

Le scuole popolari

Per l'accompagnamento
e l'inclusione sociale di soggetti
a rischio di esclusione



FOCUS-Casa dei Diritti Sociali

© 2011 FOCUS-Casa dei Diritti Sociali
via dei Mille 36 – Roma
tel. 06 4464613 • e-mail: net@dirittisociali.org

Chiuso in redazione nel mese di giugno 2011

Coordinamento editoriale
Pino Zarbo

Impaginazione
Fralerighe, Tivoli

Stampa
Kataconsulting Srl, Roma

ISBN 978-88-6696-000-3

In copertina dall'alto:
Centro di lotta all'analfabetismo, Roggiano Gravina;
La scuola di Barbiana, Fondazione Don Lorenzo Milani;
La scuola di via Giolitti a Roma, FOCUS-Casa dei Diritti Sociali
(foto Massimo Buttarelli-Piero Di Domenicantonio)

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione
e di adattamento totale o parziale con qualsiasi mezzo sono consentiti
purché vengano citate le fonti.

Sommario

Presentazione	
ANITA MADDALUNA	5
<hr/>	
Capitolo 1. I bisogni formativi, i saperi per l'integrazione e le risposte territoriali	
<i>Introduzione</i>	
ALESSANDRO SCASSELLATI	11
1.1 Saperi e saper fare a Napoli tra disagio e partecipazione	
ENZO VANACORE	15
1.2 L'apprendimento dell'italiano come strumento di inte(g)razione: il problema dell'italiano L2 per i migranti campani dell'entroterra	
AMALIA ROMANO	20
1.3 L'esperienza dell'Associazione "El Comedor Estudiantil Giordano Liva" di Pisa	
VITTORIO GUALTIERI, NICOLA LEPORINI	24
<hr/>	
Capitolo 2. L'educazione degli adulti: dall'incontro alla costruzione della cittadinanza	
<i>Introduzione</i>	
ALESSANDRO SCASSELLATI, AMALIA ROMANO	31
2.1 L'approccio integrato della scuola di italiano di Tivoli. L'apprendimento della L2 come veicolo per l'inclusione sociale	
ANTONELLA PIROLO	36
2.2 Il doposcuola alternativo comunitario di Maddaloni	
ROSSELLA ZAPPARIELLO	39
2.3 "Io, Noi" - FOCUS-Casa dei Diritti Sociali. La proposta delle scuole popolari di Fiumicino e Ladispoli	
VINCENZO TAURINO	42
<hr/>	
Capitolo 3. La comunità educante: esperienze soggettive e risposte collettive	
<i>Introduzione</i>	
AMALIA ROMANO	49
3.1 "Umubyeyi mwiza onlus ngo". Un'esperienza di <i>migration for development</i>	
MARIE CLAIRE SAFARI	52
3.2 L'esperienza di Latina Scalo	
LUCA PERRINO, FRANCESCA BIAGI, ELEONORA MAZZUCCO	58
3.3 L'integrazione linguistica dei migranti nella capitale e nel Lazio: prove di sistema (malgrado il decreto sui test di italiano)	
AUGUSTO VENANZETTI	60

Capitolo 4. Dallo sguardo etnografico alle relazioni personali: esperienze educative tra e con i Rom

<i>Introduzione</i>	
MASSIMILIANO FIORUCCI	67
4.1 Lingua, intercultura, socializzazione e conoscenza. L'esperienza del MO.C.I. (Movimento per la Cooperazione Internazionale) di Cosenza	
LUANA AMMENDOLA	79
4.2 Luoghi dismessi, autogestione, partecipazione: un'esperienza napoletana	
PINO DI LEVA	82
4.3 La questione interculturale nella scolarizzazione Rom a Roma	
GIORGIO DE ACUTIS	85

Capitolo 5. L'insegnamento / apprendimento della lingua italiana come strumento di integrazione: dall'offerta formativa alla certificazione

<i>Introduzione</i>	
ALESSANDRO SCASELLATI	93
5.1 L'approccio didattico-educativo dell'Associazione "Oltre l'Occidente" di Frosinone	
FABIO FIORLETTA	96
5.2 Le attività educative di "Insieme-Immigrati in Italia" a Gaeta	
MARIA GROSSI	99
5.3 I corsi gratuiti di italiano per studenti immigrati a Roma. L'esperienza della Scuola di Via Giolitti di FOCUS-Casa dei Diritti Sociali	
REDAZIONE INFORM@ATTIVA	104

Capitolo 6. Prospettive interculturali nella formazione

<i>Introduzione</i>	
MASSIMILIANO FIORUCCI	111
6.1 <i>La maestra diceva bambini c'è un bambino nero.</i> L'italiano tra dominanza e comunicazione interculturale	
ANNA DE MEIO	115
6.2 Educazione, partecipazione, intercultura	
MASSIMILIANO FIORUCCI	122

Conclusioni e prospettive

Diritto all'istruzione, accesso ai saperi e dimensioni future della cittadinanza e dei beni comuni	
GIULIO RUSSO	134

Riferimenti bibliografici 144**Appendice**

Le scuole popolari che hanno partecipato al progetto e sono intervenute al Convegno conclusivo di Gaeta (27 giugno 2011)	153
Report generale: attività di coordinamento	155
Tavole e schede	157

Presentazione

di Anita Maddaluna

Dal 1 luglio 2010 al 30 giugno 2011 l'associazione FOCUS-Casa dei Diritti Sociali ha coordinato le attività di dieci scuole popolari, per rafforzarne il livello di interazione o, dove necessario, avviarne e sostenerne le attività. Le azioni principali sono state quelle di favorire e mantenere il contatto tra le scuole, raccogliere e scambiare le esperienze e sviluppare le metodologie di intervento.

L'attività principale delle scuole coinvolte consiste nell'insegnamento della lingua italiana L2; si tratta, tuttavia, di un'attività intorno alla quale si predispongono una serie di interventi di inclusione sociale che comprendono l'assistenza sanitaria e legale e la realizzazione di laboratori interculturali finalizzati a sostenere e valorizzare l'integrazione sociale dei migranti a partire dal loro bagaglio culturale. Lungi dal proporre un processo a senso unico di acculturazione, l'obiettivo principale delle scuole consiste nel garantire accoglienza e rappresentatività alle differenze, definendo un sistema di relazioni fondato sul riconoscimento delle lingue e delle culture native dei migranti e sull'offerta di una pluralità di strumenti utili per conoscere e orientarsi meglio nel "sistema Italia", al di là della specifica realtà di inserimento dello studente straniero.

Le pluriennali esperienze della nostra Federazione e lo sviluppo di metodologie dinamiche di accoglienza integrata sono state essenziali per la costruzione di un ambiente didattico evoluto. Sotto questo profilo sono risultate decisive le qualificate presenze di volontari e le reti di relazioni della Federazione che hanno consentito di realizzare una serie di attività tra cui:

- l'organizzazione di incontri con testimoni privilegiati (esponenti di comunità di migranti, italiani che hanno vissuto l'esperienza dell'emigrazione, avvocati impegnati nel campo del diritto dell'immigrazione e dell'asilo, esperti della cooperazione internazionale);

- la realizzazione di veri e propri laboratori interculturali (cineforum, concerti, feste; tornei di scacchi, di calcetto);
- la partecipazione alle iniziative del nostro programma “Intercultura e Cittadinanza nel 150° dell’Unità d’Italia”;
- la partecipazione a numerosi convegni sui temi della decolonizzazione (che vede la celebrazione del 50° anniversario in molti Paesi del Sud del mondo), della legalità, delle emergenze umanitarie e sulle questioni dei terremoti e della protezione civile;
- l’organizzazione di visite dei musei, delle aree archeologiche, della città de L’Aquila e di altre istituzioni culturali e formative.

Gli studenti che hanno preso parte alle attività delle scuole hanno vissuto nel gruppo classe l’attualità degli avvenimenti dell’anno e – a partire dal mese di gennaio – in conseguenza delle rivolte democratiche avviate nei paesi della sponda Sud del Mediterraneo hanno partecipato alle nostre iniziative sul tema “per una primavera mediterranea dei diritti umani” anche attraverso una serie di incontri con i ragazzi tunisini protagonisti di quella esperienza.

Le attività sviluppate sono state molto significative anche per i nostri attivisti volontari dei diritti umani protagonisti responsabili delle scuole popolari. Infatti, mentre sarà necessario accompagnare e sostenere una più solida strutturazione di alcune scuole (a Rieti, a Viterbo, a Napoli e, soprattutto, a Milano), sono stati già avviati, in altri contesti, gruppi di studio e di ricerca e alcune prime sperimentazioni nell’ambito della didattica interculturale delle discipline e in quello delle lingue e delle culture d’origine.

L’attività di coordinamento del progetto è stata affidata a Claudia Civitelli e Gabriele Salvatori, già attivisti volontari della Scuola di Italiano di FOCUS-Casa dei Diritti Sociali, responsabili della implementazione delle metodologie didattiche per la formazione degli insegnanti volontari. Anita Maddaluna ed Augusto Venanzetti hanno garantito, invece, la supervisione dell’intero progetto. Ad esso hanno partecipato le “scuole popolari” di Fiumicino, di Ladispoli, di Tivoli, di Gaeta, di Latina, di Frosinone, di Cosenza, di Pisa, di Napoli e di Maddaloni (Caserta). La città di Roma ha partecipato al progetto attraverso l’importante offerta formativa dei corsi di base e la realizzazione di corsi strutturati. Le “scuole popolari” di Milano, di Rieti e di Viterbo – che avvieranno i corsi a partire dal mese di settembre – si sono coordinate con le realtà sopra citate che, a partire da esperienze pluriennali, garantiscono attività di insegnamento stabili e una solida strutturazione delle attività. In ognuna delle città menzionate è presente una sede o un gruppo di base appartenente all’associazione FOCUS-Casa dei Diritti Sociali.

Tutte le scuole sono state coinvolte in numerosi incontri finalizzati alla conoscenza delle attività, alla descrizione del progetto, alla definizione delle reciproche relazioni e collaborazioni di rete e per un equo utilizzo dei fondi disponibili. I corsi avviati all'interno di questo progetto prevedevano la presenza di un docente e di un tutor per ogni classe, il rimborso spese per lo svolgimento delle loro attività, un budget di trecento euro per le spese di cancelleria, libri di testo e altro materiale didattico, per un totale di ottocento euro per ciascuna scuola.

Nel caso della scuola di Roma sono stati coinvolti anche i volontari che realizzano i corsi di base con oltre 1.500 studenti all'anno. Le scuole popolari che hanno avviato e realizzato i corsi hanno redatto un rapporto finale che ne descrive lo svolgimento indicando: le ore di lezione, il metodo di insegnamento adottato, il numero di alunni coinvolti e le necessarie considerazioni critiche sullo svolgimento delle attività. Al termine del progetto la rete dispone di materiali utili per avviare un'analisi dei modelli di integrazione seguiti e dei risultati ottenuti, con l'obiettivo di articolare al meglio gli interventi sul territorio di riferimento e riproporre altrove pratiche di inclusione, per una più ampia e coordinata attività di integrazione.

L'obiettivo di ogni realtà era sostanzialmente lo stesso – promuovere una piena autonomia delle persone migranti socialmente ed economicamente svantaggiate – ma ognuna di esse ha elaborato progetti adeguati al proprio ambito territoriale, a misura dei bisogni reali dei soggetti coinvolti, declinando l'insegnamento dell'italiano in forme e modi di volta in volta differenti. Si è rafforzata così un'attività di insegnamento connessa ad un accesso di bassa soglia, come accade a Roma dove, in forme più esplicite, l'insegnamento dell'italiano è inteso come strumento di “primissima” accoglienza in forte sinergia operativa con il Centro di Accoglienza ed Orientamento del quartiere Esquilino dell'associazione FOCUS-Casa dei Diritti Sociali. Sono state rinforzate, inoltre, quelle scuole che realizzano corsi fortemente strutturati e spesso legati alla presenza prevalente di specifiche comunità migranti come nel caso di Gaeta, di Tivoli, di Fiumicino, di Cosenza e Pisa. Tutti gli interventi realizzati sono in ogni caso replicabili.

Per ogni scuola si è provveduto ad organizzare specifici corsi di lingua italiana come L2, a formare i volontari con particolare attenzione al coinvolgimento dei giovani, a “mappare” le esperienze pubbliche, della società civile e del terzo settore nel campo dell'insegnamento dell'italiano in vista del rafforzamento della rete.

Le attività del progetto hanno consentito quindi uno sviluppo delle attività addirittura superiore rispetto agli obiettivi iniziali e, successivamente all'ap-

provazione del progetto, in particolare a partire dal mese di ottobre 2010, sono stati coinvolti nel progetto stesso altri Enti quali: l'associazione "Oltre l'Occidente" di Frosinone, il MOCI di Cosenza, il Centro Lima e la cooperativa sociale "L'uomo e il legno" di Napoli, El Comedor di Pisa che hanno partecipato alla realizzazione delle attività; l'Istituto Comprensivo Tiburtina Antica che ha formalizzato con un protocollo di intesa la sperimentazione della didattica interculturale; le Università Roma Tre e l'Orientale di Napoli con le quali è stata avviata una collaborazione scientifica. Nella città di Milano, invece, il trasferimento dei 3 insegnanti dell'Istituto professionale coinvolti nel progetto non ha consentito il decollo dei corsi.

Il risultato finale ha prodotto un quadro molto articolato di interventi che stimolano l'interazione tra le associazioni, con la possibilità di costruire insieme un percorso di ricerca e studio.

Le scuole popolari coinvolte hanno partecipato al seminario conclusivo, svoltosi nella città di Gaeta – a metà strada tra Napoli e Roma – il 27 giugno 2011. Il Seminario, pienamente riuscito dal punto di vista della partecipazione, ha rappresentato la conclusione di un'importante esperienza formativa e l'avvio di una nuova fase di attività per le scuole popolari. La pubblicazione degli atti e la loro presentazione nelle diverse città consentirà la massima diffusione del progetto.

Il coordinamento ha raggiunto un risultato soddisfacente e ha potuto rilevare la necessità di un continuo confronto, soprattutto sul piano delle metodologie di insegnamento della lingua italiana e sulle strategie di accoglienza. Lo stesso coordinamento ha già deciso di continuare necessariamente il lavoro avviato per consolidare il percorso di quelle scuole (è il caso di Milano, di Viterbo e di Rieti) a cui è stato fornito solo un primo sostegno e per sostenere il lavoro di rete di quelle altre (è il caso di Latina e di Frosinone) che, una volta avviati i corsi, si stanno adoperando per sviluppare la collaborazione locale fra un numero più ampio di associazioni. A Roma e nella provincia di Roma, con una possibile estensione a tutta la regione Lazio, continua l'impegno nello sviluppo della rete "Scuolemigranti" che proprio nel mese di giugno 2011 ha avuto importanti riconoscimenti ed ha raggiunto significativi traguardi.

Si proverà a coinvolgere, inoltre, altre realtà nazionali, con una particolare attenzione a quelle presenti nelle regioni del Sud Italia. La presentazione pubblica del volume *Le scuole popolari. Per l'accompagnamento e l'inclusione sociale di soggetti a rischio di esclusione* nei diversi contesti locali potrà a tal fine rivelarsi un prezioso strumento di diffusione e di conoscenza.

Capitolo 1

I bisogni formativi,
i saperi per l'integrazione
e le risposte territoriali

Introduzione

di Alessandro Scassellati

Nel nostro Paese la domanda di istruzione e formazione proveniente dai territori locali appare assai differenziata per gruppi, per età, per genere, per condizione sociale e, spesso, sconta una rilevante asimmetria tra le caratteristiche della domanda e quelle dell'offerta di istruzione e formazione a livello territoriale. Al tempo stesso, per fronteggiare la modernità, la complessità e la cosiddetta società *liquida*, sarebbe necessaria la costruzione di una molteplicità di occasioni di offerta di servizi sull'intera gamma dei fabbisogni individuali (paniere delle opportunità e della cittadinanza) e la realizzazione di significative pratiche di accompagnamento alle scelte per tutti i cittadini, soprattutto per quelli a maggiore rischio di esclusione. Tali forme di accompagnamento sono le sole che possono aiutare i cittadini ad orientarsi tra le diverse offerte disponibili, ma anche più semplicemente facilitare l'accesso ai servizi, cosa non scontata per quanti, tra essi, per ragioni diverse, non ce la fanno.

La domanda formativa (il fabbisogno) andrebbe analizzata utilizzando almeno due differenti livelli di osservazione:

1. l'analisi socio-economica del territorio e gli elementi che caratterizzano e differenziano i cittadini residenti (grado di istruzione, età, localizzazione territoriale, inserimento nel mercato del lavoro, differenze di età, di genere, di nazionalità, di titoli, di competenze, di fabbisogni individuali, più genericamente di tipo culturale);
2. la domanda di formazione che è fortemente inespressa e sconta il limite di essere definita soprattutto dagli operatori, stante la difficoltà di far emergere la domanda direttamente dai cittadini.

È indubbio che questo secondo livello di accertamento della domanda si collega fortemente alla personalizzazione dei percorsi. In altri termini,

mentre per alcuni cittadini la domanda si esaurisce e trova risposta nella partecipazione stessa ad esperienze educative/formative, per altri questa ricognizione è di gran lunga più complessa e presuppone una costruzione *ad hoc* di percorsi fondati contestualmente sull'attivazione del bisogno formativo, sulla sua rilevazione, sulla messa in sinergia delle risorse, sull'accompagnamento, sulla verifica degli esiti e sul sostegno all'inserimento socio-lavorativo. Questo processo di accompagnamento appare, però, abbastanza problematico:

- sia in una prospettiva quantitativa: sono moltissimi, infatti, i cittadini che necessiterebbero, anche se non ne fanno esplicita richiesta, di questo tipo di prestazione che si scontra con la limitata disponibilità di operatori e di strutture già pronte per un avvio credibile di percorsi così connotati;
- sia in una prospettiva qualitativa: quella che si fonda sulla consapevolezza che molte delle domande di istruzione e formazione che vengono rivolte alle strutture educative/formative richiamano la necessità di sinergie e di integrazione di attività che presuppongono presidi stabili di risorse umane e finanziarie (oltre che metodologiche) che non appaiono immediatamente disponibili, e spesso sono collocate al di fuori del sistema stesso. Ci si riferisce al fatto che il sistema educativo/formativo può dare un contributo rilevante ai processi di inclusione sociale che vanno, però, sostenuti con *altri* processi di attivazione della cittadinanza fondati anche sul sostegno al reddito e sull'offerta di opportunità di inserimento lavorativo e sociale.

Emerge la necessità di attrezzare adeguatamente le sedi dell'offerta formativa locale di risorse umane capaci di intercettare una domanda per la sua gran parte inespressa che va, quindi, tradotta ed indirizzata adeguatamente. Vanno opportunamente accertate le competenze e i bisogni nella fase di accoglienza e va orientata la domanda verso l'offerta. Tale accertamento deve poter presupporre la disponibilità di strumenti omogenei coerenti e adeguati in tutte le sedi educative/formative con le quali il cittadino italiano o straniero viene in contatto (a cominciare dal sistema EdA), nonché di risorse umane metodologicamente attrezzate e equamente e capillarmente diffuse nel territorio.

La significativa presenza sul territorio nazionale di cittadini immigrati – bambini, giovani, donne e adulti – privi di competenze linguistiche rende prioritario potenziare l'offerta di corsi di lingua italiana (differenziati per livelli ed accessibilità degli orari) in quanto l'apprendimento linguistico è condizione basilare della cittadinanza. Potenziare le competenze linguistiche e comunicative amplia i processi di inclusione di quei cittadini immigrati che cercano un lavoro o che già lavorano o che si sono dedicati alla costituzione

di imprese soprattutto nel settore dei servizi. Spesso, i genitori presenti nei nuclei familiari insediati nel territorio non parlano (o parlano poco) la lingua italiana e sono carenti o assenti i servizi di mediazione linguistico-culturale.

Come emerge dai contributi di Enzo Venacore (Napoli), di Amalia Romano (zone interne della Campania) e di Vittorio Gualtieri e Nicola Leporini (Pisa), il problema della formazione linguistica è la punta di un iceberg che si chiama processo di inclusione sociale e che vede la domanda di formazione linguistica come un diritto essenziale di cittadinanza e come garanzia minima di accesso alle opportunità. I problemi di inclusione, come è noto, si snodano tra la difficoltà di accesso al lavoro, di riconoscimento delle competenze e dei titoli di studio e la necessità di acquisire competenze professionali riconosciute e spendibili.

La domanda di formazione è in genere fortemente orientata verso alcune specifiche figure professionali che costituiscono una parte della domanda di lavoro rivolta a questa fascia di popolazione: pizzaiolo, elettricista, idraulico, badante, etc., ma troppo spesso nei territori non esiste o è del tutto insufficiente, un sistema della formazione professionale pubblica, che eroghi questo tipo di formazione, anche se potenzialmente ci sono nel sistema della formazione professionale le condizioni logistiche e strumentali nonché le professionalità per attivare questo tipo di percorsi formativi. Le alternative possibili sono i corsi pre-professionalizzanti di breve durata che valorizzino il *saper fare*, ma resta aperto il problema di una loro adeguata certificazione spendibile in qualche modo, anche a livello locale.

In questo senso è significativa l'esperienza riportata da Enzo Venacore della cooperativa sociale di reinserimento lavorativo "L'uomo e il legno", che opera sul territorio di Napoli e provincia e che si occupa di inserimento lavorativo di persone con disagio sociale e fisico, utilizzando come percorso di reinserimento sociale e lavorativo l'artigianato (sartoria e arte presepiale). La cooperativa si trova ad operare in una società come quella napoletana fortemente permeata dall'illegalità, un sistema negativo, ma inclusivo, che rende ancor più necessaria la costruzione di percorsi individuali integrati di scolarizzazione, alfabetizzazione alla lingua italiana, formazione professionale (con l'acquisizione di qualifiche) ed inserimento lavorativo, progettando e realizzando alleanze sul territorio con tutti i soggetti istituzionali ed associativi interessati a riaffermare concretamente i valori della legalità, della democrazia e della partecipazione, mettendo in rete le risorse e le offerte formative. Nel contesto della società napoletana i principali portatori naturali della

domanda di istruzione e formazione (anche inespressa) sono soprattutto i cittadini appartenenti a fasce socio-economiche deboli – adulti, giovani, donne, disabili, sia italiani sia stranieri, con basso livello culturale, inoccupati, precari o espulsi dal mercato del lavoro, che vivono in condizioni di isolamento, solitudine ed esclusione sociale – per i quali si segnala la necessità di progetti individualizzati che prevedano un'azione di accompagnamento, tutoraggio e facilitazione dei percorsi. Infatti, nella maggioranza dei casi, questa parte di popolazione non è in grado di intraprendere autonomamente un percorso. Oltre all'informazione appare pertanto essenziale un processo irrinunciabile di accompagnamento con dei percorsi formativi che non devono essere strutturati sulla base di un approccio metodologico centrato sul modello scolastico (aula, classe, insegnante), ma partire dalle esperienze pratiche e dal cosiddetto *saper fare*, come formazione *on the job*. Questa metodologia appare pregiudiziale per costruire una iniziale motivazione alla partecipazione di persone, come la fascia dei *dropout*, nella maggioranza dei casi, precocemente espulsi proprio dalla scuola (e da quel modello di formazione) nella quale oggi fanno fatica a rientrare.

I temi a cui ci si riferisce nei tre interventi che seguono sono quelli dell'apprendimento dell'italiano L2, della dispersione scolastica e della sua prevenzione, del sostegno scolastico, dell'aggregazione sociale, dell'inclusione e della socializzazione. Tutti questi ambiti necessitano di uno sforzo di analisi e di intervento fortemente ancorato alla domanda individuale e chiedono quindi, un forte contenuto di personalizzazione. Tra i minori, vi sono i ragazzi stranieri arrivati in Italia a seguito del ricongiungimento familiare. Spesso hanno titoli di studio adeguati (anche se non riconosciuti) e vogliono essere inseriti nella scuola per avere un titolo di studio spendibile in Italia. Per essi il problema nasce a partire dal fatto che le scuole hanno sempre meno risorse per attività di sostegno individualizzato, a cominciare dall'insegnamento dell'italiano. Questi ragazzi hanno non di rado, se osservata dal punto di vista della loro lingua d'origine, una buona preparazione di base, ma non conoscono (o conoscono poco) l'italiano: perdono anni preziosi, si demotivano e vengono espulsi dal circuito scolastico.

Le domande più urgenti che vengono da questa fascia di giovani sono quelle legate ad esigenze di formazione, di costruzione di percorsi di orientamento e progettazione professionale, di rinforzo dell'autostima e di realizzazione di percorsi individualizzati che devono necessariamente trovare sedi, strumenti e risorse di intervento fortemente integrate.

1.1

Saperi e saper fare a Napoli tra disagio e partecipazione

di Enzo Vanacore

La mia è una cooperativa sociale di reinserimento lavorativo che opera sul territorio di Napoli e provincia, che si occupa di inserimento lavorativo di persone con disagio sociale e fisico, di ragazzi tossicodipendenti e che utilizza come strumento di reinserimento sociale e lavorativo l'artigianato.

Da qui il nome della cooperativa sociale "L'uomo e il legno", anche se attualmente, dopo un percorso lungo più di quindici anni, abbiamo articolato e diversificato le nostre differenti attività sia nel campo dell'artigianato sia in quello dell'integrazione sociale.

Lungo il percorso dell'inserimento di persone provenienti da situazioni di disagio, abbiamo incontrato il mondo dei migranti.

È importante svolgere alcune considerazioni preliminari sulle complicazioni e sulle interconnessioni che, in riferimento al mondo degli immigrati, esistono nella società napoletana caratterizzata da un forte tasso di illegalità diffusa.

La forte presenza della camorra sul nostro territorio costituisce, volenti o nolenti, un riferimento per chi vive il disagio, indipendentemente dalle proprie origini; quando si viene esclusi dalla cosiddetta società civile, dal circuito istituzionale, l'unica organizzazione sempre presente è quella del mondo dell'illegalità, meglio nota come camorra.

In realtà a Napoli, ormai da più di dieci anni, non si chiama neanche più così, si chiama "o' sistema", perché è un'organizzazione che ti offre un sistema di vita, un sistema di valori (negativi), un sistema di gerarchia.

All'interno di questo sistema di vita e di gerarchia, al di là delle gerarchie dei capi, di quelli che comandano, tutti sono uguali e su questo piano si è raggiunta una sorta di uguaglianza e di interculturalità perché tutti quanti

sono uguali (napoletani e immigrati), l'importante è che ognuno svolga il suo ruolo e stia al posto che il sistema decide di assegnargli.

Noi, lavorando con il disagio, in primo luogo cerchiamo di incrociare i ragazzini che vengono mandati in comunità e che di fatto ci vengono affidati per i percorsi di artigianato, per fare in modo che le case famiglia non siano dei semplici dormitori dove rinchiuderli.

Attraverso questo primo contatto, ci siamo resi conto dell'importanza della comunicazione, ci siamo resi conto che se volevamo proporre e predisporre dei percorsi di apprendistato e di socializzazione avevamo la necessità di farci capire e di capire. Avevamo la necessità di capire sia dal punto di vista degli aspetti della comunicazione verbale e della conoscenza sia dal punto di vista degli aspetti della vita sociale, religiosa ecc.

Per noi, interrompere un'attività e fare una pausa per prenderci un caffè era una cosa normale, ma dovevamo attrezzarci poiché alcuni di questi ragazzi a mezzogiorno dovevano mettere il tappetino a terra e pregare. Abbiamo dovuto, quindi, organizzarci per trovare un luogo all'interno dei nostri laboratori, della nostra falegnameria che fosse adatto e rispettoso di tali esigenze, lo stesso principio è valso per gli aspetti alimentari, per il vestiario ecc.

Questi elementi ci hanno condotto ad una serie di riflessioni finalizzate alla costruzione di reti e sinergie sui territori, per favorire una "contaminazione" con queste nuove culture che non conoscevamo, per tentare di capirle meglio e di farci capire da loro. Questi percorsi hanno condotto, quindi, alla costruzione di sinergie sui territori e in questa maniera abbiamo cominciato a fare alcuni tipi di progetti con i migranti nei luoghi in cui è presente la cooperativa.

La sede legale della mia cooperativa (il laboratorio di falegnameria, di arte presepiale e di ceramica, una struttura di circa 1.400 mq e da due anni una cooperativa che si occupa di ambiente e di prodotti biologici) ha la sua collocazione sul territorio di Scampia. Dall'individuazione dello spazio alla presa in carico da parte nostra della struttura, dopo molteplici vicissitudini, durate circa dieci anni, alla fine siamo riusciti ad avere la nostra sede su quel territorio.

Io e la maggior parte dei miei soci proveniamo da quella zona a Nord di Napoli. Abbiamo fatto una battaglia su quel terreno comunale, insieme al comitato territoriale delle Vele. Quel terreno era stato occupato abusivamente dalla camorra che stava costruendo una struttura in cemento armato, nel quartiere si vociferava che volessero far nascere un concessionario di auto di lusso.

Noi abbiamo chiesto al Comune di Napoli di trasformarlo in polo artigianale, che era la sua destinazione d'uso originale, scoprendo anche l'esistenza di fondi post-terremoto destinati alla costruzione di questo polo artigianale, fondi che non erano stati ancora utilizzati.

In dieci anni (dal 1995 al 2005) siamo riusciti ad ottenere la costruzione e l'assegnazione della struttura, una lotta che ha avuto un alto valore simbolico, perché quell'area rappresenta il crocevia del cosiddetto disagio di tutti, compreso il disagio dei migranti.

Le rotonde di Scampia sono famose perché alle sei del mattino i caporali si recano in quei luoghi dove trovano centinaia di migranti che vendono il loro lavoro per poco e niente.

La cosa peggiore è che da circa cinque anni a questa parte non ci sono più solo i caporali che girano alle sei e trenta del mattino, ma vi sono anche liberi professionisti, cittadini benestanti che hanno una villetta o qualche terreno ecc., e a cui serve una giornata o qualche giorno di lavoro per dipingere o ristrutturare i propri locali; si va quindi alla ricerca di manodopera con l'obiettivo esplicito di sfruttarla al massimo, dando in cambio, molto spesso, solo un pranzo e una cena.

Questi comportamenti e questi episodi sempre più frequenti la dicono lunga anche sul tema di come si incrociano le cose in una società complessa come quella napoletana.

Dalle esperienze condotte con i ragazzini migranti affidati alle case famiglie, abbiamo cominciato a capire che la comunicazione e, quindi, la scuola dovevano avere un ruolo fondante nelle nostre attività con i migranti. Abbiamo cominciato a realizzare dei progetti con alcune scuole dei territori in cui noi eravamo già presenti per altre attività. Con alcune scuole sono stati organizzati progetti sull'intercultura finalizzati all'alfabetizzazione in lingua italiana e alla scolarizzazione.

Un progetto che abbiamo svolto e che è durato cinque anni è stato denominato "Pantheon" ed è stato realizzato insieme ad un istituto professionale situato nel centro storico di Napoli, in quel centro degradato che è la zona di Mercato Pendino (in quella zona è collocata anche la più grande moschea di Napoli con la quale siamo entrati in partenariato) e abbiamo realizzato dei percorsi di scolarizzazione e alfabetizzazione alla lingua italiana attraverso il computer, abbinando questo percorso con due attività artigianali:

- un'attività artigianale che è quella della sartoria, perché la scuola rilascia anche un diploma triennale come istituto professionale sulla sartoria;

- un'attività artigianale sull'arte presepiale, perché lì si è innescato un confronto su due culture differenti, in cui s'incrociavano differenti simbolismi religiosi.

L'arte presepiale a Napoli ha un valore artistico e artigianale e non solo religioso, ciò ci ha consentito di poter incrociare due culture diverse e di metterci alla prova entrambi superando gli ostacoli comunicativi e culturali che inizialmente sembravano insormontabili.

Gli obiettivi di questi anni sono stati quelli di professionalizzare la manodopera, di migliorare il livello di comunicazione interculturale, di promuovere e favorire l'inserimento lavorativo, un inserimento lavorativo che fosse qualificato.

Molti migranti provenienti da paesi come Sri Lanka, Pakistan e India lavorano come sarti, ma spesso non dispongono di una qualifica professionale riconosciuta in Italia; il nostro obiettivo è stato quello di qualificarli, in partenariato con l'Istituto Professionale di Stato "Isabella d'Este", consentendogli di ottenere un diploma che avesse un valore giuridico in Italia.

Abbiamo cercato di promuovere una sinergia tra tutte le attività che la cooperativa normalmente svolge nei confronti del disagio napoletano e abbiamo cercato di farlo insieme non costruendo altre situazioni differenti e in questi anni abbiamo fatto nascere per gemmazione, all'interno di tale prospettiva, altre 4 cooperative di inserimento lavorativo. Non abbiamo voluto farne nascere una specifica relativa al discorso dei migranti, perché lo consideriamo parte integrante delle attività e della mission delle nostre cooperative. Abbiamo organizzato un corso di sartoria e una sfilata di moda con i prodotti realizzati all'interno del corso che poi rappresentavano nell'abito una sintesi tra la nostra cultura e quella delle donne del Senegal che hanno svolto l'esperienza insieme a noi.

Il tentativo è stato quindi quello di andare al di là della comunicazione, della scolarizzazione e dell'insegnamento dell'italiano per arrivare al riconoscimento dei profili professionali già esistenti o al conseguimento dei titoli necessari utilizzando gli strumenti istituzionali presenti sul nostro territorio.

Il concetto di rete è stato esteso alle cooperative, alle associazioni ecc., ma cercando di condurre una battaglia insieme alle istituzioni presenti sul territorio (ASL, Università, scuole superiori di primo e secondo grado), affinché la partecipazione e l'utilizzo da parte dei migranti di questi circuiti istituzionali siano un diritto effettivo; un discorso di cittadinanza e di diritto attivo, quindi, a cui noi cerchiamo di affiancarci. È chiaro, i problemi sono tantissimi, i

migranti hanno fretta di imparare l'italiano e, in particolare, la loro necessità primaria è il lavoro.

La spinta dell'emigrazione italiana era il lavoro, la spinta della loro immigrazione è, principalmente, il lavoro.

In una società come quella napoletana il problema è trovare dei canali di uguaglianza, paritari in cui non ci sia la guerra tra poveri, ma in cui ci sia, al contrario, un'opportunità per arricchirci reciprocamente, dove le diverse culture diventino una ricchezza ed insieme si possa condurre una battaglia per una vita dignitosa, che abbia un valore etico e dove l'umanità delle persone diventi centrale.

Noi, poi, dobbiamo tener presente, purtroppo, che viviamo in un ambiente in cui la camorra, il cosiddetto sistema, ha interesse affinché queste cose non avvengano. Perché lo *status quo* dell'attuale società napoletana è quello che gli permette di riuscire a gestire sia le guerre tra i poveri sia le guerre tra di loro.

Lo *status quo* attuale gli consente di "governare" i territori e la presenza di gruppi folti di migranti nella nostra città si registra, non a caso, proprio nelle zone in cui il controllo territoriale della camorra è molto forte. Prima ho fatto l'esempio di Scampia e delle rotonde: in quel territorio non vivono i migranti perché cominciano ad avere le loro abitazioni a nord di Scampia da Melito in poi (Melito, Giugliano...), però dove si va a cercare la manodopera da sfruttare? A Scampia, dove vi sono 1.000-1.500 persone attorno alle quattro rotonde che sono in attesa di un lavoro.

Quindi ci sono luoghi della città in cui si vede che non è un'improvvisazione l'aumento del flusso dei migranti, ma è un sistema di gestione, di controllo sociale del fenomeno dei migranti. L'importanza dell'inserimento lavorativo, di un progetto di scolarizzazione che permetta di rompere un'egemonia culturale diventa qualcosa di fondante e di importante sia per i napoletani, sia per le comunità dei migranti.

1.2

L'apprendimento dell'italiano come strumento di inte(g)razione: il problema dell'italiano L2 per i migranti campani dell'entroterra

di Amalia Romano

L'interessante esperienza dei laboratori interculturali che FOCUS-Casa dei Diritti Sociali ha realizzato nelle scuole della Campania in occasione del 150° dell'Unità d'Italia, ci ha permesso da un lato di entrare in contatto con alcune realtà scolastiche locali, e dall'altro di conoscere meglio quei territori interni che si estendono lungo un asse che va dal Cilento fino all'Irpinia, dove la presenza migratoria non è ancora massiccia, ma è comunque in crescita.

La Campania, infatti, si è caratterizzata a lungo come un'area di soggiorno temporaneo o di transito, ma si sta trasformando sempre di più negli anni in territorio di insediamento stabile. Nella regione vi sono 147.057 residenti stranieri secondo i dati ISTAT (3,5% del totale nazionale), ma il *Dossier Statistico Immigrazione* di Caritas-Migrantes elabora una propria stima pari a 202.300 immigrati regolarmente soggiornanti (4,1%) (Caritas-Migrantes, 2010, p. 411). Questo dato, ovviamente, sottostima il fenomeno perché non tiene conto di tutti coloro che, soprattutto lavoratori stagionali, sono presenti sul territorio, ma sono "invisibili" nelle statistiche in quanto privi di documenti.

La Campania consolida il proprio ruolo guida nel fenomeno migratorio nel Meridione d'Italia: è la regione meridionale con la più alta presenza straniera (da sola assorbe il 26,5% del totale degli stranieri del Meridione). A livello nazionale, invece, è la settima. Tra le province, il primato è saldamente detenuto da quella di Napoli, che accoglie nel suo territorio quasi la metà dei migranti residenti in Campania (46,9%); seguono Salerno (22,8%), Caserta (19,6%), Avellino (7%) e Benevento (3,7%). Le fasce costiere, naturalmente, grazie al loro ruolo di traino dell'economia regionale, presentano una concentrazione notevolmente maggiore di cittadini stranieri rispetto alle zone interne: basti pensare, a titolo di esempio, alla forte presenza sul litorale Domitio.

In Campania le donne rappresentano ben il 58,3% dei residenti stranieri. Tale prevalenza femminile si accentua nelle province di Benevento, Avellino e Napoli, dove le donne lavorano spesso come badanti. Questo dimostra come l'immigrazione in molte zone della Campania risponda alle esigenze di collaborazione domestica o di cura degli anziani, lavori per cui spesso le famiglie italiane si rivolgono a persone di origine straniera, che più facilmente accettano un impiego a tempo pieno, e a costi minori.

Prime 10 comunità presenti in Campania per numero di residenti	
Nazionalità	%
Ucraina	22,6
Romania	16,4
Marocco	8,3
Polonia	7,3
Cina	5,2
Albania	4,3
Sri Lanka	4,1
Bulgaria	3,0
Algeria e Tunisia (<i>ex aequo</i>)	2,0

Fonte: Dossier Statistico. Caritas Migrantes, 2010.

Il settore che impiega la gran parte dei lavoratori migranti in Campania è quello dei servizi (54,8% degli occupati netti). Va precisato, però, che anche i dati sull'occupazione sono approssimati per difetto, in quanto non rilevano tutto il lavoro sommerso della Campania. Spesso, per fare un esempio, Napoli è la destinazione di molti migranti che, dopo aver perso il loro impiego regolare al Nord, si riversano in Campania, dove accettano di lavorare in nero. Si pensi alle rotonde di Scampia come luogo simbolo dello sfruttamento di una manodopera che, a causa della disperazione di chi la offre, è quasi gratuita.

Sul versante della presenza scolastica, i dati del 2009/2010 mostrano come i migranti minori iscritti nelle scuole campane siano stati 64.780, pari all'1,5% del totale regionale degli alunni: nella scuola dell'infanzia è concentrato il 15,6% del totale, mentre il 35,6% frequenta la scuola primaria; nella secondaria di primo grado ci sono il 23,7% di bambini stranieri, e in quella di secondo grado il 25,1%. Ma per quanto l'incidenza a livello regionale sia esigua (la media nazionale è del 7,5%), bisogna anche tener conto che questa presenza è cresciuta dell'11% rispetto all'anno precedente (mentre l'incremento a livello nazionale è stato del 7,1%).

Oggi, quindi, un numero crescente di bambini di origine straniera è iscritto nelle scuole italiane e, in particolare coloro che si sono trasferiti di recente, incontrano notevoli difficoltà nel raggiungere in tempi brevi un livello di

comprensione sufficiente per poter interagire con i compagni e gli insegnanti in modo soddisfacente. È indispensabile che essi imparino l'italiano nel più breve tempo possibile per una serie di ragioni. Innanzitutto perché essi hanno un ruolo strategico di ponte tra la società di accoglienza e i loro genitori; in secondo luogo perché il gap linguistico genera difficoltà di relazione che spesso ha ripercussioni non solo sul rendimento scolastico, ma anche a livello psicologico; infine, perché ad essi siano forniti gli strumenti per proseguire con successo il percorso scolastico e non fermarsi, come spesso accade, al conseguimento della licenza media. Questo deficit nell'apprendimento dell'italiano, infatti, incide sulla possibilità di proseguire la carriera scolastica e aumenta i casi di dispersione e abbandono. I dati di dettaglio dimostrano come spesso i figli di migranti concludano il loro percorso con la licenza media, iscrivendosi meno di frequente agli istituti superiori, e ancora più raramente all'università. Se, infatti, la loro presenza è elevata nelle scuole primarie e secondarie di 1° grado, essa diminuisce sensibilmente con l'avanzare dei gradi.

Ebbene, è questa interruzione forzata del percorso scolastico-formativo che si vuole assolutamente superare, e l'apprendimento dell'italiano è in questo senso uno strumento indispensabile. Questo discorso, poi, è ancora più valido in quei piccoli comuni dell'interno, dove la presenza straniera a scuola è ancora minima, e che quindi necessitano a maggior ragione di strumenti per accogliere, accompagnare, e naturalmente anche valorizzare, quegli alunni portatori di patrimoni umani e culturali nuovi, e per questo fonte di ricchezza per il territorio.

In questa direzione va anche la Legge regionale n. 6 dell'8 febbraio 2010 ("Norme per l'inclusione sociale, economica e culturale delle persone straniere presenti in Campania") la quale, nel promuovere l'effettivo inserimento nel tessuto sociale e il pieno godimento dei diritti dei migranti soggiornanti nel territorio campano, prevede, tra le altre cose, misure atte a favorire "l'alfabetizzazione e il perfezionamento della lingua italiana per minori e adulti".

Poiché la Campania è una regione che ha conosciuto e continua a conoscere non solo la realtà dell'immigrazione, ma anche quella dell'emigrazione, il secondo piano di riflessione che qui si vuole proporre non può non riguardare gli italiani emigrati all'estero, e il modo in cui i loro discendenti si rapportano (e non) con le comunità d'origine, attraverso la lingua che hanno in comune, e cioè l'italiano, o molto più spesso il dialetto. L'emigrazione italiana, inclusa quella campana, è un fenomeno tutt'altro che terminato. Esso ha sicuramente cambiato forma, dal momento in cui è oggi prevalentemente giovanile, ma resta comunque consistente. A dimostrazione di ciò i dati dell'AIRE (Ana-

grafe degli Italiani Residenti all'Estero): oltre 4 milioni di italiani risultano iscritti al registro dei residenti all'estero.

L'emigrazione italiana però continua ad essere significativa se consideriamo non solo coloro che sono partiti dall'Italia alla volta di altri Paesi, ma anche i loro discendenti, nati nei nuovi Paesi di emigrazione. E proprio questi ultimi, come è emerso da una serie di ricerche, inclusa un'indagine che noi abbiamo effettuato con gli alunni di alcune scuole e i loro genitori, hanno il desiderio di mantenere un legame con il Paese d'origine.

Il rapporto della Fondazione Migrantes *Italiani nel mondo* introduce quest'anno un'interessantissima categoria, quella dei "viaggi della memoria" (Fondazione Migrantes, 2011). Si tratta di viaggi o brevi spostamenti che gli italiani effettuano all'estero o che coloro che vivono all'estero, indipendentemente dall'aver acquisito la cittadinanza del nuovo Paese, effettuano in Italia, in tutti i casi sempre presso case di proprietà oppure come ospiti di parenti ed amici. In questi viaggi sono coinvolte circa 20 milioni di persone e questo ci dice che esistono forme di mobilità, che costituiscono una continuazione delle migrazioni tradizionali, e che esprimono la persistenza, anche dopo molti anni, di legami forti tra le comunità. Sono spostamenti legati alla memoria migratoria, sia di andata sia di ritorno, tutt'altro che trascurabili per l'intensità del fenomeno e per i legami sociali e culturali, oltre che affettivi, che esprimono. Tuttavia, spesso la qualità e l'intensità degli scambi è limitata o resa difficile dal fatto che le seconde, terze e quarte generazioni conoscono molto poco o quasi per nulla la lingua del loro Paese d'origine. In sostanza, si pone un problema di italiano L2 anche per coloro che sono emigrati.

Dunque, se l'intercultura e il multilinguismo, la valorizzazione delle identità culturali degli individui, l'incontro e lo scambio di lingue ed esperienze sono elementi imprescindibili per costruire una società solidale, accogliente ed integrante, in cui la diversità è vissuta come occasione di arricchimento, allora questo implica la necessità di porsi il problema dell'apprendimento dell'italiano L2, sia per i migranti che scelgono l'Italia come destinazione ultima del loro percorso migratorio, sia per le seconde, terze e quarte generazioni di italiani che vivono all'estero. Per i primi questo è indispensabile perché è dalla conoscenza dell'italiano che dipende l'interrelazione con la società di accoglienza, la possibilità di inserimento lavorativo, e in generale, l'esercizio consapevole dei propri diritti e doveri, e la partecipazione attiva e consapevole nella società; per i secondi, invece, c'è in gioco la possibilità di mantenere un legame fondamentale con la comunità e la famiglia di origine, oltre che una memoria storica.

1.3

L'esperienza dell'Associazione "El Comedor Estudiantil Giordano Liva" di Pisa

di Vittorio Gualtieri, Nicola Leporini

La Scuola d'italiano per migranti 'El Comedor Estudiantil Giordano Liva Onlus' è nata nel 2006 a Pisa all'interno dello spazio di cittadinanza attiva costituito dal gruppo di associazioni 'Progetto Rebellia'. All'interno di tale contesto, che ha messo in rete associazioni che si occupano di tutela legale e assistenza medica ai migranti, un gruppo di volontari ha costituito un'équipe che organizza annualmente corsi gratuiti di lingua italiana rivolti ai migranti. Cinque livelli di insegnamento accolgono circa cento studenti provenienti prevalentemente dal nord Africa, dal sud-est asiatico e dall'est Europa. I docenti hanno svolto momenti di auto-formazione per aprirsi a nuove metodologie didattiche e hanno avviato da circa tre anni uno stretto rapporto con altre realtà cittadine ed extraregionali come con l'onlus romana "Asinitas", con cui si è svolto un periodo di formazione. A cinque anni di distanza dalla sua fondazione, la Scuola d'italiano 'El Comedor' vive un periodo di maturazione dell'esperienza acquisita operando a stretto contatto con i migranti.

La scuola come spazio di accoglienza e contesto di apprendimento

Insegnare italiano a persone costrette a lasciare il proprio ambiente nativo significa innanzitutto fornire loro un nuovo spazio fisico e relazionale in cui tornare ad essere persone. Uno spazio costituito da un luogo curato e accogliente, capace di creare un'atmosfera rilassata e conviviale, che diventi un ambiente atto a favorire e ritrovare l'integrità della persona e del proprio vissuto.

Uno spazio che da fisico diventi relazionale, in cui si condividano la propria esperienza e il proprio viaggio e in cui docenti e studenti abbandonino

ruoli ed etichette e si porgano all'altro, reciprocamente, nel tentativo di accogliere il dono della propria presenza. Insieme, docenti e allievi costruiscono un percorso di reciproca conoscenza e mutuo riconoscimento, un incontro in cui dirsi chi si è, raccontare e ascoltare il senso del proprio passaggio, in quella città, in quello spazio, in quel momento.

La scuola diviene così un luogo di costruzione di relazioni autentiche fra persone, una *soglia* di reciproche alterità da varcare nel difficile tentativo di afferrare l'altro, di riconoscerlo, ascoltarlo. Un dialogo, uno scambio di punti di vista, di mondi diversi, assumendo i quali il proprio orizzonte di vita acquisisce nuove visuali.

In un contesto del genere insegnare italiano significa favorire la cura della persona, del proprio sé. Significa permettere all'individuo di riconoscersi, di ritrovarsi nonostante il proprio frammentato percorso migratorio, di ricomporre i pezzi della propria esperienza e auto-determinarsi, progettando il senso delle azioni future nella società, nella comunità, nello spazio che si vive. Uno spazio di accoglienza costruito in questo modo diventa il miglior contesto per l'acquisizione e l'apprendimento della lingua italiana.

Insegnare italiano: metodi ed esperienze

L'approccio pedagogico scelto dalla nostra Scuola considera la lingua lo strumento privilegiato attraverso il quale favorire la creatività e l'espressione della persona. Una lingua che diventa un ponte fra *qui* e *là*, una lingua che mette in relazione con la cultura ospitante ma che consente anche a chi accoglie di conoscere, attraverso il suo racconto, chi è 'l'ospite'. Oltre a soddisfare necessità pratiche e immediate, la lingua diventa strumento di relazione. In quest'ottica si costruisce il 'gruppo classe' che si cimenta nell'apprendimento dell'italiano e forma contemporaneamente una piccola comunità in cui si predilige il rapporto con la memoria e la pedagogia della narrazione. Contemporaneamente, si facilita l'espressione della persona attraverso momenti laboratoriali, canti, teatralizzazioni, pratiche di lavoro manuale che investono lo spazio scuola, secondo una visione olistica della persona che mira a stimolare più intelligenze contemporaneamente e coinvolgere il rapporto con il corpo.

L'insegnamento più strettamente linguistico si basa su un approccio di tipo *integrato*, di stampo pragmatico-comunicativo, che privilegia la lingua d'uso e le sue varietà in base a contesti e situazioni, mirando alla produzione orale e scritta di testi narrativi e autobiografici.

L'esperienza della classe di alfabetizzazione

La classe di alfabetizzazione ha coinvolto circa 25 studenti provenienti in gran parte dal Bangladesh, ma anche dal Brasile, dal Marocco e dal Senegal. Si trattava in alcuni casi di studenti analfabeti veri e propri, in altri di individui alfabetizzati nella loro lingua madre ma con scarsa familiarità con la lingua italiana e con l'alfabeto latino. Si sono presentati anche casi di analfabeti che, data la lunga permanenza in Italia, avevano sviluppato una competenza basilare con l'italiano orale e avevano dunque già elaborato una *interlingua*. In altri casi ancora gli studenti avevano un certo livello di conoscenza della lingua inglese, alla quale però si è deciso di non fare riferimento durante l'insegnamento.

I primi minuti di ciascuna lezione erano dedicati ad attività ludiche di vario genere (tra le quali, il canto accompagnato da semplici movimenti del corpo). Queste attività, lungi dal rappresentare un semplice espediente per creare 'spirito di classe', hanno precise funzioni didattiche: un'atmosfera rilassata e priva di ansietà predispone gli studenti alla lezione vera e propria poiché mantiene basso il *filtro affettivo* e favorisce il processo d'acquisizione.

Il percorso vero e proprio dell'alfabetizzazione ha seguito due binari paralleli. Nella prima parte della lezione si utilizzavano diversi materiali (tra i quali, la chiave alfabetica, le lettere smerigliate, l'alfabetario mobile e i ritagli di giornale) per presentare l'alfabeto. Dal riconoscimento e dalla lettura, soltanto in un secondo momento (rispettando i tempi dei singoli studenti) si è passati alla scrittura. Le lettere sono state presentate in corsivo minuscolo, in stampatello maiuscolo e minuscolo: gli studenti non avevano particolari difficoltà nel riconoscere queste tre diverse tipologie. Per quanto riguarda la produzione orale, particolare attenzione è stata posta nei confronti di quei fonemi poco familiari agli studenti poiché assenti nelle loro lingue madri.

La seconda parte della lezione era invece dedicata al contatto diretto e all'utilizzo immediato della lingua italiana. A partire dalla prima lezione si sono presentate agli studenti alcune 'stringhe di lingua' (*routines*) che potessero rispondere a particolari bisogni (salutare, presentarsi, dare e chiedere informazioni personali ecc.). Pur trattandosi di formule non sempre del tutto analizzate, esse venivano fortemente contestualizzate e, quando necessario, disambiguate attraverso gesti, mimica e intonazione.

In un secondo momento queste *routines* sono divenute lo spunto per alcune riflessioni metalinguistiche, seppur senza fare riferimento a categorie sintattico-grammaticali.

Con il passare delle settimane le stringhe di lingua sono state estese e arricchite di informazioni (ma con un input sempre del tipo '1+1'), così come i bisogni a cui esse rispondevano si sono fatti sempre più complessi e incentrati sulle reali necessità degli studenti. Anche la riflessione sulle strutture utilizzate si è fatta più approfondita, dando quindi maggiore spazio anche alla competenza più strettamente linguistico-grammaticale. Si sono svolte, inoltre, alcune attività laboratoriali dove, per fare un esempio, gli studenti, di fronte al planisfero o di fronte alla cartina della nostra città, dovevano cercare di raccontare gli spostamenti che li avevano portati in Italia o gli spostamenti che li conducevano a scuola.

Il corso è proseguito favorendo l'aspetto pragmatico della lingua, ovvero la possibilità di 'fare cose con le parole'. Le attività proposte in classe di solito coinvolgevano un singolo campo semantico dominante (il corpo umano, la casa, il supermercato ecc.) in modo da permettere la contestualizzazione del nuovo lessico. Si è utilizzato un repertorio di tecniche 'integrato', tra le quali il *Total Physical Response* (dove però l'*imperative drill* è stato sostituito da un 'indicativo descrittivo') e semplici *role-plays*. Soprattutto, si è sfruttato al massimo lo strumento della narrazione orale: chiedendo agli studenti di parlare di qualche argomento che potesse tenere alta la *motivazione* (dalle difficoltà incontrate a lavoro, alla ricerca di una fidanzata, fino alla preparazione di un panino), si sono potuti verificare i loro progressi, proporre correzioni a eventuali errori esclusivamente attraverso la riformulazione e, sempre attraverso la riformulazione o il commento, introdurre continuamente nuove strutture, via via sempre più complesse.

Capitolo 2 ■

L'educazione degli adulti:
dall'incontro alla costruzione
della cittadinanza

Introduzione

di Alessandro Scassellati, Amalia Romano

Il complesso di interventi educativi conosciuto come “Educazione degli Adulti” (EdA) e diretto, per l'appunto, alla popolazione maggiorenne, nasce con la finalità di agevolare la formazione continua degli adulti, il recupero dei bassi livelli di istruzione e formazione, l'insegnamento delle conoscenze di base utili per l'inserimento nel mondo del lavoro, l'offerta di opportunità per l'acquisizione di conoscenze e competenze funzionali al pieno esercizio del diritto di cittadinanza¹.

Il diritto all'Istruzione e all'Educazione per tutti è un diritto fondamentale della persona umana, come sottolineano sia la “Dichiarazione universale dei Diritti dell'uomo” sia la Costituzione Italiana. L'apprendimento permanente è un diritto, ma anche una necessità. Nelle società complesse e multiculturali, come quelle attuali, sono necessarie nuove conoscenze e competenze per fronteggiare i cambiamenti tecnologici, per accedere al mondo del lavoro, per utilizzare le informazioni e i servizi, per accedere all'offerta culturale, per partecipare alla vita sociale attivamente e influenzare i contesti sociali nei quali si vive, per dare un contributo allo sviluppo locale.

Attraverso la Conferenza Unificata del 2 marzo 2000, il Governo, le Regioni e gli Enti locali hanno siglato un accordo per riorganizzare e potenziare l'educazione permanente degli adulti. Gli obiettivi dell'Accordo erano i seguenti: costruire una rete di collaborazione tra i diversi soggetti attivi nei settori dell'istruzione, della formazione, delle politiche attive del lavoro e dei processi educativi; garantire a tutti un facile accesso all'informazione e all'orientamento di qualità sulle opportunità di istruzione e formazione;

¹ Cfr. il sito www.retescuolemigranti.wordpress.com.

guidare nella scelta di un percorso formativo conciliabile con il lavoro e/o con la vita familiare; aiutare ad acquisire conoscenze e competenze adeguate per esprimere al meglio le proprie potenzialità; accompagnare le persone fino al conseguimento di un titolo di studio e/o di una qualifica professionale; valorizzare tutte le forme di apprendimento; offrire agli adulti informazioni e conoscenze per dotarli degli strumenti utili a esercitare attivamente e con consapevolezza il diritto di cittadinanza².

Nell'Accordo un ruolo centrale veniva attribuito ai Comitati Locali EdA, i quali promuovono l'educazione degli adulti sul territorio, programmano le attività e le proposte di offerta formativa sulla base della domanda specifica e dei bisogni formativi del proprio territorio.

Il ruolo fondamentale del sistema EdA è, dunque, quello di rispondere ai bisogni formativi degli adulti in modo continuo e permanente, in linea con i documenti strategici di indirizzo della Commissione e del Consiglio Europeo che, a partire dal 2000 (Commissione delle Comunità Europee, 2000, pp. 5-6; Commissione delle Comunità Europee, 2001), hanno definito alcuni degli obiettivi prioritari in materia di istruzione e formazione permanente. Tra questi, si sollecitano gli Stati membri ad un impegno consistente per dimezzare il tasso degli abbandoni scolastici, con l'obiettivo di portare la media europea al 10%, garantendo l'acquisizione del titolo di studio secondario ad almeno l'80% della popolazione di età compresa tra i 25 e i 64 anni, oltre che ad un impegno per favorire la partecipazione di almeno il 15% della popolazione adulta ad attività di apprendimento permanente.

Come sottolinea il *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* del 2000 "l'istruzione, nel senso più ampio del termine, rappresenta il requisito essenziale per comprendere le sfide [della società dell'informazione n.d.a.] ed imparare ad affrontarle [...]. Esse soggiacciono a due obiettivi di pari importanza per l'istruzione e formazione permanente: la promozione di una cittadinanza attiva e la promozione dell'occupabilità. La cittadinanza attiva riguarda l'eventuale partecipazione dei cittadini a tutte le sfere della vita sociale ed economica, le opportunità di cui essi beneficiano e i rischi che tutto ciò implica, cercando di determinare fino a che punto essi si sentano appartenenti alla società nella quale essi vivono e di avervi voce in capitolo" (Commissione delle Comunità Europee, 2000, p. 6).

2 Cfr. il sito www.provincia.roma.it.

Tra gli obiettivi strategici individuati dal *Memorandum* vale la pena di riportare in questa sede quelli che definiscono più di altri lo scenario nel quale vanno a collocarsi le attività dei Comitati Locali EdA:

- garantire un accesso universale e permanente alle azioni d'istruzione e formazione per consentire l'acquisizione o l'aggiornamento delle competenze necessarie ad una partecipazione attiva ai progressi della società della conoscenza;
- garantire a tutti un facile accesso alle informazioni e ad un orientamento di qualità sulle opportunità d'istruzione e formazione durante tutta la vita;
- offrire opportunità di formazione permanente il più possibile vicine agli utenti della formazione, nell'ambito delle loro comunità e con il sostegno, qualora opportuno, di infrastrutture basate sulle nuove tecnologie.

Questi obiettivi sono evidentemente ancorati all'idea di una "*società in formazione*" che offra al "cittadino migliori opportunità di promozione del suo ruolo sociale soprattutto attraverso l'acquisizione dei saperi, puntando a prevenire e sconfiggere la disoccupazione, facendo leva su un'*organizzazione più efficace ed elastica dell'apprendimento*, sia nel senso di *integrare l'educazione iniziale e quella continua con crediti e certificazioni*, sia con il *superamento della divisione tra "cultura generale" e abilità professionali*" (Conferenza Unificata, 2000, p. 3).

Tutto ciò assume un'importanza strategica in un periodo di crisi socio-economica come quello attuale, caratterizzato da processi economico-sociali capaci di generare forti derive di esclusione e produrre una mancata partecipazione dei cittadini al più completo godimento dell'insieme *dei diritti di cittadinanza*. Le dimensioni multiple della cittadinanza si arricchiscono di diritti e opportunità basate sempre più sulla dimensione cognitiva, alimentata da quello che viene definito *apprendimento permanente*. L'educazione permanente costituisce, quindi, una dimensione del vivere irrinunciabile, il cui obiettivo ultimo non è meramente quello di agevolare l'inserimento nel mondo del lavoro, ma soprattutto rendere possibile l'integrazione sociale e l'esercizio pieno dei diritti di cittadinanza.

Se la condizione di emarginazione sociale, oggi vissuta da una fetta sempre più ampia della popolazione italiana, ha tra le sue cause la mancanza di livelli di istruzione adeguati, allora tutti gli strumenti che possono garantire l'accesso alla formazione sono innanzitutto strumenti di democrazia, e non semplicemente facilitatori dell'inserimento lavorativo. Le disuguaglianze nei livelli di istruzione, infatti, si traducono nella disparità non solo di accesso

ad impieghi e retribuzioni soddisfacenti, ma anche di partecipazione alla vita sociale e alle decisioni, di godimento dei diritti e di utilizzo dei servizi.

Oggi si assiste in modo drammatico all'aumento di categorie considerate economicamente, socialmente e culturalmente sfavorite, tra le quali possono essere annoverati non solo i migranti, ma anche i disabili, gli anziani, i giovani e, in generale, le persone provenienti da contesti di degrado ed esclusione sociale, che vanno innanzitutto riconosciuti come soggetti bisognosi di supporto e successivamente accompagnati in un percorso che li possa mettere nella condizione di acquisire conoscenze e formazione, non solo professionale. Garantirgli istruzione significa consentire loro di entrare in un circuito virtuoso che dalla formazione procede verso l'inserimento lavorativo, e quindi l'inclusione economica e sociale, ma soprattutto verso la consapevolezza dei propri diritti e dei modi in cui esercitarli.

L'esempio dei migranti è sicuramente il più pregnante, nella misura in cui essi rappresentano il gruppo sociale che maggiormente vive il disagio che nasce, in alcuni casi (ma non sempre), dalla mancanza di formazione, ma soprattutto dalla scarsa conoscenza della lingua, che ne limita fortemente le opportunità e produce una drammatica iniquità di diritti. Il divario linguistico, infatti, è uno degli elementi che rende la loro condizione ancora più svantaggiata, limitando ulteriormente il loro ingresso nel mondo del lavoro, nonché la rivendicazione e l'esercizio pieno dei diritti. Il disagio e l'esclusione sociale, tuttavia, sono realtà che si ritrovano con drammatica costanza anche in tutti quei contesti in cui, alla dispersione scolastica, si aggiungono molto spesso pericolose tendenze a cadere nella rete dell'illegalità e della microcriminalità. Si pensi alle periferie metropolitane o ad alcune zone del Meridione.

Per questo, nella misura in cui i Comitati Locali non sono, esclusivamente, luoghi funzionali all'acquisizione dei titoli scolastici, ma soprattutto soggetti promotori dello sviluppo di competenze culturali e relazionali funzionali ad una partecipazione attiva e dignitosa alla vita sociale, del rientro nei percorsi di istruzione e formazione di soggetti in situazione di marginalità, allora essi possono davvero essere strumenti al servizio del progresso civile e umano della nostra società.

L'azione di scolarizzazione, come sosteneva Paulo Freire, dovrebbe essere capace di produrre un effettivo cambiamento delle condizioni di vita di coloro che frequentano la scuola (Freire, 1971). L'alfabetizzazione in prima istanza, e poi l'accesso a livelli di istruzione superiore, è in grado di rendere le persone coscienti di se stesse e del contesto che le circonda. È questo il primo

passo verso una maggiore consapevolezza dei propri diritti di cittadinanza ed un approccio critico alla società in cui si vive.

Perché questa funzione sia assolta, però, occorre una riforma profonda del sistema che sia in grado di favorire l'integrazione dell'offerta formativa e delle risorse educative presenti sul territorio, a partire da un'analisi approfondita della domanda di apprendimento e dei bisogni formativi e dall'individuazione dei gruppi più bisognosi (AA.VV., 2007, p. 9).

Occorre una strategia di sviluppo della formazione che la renda ampia, articolata e diffusa sul territorio, ma soprattutto strutturata e coordinata, oltre che adeguatamente pubblicizzata. È utile a questo scopo una collaborazione e una programmazione rafforzata tra enti no profit, scuole, Centri Territoriali Permanenti per la formazione e l'istruzione in età adulta (CTP) e altri soggetti pubblici. Andrebbe garantita, inoltre, una maggiore flessibilità che adegui l'offerta dei corsi alle esigenze di quelle categorie che, proprio perché svantaggiate, hanno minori possibilità di dedicare parte del proprio tempo alla frequenza dei corsi. Serve, in sostanza, un sistema integrato, con proposte coordinate ed adeguate alla domanda del territorio specifico, e che sia anche in grado di riconoscere e valorizzare i patrimoni di cui i singoli sono portatori.

In questo capitolo sono riportati alcuni esempi di corsi per adulti attivati in realtà come quelle di Tivoli (Antonella Pirolo), di Maddaloni (Rossella Zappariello) e di Fiumicino e Ladispoli (Vincenzo Taurino), che dimostrano da una parte quali straordinari risultati può raggiungere il volontariato e dall'altra l'assoluta necessità di non attenuare l'impegno, ma anzi di continuare a sperimentare nuovi percorsi e sempre migliori forme di sostegno e accompagnamento per gli adulti.

2.1

L'approccio integrato della scuola di italiano di Tivoli. L'apprendimento della L2 come veicolo per l'inclusione sociale

di Antonella Pirolo

La scuola popolare di lingua italiana attiva presso la sede di Tivoli dell'associazione FOCUS-Casa dei Diritti Sociali ed ospitata dalla biblioteca comunale è al suo terzo anno di attività ed offre a tutto il territorio tiburtino un servizio strategico d'inclusione sociale e di educazione interculturale.

La nostra scuola popolare è gratuita, aperta a tutti e molto frequentata, solo nel 2011 ha avuto una media di sessanta partecipanti dai dodici anni in su. I motivi dell'abbandono nella frequenza sono spesso legati agli impegni lavorativi dei migranti adulti maschi. Le donne badanti riescono meglio a mantenere una frequenza costante soprattutto nel pomeriggio del giovedì.

Il nostro intervento strategico di approccio alla lingua seconda, si basa su di un piano organizzato di glottodidattica e prioritariamente su un attento studio e intervento d'azione per la costruzione di un lavoro di rete che possa far raccogliere buone pratiche sulle politiche sociali, punto di partenza strategico per una politica di *welfare* sociale realizzata attraverso un gioco di squadra tra operatori e attori del territorio.

La formazione interculturale oggi in Italia è in genere tale da presentare professionalità di tipo linguistico-teorico oppure un modello associato agli operatori sociali, le cui competenze nella comunicazione interculturale sono considerate come delle abilità nel rimuovere le cause del disagio e proporre soluzioni veloci ed efficaci.

La nostra scuola popolare di italiano come lingua seconda rappresenta, invece, il primo contatto del migrante e in un contesto sociale come quello odierno deve essere intesa esclusivamente come un mezzo di inclusione prioritario e strategico.

La bassa soglia di accesso e l'attenzione ad aspetti come l'accoglienza, la socializzazione, l'orientamento e l'accompagnamento ai servizi, non vanno necessariamente a scapito della qualità della didattica.

Un efficace coordinamento operativo tra associazioni e realtà educative pubbliche favorisce il passaggio a percorsi formativi formali di quei soggetti svantaggiati entrati nel circuito formativo grazie ai corsi gratuiti e popolari come il nostro.

In questi tre anni, grazie alla nostra collaborazione con la più grande realtà formativa della Valle dell'Aniene, il Centro di Formazione Professionale "A. Rosmini" gestito prima d'ora direttamente dall'Amministrazione Comunale di Tivoli e attualmente dalla società a capitale unico Tivoli Forma Srl, abbiamo consentito l'accesso di ragazzi adolescenti privi della licenza media a corsi di formazione professionale con acquisizioni di competenze immediatamente spendibili nel mondo del lavoro.

Oggi Andres è un meccanico, Alexandra è una parrucchiera, Thalita è una operatrice sociosanitaria.

Un aspetto interessante che richiede una certa attenzione è il fatto che Andres e Alexandra hanno acquisito una vocazione imprenditoriale che pensano di utilizzare in futuro nei loro Paesi d'origine: Thalita è già tornata in Brasile.

Il sostegno psicologico offerto ci ha consentito di capire che il senso di precarietà permanente dell'immigrato è scandito dalle varie fasi emotive che caratterizzano il suo tortuoso percorso di vita in Italia.

Se all'inizio predomina l'ansia di fuggire da un Paese in cui ci si sente soffocare, sostenuta dalla speranza di una vita diversa, con il passare del tempo, dopo circa 4-5 anni, subentrano nell'impatto con la realtà e con il ricordo della terra natia, la tristezza memoriale, il senso di solitudine, la malinconia. A questo punto l'immigrato vive drammaticamente in sé una contraddizione sentimentale che rende precaria anche ogni ipotesi di solidarietà interpersonale.

Il 15% dei casi d'abbandono, oggi, presso la nostra scuola, è dovuto proprio al rientro in patria riconducibile, a mio avviso, sia ad un fattore psicologico sia alla sempre più difficile congiuntura economica che rende affannosa la ricerca di un lavoro, a fronte di differenze salariali tra lavoratori immigrati e italiani.

Questi cambiamenti ci coinvolgono per una ragione politica, in quanto diviene oggettivamente difficile chiedere ad un governo di un Paese di origine di collaborare al rimpatrio di un migrante, a fronte di un drenaggio di risorse

lavorative specializzate e di welfare che noi produciamo lasciando i governi locali d'origine soli a gestirne l'impatto.

La nostra scuola popolare continua a lavorare con una strategia di impatto improntata all'educazione interculturale, che ci ha visti protagonisti in diversi ambiti quali:

- la *biblioteca*, dove abbiamo dato il via alla creazione di uno scaffale multiculturale;
- le *scuole pubbliche*, con i nostri *laboratori di educazione all'interculturalità*;
- *i centri di aggregazione sociale per anziani*, come necessità di rispondere al bisogno del mondo anziano per migliorare la qualità della vita nell'ottica della lotta all'emarginazione favorendo la promozione sociale e culturale anche insieme alle badanti;
- il *nostro doposcuola estivo*, come sostegno a tutti gli adolescenti migranti e non, perché la scuola pubblica è oggi sotto il continuo attacco di governi che relegano la cultura e l'intercultura all'ultimo posto. Noi pensiamo invece che tutti abbiano il diritto di sbagliare e di recuperare, di integrarsi e di andare avanti per trovare la loro strada su un piano di parità con gli altri.

Tutta in salita la strada da fare per una scuola che si inserisce in un territorio, come altri in Italia, che vive le tante contraddizioni che caratterizzano la gestione del fenomeno migratorio.

2.2 Il doposcuola alternativo comunitario di Maddaloni

di Rossella Zappariello

Quello che segue è il resoconto della mia esperienza di giovane volontaria del Servizio Civile Nazionale operante presso l'associazione FOCUS-Casa dei Diritti Sociali di Maddaloni, dove è nata la sperimentazione del “doposcuola alternativo comunitario”.

La scelta di valorizzare il ruolo dell'alfabetizzazione nella società odierna (proposta oggi da FOCUS-Casa dei Diritti Sociali) è pienamente condivisibile poiché durante la mia giovane e personale esperienza ho riscontrato più di un effetto positivo nell'attività di insegnamento della lingua italiana.

Sicuramente oggi rispetto al passato un'ampia fetta di popolazione è scolarizzata. Vi sono, tuttavia, ancora dei gruppi di persone (migranti ed italiani) non “attrezzati”, cioè privi degli strumenti linguistici indispensabili per comunicare in modo appropriato e, di conseguenza, poter “prender parola” nella società.

L'esperienza che voglio presentare è quella di FOCUS-Casa dei Diritti Sociali-AMA (Auto Mutuo Aiuto) di Maddaloni, impegnata nelle attività di alfabetizzazione di gruppi che vivono una condizione di emarginazione sociale che purtroppo riguarda alcune aree periferiche del nostro territorio.

La città di Maddaloni, in provincia di Caserta, come molte altre cittadine italiane, ha accolto delle famiglie migranti e, tuttavia, non vi è stato un eccellente processo d'integrazione in quanto all'interno della stessa città era ed è ancora molto presente un diffuso disagio economico-sociale. Le conseguenze più immediate, segno della disgregazione sociale, sono le ricadute negative sui ceti più deboli e, tra questi, sugli adolescenti e sui giovani, siano essi italiani o migranti.

Il nostro “doposcuola di quartiere”, come è stato efficacemente definito dal Presidente nazionale di FOCUS-Casa dei Diritti Sociali, è caratterizzato dal

contributo che noi volontari del Servizio Civile Nazionale siamo disposti ad offrire e consiste nell'insegnamento della lingua italiana ai giovani stranieri, ai ragazzi disabili e ai cosiddetti "ragazzi di strada", lasciati a se stessi dopo aver abbandonato la scuola.

A questa tipologia di gioventù è stato in qualche modo reso impossibile proseguire gli studi. All'interno di questa esperienza vengono dunque a incrociarsi le diverse facce dell'esclusione sociale, accomunate da una mediocre conoscenza della lingua italiana da parte dei suoi protagonisti. È dall'aggregazione di coloro che la società benpensante definisce gli "ultimi", che stiamo verificando la nascita di una "nuova comunità". In tale particolare processo di identificazione, la lingua italiana diviene lo strumento per il riscatto dalla loro condizione sociale.

Quella che qualcuno potrebbe considerare un'idea "fallimentare", quella cioè di mettere insieme differenti classi sociali e diverse fasce d'età, rappresenta per noi una criticità da cui far emergere la nostra ricchezza, anche se ciò significa "la fatica di tener tranquilli e attenti i nostri *alunni*". La giovane sperimentazione di cui parlo consiste nel fare doposcuola tutti i giorni, discutendo e scrivendo per riappropriarsi della parola e quindi dell'autonomia di pensiero, attraverso lo studio della lingua, una conoscenza da consolidare mentre i ragazzi s'impegnano nello svolgimento dei compiti pomeridiani e di specifiche attività didattiche. Le compresenze di più nazionalità e di differenti situazioni sociali di base, aggiunte alle metodologie utilizzate per favorire l'apprendimento, sono elementi piacevoli e formativi per favorire l'interculturalità.

Un aspetto non secondario di questa che noi definiamo "pratica di aiuto" è la sua gratuità che consente sia alle famiglie socialmente ed economicamente in difficoltà sia alle famiglie più agiate di accedere alla frequenza del doposcuola.

Per rendere possibile la realizzazione di questa "scuola alternativa" (che si rifa molto all'esperienza pedagogica di don Lorenzo Milani, che accoglieva i giovani bocciati e mai più cercati dalle scuole) è necessario non solo il continuo appoggio dell'associazione FOCUS-Casa dei Diritti Sociali ma, ancor di più, l'autorizzazione formale dei genitori dei giovani studenti. È il modo più immediato che abbiamo individuato per rassicurare i genitori rispetto all'aiuto solidale offerto dalla nostra associazione ma anche per avviare con loro un percorso di coinvolgimento nell'auto mutuo aiuto.

È chiaro, dunque, che la finalità principale di questa esperienza è la promozione dell'auto-mutuo-aiuto: si tratta di una pratica di sostegno per soggetti portatori di differenti bisogni, per tutti coloro che manifestano la necessità di scambiare momenti di solidarietà e, soprattutto, per la realizzazione della concreta partecipazione e collaborazione tra i giovani.

A fronte di processi disgreganti che stanno attraversando le piccole come le grandi città del meridione, stiamo cercando di costruire un'identità comunitaria a partire dalle subculture giovanili di diversa provenienza e portatrici di bisogni differenti.

“Io, Noi” - FOCUS-Casa dei Diritti Sociali. La proposta delle scuole popolari di Fiumicino e Ladispoli

di Vincenzo Taurino

Le esperienze delle scuole di italiano per migranti sono fortemente legate al contesto territoriale, sociale, politico e demografico dei luoghi in cui si realizzano. Ogni esperienza che si concretizza, in relazione ad un particolare contesto, produce il suo modello specifico, in riferimento alla didattica e alle attività laboratoriali (rivolte allo sviluppo delle risorse delle persone e alla conoscenza del territorio), che si basa su alcuni elementi comuni come la centralità della persona, dei suoi diritti, dei suoi bisogni e delle sue aspettative.

Il contesto territoriale

Fiumicino, come altri comuni del litorale romano, ha assunto una particolare rilevanza nel processo di progressiva metropolizzazione del territorio dell'*hinterland* della capitale. Sono proprio Fiumicino e gli altri comuni costieri limitrofi alla capitale a registrare tassi di urbanizzazione e di crescita della popolazione tra i più significativi d'Italia e va rilevato che la componente straniera immigrata ha assunto una crescente rilevanza all'interno di questi processi.

Il comune di Fiumicino (divenuto autonomo da Roma solo a partire dal 1992) è per estensione territoriale uno dei più vasti d'Italia, con circa 22.000 ettari e la popolazione residente ha subito negli ultimi anni una vera e propria esplosione demografica: gli abitanti erano 41.000 nel 1991, 50.000 nel 2001 e oggi sono circa 70.000, con un aumento di circa 2-3 mila nuovi residenti ogni anno. Tale crescita è alimentata dall'afflusso continuo sia di migranti stranieri sia di famiglie italiane. Bisogna tenere presente, inoltre, che a Fiumicino, come negli altri comuni del litorale, oltre a quella residente, è particolarmente significativa la presenza di popolazione fluttuante, ovvero di cittadini italiani ed immigrati che pur non essendo ufficialmente residenti in quest'area vi lavorano e/o hanno qui il loro domicilio.

Ladispoli si estende su un territorio relativamente piccolo, ma la popolazione residente ha subito negli ultimi decenni una vera e propria esplosione: gli abitanti erano 7.252 nel 1971, 12.319 nel 1981, 19.319 nel 1991, 29.968 nel 2001 e oggi sono circa 41.000, con una crescita di più di mille nuovi residenti all'anno negli ultimi 10 anni. Questa crescita demografica è un evidente indicatore del fatto che una serie di processi stanno velocemente modificando l'immagine storicamente datata di Ladispoli come "piccola comunità". Ci si riferisce, in particolare, ad una serie di processi di natura sociale, economica e funzionale tra cui quello della rapida crescita urbanistica e demografica accompagnata dall'emergere di "nuove" popolazioni urbane, come nel caso dei cittadini stranieri provenienti da diversi paesi del mondo. La realtà urbana di Ladispoli, infatti, si salda ormai con il tessuto urbano dei comuni vicini (Cerveteri, Fiumicino e Santa Marinella) e invade il suo retroterra, dilatando i suoi confini, rosicchiando pezzi consistenti di quella che un tempo era la campagna romana paludosa, consumando suolo e alterando assetti paesaggistici storicamente consolidati.

La principale nazionalità straniera presente è quella romena (59%) e si registrano quote percentuali superiori alla media provinciale per i polacchi (12,2%) e per i bulgari (3,1%). Confrontando i dati del 2009 con quelli del 2010, si evince come i diversi ritmi di crescita delle singole comunità abbiano modificato nel tempo la composizione per gruppi nazionali degli stranieri (Caritas di Roma, 2010). Da più di 30 anni Ladispoli, con ritmi e dimensioni differenti, si trova ad essere punto di approdo di flussi migratori internazionali e scenario di processi di inserimento socio-culturale. Negli anni Ottanta del secolo scorso, oltre al grande flusso di ebrei russi, Ladispoli era comunque già nella condizione di dover convivere con numerosi stranieri, a cominciare dai migranti polacchi.

"Io, Noi" – CDS: la scuola di italiano per migranti

L'Associazione "Io, Noi" opera in ambito culturale ed educativo, con una particolare attenzione verso le tematiche dei diritti dei minori e delle persone straniere. Il suo metodo di basa sulla convinzione che "riflettere sull'etica dell'amore in tutti i suoi dettagli sia il difficile compito assegnato al tempo in cui viviamo" (Schweitzer, 1957, pp. 90-91).

L'Associazione "Io, Noi" ha organizzato negli ultimi anni numerosi laboratori di carattere interculturale nelle scuole ed ha progettato e realizzato percorsi formativi ed eventi culturali.

Nel 2008 "Io, Noi", con il supporto metodologico di FOCUS-Casa dei Diritti Sociali, ha gestito il suo primo corso di lingua italiana per stranieri a

Fiumicino e in località Passoscuro. Dal 2010 l'associazione ha realizzato corsi di italiano L2 per stranieri oltre che a Fiumicino e Passoscuro, anche a Ladispoli. Nei corsi, diretti ad un gruppo misto di adulti ed adolescenti stranieri, gli insegnanti e volontari hanno alternato l'utilizzo di lezioni di tipo classico a laboratori innovativi di tipo interculturale.

Le attività laboratoriali hanno lo scopo di aiutare le persone straniere a prendere contatto con i propri vissuti soggettivi, elaborati attraverso l'esperienza di esercizi di comunicazione e riscrittura dei momenti più significativi della vita con la metodologia del diario di viaggio. Il percorso esperienziale consente di condividere in una prima fase alcuni aspetti che riguardano la conoscenza reciproca. Per raggiungere tale obiettivo si è fatto ricorso alla via "visiva" e a quella "tattile" pur considerando che la via uditiva è consolidata da una conoscenza della lingua italiana che consente di entrare in relazione con gli altri e con il proprio ambiente.

Per tale ragione vengono utilizzate schede di socializzazione che consentono di entrare in contatto con i componenti del gruppo attraverso la via visiva, immaginativa e quella tattile risvegliata in particolare dal gioco.

L'insegnamento della lingua italiana, quindi, mira a dare una prima importante risposta al bisogno, oggi più che mai urgente, di creare le condizioni per una reale convivenza tra cittadini di nazionalità diverse. Inoltre, consente di realizzare una scuola senza confini per una formazione continua che coinvolge persone di cultura, età, saperi e appartenenze diverse. Durante le lezioni è stato, quindi, utilizzato un approccio comunicativo e pragmatico e si è cercato sempre di alternare momenti di spiegazioni grammaticali a esercizi d'arricchimento del vocabolario, letture di spaccati di vita quotidiana, ascolti, esercizi guidati di scrittura, cercando, così, d'offrire agli studenti stimoli differenti insieme con le basi grammaticali e linguistiche per orientarsi nella vita quotidiana, accedere ai servizi e veder salvaguardati e riconosciuti i loro diritti, per una vera integrazione e promozione sociale. Pertanto, sono stati affrontati i temi legati all'educazione civica, alla Costituzione italiana, ai diritti di cittadinanza, all'ordinamento politico-amministrativo, al sistema scolastico, al servizio sanitario nazionale, al rilascio e rinnovo del permesso di soggiorno, ai centri per l'impiego ed ai centri per l'orientamento al lavoro.

Un altro importante obiettivo raggiunto è stato quello di creare un forte legame di solidarietà ed amicizia tra gli studenti del gruppo classe. Ciò, infatti, ha permesso di rendere le ore di lezione non solo dei momenti di apprendimento linguistico, ma anche delle occasioni di incontro in cui potersi raccontare, sentirsi ascoltati, conoscere altre persone, stare insieme serenamente; in una parola, sentirsi accolti.

La scuola, inoltre, si è voluta aprire al territorio, riappropriandosi della sua funzione sociale. Dal 2010, infatti, rispondendo a delle esplicite richieste delle scuole del territorio, si è attivato, presso le stesse scuole richiedenti, un servizio di mediazione interculturale e di sostegno linguistico, che si è posto come obiettivo quello di fornire agli studenti migranti, attraverso l'apprendimento della lingua italiana, gli strumenti per la loro piena inclusione sociale e scolastica. Troppo spesso, infatti, il non poter partecipare pienamente al lavoro di classe per la scarsa conoscenza della lingua italiana, li rende delle "presenze trasparenti" nel gruppo classe.

Infine, è importante sottolineare che la scuola di italiano "Io, Noi" è impegnata, con il corso di italiano e le attività di laboratorio, con i giovani immigrati ospiti del Centro di Accoglienza Petronio per Minori non Accompagnati (gestito dalla cooperativa Presenza Sociale) del Comune di Fiumicino. In questo loro delicato momento di crescita, di strutturazione delle loro personalità all'interno di un contesto e di una cultura altra dalla propria, l'apprendere la lingua italiana rappresenta il primo passo per il riconoscimento di altri importanti diritti: il diritto all'appartenenza; il diritto ad essere ascoltati; il diritto alla partecipazione consapevole e responsabile alla vita comunitaria; il diritto ad avere gli strumenti per comprendere la realtà.

L'utenza dei corsi è molto variegata: adulti e giovani, alunni che frequentano le scuole di ogni ordine e grado, minori non accompagnati. L'utenza è costituita da persone appartenenti alle principali nazionalità presenti sul territorio di Fiumicino, Ladispoli e Cerveteri: rumeni, bulgari, cinesi, indiani, algerini, marocchini, russi, ucraini, albanesi ecc. Significativa è stata la presenza di donne di cultura araba. È importante sottolineare che tra i risultati conseguiti attraverso questa azione c'è stato anche un significativo passaggio di alcuni migranti dalla condizione di utenti a risorse per il territorio. Tre cittadini stranieri (2 di cultura araba e un bulgaro) che hanno raggiunto buoni livelli di conoscenza della lingua italiana sono diventati mediatori linguistici, affiancando gli insegnanti e i volontari nella loro attività presso le scuole del territorio. In questo modo, essi hanno contribuito a soddisfare una domanda forte da parte delle scuole che si trovano spiazzate quando, in particolare durante l'anno, arrivano nuovi alunni stranieri con scarse o nulle conoscenze della lingua e della cultura italiana.

I laboratori teatrali come esperimenti di una prospettiva interculturale

Le culture sono risorse per agire, per vivere e rappresentano lo spazio per lo scambio, per la narrazione condivisa o critica.

L'identità è un processo multidirezionale, aperto e in continua ridefinizione e ricomposizione, lo è sempre stato, ma in Italia ancora non ce ne siamo resi pienamente conto. Infatti, intendiamo l'identità come un contenitore chiuso dove al suo interno tutto è immutabile e, fino a quando la globalizzazione è stata prevalentemente un veicolo per l'arrivo di prodotti eravamo sicuri di tenere il nostro contenitore identitario impermeabile all'esterno. Quando con i processi di globalizzazione si sono presentate alle frontiere anche le persone, allora la nostra identità comune è andata in crisi e ci siamo resi conto di essere una cultura tra tante altre.

Il laboratorio di teatro, nel contesto della scuola di italiano per migranti, è uno strumento privilegiato per veicolare un approccio interculturale alla costruzione identitaria, in quanto, nella sua essenza, è la rappresentazione del "sé" rispetto all'"altro". Quest'anno è nata l'idea di realizzare un laboratorio teatrale in continuità con la scuola di italiano, che valorizzasse fino in fondo "l'ascolto", il "raccontarsi", l'accoglienza delle storie di vita, con parole e linguaggi nuovi per i migranti, e che fosse capace di veicolare il tutto all'interno di una comunicazione positiva che si facesse anche carico di trasmettere messaggi e valori costruttivi per l'affermazione di una cultura universale dei diritti fondamentali e di cittadinanza.

L'esperienza progettuale di un laboratorio teatrale interculturale ha mosso i primi passi partendo dalle grandi potenzialità, in tal senso, dei laboratori teatrali già esistenti nelle scuole di ogni ordine e grado del territorio. Alle scuole è stato proposto, quindi, di partecipare ad una rassegna teatrale con una propria compagnia composta da studenti italiani e stranieri, portando in scena un lavoro che fosse inerente ai temi dell'immigrazione e facendo partecipare gli studenti stessi anche alla fase di scrittura e scelta della sceneggiatura.

La metodologia scelta, quindi, è stata quella di costruire l'esperienza di un laboratorio teatrale rendendo protagonisti le istituzioni scolastiche e i loro alunni e creando un gruppo di lavoro multidisciplinare composto da esperti dell'Associazione e dalle risorse professionali interne alle scuole stesse. La rassegna teatrale dal titolo "Intercultura e Cittadinanza nel 150° dell'Unità d'Italia: risorse e strumenti per radicare l'intercultura a scuola", si è svolta nel corso di tre giornate presso il Teatro Traiano di Fiumicino e ha visto il coinvolgimento attivo di circa 200 alunni e la partecipazione di circa 1.000 fra alunni, genitori e cittadini, in qualità di spettatori. Fare teatro con i giovani studenti e i loro docenti ci ha consentito di sviluppare la ricerca di un sapere collettivo, primo passo indispensabile per la condivisione di una visione interculturale come prospettiva consapevole di una società senza confini.

Capitolo 3

La comunità educante:
esperienze soggettive
e risposte collettive

Introduzione

di Amalia Romano

Quando si parla di comunità si fa riferimento ad un contesto di relazioni che vede coinvolti tutti i soggetti, in modo più o meno diretto, tra i quali si innescano scambi ed influenze reciproche. In questo senso la comunità, oltre a contribuire alla elaborazione e alla trasmissione di un sistema di cultura e valori, instaura meccanismi educativi e socializzanti che contribuiscono alla crescita degli individui che ne fanno parte. Le comunità svolgono, infatti, un ruolo fondamentale nella formazione dell'identità etnica, linguistica, culturale, religiosa dell'individuo. La comunità, quindi, è propriamente lo spazio di cui la persona ha bisogno per la propria formazione e crescita.

L'individuo, quindi, inserito in questa trama di relazioni comunitarie, è soggetto di educazione e la comunità, da parte sua, è una risorsa "educante" e formativa fondamentale. E questo suo ruolo essenziale fa emergere la necessità di recuperarne il senso e rafforzarla, superandone la frammentazione e la disgregazione che, invece, l'hanno caratterizzata in questi ultimi tempi.

La rilevanza pedagogica della comunità, che assolve a strategiche funzioni educative, di crescita e accompagnamento della persona, è ancora più centrale nel caso di coloro che forzatamente si sradicano dalla comunità di origine per entrare a far parte di una nuova: i migranti. È dalla capacità di questa nuova comunità di accogliere, sostenere e valorizzare i suoi nuovi componenti che deriva la riuscita dell'inserimento e dell'inclusione degli individui in una nuova società. Comunità che tra l'altro, attraverso le interazioni dei suoi membri e le osmosi continue, modifica e riassetta la sua fisionomia nel corso tempo. Proprio questo intendiamo quando parliamo di intercultura, di valorizzazione cioè dei saperi e degli apporti di tutti i componenti di una società, portatori di bagagli culturali e umani, i quali tutti contribuiscono, in

un processo di scambio partecipativo, circolare e reciproco, alla crescita della società di cui fanno parte.

Per chi arriva in un nuovo Paese scelto come destinazione, o anche solo come transito del proprio progetto migratorio, il bisogno di accoglienza, non solo formale, richiede che la comunità sia in grado di far trovare un tessuto sociale in cui inserirsi e sentirsi pienamente accolti, nonché posti nelle stesse condizioni di partenza degli altri. Una comunità che fornisca loro, per esempio, gli strumenti per imparare l'italiano e recuperare il *gap* linguistico, ma anche un contesto che sia disposto ad aprirsi agli altri su una base di reciprocità.

Ciò che viene più volte sottolineato in questo volume è proprio quanto l'alfabetizzazione e l'istruzione non possano essere fini a se stesse, ma debbano essere funzionali all'inclusione sociale, all'integrazione, alla presa di coscienza civile e politica, alle trasformazioni della società, al cambiamento delle condizioni di vita, all'emancipazione di coloro che vivono in condizione di emarginazione o oppressione. Lo stesso Paulo Freire aveva impostato il suo metodo in modo da guardare sempre alle necessità e ai bisogni specifici della comunità in cui si trovava ad operare. L'alfabetizzazione degli adulti, ad esempio, partiva dalle loro specifiche esigenze e urgenze, dalle loro esperienze, dal loro vissuto e dai loro problemi, senza separare l'azione educativa dalla vita degli allievi.

In Italia la tradizione delle scuole popolari, dalla loro nascita fino alle scuole di italiano L2 di oggi, passando per un'esperienza cruciale come quella di don Lorenzo Milani, fornisce un valido esempio di intervento che non mira solo all'insegnamento in senso stretto. La persona è posta al centro, con la sua storia e i suoi bisogni: pensare, ad esempio, ai migranti come ad una categoria che necessita di una formazione basilare perché priva di aspirazioni, anche professionali, è un presupposto sbagliato da cui partire. All'apprendimento della lingua, infatti, si aggiunge la conoscenza della cultura e della società italiana, ed in particolare dei diritti e dei doveri delle persone straniere in Italia. Soprattutto, però, si curano l'accoglienza, l'ascolto, l'indirizzo e l'accompagnamento verso strutture di sostegno, l'orientamento ai servizi, la promozione e valorizzazione delle risorse di cui le persone sono portatrici. E proprio la valorizzazione della ricchezza di contributi apportati da ognuna delle persone che fa il suo ingresso in una nuova società dovrebbe essere tra gli elementi fondamentali, imprescindibili del metodo didattico.

In questo capitolo sono riportate tre esperienze. Quella di Marie Claire Safari, giovane donna di origine rwandese, arrivata in Italia nel 1994 a segui-

to del genocidio che si stava perpetrando nel suo Paese. Marie Claire, che rappresenta un esempio di inserimento nel tessuto sociale italiano molto ben riuscito, ha di recente deciso di “fare ritorno” alla propria comunità di origine attraverso alcuni progetti di cooperazione realizzati in loco da una Onlus da lei stessa fondata. Questi progetti rappresentano la sperimentazione di un nuovo paradigma, il co-sviluppo, che vede i migranti come attori di trasformazione in grado di innescare e promuovere processi di cambiamento tanto nei Paesi d’origine quanto in quelli di destinazione, rovesciando la logica prevalente nei decenni passati che voleva “più cooperazione allo sviluppo per meno migrazioni”.

Viene poi raccontata da Luca Perrino e Francesca Biagi, giovani del servizio civile, e da Eleonora Mazzucco l’esperienza della sede di Latina Scalo, dove all’insegnamento di italiano ai migranti, si accompagnano interventi di accoglienza, orientamento, assistenza legale, nonché altrettanto importanti momenti di socializzazione.

Infine, Augusto Venanzetti dà conto dell’efficace lavoro svolto dalle scuole del volontariato di Roma e del Lazio per l’integrazione linguistica dei migranti, e la proficua sinergia messa in moto tra di esse e tradottasi nella nascita della rete Scuolemigranti e nella sua virtuosa collaborazione con i Consigli Territoriali per l’Immigrazione delle diverse province, le Prefetture, l’Ufficio Scolastico Regionale, i Comuni locali EdA, i Centri Territoriali Permanenti per la formazione e l’istruzione in età adulta (CTP) e tutte le associazioni attive nell’insegnamento dell’italiano.

3.1 “Umubyeyi mwiza onlus ngo”. Un’esperienza di *migration for development*

di Marie Claire Safari

Cercherò di raccontarvi la mia esperienza, che inizia in un contesto, in un mondo, molto lontani e molto diversi da questo, e che mi ha portato oggi, attraverso una serie di passaggi che non avrei mai immaginato fino a sedici anni fa, ad essere qui a parlarvi dei miei progetti futuri.

Sono nata nel 1974 a Bujumbura, la capitale del Burundi, che è un piccolo Paese al centro dell’Africa sulle rive del lago Tanganika. I miei genitori sono originari del Rwanda, un altro piccolo Paese al confine nord del Burundi, da dove emigrarono per questioni di lavoro prima ancora di conoscersi. Entrambi i Paesi sono ex colonie belghe e le due lingue native, il Kirundi e il Kinyarwanda, sono molto simili fra loro e ciò facilita i movimenti di persone in tutte e due le direzioni. Anche le etnie presenti nei due Paesi sono le medesime: hutu, tutsi e twa.

Ho vissuto tutta la mia infanzia e la mia adolescenza a Ngagara o quartiere 4, uno dei quartieri popolari di Bujumbura, dove sono felicemente cresciuta come una bambina e poi come una ragazza di una famiglia di ceto medio burundese, insieme ai miei genitori e terzultima di 5 fratelli e 3 sorelle.

Dall’età di 6 anni ho cominciato anche ad andare a scuola, perché la mia famiglia per fortuna poteva permetterselo, continuando sempre però a fare tutte le cose di cui c’era bisogno in casa. Nel 1992 ho conseguito il diploma magistrale e mi sono iscritta ad un corso di laurea in scienze infermieristiche che ho seguito fino al 1994.

La mia è una famiglia di etnia tutsi, ma i miei genitori non hanno mai fomentato in noi figli alcun sentimento di diversità, superiorità o odio verso gli hutu e io ho sempre frequentato persone di entrambe le etnie senza pormi alcun problema. Purtroppo, nel 1994, è iniziata la tragedia del genocidio rwandese e anche in

Burundi gli hutu hanno cominciato ad uccidere i tutsi. Nella mia stessa scuola, che era un convitto, alcuni compagni, nella follia collettiva, hanno ucciso altri loro compagni con cui avevano studiato fino a pochi mesi prima.

La situazione si è fatta pericolosissima e i miei genitori, che avevano qualche soldo da parte, mi hanno mandato da uno zio in Uganda insieme ai miei due fratelli più piccoli. Da lì sono venuta in Italia dove già viveva da tempo la mia sorella maggiore, che era venuta per specializzarsi come ostetrica e aveva poi trovato lavoro presso un ospedale di Roma.

Ero molto disorientata da tutto quello che mi era capitato all'improvviso, per le cose che avevo visto, per le notizie incerte che arrivavano da casa, ma per fortuna ero con mia sorella che era già ben inserita in Italia e che mi ha dato ospitalità.

Ho frequentato per tre mesi un corso di italiano che non è stato molto difficile, dato che ero di seconda lingua francese. Poi mi sono iscritta all'anno integrativo, necessario per poter ricominciare il corso di infermiera. Finito l'anno integrativo ho potuto iscrivermi e ricominciare finalmente il corso di infermiera presso la scuola Agnelli di Roma, che ho concluso a giugno del 1998.

Nel luglio del 1998 sono tornata a trovare la mia famiglia in Africa: i miei genitori si erano trasferiti in Rwanda dove, dopo il genocidio del '94, per i tutsi la situazione era meno pericolosa che in Burundi. Per me è stata la prima volta che mi recavo in Rwanda, anche se ne avevo sempre sentito parlare dai miei; purtroppo non ho potuto conoscere molte delle famiglie dei fratelli e delle sorelle di mio padre e di mia madre perché erano state sterminate dal genocidio. Mio padre mi ha portato in alcuni dei luoghi in cui erano stati compiuti i massacri dei nostri parenti e in cui sono ammassati i corpi mummificati di migliaia di persone, molte ancora con brandelli di vestiti addosso: è difficile esprimere cosa si pensa o si prova di fronte a certi spettacoli, ma certe cose sono successe davvero e non sarà mai sprecato il tempo dedicato a diffondere la memoria di questi fatti per contrastare la grandissima energia che la gran parte dei governi ha speso per minimizzare e nascondere questi crimini contro l'umanità e di cui alcuni sono in gran parte anche responsabili.

Durante quel viaggio non mi sono potuta recare in Burundi, a Bujumbura, dove ero sempre vissuta e dove conservavo molte amicizie perché, nonostante la distanza sia di circa 200 Km, le campagne del Burundi non erano ancora sicure; sono quindi rimasta a Butare, la seconda città del Rwanda, dove i miei si erano trasferiti.

Quando sono tornata in Italia ho subito cominciato a lavorare sia come infermiera, sia come baby-sitter. Nel 1999 ho avuto il mio primo contratto

di assunzione presso una clinica convenzionata di Roma e ho cominciato a lavorare come infermiera con turni regolari e regolare stipendio.

Già nel 1998 avevo conosciuto un ginecologo italiano che lavorava nell'ospedale con mia sorella ed era nata una certa amicizia; le comunità straniere tendono a rimanere piuttosto chiuse, ma anche se mi esponevo alle naturali critiche e ai giudizi dei cittadini del mio paese ho voluto sperimentare l'esperienza di una integrazione anche nella famiglia, trovando anche dall'altra parte una persona sufficientemente disposta a questo. Dopo i primi periodi di prova, l'esperimento mi sembrava funzionare e così nel 2000 ci siamo sposati e oggi abbiamo 3 bambini di 8, 6 e 4 anni; siamo ancora convinti della nostra scelta e ci sentiamo entrambi arricchiti da questa esperienza.

Sempre nel 2000 ho partecipato ad un concorso pubblico presso l'ospedale San Camillo di Roma. Allora avevo un regolare soggiorno come lavoratrice ed esiste nella legge italiana una norma che prevede la possibilità per uno straniero in regola con il permesso di soggiorno per motivi di lavoro ed in possesso dei titoli necessari, di partecipare ai concorsi pubblici. I funzionari pubblici spesso ignorano questa norma e, quindi, rifiutarono la mia domanda di ammissione all'esame perché sui requisiti previsti dal bando era richiesto il possesso della "cittadinanza italiana". Grazie ad una mia amica infermiera di nazionalità rumena ben informata, sono venuta a conoscenza dell'esistenza di questa norma ed ho provato a rivolgermi all'ufficio competente mostrando loro la legge in base alla quale avrei potuto partecipare a quel concorso. Ho ricevuto però un ottuso rifiuto e così, tramite un avvocato, ho presentato immediato ricorso con la minaccia di annullamento dell'intero concorso se avessero perseguito nel loro errore e fornendo loro anche tutta la documentazione legislativa necessaria. Ho ottenuto pertanto l'ammissione a quel concorso grazie al quale dal 2001 lavoro stabilmente presso l'ospedale San Camillo di Roma.

A settembre del 2002 è nato il nostro primo figlio e nell'agosto del 2003 abbiamo fatto il primo viaggio in Rwanda con la famiglia, e ho potuto così far conoscere mio marito e mio figlio ai miei parenti e il Rwanda a mio marito.

Piano piano, grazie anche al lungo periodo di tempo passato in Europa, ho preso sempre più coscienza, anche insieme a mio marito, delle problematiche presenti in Rwanda, dove sono evidenti le conseguenze e i segni della lunga colonizzazione prima e del genocidio poi. Sempre durante quel soggiorno abbiamo rivisitato insieme a mio marito i luoghi del genocidio e anche lui ha potuto rendersi conto di quanto è accaduto in quei luoghi.

In quel periodo soggiornava in casa di mia madre anche mia cugina Jeanne D'Arc, che aveva perso nel genocidio tutta la sua famiglia ad eccezione del padre: un giorno mentre lei era a lavoro ed il padre era a lavoro in un'altra città, un gruppo di hutu armati di machete sono entrati nella sua casa e hanno massacrato tutti, dai nonni ai fratelli piccoli, senza risparmiare nessuno. Immaginatevi cosa può aver visto e provato Jeanne quando è tornata a casa. Come migliaia di persone che hanno vissuto un'esperienza simile, Jeanne ha cominciato, dopo di allora, a soffrire della sindrome post-traumatica da stress, che comporta il frequente ritorno della mente, per periodi di tempo più o meno lunghi, all'esperienza e alla sofferenza del trauma subito, con conseguenze devastanti. Jeanne aveva avuto la fortuna di poter essere accolta nella casa di mia madre dove viveva aiutando nei lavori di casa. Ho appreso allora che nel 2002 anche Jeanne aveva partorito un figlio che però era sempre vissuto con il nonno (il padre di Jeanne) che nel frattempo si era risposato e aveva avuto altri bambini.

Ho cominciato allora a pensare di portare mia cugina in Italia per darle la possibilità di uscire da quell'ambiente dove tutto le ricordava il suo doloroso passato, di sentirsi in una famiglia, in un ambiente protetto e magari di crearsi anche qualche prospettiva. Mio marito ha accolto la proposta di accoglierla in famiglia e anche Jeanne si è dimostrata disponibile.

Tornati in Italia abbiamo iniziato le pratiche per organizzare l'immigrazione di Jeanne, e così all'inizio del 2005 Jeanne è arrivata in Europa con un visto turistico; l'abbiamo portata a Roma ed allo scadere del suo visto le abbiamo fatto chiedere ed ottenere l'asilo politico.

I primi mesi di inserimento di Jeanne nella nostra famiglia sono andati molto bene, anche se la comunicazione con le altre persone avveniva solo grazie alla mia traduzione. Dopo i primi mesi di apparente benessere, a giugno del 2005 Jeanne ci ha svegliato una mattina con un canto funebre e con un pianto che non si poteva fermare, e dicendo cose che non capivo, perché non si riferivano al presente: stava rivivendo il dramma del 1994 ed eravamo di fronte alla vera sindrome post-traumatica da stress. Ci sono voluti un mese e mezzo di ricovero presso un reparto psichiatrico perché potesse tornare a casa, con una terapia farmacologica pesante e con un lungo e difficile cammino da percorrere presso un Centro di Igiene Mentale: la cosa all'inizio ci ha fatto molto riflettere perché ora lei era una persona da seguire come i nostri 2 bambini; ma con il conforto delle psichiatre e delle psicologhe del Centro di Igiene Mentale RMC, le quali ci hanno spiegato che, essendo un problema insorto per un trauma e non una malattia mentale, era curabile, abbiamo deciso di andare avanti nell'esperienza;

la questione della lingua ha rappresentato un grosso problema per le psicologhe che dovevano lavorare con Jeanne per l'elaborazione del lutto.

Dal 2005 al 2008 abbiamo avuto la grande soddisfazione di vedere Jeanne migliorare sempre di più ed arrivare a reinserirsi sia nella vita sociale sia, sempre grazie al Centro di Igiene Mentale, in quella lavorativa, riducendo sempre di più il bisogno di cure farmacologiche.

Nel 2008, sempre in collaborazione con le dottoresse che seguono Jeanne, abbiamo deciso che sarebbe stato fondamentale per la sua riabilitazione acquistare il suo ruolo di madre che non aveva mai avuto pur avendo partorito un figlio; così abbiamo ricominciato la durissima e frustrante esperienza della lotta con le istituzioni italiane preposte ed in particolare consolati ed ambasciate, per ottenere il ricongiungimento familiare di suo figlio Samuel. Samuel oggi vive nella nostra famiglia ed è arrivato a Luglio del 2010: siamo tutti molto felici. Jeanne si sta lentamente confrontando col suo ruolo di madre, e con Samuel si stanno conoscendo reciprocamente.

Con la famiglia intanto, da quando l'ultimo nostro figlio aveva compiuto un anno, cioè dall'estate 2007, abbiamo cominciato una serie di viaggi in Rwanda e Burundi, perché riteniamo importantissimo, essendo una famiglia con due culture, non perdere il contatto con la realtà africana e farla anche conoscere e vivere ai nostri figli fin da piccoli.

Durante questi soggiorni annuali di almeno un mese in Rwanda e in Burundi, e con l'esperienza vissuta con Jeanne a Roma, ho preso coscienza dell'ampiezza dei problemi psicologici, ma anche sociali ed economici che il genocidio del 1994 ha prodotto in questi paesi e del gran numero di persone che avrebbe bisogno di un aiuto serio, per venir fuori dalla loro condizione di sofferenza: sono ancora migliaia le persone che a distanza di 17 anni, sono rimaste ferme a quell'esperienza, rivivendo periodicamente l'accaduto e incapaci di ricrearsi da sole una vita sociale ed un sostegno economico.

Ho cominciato allora a pensare a come poter aiutare queste persone (miei connazionali e alcuni anche miei parenti), per dare anche a loro, come è accaduto con Jeanne, la possibilità di riprendere una vita normale; è maturata così l'idea di costituire un centro in cui vengano offerti a queste persone un supporto psicologico ed eventualmente farmacologico ed un reinserimento nel mondo del lavoro, che possa poi eventualmente proseguire anche al di fuori del centro: conoscendo il luogo, cioè la città di Butare, e le esigenze e le possibilità commerciali, ho pensato ad una azienda per la produzione e il commercio di latte, carne bovina ed alcuni prodotti dell'agricoltura locali.

Dal luglio 2007 al dicembre 2009 mi sono data da fare per capire come potevo tentare di realizzare un progetto del genere. Ci sono stati momenti di entusiasmo e numerose difficoltà: posso contare sull'appoggio delle dottoresse che hanno avuto la positiva esperienza di Jeanne, che sono disposte ad una collaborazione per la formazione in Rwanda di psicologhe per l'elaborazione del lutto; ho trovato persone italiane e rwandesi disposte a collaborare; alla fine, nel dicembre 2009, con altre tre donne, due italiane e una rwandese, ho costituito "Umubyeyi Mwiza onlus ngo", per cercare di realizzare il primo progetto: "latte contro la sindrome post-traumatica", ed altri che stanno via via nascendo.

Dalla costituzione di "Umubyeyi Mwiza onlus ngo" ad oggi, nel tempo che riesco a ritagliare qua e là, essendo anche una infermiera e una madre di famiglia, ho lavorato per superare diversi problemi:

- l'iscrizione dell'associazione "Umubyeyi Mwiza onlus ngo" onlus al registro del volontariato della Regione Lazio (che dovrebbe arrivare tra pochi giorni, dopo un iter non semplice);
- la legalizzazione dell'associazione "Umubyeyi Mwiza onlus ngo" onlus in Rwanda, con l'iscrizione al registro delle Ong internazionali del Rwanda (che richiederà ancora alcuni mesi, dopo un iter ancora più complicato);
- la ricerca di partner affidabili e di forme di collaborazione con altre associazioni.

Ho fatto alcuni primi passi concreti: abbiamo stabilito una stimolante e proficua collaborazione con l'associazione FOCUS-Casa dei Diritti Sociali, con la quale abbiamo realizzato numerose iniziative e partecipato, come partner, ad interessanti progetti regionali, provinciali ed internazionali; abbiamo stabilito una collaborazione con la onlus Benerwanda, impegnata sul tema della memoria dei fatti del 1994, partecipando a varie loro iniziative; a dicembre 2010 sono stata due settimane in Rwanda dove, oltre a prendere contatto con il governo per presentare le nostre iniziative ed iniziare le pratiche di legalizzazione, ho posto la basi per rendere operativo il progetto, trovando i terreni in cui svilupparlo ed un rappresentante locale dell'associazione.

Come ultima cosa, in questi anni ho sentito sempre di più la necessità, vivendo in Italia e in famiglia l'esperienza dell'intercultura, di valorizzare la mia appartenenza e di diffondere la mia cultura d'origine anche con il linguaggio del corpo e della musica: con un gruppo di ragazze rwandesi e burundesi abbiamo costituito una compagnia di ballo popolare rwandese che si chiama Isaro, con la quale abbiamo già fatto varie esibizioni.

3.2 L'esperienza di Latina Scalo

di Luca Perrino, Francesca Biagi, Eleonora Mazzucco

La scuola popolare della Casa dei Diritti Sociali di Latina Scalo è una piccola realtà di periferia nata nel febbraio del 2010 in seguito all'accordo siglato tra la Casa dei Diritti Sociali di Roma e l'Associazione di Promozione Sociale "Nova Urbs" di Latina Scalo, per la condivisione della sede e la collaborazione su alcune attività.

Essendo Latina Scalo un quartiere periferico legato allo scalo ferroviario, la realtà, seppur piccola, è molto variegata.

Dall'apertura della Scuola in poi si sono iscritte persone di nazionalità diverse: dalla Libia alla Costa D'Avorio, dal Bangladesh agli Stati Uniti passando per Cuba, Ecuador, Cile, Nigeria, Moldavia, Sri Lanka, Ucraina, Corea ecc. Le iscrizioni sono cresciute esponenzialmente, sempre e solo attraverso forme di pubblicità dal basso (passaparola e volantini), passando da una media di tre utenti settimanali a più di trenta che seguono costantemente i corsi, per un totale di quasi 100 iscritti in poco più di un anno dall'apertura.

La nostra scuola si fonda sui principi dell'accoglienza e della non selezione: i corsi sono uno strumento per la socializzazione, per il confronto sereno tra culture e idee diverse, per l'espressione di problemi e disagi.

L'integrazione tra i corsi e lo sportello del consumatore svolto a turno dagli stessi insegnanti (quando uno fa un corso l'altro si occupa delle pratiche dello sportello) permette di usare il corso di italiano per esprimere problematiche che poi vengono indirizzate allo sportello, e viceversa la presenza di uno sportello che aiuta a risolvere problematiche relative a bollette, contratti e quant'altro avvicina utenti (spesso con disagi economici e sociali) che poi si fermano a fare il corso di italiano o ci fanno pubblicità con i loro amici e conoscenti. La presenza di una ludoteca minimale per bambini (realizzata

semplicemente con fogli di carta, colori e un cartone animato al computer saltuariamente, quando le pratiche dello sportello sono urgenti) permette anche a chi ha bambini piccoli di seguire i nostri corsi senza problemi. Il doposcuola gratuito integra ulteriormente la nostra offerta per le famiglie.

La scuola ha un'organizzazione assolutamente informale e non rigida, sperimenta quotidianamente metodi e pratiche di insegnamento e accoglienza originali e creativi, finalizzati a realizzare un'atmosfera accogliente, lezioni culturalmente stimolanti e un ambiente umanamente ricco, dove chiunque si affacci può sentirsi accolto e sereno.

Riteniamo importante e divertente interessarci alle lingue e alle culture dei nostri utenti oltre a insegnargli la nostra, a scambiarci prospettive e pratiche coinvolgendoli anche direttamente nell'insegnamento.

Un elemento fondamentale del nostro approccio è rappresentato dalla creazione di situazioni conviviali che vanno dall'offrire tè o caffè ai nostri utenti fino all'organizzazione di feste e banchetti multietnici. Riteniamo che l'apprendimento della lingua rappresenti solo un punto di partenza di un contatto umano che supera i confini del modello di scuola tradizionalmente intesa.

3.3

L'integrazione linguistica dei migranti nella capitale e nel Lazio: prove di sistema (malgrado il decreto sui test di italiano)

di Augusto Venanzetti

Nonostante gli ultimi provvedimenti del 2010, ancora non si può parlare di un sistema-Italia per quanto riguarda l'integrazione linguistica dei migranti. Almeno se per sistema intendiamo un quadro d'azione governato a livello istituzionale, all'interno del quale una pluralità di soggetti agisce in modo coordinato e sinergico rispetto ad obiettivi prefissati.

Tutta la materia dell'integrazione linguistica poggia su pochi tardivi provvedimenti, che non hanno brillato per coordinazione, e che nei casi più recenti si sono anche caratterizzati per la quasi totale assenza di strumentazione di sostegno.

Il settore viaggia senza una *governance* visibile dei processi, senza una visione di respiro in termini interculturali e nessun sostegno strutturale ai soggetti in campo: la scuola pubblica con le croniche carenze di personale, il volontariato a dibattersi con la scarsità di mezzi, di aule, di materiale didattico. Il sostegno finanziario in questo campo è soprattutto europeo; l'Italia di suo ci ha sempre messo ben poco e in ogni caso la copertura dei fondi europei rispetto agli utenti è decisamente bassa.

Il sistema ha retto solo perché – almeno fino a gennaio di quest'anno – non è mai esistito un obbligo formale all'acquisizione di competenze linguistiche ai fini dei titoli di soggiorno; in parallelo l'assenza di campagne preordinate che spingessero gli immigrati verso i corsi di italiano ha evitato che il sistema andasse in congestione. Alle carenze di offerta della scuola pubblica ha supplito l'azione del volontariato e del privato sociale che ha via via assunto un ruolo preponderante. Si è andato quindi delineando un processo graduale, spontaneo, che ha saturato l'offerta formativa esistente e ha scontato una quota significativa di domanda rimasta inespressa.

Gli ultimi dati relativi alla realtà della capitale, assunta come campione con il suo 10% di immigrati rispetto a tutto il Paese, nel periodo giugno 2010 – giugno 2011 hanno indicato che gli immigrati iscritti ai corsi gratuiti di italiano dei CTP sono stati poco più di 6.300. Volontariato e privato sociale ne hanno invece assorbiti circa 8.800, confermando una maggiore incidenza rispetto alla scuola pubblica come registrato nei quattro anni precedenti (da quando è iniziata la rilevazione).

Va detto al riguardo che i CTP, da tempo alle prese con risorse umane progressivamente più ridotte per via delle politiche governative che riguardano la scuola, riescono a mantenere il trend attuale con sempre maggior fatica, nonostante l'impegno di tanti dirigenti scolastici. E non è un caso se rispetto all'anno scorso – con una domanda che si mantiene elevata – gli iscritti sono calati di circa 800 unità.

Le scuole del volontariato e del privato sociale stanno in campo con maggiore flessibilità, di orari e di giorni, e ci sono anche altri elementi che la rendono più attrattiva per via dell'approccio all'insieme dei problemi dei migranti, con una cura particolare delle fasi di accoglienza, finalizzazione all'inclusione, attenzione all'intercultura, alla socializzazione, ai diritti umani.

Ma anche queste scuole sono al limite di saturazione; peraltro – pur disponendo dell'energia dei volontari – scontano da sempre la cronica penuria di mezzi e di aule, e sono perennemente in cerca di sedi presso i centri anziani, le parrocchie o le stesse scuole pubbliche.

Anche per rispondere a questa precarietà, le scuole del volontariato dell'area romana si sono collegate – a partire dal marzo del 2009 – nella rete Scuolemigranti, nata con l'intento di produrre sinergie, azioni comuni, formazione trasversale ricorrente per i volontari/insegnanti, dialogare con il mondo dell'istruzione per adulti, le Università, gli Enti di certificazione, soprattutto rapportarsi con una sola voce nei confronti del sistema istituzionale. La rete si è dotata di un Comitato Scientifico con personalità di prestigio e ha realizzato un sito web che in meno di due anni ha raggiunto i 47.000 contatti (www.scuolemigranti.it). Dagli 11 soci-fondatori del marzo 2009, oggi si è arrivati a 58 componenti, di cui 46 nell'area della capitale, e il resto nelle altre province, denotando una vocazione ormai di livello regionale.

Dal 4 giugno del 2010, come è stato ricordato all'inizio, è entrato in funzione il Decreto che ha inserito la conoscenza dell'italiano tra i requisiti per l'ottenimento della Carta di soggiorno di lungo periodo (quella che possono richiedere coloro che sono in possesso del Permesso da almeno 5 anni). Il

provvedimento, peraltro, era stato preceduto da un'altra disposizione del Consiglio dei Ministri relativa al cosiddetto *Accordo di integrazione*, che il requisito della conoscenza della lingua lo ha previsto per chi entra in Italia per la prima volta, tramite il Decreto-flussi. L'*Accordo*, però, non è ancora esecutivo (l'attuativo è stato annunciato per ottobre 2011).

Il Decreto del 4 giugno, come noto, ha mostrato immediatamente – nella genesi, nella logica, negli strumenti – forti limiti e contraddizioni. Ha inserito l'obbligo della conoscenza della lingua per l'ottenimento della "Carta", ma non ha messo un euro di sostegno ai corsi preparatori, non ha previsto alcuna forma di rafforzamento del personale docente dei CTP, né ha proceduto ad una disamina dei soggetti in campo: solo un minimo di fondi per lo svolgimento dei test, da realizzarsi presso i CTP previa richiesta informatizzata. Ma oltre le carenze di strumentazione è vistosa la totale assenza di respiro interculturale, di strategia socializzante, di volontà di conferire un valore aggiunto al processo di inclusione dei migranti tramite l'integrazione linguistica.

Il Decreto ha prodotto effetti a partire dal gennaio di quest'anno. Paradossalmente la carenza di informativa in senso generale (opinione pubblica, enti di patronato, comunità straniere ecc.) ha finito per conferire gradualità al processo: gli stessi immigrati ancora non hanno metabolizzato la nuova procedura e questo ha fatto sì che non si verificassero resse nell'iscrizione al test. I dati nazionali mostrano che le domande presentate fino a metà maggio sono state oltre 51.000, vale a dire il 12% dei 400.000 immigrati che a quella data risultavano in possesso dei requisiti. La percentuale complessiva dei test superati si assesta mediamente in Italia all'85%; nel Lazio questa media arriva al 96%. Tralasciando tutta una serie di disfunzioni collegate alla procedura, è evidente che la percentuale di coloro che hanno superato il test è mediamente elevata, quasi a confermare che, per i tipici meccanismi all'italiana, agli spauracchi e agli intenti intransigenti è seguita una fase applicativa non particolarmente rigorosa e improntata al buon senso (e di questo ci rallegriamo): resta però sempre sullo sfondo un approccio istituzionale alla questione dell'integrazione linguistica decisamente negativo, riduttivo, costrittivo, sperequato.

Nel Lazio questo mutato scenario ha però sorprendentemente attivato circuiti virtuosi. I Consigli Territoriali per l'Immigrazione delle diverse province, le Prefetture, l'Ufficio Scolastico Regionale (USR), i Comitati Locali EdA, l'articolazione dei CTP, la Rete Scuolemigranti con tutte le Associazioni attive nell'insegnamento dell'italiano – in una situazione generale che si presentava davvero complessa – sono entrati in sintonia sul comune obiettivo di

rendere meno penalizzante possibile per gli immigrati la procedura prevista dal Decreto. Si è collaborato per ampliare l'informativa, tradurre volantini per le comunità straniere, far diramare indicazioni alle Prefetture per consentire agli immigrati di avere dai datori di lavoro permessi per il giorno dell'esame, ci si è attivati verso gli Enti di patronato per facilitare le domande informatizzate, e una serie di altre iniziative. Quella di maggior rilievo è stata sicuramente l'intesa stabilita tra l'Ufficio Scolastico regionale, il Coordinamento dei Comitati EdA e la Rete Scuolemigranti, per la realizzazione di quelli che poi sono stati chiamati i *Corsi coordinati*.

Come noto il Decreto prevedeva, in parallelo con l'attivazione della procedura per la partecipazione al test, anche la possibilità di frequentare un corso di livello A2 presso un CTP: la sola frequenza – senza dover superare alcun esame – dava titolo al rilascio di un'attestazione utile per la sola richiesta della Carta di soggiorno di lungo periodo. Un percorso gratuito che privilegia la preparazione piuttosto che il superamento tout-court di una prova, peraltro anche coerente con l'esigenza dei migranti che stanno in Italia da 5-6 anni di perfezionare quello che è un po' il cronico deficit rispetto alla scrittura.

Ma questa possibilità ha anche avuto il valore di recuperare un ruolo significativo per la scuola pubblica e i CTP nella fattispecie, richiamando peraltro l'attenzione su una contraddizione vistosa che si era andata delineando con la Finanziaria del 2007, dove nel riassetto dei CTP in CPIA (Centri Provinciali Istruzione Adulti) era stato maldestramente previsto il superamento del modulo di italiano L2 per stranieri (eventualità che sembra sia stata già corretta).

La possibilità per i CTP di rilasciare attestazioni linguistiche, non solo è funzionale a questa fase di attuazione del Decreto – e speriamo anche dell'*Accordo di integrazione* – ma ha anche rilanciato per certi versi la discussione sulle certificazioni delle competenze in contesti formali e non formali, rispetto alle quali è previsto un allineamento europeo entro il 2012.

Il punto debole del meccanismo delle attestazioni rilasciate dai CTP stava però – almeno nel Lazio è così – nella difficoltà dei CTP stessi a farsi carico di una domanda di corsi di italiano che si andava prospettando più che duplicata rispetto all'esistente, in una situazione che lasciava inalterata la carenza di personale docente. Da qui l'intelligente ed efficace soluzione individuata d'intesa tra l'USR del Lazio, i Comitati EdA e la Rete Scuolemigranti, con il placet del Dipartimento Libertà Civili ed Immigrazione del Ministero dell'Interno e le Prefetture della Regione: singoli CTP e singole scuole del

volontariato aderenti alla Rete Scuolemigranti, concordano lo svolgimento di corsi di italiano L2 presso le sedi del volontariato; il CTP, garante dell'operazione, verifica preventivamente durata, sillabi, materiale didattico, quindi si riserva di effettuare a metà corso un monitoraggio dell'andamento e alla conclusione un accertamento delle competenze raggiunte. A seguito del risultato il CTP – come da procedura – rilascia ai corsisti l'attestato che riconosce la conoscenza dell'italiano di livello A2. Le intese sono fissate da Protocolli stipulati localmente con il contributo dei Comitati Locali EdA. Questa fase, iniziata alla fine di aprile, è in pieno svolgimento: a metà luglio ne sono state stipulate circa una ventina e altrettante nel mese di settembre. A seguito dei Protocolli sono stati immediatamente sperimentati e conclusi in varie realtà 5-6 *Corsi coordinati*, con esito più che soddisfacente.

È importante evidenziare che queste intese, oltre ad aver individuato – in una situazione certamente di precarietà – soluzioni efficaci e non penalizzanti per gli immigrati rispetto all'espletamento della procedura prevista dal Decreto, rappresentano anche, almeno nel Lazio, una sorta di prove di laboratorio verso un sistema integrato. Il dialogo aperto tra l'USR e la rete Scuolemigranti rappresenta un netto salto di qualità per la realizzazione di sinergie, azioni comuni, collaborazioni sistematiche tra i soggetti che concretamente stanno in campo in questo delicato settore dell'integrazione linguistica: collaborazioni tra singoli CTP e scuole del volontariato in realtà sono sempre esistite, ma questa volta si è riusciti a dare un respiro programmatico e trasversale come mai in precedenza. Attorno a questo volano sarà interessante intensificare e affinare i rapporti con vari livelli istituzionali territoriali.

A novembre di quest'anno USR Lazio e Scuolemigranti, probabilmente ancora con il patrocinio della Regione, riproporranno il Convegno sull'integrazione linguistica già effettuato a novembre 2010: un'occasione di rilievo per una disamina degli effetti del Decreto e per una valutazione di prospettiva.

Capitolo 4

Dallo sguardo etnografico
alle relazioni personali:
esperienze educative
tra e con i Rom

Introduzione

di Massimiliano Fiorucci

La presenza delle comunità Rom e Sinte in Italia è plurisecolare: i primi stanziamenti risalgono, infatti, al XIV e al XV secolo. Nonostante ciò, tali popolazioni continuano ad essere considerate spesso del tutto estranee alla società italiana. Pur all'interno di realtà locali anche molto diverse, si continuano a mettere in atto nei loro confronti, sia a livello nazionale sia a livello locale, politiche di discriminazione negativa (Castel, 2008) e inefficaci, fondate su una mancanza di conoscenza e su pregiudizi difficili da scardinare¹.

I Rom e i Sinti costituiscono la minoranza etnico-linguistica più significativa dell'Unione Europea (circa 10-12 milioni di persone). In Italia, non si dispone di dati ufficiali in merito alla loro presenza. Secondo le stime di due studiosi italiani, P. Arrigoni e T. Vitale, "In Italia Rom e Sinti non sono numerosi: si stimano fra le 130mila e le 150mila unità. Rappresentano, tuttavia, la minoranza più consistente, anche se, con lo 0,25%, costituiscono la percentuale più bassa dell'Europa mediterranea; nettamente inferiore allo 0,6% della Francia, all'1,8% della Spagna e al 2% circa della Grecia. La metà di loro – 70mila persone circa, giunte nel nostro Paese fra il XV secolo e il 1950 – ha la cittadinanza italiana, mentre i restanti sono extracomunitari (provenienti soprattutto dalla ex Jugoslavia) o cittadini comunitari della Romania e, in misura molto minore, della Francia" (Arrigoni, Vitale, 2008, pp. 182-194).

Va ricordato che già nel 1969 l'Assemblea consultiva del Consiglio d'Europa dichiarava di essere "profondamente allarmata" per la mancata implementazione di politiche a sostegno delle comunità Rom e dalle "frequenti frizioni fra

¹ Si veda al riguardo la Risoluzione del Parlamento europeo del 31 gennaio 2008 su "Una strategia europea per i Rom".

le famiglie nomadi e la popolazione sedentaria” (Consiglio d’Europa, 1969). Negli anni successivi, fino ad oggi, Parlamento e Commissione Europea hanno formulato numerose raccomandazioni e risoluzioni, hanno promosso Piani di Azione e suggerito indicazioni generali, hanno individuato ingenti linee di finanziamento per guidare gli Stati membri verso la promozione di politiche di inclusione sociale a favore dei Rom e dei Sinti presenti in Europa.

L’Italia è stata ripetutamente criticata e richiamata da Organismi delle Nazioni Unite (Comitato sull’Eliminazione della Discriminazione Razziale, Comitato sui Diritti dell’Infanzia e dell’Adolescenza ecc.), dalle Istituzioni europee (Parlamento, Commissione ecc.), dal Consiglio d’Europa (Commissione Europea contro il Razzismo e l’Intolleranza, Commissione per i Diritti Umani ecc.), da Amnesty International, dall’OSCE e da molte altre Istituzioni nazionali e internazionali e dalle ONG per la violazione dei diritti e la discriminazione nei confronti dei Rom e dei Sinti (CERD, 2008; ECRI, 2006; OSCE, 2008) ed è stata una delle poche nazioni a richiedere e utilizzare in modo assolutamente residuale i fondi europei disponibili proprio a causa dell’assenza di una strategia globale, integrata e a lungo termine di inclusione sociale a favore dei Rom e dei Sinti.

Può essere utile in fase introduttiva, fare riferimento alle parole di Anna Rita Calabrò che descrive in modo efficace la situazione di gran parte delle comunità Rom e Sinti presenti sul territorio italiano: “Si designano così tre linee di tendenza che mi sembra descrivano in maniera efficace la situazione attuale e disegnano altrettanti modelli di riferimento per ragionare sulla questione zingara. Il primo rappresenta il caso di chi sta facendo un percorso di *integrazione sociale e mediazione culturale*, vale a dire che la sua situazione è come quella della maggior parte degli immigrati in Italia: lavora, manda i figli a scuola, occupa posizioni lavorative basse o medio basse ma in un percorso progressivo, seppur lento, di emancipazione e di piena acquisizione di cittadinanza. Pur partendo in condizioni di svantaggio non ha ricevuto particolari aiuti o agevolazioni e sopporta una vita più faticosa di quella dei cittadini italiani. È uno zingaro, ma potrebbe essere una qualsiasi altra persona all’interno di una società multietnica.

Poi ci sono coloro che aderiscono alla *subcultura deviante*: fanno parte di organizzazioni delinquenziali, generalmente a carattere familiare, raramente veri e propri racket. Si contrappongono sia ai valori della cultura tradizionale, sia a quelli della cultura maggioritaria. Sono delinquenti prima ancora di essere zingari.

Infine tutti coloro che vivono nei campi in una situazione di *ghettizzazione, deprivazione culturale e povertà*. Poveri, poverissimi, ma non delinquenti se conveniamo sul fatto che tra fare una rapina, spacciare droga, sfruttare donne e bambini e chiedere la carità o rubare per fame, quando davvero non si hanno alternative, ci sia una differenza sia in termini morali che giuridici. Delinquenti potrebbero diventarlo se non si adottano politiche inclusive nei loro confronti, ma oggi non lo sono e non possono essere trattati come tali, invocando sgomberi e espulsioni di massa e giustificare, in nome dell'insicurezza sociale, che qualcuno possa organizzare o applaudire azioni punitive nei loro confronti” (Calabrò, 2008, pp. 191-192).

Si può affermare che in generale le numerose comunità Rom e Sinte presenti in Italia e a Roma sono considerate da parte delle istituzioni (nazionali e locali) come un tutto omogeneo e indistinto senza tener conto delle differenti situazioni e dei differenti bisogni². Per questo la maggior parte di loro è quotidianamente costretta a confrontarsi con gli stereotipi negativi elaborati nei loro confronti da parte della società maggioritaria. I cosiddetti “nomadi”, sono ancora oggi i “diversi” per eccellenza. Il clima negativo che si è sviluppato intorno alla cosiddetta “questione nomadi” è stato enfatizzato negli ultimi anni dagli organi di informazione ed è stato ulteriormente infuocato nel corso delle ultime campagne elettorali.

Per identificare questa parte della popolazione sia i mezzi di comunicazione di massa sia gli attori istituzionali, per fare un esempio, utilizzano molto spesso il termine “nomadi” considerandolo “più neutrale” e corretto rispetto a quello collettivo di “zingari” che, invece, nel corso del tempo ha assunto valenze denigratorie e negative. Il termine “nomadi”, tuttavia, non è affatto esente da pregiudizi e non è assolutamente imparziale per diverse ragioni. In primo luogo perché utilizzando questo termine si tenta di catalogare, omologare e circoscrivere una popolazione di circa 150.000 persone in Italia che, per la maggior parte, vive in Europa e nel nostro paese da alcuni secoli. Le persone che in Italia vengono definite “nomadi” hanno provenienze anche molto diverse e sono portatrici di “culture” differenti e una significativa parte di loro (circa la metà)

2 “Le popolazioni Rom sono una «galassia» di minoranze: non possiedono una stessa storia, né tanto meno condividono una cultura fortemente omogenea o un'unica religione. Hanno una lingua con una base comune (di ceppo indiano), anche se i diversi gruppi parlano dialetti con molte differenze, dovute ai molteplici prestiti linguistici mutuati dal Paese in cui si sono radicati. È difficile stimare quante persone appartengano a questa galassia di minoranze. Si parla di dodici-quindici milioni di individui in tutto il mondo: la maggior parte vive in Europa (fra i 7 milioni e 200mila e gli 8 milioni e 700mila), di cui il 60-70% nei Paesi dell'Est” (Arrigoni, Vitale, 2008, p. 183).

possiede la cittadinanza italiana; queste persone esprimono bisogni, desideri e aspettative diversi, si confrontano con problemi differenti e non possono essere costrette all'interno di una categoria storica ormai del tutto inappropriata. La maggior parte dei Rom e dei Sinti presenti in Italia, infatti, non pratica più il nomadismo da molto tempo anche se le politiche loro rivolte non sembrano aver colto questo dato di fondo. La definizione "nomadi" continua a registrare un certo successo per diverse ragioni. In primo luogo perché rinvia all'idea della transitorietà e della provvisorietà della loro presenza, assicurando la cittadinanza sul fatto che le persone appartenenti al "popolo dei nomadi" prima o poi, seguendo il loro nomadismo, una specie di bisogno inconsulto a muoversi, finiranno con lo scomparire, cambieranno posto, città, paese. In secondo luogo perché il termine "nomadi" serve a giustificare una serie di scelte politiche e di interventi caratterizzati da emergenza, estemporaneità e discontinuità. Sia i Rom e i Sinti autoctoni sia i Rom provenienti da altri paesi, per motivi storici, economici, politici e sociali hanno abbandonato da tempo il nomadismo e attraverso processi differenti sono ormai diventati stanziali. Più che di nomadi, si dovrebbe parlare casomai di migranti economici e/o profughi di guerra.

Nando Sigona, ricercatore presso l'Università di Oxford, evidenzia come la Commissione Europea contro il Razzismo e l'Intolleranza ha espresso preoccupazione, non solo per le condizioni di vita nei campi, ma anche per "il fatto che tale situazione di segregazione effettiva dei Rom/Zingari in Italia sembra riflettere l'atteggiamento generale delle autorità italiane che tendono a considerare i Rom/Zingari come nomadi, desiderosi di vivere in accampamenti". Simili preoccupazioni erano state espresse già nel 1999 dal Comitato delle Nazioni Unite sull'Eliminazione della Discriminazione Razziale secondo cui: "in aggiunta alla frequente mancanza dei servizi di base, l'abitare nei campi porta non solo alla segregazione fisica della comunità Rom dalla società italiana, ma anche all'isolamento politico, economico e culturale" (Sigona, 2007, p. 28).

All'interno di un tale difficile quadro si sono inseriti gli ultimi interventi legislativi volti ad affrontare la questione "zingari" esclusivamente in termini di sicurezza e di ordine pubblico³. Si è determinata, nei fatti, una condizione di "discriminazione negativa" nei confronti delle popolazioni Rom (anche italiane) che sono vittime di un trattamento *differenziale* rispetto agli altri

3 Ci si riferisce in modo particolare al Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri, del 21 maggio 2008, "Dichiarazione dello stato di emergenza in relazione agli insediamenti di comunità nomadi nel territorio delle regioni Campania, Lazio e Lombardia".

cittadini. Il “trattamento differenziale” presuppone l’esistenza di un gruppo sociale (i Rom e i Sinti) per il quale non valgono gli standard di vita fissati per gli altri. Tale trattamento nei riguardi dei Rom e dei Sinti si contraddistingue per la “legittimità differenziale” con cui viene assunto e avallato dagli appartenenti alla società italiana maggioritaria. “La giustificazione di ciò viene spesso avanzata in termini di razzismo differenzialista, un’accezione multiculturale talmente forte per cui un Rom e un non-Rom non condividerebbero niente: per “cultura” i Rom e i Sinti non avrebbero bisogno di energia elettrica e fogne. Il trattamento differenziale dei Rom, come abbiamo visto, è una modalità dell’azione pubblica, ed in quanto tale va letto in chiave istituzionale” (Dell’Agnese, Vitale, 2007, p. 133).

Marco Revelli, storico e studioso dei fenomeni sociali e politici, parla di “trattamento differenziale” e di perversione della democrazia quando, dopo aver seguito in prima persona i destini di una comunità Rom espulsa da un campo nomadi a Torino, sottolinea come per il caso dei Rom e dei Sinti la democrazia si rovesci da *luogo politico dell’inclusione a condizione funzionale all’esclusione*. L’azione dei decisori politici, in questo caso, non consisterebbe nel trovare soluzioni, ai problemi che riguardano le comunità, che siano dettate da efficacia e razionalità ma nel ripiegare su azioni volte esclusivamente al consenso elettorale. Questa modalità dell’agire politico è riscontrabile sia a livello locale sia a livello governativo nazionale e spesso privilegia interventi inefficaci e costosi piuttosto che interventi razionali, economici ed umani (Revelli, 1999, pp. 81-82).

Un altro elemento che è necessario considerare e che ha avuto un suo peso nel corso del tempo riguarda il cosiddetto stereotipo positivo nei confronti dei Rom e dei Sinti. Accanto allo stereotipo negativo nei confronti delle comunità Rom, convive uno stereotipo uguale e contrario. Anna Rita Calabrò, afferma che all’immagine negativa “ne corrisponde un’altra altrettanto stereotipata: quella romantica dello zingaro “*figlio del vento*” e in questo caso nell’immaginario collettivo, i loro abiti multicolori, la loro musica, ciò che si suppone siano le loro tradizioni, acquistano un alone di fascino e di mistero. Diventano artisti, poeti e filosofi: liberi da tutte quelle regole e costrizioni che sembrano condizionare e standardizzare la nostra vita. [...] Questo sforzo ha condotto talvolta a vizi di tipo ideologico che enfatizzano i caratteri di un’identità culturale collettiva che a tutti i costi si ritiene debba essere salvaguardata, senza tener conto che, in realtà, il processo di modificazione di tale cultura è a uno stadio molto avanzato e che ciò che ormai si rende urgente è l’analisi delle cause e delle forme

che tale processo ha assunto e degli effetti che si sono prodotti sia all'interno della comunità zingara che di quella ospitante" (Calabrò, 2008, p. 77).

Un ulteriore elemento da considerare riguarda il pregiudizio che alcuni Rom e Sinti hanno nei confronti del "mondo dei *gagè*" in generale: "Da parte loro molti zingari disegnano con il pregiudizio dei confini molto netti tra loro e il mondo dei *gagè*: un mondo estraneo di cui occorre conoscere le regole per eluderle e sfruttarne le possibilità ma da cui si rimane sostanzialmente separati poiché non se ne condividono regole e valori. Lo stereotipo del *gagè* è quello di un estraneo di cui non ci si può fidare ma a cui si può solo chiedere e prendere quanto più possibile" (Calabrò, 2008, p. 79).

I pregiudizi e le reciproche rappresentazioni positive o negative, vere o false, condizionano fortemente l'individuazione di un territorio di mediazione, pregiudicando la costruzione di un positivo terreno di incontro.

Non meno allarmante è il fenomeno dell'antiziganismo che caratterizza un'ampia parte della popolazione quasi indipendentemente dall'appartenenza politica. L'antiziganismo⁴ è un fenomeno molto diffuso ed è talmente conaturato alla visione che si ha dei Rom e dei Sinti da rischiare di non essere nemmeno più considerato come un'anomalia pericolosa e totalmente fuori da ogni logica. Secondo tale pensiero i Rom e i Sinti sarebbero tutti asociali, non integrabili e pericolosi. Va segnalato che il Parlamento Europeo, il 31 gennaio 2008, ha emanato una Risoluzione su una strategia europea per i Rom⁵. Questa importante Risoluzione cita espressamente l'"antizingarismo" come un problema presente negli Stati dell'Unione, da non sottovalutare e da combattere. Inoltre, si spronano gli Stati membri a riconoscere che l'Olocausto dei Rom, non ha ancora avuto pieno riconoscimento da parte degli Stati.

Il non riconoscimento dei Rom e dei Sinti come minoranza linguistico-culturale

Per quanto concerne il livello nazionale, va ricordato che la questione relativa al mancato riconoscimento dei Rom e dei Sinti come minoranza

4 Va segnalato che il Ministero della Pubblica Istruzione nel documento *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* (2007) si è soffermato sulla necessità di combattere stereotipi e pregiudizi facendo esplicito riferimento alla questione dell'antiziganismo.

5 Risoluzione del Parlamento europeo del 31 gennaio 2008 su "Una strategia europea per i Rom". Si vedano in particolare gli assunti preliminari relativamente al punto M "considerando che l'"antizingarismo" o fobia dei Rom è ancora diffuso in Europa, che è promosso e utilizzato dagli estremisti, cosa che può culminare in attacchi razzisti, discorsi improntati all'odio, attacchi fisici, espulsioni illegali e vessazioni da parte della polizia"; e al punto O: "considerando che l'Olocausto dei Rom (*Porajmos*) merita un pieno riconoscimento commisurato alla gravità dei crimini nazisti volti ad eliminare fisicamente i Rom d'Europa, così come gli ebrei e altri gruppi mirati".

linguistico-culturale (e quindi la questione relativa al riconoscimento e alla tutela delle comunità Rom e Sinte) rappresenta un aspetto di non secondaria importanza. Le comunità Rom e Sinte non sono citate, infatti, né nel *Primo rapporto sullo stato delle minoranze in Italia* redatto dall'Ufficio centrale per i problemi delle zone di confine e delle minoranze etniche del Ministero dell'Interno del 1994, né nella Legge n. 482 del 15 dicembre del 1999 recante "Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche"⁶. Durante l'iter parlamentare erano state previste, infatti, alcune disposizioni di tutela a favore delle così dette popolazioni "zingare" che, però, non sono state inserite nel testo della legge e rinviate ad uno specifico provvedimento in seguito mai più discusso. La legge italiana tutela, quindi, tutte quelle minoranze che "storicamente" il legislatore ritiene abbiano contribuito allo sviluppo di una zona territorialmente circoscritta e identificata, entrandone pienamente a far parte, pur mantenendo la loro identità, lingua e tradizioni. Le ragioni del mancato inserimento delle comunità Rom e Sinte sono state ufficialmente ricondotte alla particolarità delle comunità stesse che, in quanto minoranze non riconducibili ad un territorio specifico perché considerate non stanziali e nomadi, non avrebbero potuto essere annoverate tra le minoranze linguistiche storiche. La già citata Risoluzione del Parlamento europeo, si muove nel segno del tutto opposto, riconoscendo tra i suoi assunti introduttivi il fatto che i Rom europei, pur avendo caratteristiche diverse dalle altre minoranze europee, sono "storicamente" parte della società in molti paesi dell'Unione ed hanno contribuito ad essa⁷.

Il difficile processo di inclusione sociale dei Rom e dei Sinti all'interno della società italiana risente quindi chiaramente del silenzio e dell'assenza di un quadro normativo chiaro e coerente prima di tutto a livello nazionale. L'origine di molti problemi relativi alle comunità Rom e Sinte viene individuata da numerosi esperti e operatori sociali nell'assenza di una strategia di

6 Legge 15 dicembre 1999, n. 482 "Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche", pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale del 20 dicembre 1999 n. 297. All'interno della legge che tutela la lingua e la cultura di alcune popolazioni riconosciute come minoranze dallo Stato italiano (albanesi, catalane, germaniche, greche, slovene e croate, quelle parlanti il francese, il franco provenzale, il friulano, il ladino, l'occitano e il sardo) non è stata inclusa quella Rom perché non considerata legata ad un ambito territoriale e sub comunale come richiesto espressamente dall'articolo 3 della legge stessa.

7 Risoluzione del Parlamento europeo del 31 gennaio 2008 su "Una strategia europea per i Rom", al punto B degli assunti preliminari: "considerando che la situazione dei Rom europei – che storicamente sono stati parte della società in numerosi paesi europei e hanno contribuito ad essa – è diversa da quella delle minoranze nazionali europee, cosa che giustifica l'adozione di misure specifiche a livello europeo".

carattere globale e nel mancato riconoscimento della loro lingua come lingua minoritaria (Lapov, 2004, p. 78).

Oltre alle associazioni di tutela, sono molti gli Organismi internazionali che hanno più volte invitato il Governo italiano a riconoscere i Rom e Sinti come minoranza nazionale⁸, tale riconoscimento sarebbe importante per favorire e comprovare un cambiamento culturale nell'approccio ai problemi delle minoranze Rom e Sinte da parte del Governo italiano ed avrebbe quindi un forte valore positivo e simbolico. Nel III Rapporto dell'Italia sull'attuazione della Convenzione quadro⁹ per la protezione delle minoranze nazionali, il Ministero dell'Interno, evidenzia l'assenza, a livello statale, di una legge di tutela per i Rom e precisa che "(...) il Comitato di esperti, in considerazione della presenza storica sul nostro territorio di alcuni appartenenti a tali comunità, ritiene che essi possano beneficiare della protezione della Convenzione quadro" (Ministero dell'Interno – Dipartimento per le libertà civili e l'immigrazione, Direzione Centrale per i Diritti, la Cittadinanza e le Minoranze, 2009, p. 4), rilevando i tentativi e i fallimenti delle varie legislature di trovare una soluzione alla questione della tutela delle minoranze Rom e Sinte. Dalla lettura del Rapporto non emerge una soluzione, ma rimane comunque il fatto che questo documento, forse, rappresenta un tentativo, da parte dell'Italia, di evidenziare il problema senza negare l'esistenza dei Rom e dei Sinti in quanto minoranza, tant'è che nel Rapporto stesso se ne parla ampiamente in diverse parti.

È opportuno, infine, sottolineare che l'eventuale ed auspicabile riconoscimento dei Rom e Sinti come minoranza linguistica nazionale, non sarebbe sufficiente se ad esso non si accompagnassero politiche concrete, integrate e a lungo termine di inclusione sociale, ma sarebbe semplicemente l'ennesimo tentativo di gettare fumo negli occhi e adeguarsi solo superficialmente alle richieste delle direttive europee.

Allo stato attuale i cosiddetti Rom e Sinti se sono cittadini italiani hanno, almeno formalmente, gli stessi diritti e gli stessi doveri degli altri cittadini; se sono, invece, cittadini di altri Paesi sottostanno alle norme che disciplinano il soggiorno degli stranieri Italia.

8 Vanno citati a titolo di esempio: *Concluding observation* del Comitato ONU per l'eliminazione della discriminazione razziale CERD, del 16 maggio 2008 p. 3, rintracciabile all'indirizzo <http://www.unhcr.org/refworld/pdfid/4885cfa1d.pdf>; e OSCE/ODHIR, *Assessment of the Human Rights Situation of Roma and Sinti in Italy, Report of a fact-finding mission in Milan, Naples and Rome on 20-26 July 2008*, Warsaw, The Hague – March 2009.

9 Convenzione quadro per la protezione delle minoranze nazionali, Strasburgo 1 febbraio 1995. La Convenzione è stata ratificata dall'Italia con la legge n. 302 del 28 agosto 1997, reperibile nel sito internet <http://conventions.coe.int/Treaty/ita/Treaties/Html/157.utm>.

L'emergenza istituzionalizzata

A distanza di più di dieci anni dall'entrata in vigore della Legge sulle minoranze, è significativo il fatto che l'unico indirizzo programmatico a livello nazionale oggi consista nel Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 21 maggio del 2008 che ha dichiarato "lo stato di emergenza in relazione agli insediamenti di comunità nomadi nel territorio delle regioni Campania, Lazio e Lombardia"¹⁰. Tale Decreto è stato successivamente esteso anche alle regioni Piemonte e Veneto. Il DPCM è stato prolungato fino a dicembre del 2010 e ha previsto la nomina dei Prefetti delle città di Napoli, Roma e Milano come Commissari delegati per la realizzazione di tutti gli interventi necessari al superamento dello stato di emergenza¹¹.

L'emanazione del DPCM, e delle relative Ordinanze, è stata seguita da un intenso periodo di dibattiti, polemiche e proteste soprattutto per la parte relativa ai censimenti dei Rom e dei Sinti presenti in Italia e in particolare nelle 5 regioni coinvolte¹². Va osservato, in primo luogo, che "lo stato di emergenza" può essere dichiarato solo per "calamità naturali, catastrofi o altri eventi che, per intensità ed estensione, debbono essere fronteggiati con mezzi e poteri straordinari"¹³. L'orientamento emergenziale e allarmista assunto per la gestione della cosiddetta "emergenza Rom" rischia di svilupparsi in deroga a qualsiasi garanzia di reale tutela e partecipazione e di risolversi in una schedatura etnica. Tale approccio desta ovviamente grande preoccupazione e fondati dubbi sui suoi reali obiettivi (ERRC, Open Society Institute, OsservAzione, 2009). Trasmette e rinforza, inoltre, ancora una volta l'immagine dello "zingaro" esclusivamente come problema di ordine pubblico, come deviante e come nomade. Nella migliore delle ipotesi dello "zingaro" come "disastro naturale" rispetto alla cui presenza si interviene decretando lo "stato di emergenza"¹⁴. In seguito alle critiche e alle polemiche che sono seguite all'emanazione del DPCM e alle successive Ordinanze, sia a livello nazionale sia soprattutto a livello europeo, il Ministero dell'

10 Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri, del 21 maggio 2008, "Dichiarazione dello stato di emergenza in relazione agli insediamenti di comunità nomadi nel territorio delle regioni Campania, Lazio e Lombardia".

11 Ordinanze del Presidente del Consiglio dei Ministri nn. 3676, 3677, 3678 del 30 maggio 2008.

12 Si veda ad esempio il ricorso al TAR del Lazio presentato dall'European Roma Rights Center contro il D.P.C.M. del 21/05/2008 e relative Ordinanze al sito internet http://www.asgi.it/home_asgi.php?n=412&I=it

13 Cfr. artt. 2 e 5 della Legge del 24 febbraio 1992 n. 225, "Istituzione del servizio nazionale della protezione civile".

14 Paradossalmente l'emergenza non si riferiva alle vergognose condizioni in cui sono costretti a vivere i Rom e i Sinti in Italia, ma alla loro stessa presenza. 160.000 persone, metà delle quali di nazionalità italiana che vivono nelle discariche rappresenterebbero un pericolo e non uno scandalo per un paese civile e democratico di sessanta milioni di abitanti.

Interno, in data 28 luglio 2008, ha emanato le *Linee Guida per l'attuazione delle Ordinanze del Presidente del Consiglio dei Ministri del 30 maggio 2008, nn. 3676, 3677 e 3678 concernenti insediamenti di comunità nomadi nelle regioni Campania, Lazio e Lombardia*¹⁵. Tale documento appare rilevante in quanto vorrebbe inserire la “risoluzione” dell'emergenza “nomadi” all'interno del quadro normativo europeo e nazionale e rappresentare una risposta alla risoluzione del Parlamento Europeo del gennaio 2008 concernente una strategia europea per i Rom che sollecitava “gli stati membri a risolvere il fenomeno delle baraccopoli e dei campi abusivi”¹⁶. Si tratta evidentemente di una risposta che va in direzione del tutto opposta rispetto alla risoluzione europea ma in linea con le precedenti scelte del Ministero dell'Interno che ha sempre affrontato “le problematiche delle comunità Rom in termini di “problema di ordine pubblico”, con l'eccezione di un'importante circolare del 1985 (n. 151/85, 5.7.1985, “Oggetto: Problema dei nomadi”) che insiste affinché sia garantita “una reale uguaglianza degli appartenenti ai gruppi (tra l'altro in grande maggioranza di cittadinanza italiana) e gli altri cittadini” e si fornisca “un'adeguata risposta ai bisogni primari delle popolazioni nomadi e che nello stesso tempo sia rispettosa della cultura e delle tradizioni di vita, estremamente diversificate tra l'altro, delle varie etnie che rientrano nel nomadismo” (Dell'Agnese, Vitale, 2007, p. 135).

Nel *Primo rapporto sullo stato delle minoranze in Italia* redatto dall'Ufficio centrale per i problemi delle zone di confine e delle minoranze etniche del Ministero degli Interni del 1994, i Rom e i Sinti non sono citati se non per precisare che la “protezione” degli “zingari” rappresenta una competenza delle leggi regionali. Le comunità Rom e Sinte diventano perciò un “problema” dei governi regionali e soprattutto degli enti locali, non governato da una legge nazionale di riconoscimento dei Rom e Sinti come minoranza né da una strategia integrata di inclusione sociale di rilevanza nazionale.

Considerando quanto descritto in precedenza in merito al mancato riconoscimento dei Rom e Sinti come minoranza storica nazionale, al sostanziale fallimento e all'inefficacia delle leggi regionali e al ricorso al DPCM sull'emergenza, è utile formulare alcune considerazioni, con riferimento agli ultimi due Rapporti della Commissione Europea contro il Razzismo e l'Intolleranza (ECRI) sull'Italia del 2001 e del 2005.

15 Ministero degli Interni, *Linee Guida per l'attuazione delle Ordinanze del Presidente del Consiglio dei Ministri del 30 maggio 2008, nn. 3676, 3677 e 3678 concernenti insediamenti di comunità nomadi nelle regioni Campania, Lazio e Lombardia*, 17 luglio 2008.

16 Risoluzione del Parlamento Europeo del 31 gennaio 2008 su “Una strategia europea per i Rom”.

Nel suo Secondo Rapporto sull'Italia l'ECRI (2001) aveva già raccomandato di estendere ai Rom e ai Sinti la legislazione in vigore relativa al diritto delle minoranze linguistiche storiche. Nel suo Terzo Rapporto va sottolineato che l'ECRI formula una chiara distinzione, offrendo in questo modo un preciso indirizzo da seguire, tra l'avvio di una politica multidimensionale a livello globale per l'inclusione sociale dei Rom e dei Sinti e la legge che dovrebbe riconoscere i Rom e i Sinti come minoranza linguistica e storica. La raccomandazione 98, infatti recita: "L'ECRI sollecita le autorità italiane ad istituire una politica globale a livello nazionale per risolvere la situazione di emarginazione, svantaggi e discriminazione delle popolazioni Rom e Sinti. A tal fine, invita le autorità italiane a stabilire un meccanismo di effettivo coordinamento a livello nazionale, cui partecipino le autorità nazionali e locali, dei rappresentanti dei Rom e dei Sinti, delle organizzazioni della società civile e altri partner pertinenti" (ECRI, 2005, p. 30). La raccomandazione 99 recita "L'ECRI raccomanda alle autorità italiane di trovare adeguati mezzi giuridici per tutelare i Rom e i Sinti, corrispondenti a quelli attuati per le minoranze linguistiche storiche e di coordinare le politiche regionali esistenti e gli sforzi per superare l'ostacolo della non loro appartenenza a un territorio specifico".

Se sia più opportuno estendere la legge n. 482/99 sulle minoranze linguistiche storiche o se sia più opportuno pensare ad una legge nazionale ad hoc, a tutela delle minoranze Rom e Sinti, sarà oggetto e compito del dibattito politico e giuridico. Produrre una legge esclusiva per i Rom e Sinti espone, tuttavia, gli appartenenti a questa minoranza al rischio di cristallizzazioni difficili da scardinare, ribadendo e sottolineando la loro "specialità" e differenza anche rispetto alle altre minoranze riconosciute, come è avvenuto ad esempio nelle leggi regionali, senza che questo abbia portato ad un miglioramento nella percezione delle comunità Rom e Sinte da parte della società maggioritaria o un'effettiva trasformazione positiva nel loro processo di inclusione sociale.

L'intervento dell'allora Sindaco di Torino Sergio Chiamparino, nella sua veste di Presidente dell'Associazione Nazionale Comuni Italiani (Anci), durante l'audizione che si è svolta in Senato presso la Commissione straordinaria per la tutela e la promozione dei diritti umani¹⁷, nel maggio 2010, riguardo l'indagine conoscitiva sulla condizione dei Rom e dei Sinti in Ita-

¹⁷ Nel 2010 la Commissione straordinaria per la tutela e la promozione dei diritti umani del Senato ha svolto una indagine conoscitiva sulla condizione dei Rom e dei Sinti in Italia ascoltando esperti, organizzazioni specifiche e rappresentanti delle istituzioni. I risultati sono pubblicati sul "Rapporto conclusivo dell'indagine sulla condizione di Rom, Sinti e Caminanti in Italia", Roma 2011.

lia, chiarisce ulteriormente la posizione degli enti locali, con la richiesta al Governo da parte dei Comuni, di formulare prima di tutto un Piano d'azione nazionale "(...) che sia il più possibile condiviso tra le diverse parti politiche, concordato con i territori e con i rappresentanti dei cittadini Rom e Sinti e che permetta di definire con chiarezza principi regolatori, obiettivi, priorità e risorse messe in campo dall'Italia come sistema complessivo"¹⁸. Tra le priorità da affrontare all'interno del lavoro di coordinamento interistituzionale richiesto dall'allora Presidente dell'Anci, vi è il riconoscimento dei Rom e dei Sinti come minoranza nazionale come uno dei punti essenziali del Piano stesso per ribadire il fatto che tale riconoscimento sarebbe insufficiente a livello locale, per la piena fruizione dei diritti e dei servizi, se non fosse accompagnato da politiche (coordinate tra Governo, Regione e Comuni) concrete e a lungo termine di inclusione sociale o si potrebbe ancora aggiungere, se non fosse accompagnato da un lavoro di armonizzazione tra le varie leggi e decisioni di tutti i livelli governativi.

I tre interventi che seguono, pur facendo riferimento ad esperienze e contesti tra loro anche molto diversi, evidenziano alcuni importanti elementi comuni: Luana Ammendola (Cosenza), Pino Di Leva (Napoli) e Giorgio De Acutis (Roma) mostrano come, nonostante le difficoltà oggettive dovute a condizioni di esclusione e marginalità, sia possibile proporre interventi, sia pure circoscritti, che favoriscano la partecipazione e l'inclusione sociale delle comunità Rom. Si tratta in primo luogo di passare dall'assistenzialismo alla responsabilizzazione rendendo le persone protagoniste e non destinatarie degli interventi, superando la logica del trattamento differenziale e mettendo in campo politiche globali e strategie di intervento concertate. La scolarizzazione, per fare un esempio, non può essere disgiunta da interventi più complessivi concernenti le condizioni abitative, l'accesso ai servizi socio-sanitari, l'inserimento lavorativo. È necessario, inoltre, prevedere degli interventi non solo rivolti alle popolazioni Rom ma anche, e forse soprattutto, alla società maggioritaria nel tentativo di sensibilizzarla. Un processo di integrazione che non sia a senso unico e che, quindi, non voglia configurarsi in senso assimilazionista richiede sia alle maggioranze sia alle minoranze di mettersi in discussione.

18 Anci, audizione sulla condizione dei Rom e dei Sinti in Italia del Presidente Sergio Chiamparino alla Commissione per la tutela e la promozione dei diritti umani del Senato, 5 maggio 2010. Per consultare il documento <http://www.anci.it/index.cfm?layout=detttaglio&IdSez=810111&IdDett=23406>.

4.1 Lingua, intercultura, socializzazione e conoscenza. L'esperienza del MO.C.I. (Movimento per la Cooperazione Internazionale) di Cosenza

di Luana Ammendola

Nella città di Cosenza vive sin dal dopoguerra una nutrita comunità di Rom italiani, in un primo momento insediatasi in località Casermette in baracche di fortuna e poi stabilitesi in Via Gergeri e Via Reggio Calabria, quest'ultima attualmente abitata da circa venti famiglie. Nel 2001 è stato demolito il campo di Via Gergeri e i Rom sono stati trasferiti in un villaggio presso Via degli Stadi, lontano dal centro cittadino, ma non essendo state attivate politiche adeguate di accompagnamento e integrazione, l'Amministrazione comunale ha prodotto un vero e proprio ghetto.

La Comunità Rom rumena, formata da circa 380 persone vive in tre campi abusivi sul greto del fiume Crati, nell'area denominata Vaglio Lise. I primi insediamenti risalgono al 2003 nelle zone di Monaco e Campanella, aree ubicate sul greto del fiume Crati e vicine al centro cittadino. I due insediamenti risultavano poco visibili alla città in quanto le sterpaglie e gli arbusti impedivano la vista delle baracche. Dopo un'opera di pulizia del greto del fiume da parte delle Amministrazioni comunale e provinciale, la città "ha scoperto" la presenza dell'insediamento Rom che fino ad allora era quasi passato inosservato. Nel 2007, a seguito dell'ingrossamento del fiume, la Comunità Rom è stata evacuata e trasferita per due mesi presso i locali degli Ex Depositi delle Ferrovie della Calabria, sede di alcune associazioni cittadine. In seguito alcuni Rom sono stati allocati in alloggi, altri si sono insediati presso l'attuale campo nella zona di Vaglio Lise, area in cui precedentemente era già nato un piccolo insediamento. Il nuovo campo è nato con il beneplacito delle Istituzioni, impreparate a risolvere l'emergenza abitativa. Attualmente nella zona di Vaglio Lise sono ubicati tre campi, che versano in condizioni igienico-sanitarie precarie, denunciate per anni dalla Comunità e dalle associazioni

che hanno iniziato un percorso di accompagnamento e sostegno per individuare percorsi risolutivi non solo dell'emergenza alloggiativa, ma soprattutto orientati al processo globale di integrazione nella città bruzaia.

La storia della Comunità è contrassegnata anche da diversi provvedimenti giudiziari. Il primo ottobre 2009 il Prefetto di Cosenza, su segnalazione della Questura, ha emesso oltre 90 provvedimenti di allontanamento contro persone appartenenti alla comunità Rom, facendo ricadere su di essa la colpa di essere presente in territorio cosentino e di cercarvi condizioni di vita dignitose. L'11 novembre 2009, tuttavia, l'impianto accusatorio della Procura è stato annullato dalla Magistratura Ordinaria del Tribunale di Cosenza per vizio di forma. Nonostante ciò, poche settimane dopo l'annullamento del provvedimento di allontanamento, il GIP di Cosenza ha disposto il sequestro preventivo dell'area abitata dalla Comunità Rom romena, motivato principalmente dalla presunta commissione di reati, di occupazione abusiva di suolo pubblico e scarico di sostanze tossiche. Il GIP rinviava l'esecuzione dello sgombero del Campo alla data del 1 marzo 2010, previa individuazione di soluzioni alternative di tipo alloggiativo che gli Enti locali (Comune e Provincia di Cosenza) avrebbero dovuto realizzare, scegliendo un sito dove poter costruire un'area attrezzata volta al soddisfacimento delle esigenze di accoglienza dei Rom. Cosa che le Istituzioni, pur chiamate a responsabilità, non hanno fatto e che, invece, hanno fatto le Associazioni le quali hanno depositato in un plico tutto il materiale documentario utile all'individuazione di ben 12 siti nell'area provinciale di Cosenza dove poter edificare un campo sosta attrezzato. A fronte di un immobilismo istituzionale si è attivato un coordinamento di associazioni e singoli cittadini che sono costantemente impegnati nella tutela dei diritti dei Rom: accesso alle cure sanitarie, scolarizzazione, sostegno legale. Nel maggio 2011 è cambiata l'Amministrazione Comunale e alcune delle richieste avanzate dalla Comunità e dalle associazioni sono state esaudite: installazione di fontane pubbliche, docce e bagni chimici, rimozione della spazzatura. Inoltre, è nato un rapporto di collaborazione con l'Amministrazione comunale che ha deciso di accogliere anche la richiesta di costruire un eco-villaggio attrezzato in un'area adiacente all'attuale campo.

Il Mo.C.I. (Movimento per la Cooperazione Internazionale), sin dalla nascita dei primi insediamenti, ha sempre sostenuto la Comunità Rom rumena, inizialmente provvedendo ai bisogni primari, poi istaurando dei rapporti di amicizia e in seguito percorsi di responsabilizzazione e accompagnamento. Nel mese di settembre 2010 è stato intrapreso un percorso di accompa-

mento scolastico ed extrascolastico. Attualmente l'associazione è impegnata nel percorso di scolarizzazione dei bambini Rom curando le iscrizioni a scuola, i rapporti scuola-famiglia, il monitoraggio dell'andamento scolastico e del grado di integrazione e offrendo un servizio di dopo- scuola e di attività ludico-didattiche durante tutto l'anno.

Le attività didattico-educative per i bambini Rom si inseriscono in un percorso più ampio avviato da una serie di associazioni e da singoli cittadini. La maggior parte dei bambini iscritti a scuola non è scolarizzata, quindi con alcuni si è deciso di intraprendere un percorso di dopo scuola, mentre ad altri sono stati proposti percorsi di alfabetizzazione, personalizzati in base alle singole esigenze. Le attività didattiche si svolgono per tre volte a settimana e coinvolgono circa 30 volontari. Si è cercato di affiancare ogni volontario allo stesso bambino per una questione di continuità didattica e relazionale. Abbiamo, quindi, previsto: incontri con i volontari per condividere e rielaborare l'esperienza; incontri con i genitori per spiegare loro gli aspetti burocratici legati alla scuola e per favorire una maggiore frequenza scolastica dei figli; incontri con la scuola e con i suoi operatori; un percorso formativo per i volontari; il monitoraggio della frequenza a scuola e del grado di inserimento all'interno delle classi. Le attività educative hanno riguardato la cura degli spazi comuni, il rispetto dell'altro e delle cose altrui, l'igiene. Durante l'anno sono state organizzate attività ludiche ricreative che hanno coinvolto i volontari e altre associazioni. Ciò ha permesso ai bambini di uscire dal campo e di vivere la città in maniera diversa, agli italiani di entrare all'interno del campo, di conoscere la comunità che vi abita e le sue condizioni di vita.

4.2 Luoghi dismessi, autogestione, partecipazione: un'esperienza napoletana

di Pino Di Leva

La mia esperienza si riferisce ad un campo di accoglienza istituito dal Comune di Napoli in una vecchia scuola dismessa. Questo tipo di progettazione nasce da un'idea, che avevamo proposto alle municipalità, di non lasciar decadere questi luoghi, ma di darli in gestione diretta ad alcune persone che avessero necessità di trovare un alloggio. Con gli anni questa è diventata un'idea progettuale che si è andata sviluppando.

La gestione, la manutenzione e il controllo di questa struttura, attraverso una serie di progetti che si sono susseguiti e concatenati nell'arco di 9 anni, è attualmente affidata quasi completamente agli ospiti Rom. Si tratta di un territorio molto difficile che prevede allo stesso tempo delle difficoltà e delle facilità di ingresso. Stiamo parlando di una zona a forte incidenza di camorra, in cui nella stessa municipalità convivono tre realtà completamente diverse: una realtà commerciale legata a quella zona bene di Napoli che è il Vomero, una realtà che vive al limite di un'altra municipalità che presenta degli aspetti contraddittori e, infine, un quartiere dormitorio molto noto che è rione Traiano.

Questa struttura scolastica dismessa, gestita dai Rom, insiste proprio su questo territorio. Per facilitare la loro dimestichezza con il territorio anche a livello linguistico abbiamo pensato, trovandoci in una zona che queste difficoltà non le vive solo con i Rom, ma anche con la popolazione residente, di stipulare un protocollo di intesa con una scuola nella quale il divario, la differenza linguistica con gli immigrati fosse relativamente ridotta. In questa scuola vi è, infatti, un'utenza abbastanza omogenea costituita da ragazzi del rione Traiano, da Rom e da altri immigrati. Si tratta di un territorio che, tra l'altro, ha vissuto una storia d'emigrazione molto simile a quella dei Rom, perché ha vissuto tra gli anni Cinquanta e Sessanta del secolo scorso

una consistente emigrazione verso la Germania da parte di magliari che ha garantito, stranamente e forse empaticamente, un impatto più favorevole per l'accoglienza di questi nuovi migranti.

Il dato che io registro come un fenomeno da salutare come un'innovazione quasi interculturale e, nello stesso tempo, con la preoccupazione che questo fenomeno possa diventare "istituzionale" nel modo di esprimersi, è la nascita di una lingua che sta a metà strada tra il napoletano e il rumeno. Per certi versi, infatti, questa nuova "lingua" facilita l'espressione diretta e la comprensione reciproca, attraverso l'utilizzo di una serie di simbolismi. D'altro canto, però, questa nuova lingua assume in sé una serie di preoccupanti espressioni terminologiche legate alla malavita territoriale. Il simbolismo in sé è un tratto comune sia al napoletano sia al romanì. Per fare un esempio, ho scoperto, lavorando in questo campo da oramai un decennio, che indicare un bambino appena nato, florido, roseo con il termine di farfalla oppure sentir dire ad un Rom "ho ucciso mio figlio" (all'inizio mi spaventavo, in realtà gli aveva fatto semplicemente un cazziatone!) sono dei modi di esagerare folkloristici, scenografici che hanno delle similitudini con il nostro dialetto. Ciò ha favorito un'immediata vicinanza e comprensione tra le due popolazioni.

Noi al momento dell'ingresso nella struttura forniamo un vocabolario di prima utilità proprio per aiutarli nelle necessità primarie di tutti i giorni, come l'acquisto del pane (anche se l'abitudine dei commercianti di Napoli è di farsi capire a gesti piuttosto che perdere tempo a cercare di interpretare le parole. Al di là dei luoghi comuni, i napoletani hanno effettivamente una straordinaria capacità di farsi comprendere con i gesti, anche quando sono di fronte a persone che parlano una lingua completamente diversa). Oltre a questo primo bisogno, la difficoltà che sul quel territorio persiste, ma non solo per gli ospiti Rom, è quella di proseguire gli studi una volta terminato l'obbligo scolastico. Nel territorio, infatti, si registra un altissimo tasso di dispersione scolastica dovuto al fatto che i ragazzi, giunti ai 16 anni e terminato l'obbligo scolastico, raramente proseguono negli studi. Per arginare questo fenomeno, da quest'anno abbiamo avviato, insieme a Cesare Moreno, il progetto "Chance", perché questa è effettivamente una scuola della seconda opportunità che ha coinvolto sia i ragazzi originari del territorio sia quelli immigrati. E così abbiamo dato la possibilità ai ragazzi, una volta ottenuto il diploma di licenza secondaria di primo grado, di fare degli stage formativi di tipo pratico professionale presso un istituto alberghiero, piuttosto che presso una falegnameria, stimolandone una partecipazione maggiore sul piano

della progettazione e allo stesso tempo recuperando delle tradizioni ormai scomparse. Inoltre, abbiamo voluto creare un'associazione che prevedesse una forte responsabilizzazione dei Rom, perché per noi progettare l'interculturalità senza tener conto dei soggetti destinatari, italiani o Rom che siano, è un'assurdità che non tiene presenti le reali necessità di chi accoglie e di chi viene accolto. Io mi auguro che questo tipo di progetto possa essere replicato in altre realtà.

Devo ritornare, però, brevemente alla problematica di cui accennavo all'inizio. L'inserimento facilitato, che inserisce in modo poco traumatico i Rom nel nostro territorio, crea però una certa solidarietà su un problema che ormai si moltiplica, quello dell'emarginazione napoletana e Rom congiuntamente. Però, penso e mi auguro che con questa nuova svolta politica a Napoli si possa cominciare a pensare che le politiche sociali tutte possano essere differenti comprendendo che l'identità è in evoluzione, in rapporto al territorio in cui questa crescita culturale e di identità dinamiche viene a definirsi. Essere napoletano del Vomero, essere Rom al Vomero, è cosa ben diversa dall'essere napoletano e Rom al rione Traiano. Sicuramente il napoletano del rione Traiano è svantaggiato rispetto a quello del Vomero, ma il Rom del rione Traiano, paradossalmente, è avvantaggiato perché non vive quelle discriminazioni di cui può essere più facilmente vittima in una zona bene.

Mi auguro che questa esperienza possa essere replicata in altre aree della città, perché la volontà e la disponibilità all'inserimento trovano maggiore spinta proprio in quartieri di Napoli come Secondigliano, Scampia, o rione Traiano (e non ho citato i più tragici), e perché credo che sia un'esperienza replicabile in zone che vivono difficoltà e disagi analoghi. Consentitemi, in conclusione, una piccola parentesi. I Rom sono quelli che fanno la maggior quota di raccolta differenziata a Napoli. Sembra una cosa di poco conto ma è vero: non buttano niente, recuperano tutto, riciclano in una cultura della necessità che noi abbiamo dimenticato. Noi viviamo degli stimoli del superfluo, loro, invece, hanno ancora la capacità di apprezzare l'essenziale. Una volta un Rom mi ha detto, trovando una cosa nell'immondizia e facendomela vedere: "voi siete pazzi!", e io gli ho detto che non ho solo la sensazione, ho la certezza che noi siamo pazzi, perché evidentemente buttare cose che loro in Romania considerano addirittura beni di lusso significa aver perso di vista il senso e la misura delle cose.

4.3 La questione interculturale nella scolarizzazione Rom a Roma

di Giorgio De Acutis

Il progetto

La scolarizzazione dei minori dei campi a Roma è garantita da un progetto strutturato, attivato nell'ambito di un bando pubblico gestito da Roma Capitale e finanziato con fondi della Regione Lazio. Quella della "scolarizzazione Rom" è ormai un'attività piuttosto consolidata, avviata da quasi vent'anni, a cui FOCUS-Casa dei Diritti Sociali lavora, nei campi e nei territori che li *ospitano*, da cinque anni. Coinvolge attualmente circa 2000 alunni ed un buon numero di scuole di ogni ordine e grado, sparse per la periferia della città. Cercheremo di leggere il progetto ed i problemi ad esso legati attraverso la chiave di lettura dell'intercultura e dei temi ad essa connessi.

Rom, zingaro, nomade: l'identità obbligatoria

Non possiamo non avviare il discorso a partire dalla questione dell'identità degli alunni coinvolti nel progetto. Quelli indicati nel titolo sono i tre termini con cui generalmente indichiamo le persone che abitano i campi; nessuna di queste definizioni è innocente, l'opzione rivela un'intenzione. Vengono utilizzati, talvolta in maniera superficiale ed apparentemente inconsapevole, con un intento non dichiarato ma comunque sufficientemente evidente.

Rom, o popolazione Romani, come sarebbe più opportuno dire (Rom sono i maschi adulti), è la definizione certamente più corretta da un punto di vista antropologico ed è quella che viene usata dalla *leadership* delle comunità, dagli attivisti dell'associazionismo, da chi pratica il cosiddetto *etnobusiness*. Tra le tre opzioni, va forse sottolineato, è l'unica prodotta dalla lingua propria delle comunità.

Zingaro è invece il termine dispregiativo, inventato dalla società maggioritaria, che può essere utilizzato con intenti assolutamente razzisti; ma è anche

la parola che, con un certo orgoglio, viene pronunciata talvolta tra i membri stessi delle comunità, manifestando la volontà di fare dello stigma un simbolo di appartenenza.

Nomade è semplicemente un auspicio, un augurio che, soprattutto gli amministratori locali e le cronache cittadine dei giornali, utilizzano augurandosi, appunto, il nomadismo e quindi l'allontanamento di queste famiglie che turbano, evidentemente, la pace domestica.

La nostra attenzione ha la necessità di concentrarsi soprattutto su quei giovani e quelle giovani che abitano nei campi e si ritrovano, loro malgrado, incasellati, secondo scelte esercitate da altri, a rotazione nelle tre identità convenzionali.

L'intercultura, per questi ragazzi, è quindi una fondamentale questione di libertà; anche la libertà di emanciparsi dalle appartenenze, di conservare le proprie radici come un patrimonio che non condiziona ossessivamente l'intera vita di una persona ma la proietta verso il futuro e la crescita.

Gli obiettivi mancati

La "scolarizzazione Rom" è un progetto, come già detto ben consolidato, in cui vengono investite risorse importanti. Parliamo dei circa due milioni di euro affidati ogni anno da Roma Capitale agli enti del terzo settore, ma anche dell'impegno quotidiano del personale delle scuole e del sostegno del volontariato.

Purtroppo gli alunni Rom che vengono accompagnati a scuola molto raramente raggiungono gli obiettivi minimi dell'apprendimento di base; ciò è determinato da molteplici fattori, non ultimo l'atteggiamento dei docenti che hanno, verso questi alunni "particolari", aspettative molto più basse rispetto ai normali standard. A questi studenti si chiede meno perché si ritiene che possano imparare meno. Generalmente, ed esistono fortunatamente numerose eccezioni, lo scivolo verso la licenza media è rapido e senza ostacoli, la tendenza è quella di far uscire il più presto possibile i ragazzi perché rappresentano una richiesta di lavoro in più per il docente e sono un problema per la socializzazione nel gruppo classe.

L'accesso all'istruzione superiore ed universitaria è assolutamente un obiettivo utopico, almeno per quanto riguarda la situazione italiana; in altri Paesi, su tutti Montenegro e Spagna, la situazione è diversa e permette di coltivare qualche elemento di ottimismo in più.

L'inserimento lavorativo dei giovani che terminano il ciclo di studi è assolutamente problematico. Anche con un diploma di istruzione superiore uno

zingaro resta tale; il pregiudizio diffuso impedisce l'accesso al mercato del lavoro.

Infine non possiamo dimenticare il fatto che il progetto riguarda solo chi risiede nei campi considerati attrezzati o tollerati. Taglia completamente fuori i ragazzini e le ragazzine che vivono nei campi definiti *abusivi*. Le politiche esclusivamente repressive nei confronti delle famiglie che abitano nelle baracche rendono *abusivi* gli stessi minori; gli sgomberi continui e le condizioni ambientali ed igieniche vanificano qualsiasi possibilità di percorsi di inclusione attraverso l'istruzione, oltre a negare, *de facto*, un diritto universalmente riconosciuto.

LA CORSA AD OSTACOLI

Gli indicatori

Il progetto per raggiungere i propri obiettivi si trova ad affrontare una serie di difficoltà. Gli stessi indicatori utilizzati per valutare l'operato degli enti, frequenze ed iscrizioni, marcano l'indifferenza verso la qualità dell'apprendimento e la solidità della socializzazione in classe. In qualcuno potrebbe nascere il sospetto che l'interesse di Roma Capitale sia più quello di togliere questi minori dalle strade piuttosto che offrire loro l'opportunità di imparare qualcosa di utile per migliorare la propria vita.

L'approccio differenziale

Questione non secondaria, ma che è anzi in grado di condizionare gli sviluppi e gli esiti della scolarizzazione, è l'approccio "differenziale": quello di cui stiamo parlando è un progetto etnico. Già nel definire i destinatari, anche volendo prescindere dal fatto che mai nella propria storia le popolazioni romane hanno elaborato dei criteri precisi di appartenenza, il bando manifesta la volontà di non inserire queste attività nella politiche di lotta all'evasione scolastica generale ma sembra voler ritenere che la minoranza Rom abbia bisogno, *per gli evidenti tratti culturali che la contraddistinguono*, di un approccio specifico ed etnicamente definito.

L'appartenenza clandestina

Delle problematiche legate all'identità di questi giovani si è già parlato; sarà utile sottolineare che le nuove generazioni dei campi si muovono pericolosamente lungo un confine, quello tracciato tra le promesse della società maggioritaria e le delusioni determinate dall'esclusione.

L'appartenenza alla comunità romanì è un'appartenenza stigmatizzante. Essere zingaro è uno stigma, ed i pregiudizi legati a questo stigma li conosciamo tutti, come sappiamo che dentro la scuola permangono; non evaporano al suono della campanella. Quindi l'identità romanì non è mai un'identità che si può manifestare legittimamente e vivere apertamente; è sempre un'identità che risente di un giudizio. È una appartenenza clandestina, che va nascosta o quantomeno resa *presentabile*.

La chimera interculturale

Nella scuola italiana purtroppo l'intercultura veste ancora i panni della chimera. Nonostante circolari ministeriali illuminate, decreti legge e raccomandazioni l'approccio interculturale è lontano dalla didattica e dalla vita in classe. L'intercultura si limita a laboratori estemporanei, ad esperienze di folklore, alla banalizzazione delle culture. Troppo spesso quando il drago cinese gira per il cortile della scuola si ritiene di aver fatto intercultura. In questo ambito va problematizzata la questione se la scolarizzazione dei Rom e delle Romnì sia un processo di sviluppo o un tentativo di assimilazione. Nella situazione attuale la scolarizzazione si fa *nonostante* i Rom, non ci sono folle festanti ad accogliere gli operatori nei campi ed i genitori non impazziscono di entusiasmo alle *automatiche* promozioni dei figli. Se la nostra scuola promuove una ed una sola cultura, se la loro appartenenza è clandestina, hanno qualche ragione di temere che la scuola dei *gagè* possa chiedere ai loro figli di uniformarsi alle esigenze della società maggioritaria, di essere qualcosa di diverso da quello che irrinunciabilmente sono. Un processo di sviluppo ha il dovere di fornire strumenti per crescere, per migliorare le proprie condizioni di vita, per essere una risorsa per la propria comunità e per la società più in generale. Non è un caso se l'unica lingua italiana rimasta esclusa dalla Legge n. 482 del 15 dicembre 1999 recante "Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche" è stata quella Romanes, parlata in Italia dal 1400; e non furono i "cattivi" della Lega a non voler riconoscere questa lingua ma uno schieramento trasversale a tutti i partiti. Se la propria lingua non è riconosciuta nella propria dignità e legittimità anche dentro le scuole, le resistenze verso questo tipo di istruzione non possono che essere rinforzate.

I campi

L'ostacolo più vistoso e decisivo ai buoni esiti della scolarizzazione dei minori Rom è proprio il campo. "Si tratta di realtà incompatibili con qualsiasi

progetto di inclusione e integrazione”: non è l’affermazione di un attivista ma è una frase, riferita appunto ai campi Rom, che compare nel “Rapporto conclusivo dell’indagine sulla condizione di Rom, Sinti e Caminanti in Italia” realizzato dalla Commissione straordinaria per la tutela e la promozione dei diritti umani del Senato della Repubblica, approvato in sede di Commissione da tutti i partiti, Lega compresa.

La scolarizzazione è un intervento specifico e parziale, non è inserito in una progettualità o in un intervento sociale più complessivo: finché le persone continuano a vivere nei campi, nella miseria dei campi (che non è necessariamente una miseria economica ma una miseria di relazioni, di visibilità, di presenza nella città), tutte le possibili scolarizzazioni sono destinate al fallimento.

L’antiziganismo

L’antiziganismo è un sentimento antico, consolidato, radicato, diffuso in tutti gli orientamenti politici ed in tutti i settori della società; noi però abbiamo qualche difficoltà nel riconoscerlo. Se siamo ben consapevoli di quanto sia odioso, diffuso e pericoloso l’antisemitismo, ancora stentiamo a riconoscere l’esistenza dell’odio verso gli zingari. O meglio, tentiamo di giustificarlo utilizzando a pretesto episodi negativi, etnicizzando questioni sociali, sprofondando sempre di più nel pregiudizio con il risultato di negare la possibilità di una relazione dignitosa con questa minoranza.

La scolarizzazione dei minori Rom in Europa

Secondo i risultati emersi dal progetto ALIAS “approccio alla lingua italiana per alunni stranieri” dell’Università Cà Foscari di Venezia, che ha monitorato la questione della scolarizzazione delle minoranze romanì in Europa, i tre problemi principali risultano essere: la discontinuità della frequenza, la minima percentuale di accesso all’istruzione superiore, il non raggiungimento degli obiettivi minimi nell’apprendimento di base. La nostra esperienza quotidiana ci conferma che i problemi che affrontiamo sono più o meno gli stessi, anche se in Italia esistono i campi.

Nel nostro Paese non siamo in fondo messi poi così male: in Italia non esistono scuole segregazioniste, come in Ungheria; in Italia nessuna scuola respinge le iscrizioni di alunni Rom, come in Francia; in Italia l’accesso alla scuola dell’infanzia e alla scuola dell’obbligo è molto più ampio che nella maggior parte di altri Paesi europei.

Non stiamo messi poi così male neanche a Roma. In tutta Italia gli alunni Rom iscritti alle scuole superiori erano 150 nell'a.s. 2009/2010; 80 di loro frequentano scuole romane.

Esiste, è evidente, un problema europeo di accesso all'istruzione per la minoranza Rom; un problema che riguarda però soprattutto la capacità delle nostre scuole di accogliere le istanze di questa popolazione.

Un sistema di opportunità per i giovani dei campi

Se è quasi scontato il consenso ad affermazioni quali il diritto all'identità, meno automatico è considerare anche il diritto alla scelta. Scegliere un'identità diversa rispetto a quella della generazione precedente; esprimere dissenso verso la tradizione ed i comportamenti consolidati; ri-costruire la propria cultura adeguandola agli orientamenti personali, alle proprie esperienze, alle novità, garantendole un futuro. Tutti noi abbiamo attraversato queste trasformazioni, ma per le nuove generazioni che abitano i campi questa è una sfida quasi impossibile. La famiglia è il loro *welfare* e la società maggioritaria, anche se li illude con la scuola e la televisione, li respinge.

Spesso chi non è ostile ai Rom replica la narrazione romantica di questo popolo di figli del vento, dediti ad attività artigianali ancestrali, tutti cristallizzati a suonare il violino ed a ballare intorno al fuoco, circondati dai carri. Nei campi ci sono, dolorosamente, l'eroina e la cocaina, nei campi si usa Facebook, si gioca alla Playstation, si guardano in televisione i programmi di cucina, dai campi si va in discoteca, al supermercato, al centro di assistenza fiscale. Questa descrizione, che si vorrebbe partigiana e fa delle comunità romane un popolo da museo etnografico, altro non è che un'ulteriore restrizione alle possibilità di scelta.

La popolazione dei campi è una popolazione assolutamente giovane, azzardando una stima il 65% dei residenti ha meno di trent'anni. Se siamo riusciti ad imparare qualcosa dalle rivoluzioni del Maghreb, dalla drammatica ed entusiasmante Primavera Araba, possiamo essere in grado di prevedere che i cambiamenti, a meno che non si tratti di un popolo di pensionati, sanno essere rapidi e sorprendenti. Sarà sufficiente rimuovere gli ostacoli.

Capitolo 5

L'insegnamento/apprendimento
della lingua italiana
come strumento di integrazione:
dall'offerta formativa
alla certificazione

Introduzione

di Alessandro Scassellati

Gli ultimi dati disponibili, relativi al 2010, indicano in poco meno di 5 milioni il numero dei cittadini stranieri residenti in Italia, con presenze crescenti nonostante l'acuirsi della crisi economica. Siamo di fronte ad una questione sociale di grande intensità per valori assoluti e dinamismo, e che riguarda tutti gli aspetti del fenomeno migratorio: accoglienza e sostegno di prima necessità; procedure di regolarizzazione; abitazione, conoscenza della lingua, della cultura e dei valori della società italiana; inserimento nel lavoro, processi formativi professionali, inserimento scolastico delle seconde generazioni, socializzazione e sviluppo di pratiche interculturali, inclusione sociale complessiva.

Nel quadro generale dei bisogni, certamente articolato e complesso, si evidenziano due criticità: la conoscenza della lingua e quella degli elementi-base di cultura civica che caratterizzano la società italiana. La promozione della competenza plurilingue rappresenta la premessa indispensabile per fornire ai cittadini stranieri pari opportunità di accesso alla conoscenza, e quindi di inserimento nel contesto sociale, culturale e professionale, assicurando coesione sociale. Secondo il Libro Bianco della Commissione Europea su istruzione e formazione *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva* (1995), la promozione di una competenza plurilingue è l'obiettivo formativo prioritario oltre che elemento di identità culturale e condizione essenziale per l'appartenenza alla società della conoscenza. L'acquisizione linguistica è indiscutibilmente il primo ineludibile elemento del processo di interazione-integrazione, primo scalino dell'inserimento sociale, indispensabile per la fruizione dei servizi di base, per la regolarizzazione, per il lavoro, per la socializzazione ecc., ma anche per l'esercizio dei propri diritti/doveri. La promozione dell'integrazione sociale attraverso la conoscenza della lingua, il principale veicolo di comunicazione, contribuisce

positivamente alla creazione di nuove relazioni, incidendo positivamente anche sulla crescita del sistema socio-economico locale e nazionale. La vita dei nuovi immigrati è spesso caratterizzata da un'estrema precarietà economica e sociale, dalla vulnerabilità rispetto a tentativi di sfruttamento da parte di datori di lavoro e proprietari immobiliari, dalla difficoltà di accedere anche a diritti formalmente garantiti a tutti, come le cure sanitarie o l'istruzione per i minori. Interventi come l'insegnamento della lingua italiana, l'orientamento ai servizi sul territorio, la mediazione interculturale, sono spesso in grado di fare la differenza tra un percorso migratorio virtuoso ed uno caratterizzato dall'esclusione, con il rischio di cadere nei circuiti dello sfruttamento, dell'emarginazione o dell'illegalità. Iniziative che forniscono alle persone immigrate gli strumenti di base per comunicare e per accedere a risorse in grado di favorire la loro integrazione sociale ed economica. L'immigrato, grazie all'azione degli sportelli informativi, ha modo di entrare in contatto con la realtà del territorio in cui si trova a vivere, in merito ai servizi sanitari, alle pratiche amministrative, alle politiche abitative, alle possibilità occupazionali ed educativo-formative. Questa interazione primaria fondamentale per l'inserimento sociale e le possibilità di permanenza in Italia, molto spesso è resa complessa e ambigua a causa dell'incomprensione linguistica sia orale sia scritta relativa alla modulistica. L'esigenza di frequentare corsi di lingua italiana è un bisogno primario che nasce in tutti gli stranieri, come dimostra l'altissima domanda di accesso ai corsi, soprattutto nei grandi centri abitati, ma non solo, e che l'offerta formativa non si è mostrata in grado, per diverse ragioni, di soddisfare.

Le testimonianze relative a Frosinone, Gaeta e Roma che vengono presentate in questo capitolo riguardano il settore dell'insegnamento della lingua italiana e sono il frutto di una notevole esperienza sul campo, sviluppata tenendo conto delle nuove disposizioni normative che hanno inserito la conoscenza della lingua italiana tra i requisiti per l'ottenimento dei titoli di soggiorno (Carta CE e *Accordo di integrazione* per nuovi ingressi). Si tratta, infatti, di esperienze che hanno dato vita a percorsi formativi integrati di alfabetizzazione nella lingua italiana L2 ed educazione civica finalizzati a favorire il conseguimento di conoscenze e competenze linguistiche utili anche al raggiungimento dei fini di cui al DM 4 Giugno 2010 e del conseguimento degli obiettivi dell'*Accordo di integrazione* di cui all'art. 4-bis del Testo Unico Immigrazione, D.Lgs. 286/98.

L'inserimento della conoscenza della lingua italiana tra i requisiti per l'ottenimento dei titoli di soggiorno sta determinando una forte richiesta

di acquisizione linguistica, per la verità già elevata anche in assenza di tali disposizioni: è nota – e riportata in tutti i Dossier statistici pubblicati negli ultimi anni – l'evidente carenza di offerta formativa a fronte di una domanda presunta stimata numericamente e qualitativamente a livelli ben più alti. Le esperienze presentate di seguito si sono proposte di dare una risposta a questo problema – sempre più emergente – con un'offerta formativa attrattiva, flessibile, diversificata (con corsi di livelli A1, A2 e B1 del “Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue del Consiglio d'Europa – QCER”), e finalizzata all'acquisizione della certificazione linguistica rilasciata da un Ente Certificatore accreditato.

Si tratta di percorsi formativi con un impianto laboratoriale che ha previsto contenuti fondati sui bisogni reali e non su modelli grammaticali, sulla lingua corrente, determinata da vari contesti comunicativi; la metodologia usata è stata pertanto caratterizzata dai descrittori del QCER, ma tenendo presente i bisogni specifici dell'utenza di riferimento in termini principalmente di funzioni, nozioni, lessico, contenuti, cornici situazionali, generi e fonti. Focus delle attività in aula sono state le azioni della cittadinanza: sono stati quindi trattati in modo particolare gli argomenti relativi a lavoro, formazione e salute, tramite una metodologia il più possibile interattiva. Poiché il percorso si è concluso con la somministrazione dell'esame di certificazione linguistica, il syllabo del corso ha previsto il rafforzamento di quelle linee curriculari già perseguite all'interno dei corsi istituzionali, finalizzate al conseguimento delle 4 abilità tradizionali (leggere, scrivere, ascoltare, parlare), in funzione dell'acquisizione di capacità linguistico-cognitive, di verbalizzare le proprie esperienze, di autonomia nella comunicazione sociale, di possibilità di successivo accesso ad altri percorsi formativi e di arricchimento culturale.

5.1

L'approccio didattico-educativo dell'Associazione "Oltre l'Occidente" di Frosinone

di Fabio Fiorletta

"Oltre l'Occidente" di Frosinone, l'Associazione di cui faccio parte, è un vero e proprio porto di mare: accoglie tutti quelli che hanno bisogno di un riparo, senza farsi molte domande. Da anni l'Associazione "Oltre l'Occidente" è attiva per sensibilizzare la cittadinanza, i gruppi, le istituzioni sui problemi inerenti il rapporto Nord-Sud del mondo, i diritti umani, la pace, lo sviluppo, la solidarietà, l'immigrazione, il razzismo, l'ecologia. Ha organizzato, nel corso degli anni, momenti di riflessione e di attività sul problema della salute mentale ospitando e tentando di integrare attraverso progetti strutturati persone con disagi psichici. Ha una sede sufficientemente grande per poter svolgere le proprie attività, per progettarle, per incontrarsi, per costruire relazioni fornendo una possibilità di ascolto anche delle diversità culturali, politiche e sociali. La sede ospita un centro di documentazione il cui patrimonio è composto da libri, riviste, dossier, videocassette, compact disc e altro, con l'obiettivo di allestire una vera e propria biblioteca specializzata nel settore.

Nel 2010/2011 l'Associazione si è impegnata anche nell'attivazione e nella realizzazione di un corso di italiano, strutturato, di base per migranti. Erano già stati attivati negli anni passati dei corsi di sostegno scolastico ai ragazzi delle scuole medie e superiori.

Abbiamo avuto circa venti alunni che hanno frequentato il corso con sufficiente assiduità, provenienti dal Nord-Africa, dalla Romania, dalla Turchia e dalle Filippine. Abbiamo coinvolto nella realizzazione dei corsi le ragazze del Servizio Civile Nazionale di FOCUS-Casa dei Diritti Sociali e alcuni insegnanti, volontari dell'associazione, e altri volontari che, pur non essendo insegnanti, hanno dato il loro contributo.

Devo riconoscere che all'inizio, nonostante la mia esperienza quasi quarantennale di insegnante, mi sono trovato di fronte ad una realtà che mi ha

creato non poche preoccupazioni. Non solo, infatti, molti dei miei alunni non parlavano l'italiano, ma non conoscevano neanche una lingua "internazionale", come l'inglese o il francese, che permettesse una comunicazione adeguata. Tuttavia, non mi sono lasciato scoraggiare: mi sono "rimboccato le maniche" e ho proseguito nel mio lavoro, di cui oggi posso ritenermi soddisfatto. Di seguito riporto le considerazioni scaturite dalla mia esperienza sul campo.

L'individuazione dei bisogni e la ricerca delle motivazioni che hanno portato gli allievi a frequentare i corsi rappresentato degli elementi fondamentali per ogni corretto approccio didattico. Per fare un esempio ho notato, al riguardo, che alcune donne venivano alle lezioni più per "fuggire" dalla quotidianità di una vita familiare troppo chiusa che per un reale bisogno di imparare. La scuola, infatti, molto spesso è prima di tutto un luogo di accoglienza, di aggregazione, di socializzazione, di ricostruzione dell'identità, perché in molti casi è il primo contatto che i migranti hanno con il nuovo Paese. La scuola, quindi, prima ancora che a insegnare l'italiano, serve a favorire il contatto tra persone di varie nazionalità, la conoscenza e la comprensione reciproca, il racconto della propria esperienza migratoria (il più delle volte iniziata con un viaggio molto duro e rischioso) e del distacco dal proprio Paese, oltre che la condivisione con gli altri del proprio bagaglio culturale e identitario.

Oltre a questo, però, è fondamentale anche far capire l'importanza dell'apprendimento dell'italiano per l'esercizio dei diritti e dei doveri, per l'accesso ai servizi e per la comunicazione in generale, come premessa indispensabile per un inserimento soddisfacente dei migranti nella nuova società. Ho per questo stimolato una discussione aperta sulla necessità di acquisire gli strumenti linguistici del nuovo Paese, non soltanto per relazionarsi in modo più adeguato, ma anche per cogliere le opportunità che solo una sufficiente conoscenza della lingua può offrire. A questo scopo, ho portato i miei allievi "fuori dall'aula" per far loro sperimentare sul campo la necessità di conoscere l'italiano. Siamo andati nei supermercati, negli uffici, nei bar e in altri posti pubblici nei quali, guidati all'inizio e da soli dopo, hanno potuto comunicare le proprie esigenze e comprendere quelle degli altri.

In secondo luogo, credo fortemente nelle classi a composizione multietnica. Certamente, in esse il lavoro dell'insegnante è più duro, in quanto le strutture fonetiche e grammaticali possono variare notevolmente da lingua a lingua. Tuttavia, la ricchezza di una classe multietnica sta nel fatto che da una parte negli allievi scompare "l'ossessione" di sentirsi diversi e dall'altra nasce la curiosità per le altre culture. Non esistono più, insomma, gli italiani da una

parte e loro, “stranieri”, dall’altra, ma esistono persone che, provenienti dai più disparati universi culturali, lavorano insieme per raggiungere obiettivi, non solo cognitivi, comuni.

Da un punto di vista strettamente metodologico, poi, ho curato contemporaneamente lo sviluppo delle quattro abilità di base: ascoltare, parlare, leggere e scrivere. Se si vuole imparare in modo empirico una lingua, basta parlare; se, invece, si vuole dare un taglio scientifico all’approccio linguistico bisogna curare assolutamente l’espressione scritta. Rileggendo il proprio scritto l’alunno si corregge e affina le proprie conoscenze e competenze. Procedendo nel lavoro, mi sono accorto che spesso, quando l’allievo si rende conto della complessità della lingua, parla con una difficoltà ancora maggiore di quella precedente. Ho definito questo fenomeno “calo fisiologico”, dovuto all’acquisizione della consapevolezza delle nuove strutture linguistiche. Tale calo viene però sempre compensato in tempi brevi. In altre parole, arriva un momento in cui il discente è preso da un certo sconforto dovuto alla difficoltà dell’apprendimento: nel momento in cui deve sforzarsi di comunicare in italiano non per imitazione o associazione, c’è una specie di regressione nella lingua parlata.

Credo sia importante anche che l’insegnante si sforzi di avere una dizione il più corretta possibile, ma con la conoscenza delle principali diversità fonetiche della lingua madre del discente, in modo da poterle correggere nella pronuncia dell’italiano. Ogni lingua ha un suo modo di organizzare i suoni, un proprio repertorio di suoni, foni e fonemi che in parte coincidono e in parte sono diversi rispetto alle altre lingue. L’apparato fonatorio è uguale per tutti gli individui, ma ogni lingua struttura i suoni in modo diverso, con abitudini articolatorie a certi suoni piuttosto che ad altri. Questo è il motivo delle difficoltà nella pronuncia di lingue straniere: manca l’abitudine articolatoria, non si ha coscienza di questi suoni e di come vengono articolati e per questo bisogna allenarsi.

Chiudo con una raccomandazione: i migranti, considerato che la vita non è stata troppo prodiga con loro, devono ricevere da noi “serenità”. È un nostro dovere darla a loro ed è un loro diritto riceverla.

5.2 Le attività educative di “Insieme-Immigrati in Italia” a Gaeta

di Maria Grossi

Sono la presidente di “Insieme-Immigrati in Italia”, un’associazione a carattere interetnico. Per alcuni anni sono stata l’unica italiana: tutti gli altri erano albanesi, algerini, marocchini, bielorussi, colombiani, venezuelani, messicani, albanesi, polacchi, ucraini, moldavi, russi e romeni. Questa multietnicità è una caratteristica fondamentale dell’associazione, da cui io per prima ho imparato molto. Siamo un’associazione laica e indipendente, che ha iniziato operando sul territorio di Gaeta (dove si trova la sede operativa, mentre quella legale è a Formia) e ora si sta estendendo progressivamente ai paesi vicini. Innanzitutto una piccola introduzione relativa al nostro territorio. Noi siamo il Sud Pontino e a me piace definirlo una “periferia della periferia”. Il Sud Pontino è la parte più a sud della provincia di Latina e dista 70 km dal capoluogo. Questo significa essere tagliati fuori da tante cose, siamo dimenticati facilmente. Per fare un esempio, la desertificazione sociale di Gaeta, che non riguarda le associazioni ma la realtà intorno a noi, dipende molto da questa distanza. Le caratteristiche nostre, del resto, appartengono a tante periferie.

Le risorse economiche della nostra zona sono il turismo, il commercio e il settore terziario. Le attività agricole riguardano essenzialmente l’interno, mentre sulla costa vi sono le attività portuali, la precarietà della pesca, le fluttuazioni dell’edilizia. In sintesi, che cosa trova l’immigrato che arriva nel nostro territorio? L’offerta di lavoro si riduce essenzialmente al lavoro domestico (colf e badanti). Questa è l’utenza su cui si costruisce l’offerta di “Insieme-Immigrati in Italia” e la tipologia di migranti in qualche modo ne è una derivazione.

Se negli anni Ottanta e Novanta del secolo scorso avevamo avuto massicci arrivi di migranti nord africani, questi si sono poi velocemente trasferiti nel

Nord Italia, assorbiti dall'agricoltura e dal sommerso, da Fondi in su. Adesso, invece, nel nostro territorio abbiamo piccole comunità di albanesi: Formia, Itri e Gaeta ne hanno ognuna qualche centinaio. Arrivate negli anni Novanta, adesso hanno assunto già caratteri di stanzialità, per cui ci sono nuclei parentali che si sono man mano ricostruiti, oltre ai figli di seconda generazione. Quali sono le loro esigenze? Integrazione, lingua, recupero dell'identità. Abbiamo poi un numero residuale di persone latino-americane, nordafricane, asiatiche che arrivano essenzialmente con percorsi individuali, quindi il rischio che corrono è quello dell'isolamento e le principali esigenze sono anche per loro quelle dell'integrazione e della lingua, ma anche dell'orientamento.

La categoria di gran lunga più presente nel nostro territorio, però, è costituita dalle donne, generalmente sole, che vengono dai Paesi dell'Est, perché è la risposta naturale all'offerta di lavoro domestico. Il lavoro di badante ha delle caratteristiche totalizzanti, in termini di orario lavorativo, di isolamento che queste persone vivono e di perdita di rapporti sociali. Allora le esigenze di queste persone non sono solo di apprendimento della lingua, di socializzazione, di integrazione, ma anche e soprattutto, di recupero dell'identità. Questa è la domanda, espressa e inespressa, che arriva ai nostri corsi.

L'Associazione "Insieme-Immigrati in Italia" è nata proprio da un corso di italiano che risale agli anni 2003/2004 e in occasione del quale ci siamo conosciuti. Eravamo persone così belle che abbiamo deciso di non separarci e di costituire l'associazione "Insieme-Immigrati in Italia". L'esperienza è questa: le persone vengono con l'esigenza di imparare la lingua, ma molto velocemente le loro esigenze evolvono e cambia la domanda di apprendimento che in alcuni casi diventa esigenza di perfezionamento della lingua (perché molti stanno già da anni in Italia e hanno superato le esigenze primarie della lingua di sopravvivenza, che è la domanda costante dei nuovi inserimenti, e per questo c'è l'alfabetizzazione continua in sede per tutto l'anno). Ma c'è un folto gruppo di persone che vuole imparare a parlare meglio per integrarsi meglio. E quindi queste persone hanno bisogno di imparare e di crescere in questo apprendimento, ma soprattutto accanto a questa domanda di apprendimento linguistico, la domanda altissima è un'altra: è quella di un recupero di identità, cioè poter parlare non solo di spazzole e detersivi, ma di poter alzare il naso, poter ritrovare interessi, cultura. La maggior parte dei nostri corsisti viene da una formazione pregressa anche molto alta. In classe abbiamo una percentuale estremamente significativa di persone laureate, di persone che avevano una esperienza lavorativa nei loro Paesi interessante, che dall'oggi

al domani, con il crollo dell'URSS per fare un esempio, è andata persa, e si ritrovano a svolgere lavori dequalificati come colf e badanti. Allora le due ore del corso diventano il bisogno di recuperare se stessi e così si comincia a parlare di tante cose: politica, attualità, musica, cinema, poesia, moda, cucina, religione, problemi grandi e piccoli.

Quali sono i criteri con cui abbiamo cercato di impostare la nostra scuola di italiano? Siamo convinti che il rapporto con le istituzioni sia fondamentale (...) innanzitutto come supporto ai nostri problemi logistici. C'è una scuola elementare che ci offre le aule che ospitano i corsi e noi in cambio offriamo mediazione culturale, per fare un esempio facciamo le ore di compresenza in classe e quando c'è l'inserimento di un bambino non italofono noi gli affianchiamo un madrelingua. In genere bastano una ventina di ore per superare la prima *impasse* e impedire che venga assimilato ad una persona con handicap conoscitivi.

Operiamo in collaborazione con il comune, con la ASL, con le parrocchie. È importante non solo per risolvere i nostri concreti problemi logistici, o di finanziamento, o di sostegno sociale, ma perché è importante che le istituzioni siano coinvolte, perché devono prendere atto di quelle che sono le esigenze del territorio e di questi nuovi cittadini, e allora coinvolgerle significa anche sensibilizzarle, avviare una cultura comune.

L'altro valore fondamentale è il lavoro in rete nei due sensi: in un certo modo serve a noi per crescere. Il tutoraggio della professoressa Anna De Meo, i suoi insegnamenti, i suoi seminari sono stati fondamentali per noi e il salto di qualità l'abbiamo fatto quando siamo riusciti ad entrare in partenariato con la rete Scuolemigranti. Scuolemigranti ha davvero cambiato le carte in tavola, ci ha reso consapevoli di essere un frammento di un discorso più grande di noi, che ci spingeva e a cui potevamo contribuire per modificare la realtà in cui ci troviamo. La rete, però, è fondamentale non solo per ricevere ma anche per dare, per diffonderci, per allargarci sul nostro territorio. Abbiamo iniziato con un corso a Gaeta, adesso abbiamo corsi anche a Minturno, a Coreno, l'anno scorso abbiamo fatto un corso a Terracina, l'anno prossimo saremo a Scauri e Itri, insomma cresciamo. Ma soprattutto il valore centrale di "Insieme-Immigrati in Italia" è il coinvolgimento pieno dei corsisti. Il nostro slogan è che gli immigrati, considerati come un problema, possono essere solo una risorsa per il territorio, e lo possono essere in tantissimi modi. I nostri immigrati non vengono a prendere, ma imparano velocemente a dare e il coinvolgimento degli immigrati avviene a diversi livelli. La stragrande

maggioranza dei nostri corsisti prima o poi finisce col ruotare attorno all'associazione.

Molti diventano soci, molti scoprono gli altri servizi, molti imparano a qualunque livello e in qualunque modo a offrire il loro contributo. Questo in termini di coinvolgimento attivo, mentre in termini di coinvolgimento passivo, come è stato detto più volte, esso avviene nelle procedure di accoglienza. Il fatto che i soci siano quasi tutti persone immigrate, significa poter offrire un'accoglienza che difficilmente noi italiani siamo in grado di dare, perché lo straniero che si accosta a "Insieme-Immigrati in Italia" trova persone che hanno vissuto sulla loro pelle, e che spesso stanno ancora vivendo, le stesse difficoltà, gli stessi problemi, e che diventano testimonianza vivente di un cammino di crescita, di integrazione, di cittadinanza attiva che diventa uno stimolo fortissimo. Dunque la nostra caratteristica è che quasi tutti i docenti sono persone immigrate, che hanno cominciato frequentando a loro volta i corsi di italiano e vi hanno scoperto la loro via personale di crescita e di integrazione. Questo è un percorso impegnativo: le persone vengono, scoprono che possono ritrovare se stesse, si impegnano. Uno stimolo fortissimo per noi sono stati sin dal primo anno gli esami di certificazione. Nella rete scuolemigranti di tanto in tanto riemerge il dibattito sull'importanza e l'opportunità o meno della certificazione.

Per un tipo di utenza come la nostra le certificazioni sono risultate importantissime, perché le certificazioni sono proprio quel tipo di gratificazione di cui si parlava prima. La certificazione, rispetto al semplice attestato, non solo è un risultato tangibile, gratificante, ma è anche una valutazione oggettiva. È un titolo che vale in tutta l'Europa (CELI, CILS ecc.), spendibile per l'inserimento sociale e lavorativo. Le certificazioni rappresentano le tappe di questo percorso di crescita, dalla prima del giugno 2004 all'ultima del giugno 2010. Le persone che hanno cominciato hanno conquistato i livelli A2, B1, B2 e sono arrivate fino al C1. È stato un cammino che ha richiesto un impegno notevole, "avevamo una motivazione forte e abbiamo realizzato un sogno", questa è la frase che si sente dire spesso da loro. E per realizzare questo sogno le tappe sono innanzitutto l'impegno a migliorare costantemente le capacità, per cui si lavora a livello comunicativo, per migliorare le capacità linguistiche, per migliorare, discutere, appassionarsi. Per fare un esempio, a novembre prossimo ben 7 soci sosterranno l'esame DITALS e questa è un'altra tappa di questo percorso. Noi non possiamo garantire l'inserimento lavorativo, ma in qualche modo questo traguardo rappresenta una gratificazione personale ma in qualche modo è diventata una gratificazione interna, un recupero di

sé, della propria dignità, della propria cultura, che crea questo effetto a catena che motiva i nuovi arrivati. L'investimento delle competenze in funzione dell'accoglienza, dell'alfabetizzazione, del tutoraggio, che sono le attività che si svolgono durante tutto l'anno, dal lunedì al venerdì per 12 mesi all'anno, si fanno insieme. Quando si raggiunge la competenza C1 si diventa docenti nei corsi di "Insieme-Immigrati in Italia". Negli anni 2009/2010 abbiamo avuto 131 corsisti con 49 certificazioni e la festa di "Corsi in festa", con la consegna dei certificati, è stata molto bella. È un cammino quello di "Insieme-Immigrati in Italia", per cui è diventata più di un'équipe di lavoro, più di un gruppo di amici, "Insieme-Immigrati in Italia" è diventata un modo di vivere, un modo di guardare la realtà, un modo di scoprire gioiosamente che quello che sembrava impensabile fino a qualche anno fa oggi, "insieme", è possibile.

5.3

I corsi gratuiti di italiano per studenti immigrati a Roma. L'esperienza della Scuola di Via Giolitti di FOCUS-Casa dei Diritti Sociali

a cura della redazione di inform@attiva

La scuola di Via Giolitti, per andare incontro alle esigenze degli studenti che generalmente hanno difficoltà ad assicurare la frequenza in giorni e orari prefissati, adotta un sistema che si è rivelato di successo. Il corso di livello A1 è stato scomposto in tre sottogruppi di lezioni: di base; intermedie; avanzate. Tali lezioni si riproducono in contemporanea per ogni orario di funzionamento della scuola (10,30; 15,00; 17,00; 19,00). I corsi di livello A1 non hanno un inizio e una fine ma si ripetono incessantemente per tutto l'anno senza soluzione di continuità. Lo studente che accede al corso per la prima volta viene inserito nelle lezioni di base e in seguito stabilirà autonomamente in quali altri giorni e orari frequentare, sempre però partecipando al gruppo-classe che segue le lezioni di base. Quando avrà acquisito le competenze di quel livello si sposterà nel gruppo intermedio e in seguito in quello avanzato. Il meccanismo si è rivelato di grande gradimento per gli studenti ed anche efficace nei risultati: quando, a conclusione di un ciclo completo, gli studenti hanno partecipato all'esame di certificazione (CELI Perugia), la percentuale di promossi è sempre stata altissima (95%).

Ovviamente, per garantire un sistema articolato in 61 gruppi-classe a settimana, nella sede di Via Giolitti, è necessario avere un'importante e responsabile partecipazione dei volontari. Nel corso dell'anno sono state mediamente attive oltre 50 persone. Inoltre, per prassi consolidata, da anni la scuola intreccia al normale percorso didattico di insegnamento della lingua, attività di socializzazione fondamentali per agevolare la comunicazione, l'inserimento sociale, l'uso dei servizi di base, favorendo l'autonarrazione e il riconoscimen-

to della lingua e della cultura di origine della persona migrante, proponendo cineforum, passeggiate turistiche, visite ai musei, iniziative ludiche, sportive e conviviali. I volontari sono ovviamente impegnati anche in queste attività.

In questo stesso arco di tempo, ed in particolare tra novembre 2010 e giugno 2011, è stata intensificata la sperimentazione di corsi strutturati, anche a seguito dei noti provvedimenti governativi (Decreto 4 giugno 2010 e *Accordo di Integrazione*), realizzando al meglio il progetto sperimentale di volontariato “scuole popolari”, con il contributo del Ministero del Welfare, e il progetto “Dacia. Dall’alfabetizzazione alla cittadinanza attiva” con il contributo della Provincia di Roma, è stato possibile sviluppare le metodologie già testate in precedenti esperienze con un corso strutturato di livello A1 (22 studenti iscritti) e quattro corsi strutturati di livello A2 (93 studenti). Il corso di livello A1 del QCER (Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue del Consiglio d’Europa) si è tenuto tra dicembre 2010 e marzo 2011, mentre i corsi di livello d’uscita A2 del QCER sono stati realizzati da marzo 2011 a giugno 2011 (in questo periodo si sono tenuti contemporaneamente due corsi in due differenti sedi: dal 1° marzo al 5 maggio 2011 e dal 2 maggio al 23 giugno).

Per poter svolgere le lezioni in un ambiente anch’esso più strutturato e facilitare la composizione e la tenuta del gruppo classe sono state utilizzate delle aule presso gli Istituti con cui erano già attivi altri interventi. Si è così riusciti anche a non sottrarre ore all’uso delle aule dedicate ai corsi di base di via Giolitti, continuando quindi a svolgere quelle insostituibili funzioni di accoglienza, di orientamento e quei laboratori linguistici che sono egregiamente realizzati nella nostra sede all’Esquilino. Tre corsi si sono svolti in un’aula dell’Istituto Comprensivo di Via Tiburtina Antica 25 ed altri due presso Villa Lazzaroni, con la collaborazione del IX Municipio. La collaborazione con la scuola è stata possibile a partire dal protocollo d’intesa “Intercultura e Cittadinanza nel 150° dell’Unità d’Italia” siglato il 17 maggio 2010 che prevede la realizzazione comune di attività di ricerca e formazione.

Le sperimentazioni realizzate sono state particolarmente significative. Infatti, questi corsi strutturati realizzati nel 2010 e nel 2011 hanno permesso di articolare ed arricchire le precedenti esperienze.

Avevamo avviato, infatti, con una importante discussione la realizzazione di due corsi serali per lavoratori cinesi in collaborazione con l’Istituto Comprensivo “Daniele Manin” e il I Municipio Centro Storico tenutisi poi tra il dicembre 2007 e il febbraio 2008 presso l’I.T.I.S. Galileo Galilei. Successi-

vamente sono stati realizzati due corsi EdA in collaborazione con l'Istituto Comprensivo "Daniele Manin" tra marzo e maggio del 2009. Un'esperienza davvero importante ed in qualche modo anticipatrice del progetto "scuole popolari" è stata quella che ci ha consentito di realizzare sette corsi (due a Roma, uno a Tivoli, uno a Fiumicino, uno a Passoscuro, uno a Gaeta, uno a Frosinone) tenutisi tra luglio 2009 e dicembre 2009 con un piccolo ed importante contributo FEI (Fondo Europeo per l'Integrazione di cittadini di Paesi terzi). Sempre nell'estate 2009 con il contributo della Provincia di Roma abbiamo realizzato un ulteriore corso. Infine, abbiamo realizzato un corso tra marzo e giugno 2010 con un contributo FEI insieme al Centro per la Valutazione e le Certificazioni Linguistiche (CVCL) dell'Università per Stranieri di Perugia.

In questi anni abbiamo sperimentato la strutturazione sul campo dell'articolazione territoriale, nell'ambito del rapporto con le scuole e in quello del rapporto con i destinatari.

Il 27 giugno 2011, in coincidenza con la giornata di incontro delle scuole popolari a Gaeta, gli studenti del corso, conclusosi il 23 giugno, hanno partecipato al test previsto.

L'esperienza didattica ed organizzativa maturata può permettere ora di affrontare con la necessaria esperienza la prospettiva di nuovi corsi strutturati.

La scuola di Via Giolitti ha registrato, nel periodo di riferimento, 1.732 studenti iscritti ai corsi gratuiti e aperti a tutti di italiano L2. Si tratta – almeno dal punto di vista delle schede di iscrizione compilate – di un record rispetto agli anni precedenti; per la verità l'affollamento è stato quello usuale degli ultimi 4-5 anni e si ha il ragionevole dubbio che il risultato sia dovuto ad una più rigorosa attenzione da parte dei volontari nella fase di registrazione delle schede.

Un segnale importante è rappresentato dalla crescita della percentuale di donne che ha ormai raggiunto il 21% (per anni non si riusciva a superare il 15%).

Le due fasce d'età maggiormente presenti sono quella compresa tra i 18 e i 29 anni (50%) e quella compresa tra i 30 e i 39 (30%). Solo il 4% supera i 50 anni. Si tratta di una sostanziale conferma rispetto ai dati dello scorso anno.

Circa gli arrivi alla scuola, i mesi più intensi sono stati settembre-ottobre-novembre 2010. È comunque un dato che si ripete ogni anno. Gli arrivi più ridotti si sono avuti nei mesi di agosto e dicembre 2010.

L'area di maggiore provenienza si è confermata anche quest'anno l'Asia, con oltre il 60% delle presenze, segue quindi l'Africa con il 23%. C'è una

differenza significativa tra uomini e donne: queste ultime hanno un'incidenza maggiore degli uomini per quanto riguarda l'Europa (il 21% contro l'8%). La spiegazione della presenza relativamente ridotta di persone provenienti dai paesi dell'Est Europa nella nostra scuola rispetto al dato cittadino e anche rispetto alla situazione delle altre scuole del volontariato, risiede nel fatto che la pubblicità dei corsi è effettuata unicamente nel sito della rete Scuolemigranti e attraverso il passa-parola tra gli studenti: ogni comunità in sostanza richiama altri connazionali. Il principale Paese di provenienza si conferma il Bangladesh, con il 34% delle presenze, distaccando significativamente i secondi (India e Filippine) con un'incidenza pari al 5%.

Sembra un dato interessante quello relativo alla situazione di permanenza in Italia all'atto dell'iscrizione alla scuola. Il 56% risulta presente da meno di 6 mesi (il 24% da meno di un mese). Un gruppo di persone pari al 27% risulta invece presente in Italia da più di un anno.

Rispetto ai paesi attraversati dai migranti prima di arrivare in Italia, le percentuali più elevate sono risultate quelle relative a paesi tormentati da tragiche vicende sociali e/o da conflitti (Somalia, Afghanistan, Eritrea). Non è stato, tuttavia, possibile comprendere con chiarezza se l'Italia rappresentava effettivamente e sin dall'inizio la meta finale della loro progettualità migratoria. Si provvederà, nella prossima rilevazione statistica, a riformulare con maggiore chiarezza la domanda.

Lo stato civile ha mostrato una notevole diversità tra uomini e donne: i primi sono risultati celibi nel 65% dei casi, mentre per le donne il dato è più equilibrato (52% di nubili).

Circa lo stato giuridico, un 5% è composto da richiedenti asilo e un 29% di persone in attesa di permesso di soggiorno. Tutti gli altri sono risultati già in possesso di titolo di soggiorno. In questo non ci sono sostanziali differenze tra uomini e donne.

Scarsa si è invece dimostrata la conoscenza di alcuni servizi: appena il 10% è risultato iscritto al Centro per l'impiego (CPI) e il 26% al Servizio Sanitario Nazionale. In questo quadro sorprende che solo il 10% è risultato in possesso del tesserino STP (Straniero Temporaneamente Presente).

Come lingua veicolare conosciuta quella inglese si è confermata al primo posto (62%), seguita da quella francese (9%).

Il livello occupazionale è risultato bassissimo: appena il 23% degli uomini e il 19% delle donne risulta avere un'occupazione.

Elevato, invece, il livello di scolarizzazione: il 38% è risultato in possesso di un diploma di studi secondari superiori e il 13% in possesso di titoli di studio universitari (si tratta di medie superiori a quelle dei cittadini italiani).

Come considerazione conclusiva vale la pena di sottolineare che le schede conoscitive sono state compilate con il metodo dell'intervista effettuata all'atto dell'iscrizione da parte degli insegnanti. Nel caso di difficoltà di comunicazione, anche per la mancanza di lingue veicolari condivise, ci si è avvalsi della collaborazione di studenti connazionali che hanno svolto il ruolo di interpreti.

Non è stata considerata nella rilevazione l'attività di insegnamento ad analfabeti nella lingua madre o a persone che non conoscono l'alfabeto latino: si è trattato di poche decine di persone per le quali si è proceduto con una fase di lezioni praticamente individuali, prima di immetterle nei normali corsi.

Capitolo 6

Prospettive interculturali
nella formazione

Introduzione

Massimiliano Fiorucci

I processi di globalizzazione in atto e la configurazione in senso multiculturale delle odierne società interrogano profondamente i sistemi educativi e formativi che devono ormai necessariamente avere come obiettivo la formazione dei “cittadini del mondo”. Si tratta, quindi, di dotare gli uomini e le donne di un corredo di saperi all’altezza dei problemi del presente che li renda capaci di decodificare e leggere criticamente anche i demagogici e strumentali messaggi di una certa propaganda politica. Negli ultimi anni, infatti, hanno ottenuto sempre maggiori consensi elettorali – soprattutto in Europa – alcuni movimenti politici che, individuando negli “stranieri” l’origine di tutti i mali, invocano la paura della contaminazione, la difesa dell’identità e la tutela delle radici pure richiamandosi esplicitamente o implicitamente al nazifascismo. Si tratta di fenomeni e di ideologie molto preoccupanti che, facendo leva sui concreti problemi di vita delle persone derivanti dal progressivo impoverimento prodotto dalla crisi economica mondiale in atto e dalle sconosciute politiche neoliberiste dominanti, utilizzando ad arte la retorica della sicurezza, subdolamente stanno lentamente penetrando anche nel senso comune. In qualità di educatori dobbiamo allora farci carico di tali problemi e attraverso gli strumenti della cultura e della ragione immaginare nuove strade da percorrere per aprire la stagione di un nuovo umanesimo per contrastare il disastro culturale prodotto dagli “imprenditori della paura e dell’insicurezza”.

Sono ben noti gli effetti devastanti provocati dalla “costruzione del nemico” (Stella, 2010; Eco, 2011) e, tuttavia, può essere di qualche utilità ricordare almeno un episodio relativo alla storia dell’emigrazione italiana. Il 17 agosto 1893, nelle saline di Aigues-Mortes, in Provenza, dove la raccolta del sale riuniva ogni anno centinaia di lavoratori italiani e francesi, “avvenne il più sanguinoso pogrom della storia francese contemporanea. Un orrendo linciaggio che costò la vita a otto operai, oltre che cinquanta feriti e quindici

dispersi, tutti italiani, e per la maggior parte piemontesi, massacrati perché colpevoli di “rubare” i salari” (Noiriel, 2010). Si potrebbero fare molti altri esempi tratti dal passato migratorio italiano per mostrare come la retorica xenofoba e razzista del passato somiglia ancora troppo a quella odierna.

Il presente capitolo affronta tali questioni soffermandosi sulla necessità di dotare di strumenti di interpretazione adeguati non solo chi si occupa esplicitamente a diversi livelli di questioni educative, ma tutti gli attori sociali: la formazione oggi non può che essere di carattere interculturale. La competenza interculturale è infatti ormai un prerequisito indispensabile per tutti e dovrebbe essere far parte della nostra “cassetta degli attrezzi” concettuale per meglio comprendere sia il presente sia il futuro. I processi migratori in atto, comunque la si pensi, sono di fatto inarrestabili¹ e presentano oggi i caratteri della “strutturalizzazione”, a cui dovrebbe corrispondere una visione organica, convinta e proiettata nel futuro. Gli immigrati sono i nuovi cittadini e per loro è necessario un progetto più chiaro e deciso di integrazione (non a senso unico) che, eliminando le disparità, sostenga e finanzia le attività necessarie per facilitare i percorsi di inserimento (scuola, casa, rimesse, credito, associazionismo ecc.), riveda la legislazione sulla cittadinanza e faciliti la partecipazione degli immigrati alla vita politica e sociale.

La formazione interculturale degli insegnanti, degli educatori e dei formatori occupa, all’interno di tale prospettiva, un posto centrale: è solo a partire da una corretta impostazione del lavoro educativo e formativo che si può sperare di diffondere una sempre più necessaria “cultura della convivenza”, che deve essere adeguatamente progettata e costruita. Non si tratta di un obiettivo facile: insegnanti ed educatori per primi sono chiamati a rimettere in discussione i propri paradigmi di riferimento con l’obiettivo di ridurre il tasso di etnocentrismo presente nel nostro sistema educativo e formativo. È necessario allora ripensare curricoli e metodologie didattiche per acquisire le competenze necessarie a “spostare il centro del mondo” (wa Thiong’o, 2000).

L’insegnamento tradizionale non sempre è riuscito a proporre il dialogo come strumento privilegiato nelle relazioni tra gli individui, favorendo di fatto una comunicazione a senso unico, mentre sarebbe più opportuno oggi fare ricorso a metodologie che consentano agli studenti di sperimentare concretamente l’attività dialogica.

¹ In un periodo di circa 20 anni la popolazione immigrata è cresciuta in Italia di quasi 20 volte, arrivando a sfiorare i 5 milioni di persone con una incidenza percentuale sulla popolazione complessiva pari al 7,5 % (Caritas – Migrantes, 2011).

Insieme alla scuola, tuttavia, sono chiamati a collaborare anche tutti quegli operatori (autoctoni e/o migranti) che intenzionalmente o naturalmente (in ambito educativo, sociale o sanitario e non solo) svolgono una funzione educativa di mediazione interculturale: un processo di integrazione che non sia connotato in senso assimilazionista chiede sia alle maggioranze sia alle minoranze di mettersi in discussione. La mediazione interculturale può svolgere un ruolo importante in questa direzione sia attraverso il lavoro dei mediatori culturali di professione sia attraverso la capacità dei servizi di riconfigurarsi in senso interculturale.

È opportuno riflettere, inoltre, sul rapporto tra nuove tecnologie, diritto alla formazione e prospettive interculturali. Le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione offrono possibilità inedite sia in termini di ampliamento, modalità e diffusione delle conoscenze sia in termini di confronto, collaborazione, cooperazione. Non si può tuttavia professare nei confronti del nuovo in quanto tale una sorta di acritica adorazione e di entusiastica e ingenua adesione: non tutti, anche all'interno delle cosiddette società a sviluppo avanzato, hanno le stesse possibilità di accedere al sapere e alle opportunità conoscitive esistenti. Non può nemmeno essere dimenticato che la "rete delle reti", pur garantendo ancora degli spazi di reale partecipazione, è sempre più orientata da poteri e interessi economici e commerciali. È allora indispensabile predisporre le condizioni per un più equo e diffuso accesso al sapere (critico) che rappresenta la preconditione per garantire la realizzazione di una società aperta, realmente democratica e solidale.

La questione della lingua, delle lingue, del plurilinguismo e dei rapporti di potere tra le lingue, come mostra Anna De Meo, rappresenta un'altra dimensione centrale e imprescindibile di una reale prospettiva interculturale. Non è un caso che la "valorizzazione del plurilinguismo" venga segnalata come una delle *linee di azione* che caratterizzano il modello di integrazione interculturale della scuola italiana proposto da quell'importante documento redatto nel 2007 dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale all'epoca attivo presso il Ministero della Pubblica Istruzione² che è *La via italiana per la scuola interculturale e*

2 L'"Osservatorio per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale" è stato istituito, con decreto ministeriale il 6 dicembre 2006, con l'obiettivo di individuare soluzioni organizzative efficaci e utili orientamenti per il lavoro delle scuole. L'Osservatorio era articolato in un comitato scientifico composto da esperti del mondo accademico, culturale e sociale; un comitato tecnico composto da rappresentanti degli Uffici del Ministero e da una consulta dei principali istituti di ricerca, associazioni ed enti impegnati nel campo dell'integrazione degli alunni stranieri. Il Comitato scientifico, coordinato da Graziella Giovannini, era composta da: Giulio Albanese, Paolo Balboni, Antonio Brusa, Mauro Ceruti, Maria E. Esparragoza, Paola Falteri, Graziella Favaro, Graziella

l'integrazione degli allievi stranieri. Si tratta di un documento molto avanzato, ancora attuale e in gran parte ancora da realizzare. In particolare, per quanto concerne la valorizzazione del plurilinguismo, il documento afferma che la “situazione di plurilinguismo che si sta sempre più diffondendo nelle scuole rappresenta un’opportunità per tutti gli alunni oltre che per gli alunni stranieri. L’azione riguarda:

- il *plurilinguismo nella scuola*, cioè di sistema: oggi si insegnano due lingue comunitarie, che le tabelle di abilitazione riducono a inglese, francese, tedesco e spagnolo, più il russo; si deve ripensare l’offerta generale (non limitata agli immigrati) delle LS includendo le lingue parlate dalle collettività più consistenti a seconda delle aree del Paese e prevedendo le relative abilitazioni: i corsi possono essere organizzati sulla base delle reti di scuole, in modo da consentire la creazione di gruppi classe numerosi. In tutti i casi, anche nelle scuole primarie, gli insegnanti possono valorizzare il plurilinguismo dando visibilità alle altre lingue e ai vari alfabeti, scoprendo i “prestiti linguistici” tra le lingue ecc.;
- il *plurilinguismo individuale*: il mantenimento della lingua d’origine è un diritto dell’uomo ed è uno strumento fondamentale per la crescita cognitiva, con risvolti positivi anche sull’Ita2 e sulle LS studiate nella scuola. L’insegnamento delle lingue d’origine, nella loro versione standard, può essere organizzato insieme a gruppi e associazioni italiani e stranieri, mentre saranno le famiglie e le collettività ad esporre i figli alle varietà non-standard da loro parlate” (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007, pp. 13-14).

Gli studi in campo interculturale, spesso anche con una prospettiva interdisciplinare, hanno visto negli ultimi anni l’incremento di significativi rapporti di scambio tra operatori e ricercatori che ha alimentato la virtuosa spirale prassi-teoria-prassi in numerose realtà territoriali italiane dal Sud al Nord. I due contributi che seguono di Anna De Meo (Facoltà di Lingue e Letterature Straniere dell’Università degli Studi di Napoli “L’Orientale”) e di Massimiliano Fiorucci (Facoltà di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi Roma Tre) rappresentano esempi significativi di tale positiva interazione che si sta sviluppando in Italia tra cultura scientifica, ambito accademico e mondo dell’educazione formale, informale e non formale.

Giovannini, Karim Hannachi, Huang Heini, Giuseppe Milan, Leonardo Plasere, Melita Richter, Brunetto Salvarani, Milena Santerini, Ribka Sibhatu, Francesco Susi. Il Comitato Tecnico era composto da: Luigi Aiello, Gianna Barbieri, Luigi Calcerano, Raffaele Ciambone, Elisabetta Davoli, Giulia De Nicuolo, Giovanna Grenga, Stefano Jedrkiewicz, Vinicio Ongini, Angelo Panvini, Anna Piperno. L’Osservatorio era presieduto dall’allora Sottosegretario di stato al Ministero della Pubblica Istruzione On. Letizia De Torre.

6.1

La maestra diceva bambini c'è un bambino nero. L'italiano tra dominanza e comunicazione interculturale

di Anna De Meo

La lingua – le lingue

La lingua, nelle sue forme orale e scritta, è un potente strumento di comunicazione umana, attraverso il quale, sin dalla nascita, impariamo ad agire e interagire nella società, acquisendo e trasferendo conoscenze, competenze, valori, credenze.

Conoscere una lingua implica non solo una competenza formale, dai singoli fonemi alle strutture morfosintattiche e al lessico, ma anche, e soprattutto, una competenza pragmatica e sociolinguistica. Una comunicazione efficace dipende, infatti, non tanto dall'assenza di errori grammaticali più o meno gravi, quanto piuttosto dall'adeguatezza degli enunciati agli interlocutori, al contesto, all'oggetto della comunicazione, alla funzione della stessa ecc. Un parlante competente si muove in maniera adeguata e appropriata tra le varietà della propria lingua materna, che si manifestano a livello diatopico (geografico), diastratico (sociale), diafasico (singola comunicazione), diamesico (canale di comunicazione); egli ha acquisito entro i sei anni di vita le abilità comunicative interpersonali di base, legate al contesto, usate in situazioni di vita quotidiana e poco esigenti dal punto di vista cognitivo, come salutare, chiedere semplici informazioni ecc., e ha sviluppato negli anni di scolarizzazione una competenza linguistica cognitivo-accademica, connessa alla dimensione cognitiva e alle abilità di scrittura e lettura, indipendente dal contesto, connessa allo studio, necessaria per compiti cognitivamente complessi, come analizzare, sintetizzare, commentare, comparare, ordinare informazioni ricavate dall'ascolto o dalla lettura ecc.¹

Il sistema lingua si manifesta storicamente in una molteplicità di forme, le lingue storiche, nate dai mutamenti costanti e continui causati dalla combi-

¹ Si vedano i lavori di Jim Cummins (1989, 1990, 2000) e la sua articolazione delle abilità linguistiche in BICS - *Basic Interpersonal Communicative Skills* e CALP - *Cognitive Academic Language Proficiency*.

nazione dei fattori tempo, spazio, parlanti: intrecci, sovrapposizioni, prestiti, perdite, creazioni cambiano il volto delle lingue parlate, seguite faticosamente dalla scrittura, che è tendenzialmente più stabile e conservatrice². La condizione di monolinguisma puro è piuttosto rara, poiché necessità lavorative, di studio, affettive, politiche, storiche, creano spesso le condizioni per la nascita, lo sviluppo e l'implementazione di un bilinguismo o plurilinguismo, anche parziale.

L'Italia è attualmente al centro di una imponente trasformazione linguistica, con la presenza sul territorio di una lingua nazionale standard, numerosi dialetti, 12 minoranze linguistiche autoctone (catalano, croato, friulano ecc.) e circa 150 lingue di immigrazione, alcune di grande prestigio, altre di esclusiva tradizione orale. Questo crogiuolo di lingue e culture è di per sé una condizione di multilinguismo, inteso come coesistenza di un certo numero di lingue nella stessa società, ma non è condizione sufficiente affinché si crei una dimensione interlinguistica e interculturale, in cui ci sia scambio reciproco tra le lingue e le culture, apertura all'Altro, accettazione della diversità, e condivisione di una lingua veicolare necessaria per il vivere sociale. Questa lingua è l'italiano, nella sua veste di lingua materna o seconda, la cui non-conoscenza è troppo spesso causa di marginalizzazione sociale o di insuccesso scolastico. La competenza BICS, velocemente acquisita senza alcun percorso guidato, in particolare dai più piccoli, maschera di frequente un mancato sviluppo di adeguate competenze CALP, necessarie per i compiti linguistici cognitivamente più esigenti, nel lavoro e nello studio.

Il coraggio di parlare

“Prima di partire dal mio paese. Io vorò andrò in Italia, ma io un pò paura perche io andrò e lascio sua famiglia, l'amiche, ma quando mi sono seduta sul'autobus, sempre pensato che io non stata con sua mamma già 5 anni e adesso con lei e questa tutta paura sparisce. Un giorno io pensato che io presto studio l'italia, trovato l'amiche, un giorno non. Io molto sogno ma questo non succedere” (Alina, 13 anni, ucraina).

Le parole di Alina, in superficie piuttosto sgrammaticate, sono fortemente comunicative e trasmettono chiaro il desiderio di acquisire la nuova lingua per entrare nella nuova esistenza, in un intreccio di sentimenti fatto di timori, speranze, delusioni e desiderio. L'italiano diventa la lingua necessaria per comunicare, per studiare, per vivere di un'intera generazione di minori stranieri, raggruppati frequentemente sotto la generica etichetta di “seconde generazioni”³.

2 Attualmente sono attestate 6909 lingue ancora viventi (cfr. Lewis 2009).

3 Ambrosini (2005), Bolaffi e al. (2004), Colombo (2007).

In questa categoria dai confini sfumati confluiscono individui con esperienze migratorie disparate, accomunati dal fatto di avere almeno un genitore immigrato e senza differenziazione tra i nati all'estero e in Italia⁴. Il vissuto che precede l'arrivo in Italia condiziona il rapporto con la nostra lingua, riflesso del desiderio di costruire un'identità nuova oppure della paura di perdere un'identità etnica, linguistica, culturale. L'età di arrivo nel nuovo paese, le condizioni di inserimento scolastico o lavorativo, l'ampiezza del gruppo di origine con cui la famiglia intrattiene relazioni, l'apertura o chiusura del gruppo nei confronti della società ospite, i rapporti di dominanza tra gruppo autoctono e immigrati, costituiscono una serie di fattori esterni, di natura sociolinguistica, che possono condizionare le modalità dello sviluppo linguistico.

La nozione di *dominanza sociale* sviluppata nel modello dell'acculturazione di Schumann⁵ rappresenta un utile parametro interpretativo di questi diversi stati: lo straniero può percepire la comunità linguistica che lo ospita come dominante, subordinata o non-dominante, dal punto di vista politico, economico, culturale ecc. Nel nostro caso la percezione di dominanza può produrre ripercussioni negative sull'apprendimento dell'italiano, ma allo stesso tempo anche la situazione opposta, ossia l'appartenenza a un gruppo fortemente etnocentrico, non favorisce un equilibrato apprendimento linguistico.

La dimensione ideale deve essere quella della non-dominanza, che si raggiunge solo quando la cultura materna e la cultura seconda (italiana) sono percepite come diverse ma di pari dignità, condizione indispensabile per imparare ad agire in una cultura straniera, con una lingua straniera, senza distruggere la propria identità e la propria percezione del mondo⁶.

Spesso le ansie dei neo-arrivati filtrano attraverso pagine di quaderni, emergono dalle righe di un esercizio di grammatica, cercando la comprensione del docente, che è chiamato a guardare oltre l'errore. Abdoul, 10 anni, burkinabé arrivato da pochi mesi in Italia per ricongiungimento familiare, esegue in maniera anomala la consegna data dall'insegnante e in luogo della breve produzione scritta, da volgere al presente, al passato e al futuro come esercitazione meccanica dei tempi verbali, consegna una pagina che descrive il proprio sofferto arrivo nella nuova classe:

4 Nella categoria "seconde generazioni" si fanno rientrare minori nati in Italia da genitori stranieri, minori ricongiunti, minori giunti soli, minori rifugiati, minori arrivati per adozione internazionale e figli di coppie miste.

5 Si rimanda al noto "modello dell'acculturazione" di John Schumann (1976a, 1976b, 1990).

6 Caon (2008).

“TEMPO PRESENTE

Io sto andando a scuola mia ma i bambini quando mi vedono ridono perché si dicevano che io sono sporcato perciò sono nero ridono ridono

TEMPO PASSATO

Ieri quando sono arrivato a scuola mia le maestre mi domandano dove sono nato dove stanno i miei genitori c'è lo il fratello mi domandano sempre tutti i giorni appena arrivato a scuola.

TEMPO FUTURO

Quando mia mamma se ne va a a presentarmi le maestre danno un coraggio di parlare perché non sa parlare ridono volevano quando parla ridevano e io sto preparando per andare a scuola quando la maestra diceva bambini c'è un bambino nero che doveva venire alla nostra classe ridono io sono arrivato si mettono a piangere io rido quell'altra sera mianno fatti questi cose”.

Non trovare il “coraggio di parlare” quando non si hanno le parole, essere spaventati dalla propria diversità, fisica, culturale, linguistica, possono causare effetti negativi sia in direzione dell'italiano L2, rallentandone l'acquisizione, sia verso la propria lingua materna, talvolta forzatamente cancellata alla ricerca di una totale assimilazione con la società ospite. Una società che non valorizza la L1 di un immigrato e considera la L2 il solo codice comunicativo accettato nella formazione, in particolare se lo straniero è un bambino o un adolescente, può accrescere la percezione della propria diversità al punto da renderla intollerabile e condurre progressivamente alla rimozione della lingua materna.

Sena, beninese, attualmente studente universitario in Italia, così ricorda i suoi primi giorni da piccolo immigrato:

“Subito mio padre mi ha sbarcato a scuola. Mi ha lasciato alla soglia della porta, in terza media, e mi sono messo a piangere. E che fare? Potevi tornare indietro? No! Devi entrarci. Allora, sono entrato con le lacrime agli occhi e poi piano piano mi sono seduto anche dietro, in fondo alla classe, mi sono asciugato le lacrime e ho cominciato a seguire”.

Grazie alla precedente scolarizzazione in francese, una lingua vicina all'italiano, è riuscito ad elaborare da solo gli strumenti per l'apprendimento, per riemergere dall'isolamento in cui si era sentito precipitare:

“Quando ritornavo a casa, io mi mettevo con il dizionario, prendevo il testo, che sia storia, geografia, matematica, anche lingua che sia, io mi mettevo a tradurre. Una volta fatta la traduzione in francese, facevo il mio piccolo riassuntino, in francese ovviamente, perché mi riusciva. E poi, finita quella fase, facevo il riassunto italiano! E non mi fregava niente se era italiano pulito, comunque io dicevo

qualcosa in italiano, anche se non mi dava un suono, non c'era musica, oppure non c'era la pronuncia giusta, perché in quel momento io non avevo nessuno accanto".

Nessuno accanto, né a scuola né a casa, che accompagni il processo di adattamento culturale e di apprendimento linguistico. Questa condizione purtroppo molto frequente per i figli dell'immigrazione condiziona negativamente il loro sviluppo linguistico, conducendoli non sempre ad un bilinguismo progressivo ("additivo"), inteso come crescita e arricchimento, ma talvolta anche ad un bilinguismo come perdita, cancellazione volontaria ("sottrattivo")⁷.

Il contesto migratorio non valorizza le potenzialità del plurilinguismo, enorme ricchezza di una società contemporanea sempre più dinamica e globalizzata, e nella maggior parte dei casi lo sviluppo della L2 si accompagna ad una graduale sostituzione della L1 in tutti gli ambiti d'uso, da quello familiare a quello dello studio, producendo un impoverimento linguistico e culturale dell'individuo.

"Mi sun chi per laurà". Quale integrazione linguistica per gli adulti?

L'apprendimento formale della lingua italiana, nelle sue varietà orale e scritta, non si ripropone per tutti gli adulti immigrati, che acquisiscono la nuova lingua in maniera tendenzialmente spontanea, grazie all'interazione quotidiana con i nativi, spesso senza raggiungere una adeguata competenza nella produzione scritta e nella lettura.

Dal confronto con le varietà orali dell'italiano emerge chiaro anche l'impatto con le varietà regionali e dialettali, che molti immigrati dichiarano di saper riconoscere e differenziare dallo standard, e che rifiutano in quanto strumento di comunicazione percepito come debole e subordinato, soprattutto associato a condizioni socioculturali negative, come nelle dichiarazioni dei due immigrati arabofoni marocchini riportate da Vedovelli⁸:

"Quando lui fa 'fai un po' di salate' allora mi parli in dialetto napoletano, insomma secondo me l'italiano lo capisco come lingua, no come dialetto." (marocchino)

"Io me trove difficoltà quando de person che non parlano l'italiano preempio parlano solo dialetto ... non hanno livello di studio." (marocchino)

Considerando il bisogno dell'immigrato di appropriarsi di una varietà di lingua che non accentui l'isolamento sociale, colpisce la scelta del Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali di impostare una campagna di comunicazione televisiva, radiofonica e a stampa, intitolata *Progetto Inte-*

⁷ Lambert (1975, 1977).

⁸ Vedovelli (1990).

grazione, a favore dell'integrazione delle persone immigrate, nel 2008-2010, basata sull'enfasi del dialetto⁹.

La campagna, finanziata con il Fondo Europeo per l'Integrazione di cittadini dei Paesi Terzi, si inserisce in un contesto di severe politiche restrittive volte a penalizzare l'immigrazione clandestina ed ha come obiettivo ufficiale quello di favorire il dialogo interculturale e la convivenza pacifica tra stranieri e italiani, promuovendo nei primi la conoscenza del fenomeno migratorio e nei secondi la conoscenza dei diritti e dei doveri espressi nella Costituzione Italiana e delle normative che disciplinano l'immigrazione. Ciò che emerge dagli spot è tuttavia discutibile, poiché i ruoli sociali assegnati agli stranieri e le varietà linguistiche a essi abbinate propongono una marginalizzazione sociale piuttosto che un'integrazione piena.

Particolarmente discutibile la campagna radiofonica, costituita da due brevi spot con una medesima struttura testuale: un parlante italiano con un forte accento regionale cerca di insegnare allo straniero un'espressione nel proprio dialetto. Nel primo spot una donna milanese tenta di spiegare ad Aziz, operaio senegalese, che egli è in Italia per lavorare ("*Mi sun chi per laurà*"); nel secondo, invece, un uomo dall'accento napoletano cerca di insegnare a Wassef, pizzaiolo egiziano, che nessuno nasce già sapendo fare tutto ("*Nisciuno nasce imparato*"). I due stranieri, dopo diversi tentativi, riescono a ripetere goffamente la frase recitata dai propri interlocutori. Chiude lo spot una voce maschile, che fornisce indicazioni tecniche sulla campagna.

Le conversazioni tra Wassef, Aziz e i loro rispettivi interlocutori italiani tradiscono la forte connotazione ideologica della campagna. Esse si presentano infatti come interazioni istituzionali, asimmetriche sia per la possibilità degli attanti di usufruire degli stessi diritti conversazionali, sia per l'iniqua distribuzione dei ruoli sociali tra gli immigrati e i nativi. In entrambi gli spot, infatti, gli italiani sono le figure discorsivamente e socialmente dominanti: come docenti in ruolo dominante cercano di divulgare tra gli immigrati massime di vita in dialetto milanese e napoletano, relegandoli in una nicchia sociale bassa; gli stranieri dal canto loro, da discenti modello, ripetono l'input dell'insegnante, fintanto che non ricevono la lode o l'approvazione.

In generale l'intera campagna *Progetto Integrazione* promossa dal governo negli anni 2008-2010 vede gli stranieri come destinati a inserirsi e interagire solo con i settori lavorativi meno qualificanti del paese, aspetto enfatizzato dalla scelta di insegnare loro il dialetto invece dell'italiano standard, legitti-

9 Pellegrino, Salvati, De Meo (2011).

mando le differenze di status esistenti tra autoctoni e immigrati, e supportando la validità di un modello di inserimento nel tessuto sociale di tipo assimilativo alla cultura ospitante, che dovrebbe portare l'immigrato a staccarsi maggiormente dalla cultura di appartenenza.

Gli adulti immigrati che scelgono autonomamente di frequentare corsi di italiano L2, spesso sottraendo con difficoltà tempo al lavoro o alla famiglia, sono sicuramente spinti da un forte desiderio di autorealizzazione, investono tempo ed energie in un percorso che dovrebbe dare vantaggi futuri, sono disponibili all'apprendimento, mettono in gioco tutto il precedente bagaglio di competenze e conoscenze. Il vissuto di ciascuno di essi può influenzare negativamente o positivamente il percorso di apprendimento, come pure determinante sarà la distanza tipologica e culturale tra le due lingue nel rendere più o meno complesso il percorso di studio. In molti casi anche la conquista di un nuovo sistema di scrittura richiede sforzi notevoli per una sorta di ri-alfabetizzazione in età adulta, con riorganizzazione anche dello spazio della pagina e della manualità, come nel caso degli arabofoni, che passano da una scrittura consonantica che va da destra a sinistra ad una scrittura vocalica e consonantica che procede da sinistra a destra, dal libro che si inizia a sfogliare dall'ultima pagina al libro che va aperto dalla prima pagina. Problemi apparentemente di poco rilievo, che possono frenare un apprendente adulto, riducendo la motivazione allo studio della lingua, in particolare della lingua scritta.

Conclusioni

Una società che non valorizzasse la diversità, esigendo la conformità dello straniero al modello autoctono e proponendo persino modelli sociolinguistici poco prestigiosi, marginalizzerebbe i nuovi cittadini adulti e spingerebbe i più giovani, le seconde generazioni, in una terra di nessuno, alla deriva tra due frontiere, tra due culture, tra due lingue. Condurrebbe gli adulti immigrati a una condizione di monolinguisimo, con rifiuto della L2, o di semilinguisimo, con scarsa competenza della L1 e della L2, e i più giovani a un bilinguisimo sottrattivo, con cancellazione dell'identità di origine. La comunicazione interculturale dovrebbe passare attraverso una positiva ibridazione delle culture e un contatto fruttuoso e rispettoso delle lingue che le veicolano, ricordando che "appartenere a due culture tra loro in ibridazione diventa più arricchente della partecipazione o della perseveranza, caparbia e irrazionale in una sola"¹⁰.

10 Demetrio, Favaro (1992), p. XII.

6.2 Educazione, partecipazione, intercultura

di Massimiliano Fiorucci

Formare identità aperte e stimolare il pensiero critico

Sono in corso cambiamenti epocali che interrogano i sistemi educativi e formativi: molto più che in passato dipendiamo da persone che non abbiamo mai visto e che non conosciamo e viceversa. I problemi che siamo chiamati ad affrontare (ambientali, economici, politici e religiosi) sono di carattere mondiale e non potranno essere risolti se non quando le “persone, tanto distanti, si uniranno e coopereranno come non hanno mai fatto finora” (Nussbaum, 2011, p. 95). Si pensi, solo per fare degli esempi, al riscaldamento globale, alla protezione dell’ambiente, alle questioni energetiche, alla definizione di condizioni di lavoro dignitose ecc. Tali questioni potranno essere positivamente risolte solo in una prospettiva sovranazionale anche a partire da un ripensamento dei modelli educativi e di istruzione. Uno dei compiti più urgenti è quello di aiutare l’individuo a percepirsi come un’identità multipla, “aiutandolo nel contempo a percepire gli altri individui come identità altrettanto multiple. Solo questo gioco di riconoscimenti reciproci, in se stesso e negli altri, può far emergere nuove idee di collettività e di cittadinanza (a tutti i livelli: da quello locale a quello globale) sottratte sia al degrado di arcaiche appartenenze rigide e omologatrici, sia al fascino perverso di nuove appartenenze totalizzanti e anche – ed è l’esatto rovescio della medaglia – nullificanti” (Bocchi, Ceruti, 2004, p. 12). Appare dunque inadeguata oggi la formazione del cittadino nazionale che è stato il compito tradizionale del sistema scolastico: ma come è possibile garantire una formazione all’altezza delle sfide del presente? Come è possibile educare alla cittadinanza planetaria in una fase di crisi dell’istruzione durante la quale progressivamente diminuiscono gli investimenti destinati al sistema educativo?

Secondo Martha C. Nussbaum per mantenere viva la democrazia è necessario invertire quell’orientamento che ha condotto negli ultimi anni a ridurre

i finanziamenti destinati agli studi umanistici e artistici a favore di abilità tecniche e conoscenze pratico-scientifiche. Sedotti dall'idea del profitto a breve termine gli Stati stanno progressivamente ridimensionando i programmi di studio di carattere umanistico nelle scuole e nelle Università considerati poco utili a favore di saperi tecnico-scientifici più idonei allo scopo: mentre il mondo si fa via via più complesso, gli strumenti per comprenderlo diventano poveri e rudimentali. “Le nazioni – afferma la Nussbaum – sono sempre più attratte dall'idea del profitto; esse e i loro sistemi scolastici stanno accantonando, in maniera del tutto scriteriata, quei saperi che sono indispensabili a mantenere la democrazia. Se questa tendenza si protrarrà, i paesi di tutto il mondo ben presto produrranno generazioni di docili macchine anziché cittadini a pieno titolo, in grado di pensare per sé, criticare la tradizione e comprendere il significato delle sofferenze e delle esigenze delle altre persone. Il futuro delle democrazie di tutto il mondo è appeso a un filo” (Nussbaum, 2011, pp. 22-23). Non si tratta – secondo la Nussbaum – di difendere una presunta superiorità della cultura classica su quella scientifica, ma di mantenere l'accesso a quella conoscenza che nutre la libertà di pensiero e di parola, l'autonomia del giudizio, la capacità di pensare criticamente, la capacità di trascendere localismi e di affrontare i problemi mondiali come “cittadini del mondo” e la capacità di raffigurarsi simpateticamente la categoria dell'altro. La contrapposizione non è quindi tra la cultura umanistica e la cultura scientifica ma tra l'istruzione orientata al profitto e l'istruzione per una cittadinanza più inclusiva (per la democrazia). Ovviamente oltre alla scuola agiscono prepotentemente altre agenzie quali la famiglia, il gruppo dei pari, i media ecc. Martha Nussbaum traccia un programma estremamente impegnativo di formazione morale in cui sono altrettanto importanti sia i contenuti sia i metodi pedagogici attivi rifacendosi ad una tradizione occidentale che va da Rousseau a Dewey, una formazione che non consiste nell'assimilazione passiva di fatti e tradizioni culturali, ma nella problematizzazione, nell'abituare la mente a diventare attiva, competente e responsabilmente critica verso la complessità del mondo. Ecco – secondo la Nussbaum – cosa può fare la scuola per formare i cittadini di una democrazia sana.

- Sviluppare la capacità degli studenti di vedere il mondo dal punto di vista di altre persone, in particolare di coloro che la società tende a raffigurare come inferiori, come «meri oggetti».
- Insegnare a confrontarsi con le inadeguatezze e fragilità umane, cioè insegnare che la debolezza non deve essere fonte di vergogna e che avere

bisogno degli altri non è mancanza di virilità; insegnare ai bambini a non vergognarsi del bisogno e delle difficoltà ma vedere tutto ciò come occasione di cooperazione e reciprocità.

- Sviluppare la capacità di un'autentica sensibilità verso gli altri, vicini e lontani.
- Contrastare la tendenza a ritrarsi da minoranze per qualche motivo disprezzate, ritenendole «inferiori» e «contaminanti».
- Insegnare cose autentiche su gruppi diversi (sulle minoranze razziali, religiose e sessuali; sulle persone disabili), così da controbattere gli stereotipi e il disgusto che spesso li accompagnano.
- Incoraggiare la responsabilità, trattando ciascun bambino come un essere affidabile.
- Promuovere con vigore il pensiero critico, la capacità e il coraggio richiesti per far sentire una voce dissenziente (Nussbaum, 2011, p. 61).

Il pensiero critico, autonomo, non omologato è in altri termini di per sé interculturale perché rifiuta il pregiudizio e la conoscenza preconfezionata mettendo l'individuo in condizioni di agire e pensare liberamente e di non essere facilmente influenzabile. Martha Nussbaum insiste su una pedagogia socratica che pone al centro il ragionamento: il metodo socratico "è importante per qualsiasi democrazia. Ma lo è in particolare nelle società che devono fare i conti con la presenza di persone diverse per etnia, casta e religione. L'idea che ci si debba assumere la responsabilità dei propri ragionamenti, e scambiare opinioni con altri in un'atmosfera di reciproco rispetto, è essenziale alla soluzione pacifica delle differenze, sia all'interno delle nazioni sia in un mondo sempre più polarizzato dal conflitto etnico e religioso" (Nussbaum, 2011, p. 71). Un metodo critico dunque che John Dewey ha reinterpretato magistralmente con l'obiettivo di formare cittadini attivi, curiosi, critici e reciprocamente rispettosi perché nelle loro esperienze educative hanno imparato ad analizzare, vagliare, risolvere problemi. Si tratta di una prospettiva pedagogica indispensabile per affrontare i problemi del presente, il cosiddetto mondo delle interdipendenze rispetto al quale nessuno può oggi sentirsi estraneo. L'immigrazione stessa rappresenta uno degli effetti più visibili nelle nostre società dell'interdipendenza mondiale e la sua comprensione significa interessarsi dei problemi che sono alla sua origine. Non è più possibile studiare la storia di una nazione senza inquadrarla nel contesto globale. È sufficiente soffermarsi a ragionare sull'origine dei più comuni prodotti di consumo (dal caffè agli alimenti, dal vestiario alle bibite)

per essere costretti a interrogarsi sulle condizioni di vita e di lavoro in altri paesi del mondo¹. Si tratta di insegnare quella che Edgar Morin ha definito come *identità terrestre*. Basta poco in effetti per rendersi conto dei processi di globalizzazione in atto a partire dalle nostre pratiche quotidiane: “Così l’europeo, per esempio, si sveglia ogni mattina accendendo la sua radio giapponese e da essa riceve gli eventi del mondo: eruzioni vulcaniche, terremoti, colpi di Stato, conferenze internazionali gli arrivano mentre sorseggia il suo tè di Ceylon, dell’India o della Cina, a meno che non sia un caffè di qualità moka dell’Etiopia o arabica dell’America Latina; indossa il suo maglione, i suoi slip e la sua camicia di cotone dell’Egitto e dell’India; veste giacca e pantaloni di lana d’Australia, lavorata a Manchester e poi a Roubaix-Tourcoing, oppure un giubbotto di cuoio venuto dalla Cina, indossato sopra jeans di stile americano. Il suo orologio è svizzero o giapponese. Gli occhiali sono di scaglie di tartaruga equatoriale. Può trovare d’inverno sulla sua tavola le fragole e le ciliegie dell’Argentina o del Cile, i fagiolini freschi del Senegal, gli avocado o gli ananas dell’Africa, i meloni della Guadalupa. Ha bottiglie di rum della Martinica, di vodka russa, di tequila messicana, di bourbon americano. Può ascoltare a casa sua una sinfonia tedesca diretta da un direttore d’orchestra coreano, oppure assistere davanti allo schermo del televisore a *La Bohème* con la nera Barbara Hendricks nella parte di Mimi e lo spagnolo Plácido Domingo in quella di Rodolfo. Mentre l’europeo vive nel suo circuito planetario di comfort, un grandissimo numero di africani, asiatici, sudamericani sono in un circuito planetario di miseria e subiscono, nella vita quotidiana, i contraccolpi del mercato mondiale che influenzano le quotazioni del cacao, del caffè, dello zucchero, delle materie prime prodotte dai loro paesi. Sono stati cacciati

1 Un importante esempio in questa direzione è rappresentato dal commercio equo e solidale. Il commercio equo e solidale, o *fair trade*, è una partnership economica basata sul dialogo, la trasparenza e il rispetto, che mira ad una maggiore equità tra Nord e Sud del mondo attraverso il commercio internazionale. Il *fair trade* contribuisce ad uno sviluppo sostenibile complessivo attraverso l’offerta di migliori condizioni economiche e assicurando i diritti per produttori marginalizzati dal mercato e dei lavoratori, specialmente nel Sud del mondo. È, dunque, una forma di commercio internazionale nella quale si cerca di far crescere aziende economicamente sane e di garantire ai produttori ed ai lavoratori dei paesi in via di sviluppo un trattamento economico e sociale equo e rispettoso; in questo senso si contrappone alle pratiche di commercio basate sullo sfruttamento spesso applicate dalle aziende multinazionali che agiscono esclusivamente nell’ottica della massimizzazione del profitto. Il commercio equo risponde a importanti linee guida:

- garantire ai piccoli produttori nel Sud del mondo un accesso diretto e sostenibile al mercato, al fine di favorire il passaggio dalla precarietà ad una situazione di autosufficienza economica e di rispetto dei diritti umani;
- rafforzare il ruolo dei produttori e dei lavoratori come primari *stakeholders* (portatori di interesse) nelle organizzazioni in cui operano;
- agire ad ampio raggio, anche a livello politico e culturale, per raggiungere una maggiore equità nelle regole e nelle pratiche del commercio internazionale.

dai loro villaggi da processi mondializzati originati dall'Occidente, in particolare dai progressi della monocultura industriale; contadini autosufficienti sono diventati abitanti suburbani in cerca di salario; i loro bisogni sono ormai tradotti in termini monetari. Aspirano alla vita di benessere fatta loro sognare dalle pubblicità e dai film occidentali. Usano stoviglie di alluminio o di plastica, bevono birra o Coca-Cola. Dormono su pezzi di polistirolo recuperati non si sa come e portano T-shirt stampate all'americana. Danzano su musiche sincretiche dove i ritmi delle loro tradizioni entrano in un'orchestrazione venuta dall'America. Così, nel bene e nel male, ogni essere umano, ricco o povero, del Sud o del Nord, dell'Est o dell'Ovest porta in sé, senza saperlo, l'intero pianeta. La mondializzazione è nel contempo evidente, subcosciente, onnipresente" (Morin, 2001, p. 65). Se la globalizzazione è evidente anche nella nostra vita quotidiana deve essere però meglio conosciuta studiando i rapporti tra le economie e le reciproche storie in cui hanno avuto un ruolo non secondario il colonialismo e, in tempi più recenti, le società multinazionali. Storia, geografia, economia, letteratura, religione non possono essere più insegnate in prospettiva locale o nazionale perché non aiutano a capire la complessità dei problemi del presente e del futuro. Una educazione alla cittadinanza mondiale richiede quindi di imparare almeno i rudimenti della storia mondiale con una particolare attenzione alle relazioni di potere, ai rapporti tra i generi, al ruolo delle minoranze.

Una formazione alla cittadinanza mondiale è però richiesta oggi non solo nella scuola ma anche nella società a diversi livelli. Molti professionisti e operatori si sono formati al loro lavoro senza una prospettiva interculturale. I fenomeni migratori, però, rendono immediatamente visibili gli effetti della globalizzazione sulla vita quotidiana di tutti. In un periodo di circa 20 anni la popolazione immigrata è cresciuta in Italia di quasi 20 volte, arrivando a sfiorare i 5 milioni di persone con una incidenza percentuale sulla popolazione complessiva pari al 7,5 % (Caritas – Migrantes, 2011). Si tratta, come evidente, di cambiamenti repentini ed epocali che impongono a Enti, servizi e strutture pubblici e privati di riconfigurarsi in prospettiva interculturale. Per essere efficaci, tuttavia, i servizi devono necessariamente differenziare i propri strumenti, riconoscendo che l'utenza immigrata non è un gruppo sociale uniforme ma un insieme alquanto eterogeneo di soggetti che richiedono una de-standardizzazione delle risposte. Molto spesso emerge, da parte dei servizi, la difficoltà a svincolarsi da una visione e da una posizione "etnocentrica" che porta sostanzialmente a richiedere un'integrazione intesa come assimila-

zione; tale condizione appare a volte determinata dalla “rigidità strutturale” di alcuni servizi, compensata dalla flessibilità personale e professionale degli operatori che mettono in campo grandi competenze e capacità. L'innovazione e le competenze non possono però essere delegate a singoli operatori, devono divenire patrimonio delle strutture e di tutti coloro che vi operano. La realtà sociale sempre più complessa e frammentata, il moltiplicarsi dei bisogni e delle domande hanno reso evidente che un servizio non è un prodotto standard generato in base alle abilità tecniche dell'operatore e nemmeno una risposta programmata in base agli scopi, ma è un processo che scaturisce dalla relazione con l'utente. I bisogni hanno una natura complessa e richiedono interventi flessibili, capaci di coinvolgere risorse, professionalità, competenze differenti.

I processi di strutturalizzazione dell'immigrazione in Italia hanno inoltre reso più complesso il quadro; gli utenti immigrati sono infatti sempre più visibili anche in senso familiare: aumentano sempre più i bambini negli asili, nelle scuole, nei servizi pediatrici, nelle realtà per il tempo libero; aumenta il numero delle donne nelle sale parto, nei consultori e nei servizi per la maternità; nascono sul territorio le associazioni di migranti che diventano interlocutrici delle istituzioni; aumenta sensibilmente il numero degli immigrati anziani.

Le esigenze delle persone migranti sono inoltre anche molto differenti tra loro a causa delle: differenze individuali, caratteristiche sociali e demografiche, diverse aree di provenienza, differenti progetti migratori (a breve, a medio, a lungo termine), condizione giuridico-amministrativa, epoche di arrivo.

Nei servizi sociali e sanitari, nella scuola, in campo socio-educativo quindi sempre di più gli operatori sentono l'esigenza di dotarsi di competenze interculturali. “Diversi sono anche gli ambiti in cui l'azione interculturale viene a realizzarsi, dall'ambito sociale alla scuola, dalle organizzazioni al territorio. Nel sociale la competenza interculturale permette di affrontare situazioni-problema quali le difficoltà e i conflitti di convivenza, la sicurezza, la riqualificazione urbana (casa, quartieri), il lavoro. Nella scuola svolge il ruolo di progettare compiti di accoglienza, inserimento, insegnamento della L2 o della lingua d'origine, promozione della comprensione delle differenze culturali e prevenzione del pregiudizio. Infine, nelle organizzazioni, affronta le problematiche legate alla criticità della comunicazione interculturale all'interno e all'esterno della struttura” (Santerini, Reggio, 2007, pp. 7-8).

Si tratta allora di mettere in atto strategie e percorsi formativi che mirino a riconfigurare i servizi in prospettiva interculturale. In questa direzione potrebbe essere molto utile lavorare per:

- favorire il lavoro di rete tra i servizi e tra questi e il territorio;
- diffondere e far conoscere le buone pratiche realizzate in Italia;
- lavorare al progressivo superamento dei servizi dedicati (servizi speciali o emergenziali per stranieri) in vista del passaggio alla fase dei servizi per tutti, indipendentemente dalla provenienza dell'utente;
- garantire la presenza all'interno del servizio di un'équipe di collaboratori "etnicamente" mista. Non sempre o quasi mai ciò avviene anche quando il servizio utilizza con stabilità il mediatore interculturale, figura oggi sperimentata e diffusa in molte strutture;
- investire significativamente sulla *formazione degli operatori*: la competenza interculturale, la capacità di comunicare efficacemente con gli appartenenti a gruppi culturalmente differenti, non fa parte del corredo di saperi professionali della maggior parte degli operatori. Si tratta di agire sulla formazione a diversi livelli e soprattutto su quello iniziale affinché essa si configuri sempre più in una prospettiva interculturale. Non va trascurata però la formazione continua delle figure professionali che operano sempre più soggetti migranti.

La prospettiva interculturale è però per sua stessa natura biunivoca e richiede non solo alla società maggioritaria ma anche ai migranti di contribuire dinamicamente alla costruzione di una società inclusiva, ridefinendo la propria identità e le proprie appartenenze. Nel caso dei migranti la formazione interculturale è stata spesso indicata come via preferenziale all'integrazione (Bonetti, Fiorucci, 2006). Ciò è vero nella misura in cui tiene conto di almeno tre aspetti centrali: la qualità della formazione erogata, la "globalità dei bisogni" di cui sono portatori gli immigrati e i progetti migratori dei migranti e delle loro famiglie. "La formazione per chi emigra è sintesi di accoglienza e stabilizzazione. L'immigrato accetta di intraprendere un percorso formativo sia per imparare a convivere nell'ambiguità della sua condizione sia per uscire da essa. Egli inizia un processo di reidentificazione linguistica, socio-culturale e professionale perché sa che non può sopportare più a lungo di vivere soltanto col "bene-rifugio" rappresentato dalla propria lingua, mentalità, operatività. L'immigrato cerca la sicurezza che i contenuti della formazione possono dargli (dalla prima alfabetizzazione alla formazione professionale)" (Demetrio, Favaro, 1992, p. 33).

La formazione, tuttavia, non può da sola risolvere tutti i problemi di inserimento o di non inserimento dei migranti: l'esito dei percorsi di integrazione ha a che fare con le più complessive politiche di integrazione che un paese

è disposto a mettere in atto. Il caso dell'Italia si è caratterizzato a lungo per l'assenza di un modello politico e culturale intenzionalmente progettato e le misure legislative hanno sostanzialmente rincorso il fenomeno migratorio, anziché precederlo e governarlo (Ambrosini, 2005). Si tratta di un modello non intenzionale che si è venuto definendo a posteriori a seguito dei processi spontanei di inserimento informali di migliaia di immigrati nel tessuto sociale ed economico del nostro paese, a cui hanno corrisposto contemporaneamente sia grandi slanci di solidarietà da parte di cittadini, di associazioni e di Enti locali, quanto reazioni di rigetto e campagne di sicurezza da parte di alcune componenti della società e del mondo politico, così come una scarsa regolazione istituzionale da parte del legislatore. Nonostante i cambi di direzione politica, una caratteristica costante nel tempo della politica italiana è stata l'uso delle sanatorie quale strumento attraverso cui regolarizzare le numerose situazioni in cui si sono trovati migliaia, e a volte centinaia di migliaia, di immigrati, mostrando indirettamente l'inadeguatezza delle politiche delle quote d'ingresso annuali quale principale modalità di accesso legale nel nostro paese.

Non si può quindi non tenere presente il quadro politico più generale e, tuttavia, la formazione può diventare una via preferenziale per favorire percorsi di integrazione dei soggetti immigrati nel tessuto economico, sociale e culturale dei paesi ospitanti. Va segnalato, infatti, che in alcune realtà italiane, seppure minoritarie, sono state messe in atto numerose iniziative e sono stati sperimentati dei progetti interessanti in questa direzione, che mirano all'integrazione attraverso percorsi di orientamento, di bilancio delle competenze, di inserimento e reinserimento lavorativo, di formazione professionale e continua e progetti che sostengono gli stranieri attraverso percorsi di alfabetizzazione linguistica con particolare attenzione per i soggetti più deboli, soprattutto donne, che spesso si ricongiungono con il marito in un secondo momento, e non hanno occasione di inserirsi all'interno della comunità. Il rischio da evitare è tuttavia quello di predisporre per gli immigrati una formazione di serie B. "Bisogna imparare, invece, a riconoscere in ogni straniero una persona che reca con sé una storia e una memoria, che ha una cultura e una patria, un progetto di vita, delle competenze da valorizzare e delle cose da dire; che incontra problemi diversi e differentemente acuti a seconda del gruppo etnico, a seconda se è uomo o donna, ragazzo, giovane o anziano, a seconda del percorso migratorio, a seconda se dispone o meno del sostegno di una comunità; che non ha solo bisogni di vitto o alloggio, ma anche di comunicazione, di socialità, di affetto, di cultura. Si tratta di guardare i fatti

diversamente da prima, di farsene una nuova rappresentazione e, dunque, di operare una ristrutturazione cognitiva che è lungi dall'essere compiuta. Essa è, però, indispensabile, se si vuole rinviare agli stranieri l'immagine nuova e diversa che si deve avere di loro" (Susi, 1991, p. 20).

Per rendere possibile il passaggio da una condizione di indifferenza o di conflittualità ad una di convivenza interculturale sono necessarie, tuttavia, persone coraggiose, capaci di collocarsi volontariamente al confine tra le appartenenze e di promuovere la conoscenza reciproca, il dialogo, la cooperazione, di favorire la sensibilizzazione e la mediazione fra gruppi differenti; si tratta di quelli che Alexander Langer ha definito come "traditori della compattezza etnica", persone cioè che si impegnano nell'esplorazione e nel superamento dei confini e che sono in grado di essere critici anche nei confronti del proprio gruppo di riferimento, che però non si devono mai trasformare in transfughi, non devono cioè perdere credibilità presso la propria comunità di riferimento. Langer intravede in questi "traditori della compattezza etnica" il primo strumento di convivenza interculturale. In una certa misura "siamo tutti traditori delle nostre identità originarie. E il gesto della rottura con un'appartenenza che diviene gabbia spesso si rivela una necessità, talvolta si prospetta come una scelta rischiosa ma nobile" (Lerner, 2007, p. 184).

La prospettiva interculturale in campo educativo e formativo

Il momento storico in cui viviamo è percorso, come si è accennato, da profonde trasformazioni di carattere socio-economico e politico determinate da diversi fattori (Portera, 2006). Tra questi un ruolo decisivo sta giocando il numero sempre più elevato dei contatti e delle relazioni tra persone di origine culturale diversa, che ha condotto alla "planetarizzazione dei rapporti interumani e interistituzionali" (Poletti, 1992, p. 14). Si afferma ormai da più parti che quella che viviamo è un'epoca globalizzata e interdipendente. Tale processo viene dato per acquisito e sembra irreversibile: "È un fatto – ha affermato Francesco Susi – che viviamo in un'epoca che interconnette, mette in relazione tutte le parti del pianeta. Si diffonde, per meglio dire, la coscienza che i problemi umani, dovunque si originino e si svolgano, determinano effetti anche nelle più remote regioni del globo. Si è potuto, pertanto, e ben a ragione, parlare di una 'cultura delle interdipendenze'" (Susi, 1995, p. 19). Ciò che preoccupa, nonostante tutto, è la scarsa consapevolezza della dimensione "globale" dei problemi del presente: "noi viviamo in un'età planetaria – come ha affermato efficacemente padre Ernesto Balducci – con una coscienza neolitica"

(Balducci, 2005). Si tratta allora di progettare, predisporre e realizzare percorsi educativi e formativi che siano all'altezza dei problemi del presente per comprendere i processi in atto senza subirli, senza esserne travolti ed evitando che possano condurre al famigerato "scontro di civiltà" (Huntington, 2000).

L'educazione, la scuola, la formazione professionale e il sistema formativo nel suo complesso si trovano di fronte ad una grande sfida. Se il desiderio di scambi e rapporti sempre più ampi ed eterogenei sembra molto forte, è pure evidente la difficoltà a praticare un reale "scambio" interculturale nelle società multiculturali che costituiscono, ormai, un fatto irreversibile. Per conseguenza si rende necessario elaborare soluzioni adeguate ad una gestione consapevole ed equilibrata delle differenze e delle diversità (Santarone, 2006). Ancora oggi, al contrario, il tema dell'immigrazione, nonostante sia al centro di continue discussioni e dibattiti che condizionano fortemente le campagne elettorali e le scelte politiche, ha sollecitato solo parzialmente un confronto serio e profondo da parte delle istituzioni e delle forze politiche sui temi dell'educazione, della formazione e della scuola. Nonostante il fatto che i fenomeni migratori investano ormai il nostro paese da circa trenta anni si può affermare che ancora oggi non vengono tenuti in particolare considerazione i bisogni formativi e culturali degli immigrati (Susi, 1991), poiché l'attenzione si focalizza quasi esclusivamente su quelli essenziali (casa, salute, lavoro). "I bisogni formativo-culturali non sono un "di più", un lusso da riservare agli immigrati di cui si siano già soddisfatti i bisogni primari. Essi sono presenti – come mostrano le ricerche – in ogni fase dell'esperienza di migrazione e ne condizionano sviluppi ed esiti, a seconda delle risposte che ricevono" (Susi, 1995, p. 12).

Per fare fronte ai problemi posti dalla presenza di persone provenienti da Paesi diversi vi è bisogno anche di una forte risposta educativa. L'istruzione e la formazione sono i primi e più importanti strumenti proprio perché consentono la socializzazione dei membri della comunità e la trasmissione dell'eredità culturale accumulata dall'uomo.

Le esperienze, gli studi, le ricerche e le riflessioni sul tema dell'educazione interculturale in Italia e in Europa hanno condotto alla consapevolezza della necessità di instaurare un proficuo incontro tra saperi differenti che lavorino alla definizione di una "pedagogia interculturale" (Gobbo, 2000 e 2008; Cambi, 2001 e 2006; Giusti, 2005).

I diversi approcci tentati hanno dimostrato che parlare consapevolmente di "educazione interculturale" implica la necessità di allargare il dibattito attraverso il ricorso a molte altre discipline come la linguistica, la psicologia, la sociologia,

la pedagogia comparata, la demografia, l'antropologia culturale ecc. e che è necessario rivolgersi a tutti gli allievi, autoctoni e immigrati.

Non si tratta tanto, come si sente spesso dire enfaticamente e retoricamente, di prestare attenzione alle culture in quanto tali e all'incontro tra culture, quanto di prestare attenzione alle persone che ne sono portatrici. Ovviamente non sono le culture a incontrarsi, ma le persone che rielaborano in modo unico e originale il loro rapporto con i sistemi culturali di origine. È pericolosa, quindi, una interpretazione della cultura come qualcosa di statico e imm modificabile. La cultura è un "sistema di riferimenti, simboli, credenze, che riceviamo in eredità, ma anche un inedito percorso individuale che ha il carattere dell'imprevedibilità e della scelta. La cultura – la nostra e tutte le culture – è viva e dinamica, inserita in un processo di continuo cambiamento che si origina attraverso gli scambi, gli incontri, l'accoglienza di altri apporti e anche dalla difesa dei propri principi e riferimenti. [...] La cultura di ciascuno di noi si costruisce e si modifica strada facendo e diventa la nostra storia, grazie alle scelte e alle variazioni individuali, che ci rendono per certi versi simili a coloro che si collocano nel nostro gruppo e nella nostra famiglia, ma anche estremamente diversi da ciascun altro individuo" (Favaro, Fumagalli, 2004, pp. 22 e 23; cfr. anche: Maalouf, 1999; A. Rivera, 2001, pp. 75-106; Aime, 2004 e 2009).

Ogni soggetto, a partire da un determinato sistema di valori, di saperi e di comportamenti all'interno del quale nasce e cresce, elabora un rapporto individuale e originale con la propria "cultura di appartenenza". Tale rapporto è, inoltre, condizionato dall'ambiente di appartenenza, dalla classe sociale, dal genere, dall'educazione e più in generale dalle condizioni sociali, culturali ed economiche. «Il compito che ci aspetta, nei prossimi anni, è proprio questo: riflettere non più solo sulle culture ma, ancora una volta, direttamente sull'uomo» (Bettini, 1992, p. 15).

La pedagogia interculturale è prima di tutto una "*pedagogia relazionale* e si propone, per definizione, di affrontare il problema dei rapporti tra membri di diverse culture ai fini dell'accettazione e del rispetto reciproci" (Desinan, 1996, p. 17). Si tratta di un orientamento del pensiero che si traduce in idee, atti e decisioni, ma è pure una strategia educativa, l'individuazione di una prassi formativa che deve, tra l'altro, analizzare approfonditamente il concetto di "integrazione culturale", concetto nel quale potrebbero celarsi le idee di "assimilazione" e di "segregazione".

L'educazione interculturale, invece, si configura come la risposta in termini di prassi formativa alle sfide poste dal mondo delle interdipendenze; essa «è

un progetto educativo intenzionale che taglia trasversalmente tutte le discipline insegnate [...] e che si propone di modificare le percezioni e gli abiti cognitivi con cui generalmente ci rappresentiamo sia gli stranieri sia il nuovo mondo delle interdipendenze» (Susi, 1999, p. 11).

La pedagogia interculturale deve stabilire “quali” valori trasmettere e “come” trasmetterli ed è in questo senso che si trasforma in didattica, attraverso percorsi di attività sia cognitiva sia di contatto esperienziale con approcci diversi. Si parla, infatti, di “didattiche interculturali”: quelle *centrate sui “punti di vista” o sui “luoghi di vita”* (quando si tende a mostrare la pluralità delle concezioni cognitive relativamente a componenti culturali che permettono la comparazione tra il noi e il voi), *sulla espressività* (sulle differenze nell’arte, negli arredi, nella musica, nel folklore ecc.), *sui disagi dell’altro* (sull’immigrazione e sulle sue implicazioni locali e internazionali, ma anche sulla perdita delle proprie radici e sulla ricerca di una nuova identità), *sulla similarità* (su tutto ciò che ci rende uguali sul piano dei diritti e dei doveri, oppure, su quelli che potrebbero essere definiti gli archetipi metaculturali) (Demetrio e Favaro, 1996, pp. 115-116; cfr. anche Demetrio e Favaro, 2002). Queste didattiche, il cui oggetto è costituito dalle relazioni mentali, fisiche, interpersonali, esperienziali che si instaurano appunto tra individui di diversa appartenenza, più che sulle informazioni, mettono l’accento sui processi che ci permettono di appropriarci delle conoscenze con il fine di “formare alla reciprocità”. Ma ciò che appare ancora più urgente è approfondire una riflessione seria e rigorosa sulle didattiche interculturali delle discipline e dei saperi e sulle esperienze sino ad oggi condotte in tale direzione. Si rende necessario, pertanto, rivedere i curricula formativi e gli stili comunicativi che caratterizzano l’incontro come occasione di scoperta reciproca, nonché i programmi, i libri di testo e i materiali didattici in modo da correggere il loro orientamento monoculturale (Brunelli, Cipollari, Pratissoli, 2007, Catarci, 2004; Fiorucci, 2004 e 2008; Pinto Minerva, 2002; Favaro, Luatti 2004, Luatti, 2009).

L’educazione interculturale non ha, quindi, un compito facile né di breve periodo, poiché implica un riesame degli attuali saperi insegnati nella scuola e perché l’educazione interculturale non è una nuova disciplina che si aggiunge alle altre, ma un punto di vista, un’ottica diversa con cui guardare ai saperi attualmente insegnati (Fiorucci, 2008). L’origine dell’educazione interculturale è da collegarsi allo sviluppo dei fenomeni migratori e, tuttavia, oggi essa ha abbandonato il terreno dell’educazione speciale rivolta ad un gruppo sociale specifico diventando un approccio pedagogico innovatore per la rifondazione del curriculum in generale.

Conclusioni e prospettive Diritto all'istruzione, accesso ai saperi e dimensioni future della cittadinanza e dei beni comuni

di Giulio Russo

L'accesso al sapere e il diritto alla formazione come presupposti della democrazia

L'anno scolastico che si è appena concluso è stato frequentato da oltre settecentomila studenti di origine straniera, in buona parte di “seconda generazione”, nati in Italia dai cinque milioni di migranti che vivono, lavorano e pagano le tasse nel nostro Paese come cittadini incompiuti.

Si è trattato di un anno scolastico particolarmente difficile che, nei mesi di novembre e dicembre 2010, ha visto il susseguirsi di importanti momenti di contestazione e di lotta da parte di studenti, insegnanti e famiglie per la difesa della scuola pubblica.

In molte e significative situazioni nel corso dell'anno le famiglie hanno concorso a più riprese alla vita scolastica messa a dura prova, per carenza di personale e notevole riduzione di fondi, nel garantire il normale svolgimento delle lezioni nonostante l'impegno, in molti casi significativo, del personale scolastico.

Di fronte alla crisi prolungata e crescente del sistema educativo non tutte le famiglie possono o vogliono porsi alla ricerca, suggerita da alcuni ministri, di altre “certezze e vantaggi competitivi per i figli”. Infatti, crescono soltanto di poco le iscrizioni alle scuole private e il ricorso ad altre forme di integrazione formativa privata e riappare il fenomeno dell'istruzione parentale.

Crescono, invece, e in misura molto preoccupante, i giovani vittime della dispersione scolastica e fuori dalla formazione e dal lavoro e si aggravano le condizioni generali di una profonda crisi educativa.

È in questo quadro determinato da condizioni giuridiche, economiche e politiche che mirano a negare il diritto fondamentale all'istruzione e a sottrarre anche il sistema formativo alla sfera pubblica, per consegnarlo a quella privata, che sono divenute necessarie, credibili e diffuse le offerte formative “comunitarie” e solidali.

Le rigorose esperienze e le buone pratiche delle scuole popolari garantiscono interventi laici, gratuiti e densi di sperimentazioni didattiche interculturali.

Chi subisce l'ingiustizia della negazione del suo accesso al diritto all'istruzione può lottare e impegnarsi per superare la disparità che lo colpisce ed emergere alla cittadinanza solo istruendosi.

Le buone pratiche qui presentate possono svilupparsi perché le metodologie e gli strumenti in elaborazione nelle scuole popolari sono sostenibili per le persone allontanate o non ammesse dal sistema formativo: migranti, disabili, giovani, adulti espulsi dal sistema produttivo.

Le scuole popolari contribuiscono alla riscoperta delle esperienze e delle conoscenze che ogni persona ha, e con queste risorse sviluppano prassi democratiche di conoscenza, di inte(g)razione sociale, di intercultura, di cittadinanza.

Il diritto all'istruzione è codificato nelle costituzioni di tutti i Paesi del mondo e nei trattati internazionali come un diritto fondamentale e l'alfabetizzazione resta tra i "Millenium Goals" delle Nazioni Unite. In questi anni recenti, però, il diritto all'istruzione non occupa più, nell'agenda degli stati e degli organismi sovranazionali, quella preminenza che aveva portato nei decenni successivi alla Seconda Guerra Mondiale a grandi investimenti e grandi risultati nell'educazione di base.

Sono altresì lontani i risultati conseguiti, ad esempio, tra gli anni Sessanta e gli anni Ottanta, quando gli iscritti alle università in tutti i Paesi del mondo crebbero di cinque e più volte.

Da un trentennio, invertendo la rotta che aveva caratterizzato il Novecento, si è affermata nel mondo una fase caratterizzata dalla appropriazione privata di beni, aziende e servizi pubblici. In particolare in Italia, questa offensiva ideologica e culturale ha potuto usare anche "argomenti giudiziari" come la corruzione presente nel sistema politico e la inefficienza degli enti a gestione pubblica, spesso più privatisti degli stessi enti privati.

L'inizio della crisi nell'estate 2007 e la "scoperta" della recessione, proprio alla metà di questo anno, hanno portato ad un rilancio delle privatizzazioni come via obbligata per la crescita del PIL.

Sul piano generale occorrerà dimostrare con un forte discorso pubblico come questa crescita quantitativa, e comunque insufficiente, sarà pagata a caro prezzo dai deboli, dalle nuove generazioni e dallo stesso pianeta e come invece lo sviluppo umano partecipato e locale è il solo in grado di garantirci un futuro, soprattutto in Italia già da oltre venti anni in declino.

Lo slogan “*meno Stato e più mercato*” trova legittimazione nelle grandi banche, nei fondi di investimento, nel Fondo Monetario Internazionale, nelle ricette anticrisi imposte a Obama con il rifinanziamento del sistema bancario negli USA e nell’asse deflattivo franco-tedesco in Europa.

In risposta a questi mutamenti di “sistema” imposti dall’alto, però, si va sviluppando dal basso, dai territori, dalle comunità locali una cultura e un caleidoscopio di buone pratiche, animate da ONG, dalla società civile, dal volontariato, da alcune (poche) agenzie internazionali e da movimenti sociali/politici che reclamano “*meno Stato, meno mercato e più società*”, cioè una formula imperniata sulla pratica, la metodologia e la cultura dei beni comuni.

Si tratta di orientamenti che mirano a ridurre e trasformare la statualità e il mercato, e il rapporto perverso che li lega, e a colmare quella distanza abissale che separa oggi le sedi della democrazia rappresentativa dalle esperienze di democrazia diretta. Dopo l’esito positivo dei referendum sull’acqua, dalla loro realizzazione attraverso i comitati locali alla vittoria nelle urne ottenuta solo grazie alla coscienza popolare diffusa, può essere posto nel dibattito il tema dei percorsi di costruzione di coalizioni locali per il bene comune che vedano come protagonisti i corpi sociali intermedi.

È ora sul terreno la possibilità di sperimentare con i sistemi giuridici, economici e politici dati, la definizione di enti per la gestione dei beni comuni e che abbiano la qualità delle capacità tecniche necessarie alla gestione del ciclo dell’acqua e la qualità delle capacità democratiche di essere fondati sulla partecipazione dei cittadini.

E già sembrano avviarsi due nuovi campi di applicazione: quello dei rifiuti e quello della conoscenza.

Infatti, mentre nuovi comitati popolari pongono il tema dell’obiettivo rifiuti zero, giovani studenti, enti della società civile e operatori ed attivisti della comunicazione, della cultura e dello spettacolo sperimentano la conoscenza come bene comune.

Può aprirsi così una fase di diffusione e consolidamento di pratiche sociali e forme istituzionali in grado di avviare percorsi realistici di affermazione della legalità, intesa come giustizia sociale e riequilibrio delle disparità cresciute in questi anni.

Intercultura e Cittadinanza nel 150° dell’Unità d’Italia

Stiamo curando da gennaio 2010 la realizzazione del programma “Intercultura e Cittadinanza nel 150° dell’Unità d’Italia” che, alla fine del 2011,

avrà ricostruito oltre 120 nodi cruciali della storia dei movimenti democratici del nostro Paese. Lo studio del primo e del secondo Risorgimento si accompagna alla progettazione e realizzazione di ricerche, ricerca-azione territoriale, convegni, pubblicazioni, seminari di studio e formazione, sperimentazioni dell'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione, laboratori interculturali. Le conoscenze e gli strumenti in elaborazione con queste reti di cittadinanza attiva assumono sempre più il carattere di materiali indispensabili e "fondativi" su un piano generale per una terza stagione di rinascita (economica, giuridica, culturale, istituzionale e civile) del sistema paese e sul piano del diritto all'istruzione per radicare l'intercultura nei sistemi formativi: nell'interazione tra una pedagogia interculturale e una didattica interculturale delle discipline.

La storia delle scuole popolari in Italia è molto significativa.

Le scuole popolari appaiono come un elemento caratterizzante i nostri 150 anni di storia, esperienze importanti che anticipano ed accompagnano le fasi più significative della trasformazione economica, sociale e civile del Paese. E che nei periodi bui "covano il futuro".

Per ragioni di spazio questa lunga storia delle scuole popolari come presidio della democrazia sarà percorsa a tappe: dal tempo dell'unificazione e della conclusione del Risorgimento lungo, al cinquantenario dell'unificazione (1911) nel pieno della diaspora degli italiani nel mondo e della corsa dell'Italia verso il colonialismo e la Grande Guerra, in occasione del centenario nel decennio dell'approdo alla modernità, nei favolosi anni Sessanta del secolo breve.

È stimolante e ricco di collegamenti scegliere di collocare la prima scuola popolare al numero 5 di Graville Street, una delle malfamate strade del distretto londinese di Camden nel novembre del 1841, ben prima della piena maturazione del processo risorgimentale.

In questa zona, a Saffron Hill, Charles Dickens colloca nel 1837 la tana di Fagin dove Oliver Twist conosce i posti più sporchi e miserabili e sempre in questa zona agirà cinquanta anni più tardi Jack lo squartatore.

In questa zona vivevano già da tempo molti emigrati italiani e tra questi quelli che lavoravano nelle vicine fornaci e nelle fabbriche ruotanti intorno al porto lungo il Tamigi.

Giuseppe Mazzini esule a Londra dal 1838 conosce le condizioni di sfruttamento in cui vivono gli oltre 5 mila emigrati italiani, condizioni ancora peggiori di quelle degli operai inglesi dell'ormai affermata rivoluzione industriale. Come è facile osservare siamo dieci anni prima dei moti del 1848 e del *Manifesto* di Karl Marx e Friedrich Engels.

In questo periodo alcuni articoli di quotidiani londinesi avevano espresso un pesante fastidio per la petulanza invasiva dei numerosi piccoli italiani che molestavano con la questua la morale vittoriana. Giuseppe Mazzini scoprì così che almeno trecento ragazzi, provenienti in prevalenza dall'appennino ligure e dalla Lucania, partivano tutte le mattine dalle invivibili case del quartiere per le loro azioni di accattonaggio forzato nel centro di Londra. I ragazzi erano spesso stati "affittati" per tre anni dai genitori ad artigiani e musicisti girovaghi e questi flussi migratori investivano già tutte le capitali europee e la stessa New York, porto d'arrivo del grande esodo successivo agli anni Ottanta dell'Ottocento.

Nel primo anno di vita la scuola, serale, laica e gratuita, fu frequentata da oltre 120 ragazzi che conoscendosi e cominciando ad apprendere l'italiano riuscirono anche a superare le barriere linguistiche che li separavano e a far conoscere la tratta di cui erano vittime. Nel 1842 aprirà nel quartiere una scuola cattolica e l'anno dopo ancora verrà fondata una lega dei lavoratori italiani.

150 anni fa, dopo l'unificazione e al primo censimento tenutosi il 31 dicembre 1861, in Italia l'analfabetismo era al 78% e si stima che non più del 10% della popolazione parlasse la lingua italiana. Gli stati preunitari avevano sistemi d'istruzione molto diversificati con una diffusione della scolarizzazione decisamente superiore in Lombardia e in Piemonte. Nel resto della penisola la rivoluzione industriale, quella americana e quella francese non avevano scosso a sufficienza il vecchio regime. Nel decennio dei regni napoleonici, a cavallo del 1810, erano state promulgate leggi particolarmente avanzate che prevedevano tra l'altro la scolarizzazione anche delle ragazze, come future madri. L'alternarsi dei primi moti rivoluzionari e di successive feroci restaurazioni, protrattosi per oltre sessanta anni, aveva portato all'esaurimento degli esperimenti riformatori che, al momento dell'unificazione, erano nel dibattito di ristretti circoli di intellettuali invidiosi alla corte, ai conservatori e alla stessa borghesia liberale al governo a Torino.

Le aspettative di giustizia sociale raccolte e suscitate da Garibaldi nelle regioni meridionali e le profonde riflessioni di Carlo Cattaneo, Vincenzo Cuoco e Giuseppe Mazzini non erano tenute in conto.

La legge Casati venne così estesa dal Regno di Sardegna a tutto il Paese e non si prevede nessuna campagna di alfabetizzazione e di riconoscimento delle culture e dei saperi orali dei contadini e degli artigiani delle altre regioni.

Con l'istituzione delle scuole pubbliche (elementari) a carico dei comuni e sino alle successive leggi Coppino del biennio 1876-1878 si provvide a

costruire un buon Ministero non pronto, però, al rapporto col territorio come dimostrerà quindici anni dopo nel 1876 l'inchiesta di Franchetti e Sonnino sulle condizioni di vita in Sicilia. L'assenza di un adeguato piano di finanziamenti e le dissestate condizioni dei comuni ne resero esasperata una gestione centralistica. Bruciati i primi cinque anni con la sola e più spietata repressione militare dei complessi fenomeni chiamati brigantaggio, ancora lungo tutto il secolo breve le Italie furono solo simbolicamente unificate.

Le società operaie e di mutuo soccorso ebbero una rapida diffusione dopo l'unificazione. A metà degli anni Sessanta ne risultavano censite oltre 400 nelle sole regioni nord occidentali (Piemonte, Liguria, Lombardia e parzialmente Toscana) sedi della crescente industria. Molte Società avevano come presidente onorario Garibaldi ed una delle attività più ricorrenti, oltre quelle mutualistiche, era quella delle scuole popolari.

Questo tipo di esperienza divenne particolarmente robusta negli anni Ottanta e fino al primo cinquantennio dell'Unità nel 1911, quando l'analfabetismo riguardava ancora la metà della popolazione (46,7%).

Le scuole popolari continuarono, infatti, a svolgere una nuova grande funzione proprio nei primi anni del Novecento, a cinquanta anni dall'unificazione e a trenta dal trasferimento della capitale a Roma. E proprio nella capitale si sviluppano le scuole per i contadini dell'Agro romano da ricordare per la loro storia e per il carattere di interventi nati dal volontariato di pochi intellettuali laici, antesignani autentici degli attivisti dei diritti umani dei nostri giorni, come Sibilla Aleramo, Angelo Celli, Giovanni Cena, Duilio Cambellotti e Alessandro Marcucci.

Alla fine dell'Ottocento, nonostante la gran mole di facilitazioni e finanziamenti concessi da numerose leggi emanate a partire dal 1878, l'Agro romano restava, ancora dopo otto secoli, fondamentalmente in regime di enormi latifondi a pascolo e grano dominati da paludi. I residenti nell'Agro risultavano essere circa 900, pari ad un millesimo di quelli che vi abitano oggi.

Per metà dell'anno accorrevano nell'agro per lavori stagionali oltre trecentomila persone provenienti anche da molto lontano (Abruzzo, Marche, Toscana, Campania) e da più vicino (dai vari comuni collinari intorno a Roma e dalla Sabina e in numeri enormi dalla Ciociaria). Le loro condizioni erano dure tra capanne ("lestre") invivibili, ritmi di lavoro pesanti nel caldo e con le zanzare in estate, o dettati dai ritmi biologici delle greggi nei mesi invernali della transumanza. La lotta alla malaria e all'analfabetismo fu la missione del gruppo, fino al riconoscimento delle scuole con una istituzionalizzazione

voluta dal sindaco Ernesto Nathan parimenti sensibile alle scuole per i figli dei ferrovieri avviate da Maria Montessori nel quartiere di San Lorenzo. Si evidenzia, così, l'apporto innovativo delle scuole popolari per l'affermazione della giustizia sociale e per la conquista di nuovi alunni provenienti da classi sociali ai margini, che così furono accolti e rientrarono nel corpo sociale.

Dopo il ventennio fascista, il biennio della Liberazione e prima della conquista della Costituzione repubblicana con il decreto legislativo n. 1559 del 17 dicembre 1947, fu istituita la scuola popolare contro l'analfabetismo. Quando si aprì la più profonda trasformazione del Paese che finalmente approdò alla modernità, la lotta all'analfabetismo vide una nuova stagione con la società civile impegnata sul terreno del diritto all'istruzione.

Negli anni intorno al Centenario dell'Unità d'Italia, celebrato nel 1961 all'insegna dello sviluppo economico senza fine e della dolce vita, è un fiorire di scuole popolari e "doposcuola" e scuole serali in tutta Italia da quella che perdeva la sua popolazione a quella che la acquistava.

Il *Non è mai troppo tardi* televisivo del maestro Alberto Manzi dal 1959 al 1968 e l'istituzione della scuola media unica nel 1962 e la stessa *Lettera a una professoressa* di Don Lorenzo Milani del 1967 rappresentano le icone, le punte d'iceberg di un processo diffuso e possente che attraversò tutta l'Italia. Le scuole popolari in questo decennio sviluppano le loro esperienze nei casermoni d'arrivo nelle città del triangolo industriale dove si riversano forti travasi di popolazione, meridionale e veneta soprattutto, che va a produrre per l'Italia del boom. Anche nei comuni agricoli, specie meridionali, da cui partono 5 milioni di persone, in qualche caso anche la metà della popolazione, per l'Europa e per Torino e Milano, si sviluppano le scuole popolari per chi resta ma, soprattutto, per chi parte che deve saper leggere e scrivere e se conosce anche gli strumenti di lavoro è meglio.

Infine, nelle aree degradate dei centri storici e nelle borgate auto costruite e nei nuovi rioni di case popolari a Roma e a Napoli. E a Firenze, a Bari, a Palermo, a Catanzaro, a Cagliari, a Pescara. È il Sessantotto profondo che ancora alimenta positivamente la società italiana.

Questo primo decennio del nuovo millennio in un Paese attardato e impoverito e nuovamente investito da migrazioni interne dal Sud al Nord, dalla campagna alla città con picchi prossimi a quelli degli anni Cinquanta e Sessanta, le scuole popolari sono popolate prevalentemente da migranti ed offrono come terreni ormai consolidati e di nuove sperimentazioni l'insegnamento dell'Italiano come seconda lingua e il riconoscimento del multilinguismo.

La didattica interculturale dei saperi e delle discipline rappresenta il contributo delle scuole popolari allo sviluppo del nostro Paese nel mondo d'oggi, dando nuovi fondamenti costitutivi al diritto all'istruzione e alla cittadinanza interculturale. In pochi anni si è riusciti così ad integrare interventi complessi che vanno dalla capacità di accoglienza, all'orientamento ai servizi, all'insegnamento di cittadinanza e costituzione.

Primavera mediterranea dei diritti umani

Per comprenderlo questo mondo d'oggi e perché il nostro Paese vi partecipi con un ruolo attivo, la giornata di Gaeta si è conclusa con la tavola rotonda "Per una primavera mediterranea dei diritti umani" che ha caratterizzato da gennaio 2011 tutti i nostri interventi e il 20 giugno le nostre manifestazioni per la giornata mondiale del rifugiato.

Gli eventi politici che hanno recentemente investito i paesi del Nord Africa e del Medio Oriente (la cosiddetta primavera araba per la democrazia) hanno causato nuovi esodi di massa e tra le persone coinvolte nei viaggi attraverso il mare notevole è la presenza di richiedenti asilo ed altri gruppi vulnerabili. Queste persone, in genere in partenza da Tunisia e Libia, mettono a rischio le loro vite su barconi fatiscenti super affollati pur di sfuggire situazioni oppressive e che negano i diritti umani.

Dal 1988 ad oggi sono 17.627 le persone morte lungo i confini meridionali d'Europa. Tra gennaio e giugno 2011 ben 1.820. Senza dimenticare gli incidenti e le vittime che interessano anche i flussi che attraversano le frontiere via terra e tra queste su tutte quella tra Grecia e Turchia.

I sistemi messi a punto dai governi nazionali e da quelli dell'Unione Europea hanno dimostrato la loro totale incapacità di gestire i recenti movimenti. Barconi dei migranti non intercettati e non assistiti, respingimenti in mare. Quando i barconi sono intercettati o sbarcano i migranti non sono correttamente informati sui loro diritti e sulle procedure d'asilo come richiesto ed indicato nella direttiva 2005/85/EC. E quando, infine, le persone entrano, la fornitura delle elementari necessità non è accompagnata da misure capaci di proteggere i gruppi vulnerabili ancora più provati da fortunate traversate. I migranti ricoverati troppo a lungo in centri super affollati dove i minori si contendono poco spazio e servizi inservibili con gli adulti, hanno così conosciuto una ulteriore crisi umanitaria. L'accoglienza dei migranti è stata così avviata con un notevole ritardo, gestita secondo piani di emergenza molto costosi, e tuttavia limitati a vitto e alloggio, e senza misure concrete per l'inte-

grazione, indispensabili per essere capaci di affrontare i bisogni specifici delle persone e la loro inclusione sociale.

Una settimana fa, il 21 giugno, abbiamo presentato con l'Avvocato Stefano Greco, Responsabile del nostro Ufficio giuridico, un esposto alla Procura della Repubblica presso il tribunale di Roma "al fine di verificare il corretto e legittimo comportamento di chi è preposto ad evitare che tante vite umane vengano sacrificate inutilmente", partendo dai seguenti semplici interrogativi: "Perché il dispositivo aeronavale della NATO attualmente impegnato nelle operazioni militari a largo della Libia non interviene a favore di questi civili in fuga dalle guerre? Perché il dispositivo aeronavale che viene impegnato con mandato ONU a protezione delle popolazioni civili non salva dal mare queste persone? Perché non viene rispettato dallo Stato italiano il principio di non respingimento e di libero attraversamento della frontiera nei casi previsti, come previsto dalla nostra Carta Costituzionale all'art 10 comma 3 e successivamente dalla Convenzione di Ginevra del 1951? Perché il Governo non apre un canale umanitario di fuga, un varco di frontiera verso l'Europa per queste genti che hanno fin troppo sofferto?"

Come è facile osservare, abbiamo inteso spostare l'attenzione sulle cause dell'esodo dei *boat people* e sulle condizioni della presenza in Europa e per superare l'incredibile campagna condotta dal governo che si è così inchiodato nella guerra ai barconi e non è riuscito ad esprimere una visione mediterranea ed europea e a tutelare gli interessi del Paese.

Occorre spostare il centro del ragionamento su antiche e consolidate tradizioni della gente di mare italiana (pescatori, diportisti, corpi militari), sul valore della vita umana, sui dettati del nostro sistema giuridico e di quello della Unione Europea e quindi di ottemperare anche al diritto internazionale (Risoluzione ONU 1973/2011 sulla Libia).

E va anche ricordato che nel 1979 l'8° gruppo navale, composto dagli incrociatori Vittorio Veneto e Andrea Doria e dalla nave Stromboli con 1.200 uomini di equipaggio e 13 elicotteri, si spinse fino al mar Cinese per una missione di circa 15.000 miglia e durata dal 4 luglio al 20 agosto, per andare a raccogliere i *boat people* vietnamiti in affanno nella fuga dalle coste del loro Paese portandone in Italia circa mille.

L'affermazione dei diritti umani nel Mediterraneo, in ognuno dei Paesi rivieraschi, anche in quelli della sponda nord come il nostro, conosce molte, troppe situazioni di crisi. Non solo in Libia e in Siria.

Ribadiamo l'impegno prioritario di FOCUS-Casa dei Diritti Sociali per affermare la peculiarità di una primavera mediterranea dei diritti umani per una questione di principio e di rilancio dei diritti fondamentali della persona, per far riconoscere la evidente evoluzione storica della regione mediterranea e perché l'Italia possa contribuire al rinnovamento democratico della Unione Europea.

Questo volume dà conto della vita e della esperienza di 13 scuole popolari nell'anno scolastico 2010-2011 ed è pubblicato grazie al contributo del Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali per la realizzazione di progetti sperimentali di volontariato (Esercizio finanziario 2008, ai sensi dell'art. 12 della Legge 11 agosto 1991, n. 266).

Le buone pratiche realizzate sono la base e il fondamento di nuove scuole popolari in avvio nei prossimi mesi a partire dalle esperienze più consolidate, come la rete Scuolemigranti a Roma, e dalle centinaia di realtà diffuse in tutta Italia che realizzano, contemporaneamente, attività di sportello, di accoglienza e di orientamento e attività di insegnamento-apprendimento della lingua italiana.

Le relazioni esposte nel Seminario conclusivo di Gaeta del 27 giugno sono state composte, organizzate per aree tematiche ed integrate con le introduzioni ai singoli capitoli e con gli interventi dei professori Anna De Meo e Massimiliano Fiorucci curatori del volume.

Ai professori De Meo e Fiorucci va il nostro particolare e caloroso ringraziamento per aver curato la qualità del volume.

L'uscita di questa pubblicazione è stata possibile grazie al lavoro paziente, competente e creativo di Amalia Romano, Massimiliano Fiorucci e Pino Zarbo.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2002). *Non per fame prego*. Roma: EDUP.
- AA.VV. (2007). *Apprendimento Permanente: la Domanda e l'Offerta di Formazione a Roma*, vol. 1, Progetto FSE "Avvio del sistema cittadino per l'Educazione degli Adulti e la costituzione dei Comitali Locali". Roma: Assessorato e Dipartimento alle Politiche Educative e Scolastiche, Comune di Roma.
- AA.VV. (2009). *Scuolemigranti. Le scuole popolari di italiano per migranti a Roma e nel Lazio*. Roma: Centri di Servizio per il Volontariato del Lazio.
- AIME MARCO (2004). *Eccessi di culture*. Torino: Einaudi.
- AIME MARCO (2009). *La macchia della razza. Lettera alle vittime della paura e dell'intolleranza*. Milano: Ponte alle Grazie.
- ALATRI GIOVANNA (2000). *Dal chinino all'alfabeto: igiene, istruzione e bonifiche nelle campagne romane*. Roma: Palombi.
- AMBROSINI MAURIZIO (2005). *Sociologia delle migrazioni*. Bologna: il Mulino.
- AMBROSINI MAURIZIO, MOLINA STEFANO (a cura di) (2004). *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*. Torino: Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli.
- AMIOTTI GABRIELLA, ROSINA ALESSANDRO (a cura di) (2007). *Identità ed integrazione. Passato e presente delle minoranze nell'Europa mediterranea*. Milano: Franco Angeli.
- ANCI (2010). *Audizione sulla condizione dei Rom e dei Sinti in Italia del Presidente Sergio Chiamparino alla Commissione per la tutela e la promozione dei diritti umani del Senato*. 5 maggio 2010.
- ARRIGONI PAOLA, VITALE TOMMASO (2008). "Quale legalità? Rom e gagi a confronto", *Aggiornamenti Sociali*, 3, 2008, pp. 182-194.
- BALDUCCI ERNESTO (2005). *L'uomo planetario*. Firenze: Giunti.
- BANFI ALBERTO MARIO (2010). *Nel nome dell'Italia. Il risorgimento nelle testimonianze, nei documenti e nelle immagini*. Roma-Bari: Laterza.
- BARCA FABRIZIO (2006). *Italia frenata. Paradossi e lezioni della politica per lo sviluppo*. Roma: Donzelli.
- BETTINI MAURIZIO (a cura di) (1992). *Lo straniero ovvero l'identità culturale a confronto*, Roma-Bari: Laterza.
- BETTONI CAMILLA (2006). *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*. Roma-Bari: Laterza.
- BOBBIO NORBERTO (2010). *Elementi di politica*. Torino: Einaudi.

- BOCCHI G., CERUTI M. (2004). *Educazione e globalizzazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- BOLAFFI GUIDO, GINDRO SANDRO, TENTORI TULLIO (a cura di) (2004). *Dizionario delle diversità. Parole e concetti per capire l'immigrazione*. Roma: EDUP.
- BONETTI SERGIO, FIORUCCI MASSIMILIANO (a cura di) (2006). *Uomini senza qualità. La formazione dei lavoratori immigrati dalla negazione al riconoscimento*. Milano: Guerini.
- BRAGATO STEFANIA, MENETTO LUCIANO (a cura di) (2007). *E per patria una lingua segreta. Rom e Sinti in provincia di Venezia*. Portogruaro: Nuovadimensione.
- BRAUDEL FERNAND (1953). *Civiltà e Imperi del Mediterraneo nell'età di Filippo II*. Torino: Einaudi.
- BRUNELLI CATIA, CIPOLLARI GIOVANNA, PRATISSOLI MARIELLA (2007). *Oltre l'etnocentrismo. I saperi della scuola al di là dell'Occidente*. Bologna: EMI.
- CALABRÒ ANNA RITA (2008). *Zingari. Storia di un'emergenza annunciata*. Napoli: Liguori.
- CAMBI FRANCO (2001). *Intercultura: fondamenti pedagogici*. Roma: Carocci.
- CAMBI FRANCO (2006). *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
- CAON FABIO (a cura di) (2008). *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*. Milano: Bruno Mondadori.
- CARITAS DI ROMA (2010). *Osservatorio Romano sulle Migrazioni. Settimo rapporto*. Roma: Idos.
- CARITAS-MIGRANTES (2010). *Immigrazione. Dossier Statistico 2010. XX Rapporto*. Roma: Idos.
- CARITAS-MIGRANTES (2011). *Immigrazione. Dossier Statistico 2011. XXI Rapporto*. Roma: Idos.
- CASTEL ROBERT (2008). *La discriminazione negativa. Cittadini o indigeni?*. Macerata: Quodlibet.
- CATARCI MARCO (2004). *All'incrocio dei saperi. Una didattica per una società multiculturale*. Roma: Anicia.
- CATARCI MARCO, FIORUCCI MASSIMILIANO (a cura di) (2011). *Immigrazione e intercultura in Italia e in Spagna. Prospettive, proposte ed esperienze a confronto*. Milano: Unicopli.
- CATTANEO CARLO (1993). *Le più belle pagine scelte da Gaetano Salvemini*. Roma: Donzelli.
- CERD – COMITATO SULL'ELIMINAZIONE DELLA DISCRIMINAZIONE RAZZIALE (1999). *Concluding Observations of the Committee on the Elimination of Racial Discrimination: Italy. 07/04/99 (CERD/C/304/Add.68)*. Geneva: United Nations.
- CERD – COMITATO SULL'ELIMINAZIONE DELLA DISCRIMINAZIONE RAZZIALE (2008). "Osservazioni conclusive del Comitato sull'eliminazione della discriminazione razziale – Italia";
- CHINI MARINA (a cura di) (2004). *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*. Milano: FrancoAngeli.
- CHIUMENTI LUISA, BILANCIA FERNANDO (1977). *La campagna romana (dagli appunti di Giuseppe e Francesco Tomassetti)*. Roma: Banco di Roma.
- COLOMBO ENZO (2007). "Molto più che stranieri, molto più che italiani. Modi diversi di guardare ai destini dei figli di immigrati in un contesto di crescente globalizzazione", *Mondi Migranti* 1, pp. 63-85.

- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. Bruxelles.
- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE (2001). *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*. Bruxelles.
- CONFERENZA UNIFICATA (2000). *Accordo tra Governo, regioni, province, comuni e comunità montane per riorganizzare e potenziare l'educazione permanente degli adulti*. 2 marzo 2000.
- CONSIGLIO D'EUROPA (1969). "Raccomandazione n. 563" del 1969.
- CUMMINS JIM (1989). *Empowering minority students*. Sacramento, CA: California Association for Bilingual Education.
- CUMMINS JIM (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario, CA: California Association for Bilingual Education.
- CUMMINS JIM (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- CUOCO VINCENZO (1998). *Saggio storico sulla rivoluzione di Napoli*. Milano: Rizzoli.
- D'AMICO NICOLA (2009). *Storia e storie della scuola italiana*. Bologna: Zanichelli.
- DE MEO ANNA, CANZANO ROSANNA (2004). "Storia di Anta, senegalese di Caserta", in Curti L., Carotenuto S., De Meo A., Marinelli S. (a cura di), *La nuova Shahrazad. Donne e multiculturalismo*. Napoli: Liguori, pp. 269-279.
- DECRETO DEL PRESIDENTE DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI, del 21 maggio 2008, "Dichiarazione dello stato di emergenza in relazione agli insediamenti di comunità nomadi nel territorio delle regioni Campania, Lazio e Lombardia".
- DELL'AGNESE ELENA, VITALE TOMMASO (2007). "Rom e Sinti, una galassia di minoranze senza territorio", in Rosina A., Amiotti G. (a cura di), *Identità ed integrazione. Passato e presente delle minoranze nell'Europa mediterranea*. Milano: Franco Angeli.
- DEMETRIO DUCCIO, FAVARO GRAZIELLA (1992). *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*. La Nuova Italia: Firenze.
- DEMETRIO DUCCIO, FAVARO GRAZIELLA (1996). *Bambini stranieri a scuola. Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*. Firenze: La Nuova Italia.
- DEMETRIO DUCCIO, FAVARO GRAZIELLA (2002). *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*. Milano: FrancoAngeli.
- DESINAN CLAUDIO (1996). *Orientamenti di educazione interculturale*. Milano: Franco Angeli.
- ECO UMBERTO (2011). *Costruire il nemico e altri scritti occasionali*. Milano: Bompiani.
- ECRI (2002). *2nd Report on Italy adopted the 22nd June 2001*. Strasbourg: ECRI.
- ECRI (2005). *Terzo Rapporto sull'Italia*, adottato il 16 dicembre 2005. Il Rapporto è consultabile all'indirizzo <http://www.piemonteimmigrazione.it/PDF/terzo%20rapp%20ECRI%20su%20Italiapdf>.
- ERRC, COHRE (2008). "Commenti riguardanti l'Italia per considerazione del Comitato delle Nazioni Unite sull'eliminazione della discriminazione razziale alla sessione n. 72".
- ERRC, Open Society Institute, OsservAzione (2009). *Memorandum to the European Commission – Violations of EC law and the fundamental rights of Roma and Sinti by the Italian Government in the implementation of the census in "nomad camps"*. 4 May

- 2009 ECD-0902-5-EC Joint Submission-RS-5.4.09, <http://www.statewatch.org/news/2009/may/italy-ercc.pdf>.
- FAVARO GRAZIELLA, FUMAGALLI MANUELA (2004). *Capirsi diversi. Idee e pratiche di mediazione interculturale*. Roma: Carocci.
- FAVARO GRAZIELLA, LUATTI LORENZO (a cura di) (2004). *L'intercultura dalla A alla Z*. Milano: Franco Angeli.
- FERRAJOLI LUIGI (2009), *Teoria della democrazia*. Roma-Bari: Laterza.
- FINELLI MICHELE (1999). *Il prezioso elemento. Giuseppe Mazzini e gli emigrati italiani nell'esperienza della Scuola Italiana a Londra*. Villa Verucchio (RN): Pazzini.
- FIORUCCI MASSIMILIANO (a cura di) (2004). *Incontri. Spazi e luoghi della mediazione interculturale*. Roma: Armando.
- FIORUCCI MASSIMILIANO (a cura di) (2008). *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*. Milano: Franco Angeli.
- FONDAZIONE MIGRANTES (2011). *Rapporto Italiani nel mondo 2011*. Roma: Idos.
- FREIRE PAULO (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- GALLINO LUCIANO (2007). *Globalizzazione e diseguaglianze*. Roma-Bari: Laterza.
- GIUSTI MARIANGELA (2005). *Pedagogia interculturale. Teorie, metodologia, laboratori*. Roma-Bari: Laterza.
- GOBBO FRANCESCA (2000). *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*. Roma: Carocci.
- GOBBO FRANCESCA (a cura di) (2008). *L'educazione al tempo dell'intercultura*. Roma: Carocci.
- GOBBO FRANCESCA (a cura di) (2010). *Il cooperative learning nelle società multiculturali. Una prospettiva critica*. Milano: Unicopli.
- HUNTINGTON SAMUEL P. (2000). *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale*. Milano: Garzanti.
- LAMBERT WALLACE E. (1975). "Culture and language as factors in learning and education", in Wolfgang A. (a cura di), *Education of Immigrant Students*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, pp. 55-83.
- LAMBERT WALLACE E. (1977). "The effects of bilingualism on the individual: cognitive and sociocultural consequences", in Hornby P. A. (a cura di), *Bilingualism: psychological, social and educational implications*. New York: Academic Press, pp. 15-27.
- LANGER ALEXANDER (2001). *La scelta della convivenza*. Roma: E/O.
- LANGER ALEXANDER (2011). *Il viaggiatore leggero. Scritti 1961-1995*. Palermo: Sellerio.
- LAPOV ZORAN (2004). *Minoranze linguistiche non-territoriali in Italia: Rom e Sinti. Per una politica socioculturale scolastica*. Firenze: Università degli Studi di Firenze, Tesi di dottorato.
- LEGGE 15 DICEMBRE 1999, N. 482 "Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche", pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale del 20 dicembre 1999 n. 297.
- LERNER GAD (2007). *Tu sei un bastardo*. Milano: Feltrinelli, Milano.
- LEWIS M. PAUL (a cura di) (2009). *Ethnologue: Languages of the World*, sixteenth edition. Dallas, TX: SIL International.
- LUATTI LORENZO (a cura di) (2009). *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*. Roma: Carocci.

- MAALOUF AMIN (1996). *L'identità*. Milano: Bompiani.
- MAMMUCARI RENATO (2002). *Campagna romana*. Città di Castello (PG): Edimond.
- MARX KARL, ENGELS FRIEDRICH (2005). *Manifesto del Partito Comunista*, Torino: Einaudi.
- MATTEI UGO (2010). *Il saccheggio: regime di legalità e trasformazioni globali*. Milano: Mondadori.
- MAZZARA BRUNO M. (1997). *Stereotipi e pregiudizi*. Bologna: Il Mulino.
- MAZZINI GIUSEPPE (2011). *Dear Kate. Lettere indite 1841-1871*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- MEZZADRA SANDRO (2006). *Diritto di fuga*. Verona: Ombre corte.
- MINISTERO DELL'INTERNO, Ufficio centrale per i problemi delle zone di confine e delle minoranze etniche (1994), *Primo rapporto sullo stato delle minoranze in Italia*, Roma.
- MINISTERO DELL'INTERNO (2008). *Linee Guida per l'attuazione delle Ordinanze del Presidente del Consiglio dei Ministri del 30 maggio 2008, nn. 3676, 3677 e 3678 concernenti insediamenti di comunità nomadi nelle regioni Campania, Lazio e Lombardia*. 17 luglio 2008.
- MINISTERO DELL'INTERNO – Dipartimento per le libertà civili e l'immigrazione, Direzione Centrale per i Diritti, la Cittadinanza e le Minoranze, AREA V Minoranze storiche e nuove minoranze (2009). *III Rapporto dell'Italia sull'attuazione della Convenzione quadro per la protezione delle minoranze nazionali (ex art. 25 paragrafo 2)*. Reperibile all'indirizzo <http://www.stranieriinitalia.it/briguglio/immigrazione-e-asilo/2009/novembre/rapp-italia-minoranze.pdf>.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma.
- MORIN EDGAR (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- NANNI ANTONIO, CURCI STEFANO (2005). *Buone pratiche per fare intercultura*. Bologna: EMI.
- NOIRIEL GÉRARD (2010). *Il massacro degli italiani. Aigues-Mortes, 1893. Quando il lavoro lo rubavamo noi*. Milano: Tropea.
- NUSSBAUM MARTHA C. (2006). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
- NUSSBAUM MARTHA C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- O'CONNOR JAMES (1979). *La crisi fiscale dello Stato*. Torino: Einaudi.
- ORDINANZE DEL PRESIDENTE DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI NN. 3676, 3677, 3678 del 30 maggio 2008.
- OSCE (2008). "Implementazione del Piano d'Azione sul miglioramento della situazione di Rom e Sinti nell'Area OSCE – Status Report 2008".
- OSCE/ODHIR (2009). *Assessment of the Human Rights Situation of Roma and Sinti in Italy. Report of a fact-finding mission in Milan, Naples and Rome on 20-26 July 2008*. Warsaw, The Hague – March 2009.

- PARLAMENTO EUROPEO (2008). “Una strategia europea per i rom”, Risoluzione del 31 gennaio 2008.
- PAVONE CLAUDIO (2008). *Prima lezione di storia contemporanea*. Roma-Bari: Laterza.
- PELEGRINO ELISA, SALVATI LUISA, DE MEO ANNA (2011). “Racism and Immigration in Social Advertising”, in *Comunicación Social en el Siglo XXI*. Centro de Lingüística Aplicada, Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente, Santiago de Cuba, pp. 995-999.
- PINTO MINERVA FRANCA (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- POLETTI FULVIO (a cura di) (1992). *L'educazione interculturale*. Firenze: La Nuova Italia.
- PORTERA AGOSTINO (2006). *Globalizzazione e pedagogia interculturale*. Trento: Erickson.
- PORTERA AGOSTINO (a cura di) (2003). *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*. Milano: Vita e Pensiero.
- REMOTTI FRANCESCO (1996). *Contro l'identità*. Roma-Bari: Laterza.
- REMOTTI FRANCESCO (2010). *L'ossessione identitaria*. Roma-Bari: Laterza.
- REVELLI MARCO (1999). *Fuori Luogo. Cronaca da un campo rom*. Torino: Bollati Borin-ghieri.
- RICCARDI ANDREA (1997). *Mediterraneo: Cristianesimo e Islam tra coabitazione e conflitto*. Milano: Guerini e Associati.
- RIFKIN JEREMY (2001). *L'era dell'accesso. La rivoluzione della new economy*. Milano: Mondadori.
- RIVERA ANNAMARIA (2001). *Cultura*, in Gallissot R., Kilani M., Rivera A., *L'imbroglione etnico in quattordici parole-chiave*. Bari: Dedalo, pp. 75-106.
- SANTARONE DONATELLO (a cura di) (2006). *Educare diversamente. Migrazioni, differenze, intercultura*. Roma: Armando.
- SANTERINI MILENA (2010). *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*. Trento: Erickson.
- SANTERINI MILENA, REGGIO PIERGIOORGIO (a cura di) (2007). *Formazione interculturale: teoria e pratica*. Milano: Unicopli.
- SAYAD ABDELMALEK (2002). *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milano: Raffaello Cortina.
- SCASSELLATI ALESSANDRO (2009). *L'inte(g)razione degli adolescenti di origine straniera sul litorale romano*. Roma: FOCUS - Casa dei Diritti Sociali.
- SCHUMANN JOHN H. (1976a). “Social distance as a factor in second language acquisition”, *Language Learning* 26/1, pp. 135-143.
- SCHUMANN JOHN H. (1976b). “Second language acquisition: the pidginization hypothesis”, *Language Learning* 26/2, pp. 391-408.
- SCHUMANN JOHN H. (1990). “Extending the Scope of the Acculturation/Pidginization Model to Include Cognition”, *TESOL Quarterly* 24/4, pp. 667-684.
- SCHWARTZ BERTRAND (1995). *Modernizzare senza escludere. Un progetto di formazione contro l'emarginazione sociale e professionale*. Roma: Anicia.
- SCHWEITZER ALBERT (1957). *Rispetto per la vita*. Milano: Edizioni di Comunità.
- SEN AMARTYA (2004). *La democrazia degli altri. Perché la libertà non è un'invenzione dell'Occidente*. Milano: Mondadori.

- SEN AMARTYA (2008). *Identità e violenza*. Roma-Bari: Laterza.
- SEN AMARTYA (2010). *L'idea di giustizia*. Milano: Mondadori.
- SENATO DELLA REPUBBLICA, Commissione straordinaria per la tutela e la promozione dei diritti umani (2011). *Rapporto conclusivo dell'indagine sulla condizione di Rom, Sinti e Caminanti in Italia*. Roma.
- SIGONA NANDO (2007). "Lo scandalo dell'alterità: Rom e Sinti in Italia", in Bragato S., Menetto L. (a cura di). *E per patria una lingua segreta. Rom e Sinti in provincia di Venezia*. Portogruaro: Nuovadimensione.
- STELLA GIAN ANTONIO (2010). *Negri, froci, giudei & co. L'eterna guerra contro l'altro*. Milano: Rizzoli.
- STIGLITZ JOSEPH (2010). *Bancarotta. L'economia globale in caduta libera*. Torino: Einaudi.
- SUNDERMEIER THEO (1999). *Comprendere lo straniero. Una ermeneutica interculturale*. Brescia: Queriniana.
- SUSI FRANCESCO (1991). *I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri. La ricerca-azione come metodologia educativa*. Milano: Franco Angeli.
- SUSI FRANCESCO (1995). *L'interculturalità possibile. L'inserimento scolastico degli stranieri*. Roma: Anicia.
- SUSI FRANCESCO (a cura di) (1999). *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*. Roma: Armando.
- TAGLIAVIA ALFREDO (2007). "La formazione professionale degli immigrati: problematiche e possibilità operative", *Studi emigrazione*, 165, pp. 219-233.
- TODOROV TZVETAN (1994). *La conquista dell'America. Il problema dell'«altro»*. Torino: Einaudi.
- TODOROV TZVETAN (2009). *La paura dei barbari. Oltre lo scontro delle civiltà*. Milano: Garzanti.
- TODOROV TZVETAN (2011). *Gli altri vivono in noi, e noi viviamo in loro. Saggi 1983-2008*. Milano: Garzanti.
- TODOROV TZVETAN, BAUDOT GEORGES (1997). *Racconti aztechi della conquista*. Torino: Einaudi.
- VEDOVELLI MASSIMO (1990). "La percezione della standardizzazione nell'apprendimento naturale dell'italiano L2", in Banfi E. e Cordin P. (a cura di). *Storia dell'italiano e forme dell'italianizzazione* (Atti del XXIII congresso internazionale di studi della SLI). Roma: Bulzoni, pp. 141-156.
- WA THIONG'O, NGUGI (2000). *Spostare il centro del mondo. La lotta per le libertà culturali*. Roma: Meltemi.
- ZAGREBELSKY GUSTAVO (2010). *L'esercizio della democrazia*. Torino: Codice.
- ZOLETTO DAVIDE (2007). *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*. Milano: Raffaello Cortina.

Appendice



Le scuole popolari che hanno partecipato al progetto e sono intervenute al Convegno conclusivo di Gaeta (27 giugno 2011)

Scuole partecipanti	Indirizzo e orario	Ore di corso a settimana	Numero di studenti (nell'anno)	Tipo di corso avviato	Volontari (* in possesso del DITALS)
Roma (Esquilino) FOCUS-Casa dei Diritti Sociali	Via Giolitti 241/g, Roma	31,5 ore	1.732 (1.374 M, 354, 4 nr)	A1 e A2	60 (*12)
Roma FOCUS-Casa dei Diritti Sociali (Corsi strutturati - esame CELI)	CTP 2 – IC Via Tiburtina Antica 25	6 ore (60h tot.)	21 (16 effettivi)	A2	2
		2,5 ore (40h tot.)	26 (24 effettivi)	A2	2
		7,5 ore (60h tot.)	25 (20 effettivi)	A2	6
	Villa Lazzaroni, Via Appia Nuova 522, Roma	6 ore (64h tot.)	21 (12 effettivi)	A2	3 (*2)
		6 ore (60h tot.)	22 (14 effettivi)	A1	2
Fiumicino Centro Studi-Io, Noi-FOCUS-Casa dei Diritti Sociali	Fiumicino (c/o Associazione CDS-Focus); Ladispoli (c/o Cooperativa Sociale "La bottega del fiore") • Dalle 17:30 alle 18:30 (livello A1). • Dalle 18:30 alle 20:00 (livello A2).	7 ore	18 (7 M, 11 F)	A1 e A2	10 (*2)
Ladispoli Centro Studi-Io, Noi-FOCUS-Casa dei Diritti Sociali	Via delle Azalee 2, Ladispoli 1] Lunedì e mercoledì, dalle 17:30 alle 20:00 2] Venerdì, dalle 17:30 alle 18:30	7 ore	18 (8 M, 10 F)	A1 e A2	4 (*1)
Tivoli FOCUS-Casa dei Diritti Sociali	c/o Biblioteca comunale "Maria Coccanari Fornari", P.zza del Tempio d'Ercole 1, Tivoli (RM) Lunedì e giovedì, dalle 17:00 alle 19:00.	4 ore	68 (42 F, 26 M)	A1 e A2	6 (*2)
Frosinone Oltre l'occidente-Città futura-FOCUS-Casa dei Diritti Sociali"	L.go Paleario 7, Frosinone Da lunedì a venerdì dalle 16:00 alle 19:00	10	18		
Latina FOCUS-Casa dei Diritti Sociali	Via del Pioppeto 13, Latina Scalo (c/o associazione Nova Urbs) 1] Lunedì e venerdì dalle 9:30 alle 12:00 (c/o Casa famiglia "Silima") 2] Martedì, mercoledì e giovedì dalle 9:00 alle 11:00 3] Mercoledì e giovedì dalle 11:00 alle 13:00 (sole donne) 4] Martedì e Venerdì dalle 18:30 alle 20:00	18 ore	64 (28 F, 36 M) + 13 ragazzi della Casa famiglia	7	5

Le scuole popolari che hanno partecipato al progetto e sono intervenute al Convegno conclusivo di Gaeta (27 giugno 2011)

Scuole partecipanti	Indirizzo e orario	Ore di corso a settimana	Numero di studenti (nell'anno)	Tipo di corso avviato	Volontari (* in possesso del DITALS)
Gaeta Insieme, Immigrati in Italia	c/o Scuola Elementare "Virgilio", piazza Di Liegro Gaeta (LT) Giovedì dalle 15:00 alle 18:00 c/o sede associativa, Lungomare Caboto 524/26 Lunedì, martedì, mercoledì e venerdì Ulteriori corsi di livelli misti si tengono presso l'Oratorio dell'Annunziata a Minturno e la Sala parrocchiale di Coreno Ausonio.	2 ore 12 ore	136 (120 F, 16 M) in totale	A1, A2, B1, B2 e C1	6 (*1)
Maddaloni Gruppo AMA-Casa dei Diritti Sociali Perché No-FOCUS- Casa dei Diritti Sociali	Via Amendola 77, Maddaloni (CE) Da lunedì a venerdì dalle 16:00 alle 19:00	15 ore	28	Ritorno in forma- zione	4 (*1)
Cosenza M.O.C.I.	Via Popilia 39, Cosenza Lunedì, mercoledì, giovedì e venerdì dalle 18:00 alle 20:00	6 ore	130	A2 e B1	6 (*1)
Pisa El comedor Estudiantil Giordano Liva	c/o Istituto alberghiero "Matteotti", via Garibaldi 194, Pisa Da lunedì a giovedì dalle 19:00 alle 21:00	10	85 (33 F, 52 M)	A1 e A2	15(*3)
Rieti Franz Fanon-FOCUS- Casa dei Diritti Sociali	Corsi in avvio da settembre 2011				
Viterbo FOCUS-Casa dei Diritti Socialic	Corsi in avvio da settembre 2011				

Report generale: attività di coordinamento

di Claudia Civitelli e Gabriele Salvatori

Una rete di associazioni è attiva da anni per sviluppare sul territorio nazionale le Scuole Popolari: si tratta di strutture capaci di intercettare e accogliere in ambiti locali fenomeni di marginalità ed esclusione e offrire loro strumenti di sostegno e di inclusione. Tra i principali obiettivi delle scuole c'è l'integrazione nel tessuto sociale e culturale italiano delle comunità straniere o dei singoli migranti. L'attività delle scuole migliora, completa o addirittura – nelle realtà più complesse – supplisce a quanto viene svolto dalle istituzioni pubbliche e del sistema scolastico.

All'interno di questo vasto progetto, nell'arco degli anni 2010/2011 – dal mese di luglio al mese giugno – la Casa dei Diritti Sociali ha coordinato le attività di tredici scuole popolari, per rafforzarne l'interazione o, lì dove necessario, avviare e sostenerne l'attività. L'intenzione è stata quella di favorire il contatto, lo scambio di esperienze e di metodi di lavoro.

L'attività principale delle scuole coinvolte è consistita nell'insegnamento della lingua italiana (L2), ma intorno a tale attività sono stati predisposti numerosi interventi di inclusione sociale che comprendono l'assistenza sanitaria e legale, ma anche progetti interculturali destinati a sostenere e valorizzare le identità migranti e il loro bagaglio culturale. Lungi dal proporre un mero – e forse dannoso – processo di acculturazione, l'obiettivo è stato infatti quello di garantire rappresentatività alle differenze, definendo un sistema di relazioni fondato sul rispetto delle *alterità* e dei diritti.

L'attività di coordinamento è stata affidata a Claudia Civitelli e Gabriele Salvatori, già attivi nel volontariato di FOCUS - Casa dei Diritti Sociali. Sono state coinvolte le scuole di Roma, Fiumicino e Ladispoli, Tivoli, Latina, Gaeta e Pisa. Si tratta di realtà consolidate che svolgono attività di insegnamento stabili e ben strutturate, per le quali è stato redatto un report che ne descrive lo svolgimento indicando le ore di lezione, il metodo di insegnamento adottato, il numero di allievi coinvolti e le necessarie considerazioni finali sullo svolgimento del lavoro (le schede le troverete qui di seguito). Oltre a queste scuole, altre quattro realtà hanno poi deciso di aderire al progetto delle scuole popolari: Frosinone e Cosenza, che hanno realizzato corsi di italiano anche lo scorso anno, e Rieti e Viterbo, dove le lezioni cominceranno nel mese di settembre 2011. Il dato importante che si intende qui evidenziare è che, al di là della maggiore o minore strutturazione, in totale le tredici scuole popolari

costituiscono un'esperienza di presenza e intervento sul territorio molto estesa. Solo nello scorso anno, infatti, hanno accolto quasi 2.500 studenti, coinvolgendo più di 140 insegnanti volontari, per un totale di oltre 140 ore settimanali di insegnamento e attività interculturali. Si tratta di un impegno lodevole, che ha portato a risultati straordinari, se solo si pensa al numero di alunni che ha superato con successo l'esame, ora obbligatorio, per l'ottenimento della permesso di soggiorno di lungo periodo.

A ciò bisogna aggiungere poi le due esperienze di Napoli, prevalentemente impegnate nella lotta alla dispersione, con cui si sono stabiliti rapporti crescenti fino alla loro importante partecipazione a Gaeta.

Tutte le scuole sono state contattate e coinvolte in incontri per la descrizione del progetto, per la definizione delle reciproche relazioni e collaborazioni, per un'equa distribuzione dei fondi a disposizione. I corsi avviati all'interno di questo progetto hanno previsto la presenza di un docente e di un tutor per ogni classe organizzata, il rimborso spese per lo svolgimento delle loro attività, un budget di trecento euro di spesa per cancelleria, libri di testo e altro materiale didattico, per un totale di ottocento euro per ogni scuola. Al termine del progetto la rete dispone di una mole di materiale utile per avviare un'analisi dei modelli di integrazione adottati e dei risultati ottenuti, con l'obiettivo di articolare al meglio gli interventi sul territorio e riprodurre altrove delle buone pratiche di inclusione, per una più ampia e coordinata attività di piena integrazione.

L'obiettivo di ogni realtà è stato il medesimo – promuovere una piena autonomia delle persone straniere socialmente ed economicamente svantaggiate – ma ognuna di loro ha elaborato progetti adeguati al contesto territoriale, declinando l'insegnamento dell'italiano in forme e modi differenti. Si sono avute, quindi, attività di insegnamento connesse a un accesso di bassa soglia (come nel caso di Roma, dove l'insegnamento dell'italiano è inteso prevalentemente come strumento di “primissima” accoglienza) e corsi fortemente strutturati e spesso legati alla prevalenza di specifiche comunità migranti (come nei casi di Gaeta, di Tivoli e di Fiumicino). Tutti gli interventi realizzati presentano caratteristiche di replicabilità.

Ogni scuola ha provveduto a organizzare i propri corsi di lingua, a formare i propri volontari con particolare attenzione al coinvolgimento dei giovani, a mappare le esperienze pubbliche e del terzo settore, per l'insegnamento dell'italiano e per il rafforzamento della rete. Il risultato è un quadro eterogeneo di interventi che stimolano l'interazione tra le associazioni, con la possibilità di costruire un percorso di ricerca e studio.

Le scuole coinvolte hanno tutte partecipato al convegno conclusivo, tenutosi nella città di Gaeta il 27 giugno 2011.

Il coordinamento ha raggiunto un risultato soddisfacente e ha potuto rilevare la necessità di un continuo confronto, soprattutto sul piano delle metodologie di insegnamento della lingua italiana e sulle strategie di accoglienza. Lo stesso coordinamento dovrà necessariamente continuare per sostenere il percorso di quelle scuole (Viterbo, Frosinone e Rieti) a cui è stato fornito solo un primo sostegno o che (come nel caso di Latina), avendo già avviato le lezioni, si stanno adoperando per sviluppare una rete locale di collaborazione fra più associazioni. Sarà necessario, quindi, continuare a lavorare per coinvolgere altre realtà nazionali, con una particolare attenzione a quelle del profondo nord e a quelle presenti nelle regioni del Sud Italia.

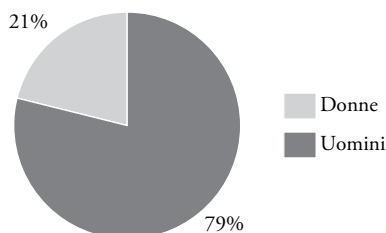
Schede di descrizione dei singoli corsi

CORSI DI BASE DI ITALIANO PER STUDENTI MIGRANTI – ROMA ESQUILINO

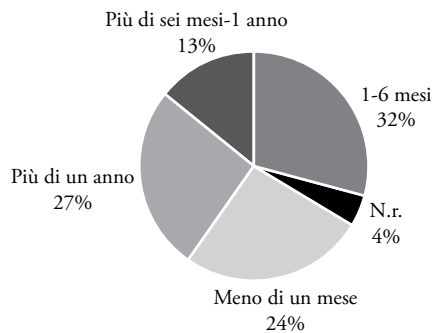
Di seguito sono riportate alcune statistiche relative agli studenti che hanno frequentato da giugno 2010 a giugno 2011 i corsi tenuti da FOCUS-Casa dei Diritti Sociali presso la scuola di via Giolitti. L'altissimo numero di migranti frequentanti i corsi e di insegnanti volontari rende peculiare questa realtà rispetto alle altre descritte in questo volume e, di conseguenza, non riducibile la sua descrizione ad una scheda di report sul modello di quella realizzata dalle altre scuole. Ciò che si ritiene più interessante evidenziare qui, piuttosto, sono alcuni dati relativi agli studenti, come il loro status legale (che nella scuola viene rilevato solo ai fini statistici, non essendo in alcun modo rilevante per la frequenza delle lezioni, che sono aperte a tutti), il periodo di permanenza nel nostro Paese, il loro livello di scolarizzazione e di occupazione. Va inoltre sottolineata la ricchezza di indicazioni per l'evoluzione e la programmazione delle attività che emerge anche nel 2011 dal confronto tra le schede degli studenti della scuola di italiano e quelle dei migranti, richiedenti asilo e minori non accompagnati che accedono al centro di orientamento presso la nostra stessa sede di via Giolitti: circa 2000 delle persone già in carico dagli anni precedenti, 1562 i primi accessi nello stesso arco di tempo da giugno 2010 a luglio 2011, almeno 500 dei 700 titolari di residenza anagrafica presso la sede.

Presenze 2009-2010		Presenze 2010-2011	
Totale schede	1.481	Totale schede	1.732
Uomini	1.123	Uomini	1.374
Donne	358	Donne	354
n.r.	–	n.r.	4

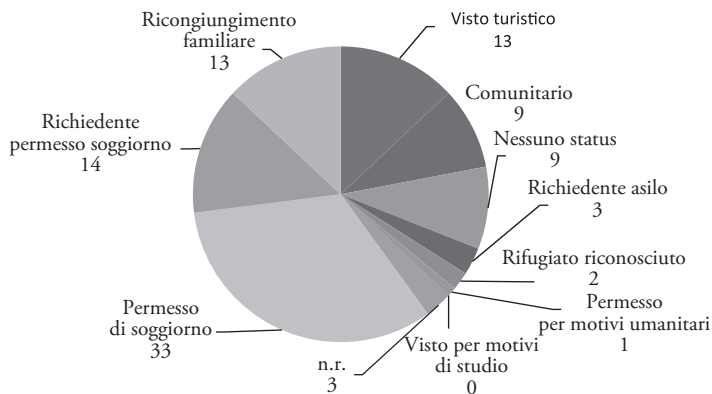
Percentuale di presenze per genere



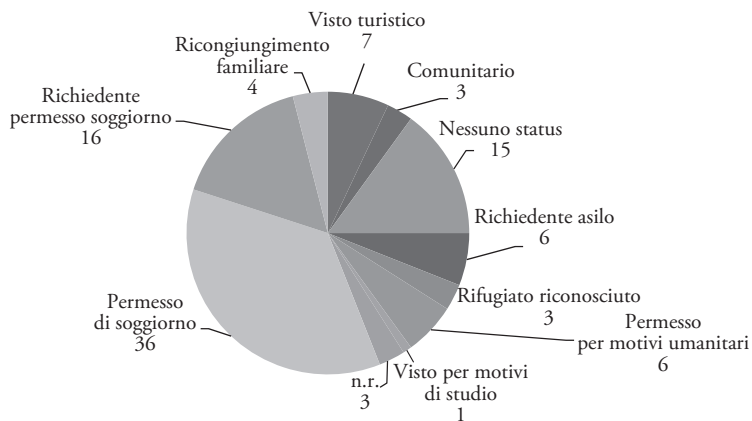
Permanenza in Italia

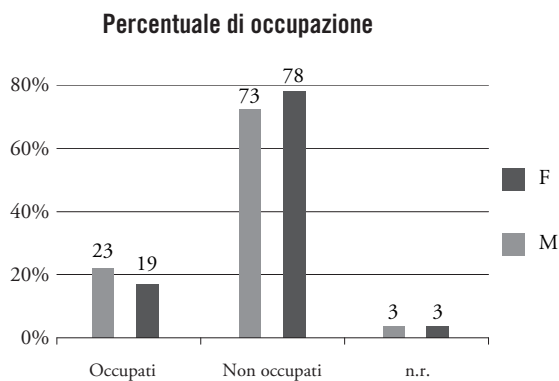


Stato legale delle donne



Stato legale degli uomini





Scolarizzazione						
Non scolarizzato	Elementare	Media	Superiore	Laurea	n.r.	Totale
184	154	384	584	200	226	1.732

CORSI STRUTTURATI DI ITALIANO PER STUDENTI MIGRANTI - ROMA

ASSOCIAZIONE: FOCUS - Casa dei Diritti Sociali

DESTINATARI

Studenti migranti (Competenza della lingua italiana: livello d'entrata A1 del QCER).

SEDE DEI CORSI

Istituto Comprensivo Statale "Tiburtina Antica" di Roma – Distretto XI – 2° CTP; Villa Lazzaroni, via Appia Nuova 522 - Sede del Municipio Roma IX.

DURATA

- 1° corso ("Tiburtina Antica"): dicembre 2010-marzo 2011 (60 ore totali, articolate in 3 incontri settimanali di 2 ore ciascuno);
- 2° corso ("Tiburtina Antica"): 1° marzo-5 maggio 2011 (40 ore totali, articolate in incontri bisettimanali di 2,5 ore ciascuno);
- 3° corso coordinato ("Tiburtina Antica"): 2 maggio-23 giugno 2011 (60 ore totali, articolate in 3 incontri settimanali di 2,30 ore ciascuno);
- 4° corso (villa Lazzaroni): 20 dicembre 2010-9 marzo 2011 (64 ore totali, articolate in 3 incontri settimanali di 2 ore ciascuno);
- 5° corso (villa Lazzaroni): 22 dicembre 2010-7 marzo 2011 (60 ore totali, articolate in 3 incontri settimanali di 2 ore ciascuno).

INSEGNANTI

- 1° corso: 1 insegnante, Florinda D'Amico (certificazione DITALS 2); 1 tutor, Valeria Ingrassia;
- 2° corso: Antonio Cantoro, Alessandro Di Mauro;

- 3° corso: 6 insegnanti (rotazione di due insegnanti per lezione): Cinzia Contessa; Florinda D'Amico; Antonella Di Clemente; Raffaella Di Iacovo; Valeria Ingrassia; Stefano Presutti;
- 4° corso: 1 insegnante - Stefano Presutti (certificazione DITALS 2); 2 Tutor: Vanessa Celsi (certificazione DITALS 2), Elisa Porcaro;
- 5° corso: 1 insegnante, Raffaella Di Iacovo; 1 tutor, Rosalba Caramoni.

MATERIALI DIDATTICI UTILIZZATI

- Libri *Facile-Facile - A1 e Facile-Facile - A2*, di P. Cassiani, L. Mattioli, A. Parini, Nina Edizioni, Pesaro 2009;
- *Nuovo Insieme*, di G. Bettinelli, G. Favaro, La Nuova Italia, Scandicci 2009;
- *Come prepararsi all'esame del CELI 1*, di D. Alessandrini, M.V. Marasco, T. Melani, R. Rondoni, Guerra Edizioni, Perugia 2006;
- *Primo Italiano*, Garzanti, Novara, 2005;
- Dispense 1, 2 e 3 del libro *Italiano, lingua nostra – Percorsi di integrazione linguistica – Livello A2*;
- Quaderno CELI – Preparazione all'esame standard di livello A2;
- Prove d'esame CELI-immigrati (2008);
- Test già somministrati da differenti CTP (Roma, Firenze, Bologna, Milano);
- Fotocopie e dispense fornite dall'insegnante e dal tutor;
- CD-ROM;
- Riviste italiane e canzoni del repertorio italiano, ascoltate con l'ausilio di lettore audio.

OBIETTIVI

- competenza della lingua italiana: livello d'uscita A2 del QCER 8 (per il corso di livello A1: raggiungere le competenze comunicative di base previste dal livello A1 del QCER e portare gli studenti che avessero dimostrato una maggiore competenza della lingua verso il corso di livello A2 e il relativo esame);
- preparazione al test per il riconoscimento della competenza della lingua italiana di livello A2 del QCER (D.M. 4 giugno 2010).

DESCRIZIONE

Si è trattato di un "corso pilota" che ha fatto seguito al *Protocollo di Collaborazione* sottoscritto dal 2° CTP di Roma e dall'Associazione FOCUS-Casa dei Diritti Sociali; una forma di collaborazione attiva tra Istituzione Pubblica e Volontariato con "la finalità di attuare attività di formazione coordinate con l'obiettivo di favorire i processi d'inclusione della popolazione immigrata e ai fini del riconoscimento delle competenze linguistiche previste dal D.M. 4 giugno 2010".

Il corso è consistito in un percorso di addestramento alle prove d'esame per il conseguimento del Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana di livello elementare rilasciato dall'Università per Stranieri di Perugia (CELI 1 *immigrati*).

A tale fine, e in considerazione del numero di ore spendibili in classe, il "sillabo" proposto agli studenti ha presentato dei contenuti specifici rispetto a quelli più generali che sarebbero appropriati ad una padronanza elementare della lingua.

Si sono pertanto affrontati in classe gli aspetti socio-pragmatici di maggior interesse allo scopo di sviluppare una padronanza elementare della lingua italiana finalizzata a:

- sviluppo e potenziamento delle abilità linguistiche (ascolto, lettura, produzione scritta, parlato);
- valorizzazione dell'efficacia comunicativa: "capire" ed "essere capiti";
- svolgimento di compiti e azioni socio-linguistiche più vicine ad apprendenti immigrati in Italia;
- conseguimento della certificazione dell'Università per stranieri di Perugia – CELI 1/Immigrati (livello A2 del QCER).

Il Gruppo docenti ha organizzato le lezioni sempre intorno ad un evento comunicativo, ha cercato di dedicare particolare attenzione al sapere di che cosa parlare, con chi, come e quando.

Ogni settimana è stata programmata in relazione agli argomenti da trattare, in modo da poter garantire la dovuta continuità didattica e rendere meno faticosa l'alternanza degli insegnanti.

Le ultime tre settimane sono state dedicate alle simulazioni del Test e alla fissazione e rinforzo delle strutture morfo-sintattiche necessarie a realizzare gli atti comunicativi pertinenti al livello di competenza A2.

Nel corso è stata prevista la presenza di un *tutor* che ha supportato gli apprendenti e li ha anche assistiti nelle pratiche burocratiche necessarie per l'iscrizione all'esame CELI.

Per l'intera durata del corso, il *tutor*:

- ha raccolto le necessità, i dubbi, i bisogni degli studenti;
- si è occupato di pianificare le attività di rinforzo e recupero che si sono rese necessarie;
- ha proposto le prove di verifica in itinere.

LA COLLABORAZIONE

La collaborazione stabilita tra il 2° CTP dell'Istituto Comprensivo Statale "Tiburtina Antica" e l'Associazione FOCUS-Casa dei Diritti Sociali si è concretizzata mediante:

- la definizione di un piano di azione (numero utenti, tempi e contenuti) concordato congiuntamente tra il Docente referente del CTP e la Docente referente dell'Associazione;
- una Commissione mista (CTP/Casa dei Diritti Sociali) per la somministrazione e valutazione delle prove del test finale.

Il CTP:

- ha messo a disposizione un'aula per lo svolgimento del corso;
- ha fornito materiale utile per le simulazioni della prova finale (cd-rom, test già somministrati dallo stesso CTP);
- ha definito il Test finale e i criteri di valutazione ed assegnazione dei punteggi.

FOCUS - Casa dei Diritti Sociali:

- ha selezionato i corsisti tra gli studenti della Scuola di italiano di Via Giolitti;
- ha partecipato al Corso Coordinato con sei insegnanti volontari che si sono occupati della formazione degli apprendenti.

PROGRAMMAZIONE DIDATTICA

Fase Iniziale: Accoglienza – Ricognizione pre-conoscenze – Verifiche (livello A1)

Si è pensato di dedicare le prime lezioni del corso all'osservazione necessaria, da parte dell'insegnante, per poter mettere a punto una programmazione il più possibile rispondente ai bisogni formativi degli apprendenti.

Fase Centrale: dall'osservazione effettuata nella prima fase del corso si è deciso di lavorare puntualmente:

- sulla lettura intesa come comprensione ed orientamento (saper trarre informazioni da un testo scritto);
- sul lessico (di frequenza, sinonimi/contrari...);
- sulla descrizione;
- sul racconto di eventi passati (concetto di presente-passato-futuro/mettere in sequenza gli eventi/esprimere il desiderio di fare-non fare qualcosa);
- sulla trasformazione di testi scritti dalla modalità di appunti alla modalità narrativa (uso dei connettivi: e, ma, poi...);
- sulle strutture morfo-sintattiche necessarie alla realizzazione di quanto sopra esposto (pertinenti al livello di competenza A2).

Fase Finale: nell'ultimo mese di corso si è dato maggior peso alle *strategie necessarie* per lo svolgimento del test d'esame e alle *simulazioni* delle prove stesse, soprattutto quelle d'ascolto con l'ausilio di CD. Si è svolta attività di "ripasso" delle *strutture* linguistiche che rappresentano il passaggio da un livello A1 ad un livello A2 di conoscenza della lingua italiana.

GLI APPRENDENTI

1° corso: dicembre 2010-marzo 2011

Iscritti: 21 (di cui 3 donne e 17 uomini), 4 già in possesso di certificazione di livello A1 (3 precedente corso CDS).

Partecipanti effettivi: 16.

Provenienze: Bangladesh (4), Marocco (4), Congo (1), Etiopia (1), Eritrea (1), Nigeria (2), Benin (1), Georgia (1), Tanzania (1).

Frequenza: 80%.

Motivi dell'abbandono: rientro momentaneo nel proprio Paese (3); incompatibilità di orario (1); L lavoro in altra città italiana (1).

Candidati all'esame CELI: 14, di cui 12 hanno superato l'esame.

Gruppo classe: L'eterogeneità del gruppo (per livello di scolarizzazione nel Paese d'origine, per differente provenienza nazionale, per tempo di permanenza in Italia, etc.) ha richiesto da parte degli insegnanti una particolare attenzione per favorire:

- la conoscenza e la relazione reciproca;
- momenti di scambio socio-culturale;
- un lavoro costruttivo in cui poter collaborare e interagire in gruppo (gruppo = gruppo classe e insegnanti).

2° corso: 1° marzo-5 maggio 2011

Iscritti al corso: 26 (di cui 8 donne, 18 uomini).

Partecipanti effettivi: 24 (2 studenti hanno partecipato ai soli primi due incontri).

Provenienze: Bangladesh (4), Cina (2), Ecuador (2), Egitto (1), Eritrea (2), Moldavia (2), Nigeria (3), Pakistan (1), Perù (3), Romania (1), Russia (1), Siria (1), Somalia (1), Sri Lanka (1), Ucraina (1).

Frequenza: 80%.

Abbandono per: motivi di salute (1); incompatibilità di orario (1); non giustificato (2).

Candidati all'esame CELI: 23 (compresi 2 aventi partecipato ad una precedente formazione FOCUS-CDS), di cui tutti hanno superato l'esame.

3° corso: maggio-giugno 2011

Si è deciso di dare continuità al percorso formativo iniziato dagli apprendenti che avevano terminato da poco due corsi strutturati di livello A1 (FOCUS-Casa dei Diritti Sociali, Bando 266) e di dare un'ulteriore possibilità a quegli apprendenti che, pur avendo frequentato il precedente corso di FOCUS - Casa dei Diritti Sociali di preparazione alla certificazione CELI 1/Immigrati, non avevano sostenuto l'esame finale per loro impossibilità o perché non avevano raggiunto il livello di competenza necessario per affrontare le prove d'esame.

Iscritti: 25 (di cui 7 donne e 13 uomini).

Partecipanti effettivi: 20.

Provenienze: Cina (4), Marocco (3), Bangladesh (2), Eritrea (2), Brasile (1), Etiopia (1), Somalia (1), India (1), Perù (1), Filippine (1), Pakistan (1), Afghanistan (1), Guinea Bissau (1).

Frequenza: 70%.

Motivi dell'abbandono: incompatibilità di orario (3); lavoro in altra città italiana (2).

Candidati all'esame CELI: 20.

Partecipanti all'esame: 19, di cui 18 hanno superato l'esame.

Gruppo classe: l'eterogeneità del gruppo si è evidenziata soprattutto per due aspetti:

- livello di scolarizzazione nel Paese d'origine;
- differente provenienza nazionale (13 nazionalità diverse su 20 corsisti).

4° corso: 20 Dicembre 2010-9 Marzo 2011

Iscritti: 21.

Partecipanti effettivi: 12.

Provenienze: Sri Lanka, Romania, Moldavia, Ucraina, Pakistan, Bangladesh, Eritrea, Perù, Afghanistan, Filippine.

Motivi dell'abbandono: lavoro; incompatibilità di orario; lontananza della sede del corso; ritorno al proprio paese.

Candidati all'esame CELI: 11.

Partecipanti all'esame: 9, di cui tutti hanno superato l'esame.

Gruppo classe: L'eterogeneità del gruppo si è evidenziata soprattutto per:

- il livello di scolarizzazione nel Paese d'origine;
- il livello di partenza della lingua italiana (alcuni studenti erano addirittura da B1, mentre altri si trovavano in una posizione intermedia tra i livelli A1 e A2);
- differente provenienza nazionale (10 nazionalità diverse su 12 corsisti);
- il genere: sono state ben 6 le donne presenti al corso, 3 delle quali hanno sostenuto l'esame (questo maggiore equilibrio di genere ha costituito una novità molto particolare se si pensa alla quasi totale presenza maschile alle lezioni in via Giolitti).

5° corso: 22 Dicembre 2010-7 Marzo 2011

Iscritti: 22

Partecipanti effettivi: 14.

Provenienze: Bangladesh (6), Pakistan (4), Eritrea (3), Afghanistan (2), Costa D'avorio, Mauritius, India, Etiopia, Perù, Ecuador, Nigeria.

Gruppo classe: molto disomogeneo per:

- il livello di scolarizzazione nel Paese d'origine;
- il livello di partenza della lingua italiana (il gap in realtà si è protratto per tutto il corso poiché gli studenti più bisognosi di essere seguiti erano quelli che frequentavano con minore continuità).

ORGANIZZAZIONE DEL CORSO

Il Protocollo di Collaborazione ha introdotto un'innovazione nelle attività di insegnamento e integrazione sociale dei migranti svolte da anni dall'Associazione FOCUS-Casa dei Diritti Sociali; innovazione che ha richiesto una programmazione didattica coordinata sia tra i docenti referenti sia tra la docente referente dell'Associazione e gli altri insegnanti volontari che hanno partecipato al percorso formativo con una rotazione di compresenze settimanali.

La selezione degli studenti è avvenuta tra quelli che frequentano la scuola di via Giolitti, tramite la somministrazione di un test fornito dall'Università per Stranieri di Perugia (progetto "Italiano, lingua nostra").

Scelta del luogo: Accordo dell'Associazione FOCUS-Casa dei Diritti Sociali con l'Istituto Comprensivo "Tiburina Antica" e con Roma Capitale, Municipio Roma IX.

La scelta mirata del luogo dove poter svolgere il corso, è stata importante per la vicinanza alla scuola di via Giolitti (da dove provenivano i corsisti), per poter assicurare lezioni in orari compatibili con gli impegni lavorativi dei partecipanti e continuità in uno spazio stabile.

Scelta del materiale didattico. Il libro di testo e le dispense, pensati per persone migranti, oltre a permettere di lavorare con continuità sullo sviluppo delle abilità scritte e orali, hanno permesso di trattare la lingua in contesti d'uso e in domini più vicini ad apprendenti immigrati in Italia (lingua ed integrazione linguistica).

Ogni apprendente ha ricevuto il manuale di italiano L2 *Facile-Facile*; questo ha permesso di prendere coscienza del percorso che si sarebbe intrapreso nella sua globalità, di poter assegnare compiti da svolgere a casa e di dare la possibilità agli studenti di rivedere quanto trattato in classe.

Sicuramente ha costituito un valido elemento motivazionale. Si è scelto di lavorare su Unità di Apprendimento con testi che potessero sollecitare la capacità comunicativa degli apprendenti e in cui fossero presenti le strutture morfosintattiche più ricorrenti che rendono possibile la comunicazione in un linguaggio quotidiano di largo uso.

Gli insegnanti volontari si sono prefissati precisi obiettivi a breve termine (programmazione settimanale) prevedendo materiale didattico condiviso e report dopo ogni lezione (trasmesso per e-mail al Gruppo-Insegnanti).

RIFLESSIONI PERSONALI

Come già specificato, si è trattato di un 'corso pilota' i cui tempi organizzativi sono risultati veramente troppo brevi e che sicuramente si potrà migliorare nel futuro.

I risultati ottenuti con il secondo corso sono stati più che soddisfacenti, considerando l'esito del test finale: 18 attestati rilasciati su 19 candidati.

Volendo analizzare però la questione in un'ottica più lungimirante e più costruttiva è necessario individuare dei punti su cui poter riflettere:

- un corso così strutturato, per tempi, utenza e finalità, è insufficiente per una reale preparazione a un livello A2 di competenza della lingua italiana;
- si riduce ad un "addestramento" a superare il test finale;
- non è possibile dedicare uno spazio adeguato ad uno scambio socio-culturale e/o ad attività finalizzate all'interazione sociale, all'uso dei servizi, all'esercizio dei diritti di cittadinanza da parte dei migranti adulti;
- la motivazione a frequentare un corso-coordinato da parte degli apprendenti provenienti dalla scuola di via Giolitti è risultata debole, sia per scarsa informazione sia perché non rientra ancora nelle priorità dei loro bisogni;
- la rotazione settimanale degli insegnanti, prevista per far fronte all'elevato numero di ore (dalle 6 alle 7 ore e 30 su tre incontri settimanali), ha comportato un gravoso lavoro di revisione in itinere della programmazione iniziale e uno sforzo continuo per permettere al Gruppo-Docenti di ricordarsi nella lezione successiva senza lasciar cadere il lavoro iniziato da un altro insegnante, che altrimenti si sarebbe perso;
- di fronte ai rapidi cambiamenti degli ultimi mesi, affinché la Scuola di Italiano di FOCUS - Casa dei Diritti Sociali possa rispondere alle nuove esigenze di alfabetizzazione degli adulti immigrati, si ritiene necessario considerare i corsi della scuola di via Giolitti in stretto collegamento con i corsi strutturati e/o finalizzati che si potranno svolgere in altre sedi.

INDICAZIONI E PROPOSTE PER IL FUTURO

Organizzazione

Le *selezioni* degli studenti sono state effettuate:

- senza una adeguata informazione preventiva, di conseguenza la loro finalità è risultata ambigua;
- in anticipo rispetto alla definizione del luogo, dei giorni e degli orari del corso che si stava proponendo: ciò ha prodotto una conseguente dispersione degli apprendenti pari circa al 50%.

La necessità di maggior coordinamento tra insegnanti/insegnanti e insegnanti/organizzatori dei corsi: messa in comune di esperienze e competenze, circolarità di informazioni, definizione dei compiti da svolgere.

Ragionare su obiettivi più a lungo termine sarebbe auspicabile per non trovarsi a lavorare sull'emergenza, come spesso accade.

Focalizzare i tempi necessari per:

- corso livello A1;
- corso livello A2;
- preparazione esame CELI;
- preparazione test CTP (proposti anche in moduli indipendenti l'uno dall'altro).

Didattica

- Allestire un archivio di materiale già utilizzato per non disperdere le "buone pratiche";
- Definire un gruppo-insegnanti, per esperienza e professionalità, che possa dare continuità in un progetto comune, condiviso per obiettivi e finalità (non solo linguistici).

Forse ridurrebbe lo sforzo che ciascuno di noi deve mettere in campo ogni qualvolta si trova ad affrontare un corso "da inventare" e darebbe la possibilità di valorizzare e ri-organizzare le conoscenze professionali personali.

È necessario considerare i corsi della scuola di via Giolitti in collegamento con i corsi strutturati e/o finalizzati alla certificazione.

CORSI DI ITALIANO PER STUDENTI MIGRANTI - FIUMICINO

PRESENTAZIONE DELLA SCUOLA DI ITALIANO PER STRANIERI

Dal 2006 l'Associazione "Io, Noi" organizza corsi gratuiti di lingua italiana per stranieri, principalmente di livello A1 e A2, sui territori di Fiumicino, Ladispoli e Passoscuuro con la collaborazione di FOCUS- Casa dei Diritti Sociali e delle scuole del territorio.

Dal 2007 "Io, Noi" è entrata a far parte della Rete Scuole Migranti, al fine di produrre sinergie e azioni comuni e da febbraio 2009 è stata stipulata la convenzione con l'Università per Stranieri di Perugia, con lo scopo di abilitare anche i nostri corsi alla certificazione dei diversi livelli. Come volume di attività la scuola conta circa 50 iscritti l'anno.

Le classi si caratterizzano sempre per una forte eterogeneità, con studenti provenienti da: Marocco, India, Cina, Romania, Polonia, Bulgaria, Bangladesh, Afghanistan, Russia, Brasile, Argentina, Perù, Senegal, Etiopia.

La scuola di lingua italiana per stranieri nasce dalla volontà di dare una prima importante risposta al bisogno, oggi più che mai urgente, di creare le condizioni per una reale integrazione e convivenza tra cittadini di nazionalità diverse. Il territorio dei Comuni di Fiumicino e Ladispoli, infatti, è sempre più multietnico e la conoscenza della lingua italiana, permettendo e costruendo l'inclusione sociale e l'esercizio della cittadinanza, favorisce nello stesso tempo il dialogo e l'incontro tra queste culture ed identità. L'apprendimento della lingua italiana è infatti il primo elemento di integrazione sociale, indispensabile per regolarizzarsi, trovare lavoro, usufruire dei servizi di base, socializzare, apprendere codici etici e comportamentali della società italiana, esercitare i propri diritti.

L'insegnamento della lingua italiana, infatti, è mirato a fornire una competenza comunicativa elementare in grado di permettere al migrante di relazionarsi con i contesti comunicativi di maggiore rilevanza, sia di tipo interpersonale sia di tipo burocratico per l'accesso ai servizi di base.

L'intero corso, infatti, si struttura attorno al principio dell'accoglienza e dell'attenzione al singolo ed al suo stato di disagio e vulnerabilità, in modo che l'intervento di alfabetizzazione sia parte della più ampia sfera di salvaguardia e riconoscimento dei diritti umani fondamentali. Per quanto riguarda il contenuto didattico, ampio spazio è dedicato alla fonetica, agli elementi grammaticali fondamentali, agli elementi minimi di composizione della frase. Sono anche utilizzate alcune dispense che, prodotte in fotocopia, vengono distribuite agli studenti e utilizzate sia per esercitazioni in classe sia per esercitazioni a casa, da correggere poi insieme. Alcune lezioni, inoltre, sono dedicate a specifici argomenti di particolare utilità nella vita quotidiana. Sono previsti anche interventi di esperti che affrontano con i partecipanti alle lezioni i temi legati all'educazione civica ed in particolare: la Costituzione italiana, i diritti di cittadinanza, i diritti fondamentali, l'ordinamento politico-amministrativo, il sistema scolastico, il Servizio Sanitario Nazionale.

La metodologia di insegnamento si basa su una partecipazione attiva degli studenti alla lezione. Gli insegnanti che operano nel progetto, inoltre, attenti e sensibili agli spunti di riflessione ed ai bisogni che il gruppo classe esprime durante il corso, sono liberi di arricchire ed integrare i moduli con attività ed argomenti ritenuti utili.

Gli insegnanti sono docenti della scuola primaria, insegnanti abilitati DITALS, laureati, volontari e volontari del servizio civile.

Il corso è attivo tutto l'anno ed è strutturato in un modulo totale di 80 ore: 40 destinate al programma didattico, per fornire competenze linguistiche; 10 spendibili in approfondimenti tematici; 30 dedicate a laboratori come ad esempio nella creazione di un laboratorio sul viaggio, guidato da figure professionali quali mediatori culturali, psicologi, sociologi, pedagogisti, con l'obiettivo di curare anche la storia personale, che attiene all'abbandono della propria terra d'origine o alle vicissitudini familiari; e l'offerta di un laboratorio di alfabetizzazione informatica.

In questo modo la scuola non si limita ad un mero percorso didattico, ma diviene anche luogo di ascolto e di sostegno.

RELAZIONE 1° FASE

Dal 6 settembre 2010 la scuola di italiano per stranieri "Io, Noi" ha attivato 2 corsi nei Comuni di Fiumicino e di Ladispoli. I corsi, della durata di 10 mesi, articolati in 3 lezioni settimanali, si sono conclusi il 24 giugno 2011.

Dall'inizio dei corsi, il numero degli iscritti è andato sempre aumentando.

I partecipanti al corso A1, che si svolge dalle 17:30 alle 18:30, sono stati 20 (con frequenza regolare).

Paesi di provenienza: Romania 6, India 7, Senegal 1, Polonia 1, Brasile 1, Bulgaria 2, Marocco 2.

I partecipanti del corso A2, che si svolge dalle 18:30 alle 20:00, sono stati 25 (con frequenza regolare).

Paesi di provenienza: Albania 1, Russia 3, Polonia 5, Bulgaria 2, Romania 3, Argentina 1, Brasile 1, Marocco 2, Algeria 2, India 5.

All'interno dei gruppi dei due livelli si sono creati dei sottogruppi. Quelli arrivati all'inizio del corso hanno fatto dei passi in avanti e lavorano tanto anche in modo individuale avendo sempre il prezioso aiuto dei volontari. Gli altri vengono aiutati anche ad aprirsi ed esprimere le loro difficoltà di comunicazione in italiano, visto che la maggior parte di loro a casa comunica nella propria lingua di origine. Agli alunni del gruppo A2, invece, avendo loro già acquisito un livello di comprensione della lingua italiana tale da permettergli di partecipare ad una lezione collettiva, è possibile proporre oltre alla didattica, anche dei percorsi alternativi. Infatti, molto positiva ed entusiasmante per i partecipanti del livello A2, si sta dimostrando l'esperienza del laboratorio sul viaggio e del laboratorio di alfabetizzazione informatica.

CORSO DI ITALIANO PER STUDENTI MIGRANTI - TIVOLI

ASSOCIAZIONE: FOCUS-Casa dei Diritti Sociali

DESCRIZIONE

Il corso ha previsto un percorso di formazione per allievi stranieri immigrati finalizzato alla conoscenza della lingua italiana (livello A2) e alla informazione sui servizi presenti sul territorio oltre che alla conoscenza dei principi base della Costituzione italiana.

Nel corso era prevista la presenza di un tutor. Tale ruolo è stato ricoperto dapprima da Arianna Marmo e, successivamente, da due giovani in servizio civile (Luisa Cassarà e Renato Cecchetti) affiancati da Silvia Pietropaoli (volontaria). Per l'intera durata del corso, il tutor ha gestito i registri ed ha raccolto le necessità, i dubbi e i bisogni degli studenti.

PROGRAMMAZIONE DIDATTICA

Il progetto prevedeva l'attivazione di un percorso di formazione linguistico-culturale per apprendenti di Italiano come lingua seconda (Italiano L2). Nell'insieme sono state proposte attività formative scandite da fasi di verifica e valutazione in itinere e finali. Durante il percorso, sono stati integrati moduli formativi comuni (lezioni frontali di lingua) con moduli di complessità linguistica e culturale crescente e con altre situazioni di autoapprendimento guidate dall'insegnante. In questo corso hanno trovato spazio anche momenti di socializzazione tra gli studenti e momenti di integrazione con la comunità italiana e di conoscenza del territorio sia nei settori culturali sia produttivi. Si è partiti da un approccio essenzialmente monolingue, alternato a spiegazioni in lingua straniera (quando la realtà della classe lo ha richiesto), per passare poi man mano a una ripresa dei medesimi contenuti solo ed esclusivamente in lingua italiana; successivamente si sono alternate le situazioni linguistico-culturali con quelle comunicative per consentire agli studenti di agire in contesti sociali di maggiore complessità.

Si è rivelata di particolare interesse, soprattutto nell'approccio integrativo iniziale, l'importanza di un insegnante di lingua italiana con conoscenza delle principali lingue straniere (inglese, francese, spagnolo, tedesco) che ha favorito l'approccio comunicativo con gli apprendenti con scarsa o pressoché nulla conoscenza della lingua italiana.

Tale competenza è rimasta a disposizione degli studenti e delle loro famiglie per risolvere diverse difficoltà e raccogliere proposte per facilitare la comunicazione in tutti i suoi aspetti. Il corso ha offerto una conoscenza di base della lingua italiana, nei suoi aspetti più essenziali, anche con riferimento alla lingua vissuta nel quotidiano, proponendo situazioni verosimili con le quali gli studenti si trovavano a vivere quali: visite mediche, aspetti burocratici, elementi scolastici utili soprattutto per gli studenti con figli ecc.

Il progetto formativo era suddiviso in due moduli principali come descritto di seguito.

1. Modulo di approccio al percorso formativo

Comprendeva una prima fase di introduzione alla civiltà italiana in lingua italiana e una fase di formazione linguistica iniziale incentrata soprattutto sull'osservazione e sull'analisi dei bisogni degli studenti stranieri giunti in Italia.

- Presentazione dell'insegnante e del corso.
- Presentazione degli studenti, dati personali, provenienza, attitudine (lingua permettendo).
- Introduzione alla civiltà italiana (geografia, storia, politica).
- Leggi sull'immigrazione; diritti e doveri.
- Test di ingresso.

2. Modulo del corso di lingua generale

Modulo centrale che comprendeva la parte di corso di lingua generale e lezioni supplementari di pronuncia e scrittura.

Facevano parte del corso di lingua generale le verifiche.

- Lezioni frontali in aula per lo sviluppo delle quattro abilità primarie.
- Attività di comprensione e pronuncia.
- Verifiche.
- Attività di conversazione intorno ai contenuti generali sviluppati.
- Attività di auto-apprendimento guidate o svolte in autonomia.

GLI APPRENDENTI

Iscritti: 68.

Partecipanti effettivi: 45 circa (essendo le iscrizioni aperte tutto l'anno non è possibile calcolare un numero preciso di studenti effettivi; in media le lezioni sono state frequentate da circa 25 allievi per il livello A1 e da circa 20 allievi per il livello A2).

Provenienza: 34 Romania, 5 Perù, 1 Bulgaria, 1 Ucraina, 1 Repubblica Ceca, 2 Russia, 1 Francia, 3 Cuba, 3 Brasile, 1 Ecuador, 2 Pakistan, 4 Egitto, 1 Bosnia, 1 Cile, 1 Afghanistan, 1 Polonia, 1 Turchia, 1 Albania, 1 Costa d'Avorio, 1 Thailandia, 1 Svizzera, 1 Colombia.

Frequenza:

<25% delle lezioni = 21 allievi;

25-50% delle lezioni = 32 allievi;

50-75% delle lezioni = 9 allievi;

>75% delle lezioni = 6 allievi.

La percentuale di frequenza delle lezioni è stata calcolata in base ai mesi di presenza nella scuola e non in base alla presenza alle singole lezioni in quanto alcuni allievi hanno frequentato sin dall'inizio entrambi i livelli A1 e A2, altri hanno seguito uno dei due livelli ed altri ancora hanno iniziato dal livello A1 per poi passare nei mesi successivi al livello superiore.

Motivi dell'abbandono:

Per le 16 persone di cui è noto il motivo dell'abbandono, le motivazioni sono state:

- Lavoro = 12 allievi.
- Rientro in Patria = 4 allievi.
- Trasferimento in altra città italiana = 2 allievi.

Per altri allievi non siamo a conoscenza dei motivi dell'abbandono.

Candidati all'esame CILS: 9.

Gruppo classe: considerazioni sulla composizione e le relazioni instaurate tra gli studenti.

Oltre ad un percorso formativo, la scuola di italiano ha rappresentato soprattutto un luogo di inclusione ed un momento di socializzazione per gli studenti che vi hanno partecipato. Nonostante le differenze di età non ci sono stati casi di isolamento, anzi, spesso, le persone adulte si sono mostrate come un punto di riferimento ed un sostegno per i giovani immigrati di diversa provenienza. Per quanto riguarda le relazioni tra gli studenti, oltre alla nascita di gruppi omogenei per lingua o provenienza (come il gruppo delle donne ispanofone o dei ragazzi romeni), si sottolinea l'instaurazione e il successivo consolidamento di rapporti d'amicizia tra persone di culture e religioni diverse, come ad esempio quelli nati tra una donna russa ed una brasiliana e tra due giovani provenienti rispettivamente dalla Romania e dall'Egitto.

Il lavoro svolto quest'anno ha dato ottimi risultati in merito sia alla preparazione delle persone che hanno seguito il corso con costanza, sia in merito all'organizzazione armonica del gruppo volontari e alla sintonia con cui hanno lavorato le due insegnanti.

3. Modulo del corso di lingua livello A2

Per quanto concerne il disegno curricolare ci si è attenuti agli obiettivi linguistico-comunicativi legati al conseguimento della certificazione linguistica (C.I.L.S. livello A2) e ai sillabi inclusi nella tipologia di certificazione scelta, come stabiliti dal QCER. Con l'ausilio di materiale fotocopiabile, di schede preparate appositamente per ogni incontro, di supporti audiovisivi e, in seconda battuta, di un buon libro di testo adottato con lo scopo di offrire un valido sussidio ai discenti nel loro studio personale della lingua e cultura italiana, si è cercato di sviluppare lezioni interattive che promuovessero non soltanto le competenze morfosintattiche e comunicative, ma che stimolassero un interesse verso gli aspetti storico-culturali e artistici dell'Italia.

Le celebrazioni per i centocinquant'anni dell'Unità d'Italia e l'escursione alla Villa d'Este di Tivoli in occasione della Settimana della Cultura sono state preziose occasioni di confronto e discussione con gli studenti, oltre che di approfondimento di tematiche legate all'attualità. La partecipazione attiva e costante dei discenti ha senz'altro costituito garanzia di organicità e continuità didattica, consentendo l'effettiva realizzazione della funzione interculturale, oltre che strettamente linguistica, del corso.

Un punto di forza di questo corso è stata la piena adesione, da parte degli studenti, alla metodologia interattiva proposta dalle insegnanti, mirata allo sfruttamento delle prenoscenze linguistiche, culturali e strategiche dei discenti.

Il lavoro in classe è stato mutualmente proficuo, sia per i frequentanti il corso, sia per il team di insegnanti impegnati a sviluppare tecniche didattiche funzionali al rapido apprendimento degli studenti. Si ritiene che sia invece da consolidare ulteriormente un'impostazione metodologica che conduca il discente ad un'autonomia nello sviluppo delle strategie di apprendimento. Il lavoro individuale è stato, dunque, sufficientemente compiuto dai singoli studenti, ma non pienamente messo a frutto.

Complessivamente il lavoro svolto è stato soddisfacente, reso possibile grazie alla sinergica attività dello staff di insegnanti e tutor motivati all'iniziativa di promozione dell'intercultura.

Per merito del loro entusiasmo, delle capacità organizzative, oltre che delle competenze professionali, è stato possibile portare avanti un lavoro stimolante per i discenti, caratterizzato da continuità e rispetto reciproco.

CORSO DI ITALIANO PER STUDENTI MIGRANTI - LATINA

ASSOCIAZIONE: FOCUS - Casa dei Diritti Sociali

DESTINATARI

I destinatari sono tutti i migranti presenti sul nostro territorio.

DURATA

Ogni corso prevede 2 incontri a settimana ed ogni lezione è di due ore (è prevista una piccola pausa nella quale offriamo un tè e dei biscotti ai nostri corsisti).

I corsi non prevedono una fine, sono a ciclo continuo. Per esempio il corso che svolgiamo per le donne (provenienti dal Bangladesh e dalla Libia) dura già da un anno.

A volte accade che i corsisti, quando raggiungono un livello base della lingua italiana, abbandonano il corso.

MATERIALI DIDATTICI

Disponiamo di diversi materiali didattici che gli insegnanti selezionano a seconda delle diverse esigenze, tra questi:

- il materiale in fotocopia della scuola di FOCUS-Casa dei Diritti Sociali di Roma (con esercizi allegati);

- i libri *Facile facile*, livelli A1 e A2;
- il testo *Percorso Italia*, utilizzabile per coloro che conoscono bene una lingua europea;
- molto materiale scaricato dal web come per fare degli esempi: le schede Loescher di grammatica italiana, il libro *L'Espresso*, volume A1, i modelli dell'esame CELI livello A2, ecc.
- un testo per ragazzi in fotocopie;
- un libro semplificato per adulti in fotocopie;
- un sussidio di grammatica italiana *Grammatica pratica della lingua italiana* (esercizi, test e giochi).

OBIETTIVO

L'obiettivo primario è che gli studenti apprendano una conoscenza di base della lingua italiana che permetta loro di lavorare e vivere serenamente nel nostro Paese. L'apprendimento dell'italiano viene sviluppato quale elemento essenziale del processo di integrazione e insieme strumento di sostegno a fini di orientamento, di informazioni su uffici e istituzioni, di conoscenza e agevolazione circa le procedure di regolarizzazione, ma anche di supporto alla più generale socializzazione dei singoli, all'utilizzo dei servizi cittadini, alla ricerca delle opportunità di lavoro, delle soluzioni abitative, ecc. I corsi vengono gestiti in modo alternato da Francesca e Luca eccetto il corso di alfabetizzazione serale che è gestito dai 3 volontari.

PROGRAMMAZIONE DIDATTICA

Per la programmazione didattica ci atteniamo alle dispense fornite dalla scuola di FOCUS-Casa dei Diritti Sociali di Roma. Abbiamo 24 unità didattiche all'interno delle quali troviamo ordinati tutti gli argomenti da sviluppare in un corso che parte dall'alfabetizzazione e arriva ad un livello A1. Partendo da queste, che consideriamo delle linee guida, sviluppiamo gli argomenti integrandoli con il materiale che abbiamo a disposizione, a seconda delle esigenze. Inoltre, i corsi non prevedono una fine e sono a ciclo continuo.

Altre caratteristiche che riteniamo fondamentali sono:

- la *semplicità*: utilizziamo per lo più parole relative a oggetti o situazioni di vita quotidiana;
- la *flessibilità*: le singole unità didattiche non devono per forza essere consequenziali una all'altra.

GLI APPRENDENTI

Iscritti: attualmente gli iscritti ai corsi di italiano sono 64 (28 donne e 36 uomini); a questi si aggiungono 13 ragazzi della Casa Famiglia Silima, in Q4, a Latina, per i quali abbiamo organizzato un corso di italiano due volte a settimana presso la loro struttura.

Partecipanti effettivi e frequenza: i corsisti effettivi, distribuiti nei sei corsi sopraindicati, sono al momento circa 30 e partecipano in modo piuttosto costante.

Motivi dell'abbandono: in alcuni casi gli studenti abbandonano il corso e questo può avvenire per diverse ragioni: a causa di un loro spostamento, quando ritengono di aver raggiunto un livello di italiano base che gli permette di vivere ed essere autosufficienti, per motivi di lavoro e altro che non viene specificato.

Provenienza: i nostri iscritti hanno diverse provenienze e sono prevalentemente: bengalesi, libanesi, ecuadoregni, cubani, moldavi, ucraini, nigeriani, camerunensi, congolesi, egiziani, ivoriani, guineani, coreani, marocchini, indiani e cingalesi. In passato abbiamo avuto studenti cileni, rumeni e peruviani.

Candidati all'esame CELI: un corsista (il quale è stato aiutato nella preparazione specifica dell'esame).

RIFLESSIONI PERSONALI

Nel complesso siamo molto soddisfatti del servizio che svolgiamo, l'insegnamento della lingua italiana diventa un mezzo per intrattenere relazioni con le persone che vengono al nostro sportello. Il primo obiettivo è l'accoglienza, se necessario li appoggiamo ed aiutiamo nel rapporto con le istituzioni.

In particolare, per i corsi di italiano, notiamo una grande attenzione e partecipazione degli studenti. Applicando direttamente, giorno per giorno, quello che imparano, i corsisti sono stimolati; in molti casi è un sacrificio arrivare alle 18:30 della sera a Latina Scalo per fare il corso, dopo una giornata di lavoro e magari provenendo da Sezze, Norma o Roccamare. La rapidità nell'apprendimento dipende dai singoli corsisti, ma in generale notiamo miglioramenti significativi. Inoltre, gli studenti sono prevalentemente giovani, a parte un gruppo di 4 signori anziani che seguono il corso della la mattina; l'età media non raggiunge i 30 anni.

CORSO DI ITALIANO PER STUDENTI MIGRANTI - GAETA

ASSOCIAZIONE: "Insieme-Immigrati in Italia"

DESTINATARI: adulti migranti presenti sul territorio.

SEDE DEI CORSI

I corsi di "Insieme-Immigrati in Italia" sono stati organizzati presso la Scuola Primaria "Virgilio", Piazza Di Liegro, Gaeta (4 corsi di livello A1, A2, B1, B2/C1); presso la sede associativa in Gaeta, Lungomare Caboto 524/26 (primissima alfabetizzazione, potenziamento livello A0 e A1); a Minturno (Oratorio dell'Annunziata, livelli misti); a Coreno Ausonio (Sala parrocchiale, livelli misti).

DURATA: settembre-maggio.

INSEGNANTI

Soci dell'Associazione con competenze certificate in italiano almeno a livello C1 e impegnati in percorsi di formazione e autoformazione, che hanno svolto funzioni di docenza e tutoraggio.

MATERIALI DIDATTICI

Manuale per gli studenti T. Marin, *Progetto italiano*, Edilingua e relativo libro di esercizi; fotocopie e materiale costruito *ad hoc* dall'insegnante; materiale per le verifiche prodotto dai diversi Enti Certificatori in Italia.

OBIETTIVI

Guidare i corsisti alla conquista di competenze linguistiche e comunicative in grado di garantire una buona sopravvivenza in Italia; promuoverne l'integrazione nella cultura e nella società, interessandoli e coinvolgendoli in percorsi di cittadinanza attiva; orientarli a proseguire l'apprendimento dell'italiano a livelli di autonomia e poi di competenza; valorizzare le competenze raggiunte coinvolgendo i corsisti nelle attività associative.

DESCRIZIONE

Il corso specifico inserito nel progetto ha previsto un percorso di formazione per apprendenti stranieri immigrati, finalizzato al conseguimento della certificazione a livello A2: accanto all'utenza consueta, che proseguiva gli studi dell'anno scorso, univa le persone necessitate dalla nuova normativa, con caratteristiche diverse (discreta competenza comunicativa, integrazione avanzata ma discontinua, lacune linguistiche di tipo sistematico e formale). Al docente responsabile è stata affiancata pertanto l'attività molteplice dell'associazione. In classe è stata prevista la presenza di un tutor, che per l'intera durata del corso ha permesso di curare i rapporti individuali con i corsisti e, inoltre:

- ha raccolto le necessità, i dubbi, i bisogni degli studenti;
- ha consentito interventi didattici individualizzati: per recuperare assenze e/o ritardi; per inserire nuovi arrivati; per rafforzare o sostenere difficoltà specifiche nell'apprendimento;
- ha offerto la possibilità di momenti di auto-narrazione, di esposizione di problemi, ed ha offerto orientamento.

Al di fuori del corso è stata offerta a tutti la possibilità di sostenere e potenziare il percorso di apprendimento con l'attività didattica di alfabetizzazione in sede (ogni giorno dal lunedì al venerdì); le persone interessate sono state coinvolte nelle attività dell'associazione stessa: incontri, seminari, visite sul territorio ecc.

Particolarmente intense le esperienze di auto-narrazione (Biblioteca Vivente).

PROGRAMMAZIONE DIDATTICA

Fase iniziale

- Costruzione del gruppo classe:
 - conoscenza reciproca attraverso varie metodologie di coinvolgimento;
 - condivisione di obiettivi e strategie;
 - pianificazione condivisa del corso;
 - organizzazione pratica (strumenti e materiali, organizzazione sostegno, etc).
- Test di ingresso e individuazione dei bisogni individuali
- Avvio del percorso didattico; promozione, sviluppo, valorizzazione delle competenze comunicative (strategie varie); rafforzamento del gruppo e delle motivazioni.

Fase centrale

- Percorso didattico vero e proprio; si è utilizzato il manuale (linee guida del QCER); molto spazio è stato continuamente dedicato alle esercitazioni pratiche, orali e scritte (uso di fotocopie e materiali grigi; role-play, dialoghi, dibattiti, auto-narrazione, etc.).

Fase finale

- Preparazione all'esame: test e verifiche su materiali degli enti certificatori (CELI; CILS; PLIDA).

GLI APPRENDENTI

Iscritti: 21.

*Partecipanti effettivi:*19.

Provenienza: Albania (3), Brasile (1), Moldavia (3), Romania (4), Ucraina (10).

Frequenza ed eventuali motivi dell'abbandono: la frequenza è rimasta costante per la grande maggioranza delle persone, a volte grazie anche a tenace volontà e sacrifici significativi; le assenze, o le 2 rinunce all'esame, restano legate a problemi di lavoro, a necessità di partenza, a malattie.

Candidati all'esame CELI: 19.

Gruppo classe: alla conclusione del corso il gruppo risulta coeso e ben motivato. Tanti sono stati i momenti di scambio, di condivisione, di "contagio" di motivazioni e stimoli ad approfondire e continuare. La composizione interetnica, da sempre caratteristica dell'associazione, rappresenta un continuo stimolo alla conoscenza e al confronto, ad arricchimenti e curiosità reciproca sulle diverse culture e tradizioni.

Una giovane corsista ha cominciato a frequentare per il forte desiderio di impegnarsi, ed è venuta con costanza ammirevole da Fondi, portando avanti serenamente anche la sua gravidanza; il marito che la accompagnava è stato pian piano interessato, poi coinvolto, infine completamente integrato nel gruppo classe. Un bel giovedì la coppia si è presentata a scuola con il piccolissimo Stephen, di appena 8 giorni, e si è continuato così fino al giorno dell'esame, in cui era presente all'appello l'intera famiglia, coccolata da tutti. Due corsisti sono venuti il giorno dell'esame da Minturno e zone adiacenti, dopo essere stati tutorati, seguiti, sostenuti in loco da docenti e tutor specifici, e dopo aver condiviso

le esperienze salienti. Il 9 maggio è stata così anche occasione di un festoso ritrovarsi, e la promessa per il prossimo appuntamento a settembre, per “Corsinfesta”, la festa di tutti i corsisti di Italiano di “Insieme-Immigrati in Italia”.

Parecchi dei corsisti hanno dimostrato interesse crescente nei confronti delle attività associative, che offrono loro l'occasione di raccontarsi, di ritrovare competenze e interessi spesso mortificati dalle limitate possibilità lavorative e di socializzazione permesse dal territorio.

ORGANIZZAZIONE DEL CORSO

Fasi e metodi di organizzazione del corso

Tutti i corsi di “Insieme-Immigrati in Italia” prevedono varie fasi.

1. Formazione docenti. La specificità di “Insieme-Immigrati in Italia” è soprattutto qui: tranne una docente formatrice, che è poi la nostra presidente, tutti i docenti dell'associazione sono ex corsisti. La forte motivazione a migliorare costantemente le nostre competenze linguistiche ci ha portato a superare – gradualmente, con tenacia; o velocemente, secondo i casi – gli esami di certificazione a livello elevato. Man mano che alcuni di noi conseguivano il livello C1, diventavano docenti per i nuovi arrivati, permettendo di articolare e moltiplicare i corsi e diffonderli sul territorio. Ma la nostra formazione non si ferma, come non si ferma la nostra volontà di costruire per ognuno di noi una cittadinanza attiva a vari livelli. Abbiamo organizzato all'interno dell'associazione corsi di formazione in didattica; corsi di approfondimento linguistico; abbiamo partecipato a tutte le occasioni di formazione offerte da Scuolemigranti (stage, seminari, convegni); siamo diventati certificatori CELI e CILS; la convenzione con Sinnos CELI Lazio ci ha reso sede d'esame, permettendoci di offrire nuove grandi possibilità ai nostri corsisti. Attualmente ci stiamo preparando, insieme come sempre, ad affrontare l'esame DITALS per l'abilitazione all'insegnamento: abbiamo organizzato nell'associazione un corso di formazione e autoformazione, che è anche il luogo più adatto per monitorare il nostro lavoro nei corsi, per riflettere sui errori e successi, per ideare strumenti e strategie, per progettare nuove esperienze.

2. Campagna iscrizioni. C'è un flusso di utenza ormai stabile che si avvicenda nei corsi, che dal loro inizio, nel 2003/2004, non si sono mai interrotti: i corsisti dei primi livelli passano ai livelli superiori e nuovi arrivati cominciano l'apprendimento. Un formidabile “passaparola” ci assicura sempre nuove iscrizioni. Ma dal decreto del 4 giugno 2010 l'obbligo di competenza a livello A2 ha creato una nuova urgenza, di cui non tutti gli immigrati sono adeguatamente consapevoli. Nella nostra zona il rischio di inconsapevolezza è aggravato da diversi fattori: la tipologia di migranti (colf e badanti, con scarsissime occasioni di effettiva informazione/socializzazione); l'articolazione del territorio (paesi, frazioni, campagne); la carenza di strutture pubbliche e servizi specifici; la presunzione, una volta acquisita la capacità di comunicare, di non avere più problemi. Tutto questo ha creato in noi l'impegno a promuovere una vera e propria campagna di sensibilizzazione (con incontri, feste, il nostro giornale, interventi alla radio, etc.) con l'obiettivo di assicurare “certificazioni a tappeto” su tutto il territorio. La campagna è anche occasione per promuovere riflessione e motivazione all'apprendimento/miglioramento delle competenze linguistiche

3. Organizzazione pratica. *L'attività di mediazione linguistica e culturale con le scuole*, a cui da anni offriamo servizi di compresenza in classe, mediazione con le famiglie, traduzioni multilingue, sostegno allo studio dei minori, percorsi di Intercultura, ci ha permesso di stabilire con le stesse rapporti di reciproca stima, fiducia e collaborazione. La convenzione triennale che ci lega a vari istituti *rende facile ottenere l'ospitalità pomeridiana dei corsi in comode e attrezzate aule scolastiche.*

- Per 2 anni un progetto di tutoraggio borsa lavoro contro il disagio adulto ci ha garantito gratuitamente *il servizio di sorveglianza (bidella) richiesto dalla scuola.*

- I corsisti più motivati (e/o che possono permetterselo) acquistano, a loro spese, tramite noi il testo (T. Marin, *Progetto italiano*, Manuale e libro degli esercizi, Edilingua, € 34); agli altri forniamo fotocopie.
- Abbiamo accumulato negli anni molto materiale didattico (altri manuali, testi, immagini, esercizi, spunti di discussione, tabelle, quadri sintetici, materiale di approfondimento, questionari, etc.) in parte raccolto nelle diverse esperienze, in parte prodotto da noi, che manteniamo a disposizione dei corsi.
- L'inserimento nelle classi avviene all'inizio dell'anno, a seguito di un test di ingresso che facciamo svolgere ai nuovi arrivati, ma si mantiene flessibile per tutto l'anno. Le classi, cioè, si mantengono aperte: alcune persone "scoprono" i corsi alla fine dell'anno, si inseriscono e vi rimangono; le basse soglie e i ritardi vengono affrontati con il lavoro in sede o con l'aiuto dei tutor; altre persone, appena raggiunto un buon livello di apprendimento, "passano" alle classi di livello superiore in qualunque momento dell'anno.

4. Accoglienza e socializzazione. La riteniamo una fase molto importante dei corsi, e vi dedichiamo impegno e passione. Siamo convinti che "sentirsi a proprio agio" sia un elemento fondamentale per favorire qualunque apprendimento. Il fatto che anche noi docenti siamo immigrati ed abbiamo vissuto o stiamo vivendo le stesse difficoltà dei nostri corsisti ci aiuta a stabilire subito contatti significativi; d'altra parte per loro vederci "arrivati" al ruolo di docenti è motivo di incoraggiamento e di stimolo.

5. Motivazione. Vi dedichiamo molto tempo e attenzione, perché da essa nascono le risorse maggiori o i peggiori ostacoli; se è vero per chiunque, è un po' "più vero" per le persone immigrate, che studiano in mezzo a mille problemi e mille difficoltà. Se noi riusciamo ad ascoltare e capire i loro problemi e riusciamo a dare una mano per semplificare gli ostacoli, le motivazioni diventano altissime. E' così che vediamo arrivare persone da lontano, con tutti i mezzi, persone che dedicano al corso l'intero tempo libero della settimana, le quali dicono "per venire al corso farei qualunque cosa"...

6. Calendario delle lezioni. Le lezioni ci sono ogni anno da settembre a maggio/giugno (in pratica, fino agli esami); si svolgono forzatamente ogni giovedì, unico giorno libero delle badanti; i corsisti sanno che l'associazione garantisce costanza e continuità (e offre a chi può l'attività giornaliera in sede dalle 14,30 in poi); sulla base di questi "appuntamenti fissi" si organizzano corsi speciali nell'ambito di singoli progetti che, di volta in volta, permettono "occasioni speciali": fornitura di testi gratuiti, esami, sovvenzioni particolari ecc. Le lezioni durano dalle 15 alle 18; a volte sono durate dalle 15 alle 19, con articolazioni delle attività che hanno permesso comunque efficacia didattica. A volte abbiamo la sensazione che i corsisti rimarrebbero, potendo, anche di più.

RIFLESSIONI PERSONALI DEL DOCENTE

Il nostro lavoro è iniziato ad ottobre con 6 allievi, che, con il passare delle settimane, sono diventati 19 e hanno concluso il percorso il 9 maggio. Non è stato sempre facile; a volte ci siamo fatti travolgere da mille problemi, nostalgie, stati d'animo... Sono i momenti in cui si dimentica forse un po' il piano della lezione ("si esce dalle regole", diciamo noi). Ma ne vale la pena, perché è proprio in questi momenti che assapori l'anima delle persone, quando smettono di pensare alla lingua italiana come un ostacolo da affrontare e la scoprono inavvertitamente come uno strumento per esprimere le loro emozioni. In momenti simili capisci che per loro i corsi d'italiano sono una fonte di ricchezza, un ponte che li tiene legati alla società e all'ambiente, un'oasi, per vivere un po' fuori dalle mura delle case dove svolgono le attività lavorative. E alla fine eccoci qui, a parlare di questa esperienza, a fare le nostre valutazioni, a guardarci negli occhi e dirci: "Ce l'abbiamo fatta! siamo arrivati tutti al traguardo e – ne sono sicura – con ottimi risultati; pronti ad un'altra avventura.

CORSO DI ITALIANO PER STUDENTI MIGRANTI - PISA

ASSOCIAZIONE: El Comedor Estudiantil Giordano Liva Onlus

DESTINATARI: migranti adulti

DURATA: gennaio-giugno 2011

INSEGNANTI: Monica D'Angelo

Tutor: Giovanna De Salvo

MATERIALI DIDATTICI

Materiale autoprodotta dalle insegnanti (testi ed esercizi), video, materiale audio, schede di verifica con esercizi.

OBIETTIVO

Fornire agli studenti iscritti ai differenti corsi le conoscenze di base della lingua italiana per renderli autonomi nella comunicazione orale e scritta.

DESCRIZIONE

Il corso ha previsto un percorso di formazione per apprendenti stranieri immigrati finalizzato allo sviluppo delle capacità espressive scritte e orali, all'ampliamento del lessico, e al rafforzamento delle strutture morfosintattiche.

Nelle classi gli insegnanti hanno lavorato spesso in compresenza e questo ha permesso di lavorare in piccoli gruppi e in alcuni casi di seguire singolarmente gli studenti con scarsa o nulla scolarizzazione. Questo metodo di lavoro ha permesso inoltre di correggere i singoli errori, soprattutto a livello fonetico, caratteristici dello studente. Al lavoro degli insegnanti si è affiancato il lavoro di un tutor che si è occupato prevalentemente di: accogliere i nuovi studenti e inserirli nelle classi; raccogliere i bisogni formativi degli studenti e affiancare gli insegnanti nel lavoro di programmazione del corso; aiutare gli insegnanti nell'organizzazione della didattica; monitorare l'andamento e la presenza degli studenti nelle classi e seguire gli aspetti logistico-organizzativi legati alla gestione dei corsi.

PROGRAMMAZIONE DIDATTICA

Fase iniziale: analisi delle competenze di entrata dello studente, attraverso attività di brainstorming lessicale su singole aree semantiche (la casa, il paese, il corpo ecc.). Rafforzamento delle capacità di comprensione scritta e graduale ampliamento del lessico attraverso letture scritte *ad hoc* per la classe. Rafforzamento delle strutture grammaticali di base (articoli, presente indicativo dei verbi e passato prossimo, verbi irregolari, alcune preposizioni semplici), da attuarsi con la scrittura da parte degli studenti di piccoli testi che sono stati poi sottoposti a correzione collettiva.

Fase centrale: ha previsto da una parte un forte ampliamento del lessico, dall'altra l'introduzione di nuove strutture grammaticali con particolare attenzione ai verbi (imperfetto e futuro) e alle preposizioni (con l'introduzione delle preposizioni articolate). In questa fase, come in quella iniziale, si è stimolato lo studente alla scrittura di testi; sono stati, inoltre, introdotti esercizi di grammatica volti a fare acquisire allo studente il meccanismo di funzionamento delle regole grammaticali.

Fase finale: ha visto lo svolgimento di un'attività di riepilogo e ripasso di quanto fatto durante l'anno. Grande spazio è stato riservato alla lettura di testi, con un ulteriore arricchimento del lessico, al riconoscimento deduttivo delle regole grammaticali, al loro uso, e alla scrittura di testi.

GLI APPRENDENTI

Iscritti: partecipanti effettivi 85 (nel corso dei mesi il numero è stato sicuramente superiore dovuto a presenze occasionali e non continuative).

Provenienze: Albania, Ucraina, Bangladesh, Brasile, Venezuela, Cile, Colombia, Polonia, Marocco, Tunisia, Senegal, Nigeria, Somalia, Filippine, Germania, Thailandia, Cina.

Frequenza: costante per la maggior parte degli iscritti.

Motivi dell'abbandono: impegni di lavoro che spesso ne hanno richiesto lo spostamento fisico in altri luoghi o cambiamenti nell'orario lavorativo.

Candidati all'esame CELI: nessuno.

Gruppo classe: sin dall'inizio si è instaurato un ottimo rapporto sia tra gli studenti e gli insegnanti, sia tra gli studenti stessi. Il lavoro in piccoli gruppi ha consentito non solo agli studenti di conoscersi ma anche di aiutarsi, creando uno spirito di solidarietà attiva che si è mantenuto costante durante tutto il corso.

ORGANIZZAZIONE DEI CORSI

I corsi sono stati organizzati partendo da una programmazione condivisa e suddivisa nei diversi livelli di apprendimento. Gli insegnanti hanno fissato gli obiettivi formativi da raggiungere alla fine di ogni singolo corso. Si sono poi svolte riunioni settimanali di aggiornamento e riprogrammazione all'interno di ogni gruppo-classe, che tenevano di volta in volta in considerazione gli input, ma anche le criticità, emerse all'interno della propria classe. Si sono poi svolte riunioni mensili coordinate dal tutor con la presenza di tutti gli insegnanti, per condividere e confrontarsi sulla programmazione didattica svolta e sull'andamento generale di ogni singola classe. Particolare attenzione è stata rivolta alla stesura di testi e materiale didattico, appositamente costruiti e adattati alla tipologia di studenti e ai loro bisogni formativi.

PROMOZIONE DI LABORATORI LINGUISTICO-ESPRESSIVI

Nella programmazione didattica dei corsi sono stati inseriti, oltre alle lezioni in aula, anche momenti laboratoriali, intesi come spazi educativi dinamici e creativi. All'interno dei laboratori gli studenti hanno potuto esprimersi più liberamente e in modo spontaneo, arricchendo la loro esperienza di apprendimento anche con attività manuali e creative capaci di stimolare e aiutare l'espressione del sé e la loro capacità di raccontarsi e riflettere sui loro percorsi personali e di vita. I laboratori rappresentano un momento molto importante di apprendimento, perché facilitano l'espressione e l'utilizzo della lingua anche di studenti che hanno una bassa o nulla conoscenza dell'italiano. *Poter parlare* attraverso la propria rappresentazione manuale e artistica stimola maggiormente l'uso della parola, che diviene così più fluida e familiare.

RIFLESSIONI PERSONALI

In generale nelle classi si è registrata una grossa e costante partecipazione degli studenti iscritti, dovuta anche alla forte motivazione emersa dagli studenti stessi, sia di apprendimento della lingua sia di bisogno di socializzazione e incontro.

La frequenza è stata costante e i casi di abbandono dovuti prevalentemente a motivi di lavoro. Tra le criticità emerse, abbiamo riscontrato la carenza di materiale didattico adeguato alla tipologia di apprendente, migrante e adulto, che avrebbe potuto condizionare la qualità dell'offerta formativa proposta. A questa problematica emersa abbiamo sopperito con la creazione di materiale e testi che meglio si adattavano allo studio di una lingua *viva*, maggiormente utilizzata e inserita nelle dinamiche quotidiane e relazionali dei nostri studenti.

Opere pubblicate

Esquilino “dove il mondo incontra Roma, dove Roma incontra Roma” (1997)

Poesia dell’asilo (1998)

Le cimici e il pirata (2000)

Faccio solo l’attivo (2003)

Linee guida per una corretta alimentazione (2005)

Prostituzione minorile romana a Roma (2005)

Uno sguardo sulla città (2006)

Il viaggio (2006)

Villoresi in viaggio (2008)

Benessere, territorio e reti della solidarietà. Analisi dei Piani Sociali di Zona attivati nel Lazio (2009)

Anziani cittadinanza attiva per lo sviluppo socio-culturale di Tivoli (2011)

2 settembre 1870: i fatti e le idee. Il Risorgimento nel Sannio (2011)