano sempre le fonti del Ministero dell'Interno, rappresenterebbero solo e appena il 13% degli irregolari. Ben due terzi di costoro giungerebbero in Italia con regolare visto e poi rimarrebbero nel nostro Paese dopo la scadenza del soggiorno⁽¹³⁾ da clandestini.

Negli ultimi anni il fenomeno migratorio in Puglia si è caratterizzato soprattutto per la sua strutturizzazione. La conferma ci viene da numerosi descrittori: l'aumento sensibile di nuclei stabili di famiglie di residenti immigrati, il numero di ricongiungimenti con le sue ripercussioni sull'ampliamento della presenza degli alunni non italiani nelle scuole di Puglia, il progressivo riequilibrio maschio/femmina nelle comunità di immigrati, la territorializzazione delle etnie, il notevole aumento delle coppie miste nel territorio, il sensibile aumento della presenza della seconda generazione nelle comunità di immigrati, l'aumento costante della presenza degli alunni stranieri nelle istituzioni scolastiche. Quando si vuol conoscere la lingua del posto per comunicare, quando si vuol apprendere gli elementi fondanti della cultura del paese ospitante e quando si adoperano le istituzioni per sentirsi parte del territorio, è proprio il momento di affermare che è cominciato il vero processo di integrazione⁽¹⁴⁾.

3. Metodologie di indagine

3.1 Le scelte

L'indagine conoscitiva dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Puglia⁽¹⁵⁾ sulla presenza degli alunni stranieri nelle scuole della regione nasce come opera di "mediazione culturale", per aprire un dialogo con gli "utenti", alunni e famiglie, oltre che affrontare situazioni contingenti e aiutare così le singole istituzioni scolastiche nell'opera di elaborazione di contratti formativi con gli studenti stranieri e le loro famiglie.

La rilevazione, partita nell'anno scolastico 1999/2000⁽¹⁶⁾, si presenta, sin dal suo avvio, come indagine *indiretta o di sfondo*, attraverso la quale l'USR Puglia ha cercato di misurare la presenza degli alunni stranieri e la qualità della loro integrazione nel sistema scolastico pugliese. La grande novità dell'ultimo quinquennio è la partecipazione all'indagine delle scuole paritarie (dall'anno scolastico 2004-05). Negli ultimi cinque anni la rilevazione ha assunto una sua sistematicità, perdendo così il suo carattere parziale. Per questo motivo ci troviamo di fronte a dati non di *stock* ma di *trend*: mediamente, in questo quinquennio, ha risposto alla richiesta di informazioni quasi il 90% delle istituzioni scolastiche presenti sul territorio; nell'anno scolastico 2007-08 ha risposto addirittura il 98% (925 scuole) sul totale delle istituzioni scolastiche statali (943) dell'intera regione. Di tutte le

⁽¹³⁾ Emanuele Pavolini, Franco Pittau, *L'immigrazione irregolare: tra contenimento e superamento*, in *Immigrazione. Dossier statistico 2007*, Caritas/Migrantes, Roma 2007, pp. 76-84.

⁽¹⁴⁾ cfr. Vincenzo Persichella, *Misurare il grado di integrazione*, in Giovanna Da Molin (a cura di), *L'immigrazione in Puglia: dall'emergenza all'integrazione*, Cacucci, Bari 2003.

⁽¹⁵⁾ Si ringraziano Cesare Giannelli e Roberto Nacci per il contributo dato alla realizzazione della rilevazione.

⁽¹⁶⁾ Gli esiti delle rilevazioni si possono trovare nelle seguenti pubblicazioni: Rita Goffredo (a cura di), *Studenti Stranieri in Puglia*, Edizioni Giuseppe Laterza, Bari 2005, Rita Goffredo, *L'inserimento degli alunni stranieri in Puglia*, in Luisa Santelli Beccegato (a cura di), *Bravi da scoprire. Alunni di diverse nazionalità e successo scolastico*, Levante, Bari 2005, pp. 59-68.

istituzioni scolastiche statali che hanno risposto alla rilevazione solo il 5% ha dichiarato di non avere tra gli iscritti alunni stranieri. Pur tuttavia limitata resta la partecipazione delle istituzioni scolastiche paritarie, nonostante sia cresciuta costantemente.

Innovazione tecnologica e rete telematica hanno consentito il conseguimento di un simile risultato. Le istituzioni scolastiche, assistite dai referenti provinciali per l'intercultura, che hanno avuto anche il compito di validare i risultati, hanno trasmesso le informazioni richieste in tempi ben definiti (a chiusura dell'anno scolastico, in modo da avere la situazione anche di eventuali iscrizioni in corso d'anno), attraverso una piattaforma allestita sul sito web dell'Ufficio Scolastico Regionale (www.usrp.it), in un'area riservata alle scuole, a cui si poteva accedere con *username* e *password*. Ciò ha consentito la costituzione di un'anagrafe sistematica degli alunni stranieri.

Data la grande ambiguità linguistica, accompagnata dalla complessa articolazione della normativa relativa alle procedure per l'acquisizione della cittadinanza, si è provveduto, sin dall'avvio della rilevazione, a definire con precisione il concetto di "alunno straniero". Si è scelto di censire l'alunno straniero iscritto ad uno degli ordini di scuola, da quella dell'infanzia a quella secondaria superiore, con entrambi o almeno uno delle figure genitoriali con cittadinanza non italiana. Sono stati censiti anche gli alunni giunti in Italia per effetto delle procedure di adozione internazionale, nonché gli alunni nomadi (per i primi si è trattato solo della misurazione di un fenomeno, perché sono stati poi espunti dalla banca dati). La scelta di censire gli alunni stranieri iscritti, non rischia di sopravvalutare la presenza degli stranieri nelle scuole pugliesi e creare, come spesso avviene, inutili allarmismi, essa serve a misurare il reale impegno della scuola militante a favore dell'integrazione. Per escludere tale evenienza nell'ultima sezione dell'indagine è stata prevista anche una domanda sulla frequenza, in modo da poter tener conto degli abbandoni, dei trasferimenti e di coloro che frequentano saltuariamente la scuola, come accade spesso per i nomadi.

Il questionario relativo alla rilevazione degli alunni stranieri era composto di tre sezioni: dati identificativi dell'istituzione scolastica (4 campi), caratteristiche socio-demografiche (23 campi), esito formativo e grado di integrazione dell'alunno (6 campi). L'esperienza maturata in questi anni ha portato il gruppo di lavoro a preferire un questionario con domande a risposta chiusa, attraverso una serie di opzioni, frutto delle informazioni accumulate negli anni.

Nella prima sezione le scuole dovevano inserire i dati anagrafici dell'istituzione scolastica, l'ordine, la tipologia di scuola frequentata dall'alunno, il plesso e il comune, perché l'istituzione può essere composta da più plessi di grado di scuola diverso oppure da plessi ubicati in comuni diversi, come nel caso degli Istituti Comprensivi o di Istituti di Istruzione secondaria superiore.

Con la seconda sezione si costruisce l'anagrafe degli alunni: si chiedono alle istituzioni scolastiche informazioni sull'anno di nascita, la cittadinanza di origine dell'alunno, la nazione di nascita, la cittadinanza di origine dei genitori, la loro professione, l'anno di arrivo dei genitori in Italia, l'anno di arrivo dell'alunno in Italia e nel comune di residenza, la classe frequentata, il momento dell'iscrizione (nel corso d'anno oppure già in elenco all'1.9.2007), gli anni di scuola frequentati in Italia, quelli all'estero e infine la religione.

La terza sezione mirava a raccogliere informazioni sulla carriera scolastica dell'alunno, sui risultati conseguiti nell'anno precedente, sulle competenze linguistiche, sul grado di socializzazione, sul rapporto con le regole, sulla qualità della frequenza.

Così organizzata, la rilevazione mostra un carattere prevalentemente quantitativo e solo all'ultima sezione invece è assegnato il compito di misurare, attraverso alcuni indicatori, la qualità dell'integrazione degli alunni stranieri nella scuola pugliese.

3.2 I limiti

La rilevazione nel corso degli anni si è strutturata, ampliata e completata, tanto da rappresentare sul piano quantitativo un quadro pressoché fedele della presenza straniera nelle scuole del territorio pugliese. Certo, permangono delle zone d'ombra.

Come ogni indagine, diretta o indiretta, questa rilevazione sconta le difficoltà legate all'*omologazione linguistica*: nonostante l'avvio dell'indagine sia sempre stato accompagnato da una dettagliata circolare esplicativa, il personale delle istituzioni scolastiche che immette i dati *on-line* è sempre in apprensione per le "enigmatiche" richieste dell'indagine. Anche il *contesto organizzativo* rappresenta una difficoltà specifica dell'indagine indiretta, tanto più in un settore della pubblica amministrazione come quello della scuola; infatti esso è condizionato da alcune variabili, quali il numero di figure incaricate della raccolta e trasmissione delle informazioni, la stabilità/mobilità/precarietà dello stesso, la contrattazione d'istituto, in seguito alla quale sono attribuiti gli incarichi aggiuntivi, oppure il momento storico (la scuola in genere vive periodi di grande frenesia dettati dalla tempistica delle scadenze didattiche, ma anche dalla concomitanza di altre indagini, monitoraggi, attività previste anche nel Piano dell'Offerta Formativa, ecc.). Queste variabili potrebbero comportare una certa superficialità o fretta nell'azione di raccolta e trasmissione delle informazioni.

In tema di immigrazione spesso avviene che nelle indagini indirette svolte da un ente che eroga un pubblico servizio si è soggetti agli umori della pubblica opinione, pertanto anche la scuola rischia di essere condizionata da forme di eccessivo *etnocentrismo implicito* (ad esempio la misurazione dell'incidenza della presenza dello straniero nella scuole potrebbe sembrare più legato alla necessità di valutare l'entità della minaccia, piuttosto che a quella di analizzare la qualità del servizio offerto, delle strategie di integrazione messe in atto dalle singole istituzioni scolastiche e alla necessità di misurare le differenze sociali che esistono tra il sé dello studente straniero e quello di tutti gli altri studenti)⁽¹⁷⁾.

Altra questione suscettibile di approfondimento è quella *quantitativa*, correlata alla definizione di "alunno straniero" e alla cittadinanza. Nella nostra rilevazione, pur se presenti in anagrafe, non sono stati conteggiati gli alunni giunti in Italia per effetto delle procedure di adozione internazionale. Secondo il nostro punto di vista, essi andrebbero comunque conteggiati, perché, soprattutto se sono giunti di recente in Italia e in età scolare, al di là della posizione giuridica, anche per loro le istituzioni scolastiche pongono in essere strategie didattiche ed educative centrate sull'accoglienza e l'integrazione culturale. Inoltre degno di attenzione sarebbe il dato relativo agli alunni, figli di coppie italiane emigrate all'estero e rientrate successivamente in Italia, che hanno conservato lo status di cittadino italiano per effetto della nostra legislazione sulla cittadinanza, che si fonda sul principio giuridico dello *ius sanguinis*; così come andrebbero calcolati anche gli studenti figli di coppie di genitori italiani, nati in un paese straniero, che, per effetto della normativa sulla cittadinanza vigente in quel paese, basata sul principio dello *ius soli*, possono vantare la doppia cittadinanza, oppure gli studenti che, per effetto della normativa vigente in Italia, sono stati naturalizzati italiani⁽¹⁸⁾, perché figli di coppie discendenti da emigranti italiani (è il caso di molti Argentini, giunti in Italia in questi ultimi dieci anni, spinti ad abbandonare il proprio paese dalla grave crisi economica). Tutti costoro

⁽¹⁷⁾ Maddalena Colombo, *Processi migratori: la sfida ai metodi*, in Giuseppe Scidà (a cura di), *I sociologi italiani e le dinamiche dei processi migratori*, Fraco Angeli, Milano 2000, p. 43.

⁽¹⁸⁾ cfr. Raffaele Miele, Angelo Carbone, *Immigrazione, asilo e cittadinanza. Guida la Testo Unico del 1998, modificato dalla legge n. 189 del 2002 e alle altre disposizioni in materia*, Sinnos, Roma 2002, p. 124 sgg; Giancamillo Trani (con la collaborazione di Alberto Colaiacomo), *La cittadinanza: dati recenti e proposte di riforma*, in *Immigrazione. Dossier Statistico 2007. XVII Rapporto*, Caritas/Migrantes, Roma 2007, p. 114-121.

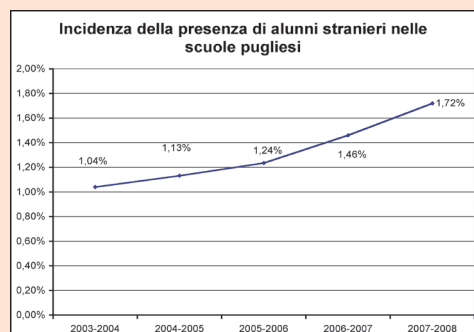
non sono stati conteggiati come alunni stranieri, nonostante essi siano in pratica nella condizione di “doppia assenza” identitaria, affine a quella vissuta dagli alunni con cittadinanza non italiana, per i quali l’istituzione scolastica attiva le medesime strategie educative finalizzate all’accoglienza ed all’integrazione riservate agli alunni stranieri.

Nonostante le scelte limitative effettuate, si è consapevoli che la rilevazione degli alunni stranieri curata dall’USR per la Puglia si presenta disomogenea se confrontata con altre rilevazioni ufficiali effettuate da enti o istituzioni preposte che, a seconda delle esigenze connesse con la propria missione, danno interpretazioni talvolta più restrittive e talaltra più flessibile del termine “straniero”⁽¹⁹⁾. Ciò rende la lettura comparata dei risultati difficile e a tratti impossibile.

4. Nuovi scenari

4.1 La popolazione

Nell’ultimo quinquennio, la scuola pugliese tra i propri banchi ha visto crescere in modo regolare le presenze degli alunni stranieri: da 7.213 alunni stranieri nel 2003-04 si è passati a 11.865 nel 2007-08. Nelle scuole statali, dove si concentra la maggior quantità di alunni stranieri (il 97,53% nell’anno scolastico 2007-2008), si è passati da un’incidenza, sul totale degli alunni, dell’1,04%, nell’anno scolastico 2003-04, all’1,72% nel 2007-08. Il tasso rilevato dalla nostra indagine non si discosta di molto da quello calcolato dal Ministero dell’Interno e dall’ISTAT relativo alla presenza di cittadini stranieri regolari nel 2006 sul territorio pugliese, pari al 2,0% sul totale dei residenti. Secondo le cifre diffuse dall’ISTAT, al 31 dicembre 2006, il numero di stranieri presenti in Puglia sarebbe di 73.610, di cui il 21,9% (16.120 bambini, ragazzi e adolescenti) è rappresentato dai minori.



Fonte: elaborazione su dati dell’USR per la Puglia.

Negli ultimi due anni, l’incremento della presenza di alunni stranieri nelle scuole pugliesi rispetto all’anno precedente è stato di un quarto di punto (+1.850 di iscritti nell’a.s. 2006-07; +1.352 nell’a.s. 2007-08), a fronte di un contemporaneo decremento medio annuo del numero totale degli alunni che, nello stesso periodo, si aggirerebbe intorno alle 5.000 unità. In termini percentuali, nell’a.s. 2007-08 la presenza straniera nelle scuole pugliesi rispetto all’a.s. 2003-04 è aumentata del 64,49% e rispetto all’anno precedente dell’12,86% (l’ISTAT, per il 2006, ha calcolato che vi è stato in Italia un incremento del 10%

dei residenti stranieri rispetto al 2005). L’incremento è sicuramente da addebitarsi agli effetti dell’ultima regolarizzazione (leggi n. 189 del 30 luglio 2002, art. 33 e n. 222 del 9 ottobre 2002), grazie alla quale, nel periodo 2002-2004, numerosi immigrati presenti sul territorio in situazione di irregolarità hanno potuto regolarizzare la propria posizione, iscrivendosi così negli elenchi anagrafici comunali e avviando le procedure per il ricongiungimento familiare, oltre che ad una maggiore fertilità delle coppie straniere, come recitano le statistiche demografiche del nostro Paese⁽²⁰⁾.

⁽¹⁹⁾ cfr. ISTAT, *La presenza italiana in Italia negli anni '90*, Ist. Poligrafico dello Stato, Roma 1998; AA. VV., *Insieme a scuola. La presenza degli allievi stranieri in Lombardia*, I.S.M.U., n. 7/1997 e i vari *Rapporti annuali sulle migrazioni* a cura della fondazione I.S.M.U. e pubblicati da FrancoAngeli, Milano; infine *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali. Anno scolastico 2006-2007*, MPI, 2008.

⁽²⁰⁾ Secondo i dati diffusi dall’ISTAT, il tasso di fecondità delle donne straniere nell’anno 2006 è stato doppio rispetto a quello delle donne italiane: le donne straniere residenti in Italia fanno registrare un tasso di 2,41 figli contro la media delle donne italiane, che si ferma a 1,24. Il numero maggior di figli in Italia si trova nelle comunità marocchina, pachistana, indiana e bangladesi.

ALUNNI NON ITALIANI NELLE SCUOLE PUGLIESI Quinquennio 2004-2008			
	USR	MIUR	ISTAT ⁽²¹⁾
2003-2004	7.213	5.900	7.514
2004-2005	8.316	6.972	8.451
2005-2006	8.663	7.924	8.848
2006-2007	10.516	9.041	10.057
2007-2008	11.865	10.673	nd.

Fonte: elaborazione su dati dell'USR per la Puglia e dell'ISTAT.

velare dati interessanti, soprattutto se si mettono a confronto non tanto i dati forniti dal MIUR e le informazioni raccolte dall'USR, quanto i numeri a disposizione dell'USR per la Puglia e i dati dell'ISTAT. Ci aspetteremmo, infatti, che i rapporti numerici siano inversi, non fosse altro che la scuola dovrebbe essere in grado, in linea teorica, di intercettare anche il minore in situazione di irregolarità, ma la realtà è ben più complessa (la differenza, in positivo o in negativo, che si ricava dal confronto svela oltre che l'eventuale dimensione del fenomeno dell'irregolarità, anche quello dell'abbandono o dell'evasione dell'obbligo scolastico).

Come emerge dal confronto, le cifre raccolte dall'USR per la Puglia sono diverse da quelle fornite dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca⁽²²⁾, e da quelle dell'ISTAT, che censisce solo i residenti iscritti nell'elenco dell'anagrafe comunale; ciò accade perché le istituzioni scolastiche sono obbligate all'accoglienza del minore straniero, anche se in situazione di irregolarità. Ciò nonostante la lettura comparata delle diverse fonti può portare anche a ri-

ALUNNI STRANIERI MINORI ISCRITTI A SCUOLA E RESIDENTI ripartizione per provincia												
	2006-2007			2005-2006			2004-2005			2003-2004		
	USR	ISTAT	diff.	USR	ISTAT	diff.	USR	ISTAT	diff.	USR	ISTAT	diff.
BARI	4.453	4.610	-157	3.887	4.262	-375	3.509	4.093	-584	3.104	3.639	-535
BRINDISI	758	749	9	673	715	-42	638	714	-76	546	645	-99
FOGGIA	1.760	1.713	47	1.473	1.508	-35	1.405	1.439	-34	1.180	1.300	-120
LECCE	1.592	1.919	-327	1.326	1.612	-286	1.312	1.506	-194	1.204	1.265	-61
TARANTO	783	838	-55	467	751	-284	622	699	-77	573	665	-92
Totale	9.346	9.829	-483	7.826	8.848	-1022	7.486	8.451	-965	6.607	7.514	-907

Fonte: elaborazione su dati dell'USR per la Puglia e dell'ISTAT.

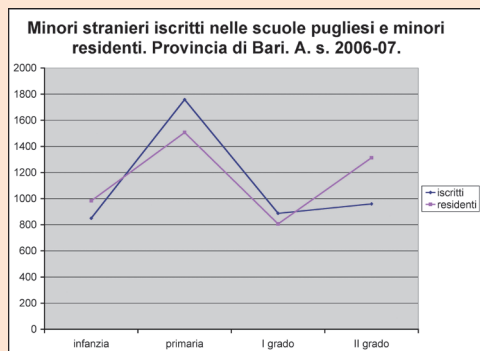
Il confronto dei dati induce ad una considerazione immediata: la scuola non riesce ad assicurare ai minori stranieri il diritto allo studio⁽²³⁾. Solo le province di Brindisi e Foggia, nell'anno scolastico 2006-2007, sarebbero riuscite ad intercettare una piccola frangia di minori in condizione di irregolarità (rispettivamente 9 e 47 alunni), assicurando ad essi il diritto all'istruzione, come diritto fondamentale dell'individuo; per il resto, il quadro che emergerebbe sarebbe desolante e sconcertante:

⁽²¹⁾ I dati ISTAT riguardano i minorenni in età scolare da 3 a 8 anni.

⁽²²⁾ Il MIUR intende per "alunni stranieri" alunni aventi la sola cittadinanza non italiana, quindi sono esclusi gli 'adottati', i figli di coppie 'miste', i nomadi con nazionalità italiana e gli alunni con doppia cittadinanza di cui una italiana (*Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali. Anno scolastico 2006-2007*, MPI, 2008, p. XI).

⁽²³⁾ Il Decreto Legislativo n. 76/2005 relativo al diritto-dovere all'istruzione e alla formazione individua i destinatari in "tutti, ivi compresi i minori stranieri presenti nel territorio dello Stato" (comma 6 dell'art. 1). Inoltre le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (C.M. n. 24/2006) recitano che "in mancanza dei documenti, la scuola iscrive comunque il minore, poiché la posizione di irregolarità non influisce sull'esercizio di un diritto-dovere riconosciuto", escludendo "l'obbligo da parte degli operatori scolastici di denunciare la condizione di soggiorno irregolare degli alunni che frequentano la scuola e, quindi, esercitano un diritto riconosciuto dalla legge" (parte II, par. 2). Infine il principio è stato ribadito nella *Carta dei Valori della Cittadina e dell'Integrazione* (Decreto 23 aprile 2007 – MinInterno, pubblicato sulla G.U. n. 137 del 5.6.2007).

ogni anno, mediamente, quasi mille minori regolarmente residenti sul territorio pugliese evaderebbe l'obbligo scolastico, nonostante il dato positivo dell'anno scolastico 2006-07, che avrebbe visto ridurre del 52,7% l'evasione e/o il *drop out*. Se così fosse, sarebbe grave e richiederebbe un immediato intervento degli enti e degli organi preposti al controllo di tale obbligo.

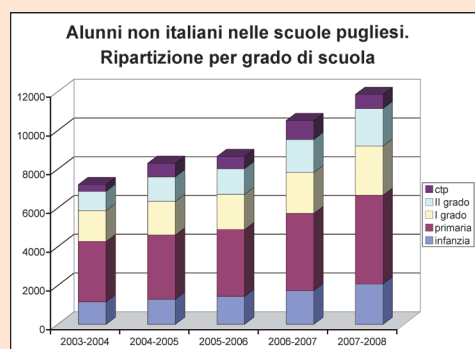


Fonte: elaborazione su dati dell'USR per la Puglia e dell'ISTAT

Per comprendere nella sua complessità il fenomeno, dobbiamo mettere a confronto i dati relativi alla fascia di età dei residenti con quelli degli iscritti, considerati però per ordine di scuola. Si può notare come il totale dei residenti stranieri minori è maggiore rispetto a quello degli iscritti alla scuola dell'infanzia; nella scuola primaria invece il numero dei residenti è superato da quello degli iscritti; è praticamente equivalente nella scuola superiore di I grado, mentre nella secondaria di II grado il numero dei residenti torna ad essere più alto degli iscritti, ed in modo decisamente più netto. Possiamo anche provare ad interpretare queste differenze: nella scuola dell'infanzia il dato risulta inferiore, perché decisivo appare il peso delle scuole paritarie, delle organizzazioni del terzo settore e delle amministrazioni locali, che accolgono nelle loro istituzioni scolastiche una parte dei tanti fanciulli stranieri presenti sul territorio.

La conferma ci viene dalle cifre relative agli alunni stranieri ospiti delle scuole paritarie: se si esclude l'anno scolastico 2006-07, mediamente circa il 60% degli alunni stranieri che frequentano le scuole paritarie è iscritto presso le scuole dell'infanzia.

Più deciso è il ruolo della scuola statale per la primaria: infatti il totale degli alunni stranieri iscritti alla scuola statale è sempre superiore a quello dei minori residenti, ciò significa che la scuola primaria riesce ad intercettare un numero consistente di irregolari. Il risultato positivo quasi scompare nella scuola secondaria di I grado, mentre suscita preoccupazione quello della scuola secondaria di II grado, perché il *gap* tra residenti e iscritti è ampio in tutte le province pugliesi. Si potrebbe spiegare ciò con il fatto che i minori stranieri, superata la scuola di I grado, sono ritenuti già in condizione di essere avviati al lavoro; inoltre bisogna tener conto che nella rilevazione dell'USR per la Puglia sono assenti tutte le informazioni sulla quantità degli alunni stranieri che scelgono i percorsi di formazione professionale gestiti direttamente dall'ente regionale. Comunque, si ha la percezione che proprio nel passaggio dalla scuola secondaria di I grado a quella di II grado esca definitivamente dai percorsi di istruzione e formazione una porzione consistente di popolazione straniera, nonostante i risultati confortanti degli ultimi anni. Infatti, se nell'anno scolastico 2003-2004 la dispersione e il drop-out si aggiravano intorno al 50%, nell'anno scolastico 2006/2007 si attestano intorno al 35%.

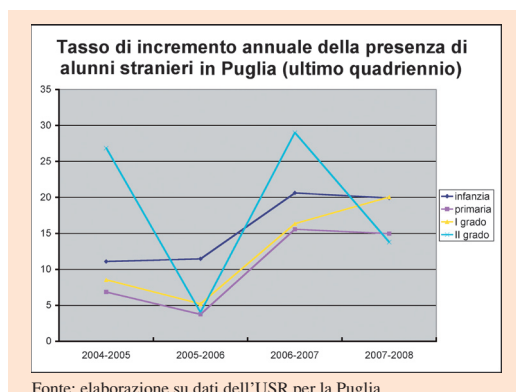


Fonte: elaborazione su dati dell'USR per la Puglia e dell'ISTAT

Negli ultimi cinque anni, la distribuzione percentuale degli alunni stranieri per ordine e grado di scuola è rimasta pressoché invariata: l'infanzia accoglie mediamente il 17% degli alunni stranieri, la scuola primaria il 40%, il 21% è accolto dalla scuola secondaria di I grado, il 15% dalla scuola di II grado e il 6% dai CTP. Sembrerebbe che all'aumento dell'età corrisponda una riduzione delle aspettative e dell'investimento in percorsi di studio lunghi e impegnativi.

ALUNNI NON ITALIANI NELLE SCUOLE PUGLIESI							
Quinquennio 2004-2008							
	INFANZIA	PRIMARIA	I GRADO	II GRADO	CTP	TOTALE	Differenza con anno precedente
2003-2004	1.163	3.111	1.591	998	350	7.213	+781
2004-2005	1.292	3.324	1.727	1.266	707	8.316	+1.103
2005-2006	1.440	3.449	1.817	1.317	640	8.663	+347
2006-2007	1.737	3.986	2.114	1.699	977	10.513	+1.850
2007-2008	2.083	4.582	2.538	1.933	729	11.865	+1.352

Fonte: elaborazione su dati dell'USR per la Puglia.



Fonte: elaborazione su dati dell'USR per la Puglia.

Infatti, negli ultimi due anni, mentre nella scuola dell'infanzia, nella scuola primaria e nella scuola secondaria di I grado l'incremento percentuale rispetto all'anno precedente è rimasto costante, nella scuola secondaria di II grado il tasso si è mostrato altalenante (+26,85% nel 2004-05, +4% nel 2005-06, +29% nel 2006-07, +13,77% nel 2007-08), indice di un'incertezza a investire nella formazione. Il dato in possesso dell'USR per la Puglia non risulta, però, in linea con l'andamento accertato dal Ministero dell'Istruzione, per il quale la crescita della presenza

straniera secondaria di II grado è stata, negli ultimi 8 anni, doppia rispetto a quella di I grado (cosa che si riscontra, per l'USR per la Puglia, solo nell'a.s. 2206-07). Nel dettaglio, ad essersi fermate nella crescita sono soprattutto le iscrizioni alla scuola superiore di II grado delle province di Brindisi, Lecce e Taranto (quest'ultima nell'anno scolastico 2007-08, addirittura, si distingue per un segno negativo); inoltre ancora più marcato è l'andamento altalenante delle iscrizioni ai CTP (+102% nel 2004-05, -9,5% nel 2005-06, +52,6% nel 2006-07, -25,4% nel 2007-08), soprattutto nella provincia di Bari, che vede, nell'ultimo anno, quasi dimezzate le iscrizioni, a fronte di una continua crescita negli anni precedenti. Un dato che sorprende è quello di Brindisi, dove il 15% della popolazione scolastica straniera totale della provincia è costituita da adulti che frequentano i CTP, percentuale più che doppia rispetto alla media regionale. Il dato si spiega solo in presenza di un CTP (scuola superiore di I grado "Virgilio Salvemini" di Brindisi oppure la "Francesco d'Assisi" di Modugno) al servizio dei Centri di Permanenza Temporanea.

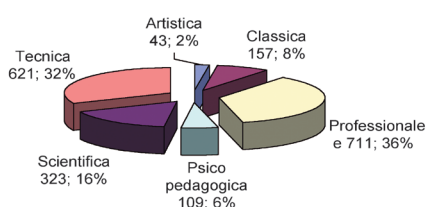
L'allarme dispersione/abbandono diventa ancor più preoccupante, se si tengono in conto i risultati ricavati dall'analisi dei dati qualitativi, in particolare quello sulla frequenza nell'anno scolastico 2007-08. Si scopre che l'11,2% degli studenti iscritti agli istituti professionali statali ha abbandonato la scuola, un altro 7,4% di studenti stranieri non ha più frequentato gli istituti tecnici, e sorprende anche la percentuale del 7,8% di abbandoni, che si coglie nella scuola superiore di I grado (un terzo - 88 studenti - era iscritto ai CTP) e rappresenta il 55% del totale degli abbandoni (236 su 436). In tutti i gradi di scuola, ad esclusione dell'infanzia e del liceo Scientifico, la stragrande maggioranza degli abbandoni è di genere maschile (due studenti su tre). Inoltre nella primaria, nell'infanzia e nella superiore di I grado (due terzi dei quali era iscritto ai CTP) si rileva una percentuale minima (1%) di trasferiti. Incrociando il risultato degli abbandoni con l'area di provenienza degli alunni stranieri si può notare come il tasso di abbandono scolastico è quasi identico per gli iscritti provenienti dal

continente africano e asiatico (7% circa), cala al 4,3% per il continente americano (in particolare l'America centro-meridionale), fino ad arrivare al 2,9% nel caso degli studenti provenienti dall'Est europeo. Al tasso di abbandono dell'Africa e dell'Asia si deve aggiungere anche un altro 1,2% di studenti che si sono trasferiti. Per l'ex Europa comunista l'indice dei trasferimenti è del 1,7%. Nel caso del continente americano e per gli studenti provenienti dall'Europa orientale l'abbandono scolastico non sembra essere marcatamente di genere, ricorrenza che si coglie, invece, per il continente africano ed asiatico, visto che l'abbandono maschile risulta essere triplo rispetto a quello femminile.

4.2 Opportunità

Sembra, dunque, che la popolazione straniera residente sul territorio regionale non sia orientata a investire in istruzione e formazione, preferendo una transizione precoce dei giovani verso la vita attiva, verso l'attività lavorativa, quasi che il lavoro sia una forma di riscatto rispetto alla condizione di esclusione vissuta con la scelta migratoria individuale e familiare. L'ipotesi è confermata dal quadro specifico dei percorsi formativi prescelti dagli adolescenti stranieri negli ultimi due anni scolastici. Un terzo di loro, infatti, si iscrive presso gli istituti tecnici e un altro terzo intraprende percorsi di istruzione e formazione professionale, un altro 30% si divide tra il liceo scientifico (generalmente vi si iscrive un ragazzo straniero su sette), il liceo classico (uno su dieci), il liceo psico-pedagogico (uno su venti), infine il restante 2-3% si iscrive agli Istituti/Licei artistici. Praticamente due ragazzi su tre iscritti alla scuola superiore di II grado hanno scelto o l'indirizzo tecnico oppure quello professionale.

Distribuzione per indirizzo di studi degli alunni stranieri. Scuola superiore di II grado. Anno scolastico 2007-08



Fonte: elaborazione su dati dell'USR per la Puglia.

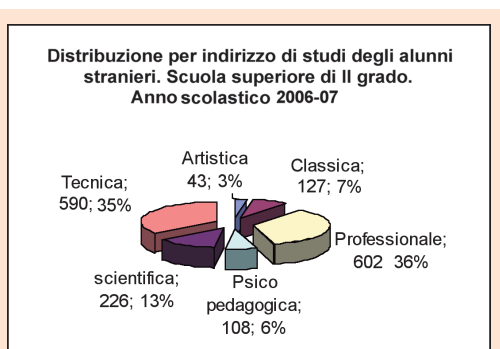
Se si osservano con più attenzione i dati in possesso dell'USR per la Puglia, si coglie come gli indirizzi di studio più tradizionali e più a carattere umanistico, che presuppongono un percorso di istruzione e formazione "lungo" con il passaggio all'Università, sono preferiti in prevalenza dalle adolescenti straniere (nell'ultimo anno scolastico il 55% degli iscritti ad un indirizzo artistico era donna, percentuale che saliva al 77% nel liceo classico, fino raggiungere l'88% nel liceo psico-pedagogico; nel liceo scientifico la componente femminile straniera si attesta al 58%),

mentre quelli più professionalizzanti, che avviano, attraverso percorsi formativi "brevi", al lavoro, sono più cari ai giovani stranieri (la componente maschile degli istituti tecnici è intorno al 66%, per

RIPARTIZIONE DEGLI ALUNNI STRANIERI PER SESSO, ORDINE DI SCUOLA E PROVINCIA
Anno scolastico 2007-08

	Artistica		Classica		Professionale		Psico pedagogica		Scientifica		Tecnica	
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
BA	10	6	62	25	163	171	51	10	95	81	150	176
BR			10	3	34	47	11		15	8	17	31
FG	3	3	11	3	32	65	18		34	26	45	61
LE	6	6	21	2	76	69	15	3	34	12	51	54
TA	5	4	18	2	32	22	1		11	7	14	22
Tot.	24	19	122	35	337	374	96	13	189	134	277	344

Fonte: elaborazione su dati dell'USR per la Puglia.



Fonte: elaborazione su dati dell'USR per la Puglia.

scendere al 63% negli istituti professionali). Nello specifico provinciale, degno di rilievo è il risultato di Lecce relativo ai professionali, di segno opposto rispetto alle medie delle altre province, visto che la componente femminile che si iscrive ai professionali è superiore a quella maschile. La stessa tendenza si coglie anche tra gli iscritti agli istituti tecnici, dove la differenza di genere è quasi annullata. Il dato è costante in tutto il quinquennio.

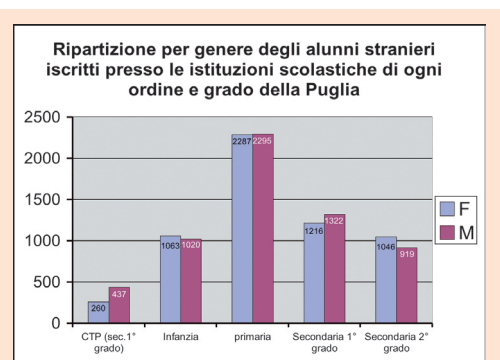
Nella provincia di Bari non esiste una differenza di genere molto marcata tra gli iscritti agli istituti professionali, mentre è più decisa, a vantaggio della componente maschile, negli istituti tecnici. Decisa è la differenza di genere tra gli iscritti ai professionali e agli istituti tecnici nelle altre province, in particolare nella provincia di Foggia, dove due alunni su tre iscritti agli istituti professionali è maschio, proporzione che si ritrova nella provincia di Brindisi, però negli istituti tecnici.

RIPARTIZIONE DEGLI ALUNNI STRANIERI PER SESSO, ORDINE DI SCUOLA E PROVINCIA Anno scolastico 2006-07												
	Artistica		Classica		Professionale		Psico pedagogica		Scientifica		Tecnica	
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
BA	17	8	51	17	113	136	37	6	56	52	143	158
BR			6		24	43	11	1	14	13	22	30
FG	1		10	2	37	53	28	4	26	14	31	51
LE	7	5	19	2	66	70	17	3	26	14	52	59
TA	3	2	17	3	27	33	1		6	5	11	33
Tot.	28	15	103	24	267	335	94	14	128	98	259	331

Fonte: elaborazione su dati dell'USR per la Puglia.

Se si prova ad incrociare le cifre relative alle scelte della scuola superiore di II grado, con il genere e l'origine geografica degli studenti stranieri, si può notare come il dato che si ottiene non si discosti molto dai risultati poco innanzi descritti; lo stesso risultato si ripropone, se si prova ad incrociare gli stessi dati con la variabile religiosa. Ragion per cui si può affermare che la frequenza scolastica e la scelta degli indirizzi di studio sono indipendenti dalla nazionalità e dalla religione.

In generale, le alunne iscritte presso le istituzioni scolastiche pugliesi sono il 49,4% del totale, me-



Fonte: elaborazione su dati dell'USR della Puglia

dia superiore a quella nazionale (47%). Non c'è molta sperequazione tra i due generi nei diversi livelli di scuola, questo equilibrio è più marcato nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, nonostante una lieve predominanza femminile nell'infanzia. Nella scuola secondaria di I grado le alunne straniere sono di un centinaio di unità in meno rispetto agli alunni, le studentesse invece sono in numero maggiore nella scuola secondaria di II grado. Nei CTP la presenza maschile è quasi doppia.

4.3 *Questione di generazione*

Nell'ultima rilevazione della presenza di alunni stranieri ad opera dell'USR per la Puglia è stata introdotta una novità rispetto alle precedenti: la richiesta generica di informazioni sull'*anno di arrivo dell'alunno* è stata integrata ed esplicitata con la richiesta di notizie relative all'*anno di arrivo in Italia dell'alunno*, all'*anno di arrivo nel paese di residenza* e, per ricostruire le dinamiche migratorie, anche all'*anno di arrivo in Italia dei suoi genitori*. Inoltre, è stato chiesto alle istituzioni scolastiche della regione di specificare se l'alunno fosse *iscritto all'inizio dell'anno scolastico* (1.9.2007) oppure se si fosse *iscritto nel corso dell'anno scolastico*.

L'incrocio dei dati di queste variabili consente di misurare, dunque, la quantità delle nuove iscrizioni dovute a recente immigrazione. La percentuale degli alunni stranieri che si è iscritta per la prima volta presso un'istituzione scolastica italiana, se si escludono gli iscritti al primo anno della scuola dell'infanzia, che cominciano così il loro lungo percorso formativo, supera il 12% del totale degli alunni stranieri. Di costoro il 19% è composto da adulti che hanno frequentato i CTP, dei restanti 1167 alunni l'8% è stato inserito nella scuola dell'infanzia (quasi tutti iscritti in corso d'anno), il 45% nella scuola primaria, mentre il 21% ha frequentato la secondaria di I grado e solo il 4% quella di II grado.

Ben 826 studenti (pari al 58%) sul totale dei nuovi iscritti per recente immigrazione sono stati inseriti nelle classi in corso d'anno; escludendo gli adulti, la percentuale dei minori iscritta in corso d'anno scende al 48,5%. Se poi si incrocia tale informazione con la variabile dell'anno di arrivo dei due genitori, o di uno dei due, si può notare che l'arrivo dei minori è legato nella maggioranza dei casi (77,5%) al ricongiungimento a uno dei due genitori. Dall'analisi su base provinciale del totale delle nuove iscrizioni a seguito di recente immigrazione emerge che il 41% degli adulti si concentra nella provincia di Brindisi (132 su 289 dell'intera regione) e frequenta la scuola secondaria di I grado "Virgilio Salvemini" della città capoluogo; un altro 35% di essi si concentra nella provincia di Bari (l'80% di costoro frequenta la scuola secondaria di I grado "San Francesco d'Assisi" di Modugno); il restante 24% si divide tra le altre province. Considerando solo il dato dei minori, si nota che i nuovi iscritti per recente immigrazione incidono maggiormente sulla popolazione scolastica straniera della provincia di Foggia (16%), seguita da quella di Lecce e Taranto, che si attestano intorno al 10%, mentre le province di Brindisi e di Bari accolgono solo l'8% dei nuovi iscritti per recente immigrazione. Ciò spiega perché la provincia di Foggia ha ottenuto, rispetto allo scorso anno scolastico un'*incremento* dell'incidenza degli alunni stranieri sul totale della popolazione scolastica dello 0,75, il maggiore della regione.

Per comprendere meglio la dimensione del fenomeno e le ricadute di esso sulla didattica, è necessario tuttavia analizzare gli stessi dati ripartiti per fascia di età. Dall'attenzione che verrà riservata al problema e dalla adeguatezza delle strategie didattiche che si metteranno in campo dipenderà la qualità dell'inclusione che verrà realizzata e la percezione che di essa si avrà da parte degli stessi immigrati.

È vero che per il 77,5% dei casi i nuovi iscritti per recente immigrazione sono alunni giunti in seguito ai ricongiungimenti familiari, ma dobbiamo anche considerare che solo il 22% di costoro

appartiene alla generazione chiamata dai sociologi *generazione 1,75*⁽²⁴⁾, cioè una generazione composta da figli di genitori migranti di età compresa tra 1 e 6 anni. Essi, secondo i sociologi, come i ragazzi della *seconda generazione*, nati in terra di immigrazione, vivranno l'esperienza migratoria come *chance* di riscatto, avranno ambizioni sociali, reti amicali miste, saranno consapevoli del peso, sia in senso positivo che in senso negativo, del *capitale sociale* etnico⁽²⁵⁾ rappresentato dalla famiglia e dalla comunità etnica di appartenenza, con cui avranno rapporti più o meno solidi e/o solidali⁽²⁶⁾. La maggioranza dei nuovi iscritti per recente migrazione (58%, quasi due ragazzi su tre) invece appartiene alla *generazione 1,5*, una generazione composta da figli di genitori migranti giunti nel nostro Paese in un'età compresa tra i 7 e i 13 anni, e il 22% dei nuovi iscritti ha un'età compresa tra i 14 e i 19 anni (*generazione 1,25*), ragazzi e adolescenti che, per i sociologi, hanno bisogno di particolari attenzioni da parte degli enti preposti all'accoglienza e all'inclusione, in particolare della scuola. Essi, infatti, si distinguono nettamente dai ragazzi di *seconda generazione* o di *generazione 1,75*, perché hanno vissuto sulla loro pelle e hanno condiviso con i loro genitori l'esperienza traumatica della migrazione, che comporta spesso, come avviene nelle migrazioni, un declassamento sociale, un percorso di inclusione irto di difficoltà, che passa attraverso l'accettazione di una nuova lingua, di una cultura diversa da quella di origine, la quale resta comunque forte sul piano identitario, determinando in loro particolari condizioni psicologiche che causano momenti di grande nostalgia per il paese di origine e per l'ambiente da cui si sono separati, se non addirittura patologie, che nei casi più estremi potrebbero portare a tentativi di suicidio⁽²⁷⁾.

Se provassimo a prendere in considerazione la totalità degli alunni stranieri presenti in Puglia, noteremmo che solo il 2% è rappresentato dagli alunni appartenenti alla *generazione 1*, minori arrivati in Italia non accompagnati dai genitori (arrivano generalmente dall'Afghanistan, dal Sudan, dall'Eritrea, dalle zone del pianeta più segnate dalla tragedia dei conflitti bellici). Invece appartiene alla *generazione 1,25* il 9% (in termini assoluti, 1034 alunni), il 30% (3283 alunni) alla *generazione 1,50*, il 21% alla *generazione 1,75*, mentre i nati in Italia (*seconda generazione*) sono in tutto 4119 e rappresentano il 38% del totale degli alunni stranieri. Il dato di fatto che solo il 2% degli iscritti appartenga alla *generazione 1* non deve ingannare, perché, sommando questi con gli alunni apparte-

⁽²⁴⁾ cfr. Rubén G. Rumbaut, *The Crucible Within: Ethnic Identity, Self-Esteem, and Segmented Assimilation Among Children of Immigrants*, in Alejandro Portes, *The new second generation*, Russell Sage Foundation, New York, 1996, pp. 119-170; Roberta Bosio, Enzo Colombo, Luisa Leonini, Paola Rebughini, *Stranieri&Italiani. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*, Donzelli, Roma 2005.

⁽²⁵⁾ Per *capitale sociale*, la cui definizione fu data per la prima volta da P. Bourdieu nel 1985, si intende l'insieme di risorse relazionali di cui l'immigrato dispone sia attraverso i legami famigliari nel paese di origine e nel paese di destinazione che nell'ambito di cerchie di conoscenze più ampie afferenti alla propria comunità di appartenenza. Cfr. Giuseppe Scidà e Massimo Pendenza, *Comunità transnazionali e capitale sociale: due concetti promettenti ma delicati*, in Giuseppe Scidà (a cura di), *I sociologi italiani e le dinamiche dei processi migratori*, FrancoAngeli, Milano 2000, pp. 25-35.

⁽²⁶⁾ Elena Besozzi, *La nuova generazione di stranieri e il suo progetto di vita: aspettative, bisogni, risorse per l'integrazione*, in Elena Besozzi, Maddalena Colombo (a cura di), *Giovani stranieri in Lombardia tra presente e futuro. Motivazioni, esperienze ed aspettative nell'istruzione e nella formazione professionale. Rapporto 2006*, ISMU, Milano 2007, pp. 17-36; Roberta Ricucci, *I minori stranieri in Italia: dinamiche e prospettive*, in *Immigrazione. Dossier statistico 2007*, Caritas/Migrantes, Roma 2007, pp. 148-156; Oliviero Casacchia, Luisa Natale, Anna Paterno, Laura Terzena, *Studiare insieme, crescere insieme? Un'indagine sulle seconde generazioni in dieci regioni italiane*, FrancoAngeli, Milano 2008.

⁽²⁷⁾ Giovanni G. Valtolina, *Tra bisogno d'identità e desiderio di appartenenza. Il benessere psicologico dei minori stranieri*, in Giovanni G. Valtolina, Antonio Marazzi, *Appartenenza multiple. L'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni*, Franco Angeli, Milano 2006, pp. 125-148.

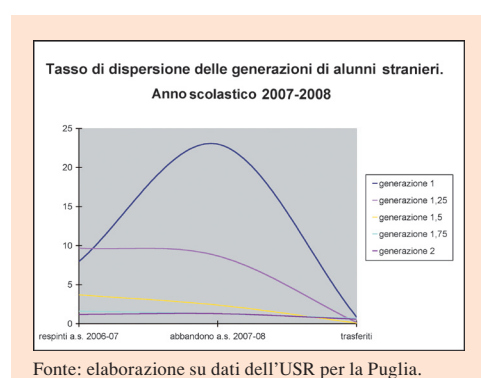
nenti alla *generazione 1,25* e alla *generazione 1,5*, si scopre che ben il 40% circa della popolazione straniera minore presente tra i banchi della scuola pugliese è in una condizione di potenziale *drop out*, di abbandono, di disagio psicologico; ciò costringe la scuola a dedicare una particolare attenzione alla loro situazione di migranti e soprattutto alla qualità della loro accoglienza ed integrazione. L'urgenza diventa maggiore se consideriamo che il 50% della popolazione straniera che frequenta la secondaria di II grado è stata inserita in classe dopo i 14 anni, una media decisamente superiore rispetto, per esempio, a quella della Lombardia, la regione in Italia ai vertici delle classifiche per presenza di popolazione straniera, dove il dato si attesta intorno al 36%⁽²⁸⁾. È un impegno che vede in prima linea gli istituti professionali. Infatti il 60% dei minori inseriti in una scuola italiana dopo i 14 anni è iscritto e frequenta questo tipo di scuola e il 38% frequenta istituti di istruzione tecnica e solo il 2% si divide tra artistica, classica e scientifica. Dall'analisi, dunque, emerge una forte correlazione tra la scelta di un percorso di formazione professionale e l'età di ingresso nella scuola italiana a livello di secondaria di II grado.

Guardando allo specifico delle province, si nota, come era prevedibile, che la maggior parte di costoro (quasi il 60%) è arrivata negli ultimi due anni, effetto sicuramente delle ultime due regolarizzazioni. Ma l'elemento interessante è fornito dalla provincia di Lecce. Mentre, come abbiamo detto, Foggia accoglie il maggior numero di minori giunti in Puglia per recente immigrazione, la provincia salentina accoglie, sul totale degli alunni stranieri presenti nelle scuole della regione, il maggior numero di alunni appartenenti alla *generazione 1,25*, giunti in Puglia negli ultimi due anni. Ci si rende conto, sulla base di questo risultato, che la scelta delle famiglie di trasferire i propri figli in un'età superiore a 14 anni deve essere stata dettata da una forte volontà, che possiamo spiegare con la determinazione a ricomporre un nucleo familiare che si era spezzato con la scelta di intraprendere un percorso migratorio, pensando, forse, che le opportunità offerte dal territorio di destinazione potessero far superare ai propri figli il disagio che consegue ad una simile impresa. Inoltre, con tutta probabilità, è la migrazione storica della Puglia che, ormai stabilizzatasi, decide di ricomporre questi cocci famigliari. La provincia di Bari, invece, fa la parte da leone nella fascia intermedia (*generazione 1,50*), quella degli alunni giunti tra i 7 e i 13 anni, seguita però a brevissima distanza dalla provincia di Foggia (485 alunni contro i 558 della provincia di Bari).

Il primato di Bari, indiscusso e di lungo periodo, nell'accoglienza dei nuovi iscritti è stato sempre segnato da percentuali doppie rispetto alla provincia che la seguiva (Foggia), ma, come abbiamo detto, negli ultimi due anni la provincia di Foggia è cresciuta moltissimo, tanto che nel 2006-07 ha provato anche a scalzare Bari dalla testa della classifica, a ulteriore conferma del fatto che questa è la provincia che sta crescendo in *appeal* per i migranti. Si consideri anche un altro dato, che si desume dalle statistiche rese pubbliche dall'ISTAT: la percentuale dei nati stranieri in Italia sul totale dei nati nella provincia di Foggia è, tra tutte le province pugliesi, quella che ha ottenuto il maggior incremento percentuale, passando dall'1,7% al 2,4%. Possiamo prevedere, dunque, che nei prossimi anni, tenendo conto dei flussi di recente immigrazione, delle nuove nascite di bambini stranieri e degli attuali trend scolastici, avremo probabilmente un incremento deciso della presenza straniera proprio in questa provincia.

⁽²⁸⁾ Elena Besozzi, *op.cit.*

Sono, pertanto, le istituzioni scolastiche delle province di Bari, Lecce e Foggia che devono attrezzarsi in quanto a strategie didattiche per l'accoglienza e, soprattutto, per l'inclusione degli alunni stranieri, se non si vuole rischiare di alimentare ancora di più i rischi di dispersione già alti. I riscontri sul successo scolastico sono abbastanza esplicativi. Tra i ragazzi della *generazione 1*, ragazzi che per l'80% hanno tra i 15 e i 18 anni, l'8,0% è stato bocciato nell'anno 2006-07, percentuale che sale quasi al 10% per gli alunni della *generazione 1,25* e scende drasticamente al 3,7% per la *generazione 1,5* e all'1,6% e all'1,2% per le *generazioni 1,75* e 2. Il dato sugli abbandoni è ancora più preoccupante, visto che per la *generazione 1* il tasso di abbandono scolastico raggiunge il 23,0%, per scendere all'8,7% per la *generazione 1,25*, al 2,4% per la *generazione 1,5* e stabilizzarsi al 1,3% per le altre due generazioni. Piuttosto contenuti sono i numeri relativi ai trasferimenti.



Quest'ultimo esito assume una certa rilevanza, accanto a quello degli abbandoni, nella fascia d'età degli adulti, dei maggiorenni, che frequentano i CTP, effetto più immediato delle espulsioni e di un progetto migratorio a più ampia gittata, inseguendo mete e destinazioni che vedono la Puglia solo come terra di transito. Infatti se si considera il totale degli iscritti ai CTP nell'anno scolastico 2007-08, salta subito all'attenzione l'enormità del fenomeno: la percentuale di trasferimenti, che è irrisoria per gli altri ordini di scuola, arriva al 4,5% e gli

abbandoni, che possono essere collegabili, oltre che alle difficoltà e al disagio, anche al trasferimento in altri lidi dell'emigrante, raggiungono il 26%.

4.4 La distribuzione territoriale

In Puglia quasi un alunno straniero su due si concentra nella provincia di Bari (46%); le province di Brindisi e Taranto si attestano su percentuali sempre al di sotto del 10%, mentre il restante 35% si divide pressoché equamente fra la province di Lecce e quella di Foggia, con una prevalenza di quest'ultima a partire dal 2004-05.

Di particolare interesse è la distribuzione degli alunni all'interno delle singole province. Le città capoluogo di provincia si comportano in modo differente l'una dall'altra. Per esempio, la concentrazione degli alunni stranieri nella città di Bari si attesta intorno al 21% sul totale provinciale e resta pressoché costante nei cinque anni presi in esame. Grosso modo possiamo dire che un alunno straniero su dieci, tra quelli presenti sul territorio pugliese, è iscritto presso una scuola della città capoluogo di regione. In tutti questi anni, di particolare rilievo è il dato di Altamura, che si conferma al terzo posto tra le città pugliesi, con una popolazione scolastica straniera (653 alunni nell'anno scolastico 2007-08) più alta della città di Foggia (463 alunni stranieri) e inferiore a quella della città di Lecce (868), cui seguono, nell'ordine, Brindisi (382), Fasano (274), Trani (261), Molfetta (247), Modugno (230), Barletta (213), solo undicesima è Taranto con 212 alunni stranieri. Inoltre, tra i comuni pugliesi, Altamura risulta la città con l'incidenza di alunni stranieri più alta. Nell'anno scolastico 2007-08, di un certo peso è la presenza di studenti stranieri anche nelle città di Gravina di Puglia (178), Corato (164), Santeramo e Monopoli (154 alunni stranieri a testa), Conversano (134), Bitonto (132), Noicattaro (130), Rutigliano (129), Gioia del Colle (127), Andria (123), Cassano delle Murge (116) e Canosa (109). In termini assoluti forti incrementi hanno interessato, nell'ultimo anno scolastico, le città di Modugno (+71 alunni,

pari ad un incremento del 46% rispetto all'anno scolastico 2006-07), Santeramo (+42, con un incremento percentuale del 41%), e Molfetta e Trani (rispettivamente +46 e +47), che vedono un incremento percentuale superiore al 20%. Invece Bisceglie vede ridursi la presenza straniera nelle scuole cittadine del 26% (19 alunni in meno). Gli incrementi maggiori in provincia di Bari si sono verificati nelle città di Valenzano (+153%), Polignano a Mare (+89%), Bitetto (+76%) e Palo del Colle (+73%); mentre maggiori flessioni si sono riscontrate, oltre che a Bisceglie, a Noci e a Triggiano (-20%).

Più fluttuante, rispetto a Bari, è il dato della città di Foggia. Se nell'anno scolastico 2003-04 raccoglieva il 24% del totale degli alunni della provincia, nel 2006-07 la loro presenza scende al 17%, per tornare a superare di poco il 20% nell'ultimo anno. La Provincia di Foggia vede tra i comuni a maggiore concentrazione di alunni stranieri: Cerignola (172), San Severo (144), San Giovanni Rotondo (116), Vieste 113), Mafredonia (108) e Lucera (104), seguono poi Torremaggiore (93), Apricena e Ortanova (73), Lesina e Margherita di Savoia (66). Foggia è la città che in termini assoluti ha visto maggiormente aumentare la presenza di alunni stranieri (+139 studenti, pari ad un incremento del 42% rispetto all'anno scolastico precedente). In termini assoluti seguono: San Severo (+101), Cerignola (+57), che vede quasi raddoppiare gli iscritti, Vieste (+45), San Paolo Civitate (+29), che ha raddoppiato gli alunni, e Lesina (+26). In termini percentuali, invece, a distinguersi sono alcune piccole comunità: Celenza Valfortore, che ha quintuplicato gli iscritti (da 2 a 10), Deliceto, che è passata da 4 a 12 iscritti, San Marco in Lamis, passata da 3 a 11 alunni, Lesina (+65%, da 40 a 66 iscritti), Vico del Gargano, passata da 8 a 24 alunni, Serracapriola, da 24 a 46 studenti. Sorprendente è il calo degli alunni a Sannicandro Garganico, passati da 206 a 46 (-160), quello di Ortanova (-13), Bovino (-12), che dimezza le presenze, Peschici (-26), che si ritrova senza alcun alunno straniero tra i banchi di scuola, e San Giovanni Rotondo (-21 unità).

Non molto differente rispetto a Foggia è la situazione della città di Brindisi, che ha assorbito il 27% degli alunni stranieri presenti nelle scuole della provincia nell'anno scolastico 2006-07, il 34,4% nel 2003-04 e il 37% dell'ultimo anno, toccando la percentuale più alta (41%) nel 2005-06.

Tra i Comuni della provincia a farla da padrona è la città di Fasano, che contende a Brindisi il primato provinciale, visto che, se in termini assoluti è seconda, in termini di incidenza è decisamente prima. Le altre città della provincia, se si escludono Carovigno (49) ed Ostuni (42), non hanno numeri di un certo rilievo. Ostuni, come Mesagne, negli ultimi cinque anni, ha visto assottigliarsi progressivamente la presenza straniera tra i banchi di scuola, il contrario di quello che è successo a Carovigno (solo 12 alunni nell'anno scolastico 2003-2004, 49 nel 2007-08). Di certo rilievo sono le *performance* di San Michele Salentino, che, negli ultimi due anni, è passato da 2 alunni a 26, San Donaci, che accoglie nuovamente degli alunni stranieri (10), e Oria (da 7 a 15), mentre si distingue in negativo la città di San Pietro Vernotico, che perde il 62% della presenza straniera nelle scuole (da 16 a 6).

Il dato di Taranto-città, sul totale provinciale, varia da un minimo del 20% nel 2003-04, anno in cui la città di Martina Franca risultava la città con più alunni stranieri nella provincia ionica (151 contro i 122 di Taranto), ad un massimo, nell'anno successivo, del 28%, per poi calare negli anni seguenti fino a toccare nel 2007-08 il 22%. Negli ultimi tre anni, tre città della provincia hanno visto aumentare progressivamente il proprio peso in termini di presenza straniera: Ginosa (63 alunni nell'a.s. 2007-2008), Grottaglie (64) e Massafra (72 alunni). Se Martina ha visto accrescere, nell'ultimo anno, il numero degli alunni stranieri del 17% (+26 unità), non altrettanto si può dire di Taranto (-30 alunni). Nell'ultimo anno, la popolazione scolastica straniera di Castellaneta è più che quadruplicata (da 9 a 41), Laterza è

passata da 10 a 21 studenti stranieri, Lizzano a sua volta è cresciuta da 4 a 13 alunni. Si sono ridotte le presenze straniere nelle scuole di Palagiano (da 22 a 14) e Faggiano (da 19 a 6 alunni).

Nella provincia di Lecce, infine, la città capoluogo accoglie costantemente in questi anni oltre il 40% degli alunni stranieri presenti sul territorio provinciale. Singolare è il fenomeno nelle città della provincia, che si contendono una percentuale molto bassa di alunni stranieri (non supera il 4%). La distribuzione degli alunni stranieri è più o meno equilibrata nei comuni della provincia, quasi ci fosse stata una mente a gestire le destinazioni degli arrivi degli immigrati. Inoltre la maggior parte dei centri minori, negli ultimi anni, ha visto assottigliarsi la presenza di alunni stranieri a tutto vantaggio del capoluogo salentino (868 alunni nell'a.s. 2007-08, con una crescita, rispetto all'anno precedente, del 14%) o di cittadine come Monteroni (73 alunni, +43%), Castrano (93 alunni, con una crescita del 17%) e Maglie (58 alunni, +29%). Sono cresciuti, nell'ultimo anno scolastico, anche Taurisano, Uggiano, Surbo, Racale. A Cavallino e Corsano si sono rivisti alunni stranieri tra i banchi, mentre Galatone, Gallipoli, Tequile, Tricase e soprattutto Santa Cesarea Terme sono state interessate da una contrazione degli alunni stranieri nelle scuole. In ogni caso l'aumento o la riduzione non supera la decina di unità.

ALUNNI NON ITALIANI ISCRITTI NELLE SCUOLE STATALI a.s. 2003-2004 ripartizione per provincia							
	INFANZIA	PRIMARIA	I GRADO	II GRADO	CTP	TOTALE	percentuale
BARI	574	1.402	688	461	256	3.381	46,87%
BRINDISI	92	245	153	82	0	572	7,93%
FOGGIA	217	573	273	159	62	1.284	17,80%
LECCE	197	614	313	223	28	1.375	19,06%
TARANTO	83	277	164	73	4	601	8,33%
Totale	1.163	3.111	1.591	998	350	7.213	100,00%

ALUNNI NON ITALIANI ISCRITTI NELLE SCUOLE PUGLIESI a.s. 2004-2005 ripartizione per provincia							
	INFANZIA	PRIMARIA	I GRADO	II GRADO	CTP	TOTALE	percentuale
BARI	615	1.590	753	600	368	3.926	47,22%
BRINDISI	121	280	148	111	0	660	7,91%
FOGGIA	240	630	344	223	71	1.508	18,14%
LECCE	208	536	307	258	194	1.503	18,08%
TARANTO	108	288	175	74	74	719	8,65%
Totale	1.292	3.324	1.727	1.266	707	8.316	100,00%

ALUNNI NON ITALIANI ISCRITTI NELLE SCUOLE PUGLIESI a.s. 2005-2006 ripartizione per provincia							
	INFANZIA	PRIMARIA	I GRADO	II GRADO	CTP	TOTALE	percentuale
BARI	730	1.726	871	619	282	4.228	48,80%
BRINDISI	120	263	146	160	90	779	9,00%
FOGGIA	294	675	332	201	242	1.744	20,13%
LECCE	230	561	348	260	24	1.423	16,42%
TARANTO	66	224	120	77	2	489	5,65%
Totale	1.440	3.449	1.817	1.317	640	8.663	100,00%

ALUNNI NON ITALIANI ISCRITTI NELLE SCUOLE PUGLIESI a.s. 2006-2007							
ripartizione per provincia							
	INFANZIA	PRIMARIA	I GRADO	II GRADO	CTP	TOTALE	percentuale
BARI	852	1.881	972	796	438	4.939	46,98%
BRINDISI	123	322	159	164	115	883	8,40%
FOGGIA	340	805	412	257	148	1.962	18,66%
LECCE	279	666	361	341	193	1.840	17,50%
TARANTO	143	312	210	141	83	889	8,46%
Totale	1.737	3.896	2.114	1.699	977	10.513	100,00%

ALUNNI NON ITALIANI ISCRITTI NELLE SCUOLE PUGLIESI a.s. 2007-2008							
ripartizione per provincia							
	INFANZIA	PRIMARIA	I GRADO	II GRADO	CTP	TOTALE	percentuale
BARI	984	2.102	1.168	982	245	5.481	46,19%
BRINDISI	129	351	223	176	149	1.028	8,66%
FOGGIA	452	974	508	292	63	2.289	19,29%
LECCE	344	765	414	346	245	2.114	17,82%
TARANTO	174	390	225	137	27	953	8,03%
Totale	2.083	4.582	2.538	1.933	729	11.865	100,00%

Fonte: elaborazione su dati dell'USR per la Puglia.

4.5 Cittadinanze

A due anni di distanza, possiamo tranquillamente affermare che, con l'allargamento a 27 dell'Unione Europea, il tanto temuto esodo biblico dalla Romania e dalla Bulgaria non c'è stato. Questo non significa che non ci sia stato o non ci sia un aumento delle iscrizioni dovute a recente immigrazione da questi paesi, ma esse sono decisamente contenute rispetto a quello che avevano previsto soprattutto i veggenti dell'informazione. Sicuramente tra le nuove iscrizioni per recente immigrazione, quelle dei Romeni sono la maggioranza (186 su 536) e distanziano la seconda comunità (Albania) di oltre 100 unità, seguono gli Indiani (37 alunni), i Marocchini (32), Cinesi (27), Polacchi (17) e il Brasile e il Venezuela con 11 iscrizioni ciascuna; altre 34 nazionalità sono rappresentate con cifre piuttosto limitate.

Il 56% delle nuove iscrizioni di alunni rumeni è costituita da donne (104), con un'età compresa tra i 7 e i 50 anni (gli uomini sono nettamente più giovani, hanno tra i 4 e i 20 anni). Uno studente su tre di questi nuovi iscritti arriva in Puglia senza la figura paterna, al seguito della madre o per ricongiungersi ad essa. Un simile fenomeno si può notare anche per le nuove iscrizioni dovute a recente immigrazione di alunni che provengono dalla Cina: maggioranza di donne, comprese tra gli 11 e i 45 anni, e il 50% del totale dei nuovi iscritti è composto studenti/studentesse giunti in Puglia in età da lavoro, non al seguito di figure genitoriali o per ricongiungimento ad entrambi i genitori già presenti sul territorio pugliese. Caso particolare è quello degli Indiani: le nuove iscrizioni dovute a recente immigrazione sono per il 94% di sesso maschile, di cui solo in due casi si tratta di minori. Nel caso, invece, del Marocco sono solo 8 i casi dei maggiorenni e, nel caso degli albanesi, le nuove iscrizioni

per recente immigrazione sono costituite esclusivamente da minori. Escludendo il caso particolare dei Cinesi e degli Indiani, la prevalenza femminile e il numero consistente dei minori giunti per il ricongiungimento familiare suggeriscono che nel fenomeno migratorio pugliese è in atto un processo di stutturizzazione.

Nell'anno scolastico 2007-2008, la scuola pugliese ha visto la presenza di ben 88 diverse nazionalità (in alcuni casi le scuole non hanno saputo indicare la provenienza degli studenti e hanno preferito scegliere la voce "altro", questo è successo soprattutto per apolidi e nomadi), a fronte delle 150 presenti a livello nazionale. Il dato pugliese evidenzia, però, un calo del 10% dell'ampio spettro di cittadinanze, rispetto alla ricchezza multietnica registrata nell'anno scolastico 2005-06, quando se ne contarono ben 98. La riduzione ha interessato in modo particolare l'area europea e l'Oceania (non più rappresentata tra i banchi della scuola pugliese). Se nella provincia di Bari si rilevano 77 delle 88 nazionalità presenti a livello regionale, nella provincia di Taranto invece se ne conta solo il 50%; invece più variegata è la presenza di cittadinanze nelle province di Brindisi (58/88) e Lecce (68/88), che superano anche la provincia di Foggia (54).

Nelle prime dieci posizioni delle cittadinanze più rappresentate presenti nella scuola pugliese, che ammontano complessivamente al 68% del totale degli alunni stranieri, la testa non è stata mai in discussione, occupata dall'ormai tradizionale e quasi endemica presenza della comunità albanese, nonostante sia cresciuta in cinque anni di un modesto +18% e abbia registrato una leggera flessione (-69 alunni) tra l'anno scolastico 2007-08 e il 2006-07, passando da 3.315 a 3.913 studenti (gli Albanesi rappresentano il 33% degli studenti stranieri, un alunno su tre). Le posizioni di rincalzo sono, invece, quelle che hanno subito le variazioni più interessanti e che danno l'idea del trend relativo al rotte migratorie degli ultimi anni. La presenza romena (l'11% della popolazione scolastica straniera pugliese), terza a livello nazionale dopo Albania e Marocco, in Puglia è seconda, segnando una crescita, in cinque anni, del 1.105%. Per ogni ragazzo romeno presente nel 2003-04, oggi ce ne sono undici e un alunno straniero su nove è romeno. La Romania ha così scalzato, nell'anno scolastico 2007-08, nella piazza d'onore il Marocco (+82%, quasi raddoppiando le presenze in cinque anni), che rappresenta l'8% degli alunni stranieri, superando anche la Cina, che fino a tre anni fa era saldamente terza (la Cina, in cinque anni, raddoppia gli studenti, rappresentando però solo il 4% del totale della popolazione scolastica straniera pugliese). Come l'Albania, anche il Marocco ha subito nell'ultimo anno una lieve flessione negli iscritti rispetto all'anno precedente; una contrazione più marcata l'hanno subita le comunità mauriziana (-9,5%) e senegalese (-3,5%). Un passo avanti, nell'ultimo anno, lo ha fatto la Polonia, che nelle altre rilevazioni seguiva la Tunisia e che, nell'anno scolastico 2003-04, era solo nona (in cinque anni quadruplica il numero degli studenti). Arretrano, invece, nelle loro posizioni la Tunisia (+63% in cinque anni, +7% rispetto all'anno precedente), che passa dal quarto posto del 2003-04 al sesto del 2007-08, i Mauriziani (+50% in cinque anni), che arretrano di 4 posizioni rispetto alla quinta posizione che ricoprivano nel 2003-04, superati anche dagli Ucraini (ottavi, incrementando di due volte e mezza gli iscritti) e dai Bulgari (quintuplicano gli studenti in cinque anni, mentre segnano un incremento del 36% tra l'anno scolastico 2007-08 e il 2006-07), che si collocano al settimo posto rispetto all'undicesimo che ricoprivano nel 2003-04. Nell'ultima rileva-

zione, rispetto a quella precedente, da segnalare sono gli incrementi degli iscritti originari dell'India (+42%), del Brasile (+36%) e delle Filippine (+30%), che consentono a queste comunità di collocarsi rispettivamente alla decima, alla tredicesima e alla quindicesima posizione.

Paesi di provenienza degli alunni stranieri nelle scuole di Puglia a.s. 2007-2008											
	BA	BR	FG	LE	TA		BA	BR	FG	LE	TA
ALBANIA	2.335	398	423	468	289	TURCHIA	5	1	2	9	0
ITALIA	802	214	340	263	149	COSTA D'AVORIO	12	0	4	0	0
ROMANIA	410	71	573	164	108	GEORGIA	14	1	0	0	0
MAROCCO	359	63	188	308	77	SPAGNA	6	1	0	6	2
CINA	240	42	69	100	93	GRECIA	3	1	0	8	1
POLONIA	69	3	156	48	26	SLOVENIA	2	0	2	9	0
TUNISIA	187	2	62	10	13	CAPO VERDE	11	1	0	0	0
BULGARIA	21	6	65	98	6	LIBANO	3	0	5	1	3
UCRAINA	56	5	102	16	17	LIBIA	2	7	2	0	1
MAURITIUS	177	1	1	4	0	BELGIO	4	4	0	2	1
INDIA	93	3	15	25	6	EGITTO	5	2	0	3	1
MACEDONIA	21	5	94	5	13	PORTOGALLO	5	2	0	0	4
MONTENEGRO	26	12	7	67	13	PAKISTAN	7	0	1	2	0
BRASILE	38	3	2	52	13	SUDAN	2	4	0	0	4
SRI LANKA-CEYLON	5	0	0	88	11	GHANA	4	2	3	0	0
FILIPPINE	32	3	1	62	4	GUINEA	1	3	0	5	0
ALTRO	34	13	17	29	6	REPUBBLICA CECA	3	1	2	2	1
SENEGAL	18	2	5	40	17	KENIA	1	3	1	3	0
GERMANIA	33	13	13	13	8	CONGO	2	0	1	3	0
ERITREA	34	32	2	9	0	TOGO	3	3	0	0	0
AFGHANISTAN	10	29	0	22	0	URUGUAY	0	2	0	4	0
RUSSIA	19	1	28	3	8	SIERRA LEONE	1	0	2	2	0
ALGERIA	30	2	9	2	1	UNGHERIA	2	1	1	1	0
ARGENTINA	26	3	2	5	6	BOLIVIA	1	0	0	0	3
BOSNIA ERZEGOVINA	25	4	0	11	2	GIAPPONE	4	0	0	0	0
CUBA	19	4	4	7	6	OLANDA	3	0	0	1	0
BANGLADESH	21	0	8	8	2	SERBIA	4	0	0	0	0
VENEZUELA	36	1	1	1	0	SIRIA	1	2	0	1	0
EQUADOR	9	0	9	18	2	SVEZIA	1	0	0	3	0
U.S.A.	23	5	1	5	3	COREA DEL SUD	0	0	3	0	0
NIGERIA	21	1	9	4	0	ISRAELE	0	0	2	0	1
GRAN BRETAGNA	11	12	0	10	1	LETONIA	1	0	1	1	0
COLOMBIA	22	1	2	6	2	MESSICO	0	0	0	1	2
CROAZIA	8	1	4	16	3	PALESTINA	3	0	0	0	0
FRANCIA	17	1	1	9	2	SUDAFRICA	2	1	0	0	0
ETIOPIA	14	4	0	6	3	TAILANDIA	2	0	1	0	0
MOLDOVA	8	4	3	6	6	AUSTRIA	0	0	1	1	0
SLOVACCHIA	4	1	17	4	0	KAZAKISTAN	1	0	1	0	0
IRAN	8	5	2	5	3	LIBERIA	0	1	0	1	0
LITUANIA	7	2	8	3	1	SOMALIA	0	0	0	2	0
BIELORUSSIA	15	0	2	3	0	GUATEMALA	0	1	0	0	0
IRAQ	6	7	4	2	0	HAITI	0	0	1	0	0
PERÙ	5	1	3	5	5	MADAGASCAR	0	0	0	1	0
SVIZZERA	4	4	0	6	4	NEPAL	0	0	1	0	0
REPUBBLICA DOMINICANA	11	0	2	4	0	NORVEGIA	1	0	0	0	0

Fonte: elaborazione su dati dell'USR per la Puglia

Discorso a parte va dedicato all'ex-Iugoslavia, così come compariva nelle rilevazioni fino allo scorso anno. Il gruppo di lavoro, infatti, ha preferito eliminare la voce che raggruppava di fatto cittadini di diversa nazionalità (figurava al terzo posto nell'anno 2003-04, al quarto nel 2004-05, al settimo nel 2005-06 e al quinto nel 2006-07) e adeguarsi all'attuale quadro geopolitico dell'area balcanica. Ne hanno beneficiato la Macedonia, già presente al decimo posto nel 2004-05 e 2005-06, che, nel 2007-08, si colloca all'undicesima piazza, e soprattutto il Montenegro, che vede passare i propri alunni in Puglia da poche unità a 108 iscritti, situandosi subito dopo la Macedonia.

Analizzando il dettaglio provinciale si individuano alcune catene migratorie⁽²⁹⁾. A parte il primato della provincia di Bari, che ospita le comunità più numerose a livello regionale di quasi tutte le etnie: Albania (60%), Cina (44%), Tunisia (68%), India (65%), Mauritius (96%), Algeria (68%), Nigeria (60%), Georgia (93%), Capo Verde (91%), la provincia di Foggia si distingue per ospitalità offerta alle comunità provenienti dall'Est europeo, le più numerose della regione: romena (43% del totale regionale; questa comunità è anche la più numerosa della provincia, seguita da quelle albanese e marocchina), polacca (51%), ucraina (52%), macedone (68%), che si concentra tutta a Cerignola (82 su 94 studenti presenti nelle scuole della provincia), e russa (47%). La provincia di Lecce ha il primato per la presenza di Bulgari (50% sul totale regionale), Montenegrini (53%), Brasiliani (48%), Cingalesi (84% sul totale regionale, quasi tutti concentrati nella città di Lecce - 80 studenti su 88 presenze nella provincia -), Filippini (60%) e Senegalesi (48%, accolti a Lecce e soprattutto a Maglie). Numerosa è anche la comunità di studenti marocchini (30%, contro il 36% della provincia di Bari), concentrati tra Porto Cesareo e la stessa città di Lecce. La provincia di Brindisi, invece, si distingue per il primato nell'ospitalità di studenti libici (58% sul totale regionale) e degli Afgani (47% del totale), questi ultimi sono concentrati tutti nella città di Brindisi, probabilmente ospiti del CPT. Infine la provincia di Taranto si distingue per la presenza di una folta rappresentanza di Cinesi, che si dividono tra Taranto-città e San Giorgio Jonico, e di Sudamericani.

La presenza cinese è capillarmente inserita nel territorio della provincia di Bari, anche se vi sono alcune comunità più nutrite di altre, per esempio nelle scuole di Modugno (65 studenti dei 240 presenti a livelli provinciale), consistenza seconda di poco a quella di Bari (83 alunni). Nelle altre province la loro presenza è concentrata nei comuni più popolosi.

I Romeni, dal canto loro, si concentrano soprattutto nella città di Foggia (98 studenti), San Giovanni Rotondo, Cerignola (qui si nota anche una folta comunità di Polacchi), Vieste (presenza quasi esclusiva), e Torremaggiore, dove è presente anche una folta comunità proveniente dal Marocco. Nella provincia di Bari gli studenti romeni sono molto presenti nelle scuole della città di Andria (la più folta comunità provinciale), come, in generale, nella futura nuova provincia pugliese, la BAT. Nelle

⁽²⁹⁾ Si chiama *catena migratoria* o *network di migranti* il meccanismo di richiamo che collega migranti e non, per cui la decisione di migrare, la scelta del luogo e le modalità di inserimento e di integrazione nella nuova società sono suggerite da altri migranti già stabiliti in un determinato luogo, che dunque funziona come punto di appoggio o di riferimento, una vera e propria testa di ponte per la nuova vita, nella rischiosa strada dell'emigrazione.

province di Lecce e Taranto vi sono modeste comunità di studenti romeni a Castrano e a Martina Franca, oltre che nella città capoluogo della provincia salentina.

Gli Albanesi, a loro volta, sono un po' disseminati in tutti i paesi della Puglia. Pochi sono i comuni della provincia di Bari (Capurso, Cellamare, Poggiorsini e Spinazzola) e della provincia di Brindisi (Cellino San Marco, San Donaci e San Michele Salentino) che non accolgono studenti di origine albanese. Più numerose sono le città che non evidenziano la presenza di studenti albanesi nella provincia di Foggia e Taranto, e, cosa che sorprende non poco, anche nella provincia di Lecce.

Nella Provincia di Bari vi è una vera e propria colonia di studenti albanesi ad Altamura, dove ve ne sono ben 506, una cifra superiore anche a quella del capoluogo regionale. Nelle scuole di Altamura è iscritta anche una folta comunità di Tunisini. Nutrite sono le comunità di studenti albanesi presenti nelle città di Conversano (dove c'è anche una discreta presenza di Rumeni), Molfetta (dove il numero di studenti albanesi supera quello della città di Bari) e Cassano. Presenza straniera quasi esclusiva è quella degli studenti albanesi a Noicattaro, Rutigliano, Gravina e Acquaviva delle Fonti. Di un certo rilievo è anche la presenza albanese nelle scuole di Santeramo, dove incontriamo anche un folto numero di Marocchini e Rumeni, Monopoli, dove possiamo notare anche la presenza rilevante di Marocchini, e Trani, dove le scuole sono frequentate anche da tanti studenti provenienti dal Marocco.

Nella provincia di Brindisi, invece, la comunità più numerosa di studenti albanesi si registra a Fasano, vera e propria colonia, a Brindisi, dove è folta anche la comunità eritrea, e a Latiano, dove vi è un nutrito gruppo di studenti provenienti dal Marocco.

Nella provincia dauna la comunità albanese più numerosa la ritroviamo nelle scuole della zona costiera, mentre nell'entroterra si concentra soprattutto nella città capoluogo, nelle cui scuole si accoglie anche un consistente numero di studenti cinesi, e a San Severo. Ad Apricena oltre ad Albanesi troviamo anche un folto gruppo di Romeni, che costituiscono una comunità straniera quasi esclusiva a Sanicandro Garganico, mentre a Serracapriola incontriamo una presenza straniera esclusiva di Bulgari.

Questi ultimi sono quasi esclusivi tra gli studenti stranieri di Monteroni (Lecce), così come gli studenti indiani presenti nella regione si concentrano quasi tutti nelle scuole di Modugno (BA), dove troviamo anche un folto gruppo di Cinesi e Bosniaci. Altra comunità che a livello regionale si concentra in un solo luogo è quella mauriziana, che ritroviamo quasi tutta in una circoscrizione residenziale di Bari (Torre a Mare)⁽³⁰⁾. Gli studenti etiopi appaiono concentrati nella città di Bari, i Nigeriani a Bitonto (BA) e i Croati a Lecce.

Nella provincia di Taranto la comunità albanese più folta è quella di Martina; inoltre, un discreto numero di studenti marocchini popola le scuole di Ginosa e San Marzano.

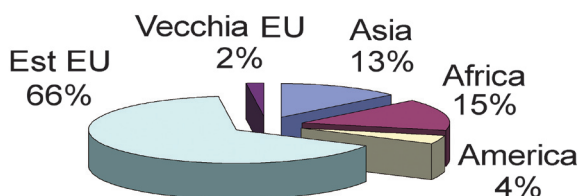
Infine, nella provincia salentina le scuole della città capoluogo ospitano i gruppi di studenti più numerosi di quasi tutte le etnie.

⁽³⁰⁾ cfr. Leonardo Palmisano, *Immigrare e vivere in Puglia: inclusione, esclusione, informazione*, in AA. VV., *Gli stranieri in Biblioteca*, Rosalba Magistero (a cura di), Edizioni del Sud, Modugno 2008, pp. 75-90.

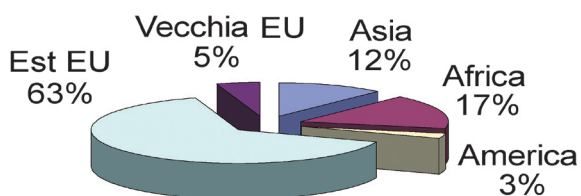
Paesi di provenienza degli alunni stranieri									
	2006-07	2005-06	2004-05	2003-04		2006-07	2005-06	2004-05	2003-04
AFGHANISTAN	49	15	5	0	KURDISTAN	0	1	0	0
ALBANIA	3.982	3.583	3.642	3.315	LETTONIA	0	1	2	2
ALGERIA	40	53	43	25	LIBANO	5	2	1	1
ALTRO	36	4	7	8	LIBERIA	2	1	5	0
ARABIA	0	0	0	1	LIBIA	6	4	3	3
ARGENTINA	35	38	41	28	LITUANIA	9	7	4	2
ARMENIA	3	0	1	0	MACEDONIA	0	97	79	0
AUSTRALIA	0	0	1	1	MADAGASCAR	1	6	1	1
AUSTRIA	2	1	1	3	MALESIA	0	1	0	0
BANGLADESH	20	15	18	5	MALI	1	1	0	0
BELGIO	2	2	3	2	MALTA	1	0	0	0
BIELORUSSIA	10	7	5	1	MAROCCO	1.013	801	729	547
BOLIVIA	6	8	3	4	MAURITIUS	202	167	151	122
BOSNIA	0	2	9	0	MESSICO	10	6	5	2
BRASILE	79	47	43	23	MOLDOVA	25	16	13	11
BULGARIA	141	90	61	40	MONTENEGRO	0	2	3	0
BURUNDI	2	0	1	1	NEPAL	0	1	0	0
CANADA	1	0	3	1	NIGERIA	18	17	18	0
CAPO VERDE	9	14	12	7	NORVEGIA	2	2	0	0
CIAD	0	0	1	1	NUOVA ZELANDA	1	0	0	0
CILE	0	4	0	1	OLANDA	1	7	1	6
CINA	507	396	383	271	PAKISTAN	15	12	12	5
CIPRO	0	1	0	1	PALESTINA	7	2	3	0
CITTÀ DEL VATICANO	0	1	0	0	PARAGUAY	0	2	0	0
COLOMBIA	42	22	16	14	PERÙ	15	9	10	4
CONGO	4	3	1	1	POLONIA	295	250	208	72
COREA DEL SUD	3	2	1	5	PORTOGALLO	10	13	6	7
COSTA D'AVORIO	13	11	18	7	REPUBBLICA CECA	6	5	5	2
CROAZIA	2	6	8	0	REPUBBLICA DOMENICANA	13	8	8	2
CUBA	26	27	18	10	ROMANIA	709	398	260	110
DANIMARCA	0	1	0	1	RUANDA	4	42	4	2
EQUADOR	22	25	14	11	RUSSIA	70	0	45	20
EGITTO	11	15	15	6	SALVADOR	1	1	0	0
ERITREA	98	64	77	32	SAN MARINO	0	1	0	0
ETIOPIA	31	29	20	4	SENEGAL	85	51	43	24
EX JUGOSLAVIA	358	242	263	374	SERBIA	0	0	22	0
FILIPPINE	78	57	53	28	SIERRA LEONE	2	5	4	1
FINLANDIA	0	0	0	1	SIRIA	0	2	3	0
FRANCIA	20	23	12	7	SLOVACCHIA	15	12	13	3
GAMBIA	0	1	0	0	SLOVENIA	0	2	1	0
GEORGIA	21	5	0	0	SOMALIA	7	3	32	1
GERMANIA	48	71	29	16	SPAGNA	14	9	11	14
GHANA	11	6	5	1	SRI LANKA-CEYLON	90	56	70	44
GIAPPONE	1	2	1	1	SUDAFRICA	0	3	1	0
GIORDANIA	3	20	3	0	SUDAN	29	29	19	0
GRECIA	10	15	7	6	SVEZIA	2	3	0	0
GUATEMALA	3	3	1	1	SVIZZERA	8	10	3	2
GUINEA	0	1	0	0	TAIWAN	1	0	0	2
HAITI	0	1	1	0	TANZANIA	1	0	1	0
INDIA	100	61	86	31	THAILANDIA	3	1	3	2
INDONESIA	7	0	0	0	TOGO	1	1	1	0
INGHILTERRA	10	0	17	11	TUNISIA	254	255	213	168
IRAN	24	12	14	12	TURCHIA	14	10	30	22
IRAQ	17	16	10	10	U.S.A.	21	24	13	11
IRLANDA	0	0	1	0	UCRANIA	188	170	131	79
ISLANDA	1	0	1	0	UGANDA	1	0	0	0
ISRAELE	0	3	1	2	UNGHERIA	6	6	7	7
ITALIA	1.397	1.051	1.094	1.065	URUGUAY	3	5	2	5
KAZAKISTAN	1	1	0	0	VENEZUELA	30	42	45	35
KENIA	8	4	2	1					

Fonte: elaborazione su dati dell'USR per la Puglia

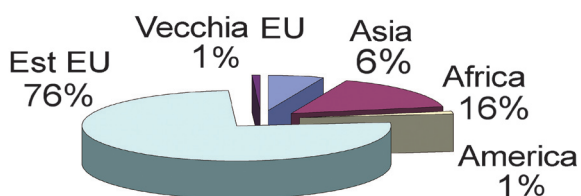
Ripartizione per area geografica di provenienza della presenza straniera nelle scuole della provincia di Bari



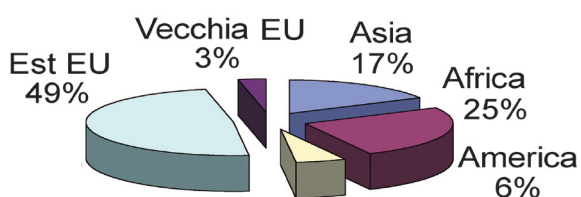
Ripartizione per area geografica di provenienza della presenza straniera nelle scuole della provincia di Brindisi



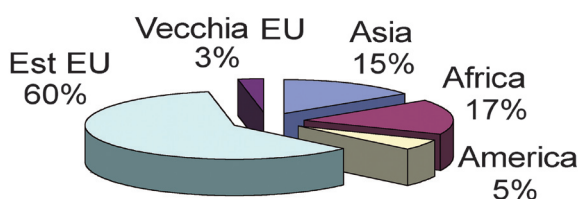
Ripartizione per area geografica di provenienza della presenza straniera nelle scuole della provincia di Foggia



Ripartizione per area geografica di provenienza della presenza straniera nelle scuole della provincia di Lecce



Ripartizione per area geografica di provenienza della presenza straniera nelle scuole della provincia di Taranto



Fonte: elaborazione su dati dell'USR per la Puglia

Allargando lo sguardo alle aree di provenienza degli studenti stranieri pugliesi, si nota, al di là della pressoché dominante presenza dell'immigrazione proveniente dall'ex Europa comunista nelle diverse province di Puglia, che la percentuale di studenti stranieri provenienti dal continente africano è più alta nella provincia di Lecce (1/4), mentre la si riscontra più bassa nella provincia di Bari. Sempre nella provincia di Lecce, si coglie la più alta incidenza regionale di studenti stranieri provenienti dall'America, seguita dalle province di Taranto, Bari, Brindisi e Foggia, dove è molto limitata (uno ogni 88 alunni stranieri). Il peso della componente asiatica tra gli studenti stranieri pugliesi è pressoché identico in tutte le province (si va dal 12% di Brindisi al 17% di Lecce), mentre varia, da un massimo del 5% nella provincia di Brindisi a un minimo dell'1% nella provincia di Foggia, la componente di studenti provenienti dalla vecchia Europa. Nella provincia di Foggia, tre ragazzi su quattro, invece, provengono dall'ex Europa comunista, mentre nella provincia di Lecce solo uno studente straniero su due proviene dall'Europa dell'Est. Nelle altre tre province due studenti su tre sono originari dell'Europa orientale.

Sul piano della differenza di genere, invece, si può notare come la componente femminile sia predominante nella popolazione studentesca proveniente dall'Europa e dall'America, mentre è superata dalla componente maschile per gli studenti provenienti dall'Asia e dall'Africa; in entrambi i casi essa si aggira intorno al 45% del totale.

4.6 Territorio di confine

La lunga analisi effettuata ha riguardato soprattutto gli studenti stranieri nati all'estero con entrambi i genitori stranieri. Elena Besozzi⁽³¹⁾ ritiene che un certo rilievo l'abbia nell'attuale situazione italiana ed europea la presenza, ormai consistente, di una "giovane generazione" o "nuova generazione" composta da bambini, ragazzi, adolescenti, figli di migranti, vicina, se non coincidente, alla seconda generazione, perché tra qualche anno costoro saranno la parte preponderante della popolazione scolastica straniera nella scuola del nostro territorio. Tra questi ci sentiamo di annoverare anche i figli di coppie miste, in cui uno dei due genitori è di nazionalità italiana⁽³²⁾, la cui presenza l'USR per la Puglia ha comunque rilevato nella sua indagine annuale. Questi studenti, se sul piano dell'acquisizione dei diritti non incontreranno grandi difficoltà, di fatto sul piano culturale risentiranno del condizionamento prodotto dalla loro condizione di "meticci".

Al fenomeno delle coppie miste è legato anche quello delle famiglie allargate. Per effetto di tali unioni, infatti, spesso più famiglie si fondono, per cui figli nati in Paesi differenti si possono ritrovare a far parte di un'unica grande famiglia, in cui si mescolano due culture, due etnie, due concezioni diverse della vita. La prole nata in terra straniera si ritroverebbe, al momento del ricongiungimento, ad avere aspettative e riferimenti analoghi a quelli dei loro fratelli e/o dei loro compagni italiani⁽³³⁾.

Dalla rilevazione dell'USR emerge che, nell'anno scolastico 2007-08, sono 1805 (15%) gli studenti figli di genitori che hanno origini diverse, di questi solo 182 sono studenti che hanno entrambi i genitori stranieri, ma di nazionalità differente ("coppie miste-miste"), mentre 675 hanno solo la madre di nazionalità italiana e 948 hanno il padre di nazionalità italiana. Secondo i sociologi e i demografi, la quantità di coppie miste è un indicatore anche della qualità del processo di integrazione che si realizza in una comunità: quanto più profondo è il sentimento di accettazione della diversità in una comunità, tanto più ampia è la disponibilità di questa a stringere vincoli di matrimonio con individui di comunità diverse dalla propria. Dall'indagine si ricava che quasi tutte le comunità presenti nelle scuole della Puglia hanno stretto vincoli tra di loro ad eccezione di quelle del Congo e della Guinea, che risultano le più endogamiche. Inoltre anche la comunità cinese sembra tendere all'endogamicità, vista la bassa varietà di incroci registrata con la rilevazione.

Sempre dall'indagine emerge che i figli di coppie miste (un genitore italiano e uno straniero) corrispondono al 13% degli alunni censiti. Il dato potrebbe suscitare nel lettore preoccupazione, se non allarmismo, ma ciò non deve ingannare: tanti sono i fattori che portano ad un simile risultato, non ultimo la maggiore fertilità delle donne straniere. L'ISTAT calcola che nel Meridione, e in particolare in Puglia, il numero di matrimoni misti celebrati è ancora molto basso, essi costituiscono il 3,1% delle unioni celebrate. Anche se il dato ISTAT, fondato sulle informazioni ricavate dalle anagrafi comunali, necessita di essere integrato con quello sulle unioni al di fuori delle tradizionali forme di matrimonio, unioni che, secondo lo stesso Istituto Statistico, sono in larga espansione negli ultimi anni.

⁽³¹⁾ Cfr. Elena Besozzi, Maddalena Colombo (a cura di), *op. cit.*; tema sviluppato anche da Graziella Giovannini, Luca Queirollo Palmas (a cura di), *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino, 2002 e da Roberta Bosisio, Enzo Colombo, Luisa Leonini, Paola Rebughini, *op. cit.*

⁽³²⁾ Poiché in Italia si acquisisce la cittadinanza *iure sanguinis*, la maniera più veloce per ottenerla è indubbiamente il matrimonio con cittadini italiani. Secondo l'ISTAT, nel 2005, il 12,5% di tutte le celebrazioni matrimoniali ha riguardato, proprio le coppie miste.

⁽³³⁾ Sul tema cfr. Raffaella Callia, *Le coppie miste*, in *Immigrazione. Dossier Statistico 2007*, Caritas/migrantes, Roma 2007, pp. 157-163.

Dai dati rilevati con l'indagine dell'USR si ricava l'orientamento negli incroci coniugali. Infatti, si può notare una particolare inclinazione delle donne italiane ad unirsi con compagni provenienti dall'Africa (in particolare dal Marocco e dalle Tunisia), anche se in assoluto la comunità maschile con cui le donne italiane hanno stretto un maggior numero di vincoli matrimoniali è quella albanese (138). I maschi italiani, al contrario, prediligono compagne che provengono dall'Est Europa (Ucraina, Albania, Romania, ecc.), cui seguono quelle provenienti dal Sudamerica (Brasile, Cuba, ecc.).

Ben 478 alunni, figli di queste coppie miste, sono addirittura nati in terra straniera. Sul piano dei risultati scolastici questi alunni evidenziano un numero irrisorio di abbandoni (15 in tutto), e quasi identica è la quantità di coloro che sono stati respinti (14) nell'anno scolastico 2006-07. Provando a verificare i livelli di socializzazione, le valutazioni "sufficienti" superano il 10% per i nati in Italia, mentre lo stesso esito diventa irrisorio per i nati all'estero. Il rapporto si inverte quando verifichiamo, sempre in relazione ai giudizi sui livelli di socializzazione, le "insufficienze" (il 5% per i nati all'estero, irrisorie le insufficienze per i nati in Italia).

Gli studenti nati in Italia con un genitore italiano fanno registrare percentuali leggermente superiori rispetto a quelli nati all'estero, quando si analizzano le valutazioni di "insufficienza" o di "sufficienza" in relazione alla variabile del rapporto con le regole scolastiche e a quella degli esiti relativi agli apprendimenti. Se proviamo a sommare i valori delle due valutazioni più basse relativi alla variabile dell'adattamento alle regole scolastiche, scopriamo che il 30% degli alunni figli di coppie miste nati in Italia ha un rapporto con le regole scolastiche che oscilla tra l'"insufficiente" e il "sufficiente".

Tra gli studenti figli di coppie miste quasi il 50% frequenta la scuola primaria. Alla scuola dell'infanzia è iscritto il 30% (316) degli studenti figli di coppie miste nati in Italia, mentre la percentuale scende al 15% (71) nel caso invece dei figli di coppie miste nati all'estero.

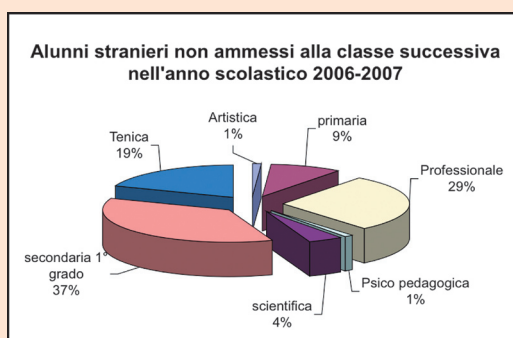
Sceglie di frequentare un indirizzo di studi superiore, solo il 7% degli alunni figli di coppie miste nati in Italia (un dato percentuale che risulta essere la metà di quello riscontrato per gli studenti stranieri iscritti nelle scuole di Puglia); costoro scelgono soprattutto la formazione tecnica (42%) e a seguire quella scientifica (23%), classica (15%) e professionale (14%). Invece gli studenti figli di coppie miste nati all'estero scelgono prevalentemente il professionale (uno su due), seguito, in ordine di preferenza, dall'indirizzo tecnico (uno su quattro), il classico (uno su cinque) e lo scientifico (uno su sei).

Infine, si avverte l'esigenza di annoverare nella categoria della "nuova generazione" anche gli studenti inseriti in famiglie di genitori italiani per effetto di affidamento e adozioni internazionali (176 iscritti in tutta la regione nell'anno scolastico 2007-08). Sul piano regionale questi alunni si distribuiscono per il 55% nella provincia di Bari, il 20% a Lecce, l'11% a Foggia e Taranto e fanalino di coda con il 3% è la provincia di Brindisi. Questi alunni arrivano per il 40% dall'Europa dell'Est, in particolare dall'Ucraina (30), dalla Bielorussia (19), dalla Polonia (14), dalla Romania (13), un altro 30% giunge dall'America del Sud, in particolare dal Brasile (26) e dalla Colombia (21), mentre dall'Africa solo 3 alunni. Frequentano nella maggior parte dei casi la scuola primaria, solo 15 la scuola dell'infanzia, e uno su sei la scuola secondaria di II grado, dove il 30% è iscritto presso gli istituti tecnici, il 27% presso gli istituti professionali, il 19% al liceo classico, il 16% allo scientifico, il resto si divide tra l'indirizzo artistico e il liceo psicopedagogico. Sul piano dei risultati scolastici si può notare come solo 4 di questi studenti sono stati respinti nell'anno scolastico 2006-07 e un solo ha

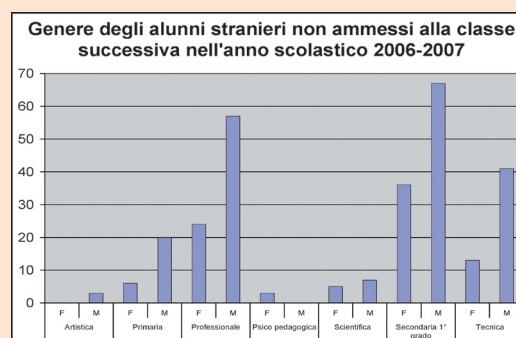
abbandonato la scuola nell'anno scolastico 2007-08. Prevalentemente ottimo è il grado di socializzazione, se si esclude una percentuale del 18% che ha ottenuto un giudizio "sufficiente", mentre il 7% di loro ha un rapporto difficile con le regole scolastiche (sono gli stessi alunni che hanno un rapporto difficile anche con la lingua italiana) e il 13% ha ottenuto un giudizio "sufficiente".

5. Il successo scolastico

Quella degli esiti scolastici è un indicatore importante per valutare la qualità dell'integrazione scolastica degli alunni stranieri nella scuola. Le informazioni trasmesse dalle istituzioni scolastiche relative a questa sezione sono spesso risultate incomplete, oppure il dato non era in possesso del compilatore⁽³⁴⁾; pertanto, tralasciando gli iscritti all'infanzia, dei 6.977 alunni stranieri per cui l'informazione risulta completa e corretta, nell'anno scolastico 2006-07, il 96% è stato ammesso alla classe successiva e il 4% è stato respinto. Se però la percentuale dei respinti alla scuola primaria (0,87%) è irrisoria (26/3.156), preoccupante è il dato relativo alla secondaria di I grado (5%) e assume i tratti dell'emergenza nella secondaria di II grado (8,7%). Provando ad osservare quest'ultimo risultato nello specifico dei diversi indirizzi di studi, la percentuale più alta di respinti la riscontriamo nei professionali (13%), negli indirizzi tecnici si riduce al 9,8%, negli artistici al 7,3%, mentre nel liceo scientifico solo il 4,1% non è stato ammesso alla classe successiva, nel liceo psico-pedagogico il tasso è al 3%, addirittura non risultano respinti nel liceo classico. Se poi andiamo ad analizzare nello specifico delle nazionalità il tasso di respinti, si scopre che il 30% dei Libanesi non è stato ammesso alla classe successiva, è al 21% quello dei Macedoni, seguito dai Libici con il 13,3% e dalla Repubblica Dominicana con il 10,5%, sopra il 5% è la percentuale di respinti degli studenti che provengono dalle Mauritius, dal Marocco, dal Venezuela, degli studenti etiopi, colombiani, ivoriani e bangladesi. In termini assoluti la comunità con il maggior numero di respinti è quella cinese (4,3%), che supera l'albanese (3,6%) e la romena (1,4%).



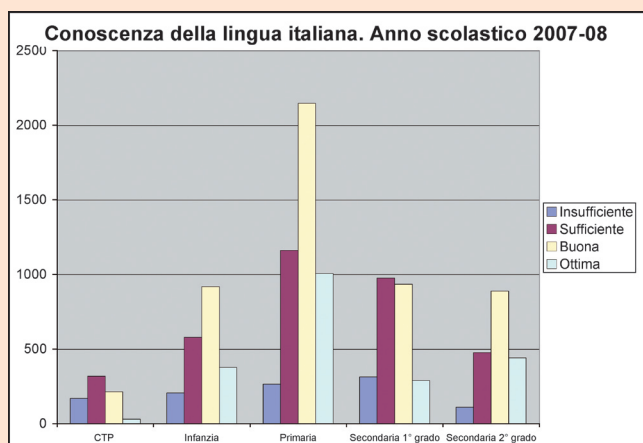
Fonte: elaborazione su dati dell'USR per la Puglia



Gli esiti scolastici dell'anno precedente spesso sono causa di abbandono e trasferimenti. Tralasciando l'analisi dettagliata degli esiti conseguiti dagli studenti dei CTP, anche se l'argomento meriterebbe una trattazione approfondita (un iscritto su quattro abbandona e uno su venti si trasferisce), negli altri ordini di scuola si riscontra un tasso di abbandono superiore all'1% per l'infanzia e la

⁽³⁴⁾ Il 20% è costituito dalla voce "dato sconosciuto", dovuto essenzialmente a nuove iscrizioni per recente immigrazione.

primaria, che raggiunge il 2,6% nella scuola di I grado e addirittura il 5,1% nella scuola di II grado; i trasferimenti, invece, sono sempre al di sotto dell'1%. Nella scuola superiore di I grado il 50% degli alunni che abbandona la scuola è stato respinto nell'anno scolastico precedente, mentre nel II grado la percentuale si riduce al 30%. Tutti gli studenti che abbandonano la scuola sono stati segnalati con una valutazione "insufficiente" in relazione alle competenze linguistiche, anche se, per la maggior parte di loro, la valutazione degli apprendimenti risulta essere al di sopra della sufficienza.

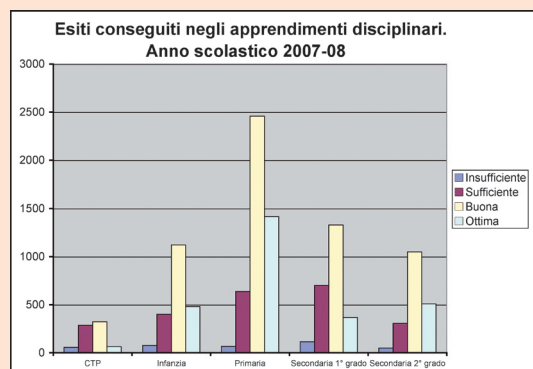


Fonte: elaborazione su dati dell'USR per la Puglia

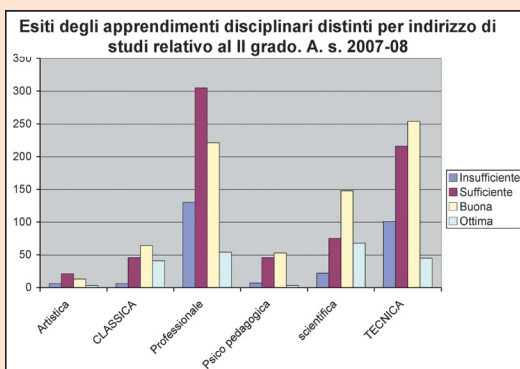
In generale, le competenze linguistiche risultano essere pressoché buone in ogni ordine di scuola, tranne che per la scuola superiore di I grado, che si caratterizza per la percentuale più alta di "insufficienze" e per un numero di studenti con competenze linguistiche giudicate "sufficienti" maggiore di coloro che hanno conseguito un giudizio "buono". Questo risultato, non in linea con gli altri ordini di scuola, è sicuramente condizionato dal fatto che il 35% degli studenti iscritti alla scuola di I grado è stato inserito per la prima

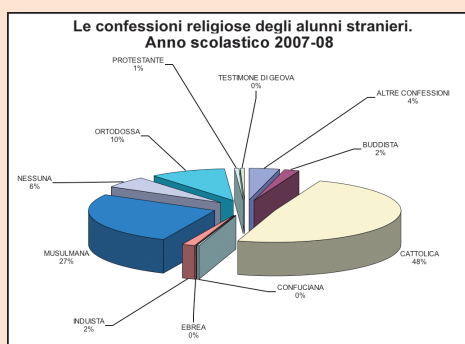
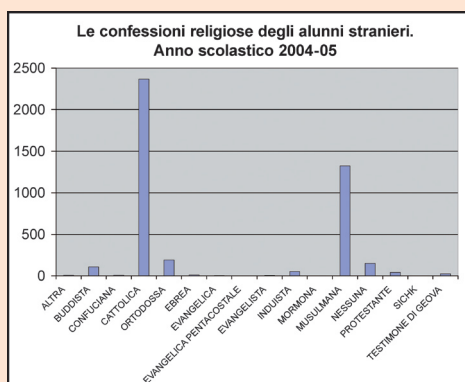
volta in una classe italiana negli ultimi tre anni. Ancora una volta il dato conferma la difficoltà di inserimento dei ragazzi della *generazione 1,50* e suggerisce agli operatori della scuola di riservare una certa attenzione agli studenti introdotti tra i 7 e i 13 anni per la prima volta in una scuola italiana.

Gli esiti degli apprendimenti disciplinari degli studenti stranieri iscritti presso le istituzioni scolastiche pugliesi si equivalgono in tutti gli ordini di scuola, anche se ad una lettura più approfondita dei risultati notiamo che le valutazioni della scuola primaria sono in prevalenza caratterizzate da giudizi tra il "buono" e l'"ottimo", stesso risultato lo si riscontra nella scuola superiore di II grado. Per quest'ultimo ordine di scuola si tratta di un risultato quasi scontato, visto che solo un ragazzo su cinque è stato inserito per recente immigrazione in una classe italiana negli ultimi tre anni. Ciò significa che questi alunni vengono da un percorso scolastico più lungo rispetto a quello riscontrato per gli alunni della scuola superiore di I grado; inoltre, il dato è condizionato anche dai risultati ottenuti dagli studenti stranieri che frequentano i Licei classici e scientifici, i quali hanno alle spalle sicuramente motivazioni più forti e, in larga parte, un inserimento nella scuola italiana che parte dai primissimi gradi dell'istruzione.



Fonte: elaborazione su dati dell'USR per la Puglia





Fonte: elaborazione su dati dell'USR per la Puglia.

6. Le confessioni religiose

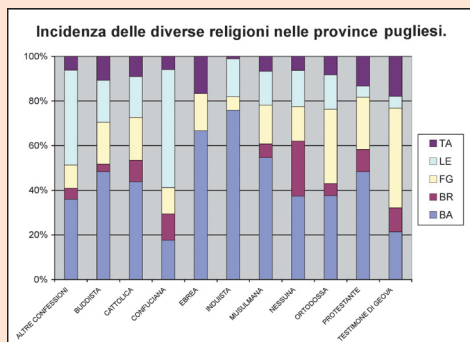
Dall'anno scolastico 2004-2005 l'USR per la Puglia ha inserito nella sua rilevazione la richiesta di informazioni sulla religione professata dagli studenti stranieri. Per ovviare alle mille obiezioni sollevate per il trattamento di un dato sensibile, il gruppo di lavoro ha lasciato libera facoltà alle famiglie e, dunque, alle istituzioni scolastiche di rispondere. Si prende atto che sono pochissime le scuole che non hanno trasmesso l'informazione (il dato non è stato fornito solo per 70 studenti), per il resto emerge un quadro molto dinamico e interessante sulle confessioni religiose presenti nella scuola pugliese.

Dinamico perché, con l'arrivo degli alunni stranieri provenienti dall'Est Europa, l'incidenza di alcune confessioni è cambiata. Infatti nella rilevazione del 2004-05 il quadro, pur variegato, vedeva la presenza di alcune religioni rappresentate da un numero di adepti che non raggiungeva le due cifre oppure superava la prima decina di poco: confuciana (9), evangelica (4), evangelista pentecostale (2), evangelista (6), mormona (1), sichk (2), ebrea (14). I gruppi religiosi più consistenti erano la ortodossa (192), quella buddista

(109) e soprattutto la comunità religiosa musulmana (1324), oltre, ovviamente, a quella cattolica. Emergeva da quella rilevazione anche l'ampia declinazione di alcune voci (vedi quelle legate alla religione protestante) e, al contrario, la genericità di altre (vedi la voce "nessuna"). Questa impostazione è stata mantenuta fino all'anno scolastico 2006-07; in occasione dell'ultima rilevazione, il gruppo di lavoro ha cercato di declinare meglio alcune voci e di raggrupparne altre. È venuto fuori un quadro rinnovato al suo interno ma altrettanto interessante per una eventuale analisi approfondita.

Nell'ultima rilevazione, dunque, è confermata la presenza di alcune confessioni religiose che non raggiungono l'1%, pur avendo superato la fatidica soglia della seconda cifra numerica, ad esempio la religione confuciana (17), i Testimoni di Geova (56 studenti). La religione protestante rappresenta l'1% della popolazione scolastica straniera (60 alunni); mentre sale al 2% quella buddista (234 alunni) e quella induista (182), entrambe più che raddoppiate in quattro anni. Quintuplicata, invece, è la rappresentanza degli studenti di fede ortodossa (1.147), mentre quella musulmana ha raddoppiato, in quattro anni, i propri adepti (3.144). La cattolica resta sempre la religione maggioritaria tra gli studenti stranieri, ma perde punti percentuali, scendendo sotto la soglia del 50%. Nonostante la voce "nessuna" sia stata esplicitata nell'ultima rilevazione, la sua consistenza resta comunque alta (rappresenta il 6%, pari a 715 alunni), cosa che dovrebbe indurre il gruppo a riflettere ancora sulla sua declinazione.

Incrociando la variabile della confessione religiosa con quella della provenienza degli studenti, si scopre che la Cina, i paesi dell'Est e sorprendentemente l'Eritrea e l'Afghanistan, danno consistenza alla voce "nessuna". L'incremento musulmano si deve oltre che ai nuovi arrivi dal Magreb, anche e soprattutto agli arrivi dai paesi balcanici, dove la civiltà turcomanna ha avuto storicamente un ruolo importante in tutta la seconda metà del secondo Millennio. Infatti gli studenti albanesi che si dichiarano seguaci della confessione musulmana (1405) sono più numerosi di un terzo rispetto alla comunità musulmana marocchina (863).



Fonte: elaborazione su dati dell'USR per la Puglia.

A contribuire alla crescita della confessione induista sono stati soprattutto gli studenti mauriziani, oltre che Indiani e Cingalesi, mentre a far crescere il Buddismo sono stati, come da previsione, gli studenti cinesi e indiani. Gli ortodossi sono cresciuti, invece, con l'arrivo degli studenti provenienti dall'ex Europa comunista: in minima parte dall'Albania (solo 185), e soprattutto dalla Bulgaria, dalla Macedonia, dall'Ucraina e dalla Romania. Stabile è rimasto il dato dei testimoni di Geova e dei Protestanti.

Ultima e doverosa considerazione è quella relativa alla consistenza delle confessioni religiose nelle varie province. I testimoni di Geova sembrano concentrarsi in maggioranza nella provincia di Foggia (quasi il 50% sul totale regionale); una simile percentuale si ritrova nella provincia di Bari ma in relazione alla presenza del Protestantismo. Gli studenti ortodossi si distribuiscono prevalentemente nelle scuole della provincia di Bari (431) e di Foggia (382), province in cui sono presenti santuari simbolo anche della cristianità ortodossa (la basilica nicolaiana a Bari e quella micaelica a Monte Santangelo). I Musulmani sono equamente distribuiti nelle province pugliesi, mentre la comunità induista, legata alla presenza dei Mauriziani, è ovviamente concentrata nella provincia di Bari (138), così come quella buddista.

7. Conclusioni

Come emerge dai dati della rilevazione effettuata dall'USR per la Puglia, il processo di strutturizzazione del fenomeno migratorio che interessa il territorio nazionale⁽³⁵⁾ e regionale deve indurre gli operatori della scuola a rivedere e ripensare l'approccio verso i temi dell'integrazione scolastica degli alunni stranieri.

Il ruolo stesso dei C.R.I.T., esperienza nata a seguito dell'emergenza immigrazione degli anni Novanta, va anch'esso rivisto e ampliato. Dai bisogni concreti che la scuola si trova ad affrontare deve nascere un sistema regionale di laboratori territoriali in cui i protagonisti siano tutti i soggetti istituzionali presenti nel territorio preposti alla presa in carico, a qualunque titolo, degli alunni di cittadinanza non italiana. La scuola, d'altronde, per realizzare il suo progetto, non può operare nell'isolamento, ma deve ricercare legami e collaborazioni al di fuori di se stessa. Il concetto di rete, base su cui si fonda la *governance* dell'autonomia, si costruisce a partire dalla consapevolezza del limite, per andare oltre: la singola scuola fa parte di un tessuto connettivo, che la mette in comunicazione con altre scuole, istituzioni, Enti, con cui scambiare informazioni, idee, risorse umane e risorse materiali. Questo aiuta ogni componente della rete a superare le proprie carenze e i propri limiti.

L'obiettivo è quello di condividere risorse umane e materiali, logistiche e finanziarie, utilizzandole, nel modo più efficace possibile, per realizzare un unico progetto di inclusione scolastica e sociale, un lavoro d'insieme che superi la frammentarietà delle competenze dei diversi Enti ed il rischio di una poco produttiva autoreferenzialità.

Inoltre, per gli Enti preposti alla presa in carico dello straniero, non è più il momento di porsi la domanda su quanti immigrati giungeranno nei prossimi anni sul territorio, perché il tema più urgente, oggi, riguarda il come e con quali strumenti e risorse potrà essere affrontato un fenomeno strut-

⁽³⁵⁾ Cfr. Guerino Di Tora, Vittorio Nozza, Piergiorgio Saviola, *Introduzione: Il XVII Rapporto e l'Anno europeo del dialogo Interculturale*, p. 12 e Franco Pittau, Luca Di Sciullo, *Consistenza, provenienza e insediamento degli immigrati*, p. 90, entrambi gli interventi si possono leggere in *Immigrazione. Dossier Statistico 2007. XVII Rapporto*, Caritas/Migrantes, Roma 2007.

turale nelle nostre comunità, che porta con sé tante occasioni e motivi di reciproco arricchimento culturale e sociale.

Risulta essenziale, dunque, prestare attenzione alla singola storia di ogni ragazzo e superare l'etnocentrismo implicito che si nasconde spesso nell'azione didattica e trasformare l'"assenza", di cui soffrono gli studenti stranieri, in risorsa, per valorizzare la loro doppia appartenenza e il bilinguismo o il loro plurilinguismo, che deve diventare una possibilità anche per gli studenti italiani. Gli immigrati non arrivano "nudi", posseggono un *background* che tendono sempre a richiamare nel loro vissuto quotidiano, non fosse altro che per trovare la forza di superare le tante difficoltà che incontrano nell'esperienza di tutti i giorni.

Nel sistema dell'autonomia la scuola deve riconoscere il valore della presenza e dell'incontro con l'altro e assicurare a tutti gli studenti *livelli essenziali di prestazione* e garantire loro la tutela di diritti inalienabili (sicurezza, salute, privacy, trasparenza, diritto all'apprendimento, ecc.), riconoscendo, in particolare all'alunno straniero, la sua diversità e la sua identità, senza schiacciarla oppure omologarla ai valori della cultura dominante e/o ospitante o metterla sotto inchiesta. Se l'autonomia scolastica nasce in una cornice in cui responsabilità e valutazione sono le basi del sistema della *governance*, il problema di come gli alunni stranieri e le loro famiglie sono informati e "governati" non deve essere sottovalutato.

Pertanto il mondo della scuola deve attrezzarsi per individuare metodologie e strumenti per la misurazione della qualità dell'integrazione, degli indicatori di qualità (per esempio, le differenze sociali tra il sé dell'alunno straniero e quello degli altri studenti stranieri e italiani, la nostalgia verso il proprio paese di origine, la distanza fra sé e il modello ideale di alunno italiano, l'aiuto della famiglia al di fuori dell'orario scolastico, il livello di istruzione delle figure genitoriali), nonché riproporre con forza le questioni generali legate al tema della valutazione: quali standard, quale misurazione, con quali strumenti (per esempio la presenza ormai rilevante di studenti appartenenti alla seconda generazione, oppure di studenti figli di coppie miste, pone il problema della lingua, non si tratta tanto di insegnare italiano come Lingua 2, ma capire in che lingua pensa l'alunno straniero, per questi alunni l'assenza di una Lingua 1 li pone davanti a scogli spesso insormontabili).

Infatti, si calcola che il 75% della popolazione straniera in Italia sia interessato da ritardi scolastici⁽³⁶⁾. Ancora oggi, giungono presso gli Uffici provinciali e regionale notizie sull'inserimento degli alunni stranieri in modo decisamente incoerente con la normativa vigente. Spesso si ha notizia di minori inseriti in classe non secondo l'età anagrafica, o, addirittura, nei CTP oppure di maggiorenni inseriti in classi di primaria o di scuole secondaria I grado⁽³⁷⁾.

La presenza degli immigrati non deve essere considerata dagli operatori della scuola come elemento di disomogeneità, ma al contrario la personalizzazione del percorso formativo consente loro di lavorare partendo dalle reali esigenze e capacità dell'alunno e di sostenere le motivazioni degli studenti stranieri, incoraggiandoli ad avere aspettative, a puntare in alto e a credere nelle loro potenzialità.

⁽³⁶⁾ Ginevra Demanio, *Studiare da cittadini stranieri in Italia*, in *Immigrazione. Dossier statistico 2007*, Caritas/Migrantes, Roma 2007, p. 169.

⁽³⁷⁾ Angela Martiradonna, *Puglia*, in *Immigrazione. Dossier statistico 2007*, Caritas/Migrantes, Roma 2007, p. 431.



Sezione 2



L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE

CITTADINANZA EUROPEA ED EDUCAZIONE
INTERCULTURALE

di Laura Congedo

MODELLI DI INTEGRAZIONE INTERCULTURALE A
CONFRONTO: LA VIA ITALIANA

di Ippazio Prontera

LA DIDATTICA DEI PUNTI DI VISTA

di Alberto Fornasari



1. La dimensione europea

L'anno 2008 è stato dichiarato dall'Unione Europea, il cui slogan è "Insieme nella diversità", "Anno europeo del dialogo interculturale". Con ciò, l'UE ha voluto ricordare agli Stati membri che, come alla sua origine c'è la comprensione reciproca e la convivenza, così la diversità culturale ha chiari vantaggi, se considerata non come un rischio o un disagio, ma come opportunità di arricchimento.

Anche la presenza di alunni stranieri in una classe deve essere considerata un'opportunità di arricchimento, che diviene *condicio sine qua non* per poter avviare strategie e processi che facilitino la comprensione, la comunicazione e la cooperazione con l'altro e che spingano tutte le componenti scolastiche, a cominciare dai docenti, a confrontarsi, a superare le criticità e gli stereotipi, che condizionano il dialogo interculturale.

L'intercultura viene così intesa come una risposta educativa alla società multiculturale e multietnica. Essa non è una disciplina supplementare rispetto agli ordinari programmi didattici, ma essa si presenta come una modalità trasversale ai processi d'insegnamento. L'approccio interculturale, nella maggior parte dei casi, è dettato dalla necessità dell'inserimento degli alunni stranieri in una classe e proprio perché la scuola è espressione diretta della società, esso deve diventare *modus operandi*, perché valorizza l'individuo, riconoscendone la storia e l'identità, evitando qualsivoglia schedatura rigida di appartenenza culturale o etichettamento.

Un punto cardine dell'educazione interculturale è il riconoscimento, dunque, non delle disuguaglianze, ma la valorizzazione delle differenze, anche di genere, nell'ottica dell'incontro con l'altro e con la sua diversità, senza che essa sia taciuta.

Dato che il "perno educativo" dell'interculturalità è il punto di mediazione tra le culture, il contesto comune in cui si realizza il dialogo, l'ascolto, la comprensione, nel senso più vero che ci sia, è rappresentato dall'atmosfera di inclusione, di condivisione di finalità comuni, come in un'articolata coreografia che dal percorso della formazione alla cittadinanza si giunge, attraverso ampi volteggi, ad una dimensione di convivenza democratica.

E, laddove scattino nella classe quei meccanismi culturali e sociali che determinano discriminazioni, pregiudizi, stereotipi, forme di etnocentrismo, che inevitabilmente conducono alla xenofobia, al razzismo, all'antisemitismo, all'islamofobia e all'antiziganismo, l'educazione interculturale deve elaborare specifiche strategie e procedure in modo da giungere alla presa di coscienza della realtà, al rispetto degli altri per trasformare le diversità specifiche in risorse per tutti.

La messa in atto dell'estrema decisione di abbandonare la propria terra, per conseguire una condizione di vita meno dura e, soprattutto, un futuro più dignitoso per sé e per la propria famiglia, è scelta non priva di gravosa sofferenza. Da sempre, la migrazione è una costante che ha interessato sia

* Docente comandata presso l'Ufficio Scolastico Provinciale di Lecce. Referente per l'Intercultura.

i singoli individui che i gruppi e, a volte, anche intere popolazioni, decisione dettata dalla necessità di riequilibrare il rapporto tra le risorse disponibili e quelle necessarie alla sopravvivenza. Si stima che nella sola Europa, nell'arco di venticinque anni, circa tre o, addirittura, quattro miliardi di persone potrebbero migrare da Est a Ovest, attratte oltre che da migliori possibilità di lavoro, anche dalla possibilità di acquisire posizioni sociali più generose («The Economist» 17 gennaio 2004)⁽¹⁾.

In questo scenario in transizione, la scuola, per prima, è investita dal cambiamento e, al contempo, è chiamata a salvaguardare l'identità individuale, la parte costitutiva del sé, per garantirne "la sopravvivenza sociale e culturale". Pertanto "chi dice interculturale, di certo, dice necessariamente – se dà tutto il senso al prefisso inter – interazione, scambi, apertura, reciprocità solidarietà obiettiva. Dice anche, dando il pieno senso al termine **cultura**, riconoscimento dei valori, dei modi di vita, delle rappresentazioni simboliche, alle quali si riferiscono gli esseri umani, individui e società, nelle loro relazioni con l'altro e nella loro comprensione del mondo, riconoscimento delle loro diversità, riconoscimento delle interazioni che intervengono di volta in volta tra i molteplici registri di una stessa cultura e fra differenti culture, nello spazio e nel tempo."⁽²⁾

In quest'ottica, i promotori dell'Anno Europeo del Dialogo Interculturale, condividono, assieme ai molti addetti ai lavori, il respiro dell'"Agenda europea per la cultura". Già proposta dalla Commissione europea (maggio 2007) e varata recentemente dal Consiglio della stessa U.E., essa sottolinea l'importanza della dimensione culturale nelle politiche di ogni Paese e stabilisce tre obiettivi prioritari:

- sostegno per la diversità culturale e per il dialogo interculturale;
- promozione della cultura, fattore di stimolo della creatività e motore di crescita, occupazione e competitività nell'U.E.;
- inserimento della cultura nel dialogo politico con i Paesi terzi e nelle relazioni internazionali dell'U.E.

Si afferma così la convinzione che lo sviluppo economico e sociale sia inscindibile dal suo contesto culturale e la necessità di rafforzare questo legame nella prospettiva di uno sviluppo che si muova attraverso la cultura della pace, sfida autentica dell'educazione. Infine, si propone la conoscenza e la diffusione dei nuovi valori, in modo da forgiare un nuovo mondo più armonioso e più vivibile per le generazioni future.

2. Educare alla cittadinanza e alla solidarietà

Una concezione personalista della cultura tende a valorizzare la singolarità della persona e nell'educazione interculturale l'individuo è considerato per la sua unicità storica ed identitaria, senza peraltro costringerlo in stereotipi negativi.

Già San Tommaso affermò che *persona significat id quod est perfectissimum in tota natura*.⁽³⁾ La modernità tende, d'altro canto, ad affermare un'idea di persona che si orienta verso una dimensione dell'individuo che possiede i caratteri dell'autonomia, della responsabilità, della libertà, della coscienza, che si coniugano con l'idea di sviluppo e di progresso. L'individuo moderno mira a separarsi dall'idea fondante della sua componente divina e ad affermare l'idea antropocentrica di una natura umana basata sul progresso e sull'innovazione scientifico-tecnica.

Oggi, l'idea generale dell'educazione non può essere considerata a prescindere dall'indicazione di

⁽¹⁾ Cfr. Strozza S., *Migrazioni est-ovest in Europa...*, XLI Riunione Scient. della Soc. Ital. di Econ. Demografica e Statistica (SIESD), Torino, 20-22/05/2004.

⁽²⁾ Unesco, *Introduction aux études interculturelles*, Paris 1980.

⁽³⁾ J. Maritain, *Distinguere per unire. I gradi del sapere*, Morcelliana, Brescia 1978.

una pedagogia poggiata su queste basi filosofiche, che considerano l'identità come risultato del percorso di affermazione del sé: *uomo-soggetto-persona*. Questa pedagogia connette, dunque, l'educazione allo sviluppo della persona e all'idea generale della condizione umana. Essenza ed esistenza, universalità e singolarità, natura e cultura s'intersecano frattanto nell'idea di persona⁽⁴⁾.

Nella concezione, sostanzialmente atea, di Sartre “se Dio non esiste c'è un essere in cui l'esistenza precede l'essenza, un essere che esiste prima di poter essere definito da alcun concetto; quest'essere è l'uomo o, come dice Heidegger, la realtà umana. L'uomo esiste innanzitutto, “sorge al mondo e si definisce dopo, quale si è fatto”⁽⁵⁾. Sul nesso essenza/esistenza; natura/libertà, Maritain risponde, in un libro del 1947, che “il primato dell'esistenza, implicando o salvando le essenze o la natura, si manifesta come una suprema vittoria dell'intelligenza e dell'intelligibilità.”⁽⁶⁾

Personalismo esistenzialista o esistenzialismo personalista possono essere forme per cercare di capire il nesso tra ESISTENZA, PERSONA ED EDUCAZIONE. Per Ricoeur, la persona è soggetto perché è Sé, ma è anche un Sé che ritrova nell'altro e nell'*Alterità* la propria attestazione⁽⁷⁾. Con il passaggio dall'esistenza alla persona e da essa all'educazione intesa come modalità plurima a cui l'essere umano si sottopone continuamente fino a sentirsi e ad essere riconosciuto “Cittadino”, si costruisce la Cittadinanza, riferimento necessario per l'attribuzione dei diritti, che presuppongono l'uomo come uguale, libero, autodeterminato in quanto sovrano⁽⁸⁾.

Già col diritto romano la nascita in un determinato territorio implicava l'acquisizione di particolari diritti (*ius soli*), diversi da quelli che si acquisivano nascendo da genitori cittadini di quel territorio (*ius sanguinis*). Così pure nell'antica Grecia col termine Cittadinanza si intendeva quel legame che univa il cittadino agli altri cittadini e recava con sé ogni responsabilità che tale appartenenza comportava⁽⁹⁾.

Oggi, la Cittadinanza non si richiama necessariamente a un legame verticale con lo Stato, ma lega i suoi soggetti con vincoli identitari comuni, quali la politica, la società, l'etnia, la religione, la cultura. Il Trattato di Maastricht, nel 1992, ha anche sancito che è considerato “cittadino” dell'Unione “chiunque faccia parte di uno stato membro” (art. 17 T.C.E.). Però esso distingue due diversi status: quello di cittadino nazionale e quello di cittadino europeo.

I confini della cittadinanza sono così distinti in *territoriale e sociale*, attribuendo per un verso ai soggetti uno specifico stato, ovvero una “schedatura sociale” (*social marking*), che mira a differenziare i soggetti per mezzo di diritti e obbligazioni⁽¹⁰⁾, dall'altro attribuendo loro ruoli e identità⁽¹¹⁾.

Nel concetto di Cittadinanza, per Stein Rokkan, rientrano anche i confini di appartenenza e, dunque, il diritto ad avere radici (*right to roots*), inteso come libertà di appartenere a una comunità, e quello di “fare opzioni” (*right to options*), inteso come occasioni e opportunità di scelta.⁽¹²⁾ Peraltro,

⁽⁴⁾ G. Acone, *Declino dell'educazione e tramonto d'epoca*, La Scuola, Brescia 1994.

⁽⁵⁾ J.P. Sartre, *L'esistenzialismo è un umanesimo*, Mursia, Milano 1965, pp. 33-35.

⁽⁶⁾ J. Maritain, *Breve trattato dell'esistente e dell'esistenza*, Morcelliana, Brescia 1965, pp. 10-11.

⁽⁷⁾ P. Ricoeur, *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano 1993, pp. 115-116.

⁽⁸⁾ J. Deridda, *Stati Canaglia*, R. Cortina, Milano 2003, p. 132.

⁽⁹⁾ Cfr. Walzer, *The Company of critics*, Basic Books, New York 1988.

⁽¹⁰⁾ Cfr. Marshall T. H., *Citizenship and social class*, Pluto Press, London, 1992.

⁽¹¹⁾ Cfr. Tilly C., *Citizenship, identity and social history*, Cambridge University Press, Berlin 1996.

⁽¹²⁾ Cfr. Flora et al., *State formation nation building and mass politics in Europe*, Oxford University Press, New York 1999.

ai confini di appartenenza fanno capo i doveri che si differenziano in doveri di tolleranza, di partecipazione alla vita associata, doveri di obbedienza civile, doveri di partecipazione politica e doveri di condivisione sociale⁽¹³⁾.

In un momento di riforma della scuola e di mutamenti sociali, quale quello odierno, laddove fenomeni come la globalizzazione, l'individualismo, lo sviluppo del grande mercato del Mondo, le reti di comunicazione hanno mutato il volto della nostra società, è necessario che ci sia un patto tra la società e la scuola, che sia in grado di riconsiderare e rafforzare il grande progetto dell'educazione alla cittadinanza. La scuola si prende di fatto cura dei bambini e dei giovani immigrati, riuscendo a valutare i rischi e le opportunità, non aiutando solo "i poveri e i bisognosi", ma facendo in modo che tutti acquisiscano quelle competenze e quelle abilità indispensabili per la loro vita privata e professionale.

La Carta dei diritti fondamentali, istituita a Nizza nel 2000, parla di individui e non di cittadini. La stessa Carta, integrata nella Commissione Europea nel 2003, rappresenta l'insieme dei nuovi diritti del cittadino europeo, che si differenziano in: "diritto alla dignità della persona, all'aggiunta di nuove libertà, come la protezione in caso di espatrio, l'espulsione e l'extradizione", nuovi diritti al pari trattamento e al trattamento preferenziale, alla protezione dei dati sulla privacy, nuovi diritti alla solidarietà, come quello della non discriminazione nei diritti sociali, introdotto nel Regolamento 1408/71 del dialogo interculturale (AEDI).

Frattanto, delle iniziative sono state cofinanziate dalla Commissione europea per sostenere il dialogo interculturale, che, negli ultimi anni, in seguito all'apertura dell'Unione Europea e alla globalizzazione, ha assunto una rilevanza straordinaria per far emergere ogni identità culturale, intendendo per identità un valore inscindibile dall'alterità conquistabile attraverso micropolitiche, quali la famiglia, la parentela, le reti d'amicizia, i servizi come la scuola, gli scambi culturali, le reti di sostegno.

Con tali prerogative è assolutamente facile sentirsi a ragione cittadini europei, ma ciò impone anche la necessità di imparare dalle svariate culture e tra esse ricercare la propria identità, facendo in modo di interiorizzarla, per arricchirsi e avvantaggiarsi dalla già citata diversità, favorendo il dialogo e la comprensione interculturale e promuovendo, puntando sui giovani, una cittadinanza attiva europea.

È la coesione sociale che va spesso sostenuta con progetti e scambi di idee, iniziative di collaborazioni, anche artistiche o teatrali e sceniche o di altri generi, tendenti a rimuovere l'esclusione sociale e l'alienazione culturale, nella prospettiva della creazione di una cultura urbana europea comune, dell'ascoltarsi in via prioritaria, in modo da "sentirsi", "rappresentarsi" e "rappresentare".

Solo rimuovendo tutti quegli ostacoli che si frappongono al raggiungimento di una sana dignità, si può realizzare una proficua partecipazione sociale e una identità comune europea.

⁽¹³⁾ Cfr. M. Ferrara, *Modelli di solidarietà politica e riforme sociali nelle democrazie*, il Mulino, Bologna 1993.

Modelli di integrazione interculturale a confronto: la via italiana

di Ippazio Prontera *

UNA SCUOLA
PLURALE
LA PRESENZA DEGLI ALUNNI
STRANIERI IN PUGLIA

Per COSTUMI non intendo qui il comportamento educato come il modo in cui si dovrebbe salutare un'altra persona o il modo in cui dovrebbero lavarsi la bocca o usare gli stuzzicadenti in compagnia e altre questioni di buona educazione, ma piuttosto quelle qualità umane che interessano la loro vita associata in pace e in unità.

(Thomas Hobbes)

La questione interculturale con la conseguente ricerca di un modello culturale e sociale di convivenza, tocca uno dei nodi cruciali della modernità ed una delle sfide decisive per le istituzioni, di fronte ai cambiamenti che stanno avvenendo in gran parte delle società occidentali.

Le chiavi di lettura, al riguardo, possono essere, ovviamente, molteplici, in questo contributo, in particolare, si cercherà di inquadrare le linee principali di alcuni modelli di integrazione interculturale che hanno ispirato l'azione di quegli Stati, europei e non, che nel corso della loro storia hanno dovuto cimentarsi con la gestione dei rapporti con etnie non autoctone. Si cercherà, inoltre, di dare uno sguardo alle politiche attuate dall'Unione Europea e alla cosiddetta via italiana all'integrazione che, facendo tesoro dell'esperienza di questi modelli, cerca di elaborarne uno proprio, il più possibile coerente con le sue peculiarità storiche e culturali. Nel far ciò si tenga presente che si tratta di modelli che sono cambiati nel corso del tempo e che l'esperienza ha portato a ibridazioni e contaminazioni reciproche.

L'immigrazione è una sfida epocale con cui molti Paesi europei sono da tempo chiamati a misurarsi. Per molti anni ci si è limitati a una gestione del fenomeno di tipo economicista, focalizzando l'attenzione sui problemi legati al governo dei flussi e all'accesso al welfare da parte degli stranieri, ma è sempre più evidente che la partita da giocare è ben più ampia; non bisogna, infatti, dimenticare che nel frattempo il fenomeno migratorio ha subito significative trasformazioni: da progetto legato al lavoro, di genere maschile, con la prospettiva del ritorno in patria, a progetto stanziale, dominato dai ricongiungimenti familiari e dalle seconde generazioni, ad una aumentata incidenza dei flussi, legati al lavoro di genere femminile, provenienti dai Paesi neocomunitari. Il Fenomeno è, evidentemente, in costante evoluzione, e pertanto, la partita da giocare riguarderà, sempre di più, le modalità di convivenza tra nativi e immigrati, e richiede un giudizio e un progetto sul modello di società che si vuole costruire. Gli Stati europei che da più tempo si confrontano con le problematiche connesse all'immigrazione stanno scontando l'inadeguatezza delle politiche d'integrazione messe in campo: un'inadeguatezza legata sia all'oggettiva complessità e mutevolezza delle domande, con le quali ci si deve misurare, sia alla debolezza di fondo a cui attingono le risposte, e che in ultima analisi rimanda alla crisi d'identità che attraversa il Vecchio continente⁽¹⁾.

Il modello melting pot

Nella letteratura e nel linguaggio comune viene così definito *melting pot* (pentolone, crogiolo) l'ambiente sociale e culturale americano, in grado di fondere le identità nazionali degli individui che vi entrano in un carattere che le trascende, in un'entità unica, americana⁽²⁾. Il *melting pot* era considerato fondamento storico della politica di **integrazione** statunitense, e rappresentava la società come un grande mortaio nel quale tutte le differenze e origini culturali venivano "pestate", assimilate e amalgamate. Tale immagine, estremamente ottimista, ha una forte connotazione ideologica, un va-

* Docente comandato presso l'Ufficio Scolastico Provinciale di Foggia. Referente per l'Intercultura.

⁽¹⁾ Cfr. PAOLUCCI G., *Per un superamento dei vecchi modelli*, in «Atlantide», 2/07.

⁽²⁾ Cfr. NANNI A., ABBRACCIATI S., *Per capire l'intercultura. Parole chiave*, EMI, Bologna 1999.

lore più prescrittivo che descrittivo, ed è un elemento fondamentale del nazionalismo americano. La definizione deriva dal titolo di un dramma di Israel Zangwill⁽³⁾, ebreo inglese emigrato negli Stati Uniti, rappresentato con enorme successo nel 1909, e il cui messaggio è che il contatto con l'ambiente americano, vero bagno purificatore dalle scorie del vecchio mondo, porta alla nascita di un autentico *homo novus*, che non ha bisogno di rifarsi a modelli esistenti, ma si afferma come esponente di una società che da ogni tipo umano prende alcune caratteristiche per fonderle in qualcosa di nuovo, una visione nella quale non è difficile scorgere l'impronta dell'antica idea ebraica e puritana del popolo eletto.

Secondo la teoria di Huntington, la società anglo-protestante fondata dai coloni ha inciso più di altri fattori sull'istituzione della società americana, sulla sua evoluzione storica e sulla sua identità⁽⁴⁾. I primi coloni, infatti, fondarono una società ideale basata sui valori europei e sulla cultura anglo-protestante, in un territorio nuovo. Gli immigrati delle successive generazioni, accorsi in massa attratti dalle prospettive del "sogno americano", fondato sulle solide basi delle libertà politiche e delle opportunità economiche, furono assimilati alla cultura dominante. Tra la Guerra di Indipendenza e la Guerra Civile si formò, seppur con fatica, un'identità nazionale che subì, tuttavia, il confronto con quelle statali e locali. Questa dialettica tra identità si risolse con la Guerra Civile, il modo più costoso ma, allo stesso tempo, efficace di costruire la "nazione americana". A questo evento fecero seguito un periodo di fortissima immigrazione e l'affermazione del modello del *melting pot*, che trasformava gli immigrati in statunitensi. I nuovi arrivati furono, infatti, chiamati ad abbandonare le loro culture e tradizioni in favore di una identità che si erigeva sulla cultura europea, così come si era modificata al contatto col nuovo continente. La nazionalità americana non era, quindi, legata alla nascita, ma era un'imposizione ideologica. La comunità ideale di matrice coloniale non si presentava come neutra, ma come sostitutiva dell'identità nazionale degli immigrati.

La politica del *melting pot* aveva costi molto elevati in termini di emarginazione, in quanto i principi dell'autonomia, della libertà individuale e della parità di opportunità comportavano l'esclusione di interi gruppi minoritari dalla garanzia dei diritti fondamentali. La segregazione delle minoranze è stata oggetto di contestazione da parte di chi metteva in discussione la validità di un sistema che non garantiva i diritti dei gruppi, né, tantomeno, dei singoli appartenenti ad essi. Questa politica, inoltre, favoriva, soprattutto nei gruppi minoritari, perdita di identità, di specificità dei singoli ed una sostanziale omologazione che si traduceva in mancanza di responsabilità alla vita sociale. In seguito la diffusione del concetto di pluralismo culturale, le leggi antimmigrazione e il clima di sfiducia regnante dopo la prima guerra mondiale segnarono di fatto la fine del modello *melting pot*. Fu chiaro che bisognava cercare un nuovo modo per recepire i diritti delle minoranze e che i problemi delle stesse non potevano essere risolti attraverso un costituzionalismo daltonico. In quel periodo ebbe origine il movimento multiculturalista con l'obiettivo di sostituire la cultura anglo-protestante con le culture proprie dei diversi gruppi nazionali. La principale rivendicazione fu l'opposizione all'egemonia monoculturale dei valori eurocentrici, vista come causa dell'emarginazione degli altri gruppi nazionali⁽⁵⁾.

Il modello assimilazionista

L'Europa, invece, oscillava fra due modelli classici di integrazione: quello "assimilazionista" francese e quello "multiculturalista" anglosassone. La storia francese è stata sempre caratterizzata da una decisa apertura dei confini ai cittadini immigrati, soprattutto laddove questi ultimi fossero a loro volta cittadini di paesi che erano state colonie francesi. Si pensi in tal senso ai paesi del Nord Africa e dell'Africa equatoriale. Fin dall'800 la concezione francese dei rapporti con etnie non autoctone è

⁽³⁾ Cfr. ZANGWILL I., *The Melting-Pot: A Drama in Four Acts*, Macmillan, New York 1909.

⁽⁴⁾ Cfr. HUNTINGTON S. P., *La nuova America. Le sfide della società multiculturale*, Garzanti, Milano 2005.

⁽⁵⁾ Cfr. D'IGNAZIO G., *L'influenza del modello statunitense*, in «Amministrare», numero 1-2, gennaio-agosto 2002.

stata assai peculiare, per il fatto che era basata più sull'obiettivo dell'assimilazione che su quello dell'integrazione. Il principio dell'assimilazione laica consiste nella convinzione che la superiorità nell'ambito culturale e in quello dei costumi della società francese, si sarebbe imposta per forza propria a tutti i cittadini, compresi quelli di origine straniera. La recente legge che vieta d'indossare il velo islamico alle studentesse delle scuole pubbliche in Francia è un'espressione di questa assimilazione attraverso la secolarizzazione, cioè il confinamento della religione nella sfera privata⁽⁶⁾.

Questo tipo d'impostazione è il risultato di un processo storico molto lungo, dato che la Francia è il paese europeo in cui l'immigrazione è più antica ed ha assolto funzioni molto complesse. La Francia, alla vigilia della rivoluzione del 1789, era infatti il paese di gran lunga più popoloso d'Europa, ma nei primi decenni del secolo seguente subì il contraccolpo demografico delle guerre rivoluzionarie e delle guerre napoleoniche e conobbe poi, prima degli altri paesi europei, una forte caduta del tasso di natalità. Così a partire dalla prima metà del XIX secolo, quando il paese si avviò sulla strada dell'industrializzazione, emerse una consistente domanda di forza-lavoro che l'offerta interna non poteva soddisfare. Molto sommariamente si può dire che una simile situazione si è protratta, tra alti e bassi, fino ai giorni nostri.

In questo contesto maturano le linee cardine di un modello che presupponeva l'assimilazione degli immigrati per quanto concerneva la lingua, la cultura e possibilmente la stessa mentalità. Ad essi si rivolgeva un invito a rinunciare alla propria identità etnico-culturale, in cambio della quale lo Stato estendeva agli immigrati tutti i diritti dei cittadini, concedendo loro la piena cittadinanza, si pensi che lo *jus soli* (l'acquisizione della cittadinanza ai nati sul suolo francese) vige in Francia sin dal 1889.

Il **modello** di integrazione **assimilazionista** ha finora rappresentato uno dei valori cardini del repubblicanesimo **francese**. Pochi paesi come la Francia sono stati aperti all'ingresso di immigrati e al riconoscimento di cittadinanza e residenza in tempi così rapidi e sulla base di elementi che, in altri paesi, non sarebbero stati giudicati sufficienti. Alla base del modello di integrazione francese stava l'idea di un'eguaglianza di fatto, a patto che si mantenesse intatta la laicità dello Stato e l'egemonia dei valori repubblicani.

Nelle società assimilazioniste, quindi, si presume che gli immigrati e le potenziali minoranze nazionali si integrino nella maggioranza, diventando invisibili in virtù di un processo unilaterale di adattamento culturale. I nuovi arrivati sono tenuti ad esprimersi in pubblico nella lingua della nazione ospite e ad adottarne la cultura. Storicamente, la scuola e l'esercito sono due istituzioni fondamentali ai fini dell'assimilazione. Nessun cittadino fruisce di un trattamento preferenziale in nome della sua appartenenza ad un gruppo culturale particolare. La libertà di culto è rispettata, ma appartiene alla sfera del privato. Il principio di laicità sanziona e garantisce la separazione tra la religione e lo stato⁽⁷⁾. Quindi nel modello assimilazionista, l'accettazione della cultura del paese porta alla cittadinanza e anche alla piena fruizione dei diritti, al pari degli autoctoni. Questo in teoria, ma nella pratica i francesi "puri" non si sentono sullo stesso livello degli immigrati siano essi di seconda o terza generazione, e questi ultimi avvertono lo scarto tra i proclami della *Republique* e la realtà dei fatti, in cui la loro condizione di partenza è debole e rende difficile, se non impossibile, un avanzamento sociale. Questa consapevolezza inficia tutta l'idea dello scambio uguale su cui si basa il modello (adattamento culturale in cambio di diritti), ed è alla base del malessere che ha portato ai disordini delle *banlieues* del 2005⁽⁸⁾.

La rivolta delle *banlieues* di tre anni fa, infatti, ha sorpreso l'Europa intera in maniera quasi sconcertante; un'Europa che con troppa leggerezza aveva puntato il dito contro i fallimenti del *melting*

⁽⁶⁾ Cfr. CIUFFOLETTI T., Atti del Convegno "Verso un modello laico di integrazione. La risposta delle Istituzioni alle sfide della società multiculturale", Palazzo Marini, Roma, 8 maggio 2007.

⁽⁷⁾ Cfr. MARTINIELLO M., *Le società multiethniche*, il Mulino, Bologna 2000.

⁽⁸⁾ Cfr. CIUFFOLETTI T., *op. cit.*

pot statunitense. In realtà, la stessa Europa, e la Francia in particolare, avevano già vissuto episodi simili a quelli del 2005 in varie precedenti occasioni – tra le altre vale la pena ricordare quelli del 1981 a Lione o del 1991 sempre a Parigi. Tuttavia sono state proprio le vicende del 2005 a suonare come un campanello d'allarme particolarmente forte che si è fatto sentire ben oltre i confini francesi e che ha spinto a riflessioni molto attente e preoccupate. Nel considerare ciò, tra l'altro, non si può trascurare come la sensibilità nella percezione delle difficoltà connesse ai processi d'integrazione sia profondamente mutata dopo l'11 settembre 2001, e soprattutto dopo gli episodi che hanno riguardato direttamente l'Europa con gli attentati dell'11 marzo 2004 a Madrid e del 7 luglio 2005 a Londra.

Nel considerare i fattori di crisi che hanno portato alla rivolta delle *banlieues* del 2005 possiamo individuare due ordini di fattori: di carattere "sistemico" i primi, di carattere "culturale" i secondi.

Per quelli "sistemici" ci riferiamo, in particolare, ai meccanismi di promozione individuale e sociale. Primo fra tutti la possibilità di disporre di un mercato del lavoro aperto e ragionevolmente accessibile al più ampio numero di persone possibile, tanto più per coloro che s'intende considerare "cittadini". Il governo francese, coerentemente con la propria idea di cittadinanza, non produce statistiche ordinate in base alla provenienza dei propri cittadini, tuttavia alcuni istituti hanno misurato che il tasso di disoccupazione tra immigrati e figli d'immigrati sia da 2 a 4 volte superiore rispetto alla media. Una media che è già molto alta. In Francia, infatti, il tasso di disoccupazione è del 10% e fra i giovani sale al 23%. Gli scontri derivano, quindi, dall'insopportabilità delle condizioni di disagio sociale e disoccupazione, cui sono obbligati a sottostare gli abitanti delle *banlieues*. Nella percezione di questi cittadini, in gran parte di origine maghrebina o dell'Africa nera, il mercato del lavoro francese discriminerebbe coloro con nomi arabi o africani. Per cui, anche disponendo di un titolo di studio, trovare un lavoro all'altezza delle aspettative sarebbe per costoro impossibile o quasi. Quello francese, inoltre, è un mercato del lavoro fortemente diviso fra *insider* e *outsider*, dove gli impieghi permanenti sono così protetti dalle leggi che i datori di lavoro preferiscono evitare di crearne di nuovi, preferendo invece contratti temporanei, la cui spesso eccessiva flessibilità contrasta apertamente con le garanzie degli *insider*.

Si consideri poi il luogo in cui sono originate le rivolte: le *banlieues*, grandi edifici per alloggi pubblici; e si consideri la differente rilevanza che passa tra l'essere o meno proprietari della casa in cui si vive. Negli Stati Uniti, ad esempio, circa la metà degli immigrati latinoamericani è attualmente proprietaria della casa in cui vive, grazie a specifici programmi di sostegno al credito.

Si consideri, infine, come la situazione di *outsider* di gran parte degli immigrati sia resa evidente dall'assenza di cittadini di origine straniera nei grandi media francesi e addirittura in Parlamento, dove, ad eccezione di coloro che rappresentano i territori d'oltremare, non esistono rappresentanti di minoranze etniche. Solo la grande nazionale di calcio transalpina può vantare tra le proprie fila esempi d'integrazione riuscita (si pensi a Zidane o Vieira, entrambi non francesi di nascita).

L'altro ordine di fattori, che per comodità d'illustrazione abbiamo definito culturali e che s'intrecciano in maniera molto stretta con quelli appena descritti, riguardano il fatto che, a partire dagli anni '70 del secolo scorso, come ha scritto in un recente saggio il professor Umberto Melotti, gli immigrati giungono da paesi culturalmente sempre più lontani, meno facilmente assimilabili di quelli che un tempo provenivano dai vicini paesi latini e cattolici⁽⁹⁾. A ciò si è aggiunta la crisi delle grandi agenzie di socializzazione (fabbrica, scuola, esercito, sindacati, partiti di massa) e anche "la Chiesa (che pure in Francia ha avuto in merito un ruolo minore che in Italia) riesce a far sentire sempre meno la propria voce agli immigrati, fra cui prevalgono ormai nettamente i musulmani". Al riguardo si devono considerare le peculiarità di un mondo musulmano che vive nella spesso tragica difficoltà di reinventare se stesso al di fuori dei suoi territori tradizionali e delle sue tradizioni culturali, di fronte alle quali si fanno sempre più insidiose le sirene di un radicalismo politicizzato e non di rado estremista.

⁽⁹⁾ Cfr. MELOTTI U., *Le banlieues: Immigrazione e conflitti urbani in Europa*, in «MondOperaio», Il volume, Meltemi, Roma 2007.

È innegabile che persistano delle difficoltà anche nell'integrazione dei bambini figli di immigrati ma titolari di una regolare cittadinanza, poiché nati nel territorio. Proprio tra i giovani, infatti, lo scontro comincia a farsi più forte. Uno degli strumenti più consoni a favorire un modello di integrazione è la scuola. Eppure, nelle zone suburbane di Parigi la concentrazione di studenti immigrati o figli di immigrati è di gran lunga superiore alle aspettative, poiché i figli delle famiglie francesi nati in Francia cercano di trovare scuole in quartieri migliori e meno pericolosi. Il che, di fatto, non fa altro che aumentare l'emarginazione sociale di quanti non hanno la possibilità di allontanarsi dalle aree di maggiore povertà. Si produce inoltre una sorta di segregazione, che favorisce un percorso didattico adatto ai soli ragazzi immigrati, le cui *chances* di affrancarsi da una realtà povera si riducono drasticamente.

Si tenga infine conto di come, davanti alle difficoltà appena esposte, lo stesso progetto assimilazionista appare intrinsecamente meno legittimo, mano a mano che si dissolvono le convinzioni nella missione civilizzatrice della Francia e si diffonde un nuovo modo di confrontarsi con la diversità culturale in senso lato. Si osserva, quindi, anche in Francia, un timido avvicinamento verso il "modello multiculturale" anglosassone.

In questa direzione la cosiddetta "Legge sulla laicità" del 15 marzo 2004, pur vietando di entrare negli edifici pubblici, fra cui le scuole statali, con simboli e capi di abbigliamento che ostentino appartenenze religiose e politiche, ha ammesso segni "discreti" di fede o di origine. La commissione che aveva preparato la legge aveva anche avanzato il suggerimento, poi non accolto, d'inserire nel calendario delle festività ufficiali la più importante ricorrenza ebraica, lo *Yom Kippur* (il giorno dell'espiazione), e la più importante ricorrenza islamica, l'*Aid-el-Kebir* (il giorno del sacrificio), caldeggiando anche di rispettare in tutti i servizi pubblici (dalle scuole agli ospedali), per quanto possibile, le diverse sensibilità culturali e religiose.

Sembra così definirsi un quadro in cui si rafforza l'idea che la laicità, pur confermata come valore irrinunciabile della Repubblica, possa essere reinterpretata come strumento per favorire la convivenza civile in un paese ormai multietnico e multireligioso. Una laicità "positiva", per favorire non solo la tolleranza reciproca, ma anche l'integrazione. Da un lato, dunque, si cerca di favorire la rappresentatività, sulla base di specifiche caratteristiche etnico-religiose, delle comunità d'immigrati, ma dall'altro si cerca di rafforzare il senso della cittadinanza ed il suo legame con dei valori, un destino, una storia ed una identità.

Il modello multiculturale

Nel mondo contemporaneo la richiesta di **multiculturalismo** è forte. Il multiculturalismo è invocato a gran voce nella pratica sociale, culturale e politica, soprattutto nell'Europa Occidentale e in America. Questo non sorprende affatto, dato che le accresciute possibilità di avere contatti e interazioni a livello mondiale, e soprattutto le diffuse migrazioni, hanno posto culture diverse l'una accanto all'altra.

Il multiculturalismo è una strategia politica di gestione delle relazioni interetniche che punta alla valorizzazione e al rispetto di tutte le differenze di costume, cultura, religione o etnia. Nato nel 1971 in Canada, che fu il primo Paese ad adottarlo ufficialmente, il multiculturalismo si è poi progressivamente affermato negli Stati Uniti e in Europa, ma le sue radici risalgono al momento in cui ha cominciato a farsi strada nelle società occidentali la questione della "differenza" con la contestazione della cultura tradizionale propugnata nel Sessantotto e con le rivendicazioni etniche e nazionalistiche della Decolonizzazione. L'intensificazione dei fenomeni migratori e della globalizzazione hanno poi sancito il passaggio definitivo da una cultura dell'unicità a un vero e proprio culto della differenza.

Lo storico Francis Fukuyama ha proposto una versione di "multiculturalismo buono": una sorta di "multiculturalismo della globalizzazione" che, applicando lo schema economico delle multinazionali, punta alla diffusione degli stessi consumi fra gli stili di vita diversi dei vari gruppi sociali, etnici,

culturali⁽¹⁰⁾. Di parere opposto il politologo italiano Giovanni Sartori, per il quale il multiculturalismo è “cattivo” per definizione, poiché concepisce una società costruita su identità separate e ghettizzate. Alla ricetta americana proposta da Fukuyama, Sartori contrappone il “modello europeo del pluralismo e della tolleranza”, inteso come “corretta gestione delle diversità”.⁽¹¹⁾

Nell'indagare le origini del **multiculturalismo in Canada** va segnalato, in primo luogo, che la società canadese è il frutto di molteplici ondate migratorie, come testimoniano le statistiche sulla composizione della popolazione. Al di là delle dimensioni del fenomeno dell'immigrazione, occorre rilevarne anche la trasformazione sotto il profilo della provenienza dei flussi: da prevalentemente europea a fortemente eterogenea. Questo scenario dà un'idea della società canadese come multi-etnica, tuttavia questa può rappresentare solo la premessa per giungere al multiculturalismo come politica pubblica e come principio giuridico.

Quest'esito può dirsi raggiunto solo negli anni Settanta del Novecento, quando l'élite politica, di fronte alle sfide poste dalla società multi-etnica scaturita dalle politiche sull'immigrazione, cerca di dare una risposta, inizialmente culturale e poi giuridica. Ci si propone, così, di andare ben oltre il dualismo storico tra francofoni e anglofoni e tra popolazione di origine europea e popoli autoctoni. Il multiculturalismo si inserisce in un ripensamento dell'identità canadese, precedentemente basata sulle “due solitudini”, quella francofona e quella anglofona, e si pone come uno strumento, tra gli altri, per costruire una nuova identità. Il tentativo è quello di forgiare una nuova identità canadese, partendo dai due popoli fondatori, arricchita, tuttavia, dal multiculturalismo, dal ripensamento del rapporto con i popoli nativi, dal riconoscimento dell'apporto degli immigrati e, soprattutto, dall'adozione, nel 1982, di una *Carta dei diritti e delle libertà*, una tavola di valori condivisi che acquisisce rango costituzionale⁽¹²⁾.

È utile, quando si discute della teoria e della pratica del **multiculturalismo**, soffermarsi particolarmente sull'esperienza **inglese**. L'Inghilterra è stata all'avanguardia nel promuovere un multiculturalismo inclusivo, che, senz'altro, ha visto l'alternarsi di successi e difficoltà, ma la cui esperienza è emblematica per tutti quei paesi che si trovano ad affrontare la questione interculturale.

La politica migratoria del Regno Unito differisce profondamente da quella della Francia, così come profondamente diversa è la cultura politica che l'ispira: una cultura pragmatica, che riconosce i particolarismi etnici e culturali, promuove l'autonomia e il decentramento e valorizza il ruolo delle formazioni sociali intermedie. Anche il forte etnocentrismo, comune al progetto francese e al progetto britannico, si esprime nei due casi in forma diversa. In Francia, come si è visto, si manifesta in forma universalistica, nella pretesa che gli immigrati di qualsiasi razza e cultura abbiano a divenire dei “buoni francesi”; nel Regno Unito si manifesta invece in forma “particolaristica”.

In altre parole nel Regno Unito l'immigrazione e l'approccio alle politiche mirate all'integrazione sono, ancora oggi, trattate in termini di *relazioni di razza e di etnia* ed il problema centrale di tale approccio è quello che riguarda proprio i diritti delle “minoranze etniche e razziali”. Questo è il retaggio della lunga tradizione di “governo indiretto”, che è stato a lungo attuato nelle colonie britanniche, rispetto alle quali Londra accettava l'esistenza, ad esempio, dei reami dei *marajà* in India o dei regni tribali in Africa, a patto che questi riconoscessero al di sopra di loro, l'autorità del viceré o del governatore britannico. Ovviamente a queste ragioni storiche si affiancano anche le motivazioni legate alle note differenze tra gli ordinamenti di *common law* e quelle di *civil law*. Un ordinamento di *common law*, come quello britannico, ha permesso lo svilupparsi di un sistema molto flessibile per la definizione di cittadinanza.

⁽¹⁰⁾ Cfr. FUKUYAMA F., *La grande distruzione*, Baldini-Castoldi-Dalai, Roma 2001.

⁽¹¹⁾ Cfr. SARTORI G., *Pluralismo multiculturalismo e estranei. Saggio sulla società multi-etnica*, SuperBUR, Milano 2002.

⁽¹²⁾ Cfr. GROPPI T., Atti del Convegno “*Società multiculturale e Stato democratico*”, Pestum, 18-19 maggio 2007.

Questa considerazione aiuta a capire come in Gran Bretagna la distinzione fra cittadini e non cittadini sia assai meno netta che negli altri paesi europei. Esiste infatti una gamma di situazioni intermedie, diversi livelli di cittadinanza potremmo dire, che distingue tra originari di paesi del Commonwealth e originari di paesi altri. A sua volta la categoria degli immigrati da paesi del Commonwealth è differenziata secondo il paese di provenienza, la data di arrivo nel Regno Unito, l'eventuale ascendenza britannica, le eventuali pregresse prestazioni per l'amministrazione coloniale.

Aver incoraggiato le diversità culturali ha certamente migliorato la qualità della vita delle persone e ha permesso all'Inghilterra di diventare un luogo eccezionalmente vivace in molti campi. Dalle gioie del cibo, della letteratura, della musica, della danza e delle arti multiculturali all'incantevole confusione del carnevale di Notting Hill l'Inghilterra offre alla sua gente, di tutte le provenienze, molto di cui godere e compiacersi. Accettando le diversità culturali (e dando il diritto di voto, i servizi pubblici e la previdenza sociale senza discriminazioni, come si è detto), ha permesso a persone di origini assai differenti di sentirsi a casa propria.

Vale la pena di ricordare, però, che accettare stili di vita e priorità culturali differenti non è sempre stato facile neppure in Inghilterra. Vi era la richiesta, sporadica ma ricorrente, che gli immigrati abbandonassero il loro stile tradizionale di vita e adottassero quello della società in cui si erano stabiliti. A volte questa richiesta giungeva a considerare aspetti culturali assai dettagliati, collegati a comportamenti di minima entità, ben illustrati dal famoso test del cricket proposto da Lord Tebbit, leader politico conservatore. Secondo quel test, un immigrato mostrava di essersi integrato quando parteggiava per l'Inghilterra, piuttosto che per il suo paese d'origine (ad esempio il Pakistan), nelle partite in cui le due squadre giocavano l'una contro l'altra. Nonostante richieste diverse, come quella del test di Tebbit, la natura coinvolgente delle tradizioni politiche e sociali inglesi ha fatto sì che modi culturali diversi all'interno del paese potessero essere considerati del tutto accettabili in un'Inghilterra multi-etnica. A dir la verità, molti inglesi continuano a pensare che questa tendenza storica sia un grosso errore e la loro disapprovazione è spesso associata al risentimento per il fatto che l'Inghilterra sia diventata un paese multi-etnico. Il peso dell'opinione pubblica inglese, però, storicamente propendeva, almeno così era fino a poco fa, nella direzione della tolleranza – e perfino della celebrazione – della diversità culturale. Tutto questo, e il ruolo di integrazione svolto dal diritto di voto e da servizi pubblici non discriminanti, ha contribuito a una pace interrazziale che oggi non esiste in Francia. Lascia, però, irrisolti alcuni dei principali problemi del multiculturalismo.

L'impostazione del modello multiculturale, proprio per la sua flessibilità, ha a lungo dimostrato una buona capacità di far fronte ad una situazione in costante cambiamento nel corso dei decenni. Tuttavia anch'essa ha cominciato a rivelare i propri limiti. Le comunità più consistenti sollecitano in maniera sempre più forte un cambiamento nel senso di un effettivo multiculturalismo che annulli le differenze, e soprattutto il ruolo considerato egemone, rispetto alla componente autoctona. In secondo luogo i limiti del multiculturalismo si mostrano ogni qualvolta si scopre con continua sorpresa la presenza di comunità che vivono e si riproducono in maniera sostanzialmente impermeabile alle tendenze che attraversano il resto della società. Infatti una delle critiche che viene rivolta al multiculturalismo inglese è quella di essere, in realtà, una "*pluralità di monoculturalismi*", cioè l'esistenza di una diversità di culture, stili e tradizioni che coesistono fianco a fianco senza incontrarsi, al punto che, spesso, la difesa del multiculturalismo altro non è che una difesa del monoculturalismo plurale⁽¹³⁾.

Oltretutto la tendenza a razzializzare ed etnicizzare i problemi ha portato a volte a delle forzature nella lettura della realtà (basti dire che gli asiatici sono stati a lungo ufficialmente inseriti fra i *blacks*, cioè, letteralmente, i *neri*) e la tendenza a configurare aprioristicamente quelle popolazioni come "minoranze" ha evocato l'immagine di un pur blando *apartheid*, tantopiù che nel mondo an-

⁽¹³⁾ Cfr. SEN A., *Identità e violenza*, Edizioni Laterza, Bari 2006.

glosassone le differenze di razza e di etnia hanno suscitato e suscitano ancora forti reazioni emotive. Prova ne siano numerosi casi di “rivolte” da parte di queste “minoranze etniche”, che hanno più volte riguardato molte città inglesi, come Manchester, Liverpool, Bristol e Brixton, fin dai primi anni '80, per arrivare poi alle più recenti rivolte a Birmingham, Leeds o Bradford. D'altra parte la degenerazione del modello multiculturale e l'espressione più compiuta del monoculturalismo plurale sono il **modello dell'apartheid** in cui etnie diverse vivono in una condizione di separatezza in aree riservate (ghetti), per cui manca ogni forma di conoscenza, dialogo e scambio reciproco tra culture.

Oggi, poi, è soprattutto la cosiddetta “seconda generazione” degli immigrati a contestare sempre più vivacemente un sistema che, pur concedendo dei riconoscimenti e persino dei privilegi alle comunità, relega di fatto gli individui che ne fanno parte in una posizione “altra”, poiché tende ad enfatizzarne la “diversità”.⁽¹⁴⁾

È forse in questo passaggio verso una più compiuta integrazione dei cittadini che fanno parte di comunità individuate come “minoranze” che si sono mostrati i limiti del multiculturalismo, accentuati, anche in questo caso, dalla crescente distanza culturale con le realtà dei paesi di provenienza dell'immigrazione.

A tutto ciò si aggiunga che, negli ultimi tempi, l'Inghilterra ha constatato l'emarginazione di un gruppo di immigrati e la presenza di un terrorismo allevato in casa propria. Giovani musulmani provenienti da famiglie di immigrati, nati, istruiti e cresciuti in Inghilterra, hanno ucciso molte persone nel luglio del 2005 a Londra in un attacco suicida. Certamente la minaccia del terrorismo non può giustificare l'archiviazione di un quarto di secolo di successi raggiunti dagli inglesi nel campo delle relazioni razziali. Tuttavia, c'è senz'altro un'importante questione di carattere generale che va presa in considerazione e discussa: quale forma specifica debba assumere il multiculturalismo in società sempre più aperte e globalizzate e proprio per questo più vulnerabili di fronte alla minaccia terroristica.

Anche l'**Olanda** vanta un proprio modello di integrazione tra cittadini immigrati e autoctoni, che, al pari di quello francese e di quello inglese, ha progressivamente rappresentato un punto di riferimento in Europa⁽¹⁵⁾. Gli elementi caratterizzanti il modello olandese si richiamano alle indicazioni della “Minority policy” che, a partire dal 1979, aveva dato vita ad un sistema di aiuti alle minoranze etniche basato sulla rappresentanza di ciascuna minoranza all'interno di corpi consultativi su varie tipologie di materie. Inoltre, a differenza di quanto accaduto in altri paesi europei, in Olanda, fin dalle origini, si è dato ampio spazio al rispetto delle diversità culturali attraverso la diffusione di canali radio nelle lingue dei cittadini immigrati, nonché attraverso l'istituzioni di strutture scolastiche che potessero contribuire a mantenere in vigore le tradizioni culturali e religiose degli immigrati. Successivamente, l'introduzione di un modello di integrazione a pilastri, che garantiva la rappresentanza di cittadini immigrati all'interno delle strutture istituzionali, ha contribuito a rafforzare l'immagine integrazionista, democratica e all'avanguardia delle politiche olandese sull'immigrazione.

La crisi del modello olandese, in realtà, ha cominciato a prendere piede quando l'omicidio del regista Theo Van Gogh ha fortemente scosso gli animi e i sentimenti nazionali⁽¹⁶⁾. Probabilmente, più che un fatto scatenante, tale evento ha messo in evidenza le profonde contraddizioni del modello olandese di integrazione, denunciandone limiti e fallimenti. Ad essere messa sotto accusa è stata l'integrazione dei musulmani. La questione religiosa nel paese non può essere trascurata: i cittadini di origine musulmana, infatti, sono circa il 9% della popolazione. In realtà, ciò che sta mandando in pezzi il modello olandese, al pari di quello francese, è innanzitutto l'incapacità di integrare le minoranze del paese nel mercato del lavoro, con grave aumento della loro disoccupazione. Inoltre, il

⁽¹⁴⁾ Cfr. CIUFFOLETTI T., *op. cit.*

⁽¹⁵⁾ Cfr. PAOLUCCI G., *op. cit.*

⁽¹⁶⁾ Cfr. CACCIARI M.- FERRARA G., *Siamo tutti olandesi. Theo van Gogh, un omicidio culturale*, Dibattito Università Cattolica del Sacro Cuore, 16 novembre 2004.

modello del rispetto dei gruppi etnici, della difesa delle diversità, così come fu pensato in passato, ha portato negli anni a una consapevole separazione più che ad una positiva integrazione, con la conseguenza che gli olandesi hanno cominciato progressivamente ad associare all'immigrato le parole povertà, criminalità e disoccupazione.

La politica olandese ha, quindi, dovuto affrontare le questioni dell'integrazione e dell'immigrazione sul piano giuridico e politico. Particolare peso è stato dato al recupero del sentimento di appartenenza alla nazione attraverso la riscoperta della conoscenza della lingua, della società e della storia olandesi, in modo tale da coltivare il senso di partecipazione alla cittadinanza. Ad esempio, nel marzo del 2006, è stata approvata la legge che obbliga tutti i cittadini stranieri non-UE che intendano permanere in territorio olandese per un periodo sufficientemente lungo a svolgere un test di conoscenza della lingua olandese prima di fare ingresso nel paese. Ma questo è stato solo il primo passo di un programma di integrazione assai più rigido. All'inizio dell'anno in corso è stato emanato un *Civic Integration Act* che subordina il conseguimento dello status di residente allo studio di un "programma di integrazione" che viene valutato sulla base di un esame. Se superato, l'esame si conclude con una vera e propria cerimonia di naturalizzazione presso le municipalità. A ciò si accompagna un rafforzamento della politica del dialogo fra minoranze etniche e rappresentanti politici, del mondo economico e della società civile e religiosa. Lo scopo è colmare i *gap* che impediscono il pieno inserimento dei cittadini di origine straniera nel mercato del lavoro.

Un ruolo rilevante è stato dato all'integrazione dei giovani musulmani, a coloro cioè che, come in Francia, avevano mostrato una maggiore incapacità di inserimento all'interno della comunità olandese: proprio verso costoro sono stati ideati programmi per vittime di pratiche discriminatorie e attività per rilanciare l'educazione, l'occupazione e il coinvolgimento all'interno della società olandese.

Il pericolo maggiore, per le autorità olandesi, è che i giovani immigrati musulmani, laddove fallisse il tentativo di recupero e di reinserimento all'interno della società, vadano a ingrossare le fila degli estremisti e esponenti del radicalismo islamico, che ha il suo bacino di riferimento proprio tra le frange giovani più povere del paese, sebbene il fenomeno resti contenuto.

Verso un modello europeo di integrazione

A questo punto occorre puntare l'attenzione sulle risposte politiche, ma anche sulle proposte culturali, che l'**Europa** è chiamata a dare per rafforzare il proprio ruolo come spazio comune di cittadinanza.

In Europa risiedono oggi, secondo le fonti ufficiali, oltre 13 milioni d'immigrati ed affrontare il tema dell'integrazione in una prospettiva politica unitaria è diventata una priorità strategica per la crescita delle società, ma anche dell'economia europea. La questione, dunque, non è se l'Europa debba accettare l'immigrazione, ma piuttosto come debba gestire l'integrazione. Una delle direzioni indicate è quella di sviluppare uno standard comune di cittadinanza, che gradualmente estenda responsabilità e diritti dei cittadini dell'Unione Europea a tutti quanti vi risiedano legalmente.

Vale la pena sottolineare che gli Stati Membri dell'Unione Europea hanno già piani comuni per le politiche di cittadinanza ed inclusione, ad esempio, i Trattati di Maastricht ed Amsterdam, la dichiarazione di Tampere (che nel 1999 riconobbe la necessità di una politica comune dell'Unione in materia di asilo e di immigrazione), le Agende di Lisbona, Tessalonica, l'Aja, e gli Standard del Consiglio d'Europa su diritti umani e di uguaglianza.

Rimangono tuttavia differenze non facilmente conciliabili fra i vari paesi, specialmente per ciò che riguarda la lotta all'immigrazione clandestina. Basti ricordare che al Consiglio europeo di Siviglia del 2002 la Spagna, allora presidente di turno, aveva proposto una linea dura, che prevedeva, tra l'altro, il

⁽¹⁷⁾ Cfr. TONIATTI R., Atti del Convegno "Società multiculturale e Stato democratico", Pestum, 18-19 maggio 2007.

taglio degli aiuti ai paesi terzi che non intendessero collaborare al controllo dei flussi, riscuotendo il consenso di Italia, Regno Unito, Paesi Bassi e Danimarca. Ma tale opzione è stata fortemente contrastata, per ragioni umanitarie e politiche, da Francia, Svezia e Lussemburgo, portando infine ad un compromesso che premia i paesi che collaborano al controllo dei flussi, ma senza penalizzare gli altri.

Per cercare di trovare un quadro comune per l'integrazione a livello europeo, una delle proposte avanzate riguarda la definizione di un principio comune di "Cittadinanza Civica". Con tale formula ci si riferisce ad un certo numero di diritti fondamentali da garantire a quei cittadini di paesi terzi che da lungo tempo risiedono nell'Unione Europea. Fra questi sono segnalati riferimenti che vanno dal diritto alla residenza, alla protezione dall'espulsione, dall'accesso all'occupazione e al lavoro autonomo, all'accesso alla riunificazione familiare⁽¹⁷⁾.

Ma come, di fronte alle sfide di società in forte mutamento, gli stati nazionali cercano di rafforzare il senso della propria identità come punto di partenza per un nuovo discorso sull'integrazione possibile, così la stessa Europa si trova a fare i conti con il problema di crearsi un'**identità nella diversità**. In verità, in Europa la dialettica d'identità e diversità non è nuova. La diversità è anzi un elemento costitutivo della sua stessa identità. La sua storia, sin dai tempi più antichi, è in realtà fatta di contaminazioni e ibridazioni, attraverso continui processi di "deculturazione, acculturazione e transculturazione" pacifici e violenti (più spesso violenti che pacifici).

Il caso della richiesta di adesione della Turchia, ad esempio, offre uno spunto decisivo per riflettere sull'identità europea. La risposta che sarà data alla Turchia contribuirà in maniera molto importante a definire i tratti dell'identità europea in costruzione. Che la risposta europea sia negativa o positiva, andranno analizzate e valutate con grande attenzione le ragioni di una risposta. L'Europa potrà dire di no, facendo magari riferimento alle ragioni di un'identità che potremmo definire "ristretta", richiamando la centralità di radici religiose che nessuno nega, ma che, forse, non esauriscono e non declinano compiutamente il senso di un'identità che è invece figlia di una plurimillenaria dialettica di unità e diversità. Proprio su questa dialettica, sulla sua storia occorre porre l'accento, andando al cuore di una questione che pure c'interroga con forza sui nostri valori e sulla nostra identità, in uno sforzo che non è solo valoriale, ma anche cognitivo; proprio sul senso e sulle ragioni, ancora oggi valide, di quella identità nella diversità dovremmo concentrarci per cercare di definire cosa possa significare, oggi, essere un cittadino europeo.⁽¹⁸⁾

Ciò che è mancato sinora è stato un coerente e coordinato approccio alla questione migratoria da parte degli Stati membri dell'UE. Attualmente, la Presidenza e la Commissione europee hanno proposto di superare le singole normative nazionali, per quanto essenziali, e di farle convergere in un unico quadro normativo comunitario. A tal proposito, nell'ottobre del 1999, in occasione del Vertice del Consiglio UE a Tampere (Presidenza Finlandese), i rappresentanti dei singoli Stati europei si riunirono per definire una politica sull'immigrazione comunitaria. L'approccio comune avrebbe dovuto consentire un adeguato bilanciamento tra le condizioni e necessità economiche e quelle umanitarie. Inoltre, a Tampere fu definito che il trattamento da riservarsi nei confronti di tutti coloro che chiedevano di entrare nel territorio comunitario doveva essere finalizzato a concedere agli stessi diritti e doveri comparabili con quelli dei cittadini europei. Uno degli strumenti poi maggiormente utilizzati è stato quello dei progetti di cooperazione allo sviluppo, che, sulla base di accordi bilaterali tra Unione europea e i paesi di origine, hanno consentito, e consentono tuttora, il dialogo fra comunità nel reciproco rispetto della diversità.

Nell'ultimo rapporto sull'immigrazione e l'integrazione in Europa la Commissione europea sottolinea che l'immigrazione rappresenta ancora il principale motore della crescita demografica europea. In particolare, nota il rapporto, molti Stati membri procedono a un progressivo irrigidimento della normativa in materia, alzando ulteriori barriere volte a contenere il flusso migratorio. La mancanza

⁽¹⁸⁾ Cfr. . PAOLUCCI G., *op. cit.*

di una politica comune impone peraltro ai singoli Stati il solo rispetto di alcune direttive, come quelle sul ricongiungimento familiare o sul trattamento nei confronti dei cittadini di paesi terzi che vivono però stabilmente in un paese membro da almeno 5 anni. Il rapporto insiste che l'integrazione nel mercato del lavoro rappresenti la vera priorità per l'Unione e che ad essa si accompagni l'accesso totale al sistema scolastico. Inoltre, gli immigrati dovranno vedersi riconosciuti con minori difficoltà i titoli di studio acquisiti in altri paesi. Con particolare riferimento all'Olanda, il rapporto della Commissione fa presente come in questo paese, a proposito di modelli in crisi, si stia passando da un semplice concetto di tolleranza a quello di cittadinanza condivisa.

I modelli di integrazione fin qui considerati, validi per certi aspetti, superati per altri, stanno lasciando il passo ad un nuovo modo di concepire l'integrazione all'interno di una politica europea. Il problema però è che manca una reale convergenza fra di essi. Se in generale i paesi dell'UE stanno assumendo posizioni assai più rigide nei confronti dell'immigrazione rispetto al passato, la tendenza a Bruxelles è quella di controllare il fenomeno anche riconoscendone l'importanza dal punto di vista economico.

La via italiana all'integrazione

In questi anni l'Italia è stata investita da un flusso migratorio senza precedenti che non è destinato ad arrestarsi. Il nostro è uno degli ultimi Paesi europei ad aver conosciuto l'immigrazione come fenomeno di massa. Peraltro, i flussi d'ingresso sono stati assai più massicci che altrove: negli ultimi venticinque anni la componente straniera è decuplicata, e negli ultimi sei anni ci sono stati circa 300.000 ingressi all'anno. Nella scuola gli stranieri sono decuplicati in un decennio e da alcuni anni la popolazione non diminuisce solo grazie al contributo demografico degli immigrati.

L'immigrazione è, quindi, un dato permanente e strutturale della società italiana, che la sta gradualmente modificando. Iniziative di accoglienza si mescolano con episodi di razzismo e intolleranza, esperienze di integrazione e convivenza si affiancano ad altre caratterizzate da comunità autoreferenziali, ghetti urbani, vere e proprie "isole etniche". Sorgono domande nuove e si devono affrontare problemi inediti, legati alla diversità di culture, tradizioni e mentalità.

A differenza dei Paesi che l'hanno preceduta nella storia dell'immigrazione, l'Italia non ha ancora elaborato un progetto organico e compiuto di integrazione. Per farlo in maniera realistica, essa deve tenere conto sia dei limiti evidenziati in Europa dal modello assimilazionista e da quello multiculturalista, sia delle proprie peculiarità storiche e culturali.

Il modello di **integrazione** più adeguato alla storia e alla realtà del nostro Paese può essere probabilmente sintetizzato nella formula dell'**identità arricchita**⁽¹⁹⁾. Esso si fonda su una doppia dinamica: da una parte il recupero e la proposta di ciò che sta a fondamento della società ospitante, dall'altra la disponibilità a recepire ciò che può integrarla all'interno di una logica di incontro. Chi vuole mettere radici in Italia deve conoscerne la lingua, il patrimonio di storia, cultura e tradizioni, che hanno "fatto" questo Paese e che costituiscono il cuore della convivenza, e deve ovviamente rispettare le regole che la governano. Non si tratta di un'opzione tra le tante, ma di una necessità alla quale non ci si può sottrarre, una sorta di dichiarazione di lealtà che si deve esplicitare in comportamenti conseguenti. Perché ciò accada, è necessaria una disponibilità da parte dei migranti, ma insieme è richiesta ai "nativi" la volontà e la capacità di comunicare e testimoniare ciò che si chiede di condividere.

Le ragioni dell'aggettivo "arricchita" risiedono nella consapevolezza che l'identità di un popolo e di un Paese non è qualcosa di statico, immutabile e autoreferenziale, ma, anzi, una realtà dinamica e aperta, disponibile all'incontro con altre identità che si affacciano, capace di amalgamare le novità che incontra sul suo cammino e di arricchirsi con esse, vigilando al tempo stesso perché non vengano messi in discussione i fondamenti culturali, sociali e giuridici che si sono sedimentati in una storia plurisecolare.

⁽¹⁹⁾ Cfr. . PAOLUCCI G., *op. cit.*

È astratto pensare che la “convivenza nuova” possa essere generata da una semplice “mescolanza” delle identità, replicando così gli errori insiti nella strategia del multiculturalismo. Una società multietnica e armonica nasce dalla proposta esplicita e dalla condivisione, dentro l'esperienza quotidiana dei singoli e delle comunità, di valori fondamentali come la centralità della persona, la sacralità della vita, la sua tutela e la sua promozione, la libertà politica, economica e religiosa, la laicità, il pluralismo e la democrazia, la pari dignità tra uomo e donna, il rifiuto esplicito della violenza come strumento di lotta politica e civile.

Inutile illudersi: serviranno generazioni perché un'autentica integrazione possa realizzarsi, ed è certamente necessaria un'esplicita disponibilità da parte dei migranti ad accettare le regole che fondano la convivenza, ma, se la società ospitante non possiede la necessaria consapevolezza di ciò che la costituisce, non sarà capace né di accogliere né di integrare; anzi, prevarrà la paura del “nuovo”, nel quale si identifica una minaccia alla propria sicurezza o addirittura alla propria sopravvivenza. La xenofobia nasce dalla paura che “il diverso” metta a rischio una convivenza già di per sé fragile, perché non fondata su valori condivisi, quindi dall'esistenza di un “vuoto” piuttosto che dall'ostentazione di un “pieno”, che sovente nasconde fragilità e insicurezza. Per questo le comunità straniere costituiscono una sfida vertiginosa per la società italiana, costretta a interrogarsi sulla consistenza di ciò che la costituisce, a ritrovare le idealità e le ragioni profonde che la definiscono come nazione e come comunità umana.

In un'epoca di relativismo culturale e giuridico, è più che mai necessario un “io” forte e cosciente di sé, ma esso non può esistere e crescere senza rapportarsi con un “tu”, ed è questa la *conditio sine qua non* per arrivare a concepirci tutti, nativi e migranti, come un “noi”. Occorre dunque un’“antropologia relazionale”, capace di valorizzare la natura dell'uomo come creatura per la quale il rapporto con l'altro è qualcosa di costitutivo: la relazione più generativa è quella fondata sull'incontro di due diversità che si riconoscono e si completano.

L'integrazione, appunto, è resa possibile dallo stretto rapporto di reciprocità che si deve instaurare tra *identità e assimilazione*. Da un lato, quindi, vi è il processo di assimilazione, il cui primo livello è garantito dal rispetto del sistema di regole del Paese ospitante, mentre il livello successivo si consegue attraverso la conoscenza della cultura altrui (ruolo dell'istituzione scolastica) e attraverso la pratica quotidiana di scambio, di incontro e rispetto reciproco delle diversità; dall'altro vi è la conservazione e la valorizzazione delle rispettive identità, poiché non si fa intercultura negando l'identità, ma, anzi, essendo maggiormente consapevoli della propria e dell'altrui identità e scambiandosi il meglio delle proprie esperienze reciproche.

Il modello dell’“identità arricchita” non è un modello elaborato a tavolino e calato dall'alto, è piuttosto un'ipotesi di lavoro da affinare dentro un confronto e una verifica serrata con la vita quotidiana. Perché questo possa accadere, ci sono due condizioni fondamentali: una società civile forte, operosa e consapevole del proprio ruolo e istituzioni pubbliche capaci di ascoltare e valorizzare ciò che dentro la società si va costruendo. In questa prospettiva è necessario passare da un'impostazione sostanzialmente bipolare - che vede da una parte l'individuo e dall'altra lo Stato - a una nuova impostazione in cui siano protagonisti individuo, società civile e Stato, e nella quale in nome di una sussidiarietà reale, lo Stato sappia valorizzare e aiutare ciò che la società civile costruisce.

La politica educativa interculturale deve essere in grado di elaborare un progetto complesso in cui i diversi gruppi, alimentando costantemente le dimensioni della comunicazione, dello scambio, del dialogo, si trasformano reciprocamente e insieme percorrono sempre nuove strade per giungere al benessere collettivo.

In questo senso il modello dell'identità arricchita coincide con il cosiddetto progetto del *caleidoscopio*⁽²⁰⁾: la capacità di armonizzare le diversità senza annullarle o enfatizzarle, intrecciandole e

⁽²⁰⁾ Cfr. SANTELLI BECCEGATO L. (a cura di), *Interculturalità e futuro*, Levante Editori, Bari 2003.

creando forme originali nella società, capaci di rispondere alle esigenze di tutti e di ciascuno e di saper passare dalla “cultura della indifferenza” alla “cultura della differenza”, e da questa alla “convivialità delle differenze”⁽²¹⁾.

Questo è l'ambizioso obiettivo della via italiana all'integrazione interculturale, ma per realizzarlo occorre davvero governare l'immigrazione costruendo una convivenza solida e duratura, fondata su regole forti e condivise, una politica lungimirante e una società civile cosciente di sé e aperta, capace di incontrare il “nuovo” senza esserne travolta.

La scuola italiana di fronte agli alunni immigrati

La scuola, in Italia, è stata una delle prime istituzioni a gestire l'emergenza dell'arrivo degli alunni immigrati, provvedendo alle necessarie misure per accoglierli. Tra le istituzioni sociali, infatti, la scuola è quella che maggiormente si è aperta alla prospettiva interculturale, che ha permesso la realizzazione di un diritto fondamentale, il *diritto* all'istruzione, mentre molti altri diritti (alla casa, al lavoro, all'assistenza sanitaria) rimangono, ancor oggi, molto meno garantiti.

La scuola, quindi, ha dimostrato maggiore disponibilità, forse perché essa ha dovuto da sempre *incontrare e fare i conti con le differenze* di genere e di ceto, a cui si aggiungono quelle etniche e culturali. La molteplicità di esperienze educative condotte a scuola ha consentito di sperimentare situazioni e occasioni di educazione *alla diversità, con la diversità e attraverso la diversità*.⁽²²⁾ Si pensi, in particolare, alle varie iniziative per fronteggiare lo svantaggio scolastico e socio-culturale, ma anche alla grande tradizione italiana di integrazione degli alunni disabili.

Questo non significa però che una vera e propria educazione interculturale, intesa come costruzione di dialogo e confronto a partire dalle differenze, nella ricerca di un difficile equilibrio tra valori universali e diritti specifici delle minoranze immigrate, sia stata effettivamente messa in atto nella scuola, né che il sistema scolastico nel suo insieme abbia recepito le trasformazioni derivanti da questo cambiamento, veramente epocale: in sintesi, il passaggio all'intercultura, ovvero a strategie di confronto con la diversità a vari livelli, è tuttora da compiere⁽²³⁾. L'approccio interculturale non si può limitare alle strategie di accoglienza degli stranieri, pena il ritrovarsi in un “ghetto pedagogico”⁽²⁴⁾, ma deve modellarsi davvero sui concetti di integrazione e inclusione, pur nel rispetto delle identità di tutti e di ciascuno.

Il nostro paese ha ripercorso, anche se con significative variazioni, le fasi attraversate dall'educazione interculturale nelle scuole europee e occidentali negli ultimi decenni: fase di assimilazione (inserimento delle culture minoritarie con assente o scarsa attenzione alla cultura d'origine), multiculturalismo (scoperta del pluralismo, ma anche rischio di relativismo e folklorizzazione delle culture), interculturalità (fase ancora in divenire in cui occorre realizzare l'integrazione delle culture nella reciprocità) fino ad un approdo secondo cui l'approccio interculturale va proposto a tutti gli alunni.⁽²⁵⁾

L'itinerario percorso dalla scuola italiana è iniziato nel 1989-90, con le prime circolari ministeriali sull'argomento dell'inserimento degli alunni extracomunitari, che contenevano però ancora norme di carattere generale⁽²⁶⁾. La scuola italiana, di fronte al “problema-immigrati”, sfruttava le risorse già

⁽²¹⁾ Commissione Ecclesiale “Giustizia e pace”, *Educare alla legalità*, Devoniare, Bologna 1991.

⁽²²⁾ Cfr. PINTO MINERVA F., *L'interculturalità*, Editori Laterza, Bari, 2002.

⁽²³⁾ Cfr. SANTERINI M., *Intercultura*, La Scuola, Brescia 2003; Ead., *Progettare l'intercultura*, in «Animazione sociale», n. 10, 2001.

⁽²⁴⁾ Cfr. PERREGAUX C., *La formazione degli insegnanti agli approcci interculturali tra riflessione e azione*, in SIRNA C. (a cura di), *Docenti e formazione interculturale*, Il Segnalibro, Torino 1996.

⁽²⁵⁾ Cfr. DAMIANO E. (a cura di), *La sala degli specchi. Pratiche scolastiche di educazione interculturale in Europa*, Franco Angeli, Milano 1999.

⁽²⁶⁾ La ricostruzione delle fasi nella scuola italiana è in M. SANTERINI, *Cittadini del mondo*, La Scuola, Brescia 1994, cap. X.

fornite dalla legislazione e interveniva sull'organizzazione didattica (numero di alunni stranieri per classe, individualizzazione degli interventi). Compare, in questo periodo, l'educazione interculturale, "mediazione non riduttiva degli apporti culturali diversi ma animatrice di un confronto tra di loro". Inquadrata nel contesto democratico per la promozione della convivenza, essa viene considerata un obiettivo "anche in assenza di alunni stranieri".

In Italia l'adozione di misure scolastiche di supporto all'inserimento degli immigrati e dei loro figli, precede un progetto organico da parte dello Stato. I caratteri delle iniziative sono dunque, forse più che altrove, segnati dall'emergenza e dalla necessità di risolvere con urgenza i problemi linguistici e di apprendimento degli immigrati. Ciò non significa che l'arrivo dei cittadini stranieri non abbia contribuito a realizzare innovazioni; tuttavia, esse sono avvenute in modo parziale e frammentario, senza toccare l'assetto scolastico complessivo. D'altronde, l'autonomia scolastica favorisce una estrema diversificazione e frammentazione delle proposte e delle scelte pedagogiche. Il panorama si presenta così piuttosto variegato, a seconda delle decisioni e delle programmazioni curriculari delle singole scuole nelle varie città⁽²⁷⁾. L'obiettivo dell'apertura della scuola, come si è detto, non è sufficiente se non si affiancano coerenti misure volte alla promozione dell'uguaglianza.

La scuola italiana, in questi anni, ha seguito indubbiamente la strada di fornire pari opportunità di accesso agli alunni immigrati; tuttavia, si tratta oggi di non compiere passi indietro e, soprattutto, di creare occasioni formative differenziate *supplementari*, non certo *speciali* per gli alunni immigrati: laboratori linguistici, presenza di mediatori culturali, attuazione di specifiche modalità di valutazione, approfondimenti sulla cultura degli alunni, dossier per la comunicazione scuola-famiglia e così via. La fase di stabilizzazione degli immigrati richiede che si spinga ancor più fortemente in direzione di quella integrazione simbolica rappresentata dalla cultura scolastica; ciò può contribuire ad evitare che all'esterno della scuola vivano una concreta emarginazione dal tessuto sociale, restando "allievi in classe, stranieri in città."⁽²⁸⁾

In questo senso va costruita una "via italiana all'intercultura" che rappresenti un paradigma per la scuola. Dal punto di vista teorico si tratta di dare come obiettivo primario alla scuola l'*integrazione*, in senso pieno, delle differenze (etniche, sociali, linguistiche, di genere, ecc.). Ciò significa porre come condizione di associare la linea dell'*apertura* a quella dell'*uguaglianza*.⁽²⁹⁾ Finora, l'inserimento degli immigrati è rimasto confinato nelle iniziative speciali con carattere di marginalità, orientato verso bisogni specifici, senza riuscire a modificare l'impianto stesso della vita scolastica. Le migliori esperienze pedagogiche mostrano, in realtà, che l'integrazione degli stranieri costituisce un'occasione insuperabile di diversificazione delle strategie didattiche, ampliamento culturale e apertura della classe. L'integrazione del pluralismo, infatti, ha possibilità di successo soltanto nella misura in cui l'intero sistema si apra al cambiamento, senza considerare l'alunno immigrato come "portatore di un deficit" né la differenza culturale o linguistica come un handicap. Il pluralismo culturale e linguistico pungola la scuola nel ribadire la sua vera identità e il suo ruolo di apertura a tutte le differenze, di provenienza, genere, personalità, livello sociale, storia scolastica e, allo stesso tempo, di garantire pari opportunità di apprendimento.

In questo senso la scuola non potrà fare a meno di quell'utopia interculturale che sostanzia di sé i curricula, i programmi, la formazione e che in definitiva si traduce nella presa in carico non solo del pluralismo culturale e linguistico degli alunni immigrati, ma della stessa pluralità e diversità di tutti gli esseri umani, unici e irripetibili.

⁽²⁷⁾ Cfr. GIOVANNINI G., QUEIROLO PALMAS L., *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani*, Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli, Torino 2002.

⁽²⁸⁾ Cfr. GIOVANNINI G., *Allievi in classe, stranieri in città. Una ricerca sugli insegnanti di scuola elementare di fronte all'immigrazione*, Franco Angeli, Milano 1998.

⁽²⁹⁾ Cfr. OSSERVATORIO NAZIONALE PER L'INTEGRAZIONE DEGLI ALUNNI STRANIERI E PER L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, ottobre 2007.

L'educazione multi ed interculturale e la presenza di alunni stranieri pongono due ambiti di questioni con propri caratteri e particolari sviluppi e difficoltà.

L'educazione multi ed interculturale si dovrebbe venire a configurare come una dimensione che contrassegna l'attività della scuola in quanto tale, impegnata a procedere in termini aperti ed innovativi.,

La presenza di alunni "stranieri", le loro carriere scolastiche, i loro successi e i loro fallimenti dovrebbero essere assunti come "verifica" delle effettive capacità della scuola di agire in termini multi ed interculturali e il fatto che i fallimenti siano numerosi, dovrebbe già comportare un'analisi particolarmente attenta della situazione.

Tale questione apre, come vedremo, una serie di problemi di organizzazione della scuola, di metodologia e didattica sensibilmente complessi e impegnativi sia sul piano dell'impostazione curricolare sia delle dinamiche relazionali.

La scuola è l'istituzione che, forse più tempestivamente, ha cercato di attrezzarsi nei confronti di queste tematiche, riflettendo sulle sue finalità e sulle modalità per conseguirle, considerando e aggiornando le competenze dei suoi operatori.

C'è però da osservare come, abbastanza frequentemente, nella quotidianità scolastica la presenza di un alunno di diversa nazionalità venga ancora avvertito come un problema.

Si va dal "disagio" per una "novità" non prevista, alla preoccupazione nei confronti di possibili rallentamenti e/o inadeguatezze nelle attività di insegnamento, a vere e proprie insofferenze nei confronti di una diversità non conosciuta, né tanto meno accettata.

Sempre più appare, quindi, necessaria una riforma dei curricoli scolastici in chiave interculturale.

Revisione necessaria per favorire il passaggio negli studenti da un pensiero autocentrato e monolitico – irrigidito e cristallizzato nella propria chiusa identità –, ad un pensiero idoneo ad intrecciare dialetticamente vicino e lontano, particolarità e universalità, per difendere l'identità e l'autonomia intellettuale, contrastare la dipendenza e l'omologazione.

Un lavoro di decostruzione e costruzione di decentramento e ricentrimento che conducono alla formazione di un pensiero plurale.

Un pensiero capace di decentrarsi, di allontanarsi dai propri riferimenti cognitivi e valoriali, di dirigersi verso quelli di altre culture per scoprire e comprendere le differenze e le connessioni. Capace, inoltre, di tornare alla propria cultura arricchito dall'esperienza del confronto e, pertanto, in grado di riconoscere e valutare con maggiore consapevolezza critica la propria specificità nei suoi aspetti di positività e negatività.

* Esperto in comunicazione e processi multi/interculturali, dottorando di ricerca in "dinamiche formative ed educazione alla politica" presso il Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche, Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Bari, membro del Laboratorio di Pedagogia Interculturale, docente di Pedagogia Sociale e Interculturale all'interno del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e dell'Animazione Socio-Culturale - Sede di Taranto.

L'adozione di una pedagogia interculturale - come sfondo integratore del piano dell'offerta formativa - attraverso il decentramento cognitivo ed emotivo e quindi attraverso il passaggio da un pensiero chiuso ad un pensiero aperto, favorisce una didattica dei punti di vista.

L'educazione interculturale, quindi, viene ampiamente richiamata - Art.45, comma 7 del D.P.R. 394/99 e CC.MM. 205/90 e 73/94 - come valore fondamentale per la scuola e dunque come criterio fondamentale per la programmazione scolastica e come percorso formativo interdisciplinare (perché l'ed. interculturale non costituisce una materia aggiuntiva o una educazione di tipo compensatorio), da attivarsi con carattere di ordinarietà per superare particolarismi, stereotipi e pregiudizi, visioni etnocentriche e settarie, per preparare menti aperte al confronto, alla cooperazione, alla solidarietà, alla pace, valori su cui fondare una società multi-etnica.

Una didattica che porti allo sviluppo delle competenze interculturali negli alunni; all'acquisizione di quelle competenze oppositive nei confronti di un pensiero unico e totalizzante; competenze che comportino la formazione di un pensiero plurale, un pensiero migrante che si caratterizzi nella capacità del decentramento cognitivo ed emotivo (cioè, come sostiene Franca Pinto Minerva “nella capacità di guardare l'altro dal di fuori del proprio punto di vista e di guardarsi dal di fuori con lo sguardo dell'altro”).

Pensiero migrante ed identità plurale si costruiscono, continua Franca Pinto Minerva “prendendo il largo, uscendo dai confini della propria appartenenza, confrontandosi con la differenza e tornando alla propria cultura arricchiti dallo scambio e dal confronto. E per far questo occorre apprendere a pensare le differenze, a pensare in modo differente, a pensare attraverso le differenze”.

Ma per costruire pensiero e personalità plurali ed interculturali occorre poter garantire nei diversi contesti di vita dagli alfabeti e dai saperi antropologici delle diverse socio-culture di appartenenza, agli alfabeti e ai saperi formalizzati della scienze e della tecnologia- attraverso cui imparare a vivere la pluralità come forza dei sistemi simbolico-culturali.

Forse non è superfluo ribadire che la ridefinizione dei curricoli da un punto di vista interculturale, interessa tutta la scuola e tutti gli studenti. Per i ragazzi stranieri essa può rappresentare uno strumento valido per motivare maggiormente allo studio e alla partecipazione, poiché introduce tematiche più vicine ai loro interessi, alla loro appartenenza e alla loro condizione identitaria, ma la scuola è l'agenzia educativa che dovrebbe far maturare in tutti i ragazzi un atteggiamento interculturale, come risposta educativa e formativa alle esigenze delle attuali compagini sociali e della collettività.

Quando parliamo di “nuove educazioni” intendiamo un gruppo di tematiche specifiche che si pongono delle finalità educative in parte comuni e che si iscrivono dentro un progetto didattico complessivo, che vuole “dotare gli studenti di strumenti di orientamento, di metabolizzazione e di critica del cambiamento, di costruzione della propria identità individuale e collettiva”.

Per fare qualche esempio possiamo citare l'educazione allo sviluppo, l'educazione interculturale, l'educazione alla mondialità, l'educazione alla pace, l'educazione all'ambiente, ma ancora l'educazione alla salute, l'educazione di genere, l'educazione civica, ecc.

L'educazione interculturale rappresenta il contenitore globale delle nuove educazioni, lo “sfondo integratore” all'interno del quale trattare i contenuti delle educazioni che scegliamo come importanti per il nostro percorso.

Sinteticamente, possiamo affermare che la didattica dei punti di vista favorisce:

- *il senso di appartenenza*, imperniato sulla coscienza della propria identità culturale e delle sue radici e nello stesso tempo sulla consapevolezza della propria pluri-appartenenza a gruppi, categorie sociali, strutture culturali della realtà in cui viviamo;

- *la capacità di decentramento*, definita come la capacità di superare il proprio punto di vista per entrare in quello dell'altro, atteggiamento preliminare alla possibilità di scambi e di relazioni non centrati solo sulla propria individualità e identità;
- *la capacità di convenzione*, definita come la possibilità di convenire rispetto a regole comuni modificabili (le norme variano nel tempo e nello spazio o secondo l'appartenenza culturale e sociale), riconoscendone la necessità per la convivenza e la capacità di gestione del conflitto e di mediazione che sottintende;
- *la tensione all'unitarietà*, cioè la capacità di lavorare per individuare dei tratti e dei valori comuni a tutti gli uomini che rappresentino elementi di condivisione e quindi di superamento del localismo e del nazionalismo in favore di una cultura della mondialità;
- *il concetto di mentalità democratica* come un obiettivo importante che sottolinea l'impegno, nell'ambito educativo, a favorire negli studenti la formazione di modalità di apprendimento critiche e di una certa autonomia di giudizio e la capacità di decodificare il nuovo e il non conosciuto (l'estraneo) senza farsi influenzare eccessivamente dal pregiudizio.

La tensione verso il raggiungimento di questi obiettivi guida l'insegnante senza far dimenticare la rilevazione dei bisogni degli alunni che concorrono a pieno titolo e costituiscono un elemento.

Ma la didattica dei punti di vista comporta un'opportuna selezione dei contenuti.

I libri di testo, infatti, propongono una quantità esorbitante d'informazioni e negli anni hanno allenato gli insegnanti a scegliere e a definire dei criteri di scelta. Lo scopo dei libri di testo è di trasmettere la maggior quantità possibile di conoscenze (l'alunno viene visto come un soggetto passivo), mentre lo scopo dell'approccio interculturale è di dare una finalità educativa a ciò che viene trasmesso e di assegnare agli alunni una parte attiva nel processo di apprendimento. Importante non è la memorizzazione ma il percorso che ogni studente fa, durante il quale impara una quantità limitata di nozioni ma sperimenta delle metodologie (in genere attive o interattive) che gli consentono di diventare soggetto di apprendimento e di elaborare autonomamente delle procedure di lavoro, che rispettano l'individualità, le doti e le abilità di ognuno.

Avere consapevolezza degli obiettivi dell'educazione interculturale è la condizione per rintracciarli facilmente all'interno di qualsiasi contenuto, anche perché alcune delle finalità formative proposte dall'interculturalità fanno parte della "Premessa" ai programmi per la scuola elementare (1985) e per la scuola media (1979) e dovrebbero guidare la pratica educativa dei docenti.

Il limite di questo convincimento è che tale consapevolezza rimanga solo dell'insegnante, in quanto molte tematiche contengono implicitamente suggestioni interculturali che però, se non vengono chiarite e legate esplicitamente agli obiettivi di questo approccio educativo, rischiano di non essere colte dai soggetti in formazione.

Esistono dei contenuti e delle discipline che sembrano prestarsi più facilmente di altri all'elaborazione di unità didattiche o curricoli interculturali. In generale l'area geo-storico-sociale risulta maggiormente utilizzata perché fa intravedere un aggancio più immediato con l'interculturalità attraverso la trattazione e lo studio di tematiche come gli scambi e i prestiti tra civiltà, gli avvenimenti storici da altri punti di vista, il rapporto squilibrato tra Nord e Sud del mondo, i vari aspetti dei popoli, delle nazioni e delle culture "altre".

In realtà, l'approccio interculturale può essere adottato per tutte le discipline, ma alcune di esse, ad esempio quelle dell'area scientifico-matematica, richiedono un maggior grado di approfondimento e competenza da parte dell'insegnante e scontano una maggiore difficoltà nel reperimento di materiali. Attualmente sono disponibili dei testi inerenti quest'area disciplinare, che prendono in esame questioni molto interessanti come la concezione della scienza, la sua oggettività, la sua dimensione etico e sociale e l'utilizzazione delle scoperte scientifiche.

Alcuni degli obiettivi indicati dai programmi ministeriali del 1985 per le scienze (“l'autonomia del giudizio, accompagnata dalla disponibilità a considerare le opinioni altrui e a confrontare queste e le proprie con i fatti”) concordano pienamente con quelli dell'educazione interculturale e permettono di lavorare sul metodo oltre che sui contenuti.

Al di là di tutte queste considerazioni, la selezione degli argomenti tiene conto, in primo luogo, degli obiettivi che ogni docente individua sulla base dei bisogni della classe.

Ad esempio, i percorsi che vogliano sottolineare gli elementi di unità e condivisione tra gli uomini possono essere incentrati sui valori universali sottesi ai diritti umani (senza dimenticare che esiste una dichiarazione universale islamica dei diritti umani), sugli organismi sovranazionali, sui bisogni fondamentali che accomunano tutti gli uomini (partendo, ad esempio, dalla condizione concreta degli alunni e di altri minori e ponendo l'accento sui loro diritti), sulla ritualità come aspetto condiviso da tutte le collettività umane (le feste legate a scadenze individuali o ai riti di passaggio, le feste religiose, ecc.), sull'interdipendenza tra i popoli, sui processi di globalizzazione, ecc.

Come risulta evidente, alcune di queste tematiche si prestano a illustrare anche le differenti modalità con cui i popoli rispondono a bisogni universali e, più in generale, le loro specificità culturali e socio-economiche.

Infatti, spesso gli stessi contenuti possono essere utilizzati in modo diverso: un percorso sulla mitologia antica può sottolineare sia i miti ricorrenti in civiltà lontane, e quindi le analogie, sia la specificità di ogni mitologia, e quindi le differenze, sia i prestiti culturali tra civiltà, e quindi gli scambi e le relazioni tra i popoli; un percorso sui minori può mettere in luce la comunanza dei bisogni ma anche la differenza delle condizioni materiali di vita che caratterizzano i bambini nel Nord e nel Sud del mondo.

Nella selezione dei contenuti può essere importante tenere presente il criterio della “*pluralità dei punti di vista*”.

Soprattutto per l'area geo-storica si può pensare alla ricostruzione di avvenimenti, in cui vengano posti in risalto punti di vista in genere poco presi in considerazione e venga data la parola ai “non protagonisti”, che possono essere rappresentati da minoranze etniche o culturali, da altri popoli, da categorie discriminate, dalle classi sociali meno abbienti o semplicemente dai “vinti”. Assumere come modi di vedere e di pensare quelli dei “barbari”, dei musulmani, degli eretici, dei nativi americani, dei cartaginesi nelle guerre puniche, ecc. e confrontarli con altre interpretazioni storiche esistenti può costituire un utile esercizio di ricerca delle fonti e di ricostruzione storica da affidare agli allievi, oltre che un concreto esercizio di decentramento culturale.

Anche la formazione di mentalità aperte al dialogo e al confronto è favorita dalla quotidiana sperimentazione scolastica del fatto che ogni vicenda umana può essere interpretata secondo punti di vista differenti.

Per quanto concerne la metodologia e gli strumenti, l'approccio interculturale non si limita a rivedere i contenuti, ma richiede di rivisitare tutte le aree della mappa di Kerr e quindi anche le modalità di trasmissione delle conoscenze e l'organizzazione scolastica intesa come pre-condizione per poter svolgere attività didattiche coerenti con gli obiettivi individuati.

Secondo molti insegnanti, più importanti degli argomenti risultano forse *le metodologie* utilizzate per organizzare l'apprendimento in classe e il lavoro con gli studenti.

La formazione di persone connotate in senso interculturale difficilmente potrà essere ottenuta con un insegnamento tradizionale: sostenere la necessità del dialogo con delle lezioni frontali sarebbe una contraddizione in termini. I docenti vengono quindi stimolati a pensare e a trovare delle attività didattiche che consentano agli studenti di sperimentare concretamente il dialogo, il rispetto per l'altro, ecc.

Per quanto concerne la musica come curricolo scolastico, mi sembra opportuno rilevare che ritmi e suoni oltrepassano i confini geografici, rompono le barriere etniche, accomunano le differenze linguistiche e religiose, sociali e culturali.

La musica inoltre nella sua forte valenza transattiva rovescia i tradizionali rapporti di potere ed egemonia.

È grazie ad essa, infatti, che frequentemente culture storicamente subalterne e assoggettate acquisiscono posizioni egemoni nel proporre soluzioni armoniche e ritmiche destinate a condizionare l'intera cultura musicale.

L'analisi approfondita delle musiche "altre", della struttura linguistica, e dei temi narrativi privilegiati da ciascuno di essi diventa un irrinunciabile occasione per ricostruire a scuola la storia dei popoli. La scoperta delle contaminazioni tra le musiche dei differenti popoli valorizza la dimensione transnazionale della musica.

Per quanto concerne la storia, se l'educazione interculturale è la costruzione di un pensiero flessibile, problematico e non gerarchico, non è possibile accettare un modello di insegnamento della storia che gerarchizza i fatti, attribuendo maggiore rilevanza a vicende e dimensioni che meglio contribuiscono alla costruzione di identità storiche parziali.

Un *curriculum* di storia interculturale propone, quindi, come finalità generale, la formazione del cittadino del mondo.

Per quanto concerne la religione, la didattica dei punti di vista allontana i rischi di comportamenti dogmatici e intolleranti connessi ad interpretazioni integraliste e fondamentalistiche.

Proprio il pensiero religioso offre una riflessione su quanto differenzia, ma anche su quanto accomuna le diverse concezioni del mondo e della vita.

Lo studio delle religioni, a volte molto lontane dalla nostra cultura, permette di problematizzare e capire modi di vedere e di vivere i rapporti con il corpo, il desiderio, l'angoscia, la morte, l'eros, di cui è possibile trovare persistenze e tracce in alcune antiche tradizioni rituali presenti in culture diverse.

L'approfondimento conoscitivo delle grandi religioni permette di riflettere sulla molteplicità di soluzioni che popoli diversi, in epoche e contesti geografici e sociali variabili, hanno adottato per rispondere ai complessi interrogativi che in ogni tempo ed in ogni latitudine l'umanità continuamente si pone.

Alla luce di quanto abbiamo approfondito appare chiaro rilevare come solo attraverso l'adozione di una "pluralità dei punti di vista" lo straniero rappresenti una "preziosa apertura all'oltre e all'altrove".

Riferimenti bibliografici:

Luisa Santelli Beccegato (a cura di), *Bravi da scoprire. Alunni di diverse nazionalità e successo scolastico*, Levante Editori, Bari 2005.

Franca Pinto Minerva, Maria Vinella (a cura di), *Pensare la differenza a scuola*, Progedit, Bari 2003.

F. Massimeo, A. Portoghese, P. Selvaggi (a cura di), *L'educazione Interculturale. Ipotesi di Curricoli*, IRSAE Puglia, Quaderno 22, Bari 1995.

Anna Portoghese, Marcello Vigli (a cura di), *I nomi di Dio*, IRSAE Puglia, Progedit, Bari 2000. Collana "Quaderni dell'interculturalità", 18 titoli all'ottobre 2000, di cui alcuni trattano in specifico della didattica delle discipline, EMI, Bologna 1997-2000.

In particolare si segnalano:

A. Pitaro, *Didattica interculturale della geografia*; A. Nanni, C. Economi, *Didattica interculturale della storia*; Gruppo IRC - Diocesi di Latina, *Didattica interculturale della religione*; A. Fucecchi,

Didattica interculturale della lingua e della letteratura; M. Disoteo, *Didattica interculturale della musica*; A. M. Cappelletti, *Didattica interculturale della matematica*; G. Grillo, "Noi" visti dagli altri; L. Ferracin.

Strumenti Cres, quadrimestrale di educazione allo sviluppo e di didattica interculturale del mensile «Mani Tese» (distribuito solo tramite abbonamento).

Collana *Crescendo - Quaderni di innovazione didattica*, a cura di W. Beretta Podini, CRES, Edizioni Lavoro, Milano, 1995-2000; 8 titoli all'agosto 2000 che illustrano percorsi disciplinari e interdisciplinari su tematiche che riguardano le scuole medie inferiori e superiori:

D. Barra, W. Beretta Podini, *Le migrazioni*; M. Crudo, *Percorsi interculturali e modelli di riferimento*; AA.VV. *Educare al cambiamento*; AA.VV., *Il Mediterraneo, il mare delle complessità*; M. Crudo, *La conoscenza dell'altro tra paura e desiderio*; L. Grossi, L. Rossi, *Lo straniero*; AA.VV., *Letteratura d'Africa. Percorsi di lettura*; M. Crudo, *Penelope è partita. Itinerario didattico sulla differenza di genere*.

M. Crudo, *Coordinate per una riflessione sulle educazioni*, in "Strumenti Cres", supplemento a «Mani Tese», n. 329, giugno 1996.

Antonello M., Eramo P., Polacco M., *Le voci dell'altro. Materiali per un'educazione alla differenza*, Loescher, Torino 1996.

AA.VV., *Popoli in movimento, Percorsi didattici interdisciplinari per educare alla mondialità*, Emi, Bologna 1999, nuova edizione.

Quaderni di Animazione Sociale, *L'educazione all'interculturalità. Premesse e sperimentazioni*, EGA, Torino 1997.

L'educazione interculturale nei programmi scolastici in L'educazione interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri, Studi e Documenti degli «Annali della Pubblica Istruzione», n. 71, Le Monnier, Firenze 1995.



Sezione 3



LE BUONE PRATICHE

LINGUA ITALIANA E CULTURE

di Mariella Dentamaro

PROTOCOLLO DI ACCOGLIENZA DI
ALUNNI STRANIERI

di Anna Dostuni

I BISOGNI E LA BIOGRAFIA LINGUISTICA DEGLI
IMMIGRATI. UN'INDAGINE PRESSO LE ISTITU-
ZIONI SCOLASTICHE DI CASSANO DELLE MURGE

di Claudia Tullio

DIRITTI... A SCUOLA!
UN'ESPERIENZA DI SCOLARIZZAZIONE DI
BAMBINI ROM NEL 3° CIRCOLO DIDATTICO DI
MODUGNO

di Mariella Liberio



L'immigrazione proveniente dai Paesi europei ed extraeuropei in Italia rappresenta un fenomeno ormai irreversibile, destinato a una maggiore rilevanza nei prossimi anni e non più pensabile e sostenibile soltanto in termini di emergenza, in quanto esige un ripensamento nei modi di affrontare le relazioni con le diversità in tutti gli ambiti del nostro sistema di vita. Ne scaturisce una sfida importante: l'affermazione di una condizione multiculturale della convivenza umana, che richiede la ricerca di rinnovati modi di pensare e di vivere l'identità etnica e culturale, con particolare attenzione al rapporto identità-alterità.

La mozione voluta dalla Lega all'interno del pacchetto-scuola, ed approvata recentemente dalla Camera, indica che il problema in ambito scolastico esiste e, a seconda dell'intensità del fenomeno immigratorio, le Regioni italiane "rispondono" in modo differente alla sfida posta dalla presenza di minori stranieri. Tuttavia è da tener presente che il fenomeno italiano è stato più rapido ed improvviso rispetto a quello degli altri paesi europei, non consentendo alla nostra società di metabolizzare, anche sotto l'aspetto culturale, il fenomeno, di abituarsi a considerarlo come un fatto naturale. Eppure, di fronte a milioni di stranieri che convivono con noi e lavorano fianco a fianco con noi, non è pensabile una società divisa che non si integri. E chi può aiutare la società ad accettare concretamente il valore della convivenza e dell'integrazione, se non chi ha proprio questo preciso compito di educare alla cittadinanza e alla convivenza civile?

Nei diversi episodi d'inizio anno scolastico che occupano sempre le cronache giornalistiche emerge in tutta la sua complessità il difficile ruolo a cui le scuole sono chiamate: spesso, sono lasciate sole e senza risorse. Non dobbiamo nascondere che, effettivamente, è piuttosto dura la realtà di quelle classi in cui si ritrovano inseriti da un giorno all'altro alunni letteralmente catapultati da un altro mondo. È questa tra l'altro una realtà destinata ad aumentare, se consideriamo il numero crescente di immigrati che entrano nel nostro Paese (molti dei quali minori), ai quali si aggiungono i figli degli immigrati nati in Italia e i bambini provenienti dalle adozioni internazionali.

C'è il rischio talvolta di trovarsi di fronte più che ad una effettiva integrazione, ad un inserimento "selvaggio", soprattutto quando i docenti, in modo particolare quelli che insegnano lettere, ritengono che essere insegnanti di madrelingua italiani sia sufficiente ad essere efficaci insegnanti di italiano per stranieri. In questi ultimi anni, per la verità, i docenti hanno più volte segnalato le proprie carenze e le difficoltà esistenti, ma l'urgenza è tale che si ritiene più proficuo agire che formarsi. Da un lato ci sono situazioni in cui gli insegnanti si ingegnano, seguendo percorsi didattici a volte improvvisati e dettati dalle emergenti necessità dei casi da affrontare, insegnando all'immigrato a cavarsela in un italiano che permetta di sopravvivere; dall'altro ci sono coloro che si formano e si sforzano di applicare strategie glottodidattiche specifiche, per insegnare a padroneggiare realmente la lingua, per esprimersi anche ad un primo livello.

* Dirigente scolastico del 3° Circolo Didattico "Giuseppe Mazzini" - Bari

Il risultato è che l'insegnamento della lingua italiana come L2 è diventato una "nicchia" di formazione didattica e linguistica, con la conseguente e necessaria riflessione sulla formazione dei formatori, strutturato e centrato però soprattutto in un **sistema universitario**. Per esempio, non esiste ad oggi un albo degli insegnanti di Italiano L2 (si potrebbe però rilanciare la proposta, visto il mutato clima di politica scolastica), per l'insegnamento del quale non è previsto alcun titolo.

Voglio far notare che l'insegnamento dell'Italiano L2 viene visto come facente parte del problema dell'immigrazione e dell'inserimento degli allievi stranieri nelle scuole, il che è giusto, ma porta a confondere la professionalità fondamentale di *saper accogliere in una scuola in-clusiva tutte le culture*, qualità che dovrebbe essere appannaggio di tutti i docenti, con il possesso di competenze specifiche proprie di efficaci insegnanti di italiano L2. In genere, si è solo parzialmente consapevoli della necessità di essere formati sul piano della glottodidattica e del fatto che questa formazione sia diversa rispetto a quella relativa all'immigrazione e all'accoglienza. Si tratta di chiarire che la formazione glottodidattica ha solo in parte a che vedere con la formazione alla pedagogia interculturale e con la formazione relativa ai vari problemi socioculturali dell'immigrazione, che porta con sé, appunto, la necessità di operare per l'intercultura, in un contesto multiculturale.

"Saper valutare cosa sia formale o amichevole, aggressivo o cortese, utile o superfluo in una comunicazione con persone di lingua e cultura differente dalla nostra è oggi diventato un problema sempre più assillante. (Non solo gli insegnanti ma anche) i manager, gli accademici, i professionisti, i diplomatici si trovano nelle condizioni di dover utilizzare, talvolta senza conoscerli, non solo una lingua franca ma anche comportamenti, gesti mosse relazionali che stabiliscano gerarchie, sanciscano modelli di comportamento, consentano negoziati e trattative. Nell'epoca della mondializzazione, la comunicazione interculturale è diventata un tema di fondamentale rilevanza"⁽¹⁾.

Si fa osservare che gli immigrati adulti di prima generazione, socialmente inseriti nel nostro paese, invocano pubblicamente, soprattutto attraverso i media, la reale convivenza civile e non una generica integrazione, e fanno riferimenti ai diritti fondamentali dell'uomo, con cui sono articolate tutte le Dichiarazioni, i Trattati e le Convenzioni internazionali. Occorre fare opportune proposte utilizzando risorse umane qualificate utili in contesti sempre più multilinguistici, soprattutto fra il 2010 e il 2020, quando, come fanno prevedere le stime operate in questo campo, le percentuali di presenza delle varie etnie in Italia porranno veramente il problema. Potrebbe essere utile pensare ad una attività propulsiva e collaborativa tra le varie Istituzioni attraverso le TIC, per dare risposte concrete agli alunni stranieri e alle loro famiglie, in un'Italia che parla sempre più italiano.

⁽¹⁾ Paolo E. Balboni, *Parole comuni culture diverse, guida alla comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia 1999.

Il mutamento dello scenario scolastico, con l'arrivo costante di alunni stranieri, impegna la scuola nella individuazione di nuovi strumenti ed interventi tendenti alla valorizzazione della persona dell'alunno e alla costruzione di progetti educativi che assumano la diversità come paradigma dell'identità della scuola stessa.

Infatti, la scuola pone l'attenzione al carattere relazionale della persona, promuove il dialogo e il confronto tra le culture, facilitando l'incontro tra storie di bambini e bambine.

La costruzione di un clima favorevole e un'accoglienza serena costituiscono occasione di apertura del sistema scolastico a tutte le differenze, prendendo coscienza della relatività delle culture per rendere possibile la pacifica convivenza e la convergenza verso valori comuni.

Nella pratica didattica è necessario curare l'aspetto cognitivo oltre che relazionale e comunicativo, promuovendo la capacità di decentramento, di ricerca, di informazione attraverso strategie organizzative elaborate delle istituzioni scolastiche in applicazione dei principi del pluralismo, di uguaglianza e di coesione sociale.

Pertanto, è opportuno predisporre un **PROTOCOLLO DI ACCOGLIENZA** per gli alunni stranieri al fine di definire pratiche condivise all'interno delle scuole in tema di accoglienza sia per i bambini stranieri sia per bambini che provengono da altre scuole e/o città italiane, per facilitarne l'ingresso e ridurre il grado di disagio degli alunni e degli insegnanti rispetto alla crisi legata al cambiamento, nel rispetto della normativa vigente in materia e della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani.

Accogliere vuol dire non solo predisporre misure necessarie all'inserimento dell'alunno straniero nella classe, ma anche e soprattutto aggiornare le nostre conoscenze in merito ad aspetti relativi alla scuola, alla lingua e alle modalità dell'educazione nei paesi altri; saper ascoltare e leggere i bisogni, anche senza il mezzo lingua; mettere in gioco tutte le possibilità non verbali di comunicazione, quindi assumere un atteggiamento di serenità e di calma di fronte a situazioni di totale non comunicabilità.

È quanto il III Circolo Didattico "G. Mazzini" di Bari (sede C.R.I.T.) si sforza di attuare nel difficile compito di accoglienza e di integrazione dei numerosi alunni stranieri che frequentano il Circolo.

Del resto, *La via Italiana all'Integrazione* fornisce alle istituzioni scolastiche i suggerimenti per l'applicazione di migliori pratiche che, ciascuna di esse, provvederà a concretizzare per rendere effettivo l'esercizio del diritto allo studio di ciascun alunno, in linea con quanto previsto dalla nostra Carta Costituzionale e, di seguito, con gli obiettivi previsti dal nostro Piano dell'Offerta Formativa (P.O.F.).

Verranno di seguito riportati quelli che riteniamo essere i passaggi cruciali attraversati dalle scuole impegnate nel delicato compito dell'integrazione di stranieri: essi costituiscono i momenti salienti, così come sono stati vissuti all'interno del nostro circolo, che scandiscono il percorso di accoglienza e inserimento degli alunni stranieri e delle loro famiglie, finalizzati a consentire una più proficua interazione col tessuto territoriale barese.

* Insegnante presso la Direzione del Circolo Didattico "Giuseppe Mazzini" di Bari.

Indicazioni

- Disponibilità ad occuparsi dell'iscrizione di bambini stranieri.
- Disponibilità a partecipare alla commissione intercultura.
- Disponibilità ad approfondire le problematiche legate ai processi migratori.
- Esposizione di cartelli di benvenuto o di avvisi importanti in lingue diverse all'ingresso delle scuole.
- Raccolta dei dati indispensabili mediante un incontro dell'insegnante distaccato con il bambino e la famiglia.

L'iscrizione

All'Interno degli uffici di segreteria un collaboratore amministrativo è incaricato di ricevere la domanda di iscrizione dell'alunno straniero. Pertanto, spetta all'amministrazione scolastica il compito di:

- predisporre una modulistica differenziata per lingua;
- fornire la documentazione per l'iscrizione e assistere il genitore alla relativa compilazione;
- raccogliere documenti e/o certificati relativi percorso scolastico nel paese di provenienza;
- fornire le informazioni necessarie circa l'organizzazione della scuola, in particolare, e del sistema scolastico italiano, in generale;
- acquisire l'opzione di avvalersi oppure non avvalersi dell'insegnamento della religione cattolica;
- accertare esistenza di eventuali vincoli culturali (alimentari, pratiche religiose, osservanza di regole);
- organizzare incontri che prevedano la presenza di un mediatore linguistico, qualora fosse necessario, o, in mancanza, invitare un parente o un conoscente dell'alunno che possa essere di ausilio nella comunicazione tra scuola e famiglia.

Nella scuola

- Incontro tra famiglia, bambino, dirigente, insegnante distaccato e mediatore per raccogliere informazioni biografiche, sul percorso scolastico e sulla conoscenza della lingua, sulla religione, su eventuali problemi di salute o alimentari; compilazione del fascicolo personale.
- Accordo relativo alla data di inserimento con la presenza dell'insegnante facilitatore.
- Inserimento nella classe anagrafica evitando, dove fosse possibile concentrazioni di bambini stranieri. Per l'inserimento in classi inferiori occorre la delibera del Collegio docenti con le motivazioni.
- Valutazione caso per caso della necessità di un inserimento dolce per quanto riguarda l'orario.
- Somministrazione di prove per valutare le competenze trasversali.
- Disponibilità da parte dell'insegnante distaccata di fornire agli insegnanti di classe tutte le possibili informazioni sul bambino e sulla programmazione del percorso di alfabetizzazione o di sostegno nello studio.

Le relazioni scuola-famiglia

La comunicazione e la relazione sono affidate alla Funzione Strumentale o al Referente Intercultura, i quali hanno il compito di:

- mediare la comunicazione tra la scuola e la famiglia con l'ausilio del mediatore linguistico, se necessario;
- contattare le competenti autorità per fornire servizi idonei al superamento delle prime difficoltà legate alla lingua;

- acquisire informazioni sull'organizzazione scolastica del paese di provenienza;
- formulare proposte di acquisto di materiale;
- gestire l'organizzazione di progetti e laboratori di lingua italiana L2;
- prevedere una verifica periodica allo scopo di adeguare gli interventi ai bisogni e agli obiettivi dell'offerta formativa.

In classe

- Presentazione della classe e piccola festa di accoglienza.
- Giochi di gruppo finalizzati alla conoscenza dei nomi dei compagni e alle loro caratteristiche.
- Conoscenza dell'edificio scolastico (bagni, laboratori ecc.).
- Presentazione e conoscenza delle altre insegnanti della scuola e del personale ATA, ecc..
- Valorizzazione della lingua madre, appendendo avvisi, nomi di oggetti e ambienti in Italiano e lingua madre.
- Proposta di argomenti relativi a: viaggio, giochi, fiabe, famiglia, scuola, alimentazione, feste.
- Rispetto della percezione del tempo, dello spazio e del corpo, tipici delle culture "altre".
- Incontri fra genitori in modi anche non formali.
- Valorizzazione della presenza dei genitori stranieri, quando è possibile, per far circolare nuove conoscenze.

L'assegnazione dell'alunno alla classe avviene in ottemperanza all'art. 45 del D.P.R. n 394 del 31-08-'99, secondo il quale "i minori stranieri soggetti all'obbligo scolastico verranno iscritti alla classe corrispondente all'età anagrafica", salvo la possibilità di iscrizione ad una classe diversa, tenendo conto:

- a) dell'ordinamento degli studi del paese di provenienza dell'alunno, che può determinare l'iscrizione ad una classe immediatamente inferiore o superiore rispetto a quella corrispondente;
- b) del corso di studi eventualmente seguito dall'alunno nel paese di provenienza;
- c) dell'accertamento di competenze, abilità e livelli di preparazione dell'alunno;
- d) non si inseriranno, quindi, gli alunni in classi inferiori a quelle cui dovrebbero appartenere per età, a meno che non si ravvisino seri motivi che spetta al Dirigente Scolastico valutare, sentito il Consiglio di Interclasse con la presenza dei soli docenti.

Si precisa, dunque, che l'inserimento in una classe inferiore risulta penalizzante per l'alunno, se disposto solamente a causa dell'insufficiente padronanza della lingua italiana.

L'assegnazione ad una classe inferiore non è vantaggiosa perché:

1. gli alunni hanno bisogno di stimoli forti per l'apprendimento della lingua che solo i coetanei e i modelli sociali adeguati all'età possono fornire;
2. l'apprendimento della L2 si sviluppa maggiormente se l'alunno ha una buona autostima, se ha la possibilità di elaborare stimoli linguistici completi e se vi è una buona motivazione ad apprendere.

Si individuerà infine:

- la sezione, compatibilmente con le esigenze organizzative, dove l'alunno ha mostrato di trovarsi più a suo agio;
- la classe in cui inserire l'alunno tenendo conto di quanto sopra attivato e verificato (accertamento culturale e sociometrico);
- informazioni documentate sulla scolarità pregressa;
- Testimonianze e opinioni dei genitori.

Le situazioni saranno verificate caso per caso, al fine garantire un inserimento il più possibile produttivo. L'accoglienza in classe dell'alunno straniero spetta all'equipe pedagogica, che ha il compito di:

- favorire l'inserimento nella classe;
- creare un clima positivo di accoglienza;
- informare la classe dell'arrivo del nuovo compagno;
- rilevare i bisogni specifici di apprendimento attraverso la narrazione e il racconto autobiografico;
- individuare e applicare modalità di adattamento dei contenuti e di facilitazione linguistica per ogni disciplina, stabilendo obiettivi e contenuti ed adeguando ad essi la verifica e la valutazione;
- concordare il piano delle attività;
- favorire la partecipazione ai laboratori linguistici organizzati a scuola ed eventualmente nel territorio;
- informare la famiglia del percorso predisposto;
- utilizzare una modulistica bilingue per comunicare con la famiglia;
- valorizzare il plurilinguismo.

Per l'effettiva realizzazione dell'accoglienza è necessario e fondamentale la collegialità in tutte le fasi della programmazione, data la trasversalità della lingua italiana, e, ove necessario, avvalersi dell'ausilio di mediatori linguistici e culturali.

Inoltre, si propone un'azione di tutoraggio attraverso l'individuazione per l'alunno straniero di un compagno italiano nato all'estero, o nato in Italia da genitori stranieri, che svolga la funzione di tutor.

La rete territoriale

Devono però realizzarsi nel nostro territorio le condizioni necessarie per creare un'efficace *rete territoriale*, nella quale ogni istituzione scolastica in collaborazione con gli enti locali e le associazioni presenti sul territorio, possa:

- promuovere momenti di incontro e aggiornamento per il corpo docente, al fine di favorire lo scambio di conoscenze e la sensibilizzazione all'accoglienza;
- attivare collaborazioni con le amministrazioni locali, enti al servizio del territorio per la realizzazione di progetti, per costruire e condividere percorsi comuni (Centro di Documentazione, corsi di formazione, ecc.), al fine di garantire l'effettivo esercizio del diritto allo studio di ciascun alunno;
- promuovere accordi tra reti di scuole, enti locali, associazioni del territorio, anche genitori, per ottenere una equilibrata distribuzione di alunni stranieri che gravitano nello stesso territorio (patto educativo di territorio);
- costituire patti ed intese tra scuole ed enti locali;
- predisporre una modulistica differenziata per lingua.

**QUADRO DI SINTESI DELLA NORMATIVA NAZIONALE PER L'INSERIMENTO DI
MINORI NOMADI E STRANIERI E PER L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE NELLE SCUOLE DI OGNI ORDINE E GRADO**
(a cura di Alberto Fornasari)

LEGENDA:		X: argomento trattato	X+: argomento trattato ampiamente			X*: aspetti sanitari								
CC. MM. LEGGI E DECRETI	Tipo di scuole interessate	Diritto allo studio	Iscrizione, titolo studio, classe Sanità	Organizzazione scolastica strumenti metodologie	Programm. Didattica	Lingua cultura d'origine	Italiano L2	Educazione Intercultur.	Rapporti Enti Associazioni Com. str.	Indagini ricerche docum.	Educazione adulti stranieri	Rapporti famiglie straniere	Formaz. Doc.	Risorse operative
C.M. prot. n° 1534/ 632ms 7 marzo 1992 settimana per il disagio interculturale	Superiori obbligo	X						X	X					
C.M. 207 16 luglio 1986 Scolarizzazione alunni zingari e nomadi nelle scuole materne	Materne Obbligo	X	X*	X	X				X+				X	X+
L. 30 dic. 1986 n° 943 norme in materia di collocamento e di trattamento dei lavo- ratori extracomunitari immigrati e contro le migrazioni clandestine	Obbligo	X				X			X		X			
C.M. 301 8 set. 1989 inserimento degli alunni stranieri nella scuola del- l'obbligo. Promozione del coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio	Materne Obbligo	X	X+	X	X				X	X			X	X+ mediatori culturali
C.M. 205 26 lug. 1990 La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. Educazione intercul- turale	Materne Obbligo	X	X+X*	X+	X	X	X	X+	X+	X+	X+	X	X	X mediatori culturali
C.M. 122 28 apr. 1992 pronuncia del C.N.P.I. Superiori sull'educazione inter- culturale nelle scuole	Materne Superiori obbligo	X		X	X			X+	X	X	X	X	X	
C.M. 138 27 apr. 1993 pronuncia del C.N.P.I. razzismo e antisemi- simo	Materne Superiori obbligo			X	X			X+						

LEGENDA:	X: argomento trattato			X+: argomento trattato ampiamente			X*: aspetti sanitari							
CC. MM. LEGGI E DECRETI	Tipo di scuole interessate	Diritto allo studio	Iscrizione, titolo studio, classe Sanità	Organizzazione scolastica strumenti metodologie	Programm. Didattica	Lingua cultura d'origine	Italiano L2	Educazione Intercultur.	Rapporti Enti Associazioni Com. str.	Indagini ricerche docum.	Educazione adulti stranieri	Rapporti famiglie straniere	Formaz. Doc.	Risorse operative
C.M. 5/12 gen. 1994 iscrizioni alunni stranieri senza permesso di soggiorno	Materne Superiori obbligo	X	X											
C.M. 73/2 marzo 1994 dialogo interculturale e convvi. democratica: l'impegno progettuale della scuola	Materne Superiori obbligo	X		X	X+		X	X+	X		X	X+	X+	X
C.M. 119/6 aprile 1995 iscrizione degli alunni alle scuole o ist. statali di ogni ord. e grado	Superiori obbligo	X	X											
L. 6 mar. 1998 n 40 disciplina dell'imm condizio. dello str.	Materne Superiori obbligo	X	X+	X		X	X+	X	X+	X	X		X+	X mediatori culturali
C.M. 23 mar. 2000 n 87	Materne Superiori obbligo	X	X*	X	X		X	X+	X+		X+		X	X+
LN 30 lug. 2002 n 189 Art. 38 (Istruzione degli stranieri. Educazione interculturale)	Materne Superiori obbligo	X	X*	X	X		X	X+	X+		X+		X	X+
CCNL del comparto scuola 2002/05 Art.9 Prevede lo stanziamento di fondi per le scuole a forte processo immigratorio	Materne Superiori obbligo	X		X				X			X+		X	X+
Direttiva MIUR n. 45/4.4 2005 Art.3 Prevede interventi formativi per i docenti riguardanti l'integrazione degli alunni di cittadinanza non italiana	Materne Superiori obbligo	X		X	X			X+					X*	X+
M. P.I. C. M. 110/14.12.2007 La circolare ministeriale definisce le modalità organizzative relative alle iscrizioni degli alunni alle scuole dell'infanzia e ai diversi ordini e gradi di istruzione	Materne Superiori obbligo	X+	X+	X					X+	X				X

I bisogni e la biografia linguistica degli immigrati. Un'indagine presso le istituzioni scolastiche di Cassano delle Murge

di Claudia Tullio *

Premessa

Il progetto di intercultura “Parlare.. per Conoscersi” ha come obiettivo generale quello di conoscere più da vicino il mondo delle famiglie immigrate rispetto alla loro situazione familiare, sociale e lavorativa, per favorirne l'integrazione nel tessuto sociale del territorio di Cassano delle Murge e nelle scuole dove la ricerca è stata effettuata, in particolare, nella scuola secondaria di I grado “Vincenzo Ruffo” e nella scuola primaria “Armando Perotti”.

I bisogni evidenziati dagli immigrati sono di varia natura e vanno dalla conoscenza della lingua italiana, indispensabile per l'inserimento scolastico dei minori, alla socializzazione attraverso la reciprocità della cultura.

L'indagine è stata condotta attraverso la formulazione di un questionario articolato in 41 domande su diversi aspetti dello status sociale degli immigrati. La modalità utilizzata per la somministrazione del questionario è stata quella della compilazione diretta da parte dei genitori dei ragazzi.

Le caratteristiche del campione

Il questionario è stato compilato da un campione di 51 intervistati, costituito per il 51,56% da donne di età media di 38 anni e per il restante 48,44% da maschi di età media di 40.

Il campione intervistato proviene per il 64,71% (33 su 51) dall'Albania e la parte restante è distribuito come rappresentato in tabella 1.

Tabella 1

CAMPIONE DEGLI INTERVISTATI PER PAESE DI PROVENIENZA		
NAZIONE	N.	%
Albania	33	64,71
Argentina	3	5,88
Colombia	1	1,96
Palestina	1	1,96
Tunisia	2	3,92
Venezuela	1	1,96
Polonia	1	1,96
Spagna	2	3,92
Romania	2	3,92
Senza risposta	5	9,80
TOTALE	51	100,00

Il 60,79% del campione degli stranieri intervistati risulta avere un titolo di studio mediamente elevato, il 45,10% vanta un diploma di scuola media superiore (conseguito nel paese di origine e riconosciuto in Italia solo per il 15,69%), mentre il 15,69% vanta una laurea (conseguita nel paese di

* Docente presso il Circolo Didattico “Armando Perotti” di Cassano delle Murge.

origine e riconosciuta in Italia solo per il 5,88%). Il 9,80% non ha conseguito alcun titolo di studio e il 27,45% possiede la licenza media. Nessuno degli intervistati sta frequentando un corso di formazione in Italia.

L'86,27% degli intervistati risiede a Cassano delle Murge da oltre 5 anni, da 2 a 5 anni il 7,84% e il restante 5,88% da meno di 2 anni; la maggioranza degli intervistati abita nel centro storico (56,86%), il 33,33% in periferia e solo 4 intervistati abitano in campagna (7,84%).

Le principali motivazioni di abbandono del proprio paese di origine sono per il 52,31% dei casi riconducibili alla necessità di cercare un lavoro e, per il 23,08% dei casi alla necessità di dover mantenere la propria famiglia. Il 13,85% degli intervistati dichiara di aver abbandonato il proprio paese per ricongiungersi ai propri cari. Per il restante 10,76% la scelta migratoria è stata determinata dalla necessità di sottoporsi alle cure mediche in Italia o di sfuggire alla guerra.

La famiglia

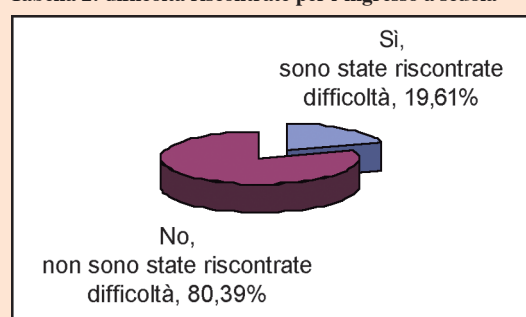
L'86,27% del campione intervistato risulta coniugato e il 76,26% vive a Cassano delle Murge con il proprio coniuge; 4 intervistati su 51 dividono la casa con amici; con parenti più o meno stretti vive il 49,31% degli intervistati; tutti vivono con i propri figli (in media di 2,4 figli per famiglia). Solo 2 intervistati hanno risposto di convivere con il proprio partner.

L'età media dei ragazzi registrata è compresa tra i 13 anni del primo figlio e i del 9 anni del terzo; solo 4 intervistati su 51 hanno il quarto figlio con un'età media di 5 anni.

La scuola frequentata dai figli va dalla scuola dell'infanzia primaria alla scuola secondaria di II grado; solo in un caso si registra la frequenza dell'università.

Agli intervistati è stato chiesto di indicare se i propri figli avessero riscontrato delle difficoltà all'ingresso della scuola e i dati registrati hanno evidenziato che per l'80,39% dei casi non sono state riscontrate particolari difficoltà, mentre per il restante 19,61% le difficoltà riscontrate sono riconducibili essenzialmente alla scarsa conoscenza della lingua italiana, al difficile inserimento nel gruppo dei pari, alla poca solidarietà dei compagni di classe ed infine alla burocrazia scolastica.

Tabella 2: difficoltà riscontrate per l'ingresso a scuola



I genitori sostengono che per superare queste difficoltà potrebbe essere utile far leggere molti libri in lingua italiana ai propri figli, evitare atteggiamenti di conflitto nei confronti dei ragazzi immigrati, consentire l'inserimento di più ragazzi stranieri nella stessa classe, predisporre strutture e strumenti di aiuto agli immigrati, realizzare corsi pomeridiani, trascorrere più tempo con i compagni di scuola.

L'abitazione

Il 70,59% degli intervistati vive in una casa in affitto, un dato questo che suggerisce quanto favorevoli siano i cittadini a concedere in locazione le proprie abitazioni a inquilini stranieri, il 25,49% vive in una casa di proprietà, 2 intervistati vivono presso il proprio datore di lavoro. L'84% degli intervistati ritiene che l'attuale abitazione è adeguata alle proprie esigenze e a quelle della propria famiglia.

La composizione tipo della casa è di 4 stanze in media. Tuttavia il 27,45% dichiara di cercare una sistemazione più confortevole, per avvicinarsi al luogo di lavoro e alla scuola dei propri figli. Il 5,88% ha manifestato l'intenzione di acquistare una casa.

Anche per la ricerca della casa, le principali difficoltà riscontrate sono legate alla conoscenza della lingua italiana, al canone di affitto elevato, alla scarsa fiducia, ai pregiudizi nei confronti della popolazione immigrata, al lavoro e alla scarsa assistenza sociale.

Servizi socio - sanitari

L'80,60% degli intervistati dichiara di essersi rivolto ad uffici e/o associazioni che svolgono attività per gli immigrati, soprattutto per le pratiche relative all'emissione del permesso di soggiorno (38,81%), per richiedere informazioni (14,93%), per ricevere assistenza sanitaria (10,45%) e per cercare casa (4,48%). Il 19,40% degli intervistati che non si è mai rivolto ad uffici e/o associazioni non l'ha fatto perché ha preferito chiedere aiuto a parenti o amici.

I maggiori problemi riscontrati nell'inserimento sociale sono legati alla conoscenza della lingua (21,65%), al lavoro (20,62%), al ricongiungimento familiare (12,37%), alla casa (12,37%), alla solitudine (5,15%), all'assistenza sanitaria e legale (6,19%), all'adattamento ai costumi locali (3,09%). Per il 14,43% non sono state riscontrate difficoltà.

Il giudizio del campione della popolazione intervistata in merito ai servizi offerti dalla comunità e dal territorio è sufficiente. Un giudizio positivo è stato espresso anche in relazione ai servizi per l'infanzia e ai servizi scolastici.

I giudizi meno positivi sono legati ai servizi offerti dalla Questura, dalla Prefettura e dagli uffici per il lavoro, poiché la popolazione intervistata si sente considerata in subordine rispetto agli italiani e spesso "ospite" indesiderato.

Tabella 3: giudizio sui servizi

Servizi	Giudizio
Servizi per il lavoro	Scarso
Servizi socio assistenziali	Sufficiente
Formazione professionale	Sufficiente
Servizi per l'infanzia	Buono
Servizi Sanitari	Sufficiente
Servizi scolastici	Buono

Per il 49% del campione intervistato sarebbe utile poter esprimere il proprio voto, per avere un maggiore riconoscimento davanti alla legge e per integrarsi maggiormente nel nuovo paese, dove lavorano e versano regolarmente i tributi; il 39% non ritiene utile esprimere il proprio voto amministrativo, poiché non si sente parte integrante della comunità.

Alcune considerazioni

- Gli intervistati hanno un **livello culturale medio-alto**. I bisogni espressi non sono quelli di giovani appena arrivati e disorientati, ma di persone che per età, durata della permanenza e capacità di interazione, favorita dal livello di istruzione, dovrebbero aver sviluppato un certo radicamento e conoscenza del territorio.

- Per la maggior parte degli stranieri intervistati il **problema abitativo** sembra essere risolto e solo per una piccola minoranza la sistemazione abitativa è inadeguata.
- Più della metà degli intervistati risulta **occupato** con un rapporto di lavoro dipendente. Nella ricerca del posto di lavoro decisivo si è rivelato l'aiuto offerto da amici e vicini di casa.
- **Conoscenza della lingua italiana, lavoro, ricongiungimento familiare e ricerca della casa** rappresentano i problemi principali per gli stranieri immigrati. Se le problematiche relative alla casa e al lavoro sono note e prevedibili, meno scontato risulta il rilievo dato al problema della lingua da immigrati mediamente istruiti e presenti da tempo in Italia. La scarsa conoscenza della lingua italiana ha influenzato anche sull'integrazione dei ragazzi nel mondo della scuola. La quasi **assenza di problemi legati all'accettazione dei costumi italiani** mostra un atteggiamento positivo e collaborativo da parte degli immigrati e una presa di coscienza di come l'incontro di culture non possa prescindere dal contesto nel quale esso si realizza.
- **Più della metà del campione intervistato si è rivolto a uffici o associazioni per immigrati**, soprattutto per le pratiche relative al permesso di soggiorno e per richiedere informazioni. La restante parte del campione preferisce il supporto di amici e parenti per la soluzione dei propri problemi.
- Negativo è il giudizio espresso sui servizi per il lavoro offerti dal territorio; mentre positivo è il giudizio sui servizi socio-sanitari.

Una piccola biografia linguistica

All'interno del progetto di intercultura "Parlare.. per Conoscersi" è stata svolta anche una rilevazione della biografia linguistica degli alunni immigrati, avente come obiettivo generale quello di conoscere più da vicino la vita dei ragazzi, i loro interessi, i loro sogni, e di ricostruire i percorsi scolastici sia nel paese d'origine che in Italia.

È stato loro consegnato un questionario suddiviso in otto aree relative alla loro storia scolastica, alle abitudini socio-culturali, ai loro sogni e ai loro interessi.

Le caratteristiche del campione

Il questionario è stato compilato da un campione di 16 intervistati, costituito per il 62,50% da maschi e per il restante 37,50% da femmine, nati in media tra il 1994 e 1995.

La maggior parte degli alunni proviene dall'Albania (nove), due provengono rispettivamente dal Venezuela e dall'Argentina, uno dalla Palestina, uno dalla Colombia e uno dalla Tunisia.

CAMPIONE DEGLI INTERVISTATI PER NAZIONE DI PROVENIENZA		
NAZIONE	N.	%
Albania	9	56,25
Venezuela	2	12,50
Argentina	2	12,50
Palestina	1	6,25
Colombia	1	6,25
Tunisia	1	6,25
TOTALE	16	100,00

I ragazzi immigrati sono arrivati in Italia in media tra il 2001 e il 2002 ed il 25% dei ragazzi sono nati ad Acquaviva delle Fonti.

La seguente tabella descrive nel dettaglio il luogo di nascita dei ragazzi intervistati:

CITTÀ DI NASCITA		
PAESE	N.	%
Acquaviva delle Fonti	4	25,00
Caracas	2	12,50
Entre Rios Argentina	2	12,50
Kavania	1	6,25
Tirana	1	6,25
Shkoder	1	6,25
Koplin	1	6,25
Durazzo	1	6,25
Betlemme	1	6,25
Colombia	1	6,25
Kavaje	1	6,25
TOTALE	16	100,00

Il 94% degli intervistati dichiara di avere fratelli e sorelle di età compresa tra i 6 e i 14 anni, mentre il restante 6% dichiara di essere figlio unico.

Storia scolastica

Il 45% degli intervistati dichiara di aver frequentato in Italia la scuola elementare per l'intero ciclo di studi, il 32% ha frequentato la scuola materna per 2 anni e solo il 5% ha frequentato l'asilo nido. Il restante 18% dei ragazzi (quattro) non ha risposto alla domanda.

Poco più della metà degli intervistati (55%) ha svolto alcuni studi nel proprio paese d'origine, frequentando l'asilo nido, la scuola materna, la scuola elementare e la scuola media.

Il 10% non ha frequentato alcun tipo di scuola nel proprio paese d'origine a causa del trasferimento in Italia.

Situazione linguistica

La lingua d'origine delle famiglie immigrate risulta essere per il 56% l'albanese, lo spagnolo per il 31% e per il restante 13% l'arabo.

Quasi tutti i ragazzi (93,75%) comprendono e parlano la lingua d'origine della propria famiglia, mentre il restante 6,25% dichiara di riscontrare difficoltà sia nel parlarla che nel comprenderla.

Il 43% dei ragazzi intervistati riferisce di saper scrivere nella lingua d'origine della propria famiglia e di averla imparata a casa e/o nel paese d'origine, mentre più della metà degli alunni (57%) dichiara di non essere in grado di scrivere nella propria lingua.

Come si può immaginare la lingua più utilizzata per parlare con i propri genitori e con i propri parenti è l'albanese, seguito dallo spagnolo e dall'arabo.

Tuttavia, i ragazzi intervistati preferiscono utilizzare la lingua italiana per comunicare con i propri fratelli e sorelle. Tra le altre lingue conosciute dai ragazzi prevale l'Inglese e il Francese.

La vita a scuola

La maggior parte dei ragazzi immigrati (87,50%) si considera simpatica ai compagni di classe/scuola ed è consapevole dell'importanza dello studio e del rispetto dei valori, infatti i ragazzi hanno

molti amici (75%) e vanno a scuola nonostante piccoli malesseri, come mal di testa e raffreddore. Sono sempre pronti ad aiutare i compagni nei momenti di difficoltà.

Il 62,50% degli alunni dichiara di avere un ottimo rapporto almeno con un docente e il 50% afferma di avere un vero amico tra i compagni; spesso gli intervistati preferiscono studiare con gli amici di classe.

Ai ragazzi intervistati è stato chiesto quali fossero le attività che preferiscono svolgere maggiormente a scuola. Dall'analisi condotta è emerso che fra le attività didattiche maggiormente seguite prevalgono: le visite guidate di istruzione (87,50%); le attività sportive (81,25%); le attività artistiche, quali dipingere, disegnare, cantare (circa 70%); ascoltare supporti didattici in lingua straniera (68,75%). I ragazzi seguono attentamente le spiegazioni dei docenti e partecipano positivamente alle attività di gruppo.

Tra le attività che i ragazzi prediligono meno vi è la lettura a voce alta, le interrogazioni (18,75%) e raccontare le esperienze personali alla classe.

I sogni e gli interessi e il tempo libero

Al campione degli alunni intervistati è stato chiesto quali fossero i loro sogni, e dai dati raccolti è emerso il desiderio ricorrente di diventare calciatore, carabiniere, insegnante, pittore, avvocato, cantante, astronauta, medico o cuoco.

La maggior parte degli intervistati (87,50%) trascorre il proprio tempo libero in casa guardando la TV (in media 9 ore alla settimana), giocando ai videogiochi, suonando, ascoltando musica, leggendo libri e disegnando. Una piccola percentuale dei ragazzi preferisce trascorrere il tempo libero navigando in internet o al cinema.

A volte i ragazzi si diletano in cucina aiutando anche nelle faccende domestiche.

Quasi tutti gli intervistati praticano nel loro tempo libero attività sportive, quali il calcio, la pallanuoto, il baseball, il pattinaggio e frequentando corsi in palestra; solo il 25% è iscritto ad una società sportiva e il 12,50% frequenta un'associazione culturale.

La vita a casa

Quasi tutti gli intervistati vivono a Cassano delle Murge con i propri genitori e fratelli/sorelle; solo per il 25% dei ragazzi sono presenti in casa anche i nonni.

La seguente tabella riporta la presenza dei parenti nelle famiglie dei ragazzi intervistati.

LA MIA VITA A CASA			
Con chi vivi	Madre	16	100,00%
	Padre	14	87,50%
	Fratelli e sorelle	13	81,25%
	Nonni	4	25,00%
	Zii	1	6,25%
	Cugini	1	6,25%
	Nipote	1	6,25%

Diritti... a scuola!

Un'esperienza di scolarizzazione di bambini rom nel 3° Circolo Didattico di Modugno

di Mariella Liberio *

Perché “riflettere” sull'esperienza dei bambini rom?

Il senso del riflettere è proprio quello di focalizzare l'attenzione su un'esperienza in divenire, che come tale presenta notevoli aspetti di complessità.

Si parla di diritti perché, proprio in questo caso, il diritto all'istruzione si intreccia con altri diritti che sono di TUTTI i bambini. Abbiamo il dovere di dare una risposta non solo come docenti all'interno della scuola, dando un senso più ampio all'educazione interculturale, ma anche come società di adulti che mette in atto una “politica” interculturale.

Un po' di storia

A partire dal febbraio dell'a.s. 2005/06, nel plesso “Don L. Milani” del 3° C.D. di Modugno si sono iscritti bambini rom/bosniaci, di età compresa tra i sette e gli undici anni, tutti alla loro prima esperienza scolastica.

È importante sottolineare la spontaneità di queste iscrizioni da parte delle famiglie (probabilmente anche per fini utilitaristici) e il loro impegno ad accompagnarli a scuola. Proprio l'assenza di un percorso di scolarità pregressa ha rappresentato per gli operatori della scuola una novità con cui confrontarsi.

Nel corso degli anni, alcuni di essi hanno interrotto la frequenza, altri si sono iscritti e qualcuno ha ripreso la frequenza.

Nell'anno scolastico in corso, da fine ottobre, frequentano sette bambini rom-bosniaci, di cui una bambina che frequenta la scuola dell'infanzia (l'iscrizione di quest'ultima è evento insolito e auspicabile); i bambini appartengono a tre diversi nuclei familiari, ma imparentati tra loro.

La presenza di alunni di etnia rom ha spinto la scuola a riflettere sulla particolarità di questa esperienza di “integrazione” soprattutto in relazione alla:

- complessità del fenomeno migratorio (seminomadismo) del popolo rom e la conseguente scelta/non scelta della frequenza scolastica dei propri figli;
- condizione di analfabetismo diffusa;
- notevole differenza tra sistema linguistico di provenienza e lingua italiana.

L'organizzazione scolastica: l'iscrizione e la prima accoglienza

L'assenza di un percorso di scolarità pregressa ha posto un quesito: in quali classi iscrivere i bambini?

Sulla base delle indicazioni della normativa (D.P.R. del 31 agosto 1999, n° 394 e la Circolare Ministeriale del 1 marzo 2006, n°24), una commissione di lavoro presieduta dal Dirigente Scolastico ha proposto al Collegio Docenti l'inserimento degli alunni nella classe immediatamente precedente a quella corrispondente all'età anagrafica, privilegiando la *dimensione relazionale* per il benessere dei bambini.

I docenti, innanzi tutto, hanno sentito il bisogno di conoscere la cultura e lo stile di vita rom.

* Insegnante presso il 3° Circolo Didattico di Modugno.

Chi sono i rom?

Il termine rom si riferisce a una delle etnie della *popolazione romani* originaria dell'India del Nord, che ha lasciato l'India all'inizio dell'undicesimo secolo per giungere in Asia Minore alla fine dello stesso secolo. I rom propriamente detti si definiscono essi stessi rom e parlano la lingua *romaní*, diffusa soprattutto nell'Europa dell'Est e in America.

Oggi, in lingua *romaní*, *rom* significa *uomo, persona, marito* e indica l'etnia stessa.

La loro lingua

Il *romanes* (o *romané*) è la lingua di origine indiana, parlata dalla maggior parte dei rom dispersi nei vari paesi del mondo.

Popolo senza stato, i *rom* non hanno mai usato la scrittura come mezzo di comunicazione e non hanno quindi avuto necessità di creare varietà linguistiche standardizzate, riconosciute come "ufficiali" dai diversi gruppi.

Non esiste perciò il *romanes*, ma varietà linguistiche, alla cui base sta una comune matrice indiana. Come tutte le lingue orali, le varietà *romanes* presentano un vocabolario piuttosto ridotto: presso i rom/bosniaci, ad esempio, tutti i fiori sono *luluḡi*; oppure la denominazione delle parti del corpo non corrisponde alle nostre. Una sola parola *muj* significa sia "bocca" che "viso", così come *vah* significa sia "mano" che "braccio", *prnò* "piede" e "gamba".

La necessità di classificare è un'esigenza delle società più complesse (alfabetizzate), che adottano un lessico ricco e articolato per "organizzare" il sapere.

Nella maggior parte delle varietà *romanes* non esiste l'infinito. Il sistema verbale si basa su quattro tempi: il presente, l'imperfetto, il perfetto e il trapassato.

L'ordine base della frase è Soggetto+Verbo+Oggetto, ma l'ordine delle parole non è rigido.

L'esperienza

La scuola ha organizzato *interventi educativo-didattici*:

- lettura dei bisogni degli alunni: per questi bambini abituati alla vita di baracca e all'aperto con una scansione del tempo meno strutturata, anche la conoscenza delle regole di convivenza dell'ambiente scolastico e la scansione e l'organizzazione del tempo-scuola rappresentano una priorità educativa;
- alfabetizzazione di base e promozione delle competenze in lingua italiana per comunicare;
- piano di lavoro individualizzato/personalizzazione del curriculum;
- collaborazione con il mediatore linguistico-culturale (si sottolinea la difficoltà ad individuare mediatori linguistico-culturali rom e soprattutto di origine bosniaca);
- attivazione di laboratori di lingua italiana come L2.

Il laboratorio di L2 è stato un momento importante dell'esperienza. Sono state individuate *azioni propedeutiche*:

- ri-conoscere e conoscere il contesto di vita del bambino, la sua biografia familiare: visita al "campo", colloqui con le famiglie e col mediatore linguistico-culturale;
- ricostruire la storia scolastica e linguistica del bambino: colloqui con le famiglie e col mediatore linguistico-culturale, eventuali contatti con altre scuole;
- rilevare i bisogni linguistici e di apprendimento in generale: conoscenza delle competenze extralinguistiche, proposta di situazioni significative e di interazione e comunicazione;
- confrontarsi con i pregiudizi e gli atteggiamenti preconconcetti nei confronti dei rom: conoscenza della loro storia e l'incontro tra le persone (esperienza diretta).

Dall'osservazione dei comportamenti e delle modalità di apprendimento dei bambini emergono ricorrenti alcune *problematiche*, quali la difficoltà di memorizzare grafemi e quindi parole e quella di mantenere l'attenzione per un tempo prolungato. L'apprendimento della strumentalità della lettura e della scrittura si presenta pieno di ostacoli; per questi bambini risulta difficile tradurre in forma scritta pensieri prima espressi oralmente.

Queste le possibili *cause*:

- scarso interesse suscitato dagli argomenti trattati a scuola che non trovano riscontro pratico in ambito familiare;
- l'appartenenza ad una cultura orale: non esiste linguaggio codificato;
- mancanza di abitudine all'osservazione.

Le azioni sono state orientate sul piano cognitivo con particolare attenzione a quello *affettivo-relazionale*: ogni percorso di integrazione si è rivelato più semplice, quando è stata prevista una proposta di collaborazione-gioco-incontro da realizzare insieme che parta dal "rispetto" per l'altro e per la comunità di appartenenza. La dimensione relazionale, se caratterizzata dall'ascolto empatico e dall'accettazione incondizionata della persona-bambino (Rogers), facilita il successo formativo (crescita della persona in tutti i suoi aspetti).

La proposta didattica "iniziale" si è basata su attività con uso di linguaggi comunicativi altri (mimico-gestuale, manipolativo, musicale, pittorico,...).

La lingua utilizzata dai docenti, inizialmente, è stata ricca di riferimenti concreti: alle "parole della scuola" (lingua del "qui e ora") ha fatto seguito un approccio "naturale" (lingua del quotidiano).

L'insegnante ha cercato di pronunciare le parole con calma e tono rassicurante (relazione di fiducia), utilizzando una lingua semplificata e evitando le fossilizzazioni linguistiche (uso del verbo all'infinito, per es. "tu prendere penna"). L'insegnante ha accettato anche le "risposte fisiche" e ha rispettato il periodo di silenzio del bambino, non insistendo nella richiesta della produzione orale.

È stata stimolata la comunicazione in situazioni significative per il bambino (es. ricreazione, gioco con compagni di classe o attività organizzate), nelle quali le parole da apprendere erano legate al loro contesto naturale.

Nella costituzione dei gruppi nel laboratorio di L2 (2 ore settimanali) si è privilegiata la modalità eterogenea per etnia, quale alternativa più efficace rispetto al gruppo omogeneo (tutti bambini rom), modalità quest'ultima che avrebbe rafforzato la chiusura degli stessi, che in tale contesto avrebbe privilegiato la lingua d'origine.

Inizialmente è stata valorizzata la comunicazione orale rispetto alla scrittura e la parola scritta sempre supportata dall'esperienza diretta o dall'immagine.

Il percorso

Abbiamo considerato obiettivo principale, nella pratica comunicativa, lo sviluppo della capacità di capire e farsi capire, quindi di sviluppare la competenza comunicativa di italiano di base, potenziando la capacità di discriminazione uditiva (punto di forza) con un approccio esperienziale e ludico (individuare i rumori abituali: riconoscere i compagni solo dalla voce, i suoni della strada) e la capacità di discriminazione visiva (es.: abbinare il disegno al nome), valorizzando il disegno libero, quale strumento di mediazione nell'espressione dei vissuti.

Nelle attività di letto-scrittura, punto di partenza è stata la parola significativa e nota, che nell'uso e nel contesto viene riconosciuta "globalmente" (parola-frase), smontata, rimontata e confrontata con altre.

La proposta di esperienze motorie, di manipolazione (uso del das per costruire oggetti e parole) e di pregrafismo ha consentito ai bambini di superare le difficoltà di coordinazione oculo-manuale, di organizzazione nello spazio-foglio e di trasformazione in lingua scritta di ciò che apprendevano oralmente in L2, in quanto non abituati alla corrispondenza fonema/grafema. Tali attività hanno potenziato la motricità fine che in questi bambini è poco stimolata, anche per la consuetudine delle madri di tenere al collo i propri figli fino all'età di tre anni, privandoli dell'esperienza del "gattinare", premessa per lo sviluppo delle abilità nella scrittura.

La valutazione

A fine anno scolastico, nell'incertezza della continuità della frequenza, per coloro che avevano frequentato anche per pochi mesi, è stato predisposto un documento appositamente elaborato e deliberato dal Collegio dei Docenti per certificare i piccoli passi realizzati dai bambini.

Lo strumento adottato rappresenta, per chiunque si prenda cura di loro, una base da cui eventualmente ripartire, *per garantire il passaggio dal "diritto d'accesso" alla scuola al "diritto di percorso"*.

La scuola ed il territorio

Punti di forza:

- *fiducia* nei confronti degli operatori del 3° C.D. da parte delle famiglie rom (è una conquista la frequenza della scuola dell'infanzia; i genitori rom tendono ad affidare i propri figli alla scuola solo dopo che hanno compiuto i sette anni);
- *impegno delle famiglie rom* ad accompagnare i propri figli a scuola;
- volontà da parte di alcune famiglie rom a diventare *stanziali*;
- progettazione/partecipazione integrata e concordata (*rete* intercomunale ed interistituzionale sui temi dell'immigrazione);
- la presenza di un docente Funzione Strumentale e l'istituzione di commissione di lavoro per l'Intercultura.

Punti di criticità:

- assenza di una *politica scolastica sul territorio* tesa a favorire una presenza numericamente più omogenea dei bambini rom in tutte le scuole: la concentrazione degli stessi in una sola scuola non favorisce l'integrazione sociale, la condivisione di questo specifico fenomeno "migratorio" ed il confronto delle buone prassi;
- "esiguo" numero di *mediatori linguistico-culturali "rom"* e *gagè*;
- accoglienza "difficile" (*pregiudizi, diffidenza*) da parte delle famiglie;
- *debole azione sinergica* degli attori sul territorio circa i temi attinenti i *diritti fondamentali* (*la casa, la salute, l'istruzione, la sicurezza*);
- rischio di "*localizzazione dei diritti*";
- "*teoria nomade*" usata spesso come giustificazione per escludere i rom dalle responsabilità e dalle scelte accordate alle persone adulte;
- *scarsa valorizzazione di competenze professionali* (antropologo, sociologo, psicologo di comunità, esperto in diritto).

La scuola si pone come luogo di apprendimento e di “incontro” dove si concretizzano alcune risposte ai “bisogni-diritti” di tutti; per questo ci sentiamo di avanzare alcune proposte per affrontare in modo sistemico l'accoglienza degli alunni rom:

- miglioramento delle condizioni di vita delle famiglie rom;
- *valorizzazione della tradizione orale del popolo rom* (recupero lingua romani);
- intervento di *educatori presso le famiglie rom*, come azione propedeutica alla frequenza scolastica (incentivare la frequenza anche nella scuola dell'infanzia);
- centri estivi o educatori presso le famiglie per *valorizzare, attraverso momenti ludici, quanto appreso a scuola* e promozione di *momenti socializzanti* tra le famiglie (feste, ...);
- *costituzione di un gruppo* di lavoro rappresentativo di tutte le scuole della città per la condivisione di un protocollo di accoglienza per gli alunni con cittadinanza non italiana e lo scambio di esperienze nell'accoglienza dei bambini rom;
- *approccio sistemico* al fenomeno immigratorio per superare gli interventi di tipo compensativo e promuovere la corresponsabilità delle scelte ed un contesto sociale più informato e sensibile;
- incentivazione di corsi di *formazione*, da parte degli enti preposti, di *mediatori linguistico-culturale e socializzazione di una banca dati* degli stessi.

Finito di stampare nel mese di febbraio 2009

Impaginazione e grafica
Vera Comunicazione

Stampa
LINEA 80 - Corato (Bari)