

«Gli Stati parti si impegnano a rispettare i diritti enunciati nella presente Convenzione e a garantirli a ogni fanciullo che dipende dalla loro giurisdizione, senza distinzione di sorta e a prescindere da ogni considerazione di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione politica o altra del fanciullo o dei suoi genitori o rappresentanti legali, dalla loro origine nazionale, etnica o sociale, dalla loro situazione finanziaria, dalla loro incapacità, dalla loro nascita o da ogni altra circostanza» (Dall'art. 2 della Convenzione sui Diritti dell'Infanzia)

DIRITTI IN CLASSE



Save the Children
Italia ONLUS

RIVISTA DIGITALE PER I DOCENTI

N. 1 • FEBBRAIO 2012

IL NIDO E LO SVILUPPO

DEI BAMBINI

L'esperienza all'asilo può influenzare i risultati scolastici successivi, ma l'Italia investe poco nei primi anni di vita

PAGINA 20

DECALOGO

MULTICULTURALE

Dieci parole-chiave per spiegare perché la presenza nelle classi di alunni di origine straniera è un'opportunità

PAGINA 26

LA VOCE DEI DOCENTI

Le testimonianze di due insegnanti da due realtà significative di Roma: il rione Esquilino e il quartiere di S. Basilio

PAGINA 30

CRESCERE AL SUD

Un piano da 1,3 miliardi di euro per il Mezzogiorno

PAGINA 38

LA SCUOLA A COLORI

WWW.ISSUU.COM/DIRITTIINCLASSE

COORDINAMENTO EDITORIALE

Francesca Bilotta

REDAZIONE E IMPAGINAZIONE

Simone Ramella

HANNO COLLABORATO

Tibisay Ambrosini, Carlotta Bellomi, Camilla Caccia, Mario Caligiuri, Giulio Cederna, Antonella Cozza, Daniela Del Boca, Massimo Di Rienzo, Eugenio Golia, Miriam Iacomini, Paolo Lattanzio, Vinicio Ongini, Silvia Pasqua, Chiara Pronzato, Beatrice Roselletti, Federica Serra, Simone Sgueo, Lucrezia Stellacci, Isabella Tenti, Filippo Ungaro

FOTOGRAFIE

L'immagine di copertina è di m.schuckart / Fotolia.com. Le foto contenute in questa pubblicazione appartenenti all'archivio di Save the Children si riferiscono a progetti implementati in tutto il mondo.

NOTA

Nei testi sono spesso utilizzati termini come "bambini", "adolescenti", "alunni" e "studenti" declinati al maschile. Si sollecitano i lettori e le lettrici a considerare tale scelta solo ed esclusivamente una semplificazione di scrittura, mentre nella realizzazione delle azioni educative la persona è considerata nella sua peculiarità e specificità, anche di genere.

CONTATTI

dirittinlasse@savethechildren.it

ARCHIVIO

www.issuu.com/dirittinlasse

PUBBLICATO DA

Save the Children Italia Onlus
via Volturno 58
00185 Roma
tel +39 06 4807001
fax +39 06 48070039
info@savethechildren.it
www.savethechildren.it

IN CLASSE CON I DOCENTI

CON IL PRIMO numero di "Diritti in Classe", l'unità Educazione e Scuola di Save the Children inaugura un nuovo strumento di dialogo con i docenti italiani, compagni di strada fondamentali per un'organizzazione che opera in tutto il mondo per la realizzazione concreta dei diritti dei bambini.

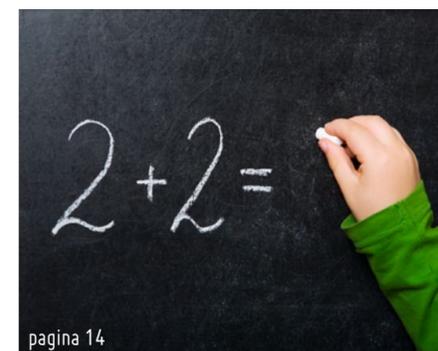
È uno strumento che nasce con l'obiettivo di sviluppare una rete di contatti sempre più ampia e diffusa su tutto il territorio nazionale, comprese le realtà più periferiche, promuovere un approfondimento di tematiche specifiche per sviluppare azioni di advocacy, favorire una maggiore e più puntuale promozione dei singoli progetti realizzati da Save the Children e incoraggiare la partecipazione degli stessi docenti alla riflessione sulla scuola italiana, nell'ottica dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza sanciti dalla Convenzione Onu del 1989.

A questo scopo, alcuni articoli della Convenzione faranno da filo conduttore tra i vari numeri della rivista, ciascuno dei quali focalizzerà l'attenzione su un tema specifico, dall'edizilia scolastica alle nuove tecnologie, dalla dispersione scolastica alla partecipazione, attraverso analisi del contesto italiano e internazionale, contributi di esperti e testimonianze di insegnanti alle prese quotidianamente con la realtà della scuola italiana. In questo primo numero, in particolare, l'attenzione si concentra sul tema dei minori stranieri, una delle novità più significative emerse negli ultimi anni nel sistema scolastico italiano.

"Diritti in Classe" è una rivista digitale e, in quanto tale, si arricchisce di collegamenti ipertestuali che permettono di approfondire gli argomenti trattati attraverso la consultazione online dei siti web e dei documenti cui fanno riferimento i singoli articoli. L'auspicio è che consenta anche di instaurare un dialogo autentico e proficuo con gli insegnanti, per contribuire alla condivisione e alla diffusione delle tante buone pratiche promosse nel nostro Paese, anche nei quartieri più difficili e negli ambienti più degradati.

Testimonianze, segnalazioni, proposte e contributi possono essere inviati all'indirizzo dirittinlasse@savethechildren.it. Per ricevere un avviso via e-mail in occasione delle nuove uscite, è sufficiente inviare un messaggio allo stesso indirizzo di posta elettronica. Buona lettura.

 **Save the Children**
Italia ONLUS



indice

4 INSEGNARE I DIRITTI

La Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza del 1989 può essere il punto di riferimento del fare scuola quotidiano perché incoraggia la partecipazione e lo spirito critico dei bambini.

10 I NUOVI ITALIANI

Dall'emigrazione degli italiani alle seconde generazioni di stranieri in un testo tratto dall'ultima edizione dell'Atlante dell'infanzia (a rischio) di Save the Children.

14 STRANIERI A SCUOLA: DIAMO I NUMERI

La presenza nelle classi di studenti con cittadinanza non italiana nella fotografia scattata dall'ultimo rapporto di Miur e Fondazione Ismu.

16 STUDENTI D'EUROPA

Nella maggior parte dei Paesi del continente meno del 10% degli alunni di 15 anni ha genitori nati all'estero, ma la distinzione tra nazionali e stranieri sulla base della cittadinanza non è sempre efficace.

20 DIRITTO DI ASILO

L'Italia investe poco nella prima fase del ciclo di vita dei bambini, ma l'esperienza al nido può influenzare positivamente i risultati scolastici successivi e giocare un ruolo importante anche per favorire l'integrazione dei minori di origine straniera.

26 UN DECALOGO PER LA SCUOLA MULTICULTURALE

Da Vinicio Ongini, autore di "Noi Domani", dieci parole-chiave per spiegare perché la presenza nelle classi di alunni di origine straniera può essere una grande opportunità.

30 LA VOCE DEI DOCENTI

Il ruolo della scuola in due realtà particolarmente significative di Roma, il rione Esquilino ad alto tasso multietnico e il quartiere "di frontiera" di San Basilio, nelle testimonianze di due insegnanti, Miriam Iacomini (I.C. "Manin") e Antonella Cozza (C.D. "Gandhi").

38 CRESCERE AL SUD

Dai servizi per la prima infanzia al tempo pieno, il divario tra Nord e Sud del Paese resta molto profondo. L'inversione di rotta può partire dal Piano annunciato in dicembre dal ministro dell'Istruzione. Lucrezia Stellacci, direttore generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Puglia, spiega tempi e modalità della sua attuazione. Nella stessa sezione un intervento di Mario Caligiuri, assessore alla Cultura della Regione Calabria.

42 LETTURE & VISIONI

Segnalazione di libri, film e documentari.

INSEGNARE I DIRITTI

La Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza del 1989 può essere il punto di riferimento del fare scuola quotidiano perché incoraggia la partecipazione e lo spirito critico dei bambini



BAMBINI TITOLARI DI diritti a tutto campo – civili, politici, economici, sociali e culturali – e non semplici portatori di bisogni che solo gli adulti possono soddisfare a loro piacimento. È questa l'importante novità introdotta dalle Nazioni Unite con l'approvazione della Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (CRC), il 20 novembre 1989. Una data storica che ha segnato un'evoluzione del concetto di bisogno fino a quel momento affiancato a quello di infanzia, proponendo una nuova visione capace di influenzare e modificare profondamente il rapporto tra le generazioni, ancora oggi in larga misura esistente, fondato soprattutto sulla passività e sulla vulnerabilità di bambini e adolescenti. L'approccio della Convenzione centrato sui diritti presuppone, infatti, che tutte le persone, compresi quindi anche i bambini e gli adolescenti, siano prima di tutto titolari di diritti umani e che la promozione, il rispetto e la tutela di questi diritti non siano azioni da intraprendere su base volontaria, ma un dovere individuale e collettivo.

La Convenzione, ratificata da tutti i Paesi del mondo a eccezione di Stati Uniti e Somalia, stabilisce in particolare che bambini e adolescenti fino a 18 anni, a livello individuale e collettivo, sono persone titolari di diritti (*right holder*) che gli adulti (i *duty bearer*), dalla famiglia alla comunità internazionale, devono promuovere e tutelare.

UN EFFICACE STRUMENTO EDUCATIVO

La CRC, però, non è solo un corpus giuridico a cui ricorrere per denunciare le violazioni dei diritti dei bambini. Nella sua dimensione culturale, infatti, può rappresentare anche un efficace strumento pedagogico ed educativo in ambito scolastico. Le scuole sono spesso viste come luoghi in cui i bambini non hanno alcun potere e voce in capitolo e in cui gli adulti prendono le decisioni che riguardano cosa, quando, dove e come devono imparare. In realtà, riconoscere agli allievi il diritto di prendere parte a queste decisioni consente loro di avere una maggiore consapevolezza della propria vita e, di conseguenza, di migliorare la propria autostima e fiducia in se stessi. Imparare a conoscere ed esercitare i propri diritti porta gli allievi a migliorare il proprio benessere psicologico e le proprie abilità e competenze.

La filosofia che sta al cuore della Convenzione suggerisce infatti che, per diventare cittadini responsabili, bambini e adolescenti devono avere l'opportunità di partecipare attivamente a ciò che accade nel mondo che li circonda. Se viene loro negato il diritto alla partecipazione nella comunità di appartenenza, in primo luogo la famiglia e la scuola, quando saranno adulti avranno maggiori difficoltà a diventare membri attivi e responsabili della società perché non avranno imparato a esserlo. Promuovere con i bambini e gli adolescenti i loro diritti significa favorire il loro sano e armonico sviluppo personale e il rispetto delle regole sociali e civili che sono alla base delle società democratiche.

CORNICE PER L'APPRENDIMENTO

Così come la CRC vede al centro della sua attenzione il bambino e più in generale la persona, allo stesso tempo il docente deve *ri*-pensare al suo operare come a un processo il cui focus sia lo studente, con le sue risorse, i suoi bisogni, le sue aspettative, ma

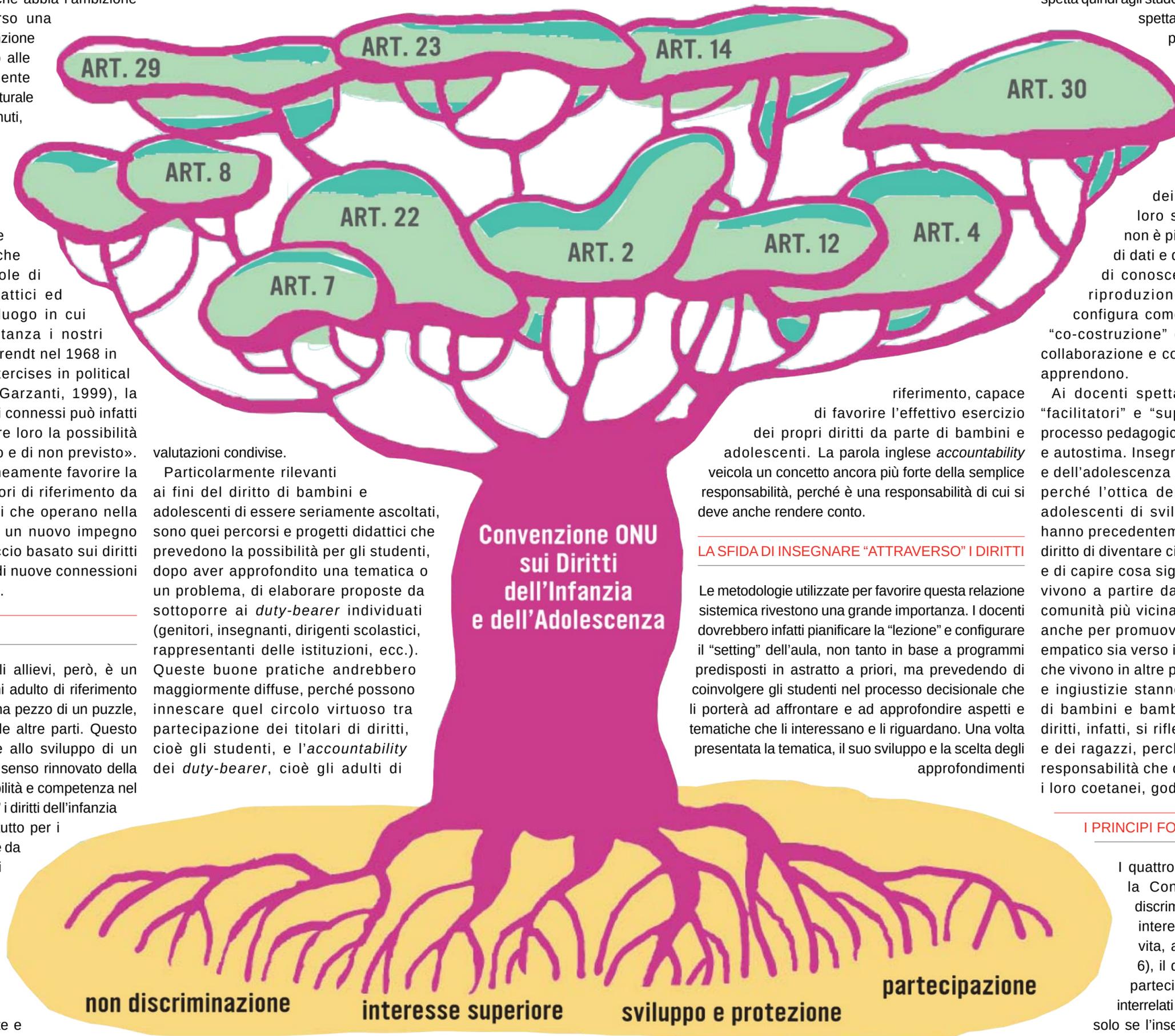
La funzione pedagogica della Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza è trattata in numerose pubblicazioni di Save the Children come le guide per insegnanti "Verso una pedagogia dei diritti", di Ines Biemmi e Nicola Scognamiglio, e "Diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, Obiettivi di Sviluppo del Millennio, nuove tecnologie digitali", a cura di Nicola Scognamiglio, entrambe scaricabili in pdf dal sito di Save the Children

soprattutto i suoi diritti. L'insegnante che abbia l'ambizione di fare ciò dovrebbe orientarsi verso una "Pedagogia dei Diritti", prestando attenzione non solo ai contenuti, ma soprattutto alle tecniche didattiche che, se giustamente pensate all'interno di una cornice interculturale e di diritti, forse, più ancora dei contenuti, possono veicolare valori e modificare atteggiamenti.

È per questo che Save the Children lavora per indirizzare le politiche scolastiche nel senso di una maggiore considerazione delle potenzialità pedagogiche e didattiche della CRC, proponendo alle scuole di ogni ordine e grado progetti didattici ed educativi. Se l'educazione «è il luogo in cui noi decidiamo se amiamo abbastanza i nostri bambini», come scriveva Hannah Arendt nel 1968 in "Between past and future. Eight exercises in political thought" ("Tra passato e futuro", Garzanti, 1999), la cornice dei diritti e dei valori a questi connessi può infatti rivelarsi insostituibile nell'assicurare loro la possibilità di intraprendere «qualcosa di nuovo e di non previsto». La stessa cornice può contemporaneamente favorire la "riscoperta" e il "ritorno" a quei valori di riferimento da parte degli insegnanti e degli adulti che operano nella scuola. Per quest'ultimi, riscoprire un nuovo impegno connesso con i valori e con l'approccio basato sui diritti può significare, infatti, la creazione di nuove connessioni e di nuovi modi di lavorare insieme.

IL RUOLO DEI DOCENTI

Considerare seriamente i diritti degli allievi, però, è un compito complesso che richiede a ogni adulto di riferimento di assumere un ruolo parziale, come una pezza di un puzzle, e perciò strettamente connesso con le altre parti. Questo tipo di interconnessione contribuisce allo sviluppo di un "capitale sociale" che può produrre un senso rinnovato della professionalità e una maggiore disponibilità e competenza nel lavorare insieme. Insegnare "attraverso" i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza significa prima di tutto per i docenti tradurli in obiettivi e competenze da inserire nel curriculum predisposto per gli studenti e utilizzare delle metodologie didattiche adeguate. All'interno del curriculum è possibile sviluppare percorsi educativi e formativi centrati sulla partecipazione attiva, in cui lo studente è portato gradualmente ad assumere responsabilità e compiti attraverso momenti di riflessione, scelte e



valutazioni condivise.

Particolarmente rilevanti ai fini del diritto di bambini e adolescenti di essere seriamente ascoltati, sono quei percorsi e progetti didattici che prevedono la possibilità per gli studenti, dopo aver approfondito una tematica o un problema, di elaborare proposte da sottoporre ai *duty-bearer* individuati (genitori, insegnanti, dirigenti scolastici, rappresentanti delle istituzioni, ecc.). Queste buone pratiche andrebbero maggiormente diffuse, perché possono innescare quel circolo virtuoso tra partecipazione dei titolari di diritti, cioè gli studenti, e l'*accountability* dei *duty-bearer*, cioè gli adulti di

riferimento, capace di favorire l'effettivo esercizio dei propri diritti da parte di bambini e adolescenti. La parola inglese *accountability* veicola un concetto ancora più forte della semplice responsabilità, perché è una responsabilità di cui si deve anche rendere conto.

LA SFIDA DI INSEGNARE "ATTRAVERSO" I DIRITTI

Le metodologie utilizzate per favorire questa relazione sistemica rivestono una grande importanza. I docenti dovrebbero infatti pianificare la "lezione" e configurare il "setting" dell'aula, non tanto in base a programmi predisposti in astratto a priori, ma prevedendo di coinvolgere gli studenti nel processo decisionale che li porterà ad affrontare e ad approfondire aspetti e tematiche che li interessano e li riguardano. Una volta presentata la tematica, il suo sviluppo e la scelta degli approfondimenti

spetta quindi agli studenti che la negoziano tra di loro, così come spetta loro decidere in quale forma restituire il proprio percorso: per iscritto, con immagini, utilizzando il linguaggio multimediale, con una drammatizzazione, ecc.

In un approccio metodologico di questo tipo, gli studenti non sono recipienti passivi e gli adulti gli esperti, ma di volta in volta, a seconda della padronanza dei diversi linguaggi, possono essere loro stessi gli "esperti". L'insegnamento non è più inteso come semplice trasmissione di dati e di informazioni, come accumulazione di conoscenze e di abilità o come semplice riproduzione di schemi già definiti, ma si configura come percorso che favorisce attività di "co-costruzione" dei significati, attraverso forme di collaborazione e cooperazione dei diversi soggetti che apprendono.

Ai docenti spetta quindi il ruolo fondamentale di "facilitatori" e "supervisor", attenti alla regia di un processo pedagogico e didattico che genera competenze e autostima. Insegnare "attraverso" i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza rappresenta una sfida per il docente perché l'ottica dei diritti mette in grado bambini e adolescenti di sviluppare idee, concetti e valori che hanno precedentemente acquisito, di rispondere al loro diritto di diventare cittadini informati, attivi e responsabili, e di capire cosa significhi fare parte della società in cui vivono a partire dalla loro classe, che rappresenta la comunità più vicina. Questo approccio didattico è utile anche per promuovere negli studenti un atteggiamento empatico sia verso i compagni vicini che verso i coetanei che vivono in altre parti del mondo, in cui disuguaglianze e ingiustizie stanno aumentando soprattutto a danno di bambini e bambine. Imparare quali siano i propri diritti, infatti, si riflette sul comportamento dei bambini e dei ragazzi, perché insegna loro che esistono anche responsabilità che derivano dal fatto che anche gli altri, i loro coetanei, godono degli stessi diritti.

I PRINCIPI FONDAMENTALI DELLA CRC

I quattro principi fondamentali su cui si fonda la Convenzione sono il principio di non discriminazione (art. 2), il diritto del superiore interesse del bambino (art. 3), il diritto alla vita, alla sopravvivenza e allo sviluppo (art. 6), il diritto a essere ascoltati e il principio di partecipazione (art. 12). Si tratta di principi interrelati che in ambito scolastico sono perseguibili solo se l'insegnante considera i propri alunni come

A destra un disegno degli alunni della II E dell'I.I.S. D'Arte Roma 2, realizzato nell'ambito del progetto I.D.E.E. "Integrazione, Diritti ed Educazione contro l'Esclusione", volto a promuovere la scuola come motore strategico del cambiamento e ambito privilegiato per favorire la coesione sociale. Co-finanziato dall'Unione Europea nel quadro del Fondo europeo per l'integrazione di cittadini di Paesi Terzi, è stato promosso nel 2011 dall'Unione delle Province d'Italia (Upi), in partenariato con le Province dell'Aquila, di Milano e di Roma e in collaborazione con Save the Children



portatori di conoscenze e competenze da valorizzare e da ampliare. In questo senso sono importanti le scelte dei paradigmi teorici di riferimento e gli approcci metodologico-didattici che devono consentire al docente innanzitutto di condividere e negoziare ogni percorso di apprendimento con i suoi studenti, considerati gli artefici principali del loro stesso agire, persone da abituare a porsi domande significative, incoraggiandole ad assumersi la responsabilità della propria produzione intellettuale.

Un approccio basato sui diritti promuove l'equità, la non discriminazione e l'inclusione attraverso la sensibilizzazione, il cambiamento di attitudini e comportamenti e pratiche interculturali attente alle differenze. Rende le famiglie, le comunità, le istituzioni e la società più aperte e più disponibili nei confronti delle diversità. Sviluppa la capacità dei *duty bearer* di includere i gruppi marginalizzati attraverso un'educazione di tipo inclusivo. Rende inoltre

i servizi fruibili da parte di tutti i bambini e dalle loro famiglie, assicurandone l'accesso. Le organizzazioni che adottano un approccio basato sui diritti umani, comprese quelle educative come la scuola, contribuiscono sia al rafforzamento dell'*accountability* dei *duty bearer* sia all'*empowerment* dei titolari di diritti (*right holder*) e quindi al raggiungimento di cambiamenti positivi nella vita delle persone e dei bambini. ■

L'ARTICOLO 2

L'ARTICOLO 2 DELLA Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza impegna gli Stati a rispettare i diritti sanciti dalla CRC a prescindere da ogni considerazione di razza, colore, sesso, lingua, nazionalità, religione, opinione politica o altra dei bambini e dei loro genitori e ad adottare tutti i provvedimenti necessari a tutelare i minori da ogni forma di discriminazione.

Quello della non discriminazione è un principio presente in tutti i trattati sui diritti umani. Le autorità pubbliche, le formazioni sociali e gli individui, tenendo conto delle rispettive condizioni sociali e personali di partenza, devono costruire un ambiente in cui tutti i bambini abbiano uguali opportunità, comprese le bambine, i portatori di handicap, gli appartenenti a minoranze o gruppi autoctoni e i minori di origine straniera, una presenza sempre più significativa in molte scuole italiane alla quale questo primo numero di "Diritti in Classe" dedica un ampio approfondimento.

La CRC mira a ridurre la discriminazione in tre aree: nei confronti di singoli bambini e bambine, nei confronti di gruppi specifici di bambini e nei confronti dei bambini come settore della popolazione. Un approccio centrato sui diritti richiede un'attenzione particolare per l'inclusione dei bambini più marginalizzati. Ciò significa, per esempio, che le bambine dovrebbero avere le stesse opportunità dei bambini, che i minori disabili dovrebbero avere la stessa possibilità di godere una vita soddisfacente come gli altri, e che i bambini che vivono nelle aree rurali isolate non dovrebbero avere meno opportunità dei bambini che risiedono nelle grandi aree urbane.

La scuola deve sviluppare politiche e pratiche educative che combattono la discriminazione, per esempio attraverso la revisione del curriculum e la realizzazione di attività didattiche di tipo inclusivo. Gli insegnanti e gli educatori dovrebbero esercitare il loro ruolo presentando modelli positivi, dimostrando sempre la massima disponibilità e pronunciandosi contro ogni forma di discriminazione. Inoltre è molto importante che le attività didattiche mirino a eliminare gli stereotipi relativi a gruppi di bambini più vulnerabili. Per questo è necessario identificare chi, all'interno della scuola e delle classi, possa diventare oggetto di discriminazione e considerare anche le forme multiple di discriminazione come quella delle bambine portatrici di handicap.

Per ogni educatore il principio di non discriminazione rappresenta una sfida. Ognuno, infatti, è il prodotto della propria educazione e appartenenza sociale e spesso nutre dei pregiudizi che servono a giustificare le disuguaglianze fra gruppi di persone. Da qui la necessità di imparare a mettere in discussione le proprie opinioni, radicate in abitudini e convinzioni che si sono consolidate nel tempo.



I NUOVI ITALIANI

Dalla diaspora nel mondo
alle seconde generazioni di stranieri

Foto di gruppo a Ellis Island, l'isolotto alla foce del fiume Hudson, nella baia di New York, che dal 1892 al 1954 è stato il principale punto d'ingresso per gli emigranti che sbarcavano negli Stati Uniti

SULLA FACCIATA DI una vecchia casa contadina sopra Pieve Ligure e a picco sul mare, una lapide in marmo ricorda "Emanuele Banchemo, volontario garibaldino" a soli 19 anni. Come altri reduci della spedizione che contribuì a fare l'Italia, rientrato a casa decise di fare le valigie e di tentare la fortuna all'estero, in Sudamerica. Se già nel 1861 l'emigrazione era un fenomeno così diffuso da fare sballare i conti del primo censimento nazionale, eseguito con il metodo della rilevazione simultanea della popolazione effettivamente presente, dopo l'unificazione l'emigrazione italiana verso l'estero conobbe un'accelerazione senza precedenti.

Soltanto tra la fine del XIX secolo e i primi anni '20 quasi 15 milioni di persone, spinte dalla miseria e dalla promessa del benessere, lasciarono il Paese per dirigersi verso l'Europa settentrionale o verso gli Stati Uniti, l'America del Sud e l'Australia. I ponti dei vascelli che attraversavano l'Oceano erano affollati di bambini e di ragazzi, spesso in viaggio insieme alle madri o alle nonne. Per averne una conferma basta cercare un qualsiasi cognome italiano nell'archivio elettronico messo a disposizione dalla Fondazione Ellis Island, che conserva la memoria di milioni di italiani partiti alla volta degli Stati Uniti. Imputando il nome dell'eroe dei due mondi, ad esempio, scopriamo che il 22 febbraio 1892 approda a New York un tal Garibaldi Giuseppe, di anni due, passeggero di seconda classe insieme alla madre Maria, e che nel 1902 tocca a un suo omonimo di sette, originario di Ventimiglia. Se invece digitiamo il nome del fondatore della Giovine Italia, appuriamo che nel 1907 arrivano a Ellis Island ben due Mazzini Giuseppe, il primo di anni 15, non accompagnato, il secondo di 10 in viaggio con la madre.

L'epopea delle migrazioni italiane nel mondo si esaurisce negli anni '70 con l'intensificarsi dei rimpatri e l'inversione del bilancio migratorio: da Paese di emigranti

l'Italia inizia gradualmente a diventare meta di immigrazione. La metamorfosi si fa evidente negli anni '90, quando gli stranieri iniziano a mettere su famiglia così come avevano fatto gli italiani decenni prima nei paesi d'approdo. Nel 1990 in Italia si contano circa 11mila ricongiungimenti familiari annui, nel 2009 hanno superato quota 100mila.

Nel 1993, su 100 nuovi nati, soltanto uno è figlio di genitori immigrati, 16 anni dopo l'incidenza dei neo-nati in Italia da genitori stranieri è decuplicata, raggiungendo il 13,4%. Rispetto ad altri Paesi europei, il caso italiano colpisce per la velocità delle trasformazioni in atto, e per il maggiore protagonismo delle donne immigrate.

L'arrivo di una crescente percentuale di giovani donne straniere inizia a modificare i grafici dei tassi di fertilità che riprendono a puntare verso l'alto: pur con una leggera flessione, ancora nel 2010 le donne di nazionalità straniera confermano una maggiore propensione ad avere figli, misurabile in circa 2,13

figli per donna (sufficiente quindi a garantire il tasso di ricambio della popolazione), contro l'1,29 delle donne italiane.

Per questo insieme di ragioni, i minori di origine straniera nati in Italia o arrivati per un ricongiungimento familiare sono diventati una presenza stabile e diffusa nei nuovi paesaggi italiani: sono quasi un milione e rappresentano ormai il 9,13% di tutta

la popolazione minorile italiana, un'incidenza media assai superiore al 6,5% fatto registrare dagli stranieri sul complesso della popolazione.

La distribuzione dei minori di origine straniera sul territorio italiano rispecchia le dinamiche

insediative delle famiglie immigrate: è ampiamente sopra la media in quasi tutte le province del Nord e del Centro (Umbria, Marche, Lazio), mentre è ancora molto ridotta in tutto il Sud. La maggiore concentrazione si ha nelle province di Prato, Piacenza, Mantova e Brescia, tutte sopra il 20%, nelle altre principali province lombarde e dell'Emilia, e lungo la dorsale appenninica fino a Perugia e Macerata. Le vaste periferie delle principali città italiane, collegate

I ricongiungimenti familiari nel 1990 erano circa 11mila, nel 2009 hanno superato quota 100mila. I minori di origine straniera sono diventati una presenza stabile e diffusa nei nuovi paesaggi italiani, soprattutto al Nord e al Centro

in genere allo sviluppo produttivo e occupazionale delle grandi aree metropolitane, continuano a calamitare migliaia di stranieri, a volte con conseguenze problematiche per l'integrazione. Più di un minore di origine straniera su 10 abita a Roma, Milano e Torino. In quasi tutte le regioni, tuttavia, l'incidenza percentuale più alta di minori e di studenti con cittadinanza non italiana non si rileva nel capoluogo regionale, ma piuttosto nelle altre province: a Viterbo nel Lazio, a Treviso in Veneto, a Macerata nelle Marche, eccetera.

Nel 1996-1997 si contavano 59mila alunni senza cittadinanza italiana, nel 2010-2011 le scuole ne ospitano più di 700mila. Il dato più significativo è però un altro: la grande maggioranza di questi minori, circa i due terzi, non è immigrata dall'estero, ma è composta da bambini e ragazzi nati qui in Italia, biograficamente, culturalmente, linguisticamente made in Italy, le cosiddette seconde generazioni.

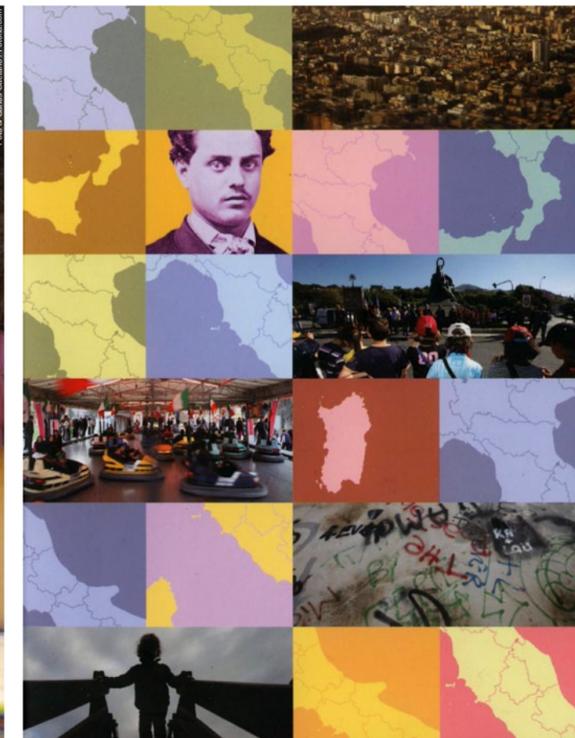
Circa 572mila nuovi italiani di fatto, ai quali tuttavia una legge obsoleta e tra le più restrittive d'Europa – fatta sul calco di un'altra

legge pensata a suo tempo per tutelare gli italiani all'estero attraverso l'affermazione inderogabile dello *ius sanguinis* – continua a riconoscere la cittadinanza e il pieno riconoscimento dei diritti civili solo al compimento del diciottesimo anno. Una discriminazione a cui il mondo politico tarda a mettere fine che ha come unico effetto quello di ostacolare il pieno inserimento nel mondo della scuola e del lavoro di centinaia di migliaia di futuri giovani italiani a tutti gli effetti.

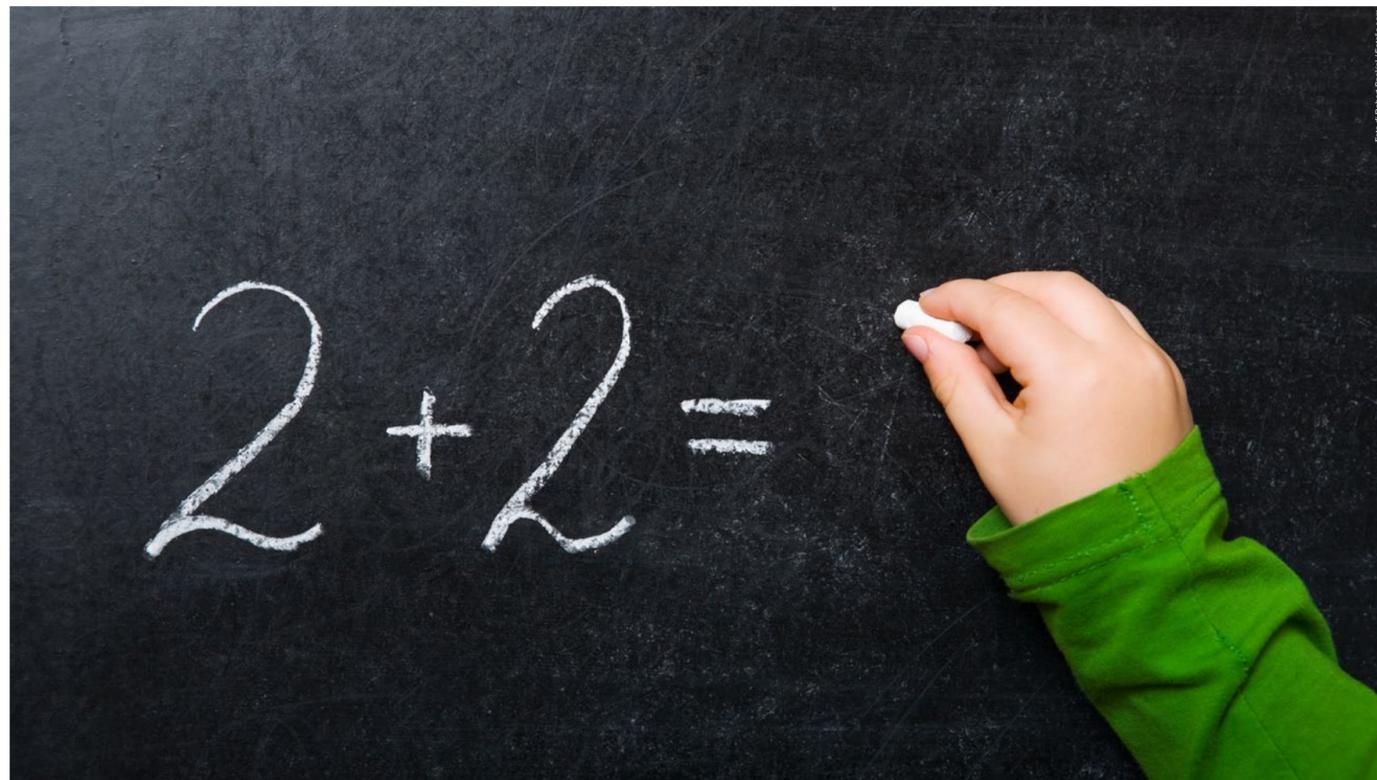
Ma è la gestione dell'universo minorile di origine straniera nel suo complesso a destare preoccupazione: un giacimento prezioso

A più di mezzo milione di bambini e ragazzi nati in Italia una legge tra le più restrittive d'Europa continua a riconoscere la cittadinanza e il pieno riconoscimento dei diritti civili solo al compimento del 18esimo anno

complessivo di 932mila minori regolarmente registrati all'anagrafe, che costituisce, sotto vari aspetti, una delle categorie più esposte e meno tutelate della società italiana. Basti pensare che un minore su due con il capo famiglia straniero vive oggi in famiglie a basso reddito e che il tasso di bocciati nella scuola secondaria di secondo grado fra gli alunni con cittadinanza non italiana è circa il doppio di quello registrato fra gli studenti italiani. ■



Il testo pubblicato in queste pagine è tratto dall'edizione 2011 dell'Atlante dell'infanzia (a rischio) curato da Giulio Cederna, che scatta una fotografia della distribuzione e dello stato di salute di oltre 10 milioni di minori, e cerca di inquadrare alcuni nodi problematici e le situazioni di maggior rischio. L'Atlante può essere scaricato in pdf dal sito di Save the Children



STRANIERI A SCUOLA DIAMO I NUMERI

Negli ultimi 15 anni la presenza nelle nostre classi di studenti con cittadinanza non italiana è più che decuplicata. Lo rivela l'ultimo rapporto del Ministero dell'Istruzione e della Fondazione Ismu, che ha scattato un'accurata fotografia della realtà di questi allievi riassunta in pillole statistiche in queste pagine

711.064 È il numero degli alunni con cittadinanza non italiana che frequentano la scuola. La loro è ormai una realtà strutturale del nostro Paese. In 15 anni, infatti, la loro presenza è più che decuplicata. Nel 1996-1997 erano 59.389.

38.000 È l'incremento degli alunni con cittadinanza non italiana registrato nel 2010-2011. Negli ultimi tre anni la crescita si è quasi dimezzata rispetto agli anni precedenti. Tra il 2003 e il 2008, infatti, l'incremento era stato di 60-70mila unità per ciascun anno.

7,9% È la percentuale di alunni stranieri sul totale degli studenti. La scuola primaria raccoglie la maggioranza degli iscritti con 254.644 presenze, il 9% sul totale, ma l'aumento più significativo nell'ultimo decennio ha riguardato le scuole secondarie di secondo grado.

42,1% È la percentuale di alunni con cittadinanza non italiana nati nel nostro Paese registrata nel 2010-2011. Nel 2007-2008 gli alunni stranieri nati in Italia rappresentavano il 34,7% sul totale degli alunni con cittadinanza non italiana.

78,3% È la percentuale degli iscritti con cittadinanza non italiana nati nel nostro Paese nelle scuole dell'infanzia, dove si registra l'incidenza più alta di alunni stranieri nati sul territorio italiano.

30% È la percentuale dei non promossi fra gli studenti di cittadinanza non italiana nella scuola secondaria di secondo grado che, anche se in leggero calo, nell'anno scolastico 2009-2010 era circa il doppio rispetto al tasso di bocciature registrato fra gli studenti italiani.

126.452 Sono gli alunni con cittadinanza rumena che si confermano, per il quinto anno consecutivo, il gruppo più numeroso nelle scuole italiane. Seguono gli albanesi (99.205) e i marocchini (92.542). Tra le novità rilevanti c'è l'incremento degli alunni moldavi, che passano dai 12.543 alunni del 2007-2008 agli attuali 20.580, ma anche di quelli indiani e ucraini.

173.051 Sono gli studenti di cittadinanza non italiana iscritti nelle scuole della Lombardia, che si conferma la prima regione per il maggior numero di alunni stranieri, pari al 24,3% del totale. Seguono il Veneto con l'11,9% (84.914 studenti) e l'Emilia Romagna con l'11,6% (82.634).

14% È la percentuale degli alunni di cittadinanza non italiana in Emilia Romagna, la più alta registrata in Italia. Seguono Umbria (13,3%) e Lombardia (12,5%).

18,1% È l'incidenza degli alunni stranieri sul totale in provincia di Piacenza, la più alta in Italia, seguita da Prato (18%), Mantova (17,8%), Asti (16,1%) e Reggio Emilia (16%).

64.934 Sono gli studenti di cittadinanza non italiana della provincia di Milano, che accoglie il maggior numero di studenti stranieri in assoluto, seguita da Roma (52.599), Torino (33.920), Brescia (30.605) e Bergamo (20.961).

153.513 È il numero degli alunni di cittadinanza non italiana che hanno frequentato le scuole secondarie di secondo grado nell'anno scolastico 2010-2011, mentre gli studenti italiani erano 2.510.171.

3,9% È la percentuale delle scuole in cui la presenza di studenti stranieri supera il 30% del totale degli iscritti. Nel 24,3% degli istituti non sono presenti alunni di cittadinanza non italiana, mentre la maggioranza delle scuole (58,1%) hanno una percentuale di stranieri inferiore al 15%.

5,8% È l'incidenza degli alunni stranieri sul totale degli studenti nelle scuole secondarie di secondo grado. I maschi sono 75.711 (49,7%) e le femmine 76.659 (50,3%).

62.080 Sono gli alunni stranieri che frequentano gli istituti professionali. Negli istituti tecnici sono 58.340, nei licei 28.675 e nell'istruzione artistica 4.418. Gli istituti professionali registrano anche la maggiore incidenza, con 11,4 stranieri ogni 100 alunni.

70,3% È la percentuale di studentesse sul totale degli iscritti ai licei con cittadinanza non italiana. Anche nell'istruzione artistica le femmine rappresentano la quota più alta (66,7%) tra gli stranieri.

21,6% È la percentuale degli studenti di cittadinanza non italiana iscritti alle scuole secondarie di secondo grado nel 2010-2011, in netta crescita rispetto al 14% del 2001-2002. Nella scuola dell'infanzia e nella scuola secondaria di primo grado la percentuale di allievi stranieri è rimasta piuttosto stabile nel tempo: queste scuole hanno accolto nell'ultimo anno scolastico considerato, rispettivamente, il 20,3% e il 22,3% degli stranieri presenti. Nell'ultimo decennio, invece, è diminuito il peso della scuola primaria, passato dal 42,8% al 35,8%.

1,3% È la percentuale dei ragazzi rom e sinti iscritti alle secondarie di secondo grado (158 in termini assoluti) nell'anno scolastico 2010-2011. In tutto gli alunni "nomadi", con o senza cittadinanza italiana, presenti nel sistema scolastico del nostro Paese sono 12.377. La maggioranza di questi allievi (6.764, pari al 54,6% del totale) frequenta la scuola primaria.

49,8% È la percentuale di alunni con cittadinanza non italiana originario di un Paese dell'Europa. Il secondo continente di origine è l'Africa, seguito da Asia (15,7%) e America (9,7%). Europei e latinoamericani sono più rappresentati nelle scuole secondarie di secondo grado, gli africani nelle scuole dell'infanzia.



STUDENTI D'EUROPA

Nella maggior parte dei Paesi del continente meno del 10% degli alunni di 15 anni ha genitori nati all'estero, ma la distinzione tra nazionali e stranieri sulla base della cittadinanza non è sempre efficace



SE IL CASO italiano spicca nel panorama europeo per la velocità con cui negli ultimi anni le sue aule scolastiche si sono popolate di studenti di origine straniera, cosa succede nel resto del continente? Se lo è chiesto l'ultimo rapporto del Ministero dell'Istruzione e della Fondazione Ismu, "Alunni con cittadinanza non italiana", che ha concentrato l'attenzione su alcuni Paesi in cui il fenomeno ha radici che affondano in un passato più lontano.

Con una premessa fondamentale: la distinzione tra nazionali e stranieri sulla base della cittadinanza è ancora abbastanza nitida nell'Europa mediterranea, dove l'immigrazione è relativamente recente, mentre in alcuni Paesi d'oltralpe, come la Francia o la Gran Bretagna, la categoria "alunni stranieri" non compare più oppure risulta poco significativa dell'effettiva eterogeneità culturale tanto da richiedere rilevazioni complementari, come avviene in Germania e in Svizzera.

Nel 2009 nei 27 Paesi dell'Unione Europea erano 174,6 milioni i giovani con meno di trent'anni. Il loro numero è in graduale riduzione fin dal 1985. Questa tendenza generale è segnata da andamenti specifici in ciascun Paese: nell'Est Europa (Bulgaria, Estonia, Romania), la popolazione tra 10 e i 19 anni si è ridotta a un tasso tre volte superiore a quello medio dell'Europa dei 27, mentre Irlanda e Spagna hanno tassi di crescita superiori al 2,5%. Per quanto riguarda la presenza degli studenti "non nazionali", secondo le rilevazioni del Pisa (Programme for International Student Assessment) del 2006, nella maggior parte dei Paesi meno del 10% degli alunni di 15 anni ha genitori nati all'estero. In Belgio, Germania, Estonia, Francia, Paesi Bassi, Austria, Slovenia e Svezia la percentuale di alunni di 15 anni di origine straniera sulla popolazione scolastica di questa età è compresa invece tra il 10 e il 20%.

GERMANIA

Nel 2009-2010, l'ultimo anno scolastico per cui sono disponibili statistiche dettagliate, in Germania gli alunni erano 8.905.800, con una percentuale di non nazionali suddivisi nei vari gradi scolastici pari all'8,6% (766.121), in calo rispetto alla punta massima del 9,9% registrata nel 2003 e 2004. La disaggregazione del dato globale per aree geografiche mette in rilievo una differenza notevole tra vecchi Länder, dove la percentuale degli alunni stranieri raggiunge il 9,2%, e le regioni dell'ex

Germania Est, che vedono una presenza molto inferiore alla media nazionale. Gli alunni stranieri sono in calo, per effetto di una certa stabilizzazione dei flussi migratori e per la legge sulla cittadinanza in vigore dal 2000. Il puro dato statistico, però, non rende conto dell'elevato grado di eterogeneità culturale, rilevata invece dal microcenso attraverso la categoria "persone con retroterra migratorio". Oltre ai nazionalizzati, sono da tenere presenti le coppie miste e gli *Spätaussiedler*, cittadini di origine tedesca provenienti dagli Stati dalla ex Unione Sovietica.

FRANCIA

In Francia, dove la scolarità è obbligatoria dai sei ai 16 anni, nelle statistiche del Ministero dell'Educazione la categoria "alunni con altra cittadinanza" non compare più da tempo. Le rilevazioni riportano invece la categoria "nuovi arrivati non francofoni" (*Enaf: élèves nouvellement arrivés en France*, alunni da poco arrivati in Francia). Questa denominazione può risultare talvolta poco chiara perché rinvia a bambini o adolescenti scolarizzabili non necessariamente stranieri. Gli alunni nati in Francia ma non francofoni, infatti, possono essere integrati nei dispositivi per gli Enaf. In genere, le discriminanti riguardano la

padronanza della lingua francese o il livello di apprendimento e richiedono un percorso di integrazione stabilito da alcune circolari del 2002. Gli alunni Enaf vengono integrati nei dispositivi di accoglienza specifici, che comprendono classi di accoglienza oppure corsi di sostegno linguistico, anche contemporaneamente all'inserimento in classi ordinarie. Secondo i dati ministeriali, nel 2010-2011 gli alunni non francofoni erano 38.091, 2.389 in più rispetto all'anno scolastico precedente, e rappresentavano una percentuale del 4%. La serie storica indica un trend in crescita negli ultimi due anni, ma la punta massima si è avuta nel 2004-2005 con 40.080 alunni Enaf.

SVIZZERA

In Svizzera quasi un alunno su quattro ha nazionalità straniera. Il numero degli alunni stranieri è aumentato soprattutto nel corso degli anni Novanta, si è successivamente stabilizzato e dal 2004 ha ripreso a salire. Negli ultimi anni, il dato rimane relativamente costante e resta prossimo a un quarto del totale (22,6% è la quota di stranieri presenti nell'intero sistema scolastico). In tutti i Cantoni svizzeri, che nel sistema federale godono di ampie autonomie, la scuola dell'obbligo dura nove anni ed è suddivisa in un livello primario della durata di sei anni, e in un livello secondario I triennale. In genere la scuola inizia all'età di sei anni, dopo uno o due anni di scuola per l'infanzia (livello prescolare). In base al rendimento scolastico, dopo il grado primario gli allievi sono assegnati a tipi di scuola istituzionalmente separati. Normalmente i tipi di scuola sono due o tre, a seconda



dei Cantoni, e si distinguono in scuola secondaria con esigenze elementari, con il livello di esigenze più basso, e scuola secondaria con esigenze elevate. Il tipo di scuola con esigenze elevate richiede le prestazioni migliori e prepara alle scuole di maturità liceale. Esiste però anche un modello integrativo che rinuncia a queste suddivisioni, dove gli allievi frequentano classi comuni con un livello di prestazioni non omogeneo. Gli stranieri sono presenti soprattutto nelle fasce scolastiche a più basso livello. Nelle scuole con programma speciale per alunni con ritardi nell'apprendimento o nella socializzazione raggiungono una quota del 42,6%. Il puro dato statistico, però, non rende ragione delle diversità presenti nella scuola svizzera, perché l'eterogeneità culturale non è dovuta solo ai cittadini di altra nazionalità, ma anche alla differenziazione linguistica interna. Nelle rilevazioni statistiche è ormai in uso la distinzione tra classi eterogenee, con un grado di eterogeneità fino al 30%, e classi molto eterogenee (più del 30%). Questo parametro include aspetti linguistici, culturali e livelli di apprendimento. La percentuale delle classi culturalmente molto eterogenee è sensibilmente cresciuta a partire dal 1990-1991 (27%) e attualmente si aggira attorno al 42%. L'aumento tuttavia non è stato

costante in tutti i tipi di scuola. Le classi eterogenee sono particolarmente frequenti nelle scuole con esigenze elementari (*Grundansprüchen*) come nelle scuole con programma speciale (*mit besonderem Lehrplan*) per gli alunni con difficoltà di apprendimento. Al contrario, nelle classi del livello secondario I con esigenze elevate (*erweiterten Ansprüchen*) la quota è da tempo stabile e solo dall'inizio dell'ultimo decennio è aumentata in maniera sostanziale, probabilmente in seguito all'entrata in vigore del trattato di libera circolazione nell'Unione europea, che ha aperto il mercato del lavoro a personale qualificato dell'Unione Europea. La distribuzione sul territorio è piuttosto differenziata. La maggior densità di classi eterogenee nella scuola dell'obbligo si registra nei Cantoni di Ginevra (77%), Basilea Città (76,2%), Vaud (54,2%). La media nazionale è del 40,7%.

SPAGNA

Gli alunni stranieri "non-nazionali" in Spagna sono 770.384, pari al 9,5% del totale. Le comunità autonome con un tasso di presenza superiore alla media sono La Rioja (16,5%), Baleari (15,6%), Madrid (13,4%) e Catalogna (13,0%). All'estremo opposto si trovano Ceuta (3,3%), Estremadura (3,4%), Galizia

(3,6%) e Asturie (5,1%). Nonostante il rallentamento nella crescita del loro numero, registrato già lo scorso anno, si registrano aumenti significativi di studenti stranieri nella fascia post-obbligatoria, in particolare nei Cicli formativi professionali (+ 13,2%) e nel Baccellierato (+ 10,8%), dovuti anche al rientro nel sistema educativo di giovani che lo avevano precedentemente abbandonato. A questo proposito, spicca il forte incremento di alunni stranieri nei nuovi Programmi di qualificazione professionale iniziale (Pcpi), dove l'aumento percentuale è stato del 16,6%. Nell'analisi per insegnamenti e livelli, va sottolineata la diminuzione dei non nazionali nella scuola primaria (-11.453 alunni, pari a una flessione del 3,9%), determinata dall'evoluzione dei flussi in ingresso e in uscita e dei processi di nazionalizzazione. Per quanto riguarda le provenienze, è massiccia la presenza di alunni dall'America del Sud (36,4%), generalmente ispanofoni. Gli studenti comunitari invece rappresentano un quarto del totale (25,1%), seguiti da vicino dagli alunni africani (23,5%). Viceversa, le presenze dall'Asia sono pari soltanto al 6,3%, ma in aumento. Tra i gruppi nazionali più significativi in termini numerici figurano quelli di Marocco (142.675 studenti), Ecuador (90.947), Romania (89.287) e Colombia (54.056). ■

NELLA SCUOLA SECONDARIA INGLESE MINORANZE IN CRESCITA DEL 57% IN 10 ANNI

IN INGHILTERRA IL numero degli studenti della scuola secondaria appartenenti a una minoranza etnica negli ultimi dieci anni è aumentato del 57%. Un dato ancora più significativo se si considera che nello stesso arco di tempo la popolazione scolastica delle superiori è cresciuta soltanto del 4,7%. Lo rivela una recente ricerca condotta dal King's College di Londra, che prevede che questo trend proseguirà anche nei prossimi decenni.

Oltremare, dove gli effetti delle migrazioni dall'area mediterranea economicamente più debole e dalle nazioni del Commonwealth post-coloniale sono già visibili da tempo, la distinzione tra nazionali e stranieri basata sulla cittadinanza è stata definitivamente abbandonata a favore di una classificazione che tiene conto del background etnico e culturale di ogni persona. La categoria "minoranze etniche", quindi, include tutti gli alunni il cui retroterra culturale non è

quello bianco-britannico, e in particolare indiani, pachistani, neri caraibici, neri africani e cinesi, a prescindere dalla loro nazionalità.

L'analisi del King's College ha evidenziato anche che il trend di crescita della presenza nelle scuole superiori di alunni appartenenti a minoranze etniche interessa tutta l'Inghilterra e che in alcune aree di Londra le minoranze etniche, considerate nel loro complesso, rappresentano in realtà la maggioranza assoluta, con percentuali sul totale degli studenti che arrivano fino al 67% (con punte del 98% in alcuni istituti).

Secondo gli ultimi dati resi pubblici dal Department for Education, nelle scuole statali inglesi primarie e secondarie la percentuale di allievi appartenenti a una minoranza etnica è passata dal 19,8% del 2006 al 24,3% del 2011. Nel dettaglio, nelle primarie la percentuale è cresciuta dal 21,9% al 26,5%. Nelle secondarie dal 17,7% al 22,2%.



DIRITTO DI ASILO

L'Italia investe poco nella prima fase del ciclo di vita dei bambini, ma l'esperienza al nido può influenzare positivamente i risultati scolastici successivi e giocare un ruolo importante anche per favorire l'integrazione dei minori di origine straniera

di DANIELA DEL BOCA, SILVIA PASQUA e CHIARA PRONZATO
Università di Torino, Collegio Carlo Alberto e CHILD

L'ITALIA È IL Paese d'Europa con il più basso tasso di fecondità (1,4 figli per donna rispetto alla media dei Paesi europei di 1,9 figli), il più basso tasso di occupazione femminile (47%) e il più alto numero di famiglie con un figlio solo. Nonostante la concomitanza di questi fenomeni la "qualità" dei bambini in termini di esiti cognitivi non è più alta che altrove, anzi. Una delle spiegazioni sta nel minore investimento pubblico nella prima fase del ciclo di vita, ritenuto molto importante per lo sviluppo cognitivo e non cognitivo degli anni successivi. Una crescita dell'investimento pubblico (in termini di numero di servizi per l'infanzia e della loro qualità) sarebbe cruciale per l'integrazione dei bambini stranieri nel nostro Paese.

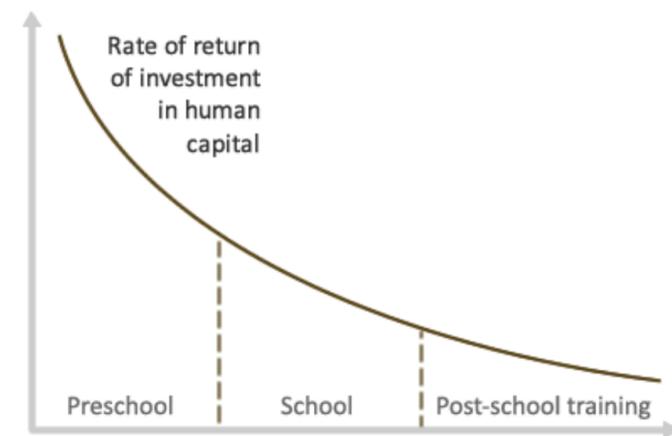
IN ITALIA NON SI INVESTE ABBASTANZA NEI BAMBINI

Almeno per quanto riguarda gli esiti cognitivi, i dati europei mostrano che i ragazzi italiani non ottengono risultati migliori dei loro coetanei degli altri Paesi, ma addirittura peggiori. L'Italia, infatti, è 33esima nella valutazione delle competenze linguistiche (quart'ultimo peggior punteggio) e 38esima per abilità matematiche su 57 paesi (Pisa-Ocse, 2007). Inoltre, in Italia c'è un gap maggiore tra le performance degli studenti italiani e quelle degli studenti stranieri, anche se questo gap diminuisce se si considerano le seconde generazioni (Pisa-Ocse, 2009).

I recenti studi di James Heckman e dei suoi coautori hanno dimostrato come sia cruciale per lo sviluppo cognitivo individuale l'investimento (da parte delle famiglie e del sistema scolastico) nei primi anni di vita¹. Come si vede dalla figura 1, l'investimento in capitale umano fatto nei primi anni di vita ha rendimenti più elevati rispetto a un investimento fatto più tardi. Non solo, già nei primi anni di vita emergono differenze nei rendimenti scolastici dovute alle diverse risorse familiari e opportunità dei bambini. In questa ottica, l'investimento nel capitale umano dei bambini da parte dello Stato viene anche giustificato da un punto di vista redistributivo: programmi mirati per i bambini possono contribuire a dare uguali opportunità a bambini provenienti da contesti svantaggiati (Unicef, 2008).

In Italia l'investimento pubblico nei bambini nella prima fase del ciclo di vita è limitato sia nel confronto europeo che nel confronto con altre classi di età. La spesa media per i bambini in questa fascia di età è del 25% inferiore a quella media dei paesi Ocse ed è la metà della spesa media destinata alle classi di età 6-11 e 12-16. L'offerta di servizi, cioè nidi pubblici, è tra le più basse d'Europa: solo il 12% dei bambini sotto i tre anni ha un posto al nido pubblico (Istat, 2010), contro il 35-40% della Francia e dei Paesi nordici.

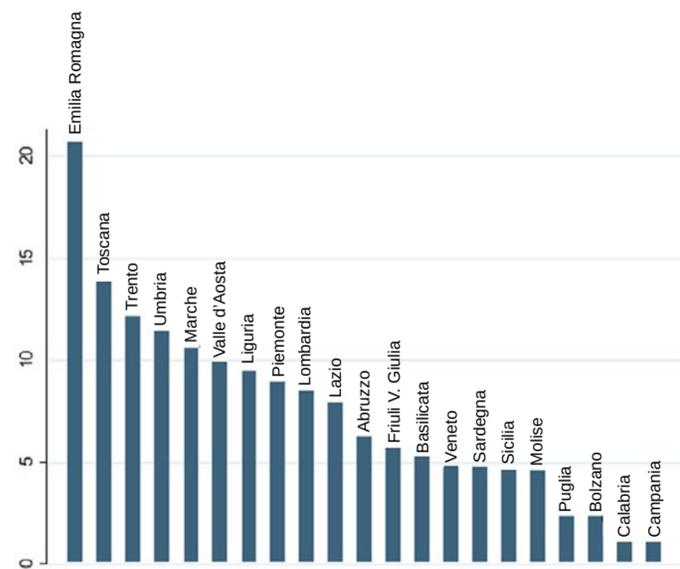
Figura 1. Tassi di rendimento degli investimenti in capitale umano per età



Rates of return to human capital investment initially setting investment to be equal across all ages¹.

Fonte: Carneiro e Heckman, 2003

Figura 2. Rapporto percentuale tra posti al nido pubblici (2005) e popolazione 0-2 anni, per regione



Fonte: Cittadinanzattiva, 2007

LE DIFFERENZE REGIONALI

Oltre a essere molto più bassa rispetto agli altri Paesi europei, l'offerta di asili nido pubblici è anche molto differenziata all'interno del territorio italiano, come mostra la figura 2. Inoltre, come sottolineato da recenti rapporti dell'Istat e della Banca d'Italia², l'offerta è insufficiente per soddisfare la domanda espressa, come si vede dalla differenza tra liste d'attesa e posti ottenuti. Come si vede dalla figura 2, nelle zone "più svantaggiate" del Paese l'investimento pubblico nella prima infanzia è più basso.

Esiste un legame tra lo scarso investimento nei bambini piccoli e i deludenti risultati dei nostri figli nelle classifiche internazionali? In Italia, la mancanza di dati longitudinali non permette di seguire i bambini, i loro genitori e i percorsi educativi nel tempo e di metterli in relazione con i risultati cognitivi e comportamentali di pre-adolescenti e adolescenti³.

IL NIDO E I RISULTATI SCOLASTICI

Con i limitati dati disponibili è possibile comunque verificare, almeno a livello descrittivo, la relazione tra frequenza all'asilo nido e risultati scolastici successivi nella scuola elementare. Un primo dataset che lo consente è l'Isfol-Plus. Abbiamo analizzato gli esiti scolastici (voti alla fine delle medie, delle superiori e dell'università) dei giovani tra i 18 e i 30 anni riportati nell'indagine Isfol-Plus e la loro relazione con le scelte della madre di lavorare e usare il child care quando erano piccoli⁴. La tabella 1 mostra i risultati per le tre variabili dipendenti (voto alle medie, alle superiori e all'università alto), usando come variabili

indipendenti il livello di istruzione del padre, la frequenza del child care tra 0 e 3 anni e il lavoro (part-time o full-time) della madre nella stessa fascia d'età. La variabile relativa al child care è positiva sulla probabilità di avere voti alti alle medie, alle superiori e all'università.

L'EFFETTO SULLE VARIABILI COMPORTAMENTALI

Come studi precedenti hanno dimostrato, esiste un legame importante tra esiti cognitivi ed esiti comportamentali. I bambini che vanno al nido "socializzano" meglio degli altri? Un secondo dataset prodotto dalle indagini condotte dal dipartimento di Psicologia dell'Università di Torino ci ha permesso di approfondire la relazione tra la frequenza del child care e gli esiti non-cognitivi dei bambini. Questa rilevazione, seppur a livello locale, raccoglie informazioni molto dettagliate sugli esiti non-cognitivi dei bambini e sugli input ricevuti nei primi anni di età.

Il campione di riferimento è rappresentato da bambini frequentanti la scuola elementare (dalla I alla IV classe) nell'anno scolastico 2008-2009 in alcune scuole delle province di Cuneo, Asti e Torino. Gli esiti misurati sono, appunto, di natura non-cognitiva (capacità di ascolto, capacità di concentrarsi nello studio, capacità di stabilire relazioni amicali, creatività nel gioco e capacità di cooperazione con i compagni). I risultati mostrano che i bambini che sono andati al nido hanno in media migliori capacità comportamentali degli altri. Anche se l'effetto del lavoro della madre su queste capacità è in alcuni casi negativo, è comunque molto piccolo e più che compensato dall'effetto positivo dell'aver frequentato il nido.



Tabella 1. Coefficienti di regressione sui risultati scolastici

VARIABILI DIPENDENTI	Numero osservazioni	Istruzione padre alta	Ha frequentato childcare	Madre lavorava	
				full-time	part-time
Voto medie alto	7.748	.079 (.012)	.331 (.103)	-.035 (.020)	-.043 (.024)
Voto superiori alto	6.329	.044 (.019)	.399 (.128)	-.041 (.024)	-.060 (.029)
Voto laurea alto	2.419	-.053 (.044)	1.201 (.377)	-.241 (.080)	-.197 (.081)

Fonte: Del Boca, Pasqua 2010

Tabella 2. Coefficienti delle regressioni sugli esiti non cognitivi

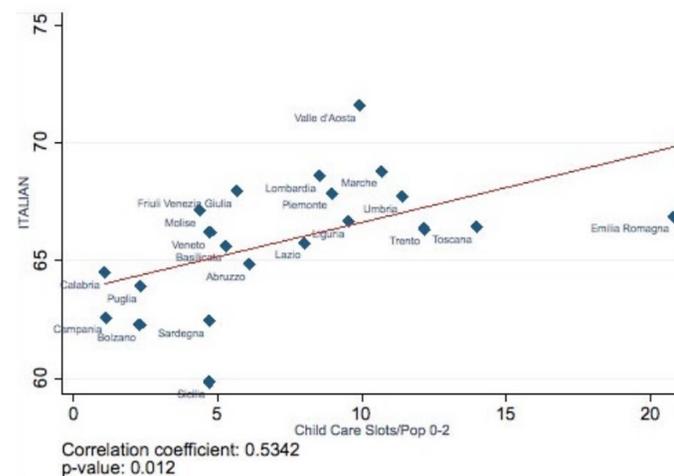
	Istruzione padre alta	Ha frequentato l'asilo nido	Madre lavorava	
			full-time	part-time
Elevata capacità di ascolto	-.018 (.061)	.914 (.323)	-.316 (.151)	-.154 (.106)
Elevata capacità di concentrarsi nello studio	.004 (.047)	.544 (.252)	-.205 (.120)	-.074 (.085)
Elevata capacità di stabilire relazioni amicali	-.071 (.046)	.561 (.266)	-.197 (.126)	-.124 (.091)
Elevata creatività nel gioco	-.047 (.060)	1.022 (.319)	-.379 (.149)	-.271 (.107)
Elevata creatività didattica	.010 (.049)	.634 (.264)	-.191 (.116)	-.156 (.081)
Elevata capacità di cooperare con i compagni	-.021 (.047)	.648 (.260)	-.248 (.124)	-.195 (.088)

Fonte: Del Boca, Pasqua 2010

L'EFFETTO DEL NIDO SUI BAMBINI ITALIANI E STRANIERI

Nessuno di questi due dataset ci ha permesso di effettuare delle analisi empiriche che tenessero in considerazione il background familiare e, soprattutto, se il bambino fosse straniero oppure italiano. In realtà, l'asilo nido potrebbe giocare un ruolo rilevante proprio per questa parte della popolazione, soprattutto per favorirne l'integrazione e facilitarne l'ingresso nella scuola dell'infanzia o primaria. Nel dataset Invalsi 2008-2009 abbiamo l'informazione sulla cittadinanza del bambino (anche se non possiamo sapere se sia nato in Italia oppure no). A livello descrittivo la correlazione tra i punteggi al test Invalsi 2008-2009 e la disponibilità di posti negli asili nido a livello provinciale (controllando per altri fattori di contesto che potrebbero influenzare gli esiti cognitivi dei bambini e l'offerta educativa) è positiva⁵.

I bambini che risiedono in una provincia con maggiore disponibilità di child care, e che hanno quindi avuto una probabilità più alta di frequentarlo, hanno punteggi migliori in italiano. Ulteriori analisi condotte sullo stesso dataset mostrano che questa associazione positiva è particolarmente forte se i bambini provengono da una famiglia più svantaggiata o con mamme meno istruite. Questo risultato può rivelare un importante nesso tra la qualità degli input del child care e gli input alternativi che i bambini svantaggiati riceverebbero se rimanessero a casa con la madre. Invece, nella stessa analisi notiamo che la relazione tra l'essere immigrato e i risultati

Figura 3. Rapporto tra numero di posti nido/bambini 0-2 anni e voti in italiano

Fonte: Brilli, Del Boca e Pronzato 2011

scolastici è chiaramente negativa, anche se diminuisce quando consideriamo i risultati di matematica.

Purtroppo il dataset Invalsi 2008-2009 non ci permette di verificare se il child care possa avere un effetto positivo o negativo proprio sui bambini immigrati: per quella rilevazione l'Invalsi aveva identificato un campione di scuola per cui la percentuale di immigrati inclusi nella rilevazione era troppo bassa. Lo stesso dataset riferito alla rilevazione 2009-2010 fa riferimento a tutta la popolazione studentesca, per cui ci è

possibile definire, almeno in modo descrittivo, se esiste una relazione tra essere immigrato e frequenza al nido.

La tabella 3 ci mostra i voti medi per frequenza al nido e cittadinanza e fa vedere che, almeno in media, i bambini immigrati che hanno frequentato il nido hanno punteggi più alti sia in italiano che in matematica, sia in seconda che in quinta elementare. La differenza tra chi ha frequentato il nido e chi no è maggiore per i bambini immigrati di prima generazione che non sono nati in Italia e che quindi necessitano di più di strumenti per l'integrazione e la socializzazione con gli altri bambini.

CONCLUSIONI

I dati disponibili in Italia, anche se limitati, suggeriscono risposte che confermano l'esperienza di altri Paesi (Danimarca, Gran Bretagna): la socializzazione precoce, il rapporto educativo con personale specializzato, gli stimoli offerti da nidi di qualità (quali sono, ancora, i nidi pubblici italiani) sono fondamentali per lo sviluppo dei bambini e possono essere di sostegno a gruppi della popolazione più svantaggiati.

L'istituzione dei nidi in Italia ha appena compiuto quarant'anni. La prima legge nazionale sulla costituzione di asili nido risale infatti al 1971 (legge n. 1044 del 6 dicembre 1971) e prevedeva un «Piano quinquennale per l'istituzione di asili comunali con il concorso dello Stato». Successivamente,

anche la natura educativa del servizio è stata formalizzata con la legge finanziaria del 2001 e dalle successive pronunce della Corte Costituzionale. Il nido non è solo uno strumento di conciliazione, ma può favorire lo sviluppo educativo dei bambini, la loro socializzazione e l'integrazione tra italiani e stranieri. ■

¹Carneiro, P., and Heckman, J. J. (2003), "Human Capital Policy", in J. J. Heckman, A. B. Krueger, and B. M. Friedman (a cura di), *Inequality in America: What Role for Human Capital Policies?*, Cambridge, MA: MIT Press, pp. 77-239.

²Istat (2010), *L'offerta comunale di asili nido e altri servizi socio-educativi per la prima infanzia. Anno Scolastico 2008/2009*, Istituto Nazionale di Statistica. Zollino, F. (2008), "Il difficile accesso ai servizi di istruzione per la prima infanzia in Italia: i fattori di offerta e di domanda", *Questioni di Economia e Finanza - Occasional Papers n. 30*, Banca d'Italia.

³Negli Usa, per esempio, il Panel Study of Income Dynamics (PSID) e Child Development Supplement (CDS), o in Gran Bretagna il Millennium Cohort Survey (MSC).

⁴Brilli, Y., Del Boca D., Pronzato C., "Exploring the Role of Child Care in Italy on Mothers and Children" Collegio Carlo Alberto Notebook 2011.

⁵Del Boca, D. e Pasqua, S. (2010), "Esiti Scolastici e Comportamentali, Famiglia e Servizi per l'Infanzia", Fga Working Paper No. 36/2010, Fondazione Giovanni Agnelli.

Tabella 3. Voti medi per frequenza al nido e cittadinanza

		Il Primaria 2009-2010		V Primaria 2009-2010	
		Italiano	Matematica	Italiano	Matematica
Immigrati	Ha frequentato il nido	54.04	54.85	61.04	57.91
	Non ha frequentato il nido	52.24	53.89	59.79	57.23
Immigrati II generazione	Ha frequentato il nido	54.92	54.82	62.90	58.71
	Non ha frequentato il nido	53.36	54.27	62.88	59.43
Immigrati I generazione	Ha frequentato il nido	51.86	54.92	58.86	56.97
	Non ha frequentato il nido	50.43	53.28	57.41	55.53

UN DECALOGO PER LA SCUOLA MULTICULTURALE

Dall'autore di "Noi Domani" dieci parole-chiave per spiegare perché la presenza nelle classi di alunni di origine straniera può essere una grande opportunità

di VINICIO ONGINI



1. QUALITÀ

Perché Torino, che ha tanti "stranieri" nelle sue classi, provenienti da 130 Paesi diversi, ha le scuole migliori d'Italia? Secondo l'indagine di Tuttoscuola sul sistema di istruzione nazionale, maggio 2011, un'indagine composta da 96 indicatori, Torino è la prima tra le grandi città per la qualità della scuola. E la sua posizione è migliorata, così come quella del Piemonte in generale, rispetto agli esiti dell'indagine sulla qualità della scuola di quattro anni fa. Perché nel Veneto, che ha tanti stranieri nelle sue classi, presenti in modo "diffuso" anche nei piccoli centri, gli alunni ottengono risultati eccellenti nelle prove di italiano e matematica condotte dall'Invalsi, l'Istituto nazionale di valutazione? La presenza degli allievi stranieri non è di per sé un elemento negativo, non

abbassa il "livello", anzi. Lo scrive l'Ufficio scolastico regionale del Veneto in un comunicato del 1 agosto 2011, intitolato "La scuola veneta alla prova. I perché di un risultato d'eccellenza".

2. CHIAVI DI CASA

«Alcuni di questi ragazzini hanno più rispetto per la scuola. Sono i primi a lavare i banchi quando facciamo laboratorio e, se lo chiediamo, fanno pulizia senza tante storie. A volte li vediamo occuparsi dei fratelli più piccoli, o buttar via la spazzatura, in generale sono più autonomi. Alcuni hanno le chiavi di casa, come noi ai nostri tempi». Lo dicono ridendo, «ai nostri tempi!», alcune maestre delle scuole della Val Maira e della Valle Po, nel cuneese. Una conferma che le famiglie degli immigrati e i loro figli portano nelle nostre classi "idee" diverse di infanzia e di educazione viene anche dalle maestre e dalle "dade"

della scuola dell'infanzia "Betti", del centro di Bologna: «I bambini stranieri, dicono, sembrano un po' come quelli di una volta. Le famiglie gli stanno meno addosso, sembrano più bambini». Invece le nostre famiglie iperprotettive, "famiglie elicottero", come le ha definite un gruppo di psichiatri francesi, stanno più addosso. Più addosso, meno addosso, questo è parlar chiaro!, hanno ragione le educatrici di Bologna.

3. MATEMATICA

Gli studenti asiatici delle nostre scuole sono spesso bravi in matematica e nelle materie scientifiche. «Le aspettative delle famiglie cinesi sulle materie scientifiche e tecniche sono in genere molto alte», racconta un professore di un istituto professionale in provincia di Bologna, «fanno gare di calcolo mentale fin da bambini, in famiglia. Un bravo calcolatore è ritenuto una persona intelligente». Perché non "importare"



Vinicio Ongini, autore di saggi e di libri per bambini, è stato maestro per vent'anni. Attualmente lavora all'ufficio integrazione alunni stranieri del Ministero dell'Istruzione. Per i 150 anni dell'Unità d'Italia ha coordinato il programma nazionale per le scuole "In viaggio con le Fiabe italiane di Italo Calvino". Il suo ultimo libro Noi Domani, edito da Laterza, è un'inchiesta originale sulla scuola che verrà

qualcosa del sistema dell'istruzione cinese? Come hanno fatto 200 licei americani, qualche anno fa. E perché non chiedere un aiuto "in matematica", in cambio di un aiuto "in italiano", agli studenti cinesi e indiani che studiano o hanno studiato nelle nostre scuole?

4. IMPEGNO

«Ci tengono di più alla scuola, si impegnano di più, per loro è ancora importante la scuola. C'è il problema della lingua, soprattutto per chi è appena arrivato, ma alcuni ce la mettono proprio tutta e recuperano», dice una professoressa di lettere delle medie, in provincia di Cremona. "Loro" sono gli studenti indiani, rumeni, albanesi della sua scuola. Ci stanno facendo una domanda e le domande sono importanti, avercelo qualcuno che ci fa le domande! La scuola, per noi, è ancora importante?

5. LINGUE

Qualcuno ha scritto che i politici italiani (e i loro staff), a Bruxelles, nel parlamento europeo, si riconoscono facilmente: gesticolano molto e parlano poco le lingue. L'Italia, come è noto, nel campo dell'apprendimento delle lingue è agli ultimi posti in Europa. Dicono due maestre della scuola di Dronero, in Val Maira, nel cuneese: «I bambini della Costa D'Avorio, nelle nostre classi, parlano anche il francese, la loro lingua nazionale, e notano subito le somiglianze con l'occitano, la nostra lingua di minoranza. Sono più predisposti, sono abituati a muoversi tra più lingue. Quando entra la dirigente scolastica dicono: "Bonjour madame!"».

6. SCAMBIO

I "vantaggi" hanno bisogno di essere coltivati. Vivono nell'humus dell'accoglienza e delle pratiche interculturali che gli insegnanti, gli alunni italiani, e spesso gli amministratori locali, hanno messo in campo in questi anni. "Scambiando si impara", è lo



slogan delle scuole toscane che fanno periodicamente, da dieci anni, visite e scambi, di studenti, presidi, professori, con lo Zhejiang, la regione della Cina da cui viene la gran parte dei cinesi in Italia. Uno dei protagonisti di questa relazione diplomatico-didattica è un insegnante di italiano e storia dell'Istituto professionale di Prato, una scuola con molti allievi cinesi. Lui ha imparato la lingua cinese da autodidatta e ha degli amici cinesi, in fondo è anche lui

un immigrato in Toscana, i genitori sono di Avellino. Racconta: «La nostra prospettiva è quella di dare e ricevere, per imparare a conoscersi ci vogliono sofferenze e scontri ma la scuola nel suo piccolo è un luogo privilegiato». Nella scuola multiculturale la parola sofferenza esiste.

7. INTERNAZIONALE

Nelle classifiche internazionali delle

Università, per esempio quella del Times Higher Education, la percentuale degli studenti stranieri sul totale degli iscritti è uno degli indicatori della qualità e del prestigio dell'Istituto. Questo accade anche nei centri di ricerca scientifica. Se il fattore "internazionale" è un valore, lo può essere anche nelle scuole primarie e secondarie. Il paesaggio multiculturale della scuola italiana è "poli-centrico e diffuso": non solo le scuole delle metropoli ma anche di

piccole città e paesi, ed è caratterizzato da una grande varietà di provenienze. Coinvolge in particolare i territori del Centro e soprattutto del Nord del Paese, le scuole dell'infanzia e primarie, e sempre di più gli istituti tecnici e professionali. Più della metà degli alunni che le frequentano sono nati in Italia. Un capitale "internazionale" da non sprecare. Su cui investire risorse, inviando sul campo gli insegnanti e i presidi più motivati e capaci.

8. MERITO

Gli immigrati sono qui da poco, difficilmente ricorrono allo "strumento" della raccomandazione. Un vizio nazionale questo, figlio di un "familismo" ancora persistente, ostacolo, questo sì, per la conquista di una piena cittadinanza. Dice la preside di una delle scuole più multietniche del centro di Palermo: «Il mio problema non sono gli stranieri, sono gli altri». Gli studenti stranieri e le loro famiglie sono, in qualche misura, un antidoto rispetto a certi aspetti negativi del carattere civico degli italiani.

9. EVIDENZIATORE

Gli studenti stranieri nelle nostre scuole sono un evidenziatore dei nostri modelli, delle nostre pratiche e dei nostri stili educativi. Essere visti e quindi "valutati" da "stranieri" è anche fonte di malintesi, di incomprensioni ma può essere un vantaggio. Possiamo capire di più che cosa noi stiamo facendo e ridare significato al nostro fare scuola. Possiamo "guadagnare" dallo sguardo degli altri. Gli studenti stranieri sono un evidenziatore anche per un altro motivo: ci ricordano come eravamo noi, come Paese, ci ricordano la nostra Storia, le nostre migrazioni passate, ci propongono un esercizio di memoria.

10. OCCASIONE

Che occasione! Per cambiare, per ripartire, per riaprire. Come i sindaci di due piccoli comuni. Hanno riaperto la scuola che stava per chiudere perché sono arrivati nuovi alunni indiani nelle campagne lombarde, lungo le sponde del fiume Oglio, e piccoli rifugiati del Kurdistan e dell'Afghanistan sull'Appennino calabrese. Conviene guardare con più curiosità ed empatia quello che succede dentro questa nostra scuola. "Nel suo piccolo" è il laboratorio dell'Italia di domani. Non è forse il succo della vita quello di imparare dagli incontri? ■

LA ZONA FRANCA

La scuola è una provvisoria terra di tutti, un luogo privilegiato all'interno del quale è possibile assistere a spontanei e progettuali processi di incontro e contaminazione perché lo spazio è comune

di MIRIAM IACOMINI - I.C. "Daniele Manin" di Roma

«L'unità di vicinanza e di distanza, che ogni rapporto tra uomini comporta, è qui pervenuta a una costellazione che si può formulare nella maniera più breve nei termini seguenti: la distanza nel rapporto significa che il soggetto vicino è lontano, mentre l'essere straniero significa che il soggetto lontano è vicino. Infatti l'essere straniero è naturalmente una relazione del tutto positiva, una particolare forma di azione reciproca».

G. Simmel, *Sociologia*, tr. it. e intr. di A. Cavalli, Torino, Edizioni di Comunità, 1998, p. 580.

VORREI PROVARE raccontare l'esperienza della scuola in cui lavoro, l'Istituto Comprensivo "Daniele Manin" di Roma, a partire da una riflessione sui termini intercultura e integrazione. Mi piacerebbe, infatti, provare a verificare il livello di corrispondenza che c'è tra significati e fatti, in modo da cogliere all'interno delle definizioni le più opportune sfumature per dar senso alla

nostra attività di insegnanti impegnati in contesti multiculturali.

Sul Dizionario della lingua italiana Zingarelli del 1998 non c'è il vocabolo intercultura, ma c'è interculturalismo, definito come «tendenza a favorire scambi e rapporti tra diverse culture». Il termine, si legge, deriva dall'aggettivo "interculturale", etimologicamente legato al modello inglese "inter-cultural". Nello Zingarelli di quest'anno, la parola intercultura compare e viene definita come «insieme di attività tendenti a favorire la conoscenza di cultura, concezioni e modi di vita diversi».

Questa definizione del termine intercultura si adatta sicuramente al lavoro che noi facciamo a scuola. Parte delle nostre attività, infatti, consiste proprio nell'approfondimento esplicito delle culture altre. In tal senso, molti sono i progetti che portiamo avanti anche grazie alla collaborazione di istituzioni, associazioni territoriali e comunità migranti presenti nel quartiere.

In linea di massima, privilegiamo percorsi didattici sui Paesi dei bambini che ospitiamo a scuola, volendone approfondire la cultura nei suoi vari aspetti e attraverso diverse modalità. I nostri alunni, quindi, vengono a contattato con le altre tradizioni non solo

attraverso ricerche tematiche a carattere disciplinare, ma anche tramite attività laboratoriali che insistono sulla sfera sensoriale, empatica, comunicativa ed espressiva: assaggiamo cibi, percepiamo odori, sentiamo musiche, balliamo danze, intoniamo canti, costruiamo oggetti, vediamo mostre, guardiamo film e documentari, leggiamo favole, miti, racconti e, soprattutto, incontriamo genitori, famiglie e mediatori per ascoltarli, per entrare attraverso la loro viva esperienza dentro un mondo "altro", dando luogo a una realtà quotidiana che, già condivisa, è "nostra" – ovvero di tutti – perché "meticcica".

Se devo, infatti, dare un'immagine della nostra scuola, penso a una zona franca, o, ancora di più, a una provvisoria terra di tutti, un luogo privilegiato all'interno del quale è possibile assistere a spontanei e progettuali processi di incontro e contaminazione perché lo spazio è comune. Ed è chiaro che condividere uno spazio significa ridisegnare dinamiche di convivenza calibrate sulla dimensione della reciprocità. Condividendo uno spazio, ci si sente tutti ugualmente responsabili verso l'altro: si è tutti ospiti e ospitali rispetto alla diversità altrui e

si è tutti al tempo stesso all'ascolto e "narratori", ovvero messi in condizione di raccontarsi e di riconoscersi come soggetti pluridentitari.

E se questo è vero, allora la definizione di intercultura, non è sufficiente a dare "significato" ai "fatti", perché restituisce solo una parte del lavoro che facciamo, quella di «favorire la conoscenza di cultura, concezioni e modi di vita diversi», mentre non dà conto dell'opportunità di scambio paritario e reciproco che caratterizza i nostri percorsi.

In tal senso può essere proficuo entrare nella parola "intercultura" e cercare la definizione dei due termini che lo compongono e, in particolar modo, del vocabolo "inter". Inter «fa riferimento a posizione o indicazione intermedia fra due cose o fra limiti di spazio e di tempo (interlinea, interregno, intercostale, intercorrere, interporre), o indica collegamento, comunanza, (interfacoltà, intercontinentale, internazionale, interprovinciale), o esprime reciprocità (interdipendenza)». In questa definizione, in effetti, si trova una certa corrispondenza con il contesto o, meglio, la "atmosfera" che si respira a scuola in quanto spazio sentito, percepito e vissuto

come intermedio, comune e reciproco. Uno spazio in cui si fa integrazione solo nella misura in cui si inter-agisce.

Faccio questa precisazione, insistendo sulla "inter-azione" come elemento caratterizzante l'integrazione, perché il termine "integrazione" può avere diversi significati. Oltre a quello economico e matematico, non pertinenti rispetto a questa riflessione, il dizionario individua altre due definizioni sulle quali può essere utile soffermarsi.

Innanzitutto, la parola integrazione può voler indicare quell'atto che consente il «completamento di qualcosa mediante l'aggiunta di nuovi elementi». Evidentemente questa connotazione è un po' ambigua in ambito interculturale, poiché bisognerebbe chiedersi chi deve essere integrato, e perché. Bisognerebbe cioè chiarire chi è deficitario, ovvero carente e quindi bisognoso di completamento, e qual'è il paradigma che definisce la "completezza". Sono forse gli stranieri, i vicini venuti da lontano, che devono essere completati perché non conformi al nostro modello?

L'altra definizione della voce integrazione ha a che vedere con l'«inserimento [di qualcuno] in un ambiente o in contesto»



Nella foto a sinistra e in quella pubblicata nella pagina successiva, il cortile della sede di via Bixio dell'Istituto Comprensivo "Daniele Manin", durante una delle numerose manifestazioni aperte a tutta la cittadinanza organizzate nel corso dell'anno insieme ad alcune associazioni del rione Esquilino

e il vocabolario esemplifica parlando di integrazione religiosa, etnica e culturale. Ma anche questo è un caso ambiguo. Infatti, possono i processi di integrazione essere posti in analogia con l'integrazione religiosa che non ammette se non il consenso totale alla comunità alla quale si decide di aderire? È proprio in questo senso che oggi noi lavoriamo per l'integrazione dei nostri alunni di cittadinanza non italiana? Chiaramente, la domanda è retorica perché i processi di integrazione in contesti multiculturali non prevedono né "conversioni", né assimilazioni.

Ora, accanto all'integrazione etnica, culturale e religiosa, il vocabolario menziona anche l'integrazione razziale parlando in proposito di «fusione fra diversi gruppi etnici e razziali». A parte l'imbarazzo di utilizzare in un ambito educativo il termine razza («tradizionale suddivisione della specie umana in base a caratteri morfologici quali il colore della pelle, la forma degli occhi e del cranio, la statura media, ecc.», Zingarelli 1998), questa definizione può essere utile perché per connotare l'integrazione usa il vocabolo "fusione", che in senso figurativo

può indicare "assimilazione, affiatamento", ma anche "unione". E nell'atto dell'unire è contemplato, dal punto di vista semantico, il mescolarsi armonico e, quindi, l'idea che ci si unisce se si inter-agisce, ovvero se si esercita una influenza reciproca.

E ritorna evidentemente il carattere "scambievole" dell'incontro proprio dei contesti multiculturali che trasforma la giustapposizione di culture in "inter-cultura", poiché è proprio dell'incontro il reciproco avvicinamento, movimento che non ha solo una connotazione "logistica". Se infatti è vero che è contestuale al "tempo dell'incontro" la dimensione spaziale (incontrandosi si è "prossimi" e si condivide uno spazio), è altrettanto vero, che incontrandosi ci si rende disponibili al confronto, e cioè al dialogo inteso

come «atteggiamento di reciproca comprensione basata sul desiderio di capire e farsi capire» (Zingarelli, 1998). Ma è proprio in questa autenticità che si annida il rischio, sempre presente nell'incontro, del conflitto, rischio che si deve sempre assumere se si intende lavorare e crescere in contesti multiculturali. E questo, più che il vocabolario, ce lo dice l'esperienza. ■

Incontrandosi ci si rende disponibili al confronto, ma nell'incontro si annida sempre il rischio del conflitto. Un rischio che si deve assumere se si intende lavorare e crescere in contesti multiculturali



Con UndeRadio il dialogo interculturale passa dal web

LA SCUOLA MANIN, nella sede di via Bixio 85, ospita anche la redazione di UndeRadio (<http://underadio.savethechildren.it>), la web radio targata Save the Children e Media Aid che coinvolge nella realizzazione di un palinsesto quotidiano circa 650 adolescenti di 12 scuole superiori di quattro diversi municipi di Roma. La piattaforma radiofonica online è nata nell'ambito del progetto "Diversi ma uguali, la parola ai ragazzi!", con cui Save the Children intende coinvolgere ragazze e ragazzi italiani e di origine straniera in azioni di sensibilizzazione, informazione e comunicazione per contrastare discriminazione e intolleranza attraverso il contributo delle nuove tecnologie.

Quindici ore di trasmissioni radiofoniche a settimana, nuovi format e linguaggi per raccontare esperienze positive di interazione tra mondi diversi, ma anche i disagi legati ai fenomeni di mancata integrazione e marginalità che si sperimentano quotidianamente nella scuola italiana. Inchieste di strada, musica, sport, interviste doppie tra adolescenti di diverse etnie e culture, spettacolo, seconde generazioni, la Convenzione Onu sui diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza e la Costituzione italiana, l'arte come forma di dialogo interculturale: sono questi alcuni dei programmi che animano il palinsesto di UndeRadio. Parte integrante della web radio è anche lo sportello legale, attraverso cui Save the Children fornisce ai minori un servizio di consulenza online in materia giuridica, con un focus particolare sui minori stranieri e appartenenti a minoranze etniche.

UndeRadio è un progetto ambizioso nato dalla consapevolezza del ruolo fondamentale rivestito dalle giovani generazioni nel promuovere l'integrazione sociale e culturale. La web radio si propone infatti come una scommessa innovativa per rispondere alla pressante richiesta di cambiamento e informazione che la nuova geografia sociale impone ormai da qualche anno: dal 2000

al 2009 infatti, la quota di cittadini stranieri iscritti all'anagrafe di Roma ha registrato un aumento percentuale del 94%, passando da 151.221 a 293.948 presenti sul territorio, di cui 44.719 sono minori. I giovani protagonisti di UndeRadio arrivano da diverse zone della città che però hanno un comune denominatore, ovvero una forte presenza di minori di origine straniera: da una parte il Municipio I, centro storico della Capitale che ospita rappresentanze di diverse nazionalità, per lo più europee, e dall'altra i Municipi V, VIII e XVI, dove si registra una significativa concentrazione di rumeni, bengalesi, cinesi e filippini.

Attraverso la partecipazione attiva dei ragazzi, nel corso dell'anno scolastico 2011-2012 il progetto favorirà il dialogo interculturale e la conoscenza dei diritti e delle responsabilità dei cittadini stranieri, fornendo un'informazione corretta e priva di pregiudizi tra le diverse culture. Il tutto con un tono informale e leggero, per un servizio di edutainment pensato appositamente dai ragazzi per i ragazzi. Contribuiscono alla programmazione e all'elaborazione di alcuni contenuti l'Unar (Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali) e la Rete G2 - Seconde Generazioni.

A conclusione del progetto, realizzato grazie ai finanziamenti del Fondo FEI tramite il Ministero dell'Interno, i ragazzi si confronteranno con alcuni operatori del mondo della comunicazione al fine di favorire lo sviluppo di una maggiore consapevolezza sugli strumenti messi a disposizione dalla comunicazione stessa per promuovere i processi di integrazione. Nell'ambito del convegno, saranno approfonditi e discussi i risultati e le esperienze degli studenti, con riferimento a quanto previsto dai principi della Carta di Roma elaborata dal Consiglio Nazionale dell'Ordine dei Giornalisti e dalla Federazione Nazionale della Stampa Italiana. In particolare, verrà sottolineato il dovere fondamentale di rispettare la persona e la sua dignità e di non discriminare nessuno per razza, religione, sesso, condizioni fisiche/mentali e opinioni politiche.



DA BAMBINI A CITTADINI

Il quartiere romano di San Basilio appare arroccato su se stesso, tra degrado e diffuso senso di insicurezza, ma dalle nuove generazioni emerge una voglia di riscatto sociale che la scuola può aiutare a far crescere

di ANTONELLA COZZA* - C.D. "Mahatma Gandhi" di Roma

SONO SOLTANTO POCO più di dieci chilometri che separano il quartiere romano di San Basilio dal cuore della Capitale. Calcolata usando come metro di misura le condizioni sociali e ambientali, però, la distanza che li separa è molto più grande. San Basilio, infatti, appare come il classico quartiere metropolitano di frontiera. Un quartiere arroccato su se stesso, segnato dal degrado e da un diffuso senso di insicurezza, ma anche da una forte voglia di riscatto sociale da parte delle nuove generazioni.

In un contesto così particolare la mia scuola, il 120° circolo didattico "Mahatma Gandhi" di Roma, che comprende una scuola per l'infanzia e una scuola primaria per un totale di circa mille alunni, 120 docenti e una ventina tra amministrativi, tecnici e ausiliari del personale Ata, può svolgere un ruolo fondamentale per ricostruire il senso di comunità, stimolare la costruzione di relazioni sane tra gli abitanti del territorio e trasformare una generazione di bambini in cittadini liberi e responsabili, consapevoli dei propri diritti e anche dei loro doveri.

Le parole integrazione, pluralismo, cittadinanza, diritti, echeggiano nei corridoi delle scuole, nelle riunioni degli organi collegiali, nelle assemblee con i genitori e non solo. Spopolano le associazioni, le strutture di accoglienza, il Garante interviene, il Miur promuove progetti per sostenere un cambiamento che pone nuove sfide e nuove riflessioni al mondo della scuola.

Noi del "Mahatma Gandhi" proviamo a rispondere, attraverso diversi progetti e iniziative che coinvolgono gli studenti, ma anche le loro famiglie e le istituzioni. Il progetto cardine è quello dedicato alla cittadinanza attiva e ai diritti umani. La partecipazione, condivisione e corresponsabilità della famiglia costituiscono il cuore del progetto, in quanto rappresentano il primo nucleo di cittadinanza democratica. A scuola continua l'esperienza avviata dopo la nascita nella famiglia. È qui che si impara a diventare cittadini, esercitando ogni giorno il diritto di parola, il rispetto e l'ascolto degli altri. Un processo in continuo divenire che porta il bambino alla scoperta di diritti-doveri universali in grado di farlo muovere all'interno della complessità della società attuale.



La “missione” dell’insegnante non è facile. Spesso il lavoro si svolge in un clima di emergenza, in cui non mancano i momenti di sconforto e di rabbia, soprattutto quando si parla di tagli e non di investimenti. Ma l’amore per i bambini arricchisce una quotidianità che non è sempre gratificante



Haiduc in 5 mosse

1. Promuovere il coinvolgimento attivo di bambini, ragazzi e docenti in un confronto sul principio di non discriminazione con metodologie interattive volte a far emergere dinamiche relazionali orientate al riconoscimento dei diritti.

2. Contribuire al superamento di situazioni di esclusione e discriminazione nella scuola che colpiscono le fasce più vulnerabili.

3. Favorire la piena realizzazione del processo di integrazione dei cittadini neocomunitari, offrendo al personale delle istituzioni scolastiche e alle famiglie assistenza e supporto da parte di operatori specializzati in questioni legali attinenti alla migrazione di cittadini comunitari.

4. Rafforzare la funzione genitoriale nel processo di inclusione di studenti comunitari in contesti scolastici ed extrascolastici.

5. Sensibilizzare l’opinione pubblica sulla lotta al pregiudizio promuovendo una maggiore conoscenza della complessità dell’integrazione di minori comunitari.

In questo modo si ridà centralità al sistema scuola, a partire dal riconoscimento di un nuovo ruolo che alunni e genitori possono assumere nella scuola come negli altri ambiti della propria vita sociale: quello di cittadini attivi.

La partecipazione democratica alla vita della scuola si concretizza in una serie di iniziative come: la costituzione di un Consiglio dei bambini, che promuove autonomia, cittadinanza e partecipazione dei piccoli alle decisioni pubbliche che li riguardano, l’elaborazione dello Statuto delle alunne e degli alunni “Per stare bene a scuola”, in cui sono espressi diritti e doveri della convivenza scolastica elaborati dagli stessi bambini, l’istituzione dell’associazione genitori e del corso di formazione “Genitorialità”, che pone alla base i rapporti positivi tra scuola e famiglia, le iniziative congiunte con le istituzioni presenti sul territorio, per promuovere la fiducia civica, il viaggio di istruzione a Londra a cui partecipano le classi quinte e che promuove la conoscenza di culture e tradizioni diverse, la creazione di un curriculum sperimentale dell’ambito antropologico articolato sui temi della conoscenza, della libertà e dei diritti e

l’attivazione di laboratori di progettazione partecipata del piano dell’offerta formativa.

Per molte di queste attività non possiamo contare su un supporto specifico, per questo si è rivelata indispensabile la collaborazione con realtà del terzo settore, come Bambino Oggi Uomo Domani, associazione sui rapporti genitori-bambini, e Libera, l’associazione contro le mafie. Uno dei progetti più recenti, che stiamo realizzando insieme alla Federazione ciclistica italiana, si chiama “Sicuramente in bici” e affronta le tematiche relative all’educazione e alla sicurezza stradale. Insegnare le regole della strada e il rispetto per i pedoni ci permette anche di coinvolgere tutto il quartiere in iniziative legate all’uso delle due ruote.

La nostra collaborazione con Save the Children è nata invece con un progetto sui diritti dell’infanzia ed è proseguita con una partecipazione attiva a una serie di iniziative, tra cui la campagna Every One contro la mortalità infantile e il progetto “Haiduc – A scuola di diritti”, che è ancora in fase di completamento. Promosso da Save the Children in via sperimentale in quattro Municipi di Roma (il V, VI, VII e VIII),

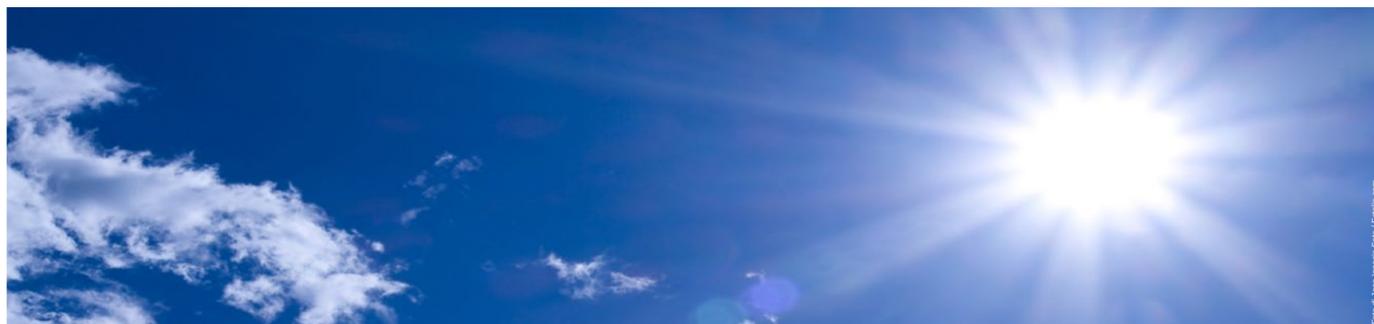
Haiduc punta a favorire l’inserimento e l’inclusione dei minori neocomunitari, di prima e seconda generazione, favorendo processi di socializzazione interculturale, di contrasto ai pregiudizi e di informazione, supporto legale e orientamento ai servizi, partendo dalla scuola come luogo di riferimento per le famiglie.

Nel nostro circolo didattico per ora abbiamo avviato la prima fase del progetto, che prevede la formazione degli studenti e dei docenti sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza, e in particolare sul principio di non discriminazione, nelle due classi della primaria che hanno un numero maggiore di alunni stranieri. Il passo successivo sarà l’apertura di uno sportello legale per fornire alle famiglie assistenza e supporto su questioni legate alla migrazione dei cittadini comunitari. Si tratta di un’iniziativa importante, e lo è ancora di più in un quartiere “difficile” come San Basilio, dove l’integrazione

dei bambini neocomunitari e delle loro famiglie si scontra contro un muro di diffidenza e chiusura.

Anche la “missione” dell’insegnante in una realtà di questo tipo non è facile. Spesso il lavoro e l’impegno della scuola si svolgono in un clima di emergenza, in cui ci sono momenti di sconforto e ci sentiamo abbandonati a noi stessi. E ci sono anche momenti di rabbia, soprattutto quando si parla di scuola solo in un’ottica di tagli e non di investimenti. C’è la necessità di un riconoscimento a pieno titolo della funzione di responsabilità sociale dell’educazione e dell’istruzione. Fortunatamente la motivazione non è mai venuta meno, soprattutto grazie all’amore per i bambini che arricchisce una quotidianità non sempre gratificante.

* Antonella Cozza è figura strumentale “Rapporti scuola e territorio” del 120° C.D. “M. Gandhi” di Roma



IL MEZZOGIORNO DELLA SCUOLA

Dai servizi per la prima infanzia al tempo pieno, il divario tra il Nord e il Sud del Paese resta molto profondo. L'inversione di rotta, però, può partire dal Piano annunciato in dicembre dal ministro dell'Istruzione, che prevede di destinare 1,3 miliardi di euro a sette regioni meridionali per investimenti su edilizia scolastica, nuove tecnologie, formazione degli insegnanti e lotta alla dispersione scolastica

Secundo i dati Miur del 2008 le principali regioni meridionali registrano una forte carenza del tempo pieno nelle scuole, che si attesta complessivamente all'8,6% al Sud e al 7,1% nelle Isole, con la punta negativa rappresentata dal 3,8% della Sicilia. Una disparità inaccettabile per un sistema scolastico che dovrebbe garantire un'equa distribuzione delle risorse e che influisce, per esempio, sull'elevata dispersione scolastica che a fine ciclo – in Campania, Basilicata, Calabria e Puglia – continua a essere elevatissima: i dati del 2010 rivelano che non arriva al diploma il 30,3% degli studenti iscritti nei cinque anni precedenti. Il divario tra il Nord e il Sud del Paese risulta ancora più profondo confrontando l'offerta di asili nido e servizi integrativi per la prima infanzia. La media di accesso ai servizi è del 13,6% a livello nazionale, mentre in Campania è del 2,7% (meno di cinquemila bambini) e in Calabria del 3,5%.

In questo quadro poco confortante, un segnale sicuramente positivo è quello lanciato lo scorso dicembre dal governo con l'impegno ad attuare rapidamente il Piano per il Sud, investendo proprio sulla scuola e sull'istruzione. Un'iniziativa positiva perché individua il Mezzogiorno come un'area prioritaria per lo sviluppo dell'intero Paese e che risponde all'esigenza di affrontare efficacemente un'emergenza che coinvolge migliaia di bambini e adolescenti, a partire dallo stato in cui versa la scuola in molte aree del Sud. Il Piano, in particolare, prevede di destinare un miliardo e 300 milioni di euro a sette regioni (Abruzzo, Basilicata, Calabria, Campania, Puglia, Sardegna e Sicilia), per interventi su edilizia scolastica, nuove tecnologie, formazione degli insegnanti e dispersione scolastica.

Per capire tempi, priorità e modalità di attuazione del Piano, abbiamo interpellato Lucrezia Stellacci, direttore generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Puglia, indicata come "regione pilota".

INTERVISTA A LUCREZIA STELLACCI,
DIRETTORE GENERALE DELL'UFFICIO
SCOLASTICO PER LA PUGLIA

Dottoressa Stellacci, il Piano per il Sud annunciato dal ministro Profumo può davvero avere un impatto importante sulle scuole del Sud e della Puglia in particolare?

Sicuramente sì, per la molteplicità delle azioni previste, che si preoccupano di migliorare la scuola in tutti i suoi aspetti, dalla didattica all'edilizia scolastica. In particolare le azioni puntano all'innalzamento di conoscenze e competenze di base, a partire dagli studenti delle scuole con risultati bassi nelle indagini nazionali e internazionali, al contrasto alla dispersione scolastica e al miglioramento dell'attrattività e della qualità delle strutture scolastiche, con il ricorso alle tecnologie e alle attrezzature innovative, nonché con la messa in sicurezza degli edifici e l'efficientamento energetico. Includono, inoltre, iniziative per l'orientamento degli studenti, di raccordo scuola-lavoro e di studio all'estero per il miglioramento delle competenze in lingua straniera e la conoscenza di nuovi contesti culturali. Prevedono interventi formativi rivolti non solo agli studenti, ma anche ai docenti, unitamente al supporto alle scuole nei processi di miglioramento, attraverso attività di counseling in presenza e a distanza. Riconfermano tutte la centralità degli studenti e mirano al successo formativo di ogni alunno, in una scuola di qualità che sia insieme equa ed efficace, investendo nella qualità del capitale umano come motore per lo sviluppo del Paese.

Nell'ambito del piano per il Sud, la Puglia è stata indicata come "regione pilota". Che cosa significa in concreto? La Puglia è stata individuata come "regione pilota" per la costruzione di un *cloud* della scuola, che è in sostanza uno *storage* di dati per consentire al docente dovunque operi di archiviare o prelevare dati. Questo comporterà sia il

potenziamento della fibra ottica in tutte le scuole pugliesi, consentendo una velocizzazione maggiore dei collegamenti, sia la sperimentazione di un nuovo modello di scuola che, fermi restando i principi educativi su cui fonda la mission della scuola, utilizzi un linguaggio digitale.

Sapete già quante risorse saranno effettivamente messe a disposizione della Puglia grazie al piano? E chi le gestirà?

Conosciamo le risorse complessive del Piano di Azione Coesione, ripartite tra le diverse azioni. La gestione è la stessa dei fondi europei, dal momento che si tratta di fondi facenti parte di programmi nazionali e regionali non spesi e riprogrammati destinandoli alla scuola, che è l'istituzione che ha dimostrato di saper utilizzare meglio i fondi europei.

Quali saranno i tempi e le modalità di attuazione del Piano nella vostra regione?

Saranno per tutti di un anno, fino al 2013 che corrisponde alla scadenza del settennio dell'attuale programmazione dei fondi europei.

Nel sistema scolastico pugliese quali sono le questioni su cui è più necessario e urgente intervenire?

Come nell'intero Paese, anche alla luce dei documenti e degli obiettivi europei, le questioni più urgenti sono il contrasto alla dispersione scolastica e l'aumento dell'occupabilità, attraverso il miglioramento della qualità dell'offerta formativa. Spesso il fenomeno della dispersione scolastica viene identificato con i *drop-out*, ossia con gli studenti che lasciano la scuola nel corso degli anni di frequenza, ma in realtà è necessaria un'azione di prevenzione e recupero in riferimento alle diverse forme in cui la dispersione può verificarsi, quindi alle evasioni, agli abbandoni o alle situazioni di rischio come le frequenze irregolari, i ritiri formalizzati, le non ammissioni.



Occorre, inoltre, mirare non solo al proseguimento degli studi anche nei livelli più alti dell'istruzione e della formazione, ma anche preparare i giovani a entrare nel mondo del lavoro, incrementando gli stage, i tirocini, le borse di studio per la realizzazione di iniziative di raccordo tra scuola e lavoro. L'occupabilità è, infatti, connessa al tessuto economico e alla preparazione di chi aspira a inserirsi nel mondo del lavoro. E il nostro è un sistema di piccole e medie imprese che non possono supportare i costi per la preparazione dei lavoratori, tanto che spesso si preferisce chi ha già esperienze lavorative anche non sostenute da una formazione di base.

Che tipo di iniziative sono già state avviate per affrontarle?

I fondi europei affrontano entrambe le questioni attraverso azioni specifiche e mirando, in generale, al miglioramento di tutte le competenze di base. Significativi sono, poi, alcuni progetti nazionali che puntano all'innovazione nella didattica, all'orientamento degli studenti per il loro successo formativo o alla valutazione come base sulla quale fondare il piano di miglioramento degli interventi

dell'istituzione scolastica. Mi riferisco, per esempio, a Insegnare Scienze Sperimentali (ISS), a Lauree Scientifiche o al Progetto Qualità e Merito (PQM). L'Ufficio Scolastico Regionale per la Puglia, inoltre, ha siglato numerosi protocolli di intesa con la Regione Puglia e con diverse Associazioni professionali e Istituzioni volti proprio al recupero e al rafforzamento delle conoscenze e delle

competenze di base e, in generale, al successo formativo degli studenti, nonché alla loro occupabilità. Per esempio, il progetto "Diritti a scuola" finanziato dall'Amministrazione regionale con fondi P.O.R., il protocollo con Confartigianato Puglia per la realizzazione di azioni comuni in tema di raccordo scuola-lavoro, quello con il Consorzio interuniversitario AlmaLaurea, nonché con tutte le Università

della Regione e con il Politecnico di Bari (unico nella Regione) per l'orientamento in uscita dal 2° ciclo. Ma potrei citare anche la scuola estiva per studenti in collaborazione con l'Associazione Insegnanti di fisica (AIF) e la scuola estiva per docenti "Scienza Orienta", quest'ultima realizzata sulla base del protocollo di intesa con la Società Chimica Italiana – Divisione di Didattica (DD-SCI).

In Calabria l'istruzione antidoto alla criminalità

PROBABILMENTE MAI IN 40 anni di vita della regione Calabria la scuola ha avuto un'attenzione politica così marcata e finanziamenti così rilevanti. Seguendo le indicazioni del presidente Scopelliti, ci stiamo adoperando per creare un modello di sviluppo economico basato sulla cultura, che faccia crescere la democrazia e contrasti la mala pianta dalla 'ndrangheta. Sulla scuola abbiamo investito finora circa 120 milioni di euro per la sicurezza e il miglioramento degli ambienti di apprendimento di 385 edifici. E ulteriori somme arriveranno presto, grazie al piano nazionale predisposto dal ministro Francesco Profumo.

Altri 13 milioni di euro sono stati destinati alle tecnologie, per laboratori matematici, linguistici e informatici mentre stiamo lavorando per fornire di tablet gli studenti delle superiori e cablare tutte le scuole. Valorizzando il personale precario, abbiamo aumentato le indispensabili abilità di base (lettura, matematica, scienze). Stiamo importando reputazione, lavorando con la Fondazione "Agnelli" (sulla qualità degli istituti secondari), con il Censis (sull'apprendimento dei "nativi digitali"), con la Confindustria (sull'orientamento degli istituti tecnici e professionali) e con l'Associazione Bancaria Italiana (sull'educazione finanziaria).

Un impegno di fondo stiamo rivolgendo verso il contrasto alla criminalità organizzata con l'aumento del tempo scuola nei Comuni ad alta densità criminale, utilizzando anche i precari. A fine dicembre abbiamo tenuto un seminario di formazione per i dirigenti scolastici con Nicola Gratteri. Inoltre, intendiamo

utilizzare i beni confiscati alle mafie per adibirli a usi didattici ed educativi, come abbiamo già cominciato a fare a Nicotera, in un immobile sottratto alla famiglia Mancuso di Limbadi. E nell'ottica della prevenzione stiamo anche valorizzando l'Orchestra dei Fiati di Delianuova, definita da Riccardo Muti una delle iniziative più significative nell'Italia degli ultimi cinquant'anni. E per valorizzare questi investimenti, stiamo allestendo delle banche dati per collegare l'offerta dei diplomati, e anche dei laureati, alle necessità del mondo produttivo: a febbraio partirà la rilevazione del Sistema Regionale delle Competenze, avviato insieme a Field.

Il collegamento con il mondo del lavoro è fondamentale. A questo riguardo abbiamo organizzato un convegno di studio sul tema "Calabria al lavoro. Istruzione e università per lo sviluppo economico della regione", che è stato concluso dall'economista Paolo Savona. Per un'intera giornata, a porte chiuse, si sono susseguiti interventi, tra gli altri, del responsabile del Centro Studi di Unioncamere Domenico Mauriello, del direttore dell'Ufficio Scolastico Regionale Francesco Mercurio, del direttore del Censis Giuseppe Roma, di Gianfranco De Simone, della Fondazione "Agnelli", e di tanti altri.

Partendo dalla rilevazione che oltre un terzo dei diplomati studia fuori regione, occorre rafforzare il collegamento col mondo universitario per valorizzare le grandi risorse della Calabria, finora poco conosciute, a cominciare dal patrimonio culturale. A questo riguardo, stiamo lavorando su un progetto per promuovere le aree archeologiche sia per le scuole calabresi che le facoltà di archeologia delle più prestigiose università, in modo che la Calabria diventi un punto di riferimento per l'archeologia su scala europea.

In definitiva abbiamo messo in moto risorse significative e inedite per stabilizzare e rendere produttivo l'intero sistema dell'istruzione calabrese, secondo una visione di qualità, perché intendiamo preparare oggi, proprio attraverso la scuola, la Calabria di domani.

Mario Caligiuri
Assessore alla Cultura Regione Calabria



Inoltre, intendiamo

Tutte le iniziative del Piano riconfermano la centralità degli studenti e mirano al successo formativo di ogni alunno, in una scuola di qualità che sia insieme equa ed efficace, investendo nella qualità del capitale umano come motore per lo sviluppo del Paese

La Puglia viene spesso definita il "laboratorio del Sud". Ci sono degli aspetti per cui può rappresentare un modello di riferimento per le altre regioni meridionali anche in ambito scolastico?

"Laboratorio del Sud" per come la Puglia ha dimostrato di saper utilizzare i fondi europei, assorbendo, per alcune misure, anche somme di spettanza di altre Regioni dell'Obiettivo Convergenza. Le istituzioni scolastiche pugliesi, secondo una percentuale tra il 90% e il 100% del totale, hanno puntualmente presentato candidature per gli avvisi emanati periodicamente dall'Autorità di Gestione e hanno saputo, inoltre, portare a termine quasi al 100% i progetti finanziati, denotando una capacità di gestione ottimale delle risorse anche con riferimento ai risultati raggiunti i termini di dotazioni laboratoriali e di livelli di apprendimento degli studenti.

Il 12 gennaio il Miur ha lanciato anche il progetto "Scuola in chiaro", con l'obiettivo di fornire via Internet alle famiglie dati continuamente aggiornati

su ogni istituto scolastico e facilitare la loro scelta al momento dell'iscrizione. Presentandolo, il ministro Francesco Profumo ha detto che «rappresenta il primo passo verso un'amministrazione più moderna e trasparente». È uno strumento di cui c'era bisogno? La scuola italiana soffre davvero di un difetto di modernità e trasparenza?

Il progetto è utilissimo, purché tutte le scuole inseriscano e aggiornino i propri dati, consentendo così la completezza delle informazioni, la loro diffusione e la trasparenza come dovere delle pubbliche amministrazioni e, quindi, anche delle istituzioni scolastiche. Il progetto, che offre pure il servizio delle iscrizioni online, contribuisce anche allo sviluppo di una cultura digitale e del processo di digitalizzazione e modernizzazione della Pubblica amministrazione, che richiedono però tempo e gradualità. Per realizzare una scuola di qualità occorre impegnarsi su più fronti, compresa la tempestiva e corretta comunicazione, e tutti richiedono motivazione, fiducia, determinazione e responsabilità. ■

UNA RETE DI ASSOCIAZIONI PER ACCELERARE IL CAMBIAMENTO

PER AFFRONTARE I nodi che riguardano l'attuazione dei diritti dei minori nel Sud Italia, lo scorso 30 settembre Save the Children e la Fondazione con il Sud hanno deciso di promuovere una Conferenza programmatica a Napoli per identificare e affrontare le questioni cruciali che oggi privano i bambini e i ragazzi delle regioni meridionali del diritto di sviluppare appieno il loro potenziale e di godere delle stesse opportunità, materiali e immateriali, dei quali i loro coetanei possono beneficiare in altri contesti. La Conferenza, che ha coinvolto tante associazioni nazionali e locali, è servita a delineare i principali elementi che concorrono a rendere sempre più difficile nascere e crescere nel Mezzogiorno, affrontando il tema da due diverse angolazioni: la povertà minorile e le sue conseguenze sul benessere dei minori, e la debolezza della comunità educante, intesa come l'insieme di varie dimensioni che, a partire dal ruolo centrale della scuola, concorrono a formare i bambini e gli adolescenti.

Nel Mezzogiorno esistono numerosi progetti di eccellenza per l'infanzia e l'adolescenza che costituiscono un patrimonio di esperienze di altissimo valore. Vi sono moltissime persone – insegnanti, assistenti sociali, operatori, volontari, educatori,

ragazzi e ragazze, comitati, cooperative e associazioni – impegnate nel promuovere i diritti dei minori, spesso agendo da sole e nonostante tutto, anche nei quartieri più difficili e negli ambienti più degradati. La voce di chi è sul campo, però, spesso non trova ascolto e le buone pratiche locali non riescono a costruire sistemi stabili di collaborazione e alleanze di senso, mentre queste realtà di eccellenza devono essere ascoltate, sostenute e valorizzate.

Da qui la decisione di continuare il percorso iniziato con la Conferenza di Napoli creando un'alleanza tra i diversi talenti e le diverse esperienze che nel Mezzogiorno si occupano attivamente della promozione e tutela dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. La rete Crescere al Sud (www.crescerealsud.it), nata ufficialmente il 22 dicembre, si pone l'ambizioso obiettivo di incidere concretamente sulle realtà territoriali delle regioni del Sud, accelerando i processi di cambiamento. Oltre a Save the Children e Fondazione con il Sud ne fanno parte AIMMF, ANPAS, Associazione Culturale Kreattiva, CGD, CISMAL, Civitas Solis, CNCA, CNOAS, Cooperativa sociale Iskra, CSI, Cooperativa sociale Dedalus, E.I.P. – Scuole strumento di Pace, Inventare Insieme, Istituto Don Calabria, L'Altra Napoli, L'Orsa Maggiore, Libera, S.I.P. e UISP.

LETTURE & VISIONI

Per segnalazioni e recensioni: dirittinclasse@savethechildren.it



Nessuno è straniero

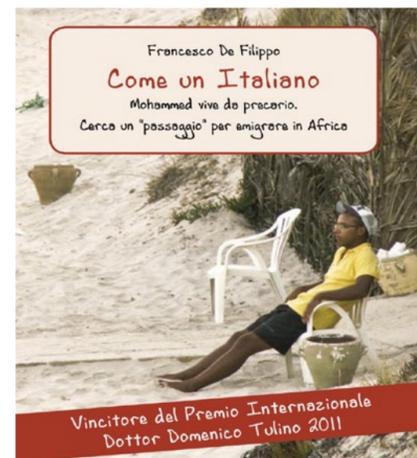
L'immigrazione ha cambiato profondamente la scuola: bambini e ragazzi che frequentano le nostre classi e che hanno origini altrove sono sempre più numerosi e diffusi non solo nelle grandi città, ma anche nei piccoli centri. "A scuola nessuno è straniero" (Giunti, 2011) di Graziella Favaro racconta la scuola della "buona integrazione", attenta sia a dare risposta ai bisogni dei bambini che vengono da lontano, sia alla qualità educativa per tutti, attraverso l'apprendimento dell'italiano come seconda lingua, la gestione della classe multiculturale e plurilingue, la cura delle interazioni positive fra i bambini, l'accompagnamento nei passaggi cruciali da un ordine di scuola a un altro...

Le cause della dispersione

La prevenzione dell'insuccesso formativo e dell'abbandono degli studi è un obiettivo di primaria importanza per tutti i Paesi membri dell'Unione europea alla luce degli obiettivi della Strategia di Lisbona 2020. L'Italia, pur avendo fatto negli ultimi anni discreti passi avanti, si colloca tra i Paesi ancora lontani dal target del 10% massimo di *early school leaver*, i ragazzi che non raggiungono il diploma di istruzione superiore o di qualificazione professionale prima di entrare nel mondo del lavoro. Prima di stabilire strategie adeguate, occorre chiarire la natura delle cause che portano alla dispersione scolastica. In "Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo", pubblicato da Edizioni Erickson nel 2010, Maddalena Colombo spiega che oltre alle cause dirette dell'abbandono (collocate nella scelta errata della scuola), vi sono cause remote (in cui è protagonista la famiglia dell'allievo) e cause nascoste (il cosiddetto sogno lavoristico che riguarda i giovani attratti da una domanda lavorativa di bassa qualificazione). Per l'autrice occorre dunque innovare le politiche locali, le uniche in grado di far leva sulle cause reali dell'abbandono, coinvolgendo alla pari i terminali del processo di abbandono: scuole, famiglie, imprese. Il volume si rivolge a un pubblico di insegnanti, tutor, referenti per l'orientamento, amministratori locali e progettisti di formazione.

Come un italiano

Il romanzo di Francesco De Filippo (Infinito Edizioni, 2012) ruota attorno a Mohammed, un giovane della Costa d'Avorio giunto in Italia con il pericolosissimo viaggio che attraversa il Sahara a bordo di pick-up guidati da spietati passeur e il Mediterraneo a bordo di una carretta del mare. L'Italia non è un Paese amichevole, anzi, è animata da forti pregiudizi e un razzismo serpeggiante che Mohammed ha modo di provare sulla sua pelle. La vita per lui non è facile: studente universitario, lavoratore di call center, precario per definizione, con il passare del tempo va italianizzandosi sempre di più ma al contempo aumenta la consapevolezza che la sua diversità etnica lo separa dagli italiani. Il mercato del lavoro e la crisi amplificano questa distinzione, finché nella sua testa non fa capolino un'idea pazzesca per chi, come lui, per arrivare fino in Italia ha rischiato la vita.

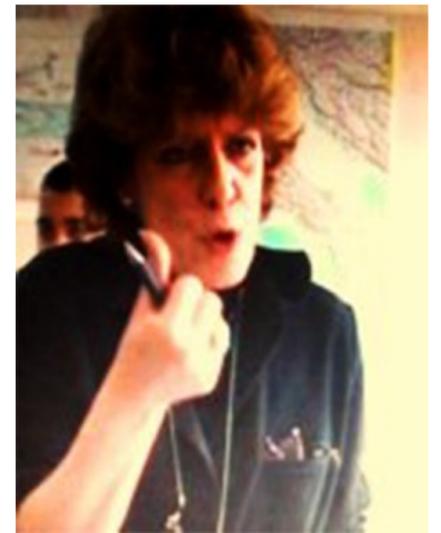


Una scuola italiana

In classe si imparano due alfabeti: quello di lettere e segni per capire le parole e quello fatto di carne, di voci e di sguardi per capire gli altri. Si apprende il modo di stare in gruppo, di comprenderlo e di abitarlo, accogliendo la diversità. La scuola elementare "Carlo Pisacane" di Roma, in cui la presenza di alunni stranieri supera l'80%, è un esempio ancora più evidente di questa dimensione, un affresco di storie e Paesi che coesistono ogni giorno. "Una scuola italiana" (Cineteca di Bologna) di Giulio Cederna e Angelo Loy ci racconta la loro realtà, la prova tangibile di un esperimento riuscito, in cui l'integrazione è una compagna di banco. Per Goffredo Fofi è un film con «molti meriti» e «il principale è che dà ai bambini il posto centrale, il posto che dovrebbe essere centrale, e non lo è, in ogni discorso sulla scuola. Gli adulti di questo film sanno farsi da parte per lasciar parlare i bambini, perché sanno che sono loro i protagonisti».

Miracolo a Le Havre

L'ultimo film del regista finlandese Aki Kaurismäki, proiettato per la prima volta al Festival di Cannes 2011, affronta il tema dei flussi migratori dal Sud del mondo attraverso la storia di Idrissa, un giovane africano arrivato in Francia nascosto dentro un container. Qui si imbatte nel lustrascarpe bohemienne Marcel Marx, che con il sostegno dei vicini di casa – la fornaia, il fruttivendolo, la barista – e la pazienza di un detective sospettoso ma non inflessibile, si prodiga per aiutare Idrissa a passare la Manica e a raggiungere la madre in Inghilterra. Lontano da retoriche, enfasi o stereotipi e senza alzare mai la voce, la magistrale regia di Kaurismäki punta dritto all'essenziale, usando uno stile minimalista per raccontare una fiaba politica che attacca la disumanità delle leggi sull'immigrazione.



A scuola

Questo documentario di Leonardo Di Costanzo, uscito per Fandango nel 2002, è ambientato alla media "Nino Cortese", al centro del rione Pazzigno di Napoli, un quartiere controllato dalla camorra che, nelle parole del regista, «alla scuola non riconosce alcun ruolo e funzione». I ragazzi sono inevitabilmente presenti negli avvenimenti, ma non sono i veri protagonisti. L'attenzione, infatti, è posta soprattutto sulle difficoltà degli insegnanti che sperimentano quotidianamente strategie e comportamenti che possano in qualche modo risultare vincenti ed efficaci nelle relazioni con i propri alunni. A essere al centro delle vicende c'è la loro pazienza, la loro debolezza, la loro fatica nel tentativo di trasmettere qualcosa a ragazzi che «non ne vogliono sapere» di imparare.



Save the Children

Italia ONLUS

Save the Children è la più grande organizzazione internazionale indipendente che lavora per migliorare concretamente la vita dei bambini in Italia e nel mondo. Esiste dal 1919 e opera in oltre 120 Paesi per garantire a tutti i bambini salute, protezione, educazione, sviluppo economico, sicurezza alimentare e promuovere la partecipazione di tutti i minori. Inoltre risponde alle emergenze causate da conflitti o catastrofi naturali. Save the Children è stata costituita in Italia alla fine del 1998 come Onlus e ha iniziato le sue attività nel 1999. Oggi è una Ong riconosciuta dal Ministero degli Affari Esteri. Da più di 10 anni lavora in Italia per proteggere i minori, in particolare i minori migranti, per educare i ragazzi all'uso delle nuove tecnologie e contrastare la pedo-pornografia, per promuovere i diritti dell'infanzia e la piena partecipazione dei ragazzi.