

L'educazione interculturale

Le prospettive interculturali nei saperi e nelle competenze
La revisione dei curricoli

- Linee guida per l'accoglienza e l'inserimento di alunni stranieri nella scuola -

Scuola Italiana di Teheran "Pietro Della Valle"
Giugno 2008

INDICE

S. E. Roberto Toscano, Ambasciatore d'Italia in Iran

L'interculturalità nel XXI secolo: una necessità, non una opzione

Leila Ziglio

L'educazione interculturale e la Scuola italiana di Teheran: un binomio indissolubile

Francisco Soriano

Didattica interculturale come discontinuità alla omologazione culturale dei saperi

Leyla Mo'tamed

Intercultural Language Learning (ILL) in Italian School "Pietro Della Valle"

Premessa

I parte – L'educazione e l'educazione interculturale

1. Dimensione mondiale dell'educazione
2. Saperi, ambiti disciplinari e campi di esperienza
3. Multimedialità e linguaggi
4. L'orizzonte interculturale
5. Ripensare l'educazione pedagogica nel nuovo mondo
6. I mediatori linguistici e culturali
7. La formazione dei docenti

II parte - Il contesto

1. Lo scenario mondiale
2. Lo scenario europeo
3. Italia: la scelta dell'educazione interculturale
4. La normativa come risorsa

III parte - Indicazioni operative

1. Interculturalità e diversità alla Scuola Italiana di Teheran "Pietro Della Valle"
2. Le parole "chiave": accoglienza, alfabetizzazione, intercultura
3. L'Accoglienza alla Scuola Italiana di Teheran "Pietro Della Valle"
 - 3.1 I dispositivi di accoglienza
 - 3.2 La Commissione di accoglienza
 - 3.3 L'iscrizione
 - 3.4 La prima conoscenza
 - 3.4 Proposta di assegnazione alla classe
 - 3.5 L'inserimento nella classe
4. L'alfabetizzazione alla Scuola Italiana di Teheran "Pietro Della Valle"
5. L'Intercultura alla Scuola Italiana di Teheran "Pietro Della Valle"
 - 5.1 L'intercultura nella Scuola dell'Infanzia (Materna e Preparatoria)
 - 5.2 L'intercultura nella Scuola dell'Obbligo (Primaria e Secondaria di 1° grado)
 - a. La revisione del curriculum e la selezione dei contenuti
 - b. La metodologia e gli strumenti
 - c. Le attività e i laboratori
 - d. Le azioni di supporto
6. La valutazione
 - 6.1 Come esprimere la valutazione
7. Bibliografia e materiale di riferimento

Appendice: Convenzione Internazionale sui Diritti dell' Infanzia

(approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989)

L'interculturalità nel XXI secolo: una necessità, non una opzione

La globalizzazione ha sconvolto antichi equilibri, introducendo un'enorme e feconda mobilità, ma nello stesso tempo confusione, incertezza, timori. La diversità bussa alla nostra porta, mentre strutture ed istituzioni che erano state create per regolare società omogenee fanno fatica a reagire alla sfida di una inusitata miscela di culture e modi di vita poco familiari, poco comprensibili. Politici e studiosi di tutto il mondo devono fare i conti con un problema che mai in passato si era presentato con tale urgenza: come affrontare e regolare la differenza all'interno dei gruppi sociali e degli stati-nazione.

La risposta a questa prossimità combinata con una persistente differenza, sia sociale che culturale, non può essere ricercata né nell'assimilazione né nel multiculturalismo. La prima ha il fatale difetto di riflettere un unico modello che si cerca di estendere anche a chi vuole preservare una propria identità culturale. Il secondo, apparentemente ispirato a tolleranza e pluralismo, in realtà viene a configurare la precaria coesistenza su uno stesso territorio di "tribù" che spesso si ignorano e sono reciprocamente ostili.

Dobbiamo invece partire da una realtà che solo una chiusa visione ideologica può confutare: il fatto - dimostrato da archeologia, filologia e antropologia - che le culture, tutte, si formano e si sviluppano sulla base di uno scambio continuo di oggetti, parole, istituzioni, idee. Che non si possono definire in astratto e in isolamento. Che tutte le culture, in altri termini, sono interculturali.

Per riconoscere questo, tuttavia, serve - assieme ad un atteggiamento morale di apertura verso gli altri, che ci permette di accantonare una ottusa presunzione di unicità - una corretta pedagogia. Anzi, va detto che sperimentare la differenza come valore positivo, come scambio nella pari dignità e nell'amicizia, costituisce oggi un'indispensabile preparazione per vivere senza ostilità e conflitti nel mondo qual è e come sempre più sarà, visto che anche se lo volessimo non potremo più tornare indietro e vivere in piccole comunità omogenee chiuse.

La Scuola Italiana di Teheran è a questo proposito uno straordinario laboratorio nella misura in cui, partendo dal dato della multiculturalità dei suoi studenti, opera con grande sistematicità e intelligenza per portare avanti una pedagogia interculturale che è nello stesso tempo un elemento di arricchimento culturale e una preparazione a vivere anche sotto il profilo etico in un mondo globalizzato.

Mi è molto grato, e motivo di grande soddisfazione, constatare questa realtà e nello stesso tempo ringraziare dirigenti e docenti che sono stati capaci di crearla e mantenerla con impegno e con dedizione.

Teheran, Giugno 2008

Roberto Toscano
Ambasciatore d'Italia in Iran

L'educazione interculturale e la Scuola italiana di Teheran: un binomio indissolubile

La peculiarità della Scuola italiana di Teheran mi si è rivelata attraverso i contatti telefonici e telematici con il dirigente Francisco Soriano e con la responsabile organizzativa Sara Bonati, che me ne illustravano le caratteristiche, e tramite la lettura della pubblicazione "Bilinguismo e didattica interculturale", realizzata dal personale della scuola nel 2007.

Mi sono resa subito conto che la scuola "Pietro della Valle" è poco paragonabile alle scuole che visito in Italia perché richiedono la mia consulenza. La particolare composizione degli iscritti, tra i quali gli italiani sono la minoranza e gli iraniani la maggioranza, con un gruppo intermedio di frequentanti provenienti da 23 nazioni, e la proposta didattica del bilinguismo fin dalla Scuola materna ne fanno un'istituzione scolastica quasi unica nel suo genere.

In quel contesto non è facile definire chi sia straniero. Gli iraniani sono stranieri solo perché non italo-foni, dato che vivono nel proprio Paese e che le scuole non godono delle condizioni di extraterritorialità proprie delle ambasciate; gli italiani sono stranieri in Iran, ma si sentono a casa propria a scuola. Forse gli unici che si percepiscono come stranieri sono i circa cinquanta, tra bambini/e e ragazzi/e, che provengono da Paesi terzi e infatti a loro vengono rivolte le maggiori attenzioni da parte di tutto il personale della scuola, compreso quello non insegnante.

Le lingue studiate nelle classi sono l'italiano e l'inglese e dalla terza elementare viene introdotto il farsi ma, in realtà, le lingue che risuonano nell'edificio sono molte di più, data l'eterogeneità delle aree geografiche di provenienza dei frequentanti.

Una realtà come quella descritta richiede la valorizzazione di ogni espressione culturale presente al suo interno e la promozione del dialogo tra tutte le persone che vivono quotidianamente a scuola, nelle aule come in mensa, e rende l'interculturalità una scelta obbligata, oltre che in linea con le proposte pedagogiche del Ministero della Pubblica Istruzione dal 1990 in poi.

La proposta dell'educazione interculturale come pedagogia del presente e come "sfondo integratore" di ogni progetto formativo costituisce un orientamento mai smentito, pur nella discontinuità delle politiche scolastiche che si sono succedute dal 1990 ad oggi, e recentemente confermato dal documento "La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri", inviato a tutte le scuole dal Ministero della Pubblica Istruzione nell'ottobre 2007¹.

La Scuola di Teheran ha fatto dell'educazione interculturale la propria bandiera e si impegna nella promozione del rispetto reciproco tra tutte le componenti della scuola, il personale insegnante e non insegnante, gli alunni e le famiglie. La scuola è un microcosmo in cui si riproducono e si scaricano le tensioni esistenti nel contesto sociale più ampio, e, proprio per questa ragione, a Teheran l'educazione alla convivenza civile è diventata materia di studio e sottolinea l'importanza sia di conformarsi ai valori affermati nelle Dichiarazioni sottoscritte a livello sovranazionale, sia di considerare con rispetto valori e punti di vista differenti.

Anche la scelta di un forte radicamento nel territorio è improntata alla logica interculturale. La scuola accoglie alunni iraniani, utilizza come docenti un numero importante di insegnanti iraniani e ospita al pomeriggio i corsi d'italiano per studenti e adulti iraniani, attività ereditata dall'Istituto italiano di cultura, non più in essere. Tutti questi dati di fatto garantiscono il rapporto e il raccordo tra l'istituzione scolastica e la

¹ Il documento è stato redatto dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, organismo promosso dal Ministero stesso.

realtà in cui opera e uno scambio continuo e fecondo tra persone che appartengono a svariate tradizioni culturali. E' proprio questa la ricchezza che si percepisce lavorando a scuola, ambito in cui si esprimono e nello stesso tempo si fondono l'elemento italiano e quello iraniano, dando vita a una felice esperienza di contaminazione culturale.

Il compito dei docenti non è semplice ma viene svolto con grande entusiasmo. Alcune caratteristiche dell'utenza scolastica lo rendono più agevole. La maggior parte delle famiglie degli iscritti appartengono alle classi sociali medio-alte e parecchi studenti sono figli di diplomatici, hanno vissuto in più Paesi e sono plurilingui. Gli alunni apprendono con una rapidità sorprendente rispetto a quanto accade nelle scuole italiane, sia perché adeguatamente sostenuti, sia per il basso numero di studenti per classe, che consente effettivamente dei percorsi personalizzati, sia per l'appartenenza sociale, sia perché fortemente motivati all'apprendimento.

La scelta del bilinguismo, che inizia dalla Scuola materna con un approccio ludico, è stata vincente e lo studio della lingua inglese, per il prestigio di cui gode a livello internazionale, rappresenta uno degli elementi che induce i ragazzi allo studio.

Durante il corso di formazione è stato preso in considerazione l'approccio interculturale ai saperi e alle discipline e sono stati presentati alcuni strumenti specifici per l'integrazione degli alunni stranieri neo-arrivati, tra i quali i testi ad alta comprensibilità, e i criteri che guidano la revisione dei curricoli scolastici in senso interculturale.

Per quanto riguarda le modalità di accoglienza e di inserimento degli alunni non italofofoni, sono stata piacevolmente sorpresa dal fatto che gli insegnanti avessero già individuato sul campo, nel concreto svolgimento del loro lavoro, alcuni dei metodi che andavo proponendo loro.

Rispetto ad alcuni argomenti mi sono limitata a fondare da un punto di vista teorico le pratiche didattiche già in essere nella scuola e a discuterne con i docenti le possibili varianti. L'uso della lingua madre o di un'altra lingua conosciuta dagli allievi, purché nota a qualche docente, per trasferire in italiano le conoscenze acquisite nel percorso scolastico precedente, l'utilizzo di insegnanti facilitatori e di mediatori culturali, l'effettiva centralità dell'alunno nel processo di apprendimento e quindi i percorsi individualizzati per chi giunge in ogni momento dell'anno e ad ogni età, sono strumenti già ampiamente utilizzati dai docenti, a cui bisogna riconoscere vivacità e curiosità spiccate e un forte attaccamento al proprio lavoro.

In conclusione, devo dire che l'esperienza alla scuola "Pietro della Valle" è stata per me molto interessante e positiva, sia dal punto di vista umano sia da quello professionale, e, come spesso accade, mi ha consentito di apprendere almeno quanto ho trasmesso. Per questo vorrei ringraziare tutti coloro che lavorano nella scuola, il dirigente scolastico, lo staff amministrativo, i docenti e gli alunni, senza dimenticare le cuoche, poiché tutti concorrono a fare di questa scuola ciò che è.

Trento, maggio 2008

Leila Ziglio
sociologa delle migrazioni
Centro interculturale Mille voci
Trento

Didattica interculturale come discontinuità alla omologazione culturale dei saperi

~

La scelta del bilinguismo come proposta didattica interculturale è stata un'intuizione geniale, obbligata e necessaria per la sopravvivenza della nostra scuola. Il percorso da noi intrapreso è stato spesso costellato da una miriade di difficoltà che hanno rallentato e, pericolosamente intralciato, la direzione che avevamo individuato. Abbiamo riscontrato problemi di ordine amministrativo, economico, ambientale ma, soprattutto, di approccio all'intercultura come momento di organizzazione didattica e discontinuità culturale alla omologazione dei saperi. Necessitava, pertanto, una pedagogia basata sul consenso di insegnanti, genitori ed allievi che legittimasse scelte coraggiose e in linea con le esigenze della nostra scuola sul territorio. Da qualche anno, faticosamente, erano stati individuati da altri dirigenti ed amministratori, soluzioni interessanti e non solo. Avevano delineato linee guida, aspetti organizzativi, condizioni ambientali, per una crescita almeno numerica degli iscritti. Il solco sembrava tracciato, ma non bastava. Maturità e soprattutto esperienza avrebbero dato la spinta propulsiva necessaria al processo qualitativo del nostro progetto. Due anni fa, infatti, una sicura accelerazione in direzione di una originale e "divergente" didattica interculturale, ha gettato le basi per la promozione di un bilinguismo "facilitato e trasmesso" secondo ritmi e modalità studiati appositamente per la nostra realtà scolastica e ambientale. Un primo straordinario contributo ci veniva dato dal Dottor Roberto Iozzino, che aveva sottoposto tutti gli allievi di tutti gli ordini di scuola a uno studio individuale sugli studenti. Esso si fondava su basi scientifiche e statistiche per l'individuazione di possibili "distorsioni" che un bilinguismo "imperfetto" come il nostro potesse avere sugli studenti. Ai suoi occhi, si delineava un quadro forse originale, ma complesso e di difficile decifrazione. I quesiti fondamentali erano: "come insegnare ad allievi di differenti nazionalità due diversi codici linguistici che non rappresentano il principale riferimento culturale al di fuori del contesto scolastico e come mediare le diverse *educazioni nazionali* in una realtà dove gli iscritti italiani rappresentano semplicemente una minoranza". Gli spazi di "agibilità" didattica erano chiaramente limitati. Uno solo si profilava effettivo e credibile: "l'educazione interculturale come pedagogia del presente e come sfondo integratore di ogni nostro progetto formativo". E' quanto ha sostenuto la Dottoressa Ziglio, nella sua recente visita a Teheran, con il suo contributo chiarificatore, di indirizzo e valorizzazione del nostro progetto didattico. La presenza della Dottoressa Ziglio nella nostra scuola ha significato la ferma volontà di invertire completamente la rotta e pianificare una svolta programmatica nelle modalità di insegnamento e nell'approccio relazionale con gli studenti e le famiglie. Particolare rilevanza assumono i dispositivi per la Commissione d'accoglienza, che non predispongono soltanto un arricchimento della struttura organizzativa ed amministrativa, ma danno alla scuola una credibilità in termini di volontà di un inserimento giusto e "indolore" per gli allievi che provengono da altre realtà educative.

E' chiaro che la "Commissione" segue l'inserimento degli alunni in tutte le sue fasi e ha competenze di carattere consultivo, gestionale e progettuale. Il contributo che si richiede non è solo di inserire gli allievi negli spazi di riferimento, ma quello di progettare azioni comuni, monitorare i progetti esistenti e operare un raccordo tra le diverse realtà ed esigenze. Tra i dispositivi di accoglienza irrinunciabili c'è la progettazione e formazione di uno "scaffale" multiculturale, con testi, vademecum, supporti audio-video, oggetti e immagini. Strumenti preziosi sono i testi facilitati, vera "rivoluzione copernicana" all'interno delle soluzioni didattiche pensate. Peculiari e necessari sono gli interventi rivolti all'organizzazione degli spazi e la predisposizione del "pronto soccorso linguistico". Uno spazio "identificato" come accogliente e sicuro, dal punto di vista dell'azione multiculturale, è il primo livello del progetto che si intende realizzare. Ogni spazio che possa essere percepito come "barriera", può risultare come una sconfitta "ab origine" della nostra scuola nei confronti degli utenti. In forte relazione con questa cultura dell'accoglienza, come in ogni tipo di emergenza linguistica e didattica, è necessario l'allestimento di un "pronto soccorso linguistico". Esso si fonda sul concetto che gli insegnanti "facilitatori" predispongano un sistema di schede linguistiche che integrino gli allievi stranieri con l'aiuto delle loro famiglie, anche per curare meglio gli aspetti relazionali. La programmazione delle varie discipline e il coordinamento dell'insegnamento della stessa materia, sia in inglese che in italiano, rimane un ostacolo serio e complesso da risolvere. Per questo motivo, la programmazione ministeriale delle discipline deve essere studiata e concepita in unità didattiche specifiche e facilitate. Grazie al consenso di tutti gli operatori della scuola, insegnanti, allievi, famiglie e dirigenti, la gestione dell'accoglienza implica non solo un progetto di formazione del personale e una riduzione del grado di vulnerabilità nella fase di inserimento degli allievi, ma una vera alternativa ai progetti inflessibili che non prevedono un'integrazione come "discontinuità alla omologazione culturale dei saperi". Quanto più moderna, flessibile e multiculturale sarà la nostra strategia operativa, tanto più importante sarà l'ottenimento degli obiettivi secondo un coordinamento delle azioni non emergenziale, ma pragmatico e costruttivo.

Teheran, 25 Maggio 2008

Francisco Soriano
Dirigente scolastico

Intercultural Language Learning (ILL) in Italian School "Pietro Della Valle"

What is culture?

From the moment of birth a person's attitudes, habits, religion, and his world view is shaped in the environment in which he lives and his individual, though individual, is formed under the influence of his community, country, and also language. According to Wardhagh (1986) this world view leads to a person's knowledge or beliefs of how to operate in a manner acceptable to the members of the same social group, or in its broad sense, of a nation. Therefore, it can be defined as the 'know-how' that a person must possess to get through the tasks of everyday life.

Perhaps Kluckhohn and Kelly give one of the best definitions of culture in its modern sense "All those historically designed for living explicit and implicit, rational, irrational, or non-rational, which exist at any given time as potential guides for the behavior of men." Traits, elements, or better patterns of culture in this definition are organized or structured into system or set of systems, which, because it is historically created, is therefore open and subject to constant change. (Hoijer 1953: 554)

The interrelation of language and culture

Sapir acknowledged the strong interrelation between language and culture, maintaining that they were closely linked so that you could not understand or appreciate one without the knowledge of another. Sapir (1929) stated that Human beings are not able to live alone but they need to function and live socially that is the reason why they are at the mercy of the particular language which is the medium of expression of their society. He says "It is an illusion to imagine that one adjusts to reality without the use of language and that language is a means of solving problems in communication. The fact of the matter is that the 'real world' is to a large extent unconsciously built upon the language habits of the group"

The importance of acculturation in second language learning and teaching.

Consideration of the effect of a second culture on second language learning has been the concern of linguists for about a century. Their work and the studies and research that ensued it, stated the consensus that learning a second language, especially in the environment of target language, will not totally take place without developing a deep understanding of the habits, social rule, beliefs, costumes, or in general of culture which can be considered as the basis for effective communication in that language.

When a person who has been nurtured by a culture is placed in another, where he does not even know the language and in which to some extent he has to abandon his own culture and confront a different lifestyle, culture, and language may experience frustration, fright, curiosity, and confusion. Such feelings and reactions may be very threatening, and until the threat is removed, language learning may be blocked.

Learning a second language in a new cultural environment takes place along with feelings of anomie or homelessness, where the learner has been moved away from his native culture but is still not completely assimilated or adjusted in the target culture.

As a matter of fact in such a situation a serious block may appear in the process of language learning which has been referred to as "culture shock". It is a common experience for a person learning a second language in a second culture and refers to a phenomena ranging from mild irritability to deep psychological panic and crisis.

Culture shock is associated with feelings of estrangement, anger, hostility, indecision, frustration, sadness, loneliness, homesickness, and even physical illness. The person undergoing culture shock views his world out of resentment, and alternates between feeling angry for not being understood and being filled with self pity. (Brown 1980)

Consequently, this is where the significance of acculturation in second language learning becomes more obvious. Acculturation is the process of "acquiring" a second culture, which is the gradual adaptation to the target culture without necessarily giving up one's own cultural and native language identity. In the process of acculturation a reorientation of thinking and feelings not to mention communication is necessary.

What is Intercultural Language Learning?

Intercultural Language Learning (ILL) is the process of becoming aware of and better understanding one's own culture and other cultures, especially of the one of the target language in order to increase cross-cultural and intercultural tolerance and understanding.

In the case of language learning this process seems to be crucial as language is seen as social practice, therefore culture becomes the very core of language teaching and learning.

Intercultural language learning is based on five general principles which guide curriculum design and classroom pedagogy:

- active construction: exploration of language and culture of target language through active engagement and exploration of one's language and culture.
- making connections: discovery and building bridges between home culture/language and target culture/language.
- social interaction: communication across boundaries.
- reflection: developing conceptual and constructive analysis two or more cultures.
- responsibility: encouraging students to accept responsibility for contributing to successful communication across language and culture to develop cultural perspective.

Intercultural Language Learning in Italian school "Pietro Della Valle"

The Italian school "Pietro Della Valle" in Tehran (nursery, primary, and secondary school) can be considered as an international school as it is made up of students from different nationalities of different parts of the world. The issue of intercultural learning and teaching is a unique issue and at the same time it is a crucial concern at this school for several basic reasons:

- the fact that there are students of different nationalities at school means that students and teachers should be able to develop a tolerance and ability to compare more than two cultures
- as the school is a bilingual school in which Italian and English languages are taught, the teachers' task becomes more difficult because there are two cultures to which students are to be made familiar with. And obviously considering the number of nationalities of students the quantity of similarities a differences to be perceived increases noticeably
- since the students are young adolescents the mediation between cultures becomes even a more delicate task. This is because students of this age are more vulnerable and less conscious of the fact that people and their behaviors are a production of their culture therefore they are more prone to culture shock
- the fact that the school is located in a country in which the system of beliefs, history, habits customs, religion, social and socializing norms are probably completely different from students' home culture and definitely different from the target cultures
- since the institution of the education is a school the aim of teaching is not only enabling students to solve their daily problems or communicate in the target language(s) but also giving them a deep understanding of the language through which they can continue their education in the target country, and enabling them to read, write, and comprehend more complicated texts

Facing aforementioned challenges at our school the first step to take can be guiding the students to recognition of the cultural base of their own attitudes and behavior, to prepare them to consider others in a more favorable light. Through this process what may seem to these young learners peculiar or down right becomes more acceptable and comprehensible.

However, implementation of an intercultural perspective with a second language program can be made explicit by focusing on culture-related themes that raise curiosity and interest of young learners. At the same time intercultural views inevitably will be implicit in the materials utilized for instructional purposes. But beyond these means the vital element which gives language courses a tone of cultural understanding is the teachers' own attitudes toward the students' backgrounds as well as the materials. It is also important for teachers and administrators to possess certain basic understandings about language and culture. If they have this awareness the programs, the syllabi, and the course they plan can foster an intercultural point of view.

According to Dunnet, Dubin, and Lezberg some of these understandings are as follows (1) languages can not be translated word-for-word due to existence of idioms and connotations (2) languages have different tunes of patterns of intonation (3) each language employs gestures and body movements that convey meaning in both Italian and English culture this is an essential aspect (4) languages have different grammatical elements (5) languages have taboo topics which may not be a taboo in another (6) in personal relationships the ways of addressing people formally or informally can be different (1981). However, in "Pietro Della Valle" School intercultural perspective can not be investigated without elaborating on two important aspects of the issue: 1) How to compare two cultures. 2) Intercultural differences and communicative approaches to foreign language teaching to the Middle Eastern students.

How to compare two cultures

"Culture" as understood here is "ways of people". Ways that are thought highly of and praised by the people of that culture where the same ways are looked at with suspicion and sometimes even rejection by people of others. These are mistaken reactions of people of one culture toward the behavior of those from another. Anyhow, in both cases we can surprisingly notice that the meaning of these ways is little understood. The fact is that describing our culture to a visitor, we talk about some favorable habits or facts of the society, but at the same time we are unable to interpret ourselves and to describe why we do them, because we simply have grown up this way and we do things out of habit, custom, or because we were taught to do them (Lado 1957). However, we will not be able to describe our language, and expect others to understand and appreciate it unless we have more accurate understanding of our own culture and are able to understand other cultures and compare them.

At the base of intercultural understanding is recognition of the ways in which two cultures resemble one another as well as the ways on which they differ. Only after coming to know, understand, and appreciate something of other cultures one can realize the importance of providing cultural clues to assist the language learner in a new environment and to recognize what values and behavior patterns of the new culture the learner needs most to know. The comparison of the cultures of the language being taught undoubtedly provides a dependable basis for better understanding of people from other backgrounds, as well as supplying new insights for teachers of a second language.

It is essential to bear in mind that the study and knowledge about a culture serves as a guide to better understanding to learn about an individual. It is impossible to know every thing about a culture therefore gathering generalities can be a help, if we avoid stereotyping and do not expect all the members of a culture to fit the generality, and do not make presumptions about individuals based on that generality.

As some general guidelines Robert Lado (1957) presents some dos and don'ts in process of comparing two cultures: we must be able to eliminate the things we claim to do but we actually don't do. We must be able to describe what we do without being conscious of doing them, and we must make sure we are able to describe practices accurately, not haphazardly or ideally. We must also be able to describe the situations in which we do what we do.

As teachers of adolescents from different cultures, teaching the culture is considered a must. If we teach a language without teaching the culture in which it operates, we are teaching meaningless symbols to which the students associate wrong meaning. Nelson Brooks (1964) presents a checklist of categories that we can apply and utilized in two significant ways: 1) to present topics to increase our students' awareness of the culture of the target language 2) to provide a base to compare two cultures.

Greetings, friendly exchange, farewells. How do friends meet, converse briefly, and take their leaves?

The morphology of personal exchange and level of speech. How are interpersonal relationships such as age, degree of intimacy, or social position affect our choice of linguistic elements? Patterns of politeness. What are the most common formulas of politeness and when should they be used?

Intonation patterns. Apart from the selection, form, and order of words themselves, what overtones of interrogation, command, surprise, defense and the like are borne with the dynamics of pronunciation?

Types of errors and their importance. What errors the learners of target language are likely to make? What is the relative of seriousness of these errors in the new culture?

Verbal taboos. What common words and expressions in the target language have a meaning that is not tolerated in its culture? Is it the same in another student's language?

Written and spoken language. What are the most common areas of difference between spoken language and writing? Is written language written from right hand side or left hand side?

Numbers. How are numbers pronounced, spelled, represented in arithmetical notions, written by hand, and formally printed in ways that are peculiar to the new culture?

Folklore. What myths, stories, traditions, legends, customs, and beliefs are universally found among the common people?

Childhood literature. What lyrics rhymes, songs, and jingles are learned by all young children?

Discipline. What are the norms of discipline at home, in school, and in public places?

Festivals. What days of the calendar year are officially designated as national festivals?

What are the central themes of these occasions and what is the manner of their celebration?

Holidays. What is the usual rhythm of work days and days off? What do young people do with their days off?

Weekends. How do weekends differ from weekdays with regard to what an individual does or does not do, may or may not do?

Games. What are the most popular games that are played indoors, outdoors, by adults, or by young people?

Music .what opportunities are offered to individuals to practice music? What are the most popular forms of music?

Errands. What are typical errands that young people are asked to do at home or at school?

Pets. What animals are habitually received into the home as pets? What is their role in the household?

Telephone. What are the procedures in using telephone? How is service paid for? What is the role of private telephone at home?

Friendship. How are friendships and personal attachments formed and what provisions are made for fostering friendship through clubs, societies and other organizations?

Personal possessions. What objects are often found decorating a young person's bedroom walls? What articles are likely to be in a boy's pocket or a girl's hand bag?

Keeping warm and cool. What changes in clothing, heating, ventilation, food, and drink are made because of changes of temperature?

Cleanliness. What standards of public and personal hygiene and sanitation are generally observed?

Tobacco and smoking. Who smokes, what and under what circumstances? What are the attitudes toward smoking?

Medicine and doctors. What are the common home remedies for minor illnesses or injuries? How can one use medical services?

Appointments. How are appointments for business and pleasure made? What are the usual meeting places? How important is punctuality?

Invitations and dates. What invitation are young people likely to receive? What formalities should be taken into consideration? Is normal for young people to have dates?

Traffic. What are the traffic rights of a pedestrian? Are general rules such as traffic lights, road signs, cross walking etc. the same?

Science and computers. How has modern science affected daily living? Do the young people play the same computer games? How many hours a day does a young person sit in front of computer? Do computers play an essential role in the education? How much and for what purposes do young people use internet?

Sports. What are different and the most popular forms of sport? What do they nationally represent?

Radio and television programs. How general is the use of television and radio? What types of programs do they offer? Is there a satellite or cable television available?

Books. What are the interesting or necessary facts about books? Are there any other types of reading materials such as newspapers, and magazines are available?

Hobbies. What types of individual hobbies are young people interested?

Learning in school. What is the importance of homework in education and at school? Are there any types of home education? Are there private or public schools?

Family meals. What meals are usually served as family food? Do all the members of the family eat together? If so what is the most important family meal? How is it served?

Meals away from home. Where does one eat if not at home?

Soft drinks and alcohol. What kind of nonalcoholic beverages are drunk by young people or adults? What is the attitude toward wine and beer? Are they available at home or in public?

Snacks, cafés and restaurants. Are there any pauses to eat or drink apart from the main three meals? Do they replace the main meals?

Parks and play grounds. Where are parks and playgrounds located? What special features do they have?

Movies and theatres. Is going to the movies popular as an entertainment among young people? Is it easy to obtain tickets? What types of films are shown?

Museums, exhibitions, and zoos. What types of museums, exhibitions, and animal displays are available to the public? What role do they play in the education of children?

Getting from place to place. What facilities for travel are provided for short journeys around the town or for moving from one city to another? What type of transport is common to use?

Vacation and resort areas. What areas have special climate, scenery, or other natural features that make them attractive for vacation? Are there any seasonal resorts?

Careers. What careers have strong appeal for the young? How important is the parents' advice in choice of careers?

Putting forward these cultural subjects in a multicultural classroom can provide the class and the teacher with a handful of useful topics to talk about. It also provides an informative material for the students who intend to be able to communicate efficiently in the target language and environment

Cultural clues to the Middle Eastern students

Italian school "Pietro Della Valle" represents a unique case of language teaching regarding cultural factors. However, it seems to be essential for a teacher of a second language of a school located in the Middle East to keep in mind that the study of intercultural differences plays an important role and help to resolve manifold problems as there are fundamental differences between eastern and western students.

Orin D. Parker et al. (1976) published an article with the cooperation of Educational Service Staff of AFMEAST (American Friends of the Middle East) in which he highlights some common characteristics of the students of this part of the world elaborately. The main points of his work has been used as the back bone of this article.

Middle Eastern students are among the most adaptable. They can be Italianized, Americanized, etc. within a short time. They are able to pick up western social habits fast and easily. This adaptability is not a weakness. The Middle Eastern student is not being shallow. The roots of such a behavior lie within the basic characteristics of his society. Social morality is dominant over personal morality; thus the concept of right and wrong, sin and shame, do not derive from individual's determination of appropriate behavior, but from what society dictates as a social norm. Therefore a Middle Eastern students looks to the world around him to adapt to the social guidelines.

Wherever a Middle Easterner is, retains and teaches his children a certain formality of manners, particularly initiating a kind of relationship. In his culture formality pervades social customs and daily routines. Even a casual encounter with a friend, neighbor, or colleague starts with formal words of greeting. This has two meanings: on one hand this keeps people at a distance until one really knows them and on the other hand it reflects the respect of one person for another.

Growing up in a paternalistic society is another factor which helps determine the behavioral characteristics of Middle Eastern students. The parents' word is usually considered final, although this seems to change slightly in a country such as Iran during the last decade. In such society respect and help to the elderly is expected and given. Having a father's approval is very important for an adolescent.

This authoritative hierarchy extends throughout society. This is reflected in the region's educational system, which emphasizes on imitative rather than a creative approach to learning. Students are used to learning mostly by memorization and imitation rather than by independent research and original work. And in many cases students choose the course of study for their children. The positive aspect is that this respect causes students to study harder to achieve not only better results but also the parents' approval.

Middle East has an endless history of wars, invasion, betrayals, and occupations. This naturally leads to a kind of suspicion and hostility towards the people they do not know. In Iran people faced a long war and hostility against some nationalities however Iranians seem to be quite friendly towards the Westerners. An effect of this suspicion is the way they answer some personal questions which seem to be very normal for a student from a western country: asking the name of their mothers or their father's occupation or any other personal information which looks irrelevant to the context. An adolescent or older Middle Easterner is often particularly astonished to encounter ignorance of Islam and even sometimes being considered among unbelievers. The religion of Islam has predominated the region for centuries; in fact it is impossible to define Middle East culture without considering Islam as its foundation. In Iran there are people who do not observe all its tenets but at the same time are loyal to it and respect it. However, in Islam, Christianity and Judaism hold a special respect. This religious heritage explains the Middle Easterner student's attitude toward fatalism.

In his religion God is the omnipotent and nothing happens without God's will. That is where the famous Phrase "Insha'Allah" comes from. From a westerners' point of view this phrase is usually interpreted as unwillingness to do the required tasks, although for a Muslim it means "I will do my best, but this is only possible if it is God's will".

Personal relationships are extremely important to Middle Easterners. For them the central thing in life is people, family, and friendship. They consider a westerners rush to work to acquire fame, money, or better position is somehow wasting important matters of life and scarifying people for things. A Middle Easterner would generously give his best friends his time, money, energy, affection, and sympathy in time of need.

Although friendship plays an important role in Middle Easterners' lives, these relationships are most often formed between people of the same sex. Middle Eastern societies are male dominant and the relationship between people of opposite sex is rather restricted, therefore studying in co-educational system causes primary but serious confusion for a Middle Eastern student. It is important for educational programmers to handle their first encounters especially with a female Middle Easterner student delicately.

One cannot survey characteristics of Middle Easterners without paying attention to the significance of language in their lives. As already mentioned even a casual encounter can be full of formal expressions and words of greeting. Proverbs and verses of holly Koran are common in conversations. Middle Easterners are in love with language. In the past men used to gather in coffee shops and listen to poetry recitals for hours this is still done in public places such as parks, or city centers as a reminder of the past and appreciation for language. In everyday life how something is said is as important as what is said. Words carry weight and importance of their own. To talk, listen, and to be listened to is important for a Middle Easterner.

In conclusion to what was said about Middle Easterner students it becomes obvious that according to similarities and differences between eastern and western cultures the Middle Easterner students have some basic needs that ought to be met and taken into account in order to tailor a successful educational program for them.

Leyla Mo'tamed
English teacher

Premessa

Il documento che qui presentiamo nasce dall'esigenza di sostenere, potenziare e coordinare gli interventi a sostegno dell'accoglienza e dell'integrazione.

L'obiettivo è quello di presentare un insieme di orientamenti condivisi sul piano culturale ed educativo, di individuare alcuni punti fermi sul piano normativo, ma soprattutto di dare alcuni suggerimenti di carattere organizzativo e didattico.

L'aumento progressivo, negli ultimi anni, del numero di alunni stranieri che frequentano la nostra scuola rappresenta un dato di grande rilevanza che ha chiamato in causa la nostra capacità di accoglienza e integrazione.

Il fenomeno, pur nella sua complessità, costituisce uno stimolo e una risorsa per la nostra azione educativa.

Dopo anni di attività, abbiamo a disposizione un patrimonio ricco e variegato di esperienze, progetti didattici e strumenti di lavoro nati dall'esame e dall'approfondimento di situazioni problematiche che ci hanno permesso di individuare i percorsi di integrazione più idonei, opportunamente supportati e monitorati da esperti, quando ciò è stato possibile. Ci riferiamo in particolare agli insostituibili contributi di:

- **Barbara Turchetta**, professoressa di glottologia e linguistica presso la Facoltà di Lingue e Letterature Straniere Moderne dell'Università della Tuscia a Viterbo;
- **Roberto Iozzino**, dell'Associazione Italiana Dislessia e responsabile del Centro Trattamento Dislessia ASL "Roma A";
- **Leila Ziglio**, autrice di molte pubblicazioni, da molti anni si occupa di formazione di mediatori interculturali scolastici, dell'inserimento dei minori immigrati a scuola, di italiano lingua due come lingua dello studio e della revisione dei curricula in senso interculturale.

A cura di:

Francisco Soriano – *dirigente scolastico*
Sara Bonati – *responsabile organizzativo*

Con la collaborazione

- delle docenti vicarie:

Rita Belli
Anna Motacchi
Monica Simonian

- delle docenti e assistenti della Scuola dell'Infanzia:

Sima Ahmadi
Atefeh Akbari
Saideh Akbari
Mitra Arzideh
Leili Farrokhi
Tamira Ghadiri
Giusy Li Rosi
Negar Naseri
Naghmeh Seyed Monir

- dei docenti della
Scuola Primaria e Secondaria (1° e 2° grado):

Vida Ameri
Amir Aziz Mohammadi
Reza Haddad
Jalil Fatholouloumi
Marco Ferrentino
Bita Imen
Leyla Mo'tamed
Afshin Raoufi
Parisa Roustai
Shaghayegh Sahraei
Adriana Santolini
Paola Vallicelli
Teni Yagoubian

- del personale amministrativo:

Mojgan Aryanfar
Joseph Lazar

I parte: *L'educazione interculturale*

1. Dimensione mondiale dell'educazione

Nella società globale il compagno di banco non è più solo colui che ci siede fisicamente accanto, ma è anche chi, grazie ai nuovi mezzi tecnologici, può comunicare e collaborare con noi da ogni parte della terra. La dimensione mondiale dell'insegnamento è oggi, nei fatti, una delle sfide cruciali della scuola nel tempo della globalizzazione. A essa non si risponde chiudendosi entro le proprie frontiere nazionali, ma neppure accettando acriticamente un percorso di omogeneizzazione ed omologazione culturale che nega la ricchezza delle differenze. Ancora una volta la creatività dell'educazione e degli educatori è chiamata a percorrere la difficile, ambiziosa ma affascinante via che connette identità e differenza, locale e globale, specificità delle proprie radici e capacità di contaminazione e ibridazione. Un percorso che vede come proprio obiettivo la formazione del cittadino planetario.

2. Saperi, ambiti disciplinari e campi di esperienza

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

3. Multimedialità e linguaggi

Le nostre città riflettono in modo sempre più immediato la molteplicità di culture che oggi contraddistinguono società sempre più plurali. Educare in questa società è certo più complesso di un tempo ma, occorre dirlo, anche più affascinante. La società globale è società della conoscenza e della comunicazione ove nuovi strumenti rendono possibili interazioni e costruzione di percorsi cooperativi sino a poco tempo fa impensabili. La comunicazione telematica pare configurare la futura lingua interculturale. Con il rischio di restare annegati dall'eccesso di informazioni oppure di ridurre tutto a sterile chiacchiera e di essere preda di un processo di omogeneizzazione che elimina ogni ricchezza e differenza. Non è tuttavia possibile ignorare che organizzazione virtuale e globalizzazione offrono anche grandi e nuove opportunità.

La scuola è occasione di promozione umana e deve per questo utilizzare i nuovi strumenti tecnici. Se la globalizzazione è vista solo nell'ottica dell'appiattimento e dell'omogeneizzazione, può sparire l'identità e la cultura. Se invece viene letta anche come chance positiva, come sfida, essa costituisce nuove ed inedite opportunità anche in ottica interculturale. L'impegno della scuola per l'alfabetizzazione nei confronti dei nuovi linguaggi è particolarmente importante. Al rischio dell'omogeneizzazione che tutto appiattisce non si risponde arroccandosi o rifiutando modernità e tecnologie ma utilizzandole in modo critico.

Nello stesso tempo l'educazione interculturale sottolinea la necessità di utilizzare appieno tutti i linguaggi umani, da quello corporeo a quello musicale, al fine di rendere sempre più pregnante e ricca l'interazione e la nuova cultura planetaria.

L'educazione interculturale, nell'accogliere tutti i contenuti di esperienze di cui i soggetti sono portatori, contribuisce alla formazione di uno stile di comprensione e di rispetto reciproco.

4. L'orizzonte interculturale

Occorre partire da una pregiudiziale pedagogica che può così essere sinteticamente riassunta: l'educazione interculturale non è qualcosa di aggiunto rispetto alla scuola *normale*, ma costituisce invece la normalità dell'educazione nelle società multiculturali e postmoderne. Le questioni essenziali dell'educazione interculturale possono allora così definirsi:

- L'educazione interculturale, nelle sue molteplici dimensioni, si prospetta come la risposta più avanzata rispetto alle modificazioni sociali nazionali, europee e mondiali e alla conseguente domanda di istruzione e formazione di ogni persona e della collettività.
- L'accentuarsi delle situazioni di natura multiculturale e pluriethnica può così tradursi in occasione di arricchimento e di maturazione in vista di una convivenza basata sulla cooperazione, lo scambio, l'accettazione produttiva delle diversità come valori e opportunità di crescita democratica.
- Ogni scuola è chiamata a divenire laboratorio di convivenza democratica ove si apprende a convivere costruttivamente con le differenze sperimentando nel concreto la cittadinanza planetaria.
- Il punto d'avvio dell'educazione interculturale è il riconoscimento e la valorizzazione delle differenze - di genere in primo luogo - entro un percorso di formazione alla cittadinanza planetaria vista come nuova dimensione della convivenza democratica.
- Al centro dell'attenzione della scuola si pone così il problema dell'identità individuale e delle forme di appartenenza.
- L'educazione interculturale, oggi, può essere rappresentata come un caleidoscopio a diverse facce che rappresentano nodi con i quali la scuola si confronta.
- L'educazione interculturale è una questione poliedrica che deve essere esaminata sotto diverse angolature, a partire da alcuni nodi fra loro interconnessi in una rete relazioni complesse e dinamiche.

5. Ripensare l'educazione pedagogica nel nuovo mondo

Ogni professionista della scuola è titolare di una biografia personale sulla quale non possono essere calate proposte di formazione omologate su un unico modello, su un unico percorso e su un unico itinerario. La sfida della crescita e dello sviluppo professionale degli insegnanti non mira all'omologazione delle conoscenze, ma alla crescita di competenze che migliorano le persone e il servizio. Un contesto cooperativo rappresenta una manifestazione evoluta e matura della collegialità. È il luogo dove ognuno rende operativa la propria disponibilità alla formazione e il proprio patrimonio di competenza; dove le differenze individuali divengono risorse per lo sviluppo personale e professionale. Diventa anche il luogo in cui la crescita personale di ogni professionista della scuola si trasforma in qualità del servizio.

Le scuole sono laboratori di sviluppo professionale e sede di quella cooperazione locale che rappresenta un basilare elemento di qualità perché il sapere esperto personale si trasformi nel sapere esperto di un servizio.

L'innovazione che si produce nelle istituzioni scolastiche è il prodotto dell'impegno personale e dell'impegno cooperativo.

Mettersi in gioco e giocare con gli altri e per gli altri. È questa la ragione profonda del percorso di formazione: acquisire competenze che si traducono in percorsi educativi da consegnare alla comunità di professionisti dell'educazione, riflettere sulla propria biografia, identificare i propri bisogni formativi, rispondere con l'intelligenza singola e collettiva, elaborare proposte con gli altri e per gli altri per accrescere la qualità del servizio. Non a caso, l'educazione interculturale rappresenta uno dei possibili sfondi integratori del P.O.F. (Piano dell'Offerta Formativa). Essa non è compito solo di alcuni docenti, ma dell'intera comunità educativa che, nei curricoli della scuola dell'autonomia, attraverso i campi di esperienza, gli ambiti disciplinari e le discipline, fornisce alle giovani generazioni gli elementi per costruire una nuova cittadinanza, adeguata alle richieste di una società plurale.

Ogni organizzazione, per raggiungere i propri scopi, differenzia i compiti in un'ottica cooperativa e sviluppa competenze alle quali attinge l'intera comunità. Non si tratta di replicare istituti di delega: si tratta di disporre di professionalità esperte su tematiche "connettive" per mettere in grado l'istituzione di virare la prassi didattica verso quelle tematiche di crescita che la collettività ritiene fondamentali.

6. I mediatori linguistici e culturali

La richiesta di mediatori linguistici e culturali in ambito educativo e scolastico si accompagna all'aumento della presenza di allievi stranieri. Nelle scuole che hanno una presenza consolidata di alunni stranieri e che utilizzano il mediatore, si è cercato di definire con maggior precisione i compiti di questa figura professionale, intesa quale supporto al ruolo educativo della scuola.

A partire dalle esperienze consolidate, si possono individuare quattro ambiti di intervento. Il mediatore può collaborare in:

- compiti di accoglienza, tutoraggio e facilitazione nei confronti degli allievi neo arrivati e delle loro famiglie;
- compiti di mediazione nei confronti degli insegnanti; fornisce loro informazioni sulla scuola nei paesi di origine, sulle competenze, la storia scolastica e personale del singolo alunno;
- compiti di interpretariato e traduzione (avvisi, messaggi, documenti orali e scritti) nei confronti delle famiglie e di assistenza e mediazione negli incontri dei docenti con i genitori, soprattutto nei casi di particolare problematicità;
- compiti relativi a proposte e a percorsi didattici di educazione interculturale, condotti nelle diverse classi, che prevedono momenti di conoscenza e valorizzazione dei Paesi, delle culture e delle lingue d'origine.

Resta fermo che la funzione di mediazione, nel suo insieme è compito generale e prioritario della scuola stessa, quale istituzione preposta alla formazione culturale e interculturale della totalità degli allievi nel contesto di territorio.

7. La formazione dei docenti

L'educazione interculturale non è una disciplina aggiuntiva, ma una dimensione trasversale, uno sfondo che accomuna tutti gli insegnanti e gli operatori scolastici.

Il pluralismo culturale e la complessità del nostro tempo richiedono necessariamente una continua crescita professionale di tutto il personale della scuola. Diventa, quindi, prioritario il tema della formazione, iniziale e in servizio, dei docenti.

Un ambito di particolare rilevanza per lo sviluppo professionale dei docenti è relativo alla didattica dell'italiano lingua seconda.

I percorsi, i materiali e le competenze così formati potranno presto costituire supporto a future iniziative di diffusione della formazione.

Modelli e metodi per la qualificazione dei docenti nell'insegnamento dell'Italiano L2 sono stati esperiti nel corso degli anni in diverse realtà e possono costituire un'utile risorsa per scambi didattici e laboratori di ricerca azione da realizzare preferibilmente in reti di scuole.

II parte - *Il contesto*

1. Lo scenario mondiale

Cosa significa oggi educare nelle società globali, nel tempo della pluralità delle culture, delle lingue, degli stili di vita che interagiscono quotidianamente nel gioco della realtà sociale? Il mondo intero è caratterizzato dall'interdipendenza delle economie e dall'intensità degli scambi a tutti i livelli, dalla rapidità dell'informazione e dei progressi scientifici e tecnologici, dalla globalizzazione delle merci e dei consumi, dalle migrazioni e dalla mobilità delle persone tra continenti e paesi.

Secondo le stime delle Nazioni Unite, gli immigrati nel mondo sono oggi quasi 180 milioni.

Tutti i Paesi hanno tentato di rispondere all'immigrazione formulando specifici progetti sociali.

2. Lo scenario europeo

Il fenomeno dell'immigrazione è considerato un elemento costitutivo delle nostre società nelle quali sono sempre più numerosi gli individui appartenenti a diverse culture.

I diversi modelli di integrazione oggi presenti in Europa costituiscono la più concreta testimonianza di quanto complesso sia l'obiettivo dell'integrazione.

La realtà attuale mostra come non esista una sola risposta alla domanda "Quale è il modo migliore per garantire l'integrazione?"

Secondo la più recente indagine della Commissione europea, condotta da EURYDICE, *L'Integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa*, (Bruxelles, giugno 2004), la maggior parte dei Paesi ha introdotto varie misure di sostegno per aiutare gli alunni e le famiglie immigrate; in particolare le misure di sostegno linguistico sono di gran lunga quelle più diffuse.

3. Italia: la scelta dell'educazione interculturale

I minori stranieri, come quelli italiani, sono innanzitutto "persone" e, in quanto tali, titolari di diritti e doveri che prescindono dalla loro origine nazionale.

La **Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (1948)**, infatti, all'art. 2 afferma che: "*Ad ogni individuo spettano tutti i diritti e tutte le libertà enunciate nella presente Dichiarazione, senza distinzione alcuna per ragioni di razza, di colore, di sesso, di lingua, di opinione politica o di altro genere, di origine nazionale o sociale, di ricchezza, di nascita o di altra condizione.*"; principi confermati dalla **Convenzione sui diritti dell'infanzia del 1989** (ratificata dall'Italia nel 1991), la quale all'art. 2 ribadisce: "*Gli Stati parte si impegnano a rispettare i diritti enunciati nella presente Convenzione ed a garantirli ad ogni fanciullo che dipende dalla loro giurisdizione, senza distinzione di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione pubblica 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*".

Si tratta di Dichiarazioni che l'Italia ha fatto proprie e non possono non costituire un punto fermo per le politiche e gli interventi che sono rivolti o che coinvolgono bambini, ragazzi, adolescenti di ogni provenienza.

Vanno fatte due considerazioni per capire la situazione italiana. Esse hanno rilevanza sulle strategie educative da adottare e anche sulla percezione che di questo fenomeno hanno gli insegnanti, le famiglie e l'opinione pubblica in generale.

La prima è che la presenza di alunni stranieri è molto disomogenea e differenziata sul territorio nazionale. La concentrazione di alunni stranieri è molto più elevata nelle aree del Centro e del Nord del Paese, in particolare nel Nord-Est e investe, non solo le grandi città, ma anche i piccoli centri.

La seconda considerazione relativa alla realtà italiana è che il cambiamento è stato rapidissimo. Nel triennio 2004/2006 l'incremento di alunni con cittadinanza non italiana è stato mediamente di circa 60 mila unità all'anno, portando, nell'anno 2005/2006, il totale degli alunni stranieri oltre le 400 mila unità; con un'incidenza, rispetto alla popolazione scolastica complessiva, di circa il 5%.

I dati ci segnalano anche situazioni di concentrazione di alunni stranieri in singole scuole o territori.

È questa una realtà dinamica che pone problemi che vanno realisticamente affrontati nel confronto con le politiche educative di altri paesi.

L'orientamento più diffuso è di favorire l'eterogeneità delle cittadinanze all'interno delle classi, piuttosto che classi omogenee per provenienza territoriale o religiosa degli stranieri. In alcuni casi di arrivo massiccio di alunni stranieri in corso d'anno, si è dato vita a classi ponte.

Allo stesso tempo si ritiene proficua, in un territorio caratterizzato da un'alta concentrazione di alunni stranieri, una equilibrata distribuzione delle presenze attraverso un *patto* tra reti di scuole ed enti territoriali. In tal modo i genitori saranno orientati a scrivere i propri figli nel luogo di residenza.

L'Italia sta passando dalla prima fase, nella quale la scuola si è trovata ad affrontare il fenomeno come emergenza, ad una fase di valutazione delle esperienze già realizzate e di programmazione degli interventi.

L'integrazione è un dato strutturale e riguarda tutto il sistema scolastico. È necessario, dunque, individuare le migliori pratiche e disseminarle nel rispetto del Piano dell'offerta formativa (POF) e dell'autonomia scolastica, d'intesa con gli Enti locali e gli altri soggetti che sul territorio interagiscono per l'integrazione.

L'Italia ha scelto la piena integrazione di tutti nella scuola e l'educazione interculturale come suo orizzonte culturale (Circolare ministeriale del 26 luglio 1990, n.205, *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale* e art. 36 della Legge 40/98, non modificato dalla Legge 189/02).

Si sta delineando in Italia una scuola delle cittadinanze, europea nel suo orizzonte, radicata nell'identità nazionale, capace di valorizzare le tante identità locali e, nel contempo, di far dialogare la molteplicità delle culture entro una cornice di valori condivisi.

Al di là delle buone pratiche e delle singole iniziative di accoglienza e di integrazione, occorrono tuttavia un impegno organico e un'azione strutturale capaci di sostenere l'intero sistema formativo nazionale.

L'educazione interculturale costituisce lo sfondo da cui prende avvio la specificità di percorsi formativi rivolti ad alunni stranieri, nel contesto di attività che devono connotare l'azione educativa nei confronti di tutti. Percorsi che rifiutano sia la logica dell'assimilazione, sia la costruzione e il rafforzamento di comunità etniche chiuse, ma che sono orientati a favorire il confronto, il dialogo, il reciproco arricchimento entro la convivenza delle differenze.

4. La normativa come risorsa

Il complesso fenomeno migratorio, che negli ultimi anni ha interessato numerosi Paesi, è stato accompagnato da una ricca legislazione internazionale e nazionale, finalizzata a realizzare forme di convivenza e di integrazione.

Nel tempo sono state emanate diverse norme che rappresentano oggi una preziosa risorsa. A esse è necessario far riferimento per andare incontro alle necessità degli alunni stranieri e delle loro famiglie - nel contesto delle aspirazioni educative della totalità degli allievi - con l'obiettivo di individuare strategie operative comuni in collaborazione con le diverse istituzioni, associazioni e agenzie educative del territorio.

La tutela del diritto di accesso a scuola del minore straniero trova la sua fonte normativa nella legge sull'immigrazione, n. 40 del 6 marzo 1998 e nel decreto legislativo del 25 luglio 1998 "Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero" che riunisce e coordina gli interventi in favore dell'accoglienza e integrazione degli immigrati, ponendo particolare attenzione all'integrazione scolastica.

Riteniamo utile richiamare la sottolineatura (contenuta nella legge n. 40 del 6 marzo 1998, art. 36), sul valore formativo delle differenze linguistiche e culturali: *"Nell'esercizio dell'autonomia didattica e organizzativa, le istituzioni scolastiche realizzano, per tutti gli alunni, progetti interculturali di ampliamento dell'offerta formativa, finalizzati alla valorizzazione delle differenze linguistico-culturali e alla promozione di iniziative di accoglienza e di scambio"*.

Il Decreto Legislativo del 25 luglio 1998, n. 286 riunisce e coordina le varie disposizioni attualmente in vigore in materia, ponendo, anche in questo caso, particolare attenzione sugli aspetti organizzativi della scuola, sull'insegnamento dell'italiano come seconda lingua, sul mantenimento della lingua e cultura di origine, sulla formazione dei docenti e sull'integrazione sociale.

La legge n. 189 del 30 luglio 2002 ha confermato le procedure di accoglienza degli alunni stranieri a scuola.

Attualmente il quadro normativo, imperniato sull'autonomia accordata alle istituzioni scolastiche, con D.P.R. n. 275/99, rappresenta lo strumento principale per affrontare tutti gli aspetti, come quello dell'integrazione degli stranieri, che richiedono la costruzione di appropriate e specifiche soluzioni.

La legge di riforma dell'ordinamento scolastico, n. 53/2003, contiene elementi idonei allo sviluppo delle potenzialità di tutti gli allievi attraverso la personalizzazione dei piani di studio per la costruzione di percorsi educativi e didattici appropriati a ciascuno studente. Il Decreto Legislativo n. 76/2005 relativo al diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, nel riprendere e ampliare il concetto di obbligo formativo (art. 68 Legge 144/99), individua i destinatari in "tutti, ivi compresi i minori stranieri presenti nel territorio dello Stato" (comma 6 dell'art. 1).

Il crescente aumento del numero di alunni stranieri nelle scuole ha fatto sì che già nel C.C.N.L. Comparto Scuola del 1999 (artt. 5 e 29) venissero previste azioni atte a sostenere l'azione del personale docente impegnato a favorire l'accoglienza e l'integrazione degli alunni immigrati e/o nomadi. (CC.MM. 155 del 26.10.2001 e 106 del 27.9.2002).

Il nuovo Contratto collettivo nazionale di lavoro del Comparto scuola, 2002/05 all'art. 9, "Misure incentivanti per progetti relativi alle aree a rischio, a forte processo immigratorio e contro l'emarginazione scolastica" ha collocato in un'unica previsione normativa le situazioni territoriali relative alle aree a rischio e a forte processo immigratorio, ha ricompreso in un quadro contrattuale unitario gli obiettivi di lotta all'emarginazione scolastica, ha trasferito alcune competenze dagli Uffici centrali a quelli regionali, ha prefigurato specifiche modalità di raccordo e di collaborazione tra le istituzioni scolastiche.

III parte – *Indicazioni operative*

1. Interculturalità e diversità alla Scuola Italiana “Pietro della Valle”

La presenza di bambini e di famiglie che provengono da altri Paesi non è vissuta come emergenza nella nostra scuola, anzi, diventa motivazione al fare e sollecita negli insegnanti interrogativi sul loro ruolo e su quello dell’istituzione. Non a caso, nella nostra scuola esiste una forte consapevolezza che l’interculturalità è l’unica possibilità di sopravvivenza e una soluzione didattica e pedagogica irripetibile perché nasce:

- dalla curiosità per la pluralità dei linguaggi, delle storie, dei costumi presenti nel contesto educativo;
 - da un disagio degli insegnanti e i genitori di fronte ai fenomeni di intolleranza e di razzismo;
 - da una sollecitazione da progetti di educazione ai diritti e/o al riconoscimento dell’altro da un’osservazione delle relazioni tra i genitori e la scuola, che spinge a interrogarsi sugli stereotipi, sui pregiudizi e sulla loro presenza nell’adulto e nell’infanzia;
 - dall’incontro con la diversità e lo “spaesamento” che questo incontro a volte comporta.
- La presenza di bambini stranieri nella nostra scuola ci ha sollecitato alla riflessione e all’adattamento di procedure, curricoli e attività.

Gli adattamenti, prima proposti in modo spontaneo ed episodico, hanno però mostrato la necessità di un ripensamento delle azioni, anche in considerazione del fatto che mentre il primo inserimento di alunni stranieri era spesso temporaneo e parziale, la scuola è ora chiamata a favorire il pieno sviluppo degli alunni come cittadini di una società multietnica.

2. Le parole “chiave”: *accoglienza, alfabetizzazione, intercultura*

Parole “chiave” della scuola nella sua azione culturale sono “accoglienza” “alfabetizzazione” e “intercultura”.

I destinatari dell’**accoglienza** sono tutti gli alunni: l’accoglienza dell’alunno straniero richiede però un ripensamento delle procedure e dei segni di accoglienza, che hanno una forte caratterizzazione simbolica (linguaggi verbali e non verbali, segni di accoglienza, regole implicite).

I destinatari dell’**alfabetizzazione** (italiano L 2) sono gli studenti stranieri.

I destinatari di percorsi di **intercultura** sono tutti gli studenti dell’istituto; quindi non solo gli stranieri e non solo gli studenti italiani che hanno compagni di classe stranieri. Inoltre, i destinatari di percorsi di intercultura debbono essere le famiglie e l’ambiente scolastico nel suo complesso.

Un buon progetto didattico per una scuola con le nostre caratteristiche viene in genere articolato in tre parti: *accoglienza, alfabetizzazione e intercultura* anche se in realtà i tre aspetti sono fortemente intrecciati tra di loro.

3. L’Accoglienza

La gestione dell’accoglienza implica all’interno dell’istituto un lavoro costante di formazione del personale, attraverso gli strumenti che la scuola nella sua autonomia ritiene opportuno adottare.

L’obiettivo è facilitare l’ingresso agli alunni appartenenti ad altre culture, quindi ridurre il grado di vulnerabilità nella fase di inserimento.

L’accoglienza non deve essere un “problema emotivo” e relazionale del singolo insegnante, ma deve coinvolgere tutta la struttura scolastica, gli strumenti professionali, gli ambienti, i materiali, l’organizzazione.

L'accoglienza dell'alunno straniero presenta una maggiore complessità rispetto a quella degli altri per una molteplicità di variabili, che debbono essere valutate e affrontate attraverso azioni positive.

Inoltre, il bambino può avere assimilato comportamenti e abilità derivati da modalità di cura, routine, credenze, valori, modelli di riferimento simili o diversi a quelli che in genere sono presenti nella nostra cultura (che pure sono variabili a seconda dell'origine territoriale, del ceto, dei modelli familiari, ecc.).

La famiglia può conoscere o meno la lingua italiana, avere una cultura ampia e uno status sociale forte nel proprio Paese d'origine, percepire come ascesa sociale e investimento sui figli il momento della migrazione, o essere famiglia debole e instabile qualunque sia la sua provenienza e il Paese precedentemente abitato.

Di là delle competenze, il bambino e la famiglia hanno aspettative nei confronti dei vari gradi di istruzione modellate sul sistema scolastico del Paese d'origine, frequentato dai genitori o semplicemente "sognato"; esse riguardano il ruolo che i genitori hanno nell'istruzione dei figli, il ruolo dei genitori nei confronti degli insegnanti e della scuola, il materiale scolastico, ecc.

Esperienze di scolarizzazioni precedenti, sia all'estero o forse in Italia, condizionano pesantemente la qualità dell'integrazione, specie se le comunicazioni scuola-famiglia non possono essere sostenute da una comunicazione verbale efficace.

È indispensabile che all'ingresso della scuola la famiglia offra quanti più elementi di conoscenza possibile sul bambino e sulle sue aspettative, sia al momento dell'iscrizione, sia del colloquio individuale.

È necessario tener conto che in alcune culture la presenza della famiglia non è prevista all'interno del sistema di istruzione e quindi dopo il momento formale in segreteria può succedere che sia difficile un nuovo incontro. È egualmente necessario che la scuola proponga in modo chiaro ai genitori un percorso nel quale loro stessi siano chiamati a essere costantemente presenti, senza sentirsi in imbarazzo perché portatori di diversità, prima fra tutte la differenza di lingua.

3.1 I dispositivi di accoglienza

Per dispositivi di accoglienza si intendono le modificazioni, i cambiamenti organizzativi che integrano e arricchiscono la struttura educativa per rispondere in maniera puntuale e flessibile ai cambiamenti e ai nuovi bisogni della scuola:

- Commissione di accoglienza: gruppo di insegnanti e personale amministrativo che valuta le informazioni, supporta la rete dei servizi, propone percorsi, valuta la frequenza e l'integrazione in itinere.

- "scaffale" multiculturale con testi, vademecum, supporti audio-video, oggetti e immagini. Da qualche anno alcune scuole hanno adottato libri di testo e libri di narrativa per bambini e ragazzi, improntati ai temi del pluralismo culturale e dell'intercultura ed hanno organizzato scaffali multiculturati all'interno delle biblioteche scolastiche. Questa tendenza sta comportando un crescente interesse dell'editoria specializzata. Strumenti preziosi possono essere i libri bilingui o plurilingui, i testi facilitati, gli strumenti per l'avviamento ai testi e i dizionari nelle diverse lingue, i video e i cd rom multimediali sulle diverse lingue e culture prodotti dall'editoria, dalle stesse istituzioni scolastiche e dalle associazioni degli immigrati, le autobiografie degli immigrati e degli emigrati italiani. Diventa strategico da parte delle scuole potenziare le biblioteche scolastiche nella dimensione multilingue e pluriculturale, anche in collaborazione con i servizi multiculturali delle biblioteche pubbliche, con i centri interculturali e di documentazione e con le associazioni di immigrati.

Di conseguenza sarà necessario un approccio pedagogicamente fondato alla conoscenza delle più qualificate espressioni e conquiste artistiche e scientifiche dei diversi popoli, anche nell'ottica di una valorizzazione delle civiltà e dei valori umani universali. Questi approcci e strumenti didattici sono rivolti all'intera comunità scolastica e non esclusivamente agli allievi stranieri.

- pronto soccorso linguistico: possono essere schede con parole o frasi più usate nella lingua del bambino, da utilizzare in classe, o possono essere anche genitori di altri alunni che si rendono disponibili per comunicazioni con il bambino e la famiglia;

- corsi di aggiornamento sull'educazione interculturale, sull'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri;

- organizzazione degli spazi con segnali in cui il bambino si possa riconoscere (immagini, scritte, oggetti).

3.2 La Commissione di accoglienza

L'inserimento di alunni stranieri nella nostra scuola è ormai una pratica più che consolidata: una **Commissione di accoglienza** (un gruppo di lavoro composto dal dirigente scolastico, docenti e personale amministrativo che rappresenta l'Istituto nel suo insieme) sostiene i neo arrivati nel periodo di adattamento al nuovo contesto, cercando di favorire un clima d'accoglienza e di attenzione alle relazioni.

Attraverso prassi condivise di carattere amministrativo e burocratico (iscrizione), comunicativo e relazionale (prima conoscenza), educativo – didattico (proposta di assegnazione alla classe, accoglienza, educazione interculturale, insegnamento dell'italiano seconda lingua, elaborazione di percorsi didattici personalizzati), la Commissione segue l'inserimento degli alunni in tutte le sue fasi e ha competenze di carattere consultivo, gestionale e progettuale.

Si riunisce nei casi d'inserimento di alunni stranieri, per progettare azioni comuni, per monitorare i progetti esistenti, per operare un raccordo tra le diverse realtà e le diverse esigenze.

3.3 L'Iscrizione

L'iscrizione rappresenta il primo passo di un percorso d'accoglienza dell'alunno straniero e della sua famiglia.

Per questo è utile che nella *Commissione accoglienza* ci siano anche alcuni rappresentanti del personale di segreteria, che possano meglio specificare i documenti e le informazioni da richiedere, oltre che gli avvisi, i moduli, le note informative sulla scuola (scritte anche in inglese), che vengono consegnati ai genitori per facilitare la loro comprensione della nuova realtà scolastica.

Nello specifico, all'atto di iscrizione, è compito del personale amministrativo:

- fornire ai genitori materiale bilingue (italiano e inglese) per una prima informazione sul sistema scolastico italiano;
- fornire una scheda di presentazione della scuola (in italiano e in inglese);
- predisporre moduli d'iscrizione (in italiano e in inglese);
- raccogliere la documentazione relativa alla precedente scolarità (se esistente);
- acquisire l'opzione di avvalersi o non avvalersi della religione cattolica;
- avvisare tempestivamente gli altri membri della Commissione al fine di favorire le successive fasi dell'accoglienza.

3.4 La prima conoscenza

Oltre agli aspetti prettamente amministrativi, occorre raccogliere una serie d'informazioni sull'alunno che consentano d'adottare decisioni adeguate, sia sulla classe in cui deve essere inserito, sia sui percorsi di facilitazione da attivare.

La prima conoscenza può articolarsi in un incontro tra i docenti membri della Commissione e i genitori e in un colloquio con l'alunno.

In questa fase si raccolgono informazioni sulla storia personale e scolastica dell'alunno, sulla situazione familiare, sugli interessi, le abilità, le competenze possedute dall'alunno. Il rapporto con il bambino o il ragazzo straniero può essere facilitato anche dall'utilizzo di tecniche non verbali quali il disegno, la gestualità, la fotografia, ecc.

Dagli incontri previsti in questa fase solitamente emerge una significativa, per quanto iniziale, biografia scolastica dell'alunno.

3.5 Proposta di assegnazione alla classe

Gli elementi raccolti durante le due precedenti fasi permettono di assumere decisioni in merito alla classe d'inserimento.

Gli altri criteri sono dettati dalla normativa, e specificamente sulla base di quanto previsto dall'art. 45 del DPR 31/8/99 n° 394:

I minori stranieri soggetti all'obbligo scolastico vengono iscritti alla classe corrispondente all'età anagrafica, salvo che il collegio dei docenti deliberi l'iscrizione ad una classe diversa, tenendo conto:

- a. dell'ordinamento degli studi del Paese di provenienza dell'alunno, che può determinare l'iscrizione ad una classe immediatamente inferiore o superiore rispetto a quella corrispondente all'età anagrafica;*
- b. dell'accertamento di competenze, abilità e livelli di preparazione dell'alunno;*
- c. del corso di studi eventualmente seguito dall'alunno nel Paese di provenienza;*
- d. del titolo di studio eventualmente posseduto dall'alunno.*

Sono evidenti i margini di flessibilità attribuiti alle scuole e la delicatezza del compito che il collegio docenti può assegnare al gruppo che si occupa dell'accoglienza.

Slittamenti di un anno su classe inferiore vanno ponderati con molta attenzione in considerazione dei benefici eventuali che potrebbero portare e sentita, comunque, la famiglia.

Eventuali scelte diverse da quanto previsto dalla normativa andranno valutate caso per caso.

Per una decisione avveduta e corretta, oltre alle informazioni acquisite precedentemente, è necessario avere informazione sui sistemi scolastici dei paesi di provenienza, sulla tipologia dei loro curricoli, sulla durata e sul calendario scolastico.

Per gli studenti che si inseriscono ad un livello di istruzione superiore (liceo scientifico) è prevista l'iscrizione con riserva alla classe di appartenenza. Iscrizione che successivamente viene ratificata dal Ministero degli Esteri, previo l'invio di tutta la documentazione necessaria nei tempi e nelle modalità indicati dalla normativa di riferimento.

3.6 L'inserimento nella classe

La decisione sull'assegnazione a una classe viene accompagnata dall'individuazione dei percorsi di facilitazione, che vengono attuati sulla base delle risorse disponibili, e che possono essere molteplici.

Per un pieno inserimento è necessario, comunque, che l'alunno trascorra tutto il tempo scuola nel gruppo classe, fatta eccezione delle ore di alfabetizzazione a lui dedicate. L'immersione, infatti, in un contesto di seconda lingua parlata da adulti e compagni, facilita l'apprendimento del linguaggio funzionale.

I docenti, a questo punto, attraverso l'elaborazione di percorsi didattici personalizzati, devono raggiungere l'obiettivo di far apprendere l'italiano come seconda lingua.

4. L'alfabetizzazione

Alfabetizzare significa insegnare la lingua italiana come una seconda (o spesso terza) lingua.

I modelli di apprendimento linguistici, in una cultura senza scambi, vedono il linguaggio verbale emergere dal linguaggio non verbale, ad es. dal linguaggio indicativo, e strutturarsi progressivamente in parole frasi, combinazioni di più parole, frasi più strutturate.

L'apprendimento della lingua straniera così come sperimentato nella vecchia scuola italiana era modellato per lo più come l'apprendimento di una lingua "morta", misurato sull'apprendimento grammaticale più che fonetico, o funzionale.

È chiaro che il bambino straniero, specie se piccolo, non adotterà nell'apprendimento della lingua seconda né l'una, né l'altra strategia.

Gli aspetti più rilevanti saranno quelli **relazionali** (saluto, mi presento, accondiscendo, mi rifiuto) e gli aspetti **pragmatici** (comprendo perché faccio, parlo perché devo fare o far fare).

Va inoltre rispettato lo **stile di apprendimento** dell'allievo: spesso il bambino straniero che non parla o parla poco, non è quello che conosce peggio la lingua italiana, ma che preferisce comunicare senza parole fino a che non è sicuro di produrre frasi corrette (ma avrà un buon livello di comprensione e capacità di comunicazione non verbale).

Il bambino che parla subito, giungendo per approssimazioni alla produzione corretta, avrà il vantaggio di accumulare esperienze stimolando molto di più adulti e compagni a interagire con lui, ma se non supportato, tenderà a rimanere un linguaggio del qui e ora, senza accedere alla complessità linguistica, perché l'altro non si accorge delle sue difficoltà e dà per scontato la qualità della comunicazione.

Inoltre alfabetizzare non significa semplicemente insegnare l'italiano, ma insegnare l'italiano in compresenza di un'altra lingua (l'inglese, nel nostro caso), al fine di promuovere nel bambino il **bilinguismo**, e cioè la capacità di esprimersi in due lingue, sapendo che questo sistema aggiuntivo non può che essere considerato che un arricchimento dell'identità, dell'autonomia e della competenza del bambino.

Gli alunni stranieri al momento del loro arrivo nella nostra scuola si devono confrontare con due diversi usi della lingua:

- l'italiano inserito nel contesto concreto, indispensabile per comunicare nella vita quotidiana (la lingua per comunicare);
- l'italiano specifico, necessario per comprendere ed esprimere concetti, attraverso cui apprendere altre discipline e riflettere sulla lingua stessa (la lingua dello studio).

La lingua per comunicare può essere appresa in un arco di tempo che può oscillare da un mese a un anno, a seconda dell'età, della lingua d'origine, dell'uso extrascolastico.

Per apprendere la lingua dello studio, invece, possono essere necessari alcuni anni, considerato il fatto che trattasi di competenze profonde.

Lo studio dell'italiano deve essere inserito nella quotidianità dell'apprendimento e della vita scolastica degli alunni stranieri, con attività di laboratorio linguistico e con percorsi e strumenti per l'insegnamento intensivo dell'italiano.

L'apprendimento e lo sviluppo della lingua italiana deve essere al centro dell'azione didattica. Occorre, quindi, che tutti gli insegnanti della classe, di qualsivoglia disciplina, siano coinvolti.

È necessaria, pertanto, una programmazione mirata sui bisogni reali e sul monitoraggio dei progressi di apprendimento nella lingua italiana, acquisita via via dall'alunno straniero. Nella fase iniziale ci si può valere di strumenti e figure di facilitazione linguistica (cartelloni, alfabetieri, carte geografiche, testi semplificati, strumenti audiovisivi o multimediali, ecc.) promuovendo la capacità dell'alunno di sviluppare la lingua per comunicare.

Una volta superata questa fase, va prestata particolare attenzione all'apprendimento della lingua per lo studio che rappresenta il principale ostacolo per l'apprendimento delle varie discipline.

5. L'Intercultura

Come già detto, i destinatari di percorsi di **intercultura** sono tutti gli studenti dell'istituto, sia stranieri che italiani, le famiglie e l'ambiente scolastico nel suo complesso.

La presenza degli stranieri sia nella scuola che nella società sta diventando per tutti un'occasione per riprendere la questione della "differenza": incontrare l'altro/l'altra a partire da sé, cioè dalla consapevolezza della propria identità e parzialità, superando tutte le pretese di essere rappresentativi dell'intero universo.

Di fronte alla diversità di culture, ci sono diverse strategie per creare un equilibrio tra le diversità. Quella adottata dalla nostra scuola è la *strategia interculturale*, che prevede scambi tra le varie culture, nella consapevolezza che la contaminazione culturale non sottrae valori ma porta all'elaborazione di una cultura più ricca.

Fare intercultura significa, quindi, attivare un processo relazionale attivo, motivante e arricchente che sa far conoscere, convivere e interagire le differenze, in una quotidiana ricerca di dialogo, di comprensione e di collaborazione, di apertura verso l'altro.

Per una pedagogia interculturale la diversità è ricchezza, quindi all'alunno straniero la scuola non può chiedere solo di rinunciare a qualcosa di suo per adeguarsi al contesto, per omologarsi, ma deve offrire la possibilità di valorizzare la sua cultura d'origine per farne occasione di crescita per i compagni.

Chiaramente non è possibile che il bambino piccolo possa portare in modo completamente consapevole, elementi della propria cultura ai compagni. È necessario che in questo sia aiutato dagli adulti, i suoi genitori, e dall'insegnante, che può far valere le sue conoscenze, la sua sensibilità, e la sua strumentazione didattica.

Tra i docenti, negli ultimi anni si sta diffondendo un'interpretazione dell'approccio interculturale *pluridimensionale*, che sottolinea i diversi aspetti dell'incontro con le differenze e della loro gestione educativa.

Anche la produzione di materiali didattici e l'impostazione dei progetti delle scuole risentono delle stesse interpretazioni plurali di un'idea e propongono itinerari che spaziano dalla conoscenza dei diversi paesi e culture, allo sviluppo di atteggiamenti di curiosità e apertura, alla revisione dei contenuti della programmazione scolastica.

5.1 L'Intercultura nella Scuola dell'Infanzia (Materna e Preparatoria)

Come più volte sottolineato, la ricchezza della nostra scuola è nella differenza, nella divergenza, nella multiculturalità.

La sfida veramente importante che i docenti hanno saputo raccogliere è quella di riuscire a mediare, senza mezzi termini, le diverse esigenze omologando criteri d'insegnamento, dando vita a quella flessibilità dell'approccio didattico che costituisce il nostro vero punto di forza.

Per consentire un adeguato sviluppo della programmazione gli insegnanti di una Scuola dell'Infanzia bilingue devono necessariamente tener presente i seguenti elementi:

- 1) il modello di programmazione, inerente al comportamento e alle regole della convivenza civile, deve essere riconosciuto e applicato da tutti gli allievi;
- 2) la lingua materna e familiare e le metodologie educative applicate nel contesto domestico;
- 3) che i bambini nei primi anni di vita sono ancora in uno stadio di sviluppo della propria lingua; la seconda lingua va perciò mediata in modo semplice e schematico, per non creare pressioni o sensazioni di disadattamento.

Per non correre il rischio di conseguenze negative nell'apprendimento della seconda lingua, non bisogna avere fretta e concedere a tutti il tempo necessario.

Bisogna dunque scoprire e mediare le differenze culturali dei singoli bambini partendo dai valori comuni e passando per quelli condivisi.

La mèta da raggiungere alla fine dell'anno deve essere spiegata e ragionata insieme ai genitori per incoraggiarli ad atteggiamenti positivi.

L'importante è che i genitori siano consapevoli della diversità tra i valori della scuola e la probabile "cultura divergente" a casa.

Anche nel racconto infantile, possiamo subito denotare differenziazioni culturali rilevanti e approcci diversi nella considerazione che si ha nei confronti dei protagonisti delle storie che sono il riferimento della lotta perenne tra il bene, il male e altri sentimenti dicotomici. Nella redazione dei programmi didattici per i bambini che devono apprendere una seconda lingua, gli educatori devono fondamentalmente prevedere i tempi e gli spazi necessari.

Ciò che avviene per la scuola primaria diventa più complesso in quella dell'infanzia, quando ci si chiede se sia possibile anche in questo ordine di scuola creare un appropriato curriculum per un programma di studio.

L'opportunità di specifici progetti didattici per gli allievi, anche se consigliabile, non sembra un'ipotesi percorribile per una serie di motivi, ma è possibile sviluppare una *cornice concettuale* per gli insegnanti che sono culturalmente sensibili alle "diversità" e consentire comunque percorsi pedagogici idonei, anche se non organizzati secondo una programmazione annuale.

I programmi proposti non possono soltanto essere istruzioni astratte, ma soprattutto nel nostro caso sono fondamentali e imprescindibili nella loro flessibilità. Non è una contraddizione. Centrale è l'integrazione degli allievi che provengono da famiglie con lingue diverse.

I programmi "bi-modali" bilingui aiutano ad espandere la nostra cultura oltre le competenze linguistiche, conservando e promuovendo anche l'apprendimento di nuove parole, nuove fonti informative ed educative.

Grazie all'immersione "d'esperienza" all'interno della classe, gli obiettivi dei programmi bilingue includono dimensioni sia linguistiche, sia affettive, sia comportamentali.

Gli studenti sviluppano via via le stesse abilità cognitive, partendo dalla lingua madre e raggiungono un buon livello di apprendimento in ambedue le lingue.

Non a caso, gli allievi che si formano in ambienti multiculturali e linguistici assumono atteggiamenti di positività e autostima molto marcati.

È importante sottolineare, infatti, che questo approccio educativo enfatizza tutte le abilità, e non solo quelle linguistiche, in modo omogeneo e armonico.

Recenti studi hanno dimostrato che nei sistemi bilingui la maggior parte dei bambini matura:

- positive interazioni tra compagni dopo una prima “conflittualità”;
- un apprendimento collaborativo e cooperativo;
- un arricchimento personale nella conoscenza di diverse situazioni culturali;
- un livello di maturità superiore;
- superiori capacità di apprendimento, di concentrazione ed astrazione;
- una più facile individuazione degli obiettivi da raggiungere;
- potenziate capacità nello scambio continuo di codici linguistici diversi;
- abilità generali più sviluppate perché fortificate da una vasta esperienza di rapporti interpersonali.

In sintesi, gli obiettivi per una Scuola dell’Infanzia multiculturale come la nostra devono essere:

1. Obiettivi educativi

- Valorizzare l’assunzione personalizzata dei valori della propria cultura
- Sviluppare una sensibilità multiculturale
- Promuovere le capacità di comprensione, condivisione e cooperazione
- Favorire la conquista di una corretta ed equilibrata identità
- Promuovere la conoscenza dell’ambiente culturale
- Valorizzare la diversità come fonte d’arricchimento
- Incoraggiare il senso di fratellanza
- Sviluppare la capacità d’attenzione e di rispetto nei confronti di religioni e culture diverse
- Valorizzare lo spirito d’accoglienza e l’atteggiamento di disponibilità
- Promuovere la capacità di condividere valori e ideali (giustizia, dignità umana, rispetto reciproco...).

2. Obiettivi didattici:

- Accettare di partecipare alle attività comuni
- Conoscere le tradizioni del proprio ambiente culturale e rispettare le altre
- Saper accettare i compagni, anche se diversi
- Rispettare religioni e culture differenti dalla proprie
- Rispettare i compagni con atti concreti di amicizia
- Conoscere i simboli legati alle principali tradizioni
- Saper offrire aiuto nei casi di necessità
- Collaborare con i compagni
- Comprendere i bisogni degli altri
- Riuscire a superare il proprio punto di vista in relazione all’età
- Superare le paure legate alla diversità
- Superare i pregiudizi
- Sviluppare il concetto di sé, maturando la propria identità personale
- Accettare di svolgere attività legate alle tradizioni, alla cultura e alla lingua dei compagni stranieri.
- Avvicinarsi a una basilare conoscenza del mappamondo.

Nel bambino inserito in un contesto multiculturale spesso si verifica il ricorrere d'interessi e di interrogativi che si concretizza in continue domande piuttosto impegnative rivolte a persone che per lui hanno anche una rilevanza cognitiva. Le risposte devono essere offerte con attenzione, comprensione, rispetto e considerazione.

Occorre impegnarsi ad aprire con il bambino un dialogo franco, sincero e ispirato a una chiara sensibilità multiculturale, che va sviluppata valorizzando gli incontri, i rapporti affettivi con i coetanei e le esperienze basate sull'assunzione di svariati ruoli.

In tutte le occasioni che ne offrono la possibilità, si deve cercare di accentuare gli elementi di somiglianza che accomunano le esigenze proprie di ogni essere umano e gli elementi di differenza riscontrabili nelle diverse risposte culturali, in modo da renderli comprensibili anche ai bambini.

Nella conduzione didattica bisogna tenere conto di quelle che sono le opportunità reali offerte dall'ambiente e del grado d'interesse che esse suscitano nel bambino per svolgere, in una linea ispirata alla comprensione ed al rispetto delle scelte e degli orientamenti delle famiglie, i compiti di chiarificazione, rasserenamento, conoscenza e confronto leale.

Aiuti importanti per l'inserimento di un bambino straniero possono essere rappresentati da racconti, fiabe, storie, valigette multiculturali e quaderni di lavoro linguistico, nonché dall'intervento di un mediatore culturale.

L'insegnante può pensare e allestire gli spazi realizzando *angoli di interesse*, laboratori, luoghi fantastici, nei quali i bambini trovano motivazione e stimolo al fare, al conversare, alla rielaborazione dei propri ricordi e allo sviluppo delle proprie competenze. Per esempio, *l'angolo familiare* può accogliere elementi presenti non solo nelle nostre case, ma anche in quelle dei paesi di origine dei compagni stranieri; i libri e le filastrocche possono appartenere alla storia dell'uno o dell'altro; il viaggio fantastico è occasione di incontri e scoperte, non solo di elementi fantastici, ma anche di elementi della storia personale e familiare dei bambini "che vengono da lontano".

Da non sottovalutare, inoltre, l'efficacia della molteplicità dei linguaggi.

Il linguaggio verbale è sempre affiancato da altri linguaggi: la comunicazione gestuale, iconica, i linguaggi del colore, delle immagini, della musica, specie nella Scuola dell'Infanzia, possono essere potenti strumenti di comunicazione, oltre che di rassicurazione per chi non conosce ancora l'italiano.

L'acquisizione degli aspetti ritmici e fonologici della lingua, così come quelli strutturali e semantici, sono sostenuti dalla musicalità e dalla ripetitività degli eventi. Attraverso la condivisione delle stesse storie e filastrocche i bambini possono riconoscersi uguali o avere la possibilità di scambiare e imparare insieme dalle differenze (es. *mia nonna o mia mamma cantava così*). L'uso delle fiabe, inoltre, favorisce lo sviluppo di storie di vita caratterizzate dal viaggio, dall'incontro, dal superamento delle difficoltà, che sono temi importanti per tutti i bambini.

Non va infine dimenticata la funzione essenziale del gioco collaborativo che favorisce la cooperazione e l'alternarsi dei ruoli piuttosto che la competizione.

Il primo obiettivo da raggiungere, per sviluppare nei bambini un sentimento di multiculturalità, è comunque sempre quello di aiutarli nello sviluppo dell'identità personale.

Attraverso semplici proposte didattiche, i bambini imparano a scoprirsi diversi tra loro e capiscono che è proprio questa diversità e renderli unici e complementari.

Le attività che, per la nostra esperienza, hanno conseguito i migliori risultati possono essere di vario tipo.

Di solito si inizia con:

- Realizzazione di cartelloni raffiguranti i compleanni di ciascun bambino
- Preparazione di cartelloni raffiguranti caratteristiche individuali: capelli, occhi...
- Conversazioni sulle parti principali del corpo
- Ricomposizione di volti
- Il gioco delle ombre
- Autoritratto
- Gioco dello specchio
- Giochi corporei finalizzati alla conoscenza delle parti del corpo

Il percorso didattico continua poi con attività mirate allo sviluppo della sensibilità multiculturale:

- Conversazioni su tradizioni di diverse culture
- Gioco della tombola
- Storie e domande sulle immagini (Chi è raffigurato? Dove si trova? Che cosa fa? Come va a finire? Ti piace quest'immagine?...)
- Storie con collegamento a immagini: (si consegnano ai bambini delle figure contenenti immagini, che devono essere mostrate nel momento in cui vengono nominate nel racconto)
- Realizzazione di un calendario multiculturale
- Organizzazione con le madri di pasti dove ognuna cucini le proprie specialità
- Lettura di favole sulla diversità
- Drammatizzazioni e riproduzioni grafiche delle favole
- Canzoni, filastrocche e balli riguardanti diverse tradizioni e culture
- Esecuzione di semplici sport volti alla collaborazione: staffetta, giochi a squadre...
- Gioco dei mimi (i bambini rappresentano vari animali, vivendo così la diversità come occasione di divertimento)
- Attività col mappamondo.

Nell'ultimo anno della Scuola dell'Infanzia, ovvero nella classe Preparatoria, si devono offrire ai bambini due cose fondamentali: "prima" conoscenza e alfabetismo.

Prendere coscienza delle prime "informazioni" facilita la comprensione di specifiche situazioni e determina in seguito una comprensione diretta e istantanea.

L'alfabetismo che viene sviluppato durante l'apprendimento della prima lingua facilita e veicola più facilmente l'apprendimento anche della seconda lingua.

Il motivo è semplice: noi impariamo a leggere attraverso letture specifiche in una lingua, che include anche la comprensione del testo scritto e, in seguito, è più facile poter imparare a leggere una seconda lingua. Una volta che impariamo a leggere possiamo farlo generalmente. Ciò viene provato scientificamente nei bambini dislessici: il bambino che legge meglio nella sua lingua madre migliorerà anche la lettura nella seconda lingua.

Il riconoscimento e l'apprezzamento della propria identità personale, connessa alle differenze tra i sessi, aiutano inoltre il bambino a cogliere la propria identità culturale e i valori specifici della comunità d'appartenenza, non in forma esclusivamente etnocentrica, ma in vista della comprensione di comunità e culture diverse dalla propria.

Per portare a termine con successo programmazioni specifiche per quanto riguarda l'accoglienza, l'inserimento e l'integrazione di alunni stranieri, è importante che l'insegnante sia ben preparato al compito che deve affrontare.

5.2 L'Intercultura nella Scuola dell'Obbligo (Primaria e Secondaria di 1° grado)

Le strategie operative dell'educazione interculturale, indicate nel documento ministeriale "*Dialogo interculturale e convivenza democratica*", (C.M. del 2/3/1994 n° 73) sono:

- a) l'attivazione nella scuola di un clima relazionale di apertura e di dialogo;
- b) l'impegno interculturale nell'insegnamento disciplinare e interdisciplinare;
- c) lo svolgimento di interventi integrativi delle attività curricolari, anche con il contributo di Enti e Istituzioni varie;
- d) l'adozione di strategie mirate, in presenza di alunni stranieri.

L'educazione interculturale, quindi, non è uno specialismo, una disciplina aggiuntiva che si colloca in un momento prestabilito e definito dell'orario scolastico, ma è un approccio per rivedere:

- * i curricoli formativi
- * gli stili comunicativi
- * la gestione delle differenze, delle identità, dei bisogni di apprendimento.

Come già detto, negli ultimi tempi gli insegnanti tendono all'approccio interculturale *pluridimensionale* e, di conseguenza, anche l'impostazione e la produzione di materiali didattici e progetti propongono itinerari che spaziano dalla conoscenza dei diversi paesi e culture, allo sviluppo di atteggiamenti di curiosità e apertura, alla revisione dei contenuti della programmazione scolastica.

Non è superfluo ribadire che la ridefinizione dei curricoli da un punto di vista interculturale interessa tutta la scuola e tutti gli studenti. Per i ragazzi stranieri, inoltre, rappresenta uno strumento valido per motivare maggiormente allo studio e alla partecipazione, poiché introduce tematiche più vicine ai loro interessi, alla loro appartenenza e alla loro condizione identitaria.

a. La revisione del curricolo e la selezione dei contenuti

L'educazione interculturale è l'unica che consente di rivisitare e riprogrammare completamente un curricolo; quasi tutte le problematiche delle nuove educazioni, infatti, possono essere collocate senza difficoltà in un curricolo interculturale, che diviene il più completo poiché offre obiettivi cognitivi, socio-affettivi e comportamentali e poiché lavora nello stesso tempo sulle metodologie, sulle pratiche didattiche e sugli aspetti relazionali, non negando i conflitti, ma componendoli e risolvendoli.

Proprio per le sue peculiarità, l'educazione interculturale ha obiettivi formativi che richiedono tempi piuttosto lunghi; l'insegnante non può attendersi risultati eclatanti nell'immediato e spesso rischia di non cogliere appieno il frutto del proprio lavoro.

Solo un'attenta rielaborazione di un curricolo in senso interculturale può dare continuità e sostegno a un processo che si presenta costantemente "in fieri".

Nello specifico, per la scuola dell'obbligo, il processo di revisione deve tener conto dei seguenti elementi:

- Analisi degli elementi del curricolo;
- Rilevazione dei bisogni degli alunni;
- Determinazione degli obiettivi formativi più generali e di quelli più specifici e concreti;
- Selezione dei contenuti in funzione degli obiettivi e della programmazione;
- Articolazione dei contenuti in esperienze di apprendimento e attività didattiche;
- Scelta dei metodi e, di conseguenza, degli strumenti;

- Definizione dell'utilizzazione di risorse esterne alla scuola e del rapporto con il territorio;
- Scelta delle modalità di valutazione del percorso.

Tra questi, la **selezione dei contenuti** è uno degli aspetti più importanti del processo di revisione del curriculum.

I libri di testo, infatti, propongono moltissime informazioni allo scopo di trasmettere la maggior quantità possibile di conoscenze a un alunno spesso visto come un soggetto passivo.

Al contrario, lo scopo dell'approccio interculturale è di dare una finalità educativa a ciò che viene trasmesso, assegnando agli alunni una parte attiva nel processo di apprendimento. Importante non è la memorizzazione, ma il percorso che ogni studente fa durante il quale impara una quantità limitata di nozioni, ma sperimenta delle metodologie che gli consentono di diventare soggetto attivo di apprendimento e di elaborare autonomamente delle procedure di lavoro, che rispettano l'individualità, le doti e le abilità di ognuno.

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

In realtà l'approccio interculturale può essere adottato per tutte le discipline, anche se alcune di esse richiedono un maggior grado di approfondimento e competenza da parte dell'insegnante e scontano una maggiore difficoltà nel reperimento di materiali.

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

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

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

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

Alcuni autori del settore propongono di selezionare i contenuti attraverso la scelta di uno o più "filoni o nuclei tematici" di carattere interculturale, che permettono all'insegnante di scegliere, rimaneggiare e ricomporre in modo originale e autonomo una parte degli argomenti trattati nei libri di testo.

I filoni possono comprendere più unità didattiche distribuite nell'arco di uno o più anni scolastici e per questo aspetto acquista rilevanza la progettazione di un piano di studi pluriennale, oltre alla programmazione.

L'individuazione di alcuni concetti portanti all'interno di ogni tematica, unità didattica o filone permette di sottolineare gli aspetti ritenuti più importanti, di orientare il lavoro in classe e di facilitare gli allievi nella comprensione e, non ultimo, di fornire delle chiavi d'interpretazione che esplicitano più concretamente anche la prospettiva interculturale.

Nella selezione dei contenuti può essere importante tenere presente il criterio della "pluralità dei punti di vista". Soprattutto per l'area geo-storica si può pensare alla ricostruzione di avvenimenti, in cui vengano posti in risalto punti di vista in genere poco presi in considerazione e venga data la parola ai "non protagonisti", che possono essere rappresentati da minoranze etniche o culturali, da altri popoli, da categorie discriminate, dalle classi sociali meno abbienti o semplicemente dai "vinti".

Assumere come modi di vedere e di pensare quelli dei "barbari", dei nativi americani, dei cartaginesi nelle guerre puniche, ecc. e confrontarli con altre interpretazioni storiche esistenti può costituire un utile esercizio di ricerca delle fonti e di ricostruzione storica da affidare agli allievi, oltre che un concreto esercizio di decentramento culturale.

La formazione di mentalità aperte al dialogo e al confronto viene favorita anche dallo sperimentare in classe che ogni vicenda umana e ogni fatto possono essere interpretati in modi diversi e dall'abitudine a compararli tra loro.

I filoni tematici, le unità didattiche, i contenuti scelti possono essere declinati in modo disciplinare o interdisciplinare.

L'interdisciplinarietà consente di programmare dei percorsi didattici in cui siano coinvolte più discipline e di affrontare dei temi significativi da più punti di vista. Non necessariamente, però, un percorso interdisciplinare è anche interculturale e viceversa. L'interdisciplinarietà non costituisce un requisito indispensabile per fare intercultura. Quando esistono le condizioni concrete per praticarla, cioè l'accordo con altri docenti e un'organizzazione scolastica adeguata, essa rappresenta un'occasione preziosa per superare la logica delle discipline come saperi specifici e per presentare agli alunni delle tematiche in tutti i loro aspetti e in tutta la loro complessità.

Queste ipotesi di lavoro, che consentono di inserire nella programmazione delle unità didattiche, dei filoni tematici o dei percorsi curricolari interculturali, hanno la finalità di elaborare gradualmente e in modo praticabile un curriculum completo rivisto secondo l'ottica interculturale.

b. La metodologia e gli strumenti

L'approccio interculturale non si limita a rivedere i contenuti, ma richiede di rivisitare anche le modalità di trasmissione delle conoscenze e l'organizzazione scolastica intesa come pre-condizione per poter svolgere attività didattiche conseguenti con gli obiettivi individuati.

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

La formazione di persone connotate in senso interculturale difficilmente potrà essere ottenuta con un insegnamento tradizionale: sostenere la necessità del dialogo con delle lezioni frontali sarebbe una contraddizione in termini.

I docenti vengono quindi stimolati a pensare e a trovare delle attività didattiche che consentano agli studenti di sperimentare concretamente il dialogo e il rispetto per l'altro.

L'educazione interculturale non va dunque "insegnata", ma deve essere appresa attivamente: uno stesso argomento affrontato in lezioni frontali e con metodo cooperativo (ovvero facendo lavorare i bambini prevalentemente in gruppo) produce risultati completamente differenti sia in termini di apprendimento, sia in termini di acquisizione di capacità di ricerca e di organizzazione delle informazioni.

Definire gli studenti come soggetti attivi del processo di apprendimento significa non solo riflettere sul proprio modo di fare scuola, ma soprattutto rivedere il proprio stile relazionale con gli studenti, con i colleghi, con i genitori, e ridefinire concretamente comportamenti e atteggiamenti.

Alcune **modalità di lavoro** da tenere presenti per la conduzione di un percorso interculturale possono essere:

1. rilevazione delle pre-conoscenze degli alunni;
2. definizione di un contratto formativo tra insegnante/i e studenti, che renda chiari a tutti i contenuti e le mete dei percorsi di apprendimento, che chieda l'assenso degli allievi in merito a metodologie come giochi di ruolo, di simulazione, ecc.;
3. uso di metodologie attive e di strumenti differenti dal libro di testo. (musica, diapositive, fotografie, video, film, cartelloni, ecc.), con una certa attenzione per l'età dei ragazzi a cui sono rivolti;
4. ridefinizione del ruolo degli allievi nel percorso didattico, anche attraverso il loro coinvolgimento nelle decisioni da prendere;
5. collegamento tra scuola e mondo esterno, anche attraverso l'intervento di esperti e/o di testimoni privilegiati;
6. valutazione del processo formativo nel suo complesso, e quindi del sapere (le conoscenze acquisite), del saper fare (le abilità) e del saper essere (l'eventuale mutamento conseguente al percorso), utilizzando strumenti e criteri diversi per ognuna delle tre aree.

Traducendo tutto ciò in pratica, nella nostra scuola i bambini stranieri di 6 / 7 anni, inseriti nella classe corrispondente all'età, imparano a parlare e contemporaneamente a scrivere in italiano.

Il ruolo dei compagni è fondamentale per sviluppare la loro capacità di comunicazione. Momenti di lavoro individualizzato vengono organizzati dagli insegnanti della classe per sviluppare il vocabolario e le strutture di base, per aiutare il bambino a narrare, per l'apprendimento della scrittura e lettura.

Per gli alunni più grandi, invece, l'intervento si divide in due momenti:

a- nella fase iniziale (che può variare da tre mesi a un anno)

- momenti individualizzati o di piccolo gruppo intensivi per sviluppare la lingua per comunicare e la prima alfabetizzazione;
- dotare gli alunni neo-arrivati di un testo d'italiano lingua seconda che possano usare anche autonomamente;

b- in una seconda fase, predisporre un intervento mirato di "consolidamento" linguistico per l'approccio alla lingua dello studio e per facilitare l'apprendimento di ogni disciplina attraverso:

- i glossari di *parole chiave*
- la semplificazione delle consegne
- il linguaggio non verbale e l'uso delle immagini
- la sottolineatura dei concetti di base
- il metodo del confronto
- la valorizzazione dei saperi precedenti
- la semplificazione dei testi

c. Le attività e i laboratori

Tutte le attività che proponiamo devono prevedere come finalità la conoscenza di sé, la conoscenza del gruppo, la scoperta, l'accettazione e la valorizzazione delle somiglianze e delle differenze, lo sviluppo delle capacità di ascolto, l'instaurazione di un clima relazionale favorevole, lo sviluppo di modalità di gestione dei conflitti.

Ausilio e supporto prezioso nello svolgimento delle attività sono i **laboratori** da noi predisposti per tutti gli alunni, che funzionano anche come luoghi di accoglienza, di apprendimento e per attività di ricerca interculturale.

Laboratorio linguistico

Per organizzare le attività di insegnamento della seconda lingua, è importante predisporre uno spazio che possa funzionare come luogo di accoglienza e di apprendimento.

Un ambiente, quindi, confortevole nel quale gli alunni neo-arrivati possano sentirsi a loro agio, "accolti" e nel quale possano riconoscersi perché lasciano qui le tracce visibili della loro storia e dei loro progressi. Serve per:

- una prima alfabetizzazione;
- l'anticipazione e il rinforzo di competenze o contenuti didattici;
- l'acquisizione del vocabolario di base delle discipline;
- apprendere l'italiano per studiare.

Generalmente il laboratorio deve essere fornito di:

- carta geografica dei paesi di provenienza e fotografie di città e luoghi di origine;
- fotografie e disegni degli alunni, che li ritraggono a scuola e che raccontano anche la loro storia passata;
- cartelli e scritte di benvenuto in varie lingue;
- vocabolari di base in lingua italiana illustrati;
- registratore, audiocassette, videoregistratore, macchine fotografiche;
- testi didattici e schede per l'insegnamento dell'italiano L2 (di livelli diversi);
- cartelloni, alfabetieri, anche prodotti dagli alunni;
- oggetti di uso quotidiano e immagini per creare situazioni e contesti comunicativi;
- giochi linguistici (tombola, domino, gioco dell'oca...).

Laboratorio di fiabe, racconti autobiografici, giochi, ricette culinarie

Il dialogo e l'ascolto diventano eventi pedagogici, quando suscitano echi narrativi, diffondono le parole di altre lingue, riempiendo di significato la comunicazione che si instaura con l'insegnante e con i compagni della classe.

La storia di ognuno fornisce ai componenti del gruppo elementi di conoscenza, di stimolo, di rispecchiamento che generano vere e proprie interazioni cognitive.

Il laboratorio è allestito all'interno della classe di appartenenza.

Il tema della fiaba è stato scelto perché la fabulazione contribuisce ad incentivare nei bambini l'estrinsecarsi di molteplici capacità conoscitive, e perché favorisce l'affermazione di positive dinamiche affettive e relazionali.

Per quanto riguarda la narrazione autobiografica, inizialmente risultano indispensabili quegli esercizi che servono a stabilire la comunicazione tra due o in gruppo, che consentono a ciascuno di tratteggiare una prima rappresentazione di sé.

Si tratta di esercitazioni finalizzate alla socializzazione, alla narrazione spontanea, al libero affiorare dei ricordi. In seguito saranno proposti esercizi utili alla ricostruzione delle fonti, alla progressione cronologica, alla definizione del proprio mondo infantile per cominciare ad abbozzare la trama autobiografica.

Esercizi sempre più complessi per introdurre anche la progressione temporale, che richiede grandi capacità di attenzione perché entra in gioco il tempo: il tempo del ricordo, il tempo degli avvenimenti, il tempo della memoria e dell'oblio.

La scansione e la progressione temporale, la ricostruzione delle fonti comportano una notevole capacità di riflessione e servono per risalire alle radici culturali, familiari, storiche, sociali della propria esistenza.

A questo proposito molto importanti sono anche i linguaggi iconici, necessari per la comprensione dei simboli, per stabilire nessi tra simboli ed esperienze, per attribuire e/o approfondire significati.

La produzione di racconti autobiografici e non, fiabe, giochi, ricette legati alla cultura della terra di origine della propria famiglia può servire anche alla redazione di un testo interculturale a cura degli alunni stessi.

Laboratorio multimediale

L'utilizzazione del computer, come strumento che organizza le conoscenze sotto forme nuove e interessanti, permette anche agli alunni in difficoltà di apprendere secondo le loro capacità.

Laboratorio teatrale

Serve per la realizzazione di spettacoli teatrali, di animazione, recitazione, ballo, tratti da testi tradizionali di altri paesi (in italiano e con parti in lingua originale). Le rappresentazioni solitamente si svolgono in occasione delle feste e a conclusione dell'anno scolastico di fronte a tutta la comunità.

d. Le azioni di supporto

Di fronte ai nuovi problemi didattici posti dall'inserimento degli alunni non italofofoni, la scuola ha riorganizzato le sue risorse e prevede dispositivi flessibili, puntuali, anche sulla base della normativa recente.

In Italia, soprattutto in alcune scuole medie, si è realizzata un'esperienza interessante: viene individuato nella scuola un docente (o due) di italiano (*insegnante facilitatore*) per gestire un modulo di accoglienza e prima alfabetizzazione, che si configura come corso aggiuntivo curricolare (obbligatorio o facoltativo) per gli alunni di recente immigrazione. Il corso ha una durata di 20/30 ore. Le lezioni si svolgono in orario pomeridiano a "full immersion" (tutti i pomeriggi per 2/3 settimane consecutive). La metodologia utilizzata fa riferimento a un approccio comunicativo e situazionale. Il modulo può essere ripetuto in periodi diversi dell'anno per i nuovi arrivati, oppure realizzato come II / III livello di alfabetizzazione.

Ove non vi siano "facilitatori di apprendimento" assegnati su progetti - come nel nostro caso - è importante che venga individuato nella scuola un docente che possa "specializzarsi" nell'alfabetizzazione degli stranieri.

Le modalità organizzative per il supporto educativo e didattico all'inserimento degli alunni stranieri possono essere:

1. utilizzo progettuale della contemporaneità dei docenti, sia della scuola primaria, che nelle classi della scuola media.
2. progetti con personale aggiuntivo, ovvero progetti di corsi di "recupero"
3. progetti speciali di insegnamento dell'italiano L2

Sia che la scuola disponga di insegnanti “facilitatori” nell’ambito dell’organico funzionale, sia che attivi corsi pomeridiani, può essere costituito, come abbiamo visto, un laboratorio linguistico nel quale organizzare la prima alfabetizzazione in lingua italiana, che può prevedere:

- modello “*full immersion*”: frequenza intensiva degli alunni in determinati periodi dell’anno scolastico;
- modello “*a scalare*”: gli alunni frequentano il laboratorio per un numero di ore settimanali che si riduce progressivamente durante l’anno scolastico;
- modello “*costante*”: stesso numero di ore settimanali per tutto il primo anno di alfabetizzazione.

E’ importante, in ogni caso, che nel laboratorio lavorino piccoli gruppi di alunni e che si costituiscano occasioni di comunicazione facendo riferimento a una didattica “comunicativa” e “situazionale” con obiettivi precisi.

6. La valutazione

La valutazione degli alunni stranieri, in particolare di coloro che si possono definire neo-arrivati, pone diversi ordini di problemi, dalle modalità di valutazione a quelle di certificazione, alla necessità di tener conto del singolo percorso di apprendimento.

La pur significativa normativa esistente sugli alunni con cittadinanza non italiana non fornisce indicazioni specifiche a proposito della valutazione degli stessi.

Negli ultimi anni l'approccio alla valutazione nella scuola è positivamente cambiato. Accanto alla funzione certificativa si è andata sempre più affermando la funzione regolativa in grado di consentire, sulla base delle informazioni via via raccolte, un continuo adeguamento delle proposte di formazione alle reali esigenze degli alunni e ai traguardi programmati per il miglioramento dei processi e dei risultati, sollecitando, altresì, la partecipazione degli alunni e delle famiglie al processo di educazione.

L'art. 4 del DPR n. 275/1999, relativo all'autonomia didattica delle istituzioni scolastiche, assegna alle stesse la responsabilità di individuare le modalità e i criteri di valutazione degli alunni, prevedendo altresì che esse operino "nel rispetto della normativa nazionale".

Non si tratta, comunque, di un compito di facile risoluzione: rispetto agli standard di risultato cui i docenti si riferiscono, più o meno consapevolmente, nella valutazione di tutti gli alunni appare evidente che gli alunni stranieri di recente immigrazione possono trovarsi in molti casi, in una posizione assai lontana per quanto riguarda la lingua italiana, scritta e orale, la lettura e la comprensione, la riflessione linguistica.

Se poi si considerano gli altri ambiti disciplinari, spesso i docenti non riescono a raccogliere sufficienti elementi di valutazione riguardo a contenuti, abilità e competenze eventualmente possedute da questi scolari perché essi non sono –ancora- in grado di esprimerli in italiano o in altra lingua compresa dai docenti.

L'alunno non italofono o non ancora sufficientemente italofono non è generalmente un alunno incompetente su tutto ma si trova, per qualche tempo, in una situazione nella quale non ha le parole per dire, comunicare la sua competenza scolastica e disciplinare. Per questo diventa fondamentale conoscere, per quanto possibile, la storia scolastica precedente, gli esiti raggiunti, le caratteristiche delle scuole frequentate, le abilità e le competenze essenziali acquisite.

Occorre accordare fiducia all'alunno, fiducia che giungerà a esprimere anche in italiano le competenze già possedute, ovviamente grazie al percorso personalizzato che la scuola metterà in atto nei suoi riguardi.

Il suo percorso sarà diversificato, ma non necessariamente approderà a esiti inferiori rispetto a quelli mediamente attesi per i suoi pari.

Da un punto di vista più precisamente didattico i docenti possono individuare in ogni ambito disciplinare, specialmente nelle prime fasi di inserimento scolastico, *attività e temi che possono essere trattati con forti riferimenti al contesto e al concreto, con approcci operativi e attivi* che accompagnino l'uso delle parole e diano l'occasione di esprimere abilità già possedute e di proseguire nell'apprendimento.

Pensiamo ad esempio al curriculum di educazione tecnica e delle educazioni in generale ma anche a parti di discipline come la cartografia, in geografia, o a un approccio sperimentale e operativo nelle scienze.

Il *carattere formativo* di ogni valutazione in ambito scolastico non deve essere trascurato o dimenticato per enfatizzare la dimensione sommativa o l'aspetto certificativo.

Una valutazione formativa comporta il prendere in considerazione il percorso dell'alunno, i passi realizzati, gli obiettivi possibili, la motivazione e l'impegno, ecc.

In particolare quando si debba decidere il passaggio o meno da una classe all'altra o da un grado scolastico al successivo, occorre fare riferimento a una pluralità di elementi e di considerazioni fra cui non può mancare una previsione di "sviluppo" dell'alunno in relazione all'età, alle motivazioni, agli interessi, alle richieste/attese della famiglia, contrastando sia spinte irrealistiche sia svalutanti da parte di alunni e genitori.

Ogni valutazione - iniziale, in itinere, finale – non può che essere strettamente collegata al percorso di apprendimento proposto agli alunni e quello predisposto per gli alunni stranieri neo-arrivati è necessariamente personalizzato e sostenuto da interventi specifici per l'apprendimento della lingua italiana.

Certamente egli potrà raggiungere risultati in tempi diversi rispetto ai compagni di classe. Ed anche i suoi risultati dovranno inserirsi in una fascia di essenzialità e di accettabilità.

6.1 Come esprimere la valutazione

La pur significativa normativa esistente sugli alunni con cittadinanza non italiana non esprime nulla a proposito della valutazione degli stessi.

Il riferimento più congruo a questo tema lo si ritrova nell'art. 45 del DPR n 394 del 31 agosto 1999. Al comma 4 si dice che "il collegio dei docenti definisce, in relazione al livello di competenza dei singoli alunni stranieri, il necessario adattamento dei programmi di insegnamento ...". Quindi, benché la norma non accenni alla valutazione, sembra logico poter affermare che il possibile *adattamento dei programmi per i singoli alunni* comporti un adattamento della valutazione, anche in considerazione degli orientamenti generali sulla valutazione, espressi in circolari e direttive, che sottolineano fortemente l'attenzione ai percorsi personali degli alunni.

Valutazione in corso d'anno

Sul documento di valutazione del primo quadrimestre, a seconda della data di arrivo dell'alunno e delle informazioni raccolte sulle sue abilità e conoscenze scolastiche vengono, negli spazi riservati alle discipline o agli ambiti disciplinari, possono essere espressi enunciati di questo tipo o simili:

- A. "La valutazione non viene espressa in quanto l'alunno si trova nella prima fase di alfabetizzazione in lingua italiana"
- B. "La valutazione espressa si riferisce al percorso personale di apprendimento in quanto l'alunno si trova nella fase di alfabetizzazione in lingua italiana"

Enunciati del primo tipo sono formulati ad esempio quando l'arrivo dell'alunno è troppo vicino al momento della stesura dei documenti di valutazione; si può eventualmente riportare la data di arrivo in Italia o di iscrizione alla scuola italiana.

Enunciati del secondo tipo invece sono utilizzati quando l'alunno partecipa parzialmente alle attività didattiche previste per i diversi ambiti disciplinari.

Vogliamo tuttavia sottolineare che si dovrebbe tendere, per quanto possibile, a esprimere una valutazione in ogni ambito servendosi eventualmente della seconda formula o simile, o di una combinazione delle due.

Valutazione di fine anno

Nel secondo quadrimestre la valutazione espressa è la base per il passaggio o meno alla classe successiva e dunque deve essere formulata.

Rimane però il problema degli alunni che vengono iscritti a scuola negli ultimi tempi dell'anno scolastico per i quali la seconda formulazione potrebbe risultare un mero artificio o finzione.

In questi casi sembrerebbe assai utile l'intervento di un mediatore linguistico-culturale che funga da interprete per una eventuale traduzione di prove che consentano una valutazione almeno in alcuni ambiti disciplinari.

Così come si potrebbe ricorrere a docenti di lingua straniera che parlino le lingue degli alunni neo-arrivati.

Le prove degli esami di licenza

È questo un tema che molti docenti vivono con estrema preoccupazione, specialmente nella scuola media ove gli insegnanti segnalano frequenti incomprensioni fra le commissioni e i Presidenti di Commissione.

Da una parte alcuni docenti evidenziano i grandi progressi effettuati dagli alunni stranieri ed esprimono fiducia nella loro capacità di proseguire nel miglioramento, dall'altra altri intendono attenersi al dettato delle disposizioni che prevedono prove uniche per tutti (e prove differenziate solamente per gli alunni handicappati) che metterebbero in difficoltà i primi non consentendo loro di esprimere i risultati raggiunti.

Attorno a questa contrapposizione si affollano poi problematiche relative all'età degli alunni, dai 15 ai 17 anni, spinte delle famiglie alla promozione o alla ripetenza, intenzioni non sempre esplicite di "alleggerire" la scuola di casi personali difficili ecc.

Occorre ribadire che le prove dell'esame di licenza rappresentano il momento finale di un percorso e che per quanto riguarda in particolare l'esame di licenza media, esso deve accertare il possesso delle competenze essenziali.

Per tenere insieme questi due aspetti alcuni istituti scolastici si sono da tempo orientati verso la proposta di prove d'esame "a ventaglio" o "a gradini" che individuano il livello della sufficienza e i livelli successivi.

Un'altra modalità consiste nel dare prove, in particolare per quanto riguarda la lingua italiana, di contenuto "ampio" in modo che ogni alunno possa trovare la modalità di elaborazione più adeguata alle sue competenze.

7. Bibliografia e materiale di riferimento

- Demetrio D., Favaro G.; *Bambini stranieri a scuola - Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare* – La Nuova Italia

- D. Bertocchi; *Materiali per l'apprendimento dell'italiano nella classe plurilingue e pluriethnica: criteri di selezione e organizzazione* in D. Bertocchi e M. C. Castellani (a cura di), *Modulo di formazione*, Sagep, Genova 2000

- *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale - Ministero della Pubblica Istruzione, ottobre 2007

S. Cantù; *Ponti di parole. Insegnare l'italiano con il metodo autobiografico*", *Ecole*, 6/2000, 2000

- M. C. Castellani (a cura di); *"Progetto MILIA. Materiali per l'aggiornamento a distanza degli insegnanti di lingua e cultura italiana all'estero"*, Ministero della Pubblica Istruzione / IRSSAE Liguria, 1994 – 1995

- H. Dulay, M. Burt, S. Krashen; *La seconda lingua*, Il Mulino, Bologna 1995

- G. Favaro; *Il mondo in classe*, Nicola Milano, Bologna 1992

- A. Giacalone Ramat (a cura di); *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, Il Mulino, Bologna 1986

- www.centrocome.it - *Centro COME, Cooperativa Farsi Prossimo*
Percorsi di accoglienza, integrazione, educazione interculturale

In particolare:

1. A cura di G. Favaro e G. Bettinelli, *A...come Accogliere*
Protocollo per l'inserimento degli alunni stranieri

2. AA.VV., *Tutti a Scuola*
Vademecum per l'accoglienza e l'inserimento scolastico degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo

3. L. Ziglio, *La revisione dei curricoli alla luce dell'educazione interculturale*, in (a cura di G. Favaro) *Per "Fare" Educazione Interculturale - Le mappe di riferimento – I percorsi didattici*

Appendice

CONVENZIONE INTERNAZIONALE SUI DIRITTI DELL' INFANZIA *approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989*

Gli Stati parti della presente Convenzione,

- Considerato che, in conformità ai principi proclamati nello Statuto delle Nazioni Unite, il riconoscimento della dignità inerente a tutti i membri della famiglia umana e dei loro diritti, uguali ed inalienabili, costituisce il fondamento della libertà, della giustizia e della pace del mondo.
- Tenuto presente il fatto che i popoli delle Nazioni Unite hanno riaffermato, nello Statuto delle Nazioni Unite, la loro fede nei diritti umani fondamentali, nella dignità e nel valore della persona umana e hanno deciso di promuovere il progresso sociale ed un migliore tenore di vita in un'ampia libertà.
- Riconosciuto che le Nazioni Unite hanno proclamato e convenuto nella Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo e nei Patti internazionali sui diritti umani che ad ogni individuo spettano tutte le libertà ed i diritti che vi sono enunciati senza distinzione alcuna per ragioni di razza, colore, sesso lingua, religione, opinione politica o di altra natura, origine nazionale o sociale, ricchezza, nascita o altra condizione.
- Ricordato che nella Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo le Nazioni Unite hanno proclamato che l'infanzia ha diritto a misure speciali di protezione ed assistenza.
- Convinti che la famiglia, quale nucleo fondamentale della Società e quale ambiente naturale per la crescita ed il benessere di tutti i suoi membri ed in particolare dei fanciulli, debba ricevere l'assistenza e la protezione necessarie per poter assumere pienamente le sue responsabilità all'interno della comunità.
- Riconosciuto che il fanciullo, per il pieno ed armonioso sviluppo della sua personalità, deve crescere in un ambiente familiare, in un'atmosfera di felicità, amore e comprensione.
- Considerato che occorre preparare appieno il fanciullo ad avere una vita individuale nella società, ed allevarlo nello spirito degli ideali proclamati nello Statuto delle Nazioni Unite e in particolare nello spirito di pace, di dignità, di tolleranza, di libertà, di eguaglianza e di solidarietà.
- Tenuto presente che la necessità di accordare speciale protezione al fanciullo è stata stabilita nella Dichiarazione di Ginevra sui diritti del fanciullo del 1924 e nella Dichiarazione dei diritti del fanciullo adottata dalle Nazioni Unite nel 1959, ed è stata riconosciuta nella Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo, nel Patto internazionale sui diritti civili e politici (in particolare negli articoli 23 e 24) nel Patto internazionale sui diritti economici, sociali e culturali (in particolare nell'articolo 19) e negli statuti e strumenti pertinenti delle agenzie specializzate e delle organizzazioni internazionali operanti nel campo della protezione dell'infanzia.
- Tenuto presente che, come indicato nella Dichiarazione dei diritti del fanciullo adottata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1959, «il fanciullo, a causa della sua immaturità fisica e intellettuale, ha bisogno di una particolare protezione e di cure speciali compresa un'adeguata protezione giuridica, sia prima che dopo la nascita».
- Richiamare le disposizioni della Dichiarazione sui principi sociali e giuridici relativi alla protezione al benessere dell'infanzia con particolare riferimento all'affidamento e all'adozione su piano nazionale ed internazionale (risoluzione 41/85 dell'Assemblea generale, del 3 dicembre 1986), dell'Insieme di regole minime delle Nazioni Unite per l'amministrazione della giustizia minorile («Regole di Beijing» risoluzione 40/33 dell'Assemblea generale del 29 novembre 1985) e della Dichiarazione sulla protezione delle donne e dei fanciulli nelle situazioni di emergenza e di conflitto armato (risoluzione 3318 (XXIX) dell'assemblea generale, del 14 dicembre 1974).
- Riconosciuto che in tutti i paesi del mondo vi sono fanciulli che vivono in condizioni di particolare difficoltà e che è necessario accordare loro una particolare attenzione.
- Riconosciuta l'importanza della cooperazione internazionale per il miglioramento delle condizioni di vita dei fanciulli in ogni paese, in particolare nei paesi in via di sviluppo.

Hanno convenuto quanto segue:

PARTE PRIMA

Articolo 1

Ai sensi della presente Convenzione s'intende per fanciullo ogni essere umano in età inferiore ai diciotto anni, a meno che secondo le leggi del suo Stato, sia divenuto prima maggiorenne.

Articolo 2

Gli Stati parti s'impegnano a rispettare i diritti che sono enunciati nella presente Convenzione ed a garantirli ad ogni fanciullo nel proprio ambito giurisdizionale, senza distinzione alcuna per ragioni di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione politica o di altro genere, del fanciullo o dei suoi genitori o tutori, della loro origine nazionale, etnica o sociale, della loro ricchezza, della loro invalidità, della loro nascita o di qualunque altra condizione.

Gli Stati parti devono adottare ogni misura appropriata per assicurare che il fanciullo sia protetto contro ogni forma di discriminazione o di sanzione motivata dallo status, le attività, le opinioni espresse o il credo dei suoi genitori, dei suoi tutori o di membri della sua famiglia.

Articolo 3

1. In tutte le decisioni riguardanti i fanciulli che scaturiscano da istituzioni di assistenza sociale private o pubbliche, tribunali, autorità amministrative o organi legislativi, l'interesse superiore del fanciullo deve costituire oggetto di primaria considerazione.

2. Gli Stati parti s'impegnano ad assicurare al fanciullo la protezione e le cure necessarie al suo benessere, tenuto conto dei diritti e dei doveri dei suoi genitori, dei tutori legali o di qualsiasi altra persona legalmente responsabile di esso, e, a tal fine, prenderanno ogni misura appropriata di carattere Legislativo e amministrativo.

3. Gli Stati parte si impegnano ad assicurare che le istituzioni, i servizi e le strutture responsabili della cura e della protezione dei fanciulli siano conformi ai criteri normativi fissati dalle autorità competenti, particolarmente nei campi della sicurezza e dell'igiene e per quanto concerne la consistenza e la qualificazione del loro personale nonché l'esistenza di un adeguato controllo.

Articolo 4

Gli Stati parti si impegnano ad adottare ogni misura appropriata di natura legislativa, amministrativa e d'altro genere per dare attuazione ai diritti riconosciuti in questa Convenzione. Per quant'attiene i diritti economici, sociali e culturali, gli Stati parti adottano tali misure in tutta la gamma delle risorse di qui dispongono e, all'occorrenza, nel quadro della cooperazione internazionale.

Articolo 5

Gli Stati parti rispettano la responsabilità, i diritti ed i doveri dei genitori o, all'occorrenza, dei membri della famiglia allargata o della comunità, secondo quanto previsto dalle usanze locali, dei tutori o delle altre persone legalmente responsabili del fanciullo, di impartire a quest'ultimo, in modo consono alle sue capacità evolutive, l'orientamento ed i consigli necessari all'esercizio dei diritti che gli riconosce la presente Convenzione.

Articolo 6

1. Gli Stati parti riconoscono che ogni fanciullo ha un diritto innato alla vita.

2. Gli Stati parti Si impegnano a garantire nella più ampia misura possibile la sopravvivenza e lo sviluppo del fanciullo.

Articolo 7

1. Il fanciullo dovrà essere registrato immediatamente dopo La nascita ed a partire da essa avrà diritto ad un nome, ad acquisire una nazionalità e, nella misura del possibile, a conoscere i propri genitori ed essere da essi accudito.

2. Gli Stati parti assicureranno l'attuazione di questi diritti in conformità alle loro legislazioni nazionali ed agli obblighi derivanti dagli strumenti internazionali applicabili in materia, in particolari in quelle situazioni in cui il fanciullo Si troverebbe altrimenti privo di nazionalità.

Articolo 8

1. Gli Stati parti s'impegnano a rispettare il diritto del fanciullo di conservare la propria identità nazionale, nome e relazioni familiari, quali riconosciuti per legge, senza interferenze illegali.

2. Se il fanciullo viene illegalmente privato degli elementi costitutivi della sua identità o di alcuni di essi, gli Stati parti forniranno adeguata assistenza e tutela affinché venga sollecitamente ristabilita.

Articolo 9

1. Gli Stati parti devono assicurare che il fanciullo non venga separato dai suoi genitori contro la loro volontà, a meno che le autorità competenti non decidano, salva la possibilità di presentare ricorsi contro tale decisione all'autorità giudiziaria, in conformità alle leggi ed alle procedure applicabili, che tale separazione risulti necessaria nell'interesse superiore del fanciullo. Una decisione in tal senso può risultare necessaria in casi particolari, quali quelli in cui si verificano episodi di maltrattamento o di negligenza da parte di genitori nei confronti del fanciullo o qualora, i genitori vivano separati, sia necessario fissare il luogo e la residenza del fanciullo.

2. In qualsiasi procedimento relativo ai casi previsti nel paragrafo 1, tutte le parti interessate devono avere la possibilità di partecipare al dibattito e di esporre le loro ragioni.

3. Gli Stati parti debbano rispettare il diritto del fanciullo separato da entrambi i genitori o da uno di essi di mantenere relazioni personali e contatti diretti in modo regolare con entrambi i genitori, salvo quando ciò sia contrario all'interesse superiore del fanciullo.

4. Allorquando tale separazione consegua da misure adottate da uno Stato parte, quali la detenzione, la reclusione, l'esilio, la deportazione o la morte (inclusa la morte per qualsiasi causa, sopravvenuta nel corso della detenzione) di entrambi i genitori o di uno di essi, o del fanciullo, tale Stato parte, su richiesta, fornirà ai genitori, al fanciullo o, all'occorrenza, ad un altro membro della famiglia, le informazioni essenziali relative al luogo in cui si trovino il membro o i membri della famiglia, a meno che la divulgazione di queste informazioni non risulti pregiudizievole al benessere del fanciullo; Gli Stati parti devono accettarsi inoltre che la presentazione di tale domanda non comporti di per sé alcuna conseguenza negativa per la persona o le persone interessate.

Articolo 10

1. In conformità all'obbligo che incombe agli Stati parti in virtù del paragrafo I dell'articolo 9, qualunque richiesta presentata da un fanciullo o dai suoi genitori di entrare in uno Stato parte o di lasciarlo ai fini della riunificazione della famiglia verrà presa in esame dagli Stati parti in modo favorevole, con spirito umanitario e sollecitudine. Gli Stati parti si accerteranno inoltre che la presentazione di tale domanda non comporti conseguenze negative per i richiedenti ed i membri della loro famiglia.

2. Un fanciullo i cui genitori risiedano in stati diversi deve avere il diritto di mantenere, salvo circostanze eccezionali, relazioni personali e contatti diretti regolari con entrambi i genitori.

A tal fine, e in conformità all'obbligo che incombe agli Stati parti in virtù del paragrafo I dell'articolo 9, gli Stati parti s'impegnano a rispettare il diritto del fanciullo o dei suoi genitori di lasciare qualsiasi paese, compreso il proprio, e di far ritorno nel proprio paese. Il diritto di lasciare qualsiasi paese può essere oggetto esclusivamente alle restrizioni previste dalla legge, che risultino necessarie per proteggere la sicurezza nazionale, l'ordine pubblico, la salute o la moralità pubblica, o i diritti e le libertà altrui, e che risultino compatibili con gli altri diritti riconosciuti nella presente Convenzione.

Articolo 11

1. Gli Stati parti devono adottare le misure appropriate per lottare contro i trasferimenti illeciti all'estero di fanciulli ed il loro mancato rientro (nei paesi d'origine).

2. A tal fine, gli Stati parte promuoveranno la conclusione di accordi bilaterali o multilaterali o l'adesione agli accordi esistenti.

Articolo 12

1. Gli Stati parti devono assicurare al fanciullo capace di formarsi una propria opinione il diritto di esprimerla liberamente ed in qualsiasi materia, dando alle opinioni del fanciullo il giusto peso in relazione alla sua età ed al suo grado di maturità.

2. A tal fine, verrà in particolare offerta al fanciullo la possibilità di essere ascoltato in qualunque procedimento giudiziario o amministrativo che lo riguardi, sia direttamente, sia tramite un rappresentante o un'apposita istituzione, in conformità con le regole di procedura della legislazione nazionale.

Articolo 13

1. Il fanciullo ha diritto alla libertà di espressione. Questo diritto comprende la libertà di ricercare, ricevere e diffondere informazioni e idee di ogni genere, a prescindere dalle frontiere, sia verbalmente che per iscritto o a mezzo stampa o in forma artistica o mediante qualsiasi altro mezzo scelto dal fanciullo.

2. L'esercizio di questo diritto può essere sottoposto a talune restrizioni, che però siano soltanto quelle previste dalla legge e quelle necessarie:

- a) al rispetto dei diritti e della reputazione altrui;
- b) alla salvaguardia della sicurezza nazionale o dell'ordine pubblico, della salute o della moralità pubblica

Articolo 14

1. Gli Stati parti devono rispettare il diritto del fanciullo alla libertà di pensiero, di coscienza e di religione.
2. Gli Stati parti devono rispettare il diritto e il dovere dei genitori o alla occorrenza, dei tutori di guidare il fanciullo nell'esercizio del diritto sopramenzionato in modo consono alle sue capacità evolutive.
3. La libertà di manifestare la propria religione o le proprie convinzioni può essere sottoposta solo a quelle limitazioni di legge necessarie a proteggere l'ordine pubblico, la sicurezza, la salute e la moralità pubblica, e la libertà ed i diritti fondamentali altrui.

Articolo 15

1. Gli Stati parti riconoscono i diritti del fanciullo alla libertà di Associazione e alla libertà riunione pacifica.
2. L'esercizio di questi diritti non può essere sottoposto a restrizioni di sorta, salvo quelle previste dalla legge e che risultino necessarie in una società democratica, nell'interesse della sicurezza nazionale, della sicurezza pubblica o dell'ordine pubblico, o per proteggere la salute o la moralità pubblica, o i diritti e le libertà altrui.

Articolo 16

1. Nessun fanciullo potrà essere sottoposto ad interferenze arbitrarie o illegali nella sua vita privata, nella sua famiglia, nella sua casa o nella sua corrispondenza, né a lesioni illecite del suo onore della sua reputazione.
2. Ogni fanciullo ha diritto ad essere tutelato dalla legge contro tali interferenze o atteggiamenti lesivi.

Articolo 17

Gli Stati parti riconoscono l'importante funzione svolta dai mass-media e devono assicurare che il fanciullo abbia accesso a informazioni e a programmi provenienti da diverse fonti nazionali ed internazionali, in particolare a quelli che mirano a promuovere il suo benessere sociale, spirituale e morale nonché la sua salute fisica e mentale. A tal fine, gli Stati parti devono:

- a) incoraggiare i mass-media a diffondere un'informazione e programmi che presentino un'utilità sociale e culturale per il fanciullo e che risultino conformi allo spirito dell'articolo 29;
- b) incoraggiare la cooperazione internazionale allo scopo di promuovere la produzione, lo scambio e la diffusione di un'informazione e di programmi di questa natura provenienti da diverse fonti culturali, nazionali ed internazionali;
- c) incoraggiare la produzione e la diffusione di libri per ragazzi;
- d) incoraggiare i mass-media a prestare particolare attenzione ai bisogni linguistici dei bambini autoctoni o appartenenti a minoranze;
- e) promuovere l'elaborazione di appropriati principi direttivi destinati a tutelare il fanciullo contro l'informazione ed i programmi che nuocciano al suo benessere, tenuto conto delle disposizioni degli articoli 13 e 18.

Articolo 18

1. Gli Stati parti Si devono adoperare al massimo per garantire il riconoscimento del principio secondo cui entrambi i genitori hanno comuni responsabilità in ordine all'allevamento ed allo sviluppo del bambino. Le responsabilità di allevare il fanciullo e di garantire il suo sviluppo incombe in primo luogo ai genitori o, all'occorrenza, ai tutori. Nell'assolvimento del loro compito essi debbono venire innanzitutto guidati dall'interesse superiore del fanciullo.
2. Al fine di garantire e di promuovere i diritti enunciati nella presente Convenzione, gli Stati parti devono fornire un'assistenza adeguata ai genitori o ai tutori legali nell'adempimento delle loro responsabilità in materia di allevamento del fanciullo, e devono assicurare lo sviluppo di istituzioni e servizi per l'assistenza all'infanzia.
3. Gli Stati parti devono adottare appropriate misure per assicurare che fanciulli i cui genitori svolgano un'attività lavorativa abbiano il diritto di beneficiare di servizi e di strutture destinati alla vigilanza dell'infanzia, se in possesso degli appositi requisiti per usufruirne.

Articolo 19

1. Gli Stati parti adotteranno ogni misura appropriata di natura legislativa, amministrativa, sociale ed educativa per proteggere il fanciullo contro qualsiasi forma di violenza, danno o brutalità fisica o mentale, abbandono o negligenza, maltrattamento o sfruttamento, inclusa la violenza sessuale,

mentre e sotto la tutela dei suoi genitori, o di uno di essi, del tutore e dei tutori o di chiunque altro se ne prenda cura.

2. Tali misure protettive comprenderanno, all'occorrenza, procedure efficaci per l'istituzione di programmi sociali mirati a fornire l'appoggio necessario al fanciullo ed a coloro ai quali è affidato nonché per altre forme di prevenzione e ai fini di identificazione, di rapporto, di ricorso, d'inchiesta, di trattamenti e di procedimenti nei casi di maltrattamento del fanciullo di cui sopra, e potranno altresì comprendere procedure d'intervento giudiziario.

Articolo 20

1. Un fanciullo che venga privato, permanentemente o temporaneamente del suo ambiente familiare o che nel suo proprio interesse non possa essere lasciato in tale ambiente, avrà diritto a speciale protezione e assistenza da parte dello Stato.

2. Gli Stati parti debbono garantire a tale fanciullo una forma di cura ed assistenza alternative in conformità alla loro legislazione nazionale.

3. Tale assistenza alternativa può comprendere, tra l'altro, l'affidamento, la «kafala» prevista dalla Legge islamica, l'adozione o, in caso di necessità, la sistemazione in idonee istituzioni per l'infanzia. Nella scelta di queste soluzioni, si terrà debito conto della necessità di garantire una certa continuità nell'educazione del fanciullo, nonché della sua origine etnica, religiosa, culturale e linguistica.

Articolo 21

Gli Stati parti che riconoscono do autorizzano il sistema dell'adozione devono accertarsi che l'interesse superiore del fanciullo costituisca la principale preoccupazione in materia e devono:

a) assicurare che l'adozione del bambino venga autorizzata solo dalle autorità competenti che verifichino, in conformità alla legge ed alle procedure applicabili e sulla base di tutte le informazioni pertinenti ed attendibili, che l'adozione possa aver luogo tenuto conto della situazione del fanciullo rispetto ai genitori, ai parenti ed ai tutori e che, all'occorrenza, le persone interessate abbiano dato il loro assenso consapevole all'adozione, dopo essersi avvalse delle consultazioni e consigli necessari in materia;

b) riconoscere che l'adozione in un altro paese può essere considerato un mezzo alternativo di assistenza al fanciullo, qualora questi non possa trovare accoglienza in una famiglia affidataria o adottiva nel proprio paese d'origine, o non possa trovare nel suddetto paese un'altra soddisfacente sistemazione;

c) assicurare, in caso di adozione in altro paese che il fanciullo fruisca di misure di tutela e di condizioni equivalenti a quelle esistenti nel caso di adozione a Livello nazionale;

d) prendere tutte le debite misure atte a garantire che, nell'adozione in un altro paese, la sistemazione del fanciullo non comporti un lucro finanziario illecito per quanti vi siano implicati;

e) perseguire gli obiettivi del presente articolo attraverso la stipula di accordi bilaterali o multilaterali e compiere ogni sforzo in questo contesto per garantire che la sistemazione del fanciullo in un altro paese venga seguita dalle autorità o dagli organi competenti. **Articolo 22**

1. Gli Stati parti devono prendere appropriate misure per garantire al fanciullo che cerchi di ottenere lo status di rifugiato o che sia considerato rifugiato in virtù delle leggi e procedure internazionali o interne, che sia solo o accompagnato dai genitori o da qualsiasi altra persona, la fruizione di un'adeguata protezione ed assistenza umanitaria per consentirgli strumenti internazionali relativi ai diritti umani e di carattere umanitario, di cui i suddetti Stati siano parti.

2. A tal fine, gli Stati parti devono fornire la cooperazione, che riterranno necessaria, ad ogni sforzo compiuto dalle Nazioni Unite e dalle altre organizzazioni intergovernative e non governative competenti che collaborano con l'Organizzazione delle Nazioni Unite per proteggere ed aiutare i fanciulli che si trovino in simili condizioni e per rintracciare i genitori o altri membri della famiglia di qualsiasi bambino rifugiato al fine di ottenere le informazioni necessarie alla riunificazione della famiglia. Nei casi in cui non vengano ritrovati né i genitori, né alcun altro membro della famiglia, deve essere accordata al fanciullo, in base ai principi enunciati nella presente Convenzione, la stessa protezione di cui fruisca qualunque fanciullo privato per qualsiasi ragione, temporaneamente o permanentemente dell'ambiente familiare.

Articolo 23

1. Gli Stati patti riconoscono che un fanciullo fisicamente o mentalmente disabile deve godere di una vita soddisfacente che garantisca la sua dignità, che promuova la sua autonomia e faciliti la sua partecipazione attiva alla vita della comunità.

2. Gli Stati patti riconoscono al fanciullo disabile cure speciali ed incoraggeranno e garantiranno la concessione, nella misura delle risorse disponibili, ai fanciulli disabili in possesso degli appositi requisiti ed a quanti se ne prendano cura, dell'assistenza di cui sia stata fatta richiesta e

che risulti adeguata alle condizioni del fanciullo ed alle specifiche condizioni dei genitori o di altri che si prendano cura di lui.

3. In relazione ai particolari bisogni di un fanciullo disabile, l'assistenza fornita in conformità il paragrafo 2 sarà gratuita, ogniqualevolta risulti possibile, tenuto conto delle risorse finanziarie dei genitori o di quanti abbiano cura del fanciullo, e sarà intesa ad assicurare che il fanciullo disabile possa efficacemente disporre ed usufruire di istruzione, addestramento cure sanitarie servizi di riabilitazione, preparazione ad un impiego ed occasioni di svago tendenti a far raggiungere al fanciullo l'integrazione sociale e lo sviluppo individuale più completo possibile, incluso lo sviluppo culturale e spirituale.

4. Gli Stati parti devono promuovere nello spirito della cooperazione internazionale lo scambio di informazioni adeguate nel campo delle cure sanitarie preventive, del trattamento medico, psicologico e funzionale del fanciullo disabile tra cui la diffusione di informazioni concernenti i metodi di riabilitazione ed i servizi di formazione professionale, nonché l'accesso a questi dati, allo scopo di consentire agli Stati parti di migliorare le loro capacità e competenze e di ampliare la loro esperienza in questi settori. A questo proposito, particolare attenzione sarà rivolta alle esigenze dei paesi in via di sviluppo.

Articolo 24

1. Gli Stati parti riconoscono il diritto del fanciullo al godimento dei più alti livelli raggiungibili di salute fisica e mentale e la fruizione di cure mediche riabilitative. Gli Stati parti devono sforzarsi di garantire che il fanciullo non sia privato del diritto di beneficiare di tali servizi.

2. Gli Stati parti si sforzano di perseguire la piena situazione di questo diritto ed in particolare devono prendere misure appropriate per:

a) ridurre il tasso di mortalità neonatale ed infantile;

b) garantire a tutti i bambini la necessaria assistenza e cure mediche, con particolare riguardo allo sviluppo ed ai servizi sanitari di base;

c) combattere le malattie e la malnutrizione nel quadro delle cure mediche di base mediante, tra l'altro l'utilizzo di tecniche prontamente disponibili e la fornitura di adeguati alimenti nutritivi e di acqua potabile, tenute conto dei rischi di inquinamento ambientale;

d) garantire appropriate cure mediche alle madri in stato di gravidanza;

e) garantire che tutti i membri della società, in particolare i genitori ed i fanciulli, siano informati sull'uso di conoscenze di base circa la salute e la nutrizione infantile, i vantaggi dell'allattamento materno, l'igiene personale ed ambientale, la prevenzione degli incidenti, e beneficino di un aiuto che consenta loro di avvalersi di queste informazioni;

f) sviluppare la medicina preventiva, l'educazione dei genitori e l'informazione ed i servizi in materia di pianificazione familiare

3. Gli Stati parti devono prendere tutte le misure efficaci ed appropriate per abolire le pratiche tradizionali che possano risultare pregiudizievoli alla salute dei fanciulli.

4. Gli Stati parti s'impegnano a promuovere e ad incoraggiare la cooperazione internazionale allo scopo di garantire progressivamente la piena realizzazione del diritto riconosciuto in questo articolo. A questo proposito i bisogni dei paesi in via di sviluppo saranno tenuti in particolare considerazione.

Articolo 25

Gli Stati parti riconoscono al fanciullo sottoposto dalle autorità competenti a cure, prevenzione o trattamento fisico o mentale, il diritto ad un riesame periodico di tale trattamento e di qualsiasi sistemazione.

Articolo 26

1. Gli Stati parti riconoscono ad ogni fanciullo il diritto di beneficiare della sicurezza sociale, nonché delle assicurazioni sociali, e devono prendere misure necessarie perché questo diritto venga pienamente realizzato in conformità alla loro legislazione interna.

2. Tali prestazioni dovrebbero essere garantite, quando il caso lo richieda, tenuto conto delle risorse e delle specifiche condizioni del fanciullo e delle persone responsabili del suo mantenimento, nonché di ogni altra considerazione pertinente in materia per quanto concerne la richiesta di prestazioni fatte dal fanciullo o a suo nome.

Articolo 27

1. Gli Stati parti riconoscono il diritto di ogni fanciullo ad un livello di vita sufficiente alto a garantire il suo sviluppo fisico, mentale, spirituale, morale e sociale.

2. I genitori e le altre persone aventi cura del fanciullo hanno primariamente la responsabilità di assicurare, nei limiti delle loro possibilità e delle loro disponibilità finanziarie, le condizioni di vita necessarie allo sviluppo del fanciullo.

3. Gli Stati parti, sulla base delle condizioni nazionali e dei loro mezzi, devono prendere le misure opportune per assistere i genitori del fanciullo o chi ne sia responsabile nell'attuazione di questo diritto e, in caso di necessità, devono fornire un'assistenza materiale e programmi di supporto in particolare per quel che riguarda la nutrizione, il vestiario e l'alloggio.

4. Gli Stati parti adotteranno appropriate misure al fine di assicurarsi della possibilità di garantire il sostentamento del fanciullo da parte dei genitori o di altre persone aventi una responsabilità finanziaria a tale riguardo, sia sul proprio territorio che all'estero. In particolare, allorquando la persona avente una responsabilità finanziaria nei confronti del fanciullo viva in un paese diverso, gli Stati parti promuoveranno il ricorso ad accordi internazionali nonché la stipula di trattati in materia l'adozione di altri appropriati strumenti.

Articolo 28

1. Gli Stati parti riconoscono il diritto del fanciullo ad avere un'educazione e, nell'ottica della progressiva piena realizzazione di tale diritto e sulla base di eguali opportunità, devono in particolare:

a) rendere l'istruzione primaria gratuita ed obbligatoria per tutti;

b) promuovere lo sviluppo di varie forme di istruzione secondaria sia generale che professionale, renderle utilizzabili ed accessibili a tutti i fanciulli, e adottare misure appropriate quali l'introduzione della gratuità dell'insegnamento e l'offerta di un'assistenza finanziaria nei casi di necessità;

c) rendere l'istruzione superiore accessibile a tutti sulla base delle capacità, con ogni mezzo appropriato;

d) rendere l'informazione educativa e l'orientamento professionale disponibile ed alla portata di tutti i fanciulli;

e) prendere provvedimenti atti ad incoraggiare la regolare frequenza scolastica e la riduzione dei tassi di abbandono.

2. Gli Stati parti devono prendere ogni misura appropriata per assicurare che la disciplina scolastica venga impartita rispettando la dignità umana del fanciullo ed in conformità alla presente Convenzione.

3. Gli Stati parti devono promuovere a favorire la cooperazione internazionale in materia di educazione, in particolare al fine di contribuire all'eliminazione dell'ignoranza e dell'analfabetismo nel mondo intero e facilitando l'accesso alle conoscenze scientifiche e tecniche ed ai metodi di insegnamento. A queste proposito i bisogni dei paesi in via di sviluppo devono essere tenuti in particolare considerazione.

Articolo 29

1. Gli Stati parti concordano sul fatto che l'educazione del fanciullo deve tendere a:

a) promuovere lo sviluppo della personalità del fanciullo, dei suoi talenti, delle sue attitudini mentali e fisiche, in tutto l'arco delle sue potenzialità;

b) inculcare nel fanciullo il rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali, e dei principi enunciati nello Statuto delle Nazioni Unite;

c) inculcare al fanciullo il rispetto dei genitori, della sua identità, della sua lingua e dei suoi valori culturali, nonché il rispetto dei valori nazionali del paese in cui vive, del paese di cui è originario e delle civiltà diverse dalla propria;

d) preparare il fanciullo ad assumere le responsabilità della vita in una società libera, in uno spirito di comprensione, di pace di tolleranza, di uguaglianza tra i sessi e di amicizia tra tutti i popoli gruppi etnici, nazionali e religiosi, e persone di origine autoctona

e) inculcare nel fanciullo il rispetto per l'ambiente naturale.

2. Nessuna disposizione del presente articolo o dell'articolo 28 deve essere interpretata quale interferenza nella libertà degli individui e degli enti di creare e dirigere istituzioni educative, a condizione che i principi enunciati nel paragrafo 1 del presente articolo siano rispettati e che l'istruzione impartita in tali istituti risulti conforme alle norme minime prescritte dallo Stato.

Articolo 30

Negli Stati in cui esistano minoranze etniche, religiose o linguistiche o persone di origine autoctona, il fanciullo che appartenga ad una di queste minoranze o che sia autoctono non deve essere privato del diritto di avere la propria vita culturale, di professare o praticare religione o di avvalersi della propria lingua in comune con gli altri membri del suo gruppo.

Articolo 31

1. Gli Stati parti riconoscono al fanciullo il diritto al riposo ed allo svago, a dedicarsi al gioco e ad attività ricreative proprie della sua età, ed a partecipare liberamente alla vita culturale ed artistica.
2. Gli Stati parti devono rispettare e promuovere il diritto del fanciullo a partecipare pienamente alla vita culturale ed artistica ed incoraggiano l'organizzazione di adeguate attività di natura ricreativa, artistica e culturale in condizioni di uguaglianza.

Articolo 32

Gli Stati parti riconoscono il diritto del fanciullo ad essere protetto contro lo sfruttamento economico e qualsiasi tipo di lavoro rischioso o che interferisca con la sua educazione o che sia nocivo per la sua salute o per il suo sviluppo fisico, mentale, spirituale, morale e sociale.

Gli Stati parti devono prendere misure di natura legislativa, amministrativa, sociale ed educativa per garantire l'applicazione di questo articolo. A tal fine, e tenuto conto delle disposizioni pertinenti di altri strumenti internazionali, gli Stati parti devono in particolare:

- a) fissare l'età minima per essere ammessi ad un impiego;
- b) stabilire un'appropriata disciplina in materia di orario e di condizioni di lavoro;
- c) stabilire pene o altre sanzioni adeguate per garantire l'effettiva applicazione di questo articolo.

Articolo 33

Gli Stati parti devono adottare ogni appropriata misura di carattere legislativo, amministrativo, sociale ed educativo, per proteggere i fanciulli contro l'uso illecito di stupefacenti e di sostanze psicotrope, quali risultano definite nelle convenzioni internazionali, e per prevenire l'impiego di bambini nella produzione illegale e nel traffico di tali sostanze.

Articolo 34

Gli Stati parti s'impegnano a proteggere il fanciullo contro ogni forma di sfruttamento sessuale e violenza sessuale. A tale fine gli Stati parti devono prendere in particolare ogni misura adeguata su piano nazionale, bilaterale, multilaterale, per prevenire:

- a) l'induzione o la coercizione di un fanciullo per coinvolgerlo in attività sessuali illecite;
- b) lo sfruttamento dei fanciulli nella prostituzione o in altre pratiche sessuali illecite;
- c) lo sfruttamento dei fanciulli in spettacoli e materiali pornografici.

Articolo 35

Gli Stati parti devono prendere ogni misura appropriata sul piano nazionale, bilaterale e multilaterale per prevenire il rapimento, la vendita o il traffico di fanciulli a qualsiasi fine o sotto qualunque forma.

Articolo 36

Gli Stati parti devono proteggere il fanciullo contro ogni forma di sfruttamento pregiudizievole a qualsiasi aspetto del suo benessere.

Articolo 37

Gli Stati parti s'impegnano a garantire che:

- a) nessun fanciullo sia soggetto a tortura o a trattamenti o punizioni crudeli, inumani o degradanti; né la pena capitale, né l'ergastolo senza possibilità di liberazione debbano venire irrogate per reati commessi da persone in età inferiore ai 18 anni;
- b) nessun fanciullo debba essere privato della sua libertà illegalmente e arbitrariamente. L'arresto, la detenzione e l'imprigionamento di un fanciullo devono venire utilizzati esclusivamente come misura estrema, e per il periodo più breve possibile;
- c) qualsiasi fanciullo privato della libertà debba essere trattato con umanità e rispetto per la dignità umana, e secondo modalità che tengano conto delle persone della sua età. In particolare qualsiasi fanciullo privato della libertà deve essere detenuto separato dagli adulti, a meno che la soluzione contraria non sia considerata preferibile nell'interesse superiore del fanciullo, e deve avere il diritto di mantenere i contatti con la propria famiglia attraverso la corrispondenza e visite, salve circostanze particolari;
- d) qualsiasi fanciullo privato della libertà debba avere il diritto di potersi prontamente avvalere dell'assistenza legale o di qualsiasi altra natura, nonché del diritto di contestare la legittimità di tale privazione di libertà davanti ad un tribunale e un'altra autorità competente, indipendente e imparziale, e il diritto ad una rapida decisione sul suo caso.

Articolo 38

1. Gli Stati parti s'impegnano a rispettare ed a garantire il rispetto delle norme di diritto internazionale umanitario, applicabili nei casi di conflitto armato e la cui tutela si estenda ai fanciulli.
2. Gli Stati parti devono adottare ogni possibile misura per garantire che nessuna persona in età inferiore ai 15 anni prenda direttamente parte alle ostilità.

3. Gli Stati parti devono astenersi dal reclutare nelle forze armate qualsiasi persona che non abbia compiuto il 15mo anno di età ma non ancora il 18mo, gli Stati parti si sforzeranno di dare la precedenza ai più anziani.

4. In conformità all'obbligo che loro incombe in virtù del diritto internazionale, di proteggere la popolazione civile durante i conflitti armati, gli Stati parti devono prendere ogni possibile misura per garantire cura e protezione ai fanciulli colpiti da un conflitto armato.

Articolo 39

Gli Stati parti adotteranno ogni appropriata misura al fine di assicurare il recupero fisico e psicologico ed il reinserimento sociale di un fanciullo vittima di qualsiasi forma di negligenza, di sfruttamento o di sevizie, di tortura o di qualsiasi altra forma di trattamento o punizione crudele, inumana o degradante, o di conflitto armato. Tale recupero e reinserimento avrà luogo in un ambiente che favorisca la salute, il rispetto di sé e la dignità del fanciullo.

Articolo 40

1. Gli Stati parti riconoscono il diritto del fanciullo accusato e riconosciuto colpevole di aver violato la legge penale ad essere trattato in un modo che risulti atto a promuovere il suo senso di dignità e valore, che rafforzi il suo rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali altrui, e che tenga conto della sua età, non che dell'esigenza di facilitare il suo reinserimento nella società e di fargli assumere un ruolo costruttivo in seno a quest'ultima.

2. A tal fine, e tenuto conto delle pertinenti disposizioni degli strumenti internazionali, gli Stati parti devono garantire in particolare che:

- nessun fanciullo sia perseguito, accusato o riconosciuto colpevole di aver infranto la legge penale a causa di atti o omissioni che non erano proibiti dal diritto nazionale o internazionale nel momento in cui furono commessi;

- qualsiasi fanciullo sospetto o accusato di aver infranto la legge abbia almeno le seguenti garanzie:

- essere considerato innocente fino a che la sua colpevolezza non sia stata legalmente provata

- essere sollecitamente e direttamente infermato delle accuse a sue carico, o all'occorrenza tramite i suoi genitori o tutori, ed avere l'assistenza legale o di altra natura nella preparazione e presentazione della sua difesa;

- avere la propria causa istruita senza indugi da un organo giudiziarie o da un'autorità competente, indipendente e imparziale, in un'udienza equa e conforme alla legge, in presenza del legale o con altra adeguata assistenza, a meno che ciò non sia considerate contrario all'interesse superiore del fanciullo, in particolare in ragione della sua età o condizione, nonché di quella dei suoi genitori o tutori;

- non essere obbligato a testimoniare o a confessarsi colpevole, interrogare o far interrogare testimoni a carico, ed ottenere la comparizione e la deposizione dei testimoni a discarico in condizioni di uguaglianza;

- se considerato colpevole di aver infranto la legge penale, presentare appello contro tale pronunciamento e qualsiasi provvedimento ad esso conseguente presso un'istanza giuridica e a un'attività competente, indipendente e imparziale di grado più elevato, come stabilito dalla legge;

- avvalersi dell'assistenza gratuita di un interprete, qualora non sia in grado di parlare e di comprendere la lingua utilizzata;

- avere il pieno rispetto della sua «privacy» in tutte le fasi del procedimento.

- Gli Stati parti devono cercare di promuovere l'adozione di leggi, procedure, l'insediamento di autorità e di istituzioni riguardanti in modo specifico i fanciulli perseguiti o accusati o riconosciuti colpevoli di aver infranto la legge penale, e in particolare s'impegheranno a:

- fissare un'età minima al di sotto della quale i fanciulli devono essere considerati non capaci di infrangere la legge penale;

- adottare misure, ogniqualvolta risulti possibile ed auspicabile, per trattare i casi di tali fanciulli senza far ricorso a procedimenti giudiziari, a condizione che il diritto umane e le garanzie legali siano pienamente rispettati.

2. Saranno previste norme relative alla tutela, all'orientamento e alla supervisione, alla consulenza, all'affidamento familiare, a programmi di formazione educativa generale, professionale nonché a soluzioni alternative al trattamento istituzionale, al fine di garantire che i fanciulli vengano trattati in modo adeguato al loro benessere e proporzionato sia alla loro specifica condizione sia al reato commesso.

Articolo 41

Nessuna disposizione di questa Convenzione pregiudicherà il dettato di qualsiasi normativa che risulti più favorevole alla realizzazione dei diritti del fanciullo e che sia contenuta:

- a) nella legislazione di uno Stato parte,
- oppure
- b) nel diritto internazionale in vigore in quello Stato.

PARTE SECONDA

Articolo 42

Gli Stati parti si impegnano a far conoscere diffusamente i principi e le norme della Convenzione, in modo attivo ed adeguato, tanto agli adulti quanto ai fanciulli.

Articolo 43

1. Al fine di esaminare i progressi compiuti dagli Stati parti nella realizzazione degli obblighi da essi contratti in virtù della presente Convenzione, sarà istituito un Comitato sui diritti del fanciullo, che svolgerà le funzioni qui sotto indicate.
2. Il Comitato sarà composto di 10 esperti di alta qualità morale e riconosciuta competenza nel campo disciplinato dalla presente Convenzione. I membri del Comitato saranno eletti dagli Stati parti tra i loro cittadini ed agiranno a titolo personale, tenuto conto di un'equa ripartizione geografica nonché dei principali ordinamenti giuridici.
3. I membri del Comitato saranno eletti a scrutinio segreto sulla base di una lista di persone designate dagli Stati parti. Ciascuno Stato parte può designare una persona tra i suoi cittadini.
4. La prima elezione dei membri del Comitato avrà luogo non oltre 6 mesi a partire dalla data di entrata in vigore della presente Convenzione e successivamente ogni due anni. Almeno quattro mesi dalla data di ciascuna elezione, Il Segretario generale delle Nazioni Unite invierà una lettera agli Stati parti con l'invito a sottoporli i rispettivi nominativi entro due mesi. Il Segretario generale preparerà quindi una lista in ordine alfabetico delle persone designate con l'indicazione degli Stati parti che le hanno designate e la sottoporrà agli Stati parti della Convenzione.
5. L'elezione sarà effettuata nel corso di una riunione degli Stati parti convocata dal Segretario generale nella sede delle Nazioni Unite. Alla riunione, per la validità della quale si richiede il quorum dei due terzi degli Stati parti, risulteranno elette quelle persone che avranno ottenuto il più alto numero di voti e la maggioranza assoluta dei rappresentanti degli Stati presenti e votanti.
6. I membri del Comitato saranno eletti per un periodo di quattro anni. Se vengono nuovamente designati, sono rieleggibili. Il mandato di cinque dei membri eletti alla prima elezione scadrà al termine di due anni; immediatamente dopo la prima elezione i nomi di questi cinque membri saranno sorteggiati dal Presidente della riunione.
7. In caso di morte di un membro del Comitato, o di sue dimissioni, o di suo impedimento ad assolvere il proprio compito per qualsiasi altro motivo, lo Stato parte che ha designato tale membro provvederà a designare un'altro esperto tra i propri cittadini fino alla scadenza del rispettivo mandato, su approvazione del Comitato.
8. Il Comitato adotta il suo regolamento interno.
9. Il Comitato elegge il suo Ufficio per un periodo di due anni.
10. Le riunioni del Comitato si terranno normalmente presso la sede delle Nazioni Unite o in qualsiasi altro luogo appropriato deciso dal Comitato. Il Comitato terrà almeno una riunione l'anno. La durata delle sessioni del Comitato è fissata e modificata, se necessario, da una riunione degli Stati parti della presente Convenzione, previa approvazione dell'Assemblea generale.
- 10 bis. Il Segretario generale delle Nazioni Unite fornirà il personale necessario ed i locali atti ad assicurare l'efficace adempimento delle funzioni del Comitato ai sensi della presente Convenzione.

(Con l'approvazione dell'Assemblea generale, i membri del Comitato istituito ai sensi della presente Convenzione, riceveranno emolumenti prelevati sul bilancio delle Nazioni Unite nelle modalità ed alle condizioni stabilite dall'Assemblea generale) oppure (Gli Stati parti sono responsabili delle spese dei membri del Comitato nell'adempimento delle loro funzioni).

(Gli Stati parti prendono a loro carico le spese relative allo svolgimento delle riunioni degli Stati parti e del Comitato compreso il rimborso alle Nazioni Unite di ogni spesa, quale i costi del personale e dei locali, sostenuta dalle Nazioni Unite ai sensi del paragrafo 10 bis di questo articolo).

Articolo 44

1. Gli Stati parti s'impegnano a sottoporre al Comitato, tramite il Segretario generale delle Nazioni Unite, rapporto sulle misure da essi adottate per applicare i diritti riconosciuti nella presente Convenzione e sui progressi compiuti nella realizzazione di questi diritti:

- a) entro due anni dall'entrata in vigore della presente Convenzione per gli Stati parti interessati;
- b) successivamente ogni cinque anni.

2. I rapporti redatti in base a questo articolo indicheranno i fattori e le eventuali difficoltà che impediscano agli Stati parti di assolvere pienamente gli obblighi previsti nella presente Convenzione. I rapporti devono anche contenere informazioni sufficienti che consentano al Comitato di avere un'idea precisa in merito all'attuazione della Convenzione in quel paese.

3. Lo Stato parte che abbia presentato un rapporto iniziale completo non è tenuto nei successivi rapporti, trasmessi ai sensi del paragrafo I/b a ripetere le informazioni di base precedentemente fornite.

4. Il Comitato può richiedere agli Stati parti ogni ulteriore informazione relativa all'applicazione della Convenzione.

5. Il Comitato sottoporrà all'Assemblea generale delle Nazioni Unite, tramite il Consiglio economico e sociale, ogni due anni, rapporti sulle proprie attività.

6. Gli Stati parti s'impegneranno a garantire un'ampia diffusione ai loro rapporti nel proprio paese.

Articolo 45

Alle scopo di promuovere l'effettiva applicazione della Convenzione e di incoraggiare la cooperazione internazionale nel campo disciplinate della Convenzione medesima:

a) Le agenzie specializzate, l'UNICEF ed altri organismi delle Nazioni Unite hanno il diritto di farsi rappresentare in occasione dell'esame dell'applicazione delle disposizioni della presente Convenzione facenti capo al loro mandato. Il Comitato può invitare le agenzie specializzate, l'UNICEF e qualsiasi altro organismo competente che riterrà appropriato a fornire pareri sull'applicazione della Convenzione nei settori di rispettiva competenza. Esso può invitare le agenzie specializzate e l'UNICEF a sottoporli rapporti sull'applicazione della Convenzione nei settori di rispettiva competenza.

b) Il Comitato trasmette, se le ritiene opportune, alle agenzie specializzate, all'UNICEF e ad altri organismi competenti qualsiasi rapporto degli Stati parti che contenga una richiesta o indichi un bisogno di consulenza o di assistenza tecnica sulla base delle osservazioni e dei suggerimenti del Comitato eventualmente espressi su questa richiesta o indicazioni;

c) Il Comitato può raccomandare all'Assemblea generale di chiedere al Segretario generale di intraprendere a suo nome studi su temi specifici relativi ai diritti del fanciullo;

d) Il Comitato può formulare suggerimenti e raccomandazioni in ordine generale basati sulle informazioni ricevute a norma degli articoli 44 e 45 della presente Convenzione. Tali suggerimenti e raccomandazioni saranno trasmessi ad ogni Stato parte interessato e sottoporsi all'attenzione dell'Assemblea generale unitamente agli eventuali commenti degli Stati parti.

PARTE TERZA

Articolo 46

La presente Convenzione è aperta alla firma di tutti gli Stati.

Articolo 47

La presente Convenzione è soggetta a ratifica. Gli strumenti di ratifica saranno depositati presso il Segretario generale dell'Organizzazione delle Nazioni Unite.

Articolo 48

La presente Convenzione resterà aperta all'adesione di qualsiasi Stato. Gli strumenti di adesione verranno depositati presso il Segretario generale dell'Organizzazione delle Nazioni Unite.

Articolo 49

1. La presente Convenzione entrerà in vigore trenta giorni dopo la data del deposito presso il Segretario generale dell'Organizzazione delle Nazioni Unite del ventesimo strumento di ratifica o di adesione.

2. Per lo Stato che ratifichi la presente Convenzione o vi aderisca dopo il deposito del ventesimo strumento di ratifica o di adesione, la Convenzione entrerà in vigore trenta giorni dopo il deposito dello strumento di ratifica o di adesione da parte di tale Stato.

Articolo 50

1. Ogni Stato parte può proporre un emendamento e depositarne il testo presso il Segretario generale dell'Organizzazione delle Nazioni Unite. Il Segretario generale comunicherà le proposte di emendamento agli Stati parti pregando loro di informarle se sono favorevoli alla convocazione di una conferenza degli Stati parti per esaminare dette proposte e metterle ai voti. Qualora nei quattro mesi successivi alla data di tale comunicazione, almeno un terzo degli Stati parti si pronuncia a favore di tale conferenza, il Segretario generale convocherà la conferenza sotto gli auspici delle Nazioni Unite. Qualsiasi emendamento adottato dalla maggioranza degli Stati parti presenti e votanti alla conferenza verrà sottoposto all'approvazione dell'Assemblea generale delle Nazioni Unite.

2. Qualsiasi emendamento adottato in conformità al paragrafo 1 di questo articolo entra in vigore una volta approvato dall'Assemblea ed accettato dalla maggioranza dei due terzi degli Stati parti della presente Convenzione.

3. Dopo la sua entrata in vigore, l'emendamento vincola quegli Stati che lo abbiano accettato, mentre gli altri Stati restano vincolati dalle disposizioni della Convenzione e da qualsiasi emendamento esse abbiano accettato.

Articolo 51

1. Il Segretario generale riceverà e comunicherà a tutti gli Stati il testo delle riserve apposte dagli Stati al momento della ratifica o dell'adesione.

2. Non sarà consentita una riserva incompatibile con l'oggetto e gli scopi della presente Convenzione

3. Le riserve possono essere ritirate in qualsiasi momento mediante notifica indirizzata al Segretario generale dell'Organizzazione delle Nazioni Unite, che ne informerà gli Stati parti. Tale notifica avrà effetto alla data in cui sarà stata ricevuta dal Segretario generale dell'Organizzazione delle Nazioni Unite

Articolo 52

Uno Stato parte può denunciare la presente Convenzione mediante notifica scritta al Segretario generale dell'Organizzazione delle Nazioni Unite. La denuncia avrà effetto un anno dopo la data in cui il Segretario generale ne avrà ricevuto la notifica.

Articolo 53

Il Segretario dell'Organizzazione delle Nazioni Unite e il depositario della Convenzione.

Articolo 54

La presente Convenzione, i cui testi in arabo, cinese, francese, inglese, russo e spagnolo fanno ugualmente fede, sarà depositata presso il Segretario generale dell'Organizzazione delle Nazioni Unite.
