UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI NAPOLI "L'ORIENTALE"

DIPARTIMENTO DI STUDI E RICERCHE SU
AFRICA E PAESI ARABI

Intercultural Communication

Education for a multicultural society

Resources for Teachers

A teachers' training course

Editors

MADDALENA TOSCANO
Università degli Studi di Napoli "L'Orientale", IT

PAMELA WADSWORTH
University of North London, UK

CRISTIANA MASSIONI
IRRE Veneto, IT

NAPOLI
2003

This illustration, representing pictogrammes of the Nsibidi Society of Nigeria, is by Jacqueline Renard, designer at the Musée royal de l'Afrique Centrale

Dedicated to those who believe
that diversity is not a problem but a valuable resource

Chiù assai simme chiù belle parimme
(*Neapolitan saying:' the more we are the nicer we look')*

This book has been made possible thanks to the work and commitment of all those who participated in this venture.
Thanks also to the SOCRATES – COMENIUS programme which provided the support for this joint project.
Thanks to the many school teachers and their pupils who contributed their ideas and experiences – to whom this book is dedicated.
Thanks to the colleagues Carla Cristilli and Anna De Meo, who shared views and provided opportunities for trialling this material. A special thank to Jocelyine Vincent, whose personal and professional experience and support was of great help during critical moments.
Thanks to the coordinator Umberto Cinque, to Enzo Cipullo and to the staff at the 'Il Torcoliere *Officine Grafico-Editoriali d'Ateneo'* and at the 'Centro Telematico di Ateneo' of Università degli Studi di Napoli "L'Orientale": they made possible the paper version and the electronic version of this work.

Intercultural Communication

Education for a multicultural society

Resources for Teachers

A teachers' training course

based on project products

Editors

Maddalena Toscano — Università degli Studi di Napoli "L'Orientale", IT
Pamela Wadsworth — University of North London, UK
Cristiana Massioni — IRRE Veneto, IT

T.I.M.E. for Teachers
Socrates/Comenius Ac. 2 programme - Project n. 40970-CP-IT

Coordinamento di **Maddalena Toscano**
D.S.R.A.P.A. – Dipartimento di Studi e Ricerche su Africa e Paesi Arabi
Piazza San Domenico Maggiore, Palazzo Corigliano - 80134 Napoli

Università degli Studi di Napoli "L'Orientale"
Naples 2003

Intercultural Communication

Education for a multicultural society

Resources for Teachers

A teachers' training course

based on project products

Project name:	T.I.M.E. for Teachers (Tools for Multicultural Education for Teachers)
Financed by:	SOCRATES/COMENIUS Ac. 2 programme - contract n. 40970-CP-IT
Period of activity:	September 1997 - April 2001
Coordination:	Università degli Studi di Napoli "L'Orientale", Italy
Responsible person:	Toscano Maddalena dsrapa@unina.it

Partners institutions	**Participants and contributors**
52° Circolo Didattico, Napoli, IT	Antonella Casiello, Anna Maria D'Andrea
Bologna Za Mir, Bologna, IT	Tina Mucci
CARITAS Napoli, IT	Gian Camillo Trani
De Geer Primary School, Norrköping, SE	Marina Ettling
IPE, Mainz, D	Evelyn Gierth
IRRE Campania, Napoli, IT	Elia Patalano, Maria Scanu
IRRE Veneto, Padova, IT	Cristiana Massioni
Università degli Studi di Napoli "L'Orientale", IT	Maddalena Toscano, Maurizia Sacchetti, Grazia Giovinazzo, Valeria Varriano, Abedi Tandika
Musée Royale de l'Afrique Centrale, Tervuren, BE	Claire Grégoire, Anne Rocmans
Museo della Civiltà Contadina, Ortodonico, IT	Giuseppe Lembo, Cesare Maffia
Scuola Media Santagata, Portici , IT	Luciana Di Gennaro, Ileana Ghione
Università di Bologna, IT	Paola Leone
University of Linköping, SE	Christel Öfverström
University of North London, UK	Patricia East, Pamela Wadsworth
Windesheim University, NL	Peter Lindhoud
Convitto Vittorio Emanuele, Napoli, IT	Elena Assante (consultant)

Editors

Maddalena Toscano	Università degli Studi di Napoli "L'Orientale", IT
Pamela Wadsworth	University of North London, UK
Cristiana Massioni	IRRE Veneto, IT

Also available from: http://www.iuo.it/relaz_int/progetti/TIMEforT/TIME_default.html
(Restricted access area; ask dsrapa@unina.it for login and password)

Naples, 2003

Contents

T.I.M.E. for Teachers
Presentazione *Maddalena Toscano* 7
Presenting ***T.I.M.E. for Teachers*** *Pamela Wadsworth* 9
Scopi e obiettivi *Maddalena Toscano* 11
Aims and objectives *Pamela Wadsworth* 13

Section 1 – Migration and globalisation 17
1.1 - Migration and settlement in Europe 19
Pamela Wadsworth, Patricia East, Paola Leone, Peter Lindhoud
1.2 - Le migrazioni ed il lato oscuro della globalizzazione. Il fenomeno migratorio in Italia 23
Giancamillo Trani

Section 2 – Language diversity 39
2.1 - Language diversity and language status 41
Maddalena Toscano
2.2 - Et si on parlait des langues africaines? 59
Claire Grégoire

Section 3 – Educational policies for multicultural education 85
3.1 - I problemi legati all'integrazione 87
Giancamillo Trani
3.3 - Linee di indirizzo per le realtà scolastiche italiane 123
Maria Scanu, Elia Patalano

Section 4 – School strategies 145
4.1 - Classroom interaction 147
Pamela Wadsworth, Patricia East, Paola Leone, Peter Lindhoud

4.2 - Strategie per l'internazionalizzazione 175
Valeria Varriano
4.3 - Le lingue che conosco / The languages I speak 185
Paola Leone
4.4 - La mia autobiografia linguistica 191
Abedi Tandika

Section 5 – Teachers' Training course 193
5.1 - A course for teachers working in multicultural classrooms *Pamela Wadsworth* 195
5.2 - Classroom materials / Strumenti didattici 217
descriptions by Pamela Wadsworth
descrizioni a cura di Paola Leone e Cristiana Massioni

Section 6 – Experiences 237
6.1 - Building bridges *Cristiana Massioni* 239
6.2 - Esperienze di progetti europei *Maddalena Toscano* 259

Section 7 - Appendices
7.1 - List of the available project products and classroom materials 281
7.2 - List of *T.I.M.E. for Teachers* partners and partecipants 283

T.I.M.E. for Teachers
Presentazione

Questo volume è il punto di arrivo di un percorso pluriennale (1997-2001) compiuto da un gruppo di persone di età, formazione, professione, aspettative, obiettivi diversi che, nel corso di tre anni, si sono incontrate, hanno discusso, hanno lavorato assieme. Queste persone non sempre si sono subito capite ma sempre hanno creduto che il dialogo fosse possibile e tanto più doveroso quanto più distanti apparivano, per circostanze o per convinzioni, le posizioni da cui si parlavano.

Il codice condiviso, che sempre ha permesso la comunicazione, è stata la convinzione di tutti che le differenze non possono costituire un alibi per il non ascolto, la non attenzione, il non rispetto per qualsiasi manifestazione di identità, per quanto diversa o lontana venga percepita.

La forza di questa convinzione è stata messa alla prova durante la vita del progetto. La dichiarata volontà di lavorare assieme per produrre risultati utilizzabili o comunque trasferibili, senza per questo perdere la propria cifra caratteristica, ha fatto spostare nel tempo il punto dell'attenzione dal contenuto del risultato ottenuto al processo che questo risultato ha reso possibile.

Le differenze tra i vari metodi e approcci di lavoro -inizialmente sullo sfondo in quanto ogni partner o gruppo era impegnato nella progettazione e nella realizzazione di un prodotto volutamente libero nei contenuti purché rispettoso del quadro di riferimento concordato- sono emerse nelle fasi successive, quando si è trattato di ricucire i fili che univano i vari lavori per costruire una guida ad un percorso formativo e informativo da suggerire a chi volesse eventualmente utilizzare i nostri frutti, magari ripercorrendo i nostri passi.

La cultura, il passato, la storia di ognuno è emersa in maniera esplicita nella fase finale, quando alcuni si sono ritrovati a lavorare più da vicino per arrivare a un risultato che fosse comune e diverso, unico e composto, reso fruibile ad altri senza essere stravolto.

La coerenza tra le dichiarazioni programmatiche e gli atti perseguiti è diventata dunque a un tempo strumento e obiettivo del progetto. E la coscienza che ciò che si voleva trasmettere doveva prima essere acquisito e vissuto come esperienza propria ha stabilito il vero senso di questo lavoro.

Non può essere dunque la mera diffusione di informazione su aspetti di culture vicine o lontane a fornire la conoscenza da usare come base per la convivenza: piuttosto la ricerca e la riflessione sul percorso comune e il costruirsi la strada su cui assieme si cammina possono contribuire a conservare le diversità e a far crescere le nuove identità.

Maddalena Toscano, Naples 2002

T.I.M.E. for Teachers
Presenting

The project was started in 1997 by the Istituto Universitario Orientale di Napoli, supported by funding from the European Union. The group comprised partners from Sweden, Netherlands, Germany, Italy, Belgium and England. Although most members were involved in teaching, others came from community groups working in related fields. All were drawn into the project to address intercultural education and how this could be made more effective for our students. The issues involved are both broad and complex and need to be viewed alongside the current global and political climate, which, of course is constantly changing.

During the project, partners shared experiences of teaching in multicultural settings, and also addressed the problems faced by teachers dealing with new arrivals. The team decided to focus on:

- producing classroom materials
- devising a teacher training course
- producing strategies for involving parents and community in the work
- valuing the importance of local traditions.

Members of the project met together to update one another on their work, to work on common projects and to agree on common terminology. Reaching a shared understanding of terms such as 'multicultural', 'monolingual', and 'mother tongue' was not always easy, as these expressions vary according to the country and language of the user. Some of the agreed definitions have been included in the glossary at the back of the book. The products resulting from the collaboration were varied and included CDs, videos, surveys, classroom materials and resources for teacher education.

Because some of the products were developed with specific contexts in mind, it became apparent that they could not all necessarily be used in

other contexts, so we decided to summarise the aims of each product and to suggest ways in which others may try out similar ideas in their own situations. The details of the original products can be found in *Section 5* together with how the authors can be contacted directly if further details are required. The outcomes of the project do not attempt to replicate the wealth of materials already available, but instead, summarise useful existing ideas and present some new practical teaching resources.

As we write, we are aware that situations are constantly changing as people move from economically impoverished and troubled areas of the world to areas which are comparatively wealthy and safe. Many teachers in Europe are involved with ethnically and linguistically diverse student populations and are having to constantly review both what and how they teach. Sharing experiences and developing teaching materials has proved to be an extremely valuable experience. We hope that this book will enable others to share in the flavour of the project and to benefit from some of the practical ideas for developing multicultural education.

Pamela Wadsworth, Naples 2002

Scopi e obiettivi

di Maddalena Toscano

T.I.M.E. for Teachers è nato dall'iniziativa di un gruppo di docenti dell'U.N.O. - Università degli Studi di Napoli "L'Orientale" (ex I.U.O. - Istituto Universitario Orientale di Napoli) coinvolti dalla pressione di docenti di scuole medie e elementari che in varie occasioni -formali e non- hanno chiesto aiuto per affrontare una situazione che si configurava come completamente nuova: insegnare a bambini provenienti da culture diverse, che non parlavano italiano e spesso erano passati attraverso esperienze traumatizzanti.

Il problema subito posto è stato come adeguare la didattica senza penalizzare o ghettizzare gli utenti: quindi aiutare i docenti non solo informandoli sulla diversità, ma anche fornendo loro sia strategie didattiche per attività in classe e fuori classe, sia materiali da utilizzare direttamente o come esempio. La soluzione individuata è stata di presentare la ricchezza della diversità, abbandonando l'ottica eurocentrica ed egocentrica e mostrando come gli scambi tra i popoli non siano nuovi né necessariamente traumatizzanti.

L'impegno è stato quindi di produrre materiali sia per l'informazione che per la formazione dei docenti, nonché supporti didattici per l'attività nelle classi di scuole primarie e secondarie: linea guida è l'educazione ad una società multiculturale attraverso la reciproca conoscenza, il rafforzamento e lo sviluppo del reciproco rispetto e della coscienza di pari dignità tra culture diverse attraverso la reciproca conoscenza.

Risultati attesi

Il progetto ha prodotto vari risultati, anche oltre i proponimenti iniziali del gruppo di lavoro. I materiali, inizialmente visti come un elenco da cui i docenti potessero scegliere, sono stati raggruppati e presentati a

seconda dell'utenza a cui si indirizzano e dell'utilizzo possibile, distinguendo tra materiali per informazione, per strategie scolastiche, per l'utilizzo in classe, per la formazione docenti.
I materiali per l'informazione sul fenomeno migratorio sono contenuti nella *Section 1 – Migration and globalization.* Sono conoscenze preliminari, indispensabili a chi voglia avere uno strumento per inquadrare situazioni in cui il disagio sociale viene troppo spesso scaricato su chi è vittima e non responsabile delle cause che lo hanno originato. La *Section 2 – Language diversity* propone la diversità linguistica, primo blocco nel percorso dell'apprendimento, come una possibile risorsa e non un insormontabile scoglio in un mondo che si avvia sempre più verso un multilinguismo già più norma che eccezione. La *Section 3 – Educational policies for multicultural education* fornisce, attraverso esperienze sul campo, supporto a chi si trova ad affrontare, spesso senza altro aiuto che le proprie capacità, situazioni in cui lo stabilirsi di un primo canale di comunicazione è premessa imprescindibile per un percorso successivo.

Se l'ambiente deve rispecchiare la strategia, la sola attività in classe non può essere sufficiente; la scuola tutta può impegnarsi a stabilire un codice comunicativo che passa non solo per la lingua ma utilizza tanti altri segnali. Strumenti e risorse -utilizzabili nella formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, ma anche di operatori coinvolti nella prospettiva interculturale- vengono quindi presentati e suggeriti più come indicazioni di percorso che non come ricetta per la soluzione: *Section 4 – School strategies; Section 5 – Teachers' Training course; Section 6 – Experiences*.

La sfida sta nel trovare il codice di comunicazione, dato dalla possibilità di leggere i vari segnali a seconda della loro combinazione, interpretando così il messaggio in base alla disponibilità e all'apertura di ognuno.

Aims and objectives

by Pamela Wadsworth

It is … 'the right and responsibility of educators to make a positive difference in the lives of bilingual-bicultural children. I argue that every educator has the *right* to make a positive difference in children's lives. Neither of these claims might seem particularly contentious but taken together they entail major implications for how educators define their roles in the education of children. In a context of overt and covert racism directed against the languages and cultures of marginalised communities, educators not only have the right to become proactive advocates for children's linguistic rights, they have the ethical responsibility to do so.'

Jim Cummins
http://www.iteachilearn.com/cummins/rightsresponsbilinged.html

The aims of the project were to prepare a range of resources, which could be used as practical teaching materials by educators working in multicultural contexts. In addition to some practical materials it was necessary to provide a theoretical framework and to develop common usage of terminology. Situations faced by many teachers now require them to re-evaluate both their teaching strategies and the resources they use. Due to the movement of large groups of people during the last half of the twentieth century and a change in migration patterns in recent years, many teachers now find themselves having to acquire new teaching strategies to deal with children who come from a range of cultural and linguistic backgrounds. For many teachers, the challenges they now face require the acquisition of new skills and new ways of viewing the teaching

process. The project members attempted to share ideas, to draw on each other's experiences and to exchange materials, which they have found useful in their own teaching. We found that we were often facing similar problems, but each country had to deal with situations which were specific to their own context. For example, Italy had received many refugees from the recent war in the former Yugoslavia, whereas areas of London have received many Kurdish refugees in recent years. Teachers in these situations need to familiarise themselves with new cultures and knowledge of children's linguistic backgrounds. Migrants may have moved due to war or hostility, which has meant that children have arrived in classrooms having suffered from trauma presenting severe emotional or psychological problems. Some project members developed specific strategies for dealing with children and families who were suffering from traumas they had endured. Drama, poetry and art were found to be useful media for sharing ideas and reaching common understanding[1] . Project members from participating countries worked together on areas of common interest, developing materials to assist schools in their task of improving intercultural communication.

The partners were interested in developing a multicultural education programme that allows students to share information about their own cultures and languages with their peers in order to learn from each other and to encourage a respect for different cultures and ways of life. The partners regard cultural diversity as an asset and realise that the specific content, structures and practices involved in developing education for a multicultural society may differ according to the setting in which it is developed and used. Promoting intercultural communication means acknowledging diversity, incorporating into all levels of education, and demonstrating a pride in cultural pluralism alongside a belief that cultural pluralism is desirable. Intercultural education is a meeting point of

[1]See Sec. 6.1 Cristiana Massioni, *Building bridges to different futures; TIME for peace.* IRRE Veneto, 1999-2000.

cultures which promotes respect and tolerance towards different ethnic groups in which the following aspects are considered:

- the intellectual dimensions – broadening knowledge by exploring each other's cultures
- the moral aspects – promoting a positive approach to difference within classrooms
- the psychological level – to promote self-esteem so that every child feels valued, whatever its cultural background.

Participants were encouraged to develop their own view of education for a multicultural society within generally agreed boundaries, fitting their specific needs. It was agreed that education should reflect the culture, language, customs and religions of different community groups so that children feel that both their home languages and cultures are valued within schools.

The products aimed to be of practical use in a variety of situations for:

- school heads and decision makers
- practising teachers and student teachers
- children in classrooms
- school activities involving parents and community groups

In order to assure coherence, a common framework was developed summarising recent research and to define terms. Deciding on the common usage of terminology proved to be a difficult task – words have different connotations according to who is using them and according to the language and context of the user. We have tried to be consistent with the use of terms throughout these materials, but even this was not always possible. For example, 'multicultural education' has more recently implied a trivialisation of the important issues involved in providing a suitable education for a modern democratic and culturally diverse society, but at other times this description seems appropriate, depending on context and intention.

For the purposes of this project we devised the following objectives:

- to promote an attitude of tolerance, mutual respect and understanding, an interest in, and openness to individuals, groups with different cultural, ethnic, linguistic, national and religious backgrounds
- to teach students the skills, knowledge and attitudes required for living in a multi-ethnic society. These include: communication skills, insight into one's own cultural values, standards and assumptions, conflict solving and the workings of a multicultural society
- to make students aware of racism, xenophobia, discrimination and stereotypes
- to empower students with the skills to make them critically aware of racism, prejudice, discrimination and stereotyping within society
- to train teachers and other professionals to understand the issues involved in working effectively in diverse classrooms.

Although many schools are making efforts to introduce a multicultural perspective into the curriculum, there are some concerns that highlighting some cultures over others might prove to be a divisive strategy. Hopefully these materials will dispel that notion and demonstrate that multicultural education can benefit all children, whatever their background. In order to implement a truly inclusive education, fundamental changes need to be made to the basic conception and organisation of the curriculum. This has implications for decision making at all levels of education, including instruction, administration, programme planning, assessment, staffing and school ethos – all aspects are integral to the process of implementing effective and inclusive education.

Section 1 - Migration and settlement

1.1 - Migration and settlement in Europe

Pamela Wadsworth, Patricia East, Paola Leone, Peter Lindhoud

1.2 - Le migrazioni ed il lato oscuro della globalizzazione. Il fenomeno migratorio in Italia

Giancamillo Trani

This section briefly describes the history of migration in Europe, addresing the reasons why people move, as well as giving some background to people's legal rights and status.

It should also be remembered that there has always been a great deal of migration from Europe, especially during the last 200 years. Many British, Irish and Italian immigrants settled in other European countries as well as the Americas.

Much of the research described here has been carried out and collated by CARITAS-Naples, a branch of a world-wide Catholic charity. This paper gives an overview of migrants legal rights, especially those regarding education.

It is important that teachers are aware of the reasons why people move – often because of hardship and conflict, and that they are familiar with children's rights to education, whatever their status.

1.1 Migration and settlement in Europe

by

Pamela Wadsworth, Patricia East, Paola Leone, Peter Lindfors

From the earliest times people have moved from place to place. There are many reasons why people migrate, either as individuals or in groups. People leave their homes because of war, hunger, unemployment or intolerance and settle in places where they hope to have a better life. Sometimes they are disappointed because they find neither work nor tolerance, so they continue to look for better conditions. Up until the nineteenth century the journey was the most difficult part. As soon as a place was found where people could start a new life, they settled there. Only a few groups, like Roma (Gypsies), faced difficulties because most governments and people saw them as outcasts. In the nineteenth century, migration in Europe became more difficult. The nation-state developed and borders became very important. Because of this it became necessary to identify who was legitimately allowed to live within the borders of the state.

After 1945 migration for economic reasons became more and more the norm in Western Europe. Migrations took place from countries of over-population or where there was rural poverty, or high unemployment, to areas of slower population growth and greater economic opportunity. It gathered momentum in the 1950's, reached a peak during the1960's and faded away after the early 1970's. The basis of this migration was the emergence of labour shortages in the economic centre of Northern Europe. In the 1950's Italy was the main supplier of cheap labour, soon succeeded by Spain, later Greece and Portugal. Yugoslavia and Turkey followed, and finally North Africa and the Third World countries, sending migrants to their former colonial powers e.g. West Indians, Indians and Pakistanis to Britain, Francophone Africans to France, Congolese to Belgium and Indonesians to the Netherlands.

Migration took place in waves as can be clearly seen in the case of West Germany. After the Second World War West Germany experienced first a wave of East German refugees, Italians between 1957 and 1965, Yugoslavs in the late 1960s, Turks in the early 1970s and early 1980s and after the fall of the Berlin Wall ethnic Germans from Eastern Europe and the former German Democratic Republic. In the Nordic countries mass migration has not been an issue. Sweden, Norway and Denmark belong to the Nordic Area in which there is free movement of labour. Only Sweden experiences migration, from the Finns, that is sufficient in size and of such cultural significance to be identified as 'mass migration'. These countries have the reputation of being fair to foreign nationals and are therefore the destination for many asylum-seekers; this is particularly the case with respect to Sweden.
Countries of Southern Europe have been traditionally countries of emigration, but recently they have become countries of immigration. Because of its location, Italy is the recipient of 'illegal' immigration. Not only are people from Africa entering Europe by what is sometimes called the 'soft belly' of Europe, but also the crisis in the Balkans in 1990's has created a situation in which refugees and asylum seekers have moved from this area into Italy.

Migrants, particularly economic migrants, mostly move as young adults and are therefore in their child-bearing years. Their birth rate has been, and still is, higher than that of the indigenous populations and because their death rate is lower, migrant populations grow faster than the indigenous ones. The social background of the majority of migrants is rural and poor, and they are therefore forced to accept low-status and mostly poor-paid jobs. Because of this they are vulnerable to the economic developments in their host country. When in 1973 the oil crisis broke out, economies stagnated and unemployment developed, governments of the host countries took measures to restrict the arrival of foreign workers. Measures were taken in some countries to encourage repatriation. However in spite of some migrants returning to their

homelands there was not a sharp decline in the total numbers of migrants as families of the workers who stayed were free to join them. This was particularly the case in the Netherlands where the immigrant population grew quite rapidly in the 1970's and 1980's whilst the number of migrant workers did not increase appreciably. The situation in Germany was very similar. The situation in France was slightly different. In 1974 the entry of family members of Algerians and other North Africans was denied but France modified this policy one year later making the reunion of families possible.

Guest-workers coming from the Mediterranean countries to the Western European countries in the 1960s were expected to work and stay only for a limited period. They were the citizens of another nation-state and therefore were not expected to assimilate. But the reality was different. At the end of their contract, the majority preferred to stay and have their families join them. In the eighties it became clear that governments had to accept that they had settled permanently; multiculturalism and multilingualism had become an established feature of western European countries.

Religion and education. Because of the migration of people from Turkey, Morocco and West Africa, Islam has become an important non-Christian religion in Western Europe. In spite of this, nearly all the public holidays and vacations are still linked to the Christian calendar; matrimonial and family laws, funeral regulations, clothing and food regulations are still firmly rooted in Christianity. The settlement of people with a different religion, laws and regulations, raises questions about the Islamic religion, as some see Islam as a threat to Christian values and traditions.

Reactions to the settlement of people with a non-Christian religion are different across Western Europe. The constitution of the Netherlands addresses freedom of religion: there is separation of state and religion and equality of the different religions is guaranteed. This is very important

in relation to education. From the beginning of the century equal financial support by the state for private (Christian) and public schools has been guaranteed by law. This has resulted in schools of non-Christian denomination being funded.

In Belgium it is possible for religions to obtain official recognition. Functionaries of recognised religions have a salary and pension; there are subsidies available for religious buildings and there is religious education in public schools. But although Islam was recognized in 1974, in reality, it still is not equal to Christianity.
The German approach to migration creates barriers for Muslims wanting to set up Islamic schools. In theory, it is possible to gain recognition for the Islamic religion but the process of recognition is tied to permanent status, making it difficult, as Germany often view migrants as temporary citizens.

In England, the Church of England is the established religion of the State. The Education Reform Act (1988) reaffirms that religious education is a compulsory element in the schooling of all pupils, stating that the syllabus must mainly be Christian in character, but that *it must also include teaching about other principal world religions represented in Great Britain.* There is state funding for religious schools - Roman Catholic schools and a small number of Jewish schools. Recently this has been widened to include a small number of other religious denominations e.g. Islam, Hindu and Seventh Day Adventist. The situation is very different in France where there is strict separation between Church and State; religious education is excluded from public schools.

1.2 Le migrazioni ed il lato oscuro della globalizzazione

di Giancamillo Trani

Nel XIX secolo l'idea del progresso umano basato sulla scienza, sulla ragione e sull'educazione universale era accettato come un dogma dalla maggior parte delle persone istruite; cento anni dopo il credo laico nella perfettibilità degli esseri umani, così forte nel secolo scorso, è stato soppiantato dal fondamentalismo religioso e dal millenarismo dell'ultima decade del secolo.

Nel XIX secolo si pensava che i doni della natura fossero illimitati; nell'ultimo decennio del XX secolo questa fiducia è andata in frantumi ed è scomparsa. All'inizio del secolo gli esseri umani credevano di poter gestire razionalmente la natura, alla fine del secolo si chiedono dubbiosi se questa loro sicurezza abbia ancora senso. La tecnologia tendeva a soddisfare i bisogni della grande impresa e delle agglomerazioni geografiche del capitale, per raggiungere le economie di scala nel primo caso, le economie esterne nel secondo. Alla fine del XX secolo, la stessa tecnologia tende alla produzione miniaturizzata, decentralizzata e flessibile sia per evitare le diseconomie di scala e quelle esterne, derivanti dalla produzione di massa e concentrata, sia per rafforzare i sistemi di comando e di controllo delle imprese globali. Il XX secolo, cominciato con l'ottimismo creato da una moneta forte e dal gold standard, termina con il cinismo creato da flussi internazionali di finanza incontrollabile e da montagne "irraggiungibili" di debiti esteri.

Lo sviluppo tecnologico ha permesso la creazione di reti del commercio e dell'informazione, ma anche l'instaurarsi di una mutazione perpetua dell'economia: il provvisorio, il mutevole, l'imprevedibile eletti a sistema, a regola di vita.

Ed in questo mondo sempre più piccolo e sempre più popolato[1] si

[1] La crescita della popolazione mondiale è la più alta di tutti i tempi nei suoi valori assoluti: abbiamo da poco superato quota 6 miliardi di abitanti, e le proiezioni riguar-

spostano milioni di persone: oltre 27 milioni di rifugiati e sfollati, oltre 100 milioni di migranti, dei quali 5 milioni sono italiani.

Ma perché si emigra? Intanto perché si accentuano sempre più le differenze tra Nord e Sud del mondo: i paesi ricchi costituiscono il 32% dell'umanità; i paesi poveri il 68%[2] . I parametri usati per la distinzione convenzionale tra paesi ricchi e poveri sono tre: il reddito medio pro–capite, lo stato della salute, il grado di alfabetizzazione. I paesi ricchi (cioè il 32% della popolazione mondiale) consumano il 75% delle risorse naturali disponibili. È come se sei persone disponessero di un chilo di pane: due ne mangiano 750 grammi, le altre quattro devono accontentarsi di 250 grammi. In tal modo i fortunati sono 840 milioni di persone o poco più, gli sfortunati 5 miliardi e 160 milioni d'individui o poco meno. I paesi ricchi possiedono l'80% del commercio e degli investimenti, il 93% dell'industria, il 98% della ricerca scientifica e tecnologica. I dieci miliardari più ricchi del mondo possiedono una ricchezza netta di 133 miliardi di dollari, cioè oltre 1,5 volte il reddito nazionale totale dei paesi in via di sviluppo. 385 famiglie al mondo posseggono, da sole, l'equivalente di circa due miliardi e mezzo di persone. Basterebbe l'1% del reddito globale per eliminare la povertà. Nei 45 paesi meno sviluppati del mondo:

- il 71% della popolazione vive in povertà assoluta
- il 68% non ha acqua potabile
- il 75% vive in luoghi senza fognature
- il 61% vive senza alcuna forma di assistenza sanitaria.

Un miliardo e mezzo di persone, nei paesi del Terzo Mondo, vivono sotto la soglia di povertà: di queste, 816 milioni sono bambini.

---

danti il prossimo ventennio variano da un minimo di 7,27 miliardi di persone ad un massimo di 7,92 miliardi; addirittura, per l'anno 2050, la più bassa proiezione dell'ONU parla di 7, 8 miliardi di persone, la più alta di 12,5 miliardi!

[2] Fonte: OMS, FAO, UNESCO.

Occorrerebbero 5,5 miliardi di dollari per cancellare i debiti dei 20 paesi più poveri del mondo: quanto è stato speso per costruire EuroDisney. Il costo per fornire accesso a servizi sociali di base e per trasferire il capitale necessario per alleviare i redditi bassi ammonta a 80 miliardi di dollari: meno del reddito totale annuo delle sette persone più ricche del mondo.

Un miliardo e mezzo di persone sono affette da malnutrizione, e di queste, 460 milioni rischiano di morire di stenti: ogni anno le vittime della fame sono all'incirca 40 milioni. 15 milioni di bambini muoiono ogni anno prima di aver raggiunto il 5° anno di età a causa della fame e delle malattie che ne derivano: nel mondo, muore di fame un bimbo ogni 4,8 secondi. Nei paesi poveri il 53% dei bambini sotto i 5 anni è moderatamente o gravemente sottopeso, il 47% presenta ritardi nella crescita: in Italia, il 26% dei bambini che frequentano le elementari e le scuole medie risultano obesi, negli USA ci sono 37,8 milioni di obesi. Più dell'80% della popolazione mondiale non gode di alcuna assistenza sanitaria: 1 miliardo e 250 milioni di persone sono sprovviste di acqua potabile e la malaria uccide attualmente 3.000 bambini al giorno ed in Africa colpisce un adulto su quattro.

Più del 93% dei 23 milioni di persone affette da AIDS vive nei paesi in via di sviluppo. L'AIDS è la principale causa di morte nei paesi dell'Africa Meridionale ed Orientale: nel 1998 (cfr. Rapporto UNICEF 1999) il virus dell'HIV è costato la vita a 1,4 milioni di persone, tra cui moltissimi bambini. La sua diffusione ha raggiunto proporzioni catastrofiche: nell'Africa Meridionale ed Orientale si concentrano il 48% dei casi di AIDS registrati in tutto il mondo, mentre i 2/3 delle vittime del virus nel mondo vivono in Africa: per fermare l'epidemia nel continente sarebbero necessari 3.000 milioni di dollari l'anno. L'Africa è un continente che sta morendo: le medicine costano quanto in Italia e non esiste alcuna forma di rimborso o di assistenza statale: nessuno è in grado, tranne pochissimi ricchi, di acquistare ad esempio una confezione di antibiotico, perché il suo costo equivale allo stipendio medio di un mese.

Nei paesi industrializzati c'è in media un medico ogni 600 abitanti; nei paesi poveri uno ogni 4.257, ma nel Niger uno ogni 15.000 abitanti ed in Etiopia uno ogni 70.000. In Svezia c'è un posto letto ogni 70 abitanti: in India 1 ogni 1.670, in Afghanistan 1 ogni 5.810, mediamente nei paesi poveri 1 ogni 1.200 abitanti. Circa metà della popolazione mondiale (3 miliardi di persone) non ha il telefono. In tutta l'Africa Subsahariana ci sono meno linee telefoniche che nella sola città di New York: per ottenere l'installazione di un telefono, in Africa, mediamente una famiglia aspetta dai 7 ai 10 anni !

Proviamo a fare qualche altro confronto nel campo dell'alfabetizzazione. Nei paesi poveri ci sono 840 milioni di analfabeti adulti, 600 milioni di semianalfabeti o analfabeti di ritorno. In Africa è analfabeta circa il 73% della popolazione, in Asia il 58%, in America Latina il 30%, in Europa il 3,6%. Nel Terzo Mondo, 130 milioni di bambini non vanno a scuola: in Mauritania, per fare un esempio, nel 1995 ad ogni maestro elementare erano affidati in media 51 scolari; in Eritrea gli analfabeti sono 3 ogni 4 persone. In Canada il 90% dei giovani frequenta l'università.

Queste pesanti condizioni finiscono col mortificare o bloccare le energie e producono passività, inerzia, fatalismo. Rispetto a queste situazioni i popoli ricchi hanno precise responsabilità. I popoli più sviluppati non hanno messo a disposizione dei popoli poveri le proprie esperienze, la propria cultura, il proprio progresso. Anzi, a mano a mano che li hanno conosciuti e sono entrati in rapporto con loro, ne hanno occupato il territorio, anche con guerre sanguinose e sterminatrici, ed hanno sfruttato le loro risorse materiali e umane: dall'Africa in quattro secoli sono stati deportati in America non meno di 100 milioni di persone. Quando il colonialismo si è reso improduttivo e pericoloso, lo sfruttamento è continuato e continua attraverso il neocolonialismo economico. Nel 1982 circa l'82% delle importazioni extracomunitarie di materie prime veniva dal Sud; su 10 tonnellate di petrolio, 9 vengono dal Sud. Il 95% dell'uranio viene dal Sud. Molte delle materie prime agricole necessarie alle nostre industrie

come il caucciù, il cotone, la juta, i legni tropicali vengono dal Sud: nessuno di questi prodotti si trova nei paesi dell'Unione Europea. Nel settore strategico dei prodotti minerari dipendiamo per il 50% dalle importazioni e 2/3 di queste ultime vengono dal Sud. Noi compriamo ma vendiamo massicciamente ai paesi del Terzo Mondo, che assorbono il 41% delle vendite comunitarie ed il 50% dei prodotti finiti. Vendiamo però bene, poiché chiediamo che i prodotti finiti ci siano pagati in dollari americani; ed è qui che la nostra bilancia commerciale registra rapidi progressi.

Il Terzo Mondo ci vende l'80% dei prodotti di base (combustibili, alimenti, materie prime), ma essi valgono raramente più del 10% del prodotto finale che se ne può trarre. Per essere ancora più chiari, su un prodotto di base che vale 100, la loro parte vale 10, la nostra 90; ma quando vendiamo loro il prodotto finito, lo devono pagare 100. Questo perché il prezzo dei prodotti di base non è fissato da loro, ma dai compratori, ossia le grandi multinazionali e i governi dei paesi ricchi che comprano. Loro sono costretti a vendere per comprare da noi le cose essenziali, per pagare non già i debiti, ma gli interessi dei nostri prestiti, per pagarci le armi che vendiamo loro, e i prezzi glieli imponiamo noi, sia dei prodotti di base sia di quelli finiti. In questo modo, i paesi ricchi diventano sempre più ricchi, quelli poveri sempre più poveri.

Ecco la classifica dei 10 paesi più esposti finanziariamente, così come stilata dalla Banca Mondiale. Redatta nel 1998, riporta i nomi delle dieci Nazioni con il peggiore rapporto tra debito estero e PIL[3] : Sao Tomè 283%, Guyana 192%, Guinea Bissau 186%, Mozambico 126%, Nicaragua 121%, Congo 92%, Mauritania 89%, Zambia 82%, Costa d'Avorio 63%, Etiopia e Zaire 60%. Dunque, come abbiamo visto, il Sud del mondo è indebitato pesantemente con il Nord: tale debito è quantificato in circa 2.300 miliardi di dollari, ossia più di quattro milioni di miliardi di lire!

[3] PIL - Prodotto Interno Lordo: nella contabilità nazionale, valore monetario dei beni e dei servizi finali prodotti in un anno sul territorio nazionale al lordo degli ammortamenti.

Tuttavia, in quest'ultimo decennio, sono state avviate politiche di aggiustamento strutturale nell'economia dei paesi in via di sviluppo ed anche tentativi per risolvere il problema dei debiti contratti. Va rilevato come l'accumulo dell'enorme debito dei paesi poveri è un vero e proprio caso di mancanza di etica nell'intermediazione finanziaria mondiale. Tuttavia dobbiamo precisare che nel mondo, accanto alla povertà, si combattono anche tantissime guerre che costituiscono una causa di fuga verso l'Occidente. Bosnia, Rwanda, Burundi, Sudan, Sri Lanka, Kossovo sono solo alcuni dei paesi nei quali si sono combattute o si combattono guerre sanguinose.

È indispensabile inoltre ricordare le violazioni dei diritti umani purtroppo perpetrate in tantissime nazioni: le cifre di queste violenze sono realmente agghiaccianti e parlano da sole. I dati di seguito riportati sono tratti da uno degli ultimi rapporti di Amnesty International:

esecuzioni senza processo: migliaia, in almeno 63 paesi, tra i quali Bahrain, Burundi, Colombia, India, Russia, Rwanda

sparizioni: più di 140.000 attivisti politici scomparsi nel nulla in varie nazioni, tra cui Rwanda, Burundi, Colombia, Iraq, Sri Lanka e Turchia

prigionieri per reati d'opinione: in 85 paesi, tra cui Jugoslavia, Cina, Kenya, Perù, Tunisia

torture e maltrattamenti: almeno 10.000 detenuti sottoposti a torture e maltrattamenti in 114 nazioni, tra le quali Indonesia, Iran, Messico, Sudan, Jugoslavia. Per torture o disumane condizioni carcerarie nel 1996 sono morte 4.500 persone in 54 paesi, tra cui Egitto, Kenya, Turchia

processi iniqui: avvengono sistematicamente in almeno 27 paesi del mondo, tra i quali Arabia Saudita, Cina, Colombia, Nigeria e ex-Jugoslavia (tantissime persone condannate a pene detentive durissime a seguito di processi farsa!)

detenzioni senza accusa o processo: sono perpetuate in ben 43 paesi, tra cui Azerbajan, India, Paraguay, Rwanda, Israele (in queste nazioni, al momento, risultano detenute 46.000 persone senza alcuna accusa!)

pena di morte: nel 1995 sono state giustiziate ufficialmente 2.900 persone in 41 paesi, tra cui Arabia Saudita, Cina, Nigeria e Kazakhistan.

Queste alcune delle cause che spingono ad emigrare. L'inizio del nuovo millennio può forse imprimere una svolta decisiva nel compensare le ingiustizie sociali che sono alla base del fenomeno migratorio, altrimenti di per sé inarrestabile.

Il fenomeno migratorio in Italia

Negli ultimi anni, da tutto il Sud del mondo, è giunta anche nel nostro Paese una forte ondata migratoria.
Agli inizi degli anni '90 il coro degli industriali italiani era pressoché unanime:

L'offerta di manodopera italiana è praticamente nulla. O si assumono gli stranieri o si riducono i livelli produttivi.

Quindi, con queste concrete speranze, incominciava il viaggio degli immigrati in Italia, alla ricerca di un futuro diverso. La Sicilia, cioè il porto di Trapani, è la prima tappa per tanti. Per molti altri lo è Roma, cioè l'aeroporto di Fiumicino, oppure piazza Garibaldi a Napoli, ma non tutti giungono a destinazione: i viaggi e gli esodi delle speranze spesso finiscono nel mare Adriatico, nel canale d'Otranto, dove si dice siano migliaia i corpi degli immigrati che il mare non restituirà mai. Le correnti migratorie di cui sopra si incontrano spesso dalle parti di Caserta, a raccogliere pomodori ed a pascolare bufale; poi magari deviano verso Foggia, anche lì per i pomodori e per le olive, quindi in Calabria, per gli agrumi, poi …

Poi il sogno di tutti è quello di mettere insieme i soldi per raggiungere il Nord: l'Emilia Romagna, ricca di fabbriche e di servizi sociali, o Milano, con il suo hinterland industriale. Da Milano si punta verso Bergamo, a Brescia e da qui si arriva a Mantova e, se è il caso, si prosegue ancora verso Vicenza ed il Nord Est; poi Arzignano, la Valle del Chiampo, le grandi concerie.

Lo studio del fenomeno migratorio fa emergere un altro grave problema: il dramma dei profughi e dei rifugiati. Secondo l'ACNUR (Alto Commissariato Delle Nazioni Unite Per i Rifugiati), attualmente sul nostro pianeta sono circa 50 milioni le vittime dell'esodo forzato, di cui più di 22 milioni di persone di diretta competenza dell'ACNUR, altri 20 milioni di sfollati privi della protezione ACNUR e 2 milioni i rifugiati palestinesi assistiti dall' UNRWA (Agenzia di Soccorso e Lavori della Nazioni Unite per i rifugiati del Vicino Oriente). L'Italia, seguendo il dettato della Convenzione di Ginevra, promise di dare asilo a chi si trovasse in difficoltà per motivi di razza, religione, nazionalità, opinioni politiche. Ma pose un limite: i profughi dovevano essere europei, gli altri potevano restare solo dopo aver ottenuto la protezione dell'ACNUR. Questa regola, detta della "limitazione," è stata in vigore fino all'avvento della Legge Martelli n° 39/90, con due sole ma vistose eccezioni: i cileni nel 1973 ed i vietnamiti nel 1979. In genere l'Italia per i profughi era solo una tappa di passaggio verso USA, Canada Australia, Nuova Zelanda. Dal 1990 le cose sono profondamente cambiate. La Legge Martelli, come detto, ha eliminato la limitazione geografica e, di conseguenza, l'Italia ha smesso di essere un luogo di passaggio per divenire un possibile paese di residenza.

Il progetto italiano di fornire all'immigrato un modello di società accogliente sta subendo delle vistose battute d'arresto. In assenza di efficaci politiche sociali e di reali percorsi di integrazione e di inclusione, è prevalsa finora l'interpretazione della legislazione vigente nel senso d'una regolamentazione degli ingressi fortemente selettiva, al posto di

quella che prefigurava adeguate misure di accoglienza e strategie di intervento improntate ad una sostanziale uguaglianza di diritti tra cittadini italiani e stranieri. Per dirla in due parole, si è guardato all'immigrazione come ad un problema di ordine pubblico e non già come al più rilevante fenomeno di cambiamento in senso pluralistico della nostra società: nella maggioranza dei casi è venuta meno per gli immigrati la certezza del diritto.

Ma perché gli immigrati scelgono l'Italia e quanti sono stati e quanti sono oggigiorno gli immigrati extracomunitari nel nostro Paese? L'Italia non è la nazione più ricca, ma appartiene a pieno titolo all'esclusivo "club" dei G8. La ricchezza prodotta in Italia (fonte Banca Mondiale ed FMI 1998), -pari a 1.160.444 milioni di dollari- supera abbondantemente il PIL di tutti i paesi dell'Est Europeo messi insieme e, di misura, anche quello della Cina che ha 1 miliardo e 200 milioni di abitanti; più del doppio rispetto all'intero continente africano ed al subcontinente indiano. Rispetto poi ai principali paesi dai quali proviene l'immigrazione, per la quota di ricchezza che detiene, l'Italia -prendendo come metro di misura il PIL pro capite- sta molto meglio. Infatti il PIL dell'Italia risulta da tre a sei volte superiore a quello di Filippine, Brasile, Polonia; da 10 a 20 volte superiore a quello di Tunisia, Egitto, Marocco, Romania, Macedonia; da 20 a 50 volte superiore a quello di Albania, Cina, Sri Lanka, Senegal, India.
Per tutti gli anni '70 la presenza straniera in Italia resta al di sotto delle 300.000 unità ed è costituita per circa un terzo da cittadini comunitari. Alla fine degli anni '80 gli stranieri sono mezzo milione ed i comunitari sono divenuti un quarto. È verso la metà degli anni '70 che i rimpatri degli italiani cominciano a prevalere sugli espatri ed attestano, così, che è giunto a termine il grande esodo dei nostri connazionali verso l'estero.

L'Italia inizia a diventare uno sbocco per i flussi in partenza dai paesi del Terzo Mondo e l'attrazione del nostro Paese cresce man mano che nelle altre nazioni europee vengono varate delle legislazioni restrittive.

Solo a metà degli anni ’80 (450.000 presenze nel 1986, anno del varo della Legge n° 943) viene approvata in Italia con non poche difficoltà la prima normativa specifica sugli stranieri, mentre in precedenza l’immigrazione si era prefigurata, in prevalenza, come un problema di polizia regolato dal Testo Unico delle Leggi di Pubblica Sicurezza risalente al 1931. Nel 1990, quando entra in vigore la legge Martelli, gli immigrati sono 781.000, per superare il milione nel 1996, anno in cui il Governo Dini introduce la terza regolarizzazione (dopo quelle disposte nel 1986 e nel 1990). All’inizio del 1998, nella fase in cui è stata approvata l’ultima legge sull’immigrazione (Legge n° 40), gli stranieri soggiornanti in Italia hanno superato abbondantemente il milione di persone per diventare 1.250.241 alla fine di quell’anno, con una incidenza del 2,2% sulla popolazione residente. Ai titolari di permesso di soggiorno si aggiungono più di 300.000 immigrati in corso di regolarizzazione. Dal 1986 al 2000 la popolazione straniera si è quasi triplicata, mentre l’aumento annuale è stato mediamente di 72.000 unità (83.000 l’anno nella seconda metà degli anni ’80 e 60.000 negli anni ’90, con la punta di 90.000 nel 1998).

L’aumento dell’ultimo decennio non è stato uniforme e, ovviamente, le impennate si sono avute in occasione delle sanatorie. Non si può dire, però, che si sia determinata una invasione, considerato che esperti in demografia hanno considerato compatibili per il nostro Paese (per alcuni addirittura auspicabili) quote annuali di oltre 100.000 nuovi stranieri.
Ad oggi (anno 2000), tuttavia, nessuno può dire con certezza quanti siano gli immigrati in Italia. L’ultima rilevazione della Caritas Diocesana di Roma, che da anni cura la redazione del “Dossier statistico immigrazione”, parla di circa 1.500.000 immigrati regolari presenti in Italia (+ 240.000 nel 1999), il che colloca il nostro Paese al quarto posto assoluto, in Europa, quanto a presenza d’immigrati (dopo Germania, Francia, Gran Bretagna). A questi, come detto, vanno aggiunti i clandestini: 200/300 mila per l’associazionismo ed il volontariato, 400/500 mila per le autorità di pubblica sicurezza.

Questi immigrati sono concentrati per il 53,5% al nord, per il 28,6% al centro, per il 12, 1% al sud, per il 5,8% nelle isole. Le province con più stranieri sono Roma, Milano, Torino, Napoli, Brescia, Vicenza, Firenze, Verona, Bologna, Treviso, Bergamo, Perugia: come si può ben vedere, tra le prime dodici province citate la schiacciante maggioranza appartiene al Nord Italia; è anche opportuno sottolineare come Napoli sia l'unica provincia del meridione a superare le 20.000 presenze regolari.

Relativamente alla consistenza della presenza straniera, le province con una percentuale pari o superiore al 2% del totale nazionale sono: Roma (15,9%), Milano (11,6%), Torino (3,5%), Napoli (3,3%), Brescia (2,6%) Vicenza (2,5%), Firenze (2,2%) e Verona (2,1%). Tra le Nazioni più rappresentate ricordiamo Marocco, Albania, Filippine, Ex Jugoslavia, Romania, USA, Cina, Tunisia, Senegal, Sri Lanka. I paesi dell'Est Europeo si segnalano per l'aumento più alto in termini percentuali (oltre un terzo) ed in valori assoluti (più di 100.000 unità). Ogni due nuovi venuti, uno proviene ormai dall'Est Europeo, il cui aumento è numericamente quasi il doppio rispetto al Nord Africa, tre volte di più rispetto all'aumento degli immigrati provenienti dall'Estremo Oriente e dal Subcontinente Indiano e sei volte di più rispetto a quelli originari dall'America Latina[4] .

Tra i mestieri nei quali gli immigrati vengono più massicciamente impegnati[5] troviamo i conciatori (34,3%), seguiti da addetti alle fonderie (32%), lavoratori nell'industria del legno (30,8%), fattorini od operai in imprese di pulizie e facchinaggio (30,4%), lavoratori edili (30,1%), operai nelle industrie plastiche (29,8%), minatori (29,1%), assistenti sanitari (29,1%), lavapiatti e camerieri (26,3%), operai nell'industria del marmo (26,2%), addetti alla macellazione (23,6%), addetti alle pompe di benzina

[4] Fonte: anticipazioni "Dossier Statistico Immigrazione 2000" della Caritas Diocesana di Roma.

[5] In parentesi è indicata la percentuale di nuove assunzioni settore per settore.

(7%), oltre all'apporto fondamentale dato dagli immigrati nei settori dell'agricoltura, della collaborazione domestica notte/giorno, dell'assistenza agli anziani.

Una ricerca congiunta della Caritas di Roma e dell'International Labour Office sulle rimesse inviate dagli immigrati ai paesi di origine ha permesso di stabilire che, nel 1999, sono stati sfiorati i 1000 miliardi di lire in Italia e superati i 100.000 miliardi nel mondo. Un fatto meritevole di grande attenzione per i suoi risvolti sociali ed economici; solo il petrolio ha fatto meglio.

Abbiamo già accennato a come gli immigrati rappresentino, di fatto, una risorsa per la nostra economia. È quindi ipocrita affermare, come fanno alcune forze politiche, che bisogna aiutare i paesi in via di sviluppo creando ivi occupazione: negli ultimi anni l'Italia ha raggiunto i suoi minimi storici in fatto di cooperazione internazionale e di aiuti al Terzo Mondo.
Insomma, delle due l'una: o attuiamo dei seri ed onesti progetti di industrializzazione dei paesi in via di sviluppo, accettando di finanziarli a medio e lungo termine, pur consapevoli di far crescere dei potenziali rivali economici che presto o tardi sottrarranno una fetta della nostra ricchezza, oppure acconsentiamo all'ingresso di quelle persone che giungono da noi per non morire di stenti nella loro terra, facendoli lavorare ed in tal caso rinunciamo di nuovo ad una parte della nostra ricchezza.

Gli immigrati costituiscono una risorsa perché con il loro lavoro nelle occupazioni più umili, più disagevoli, più pericolose, forniscono un contributo reale alla nostra economia, così come i nostri connazionali hanno fatto in Svizzera, USA, Belgio, Germania. L'immigrazione ha avuto l'effetto dirompente di detonatore dei peggiori difetti della politica italiana; spesso, più che aver generato problemi, gli immigrati hanno solo messo a nudo le carenze delle nostre politiche sociali e delle nostre strutture in genere.

Nell'Europa dei ritrovati nazionalismi e delle inquietudini verso gli stranieri, l'Italia ha oggi un primato: quello della paura dell'immigrazione. Teme, più degli altri paesi europei, che gli immigrati siano una minaccia soprattutto per l'ordine pubblico e per la sicurezza delle persone. È disposta più di altre nazioni a concedere diritti politici e di cittadinanza a coloro che hanno una posizione regolare ed a negoziare, a livello europeo, un atteggiamento comune sul problema degli stranieri. Ma resta diffidente, soprattutto verso coloro che oggi arrivano dai paesi dell'Est e che tra pochi anni saranno probabilmente a pieno titolo cittadini dell'Unione Europea. Nella paura l'Italia non è sola: Germania e Francia condividono, in misura minore ma sostanziale, i timori per le conseguenze del crescente numero di immigrati e, più dell'Italia, vorrebbero chiudere le porte alle possibilità di concessione della cittadinanza e dei diritti politici. Che in Europa ci sia una situazione di tensione sociale e politica verso la questione dell'immigrazione è ormai assodato; che i governi siano chiamati a confrontarsi con gli atteggiamenti sociali e le chiusure che essa genera è tema da lungo tempo dibattuto dentro i singoli Stati e negli organismi europei. In Italia una persona su tre pensa che gli immigrati costituiscano una minaccia per l'occupazione, una su due considera l'immigrazione una minaccia per l'ordine pubblico.

Da queste elementari considerazioni si può ricavare come sia andata diffondendosi una strisciante forma di razzismo nei confronti degli immigrati, accusati molto semplicisticamente di essere dei propagatori di malessere sociale. Si tratta forse dell'ancestrale timore della proprietà privata minacciata dal forestiero o, forse, di una situazione di crisi economica vissuta con tale e tanta angoscia da farci accettare inermi e quasi con soddisfazione espulsioni, sgomberi coatti, violenze e persino leggi ingiuste e discriminatorie che ci aiutino a liberarci da ogni possibile concorrente. Quasi mai si tiene conto della "domanda" di lavoro presente in Italia: esistono interi settori produttivi nei quali i nostri connazionali non sono più disposti a lavorare e che la scomparsa della manodopera straniera metterebbe senz'altro in crisi.

Si fa ancora più stridente la contraddizione tra la mercificazione, il "consumo" dell'immigrato e la sua emarginazione nella società: ora che tutti i giorni lo straniero vive con noi, lavora con noi, mangia e cammina accanto a noi, l'importante è che non sia più vissuto come "altro" da noi, in ogni senso.
Occorre aprirsi, disporsi ad un rapporto paritario, imparare a prendere, oltre che sudore e forza lavoro, anche quanto l'altro porta con sé. Non è certo facile quando il nostro interlocutore ci vende collanine o lava il nostro parabrezza, ma è l'unica strada percorribile: imparare a conoscerli e capire quanto hanno da dirci.

Concludendo, è necessario un impegno straordinario per comprendere quali aspetti del fenomeno migratorio minaccino la solidarietà della società italiana, per conoscere dove e perché si verifichino, per combatterli e soprattutto prevenirli: solo il rispetto delle diversità, della dignità della persona umana e dell'uguaglianza sono la premessa indispensabile di una civile convivenza tra persone diverse nella società di oggi, ma più ancora in quella di domani.
In Campania, i primi tentativi per dare visibilità sociale ed istituzionale agli immigrati furono compiuti nel 1990, allorchè si diede vita al "Coordinamento Regionale Immigrati della Campania" con sede a Napoli, presso la Libreria Dehoniana. Ne facevano parte, oltre ai sindacati confederali, la Caritas, la Comunità di S. Egidio, la Federazione delle Chiese Evangeliche, alcune associazioni laiche e le prime comunità d'immigrati (Eritrea, Sri Lanka, Senegal, Capo Verde). Nel biennio 1994–1996 si costituì il Forum Antirazzista della Campania che, già nei suoi primi anni di vita, ha realizzato diverse iniziative di rilievo (come quelle che seguirono l'incendio e la distruzione del ghetto di Villa Literno). Intanto, alcuni amministratori illuminati costituivano in provincia di Napoli le prime esperienze istituzionali legate al mondo dell'immigrazione: a Marano fu istituita la figura del Consigliere Comunale aggiunto per l'Immigrazione (fu designato un immigrato eletto dagli extracomunitari residenti), mentre a S. Antimo nacque la prima

Consulta Comunale per l'Immigrazione. Il Comune di Napoli ha un Ufficio Immigrati e sono state portate avanti, non senza difficoltà, interessanti sperimentazioni tra pubblico e privato sociale. Ne sono testimonianza gli Sportelli Informativi e di Segretariato Sociale per Immigrati, il Tavolo di Lavoro sull'Immigrazione, la realizzazione del Campo Nomadi di Scampìa, e tante altre iniziative. Ora si confida anche nella Consulta Territoriale sull'Immigrazione, promossa dalla Prefettura di Napoli ai sensi della Legge 40/98.
Accanto ai servizi tradizionali si vanno aggiungendo forme di intervento più diversificato anche in riferimento alle specificità culturali degli utenti. Tuttavia vi sono settori ancora largamente scoperti: valga per tutti l'esempio dell'accoglienza notturna, importante soprattutto nel momento dell'arrivo ma anche nel caso di perdita temporanea di lavoro, oppure per ospitare ragazze che vogliono sottrarsi al giogo della prostituzione coatta.

Va inoltre osservato che molti degli interventi sull'immigrazione sono di natura quasi esclusivamente culturale, piuttosto che socio–assistenziale. Quest'ultimo campo ha interessato soprattutto quelle organizzazioni, per lo più religiose o d'ispirazione cattolica, che già prestavano servizi (mense, poliambulatori, centri di accoglienza notturna, centri di ascolto, ecc.) ad altre fasce della marginalità sociale e che li hanno allargati ai migranti in quanto individui in condizioni di povertà, prescindendo dalle caratteristiche culturali degli stessi.

Section 2 - Language diversity

2.1 - Language diversity and language status

Maddalena Toscano

2.2 - Et si on parlait des langues africaines?

Claire Grégoire

The first part of this section describes the scale of linguistic diversity and presents also the impact of mass movements and modern technology on language usage.
Since the availablity of e-mail and the world-wide web, there has been an impact on language usage and on the status of languages in the world. For example, modern software would be considered to be comprehensive if it is enabled for 50 different languages, by most standards a very large number of languages, but this is only a drop if we consider that there are about 6,800 languages used world-wide. Initially, the tendency was to use English as the language of business and IT (Information Technology), but this is being questioned and its importance is starting to decline as new software becomes available. People are also becoming more aware of the need to preserve and promote a wide range of languages and not necessarily to consider English as the lingua franca.

The second part of the section describes some of the complexities of African languages and provides very helpful reading for those involved in teaching children from African backgrounds. There are some unique features such as ‘click’ sounds, which are not found in European languages, other African languages are

dependent on intonation to give meaning, as the same construction can convey several different meanings depending on the way it is pronounced.

The exact number of languages which exist in Africa is debatable (between 1.000–2.200), depending on how a language is defined, but many languages may be used within a very small restricted geographical area, often separated from other areas by geographical barriers.

For most people in Africa, multilingualism is the norm rather than the exception, as it is for countries in Europe and North America.

2.1 Language diversity and language status

di Maddalena Toscano

Time changes all things;
there is no reason why languages
should escape this universal law
Saussure 1916, 114

La parole distingue l'homme entre les animaux:
la langue distingue les nations entre elles;
on ne connait d'où est un homme qu'après qu'il a parlé.
Jean-Jacques Rousseau*, Essai sur l'origine des langues*

The word *language* can have at least two main different senses. The linguistic sense, where two forms of mutually intelligible speech are considered as dialects of a single language, and the political sense, where two communities or groups states that they speak a different language from the neighbours.

Human language probably developed about 100.000 years ago and has since been going through long periods of equilibrium and occasional interspecting, during which new languages were born and others died. With the passing of time, linguistic communities experienced various linguistic changes with the effect that, after several generations, the language spoken by one language community may still be called by the same name as the language used by their ancestors (ex.: ancient and modern Greek), yet be significantly different.

Language variations are due to discontinuity of transmission and social-functional selections. In fact during the transmission of language from

one generation to another, language variations occur as a consequence of the combination of external dynamics (contact induced changes due to lexical and grammatical borrowing, allophonic shifts, change in grammatical categories and construction types) and internal language dynamics (modification in pronunciation and in morphological paradigms, introduction of new words and abandon of old ones, shifts of semantic ranges, modification of syntactic constructions, transformation of social attitudes toward language use, etc.).

Over the course of thousands of years of human history, people migrated and settled into nearly every corner of the earth. As this happened, the language dynamics of convergence and divergence have been in continuous operation and the result is a complex situation of multilingual diversity. Thus, when a given speech variety has undergone through changes, dialects are born and when the different communities are no longer able to understand each other, then different languages are born.
Every living language is therefore in a perpetual state of change, but the rate at which a language changes is not constant or predictable, depending on contacts with other languages and on speakers attitudes toward their own languages and toward other languages.

A language used within a language community has ranges of variations in pronunciation, syntax, lexical items, collocation, etc. Often these variations will correspond to geographic distribution, but variation can be found also within close areas. Related but distinct languages can be spoken in two different locations, but there can also be a continuum of variation with no clear boundaries as one moves from one location to another.

Some basic questions will then arose: what we mean by language, how we define the limits of a language, what is the difference between a

language and a dialect. Any attempt at providing answers to these questions requires the adoption of some operational definitions for what a language is. Among the issues that must be considered as bases of an operational definition of language are intelligibility (i.e. the ability of speakers to functionally communicate with one another), linguistic similarity between speech varieties, sharing of a common literature, self-perception of language communities and other perceptions and attitudes based on political or social factors.

There about 6.500 mutually unintelligible languages today in the word, belonging to about 250 language families. Determining which language a person or a group speaks is not always an easy task, depending on the personal history of the speakers, and on language identification and categorization principles adopted.
Linguists would generally give preference to factors of linguistic similarity and intelligibility while others may have a different basis according to felt needs and purposes. In a small number of simple cases clear distinctions may be quite self-evident, but in general this is not the case, and some form of analysis of the situation will be needed.

There are many ways to form an operational definition of language, and different definitions will lead to different conclusions. Normally, when speakers identify idioms as separate languages they do not refer to specific operational definition; often the speech varieties would be distinguished on the basis of several elements so that the distinction will be seen as almost self-evident. But this is rarely the case when there is a specific need at identifing languages.
Even in the case of relatively "major" languages, different operational definitions lead to different conclusions. For example, Serbo-Croatian has often been considered a single language with two writing systems, but there is a recent trend toward considering Serbian and Croatian as distinct languages.

As separate identities emerge, an operational definition that gives priority to social or political factors will consider these events as an emerging of distinct languages. In contrast, an operational definition that gives priority to intelligibility will lead to the conclusion that the speech varieties in question can be considered as a single language.
Different categorizations of languages are therefore possible, as different operational definitions of language are possible, according to the differing needs. Therefore, in principle, any attempt at identifying and categorizing languages should identify the operational definition used and apply it consistently.

The increasing mass movements throughout the world and the development of information technology industry has brought attention to problems of language diversity and language identification. Speakers of previously "unknown" languages are becoming more 'visible' and their languages are being used in new situations[1].

Communities of speakers of lesser-known languages are willing to use their language and the new communication technologies to pursue linguistic development of their communities through literacy, literature development and other means. In addition, linguists, anthropologists, NGOs and governments are developping activities involving different linguistic and ethnic communities around the world; among those, educational policy makers are becoming more and more aware of the implication of language issues in education.

In fact most of the world's languages are spoken by language communities with relatively small populations, often in remote locations, such as the mountain valleys of Papua New Guinea or the islands of Vanuatu.

---

[1] Peter Constable and Gary Simons, SIL *International Language identification and IT: Addressing problems of linguistic diversity on a global scale*, SIL Electronic Working Papers 2000-001, September 2000.

In Papua New Guinea five million of inhabitants speak more than 800 languages; this is probably due to the long isolation of the small communities, which have been kept separated by the mountain landscape of the country and by the inter-group rivalries.
A country like Vanuatu, with a population under 200,000 leaving on a chain of some 80 islands, has over 100 living languages, with an average population per language of under 2,000 speakers; in this case, the isolation of the small groups has been caused by the Coral Sea.

The following tables give some examples of language distribution:

Number of languages by region

Region	Number of languages
Africa	2062
Americas	1020
Asia	2202
Europe	237
Pacific	1312

Countries with more than 150 living languages

Country	Number of languages
Papua New Guinea	823
Indonesia	726
Nigeria	505
India	387
Mexico	288
Cameroon	279
Australia	235
Congo (DRC, formerly Zaire)	218
China (PRC)	201
Brazil	192
USA	176
Philippines	169

Mass migration and development of information technology have increased the use of languages in multilingual environment and the speakers of these languages are interested in having their languages available in the new contexts. Information technology is an area in which the issues of language pluralism and language identification is very crucial. In fact, regardless of the operational definition used to identify languages, the number of spoken languages is very large (between 6,800 and 8.000); but in the software market, an application that is enabled for 50 languages is considered to be very multilingual!

Consider, for example, the option "Italian-Italy," and "Italian-Switzerland" which is available in the language choice menu of word processors. Except for currency symbols, date and number formats, Italian as used in Italy is not different from Italian as used in Switzerland. Similar distinctions are made for other major languages (18 for English, 20 for Spanish, 16 for French, and variants are indicated also for Arabic, Chinese, and other languages). In some cases, the distinctions refer to true sub-language distinctions (for example, different spelling checkers are needed for UK English and US English); yet this is not always true, as in the example of Italian.

Let's consider some cases in different systems of language identification, namely Ethnologue[2] , ISO639-2[3] and LANGID of Microsoft[4] .

Ethnologue is a catalogue of the world's languages that has been compiled by SIL over a period of more than fifty years (with a new edition

---

[2] *Ethnologue – Languages of the world* http://www.ethnologue.com/. A Catalogue of more than 6,800 languages spoken in 231 countries (by SIL www.sil.org).

[3] ISO 639-2 *Codes for the representation of names of languages: alpha-3 codes* http://www.loc.gov/standards/iso639-2/ . The list contains 437 discrete codes, of which 54 are used for groups of languages.

[4] See the Table of language identifiers for Microsoft products http://msdn.microsoft.com/library/default.asp?url=/library/en-us/intl/nls 238z.asp .

published every four years); it lists over 6,800 distinct living languages based mainly on mutual non-intelligibility. The entries are listed country-by-country, each entry giving basic facts about the use of the language in that country, like alternate names, names of dialects, number of speakers, geographic location, and linguistic classification. Ethnologue lists distinct languages where one common form would be enough for language processing; in fact several languages may share a common written form, and it is only that form that matters for certain language computing processes. For example, Ethnologue lists several speech varieties in Italy that are closely related to Italian, though some would maintain that there is only one language of interest.

ISO 639-2 lists around 400 languages and provides codes for languages and for groups of languages (for ex.: cmc "Chamic languages," and bnt "Bantu"). Different languages can have similar names, and so they can be confused even though ISO 639-2 may provide identifiers for both. For instance, it is not clear what the name "Sutu" refers to. Ethnologue says "Sutu" is an alternate name for a Bantu language known as "Ngoni", spoken in Tanzania, Malawi and Mozambique by a combined population of nearly 1,000,000. Now, "Sutu" is very close to "Sotho," a name used for two other Bantu languages of the Nguni branch: "Northern Sotho," (4,000,000 speakers in South Africa and Botswana) and "Southern Sotho" (4,000,000 speakers in South Africa). Furthermore, Ethnologue indicates that the latter is alternately known as "Suto" or "Suthu." Although the name "Sutu" used by Microsoft matches one of the names for the language also known as "Ngoni" and does not exactly match any of the names for "Northern" or "Southern Sotho," an examination of the facts suggests that "Sutu" most likely refer to the combination of "Northern Sotho" and "Southern Sotho," which have a combined population of over 8,000,000. However, this is not sure, since Microsoft does not provide any information about identification.

Likewise, LANGID has several identification codes for Arabic, but it is not clear whether these refer to regional vernacular Arabics, or to Standard Classical Arabic but with differences in cultural conventions (e.g., date formats).

The above cases are further example of how there can be different identifications and categorizations of languages, based on different definitions and for different purposes; therefore considerable attention is needed in identifying languages.

The role of language

Language diversity needs not necessarily lead to conflict; it is rather because of national conflicts that language diversity emerges. Whether the diversity is activated through language conflicts or remains a peacefully accepted fact of cultural reality depends on whether cultures enter into a state of conflict[5] .

Language is ususally strongly associated with identity and is therefore seen as a vehicle of symbolic values; when disagreements around questions of identity arise, then language can become an issue of conflict. Thus, in case of clashes regarding nationhood or identity even minute details of language structure, and everything else related to culture, will be seen as carriers of identity and vehicles of struggle.

In Paraguay there is a harmonious relationship between Guaraní, an Indian language that practically everybody speaks in everyday life, and Spanish, which is the only official language of the state. Paraguayan

[5] Itamar Even-Zohar, "Language Conflict and National Identity" in *Nationalism and Modernity: A Mediterranean Perspective*, Joseph Alpher ed. (New York: Praeger & Haifa: Reuben Hecht Chair), 1986: 126-135.

identity is, of course, strongly felt by the population but it is not manifested through rivalry between Spanish and Guaraní. The Guaraní-Spanish case is rather unique; it is the ideal situation of diglossia, with clear distintction of roles between different languages within the same society.

In the case of German, the so-called German dialects are not mutually comprehensible; of course, the language of the closer neighbour is more comprehensible than the language or the dialect of the remote neighbour, but a Bavarian would not immediately understand Plattdeutsch or Silesian. Even in a small country like Denmark, which has two islands and one peninsula - Jutland, Fyn, and Zealand - there are three major dialects, or languages, not mutually comprehensible: a Jutlandic speaker does not automatically understand Zealandic.

Hindi and Urdu were mutually intelligible languages in speaking and in writing, provided one knew the two alphabets. But once the movement for a separate Islamic nation arose in northern India, Urdu became a vehicle for that ideology and, for sake of a separate national identity against the Hindi speakers, the Urdu people deliberately began to change the language. Urdu adopted more Arabic and Persian elements and Hindi adopted more elements from Sanscrit. Those who know Hindi and some Arabic can still understand Urdu without much difficulty, but Hindi has deliberately coined new current words, in order to be distinct from Urdu.

In Eastern Europe, Yiddish and Hebrew had a very harmonious division of role until World War I, when rivalry became very violent. Yiddish was the language of current everyday activities, while Hebrew was used for more official occasions. When in Eastern Europe Jews wanted a modernized nation, Hebrew looked archaic to them and the struggle began. Many believe that Yiddish lost the battle because of the Holocaust; actually this is not true. Yiddish lost the battle much earlier, because of

the very heavy assimilation in both Eastern Europe and the United States. It is interesting to know that today in the United States Jewish youth seems to prefer to study Yiddish more than Hebrew; probably because they feel that they do need to sympathize with Israel or identify with Jewish history in order to be Jewish.

When in fifteenth century Norway became part of the Kingdom of Denmark, Norwegians gradually began to lose their language, which they had been using throughout the Middle Ages. Danish became the vehicle of high culture and gradually even the spoken language of the upper classes in such a way that Norwegians used to write Danish and to pronounce it in a Norwegian way; a difference between spelling in Danish and pronouncing in Norwegian similar to the discrepancy between English spelling and English pronunciation. By the beginning of the nineteenth century, Norwegians began again to think of themselves as a separate nation and felt that a Norwegian language was needed. A completely new language, called Landsmål, was created and gradually became a powerfully political issue in Norwegian politics, gaining even more power after 1905, when Norway separated from Sweden. Since 1907 Norwegian has been reformed several times by the Norwegian committees who deliberately changed the names of the languages: the old Riksmål is now officially called Bokmål, that is the language of the book, and the other one is called Nynorsk, meaning new Norwegian.

Within multilingual societies, different languages may have different status; special functions may be reserved to certain languages, irrespective of the degree of actual usage by the people[6]. For example, some educational systems allow the use of mother-tongues in the first years of primary education but require a national and/or foreign language for

[6] Heine, B., Derek, N. edt., *African Languages - An Introduction*, Cambridge University Press, 2000.

secondary and higher education. In some societies this can go so far that different institutions are identified with different language uses: in Ethiopia, for instance, the Christian church is identified with the use of Ge'ez for liturgical and literary purposes (in a similar way the Catholic church was identified with the use of Latin).

Language behaviour in multilingual societies implies language choice for functional purposes. Speakers can find it more covenient to use different languages or varieties of the same language for different functions and thus corresponding patterns of language behaviour are developed. In many cases the distinction between *official language*, *national languages* and *local, ethnic, vernacular languages* tends to reflect a particular high-low continuum in which the "high variety" is identified with the official language.

Within linguistic diversity it might be useful to distinguish among:

- *multilingualism:* the presence in a large or small geographical area of more than one 'variety of language' i.e. the mode of speaking of a social group whether it is formally recognised as a language or not. In such an area individuals may be monolingual, speaking only their own variety.
- *plurilingualism:* the repertoire of varieties of language which many individuals use, and therefore the opposite of monolingualism. It includes the language variety referred to as 'mother tongue' or 'first language' and any number of other languages or varieties. Thus in some multilingual areas some individuals are monolingual and some are plurilingual.
- *diglossia*: the specific usage of either different varieties of the same language or different languages for different functional purposes as the accepted norm or habit of a speech community, usually related to a scale of social prestige.

The Arabic speaking area is a well known case of diglossia. Local speakers of the Arabic dialects can communicate easily in their everyday

"colloquial" varieties but speakers of distant areas have to use the written form based on Classical Arabic or some intermediate varieties. In the case of Arabic the high variety is associated with the so-called *Classical Arabic (*i.e. the language of Qur'an and Islamic religious texts in general) and with writing, whereas the "dialectal" Arabic varieties are associated with the low variety on the diglossia scale, and with speaking. Some intermediate varieties are emerging through Egyptian film and TV productions and contribute to the spread of the Cairene dialect, whereas *Modern High Arabic* (based on Classical Arabic) is being accepted for official communication.
In the multilingual Maghreb countries (Morocco, Algeria, Tunisia), French is also considered as the high variety both for speaking and writing, involving also Arabic-French code-mixing.

According to how (many) languages are used and for which functions, it is possible to distinguish various sociolinguistic typologies related to language status and language functions. Here are some:

- *official language, national language*: the language used for nation-wide official communication for political, legal, administrative, educational, business, media purposes. It is often directly associated with nationality, but 'nationality' may not coincide with 'citizenship', (ex.: French speaking Belgians differentiate themselves from Flemish-speaking Belgians). National languages can be given 'official language' status in law or constitution; thus national language and official language are often synonymous but 'national' language carries emotional associations as an indicator of nationality. In some cases a language which is not the first language of any group in a country is given official status, particularly in former colonies of Western states
- *regional languages*: used in areas broader than their ethnic boundaries but not having a national scope. May serve some of the official functions

- *vehicular languages or lingua franca*: used for inter-ethnic communication whenever need arises, learned by large parts of populations with different mother tongues as second or third languages
- *world language:* languages -such as English, French, Portuguese, Arabic- used for communication among people of different countries and continents
- *first language(s):* used to refer to what is more popularly called the *mother tongue,* i.e. the language which has a special status for the child as it is acquired in early childhood and is in fact crucial for his normal development. For bilinguals/multilinguals, the first language may in fact be more than one language if the child is exposed to and uses more than one language to acquire knowledge and experience of the world. Also referred to as *mother-tongue language, vernacular language, local language, ethnic language or tribal language*
- *second languages, foreign languages*: acquired at a later stage in life, often through formal education, with non or very few mother-tongue speakers in the country. Also used in international communication
- *major or majority languages:* languages which are not restricted to intra-group communication but are also used for regional or wider communication and, therefore, as second languages
- *minor or minority languages:* usually not used for inter-group communication; seldom learned as second language
- *special purpose languages:* usually second or foreign languages used for religious and/or educational purposes like, for instance, Ge'ez in the Ethiopian Church, Classical Arabic for Qur'anic education, English and French for western type higher education
- *standard(ised) languages:* languages with a relatively high degree of standardisation and normalisation, while *non-standard(ised) languages* have little or no standardisation and normalisation (ex.: standard Swahili versus Swahili Kimvita spoken in Mombasa or Swahili Kiunguja spoken in Zanzibar)

- *pidgin languages:* a specific type of lingua franca resulted from a contact situation in a suddenly arising multilingual environment with no pre-existing shared language of wider communication
- *creole languages:* former pidgin languages which have expanded in lexicon and grammar and have become mother-tongue languages for some speakers.

Thus, apparently simple terms such as *mother tongue, national language, official language* are used with a wide range of meanings and with considerable overlaps.

One particular aspect of multilingualism is *code switching*, i.e. the particular language behaviour of interchanging use of two or more languages within the same conversation by the same speaker, also indicated as *code-mixing, code choice, code changing.*
Code-mixing takes the form of either *borrowing* or *code-switching* proper. In the case of borrowing even if the mother-tongue language of the speaker has its own word for a given thing or concept, the speaker may take the corresponding word from another language. *Code-switching* can be considered as a third code, available for bilingual speakers besides the two other codes/languages as used in monolingual discourse. It is often seen as the *unmarked* choice, indicating mutual recognition of belonging to a not exclusively ethnically nor linguistically defined group. *Code-mixing* range from simple *tag switching* (i.e. throwing in a few words or fixed expressions from another language) via *interlarded speech* (switching between two languages within the same sentence or word), to complete switches between monolingual utterances. When a new participant with different mother-tongue or different social status enters the verbal interaction, speakers will switch code (i.e. the language); by switching code the speaker may either welcome a new participant or point to social distance.
M*etaphorical code-switching* happens when multilingual speakers change the language to draw on the different associations and social connotations of status and prestige linked to the different codes.

Consciously or unconsciously, people vary their language according to the situation, the topic, the people with whom they are interacting; such variations of use are termed 'registers'.
People of a particular geographical area or a particular social group may have a variation on the standard language particularly in speaking; they may use different word forms, grammar, and habits of speech. This reflects their sense of belonging to an area or group and the variety is shared by all the speakers, i.e. there is variation according to users of a language rather than the use; such varieties are called 'dialects'. Part of dialect variation is in the pronunciation as well as in the form of the language and this variation in pronunciation is called 'accent'. It is also possible to speak the standard language with an accent which varies from that deemed to be standard, without varying other aspects.

Varieties can be described independently as languages in themselves, the distinction between a dialect and a language not being linguistic but a consequence of whether a dialect is deemed to be the national or official language of a country. A dialect can, through some historical events, become the language of a newly formed state; this will usually imply setting a special language committee wich will take care of creating dictionaries and grammars to describe the dialect/language so that a standard can be set.

Educationists and language purists tend to disapprove of code-switching and take this rather natural linguistic behaviour of multilingual individuals to be an indication of deficiencies in the competence of one or all languages involved in it. Rather than accepting code-switching as enriching the linguistic competence of multilingual speakers, the speakers are at times stigmatised as speaking "none of the languages properly".

Many of the above languages can be used in education as medium of instruction, as subject of instruction, for literary production, in print and media, or in religion.

Policy makers and language planners are often tempted to combine mother tongue and community languages and to dilute dialects and minority ethno-linguistic groups into a homogeneous language and speech community for practical purposes. But language rights are part of human rights and education policies should facilitate the use of all varieties of languages spoken, and the recognition of other people's language rights.
The exercise of democracy and social inclusion depends largely on language education policy: the capacity and opportunity to use one's full linguistic repertoire is crucial to participation in democratic and social processes. Furthermore, employment opportunities for the individual in a society depend in part on language education policy and individual mobility for economic purposes is facilitated by plurilingualism.

Because of the variation of multilingualism, the plurilingualism of individuals has to be appropriate to the area where they live. There is no preferred or recommended model of plurilingualism and the plurilingualism of the individual may change with mobility and throughout lifelong learning; plurilingualism is not only a matter of competence but also an attitude of interest in and openness towards languages and language varieties of all kinds

The potential for individuals to become plurilingual is proven and the technical capacity for developing plurilingualism is available in language teaching methodology, and already realised in practice even though it is still not widespread. There already exist education policies, curriculum patterns, teaching methods which permit the re-consideration of existing concepts of first, second, third, etc. language, and the development of a plurilingual competence which enables individuals to acquire whatever language they need or are interested in at a given point in their lifetime.

Language education policies are not simply a matter of pedagogy but are issues of major political significance. Language education policies

should enable individuals to be plurilingual either by maintaining and developing their existing plurilingualism or by helping them to develop from monolingualism (or bilingualism) into plurilingualism. The resolution of social conflicts is in part dependent on recognition of language rights.

The Council of Europe's Common European Framework of Reference for Languages, its *European Language Portfolio* and other technical as well as legal instruments already provide the basis required. The recognition of one's own languages and the opportunity to develop one's plurilingualism should and can be made available to students in education systems and to citizens in the context of lifelong learning.

Suggested readings

Barbina, G., *La geografia delle lingue*, Carocci, 1998.

Beacco Jean-Claude, Byram Michael, *Guide for the development of Language education policies in europe - From linguistic diversity to plurilingual education,* Language policy division - Council of Europe September 2002.

Bijeljac, R. et Breton, R., *Du langage aux langues*, Gallimard, 1997.

Constable, P. and Simons, G., S.I.L. *International Language identification and IT: Addressing problems of linguistic diversity on a global scale*, S.I.L. Electronic Working Papers 2000-001, September 2000.

Dixon, R.M., *The rise and fall of languages*, C.U.P., 1997.

Itamar Even-Zohar, "Language Conflict and National Identity" in *Nationalism and Modernity: A Mediterranean Perspective*, Joseph Alpher ed. New York, 1986: 126-135.

Heine, B., Derek, N. edt., *African Languages - An Introduction*, Cambridge University Press, 2000.

2.2 Et si on parlait des langues africaines ?

par Claire Grégoire

Introduction

La documentation relative aux langues africaines est souvent très peu accessible. L'information que l'on trouve à leur sujet dans les dictionnaires ou les encyclopédies classiques n'est pas toujours de bonne qualité. Elle est très souvent dépassée par des progrès techniques dont l'écho ne parvient pas au grand public. L'intérêt considérable que présentent les langues africaines tant du point de vue scientifique qu'en ce qui concerne une définition plus adéquate des projets de développement est encore obscurci par les préjugés dus à la colonisation ou par la volonté d'assimilation à la fois culturelle et linguistique qui marque les politiques européennes vis-à-vis des nations africaines.

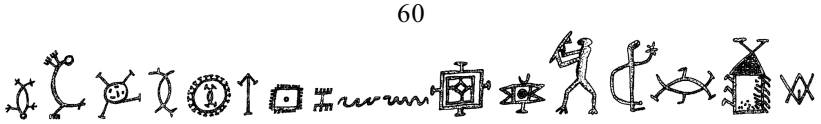
Le document que voici a été élaboré pour fournir, aux enseignants qui travaillent en milieu multiculturel, une information synthétique et objective sur les langues africaines. Vu que ces langues sont extrêmement nombreuses et diversifiées, il était impossible d'en fournir une liste commentée. Quelques renseignements bibliographiques permettent cependant à l'enseignant de se procurer une documentation un peu plus précise sur telle ou telle langue particulière.

A quelque groupe linguistique ou région du monde qu'elle appartienne, une langue est toujours le moyen d'expression d'une culture spécifique. Il a semblé très important que ce point de vue soit présenté et discuté au sein des classes, afin de limiter le sentiment d'infériorité culturelle qui marque l'enfant scolarisé dans une langue qui n'est pas celle de sa famille ou de sa région d'origine, mais aussi afin que les élèves non étrangers acquièrent une vision plus objective des langues que parlent leurs condisciples africains.

L'idéal serait que le maître amène progressivement sa classe à l'idée que tout peut être dit dans toutes les langues et que toute langue peut être véhicule de développement et de progrès.
Chaque partie du document suivant s'accompagne d'un projet de recherche qui a pour objectif de faire travailler les élèves sur leur propre langue ou sur celles de leurs condisciples. Ces recherches permettent de transformer la langue en un objet de questionnement et donc de réfléchir plus sereinement à ce qui est généralement le centre d'une construction psychologique très importante dans l'élaboration des mythes identitaires et du faux sentiment de supériorité qui peut accompagner ces mythes.

Langues ou dialectes?
La notion de dialecte n'est pas une notion claire pour tout le monde. Dans les pays où il existe une langue uniformisée commune à tous, enseignée à l'école et employée à la radio, à la télévision ou dans les journaux, le mot «dialecte» est devenu péjoratif. Beaucoup de gens imaginent qu'un dialecte est un parler «inférieur», qu'on ne peut pas écrire, dont le vocabulaire est pauvre et la grammaire peu développée. En ce qui concerne l'Afrique, les préjugés liés à la colonisation ont renforcé ce point de vue et, comme les colonisateurs voulaient imposer l'usage de leur langue aux populations africaines, l'idée que les Africains ne parlent que des dialectes s'est répandue progressivement. Tout cela est évidemment dépourvu de fondement.

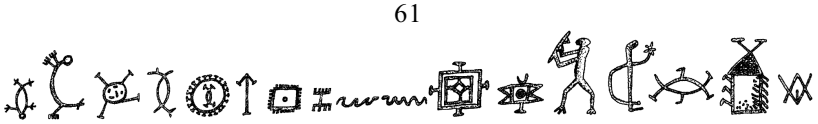
Il n'existe pas de parler sans grammaire très élaborée et tous les parlers ont un vocabulaire riche. Pour communiquer, il faut en effet qu'il y ait un code commun à ceux qui parlent et à ceux qui écoutent : le code, c'est la grammaire. De plus, tous les groupes humains sont placés dans un environnement complexe, ont une expérience diversifiée, des rapports sociaux et une culture qui suscitent un vocabulaire très abondant, même s'il est spécifique aux besoins plus particuliers de chaque population. Ainsi une langue peut être écrite ou uniquement parlée; elle peut être



employée par des millions de personnes ou par quelques centaines de personnes vivant dans un ou deux villages, et sa richesse ne dépend pas du mode de vie ou du degré de développement technique du groupe qui l'utilise.
Pour les linguistes, dès qu'un parler est suffisamment différent de tout autre parler proche, il s'agit bien d'une langue – et toute langue comporte plusieurs dialectes, le dialecte étant la variante d'une langue qu'on parle dans une région géographique donnée. Par exemple, si vous entendez quelqu'un parler le français, vous pouvez deviner qu'il vient de Bruxelles, de Paris ou de Marseille à son accent, à certaines constructions ou à certains mots qu'il emploie.

Il y a donc différentes variantes dialectales du français, même si cette langue est unifiée depuis longtemps, même si elle est écrite et enseignée dans les écoles. En Afrique, la situation est semblable sauf que, le plus souvent, seules les variantes dialectales portent un nom, la langue en tant que telle n'ayant aucune désignation.
Ainsi, par exemple, les linguistes considèrent que le kinyarwanda (parlé au Rwanda), le kirundi (parlé au Burundi) et le kiha (parlé en Tanzanie) sont les variantes dialectales d'une langue unique qui n'a pas de nom en elle-même. Cela veut dire qu'il est parfois nécessaire de mener des études assez longues pour savoir si tels ou tels parlers africains sont des langues différentes ou s'ils sont suffisamment proches pour qu'on les considère comme des variantes dialectales.

De plus, la frontière entre langues différentes et dialectes d'une même langue n'est pas toujours très claire, puisque les langues apparentées sont en réalité issues de l'évolution de dialectes qui sont devenus progressivement de plus en plus distincts.
Un état centralisé peut imposer, à l'ensemble d'un territoire, un dialecte qui devient alors «langue standard» et se redialectalise dans les diverses régions. Il se surimpose aux autres dialectes qui continuent à évoluer et



deviennent si différents de la langue standard que, linguistiquement, ce sont en fait des langues distinctes même si les gens et l'état les appellent «dialectes».

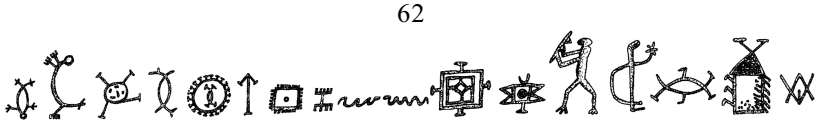
Recherche active:

- Quelle est la langue que l'on parle dans votre famille?
- Interrogez vos parents, vos grands-parents ou des personnes âgées qui parlent votre langue maternelle. Demandez leur:
  - S'ils ont conscience de parler une langue standard ou un dialecte?
  - S'ils connaissent des régions, des villes ou des villages où on parle la même langue de manière différente, voire un parler assez distinct de la langue standard pour qu'il n'y ait pas d'intercompréhension directe?
  - Si, à leur avis, les jeunes et les vieux parlent de la même manière et quelles sont les différences s'il y en a?

L'Afrique et l'écriture

Une langue peut se maintenir, se développer, évoluer et se transmettre uniquement par la parole. Dans l'histoire des sociétés humaines, les langues ont servi, pendant des millénaires, à véhiculer des cultures fondées sur la parole et la mémoire, alors que l'écriture n'existait pas encore.

On imagine souvent que l'Afrique est un continent entièrement dépourvu d'écriture. Cela n'est certainement pas vrai en ce qui concerne l'Afrique moderne, et ce n'est même pas tout à fait exact en ce qui concerne l'Afrique ancienne.

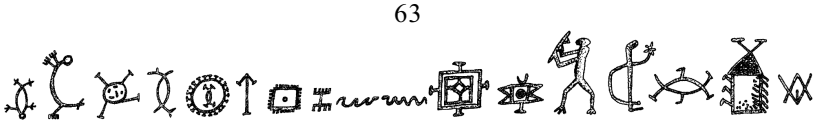


Plusieurs peuples africains disposent, depuis longtemps sans doute, de systèmes pictographiques codifiés (pag. 79). Dans ces systèmes, un dessin stylisé et conventionnel représente un mot et a donc la valeur standardisée propre au signe graphique. Souvent secrets, ces signes servaient de moyen de communication entre initiés ou de moyen mnémotechnique.
Sans être à proprement parler des écritures, de tels systèmes en sont très proches puisqu'ils fonctionnent comme des ensembles de signes conventionnels représentant des mots.

Les écritures à proprement parler ne sont pas inconnues en Afrique et elles y sont parfois très anciennes. Ainsi, les peuples berbères ont un alphabet qui leur est propre depuis plus de 2000 ans, comme en témoignent les inscriptions sur pierres que l'on a retrouvées dans le désert du Sahara.
La forme moderne de cet alphabet s'appelle le tifinagh et elle est encore utilisée aujourd'hui par les Touareg pour écrire leur langue, le tamasheq.
L'alphabet sabéen venu d'Arabie saoudite est employé en Erythrée depuis 2500 ans environ. Il s'est étendu à l'Ethiopie qui l'a utilisé pour écrire le ge'ez, langue religieuse de l'église éthiopienne.

Une nouvelle adaptation de ce système d'écriture a permis de noter l'amharique et, récemment, toutes les langues de l'Ethiopie. Il est devenu syllabique et comporte à peu près 270 signes graphiques.

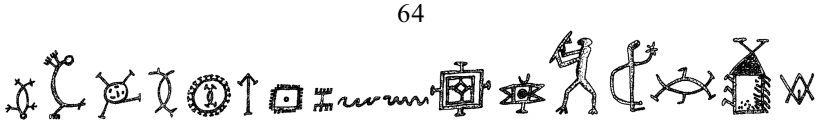
L'écriture arabe est connue de tous mais on sait moins que l'enseignement du Coran l'a diffusée largement tant en Afrique de l'Ouest qu'en Afrique de l'Est où les écoles coraniques sont fréquentées par la plupart des jeunes enfants. Ils y apprennent à réciter les textes religieux et les écrivent sur une planche de bois, à l'aide d'une encre végétale. Ainsi, l'écriture arabe s'est répandue dans ces régions où beaucoup de personnes, loin d'être analphabètes, écrivent leur propre langue au moyen de cette écriture légèrement adaptée.



Mais il existe aussi, en Afrique Noire, plusieurs systèmes d'écriture originaux, généralement syllabiques, qui se sont développés au XIX^{e} ou au début du XX^{e} siècle. Ce sont, par exemple, l'écriture vai qui est apparue au Libéria vers 1830, l'écriture bamun mise au point par le roi Njoya (Cameroun) ou les écritures bambara (Mali), loma et kpelle (Libéria et Guinée) qui, toutes, datent des années 1920-1930.
L'Afrique a donc cherché à écrire ses langues et a souvent trouvé des solutions appropriées, même si ces solutions n'ont pas eu un développement analogue à celui des écritures les plus connues. L'introduction de l'alphabet latin par la colonisation a en effet concurrencé les écritures locales dont certaines sont cependant encore utilisées et enseignées dans des cercles restreints.

Actuellement, la plupart des langues africaines véhiculaires sont écrites, le plus souvent en alphabet latin. Plusieurs de ces langues, comme le swahili par exemple, sont enseignées et employées tant dans la presse que dans des œuvres littéraires de qualité. Des progrès importants se font chaque jour dans ce domaine et, de ce point de vue, la situation actuelle en Afrique est assez comparable à celle que connaissaient les pays d'Europe au XVIII^{e} ou au XIX^{e} siècle, avant qu'un enseignement devenu obligatoire ne généralise la pratique de la lecture et de l'écriture à la quasi-totalité de la population.

Combien de langues parle-t-on en Afrique?
L'Afrique est certainement le continent polyglotte par excellence. Il n'est pas très peuplé et, pourtant, on y parle sans doute plus de 1200 langues distinctes, ce qui représente à peu près le quart des langues du monde. Certaines langues africaines sont parlées par des millions de personnes (comme le hausa, par exemple, parlé par environ 14 millions de locuteurs au Nigeria), mais d'autres ne sont parlées que par deux ou trois cents personnes regroupées dans quelques villages isolés. D'autres langues enfin sont devenues «véhiculaires», c'est-à-dire qu'elles servent de langues de communication dans des régions géographiques fort vastes.

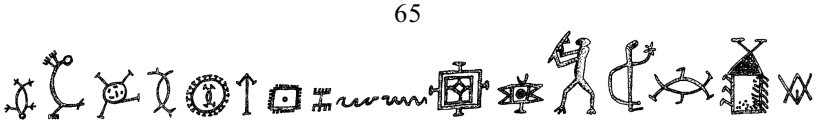


La carte des langues africaines véhiculaires (pag. 80) montre quelles sont les majeures du continent. L'importance croissante de ces langues crée une tendance marquée au bilinguisme ou au plurilinguisme. Les Africains parlent souvent plusieurs langues dès l'enfance: la langue maternelle qu'ils emploient au village, une langue africaine véhiculaire qu'ils parlent en ville, et une langue européenne qu'ils emploient à l'école, et qu'ils utiliseront plus tard dans leurs rapports avec l'administration et leurs activités professionnelles.

Il est intéressant aussi de signaler que le développement des langues véhiculaires entraîne peu à peu la disparition de langues dont l'usage se limite à des territoires très restreints. L'évolution moderne fait mourir des langues en Afrique, comme cela a été également le cas en Europe. C'est une évolution normale qui a des avantages évidents. Toutefois, c'est une perte scientifique et c'est une perte culturelle, car la disparition d'une langue équivaut à la disparition de la culture qu'elle exprimait, et notamment de la littérature orale dont elle était le véhicule. Si on ne la récolte pas, cette littérature va mourir entièrement puisque, faute d'écriture, elle ne sera conservée nulle part.

Recherche active :

- Etes-vous monolingue, bilingue ou plurilingue (c'est-à-dire : parlez-vous une, deux ou plus de deux langues différentes dans la vie courante)?
- Vos parents sont-ils monolingues, bilingues ou plurilingues?
- Cherchez au dictionnaire, dans une encyclopédie ou sur Internet des renseignements sur la langue ou sur les langues que vous (et vos parents) employez dans la vie courante.



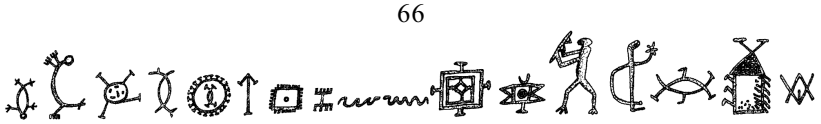
Combien y a-t-il de familles linguistiques en Afrique?
En Afrique, comme en Europe, il y a quatre familles de langues, si on appelle «famille» l'ensemble des langues qui sont issues d'une même langue originelle, que l'on nomme «protolangue».

Comme le montre la carte (pag. 81), les familles linguistiques européennes sont :

- la famille indo-européenne qui comprend les langues romanes, les langues germaniques, les langues slaves, les langues celtiques, les langues baltes, le grec, l'albanais et l'arménien
- la famille finno-ougrienne qui comprend le hongrois, le finnois, l'estonien et le lapon
- la famille ouralo-altaïque qui, en Europe, comprend des langues comme l'azeri et le turc mais s'étend surtout en Asie
- la famille caucasienne qui comprend le géorgien et un ensemble de langues parlées dans les montagnes du Caucase comme le tchétchène ou l'abkhase
- le basque qui est une langue isolée, que l'on ne peut classer avec aucune autre langue connue, ancienne ou actuelle

La carte (pag. 82) montre les familles linguistiques qui existent en Afrique. Ce sont:

- la famille afro-asiatique qui s'étend en Afrique du Nord, mais aussi au sud du Sahara (avec le hausa parlé au Nigeria et au Niger) et dans une zone qui comprend l'Ethiopie et la Somalie
- la famille nilo-saharienne qui occupe un espace situé dans la partie orientale de l'Afrique Centrale, depuis le Tchad jusqu'au Kenya et l'Ouganda
- la famille Congo-Kordofan qui comprend un petit ensemble de langues parlées au Sud Soudan et un grand ensemble de langues (appelé Niger-Congo) qui couvre toute l'Afrique sub-saharienne de l'Ouest et toute l'Afrique méridionale, ou à peu près



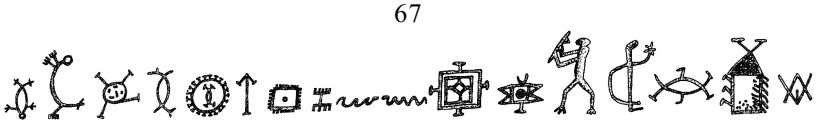
- la famille khoïsan, située en Afrique méridionale et qui comprend les nombreuses langues, très différentes les unes des autres, que parlent les peuples bochimans et hottentots vivant dans les déserts de Namibie et d'Afrique du Sud
- le songhay qu'à l'heure actuelle, on ne peut pas classer de manière sûre.

L'île de Madagascar a été laissée en blanc sur la carte parce que les langues qu'on y parle sont des langues asiatiques qui appartiennent au groupe malayo-polynésien.

Les linguistes ont encore beaucoup de travail à faire pour arriver à une connaissance approfondie des très nombreuses langues africaines et pour pouvoir confirmer les détails de leur classement en groupes et en familles. Toutefois, la classification proposée par J. Greenberg en 1963 paraît se confirmer dans les grandes lignes au fur et à mesure des progrès scientifiques que l'on accomplit, sauf en ce qui concerne l'organisation interne du groupe Niger-Congo qui a été revue par K. Williamson en 1989.

Recherche active:

- Cherchez à quelle famille de langues appartiennent la langue enseignée à l'école et les langues que parlent tous les enfants de la classe.
- Apprenez à dire " bonjour " dans toutes les langues que parlent les enfants de la classe.
- Et pourquoi ne feriez-vous pas un grand poster où tous ces «bonjours» seraient écrits ? Vous pourriez l'afficher au mur de la classe.



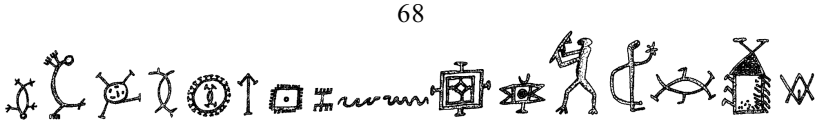
Quelques faits particuliers

Les langues africaines sont extrêmement diversifiées et différentes les unes des autres. Certaines d'entre elles présentent des caractéristiques curieuses qui n'existent dans aucune langue européenne. Deux exemples peuvent être cités.

Qu'est-ce qu'un clic?

Les langues khoïsan possèdent un type de consonne unique au monde: les clics. La plupart d'entre nous ont déjà entendu des clics, par exemple dans la bande-son du film «Les dieux sont tombés sur la tête», produit en Afrique du Sud et réalisé par Jamie Uys. Ou encore dans «The click song» que chantait Myriam Makeba dans les années 60. Tout le monde peut prononcer des clics, par exemple en imitant avec les lèvres le bruit du baiser, ou en imitant le bruit des sabots d'un cheval au galop, ou encore en produisant avec la langue un bruit dont la fonction est d'empêcher le plus discrètement possible un enfant de faire la sottise qu'il s'apprête à commettre. Mais prononcer un clic et l'employer comme une consonne lorsqu'on parle, ce n'est pas la même chose! Pour s'en convaincre, il suffit d'essayer d'isoler l'un des bruits claquants que l'on vient d'évoquer et de l'exécuter correctement entre deux voyelles a. Ainsi, on voit la différence qu'il y a entre produire un son avec la bouche et s'en servir comme l'un des éléments du code linguistique.

Regardez sur le schéma (pag. 83) quelle est la position de la langue lorsqu'on prononce un clic. Les Bochimans et les Hottentots utilisent de nombreux clics différents lorsqu'ils parlent. Certaines langues bantoues d'Afrique du Sud, comme le zulu ou le swati par exemple, ont emprunté des clics aux langues khoïsan. La chose est sûre puisque les langues bantoues (de la famile Niger-Congo) n'ont pas de clics en général: seules celles qui sont parlées dans la région qu'habitent les Bochimans et les Hottentots utilisent quelques unes de ces consonnes spéciales.



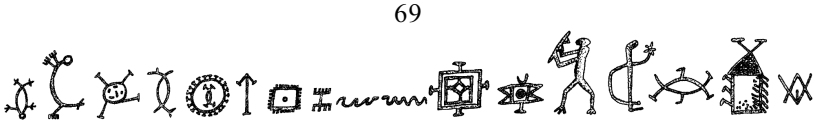
Et les tons, qu'est-ce que c'est?
La plupart des langues africaines parlées au sud du Sahara sont des langues à tons. Cela veut dire que, dans ces langues, chaque voyelle doit être prononcée à une hauteur déterminée pour que le sens du mot ou de la phrase soit compris par celui à qui on parle.

Prenons quelques exemples pour arriver à bien comprendre ce dont il s'agit. En français, si je dis le mot pas ou le mot bas, mon interlocuteur comprend deux choses différentes uniquement parce que dans le premier mot j'ai choisi la consonne p, alors que dans l'autre j'ai choisi la consonne b. En italien, le choix de la voyelle o ou de la voyelle a permet d'exprimer deux sens différents si je dis par**lo** («je parle») ou si je dis par**la** («il parle»). Ainsi, même si p, b, o, a ne veulent rien dire par eux-mêmes, ces «sons» sont employés pour distinguer les sens, c'est-à-dire pour exprimer des sens différents.

Toutes les langues emploient les consonnes et les voyelles de cette manière, même si chaque langue a une liste de consonnes et de voyelles qui lui est propre (par exemple, l'anglais a une consonne th que le français et l'italien n'ont pas; le français et l'allemand ont une voyelle ü qui n'est employée ni par l'italien, ni par l'espagnol, ni par le portugais).

En plus des voyelles et des consonnes, certaines langues emploient aussi l'accent pour exprimer des sens différents, c'est-à-dire qu'une syllabe dans le mot sera réalisée avec plus de force que les autres syllabes et que la place de cette syllabe accentuée sert, elle aussi, à exprimer des sens distincts. Si on note en gras la syllabe accentuée, on peut avoir par exemple en italien:

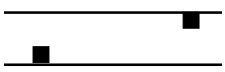
	i **pri**ncipi	«les princes»
et	i princ**i**pii	«les principes»



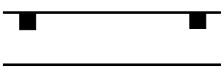
subito	«tout de suite»
su**bi**to	«subi» (participe passé du verbe su**bi**re «subir»)
mando	«j'envoie»
man**dò**	«il envoya»

Les tons sont employés de la même manière par les langues africaines ou asiatiques dans lesquelles ils existent. Ici, ce sont les hauteurs de la voix qui sont utilisées, un peu comme lorsqu'on chante. La langue emploie deux, trois, parfois quatre ou cinq "notes" différentes pour réaliser toutes les syllabes du mot ou de la phrase à une hauteur particulière que l'on ne peut pas modifier.

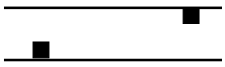
Supposons qu'une langue utilise deux hauteurs distinctes, ce qui est le cas dans beaucoup de langues africaines. On peut appeler ces deux hauteurs «ton bas» et «ton haut» et on peut les dessiner sur une sorte de portée musicale. On aura par exemple en maninka (une langue parlée en Guinée):



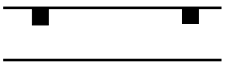
kà - bá
Bas - Haut
«l'épaule»



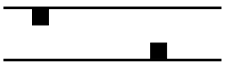
ká - bá
Haut - Haut
«le rocher»



kù - nún
Bas - Haut
«avaler»

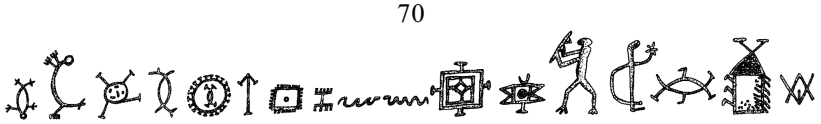


kú - nún
Haut - Haut
«se réveiller



kú - nùn
Haut - Bas
" hier»

On voit que la hauteur choisie pour prononcer chacune des syllabes sert



à déterminer les sens exprimés par les deux mots ou par les trois mots cités, car il s'agit bien de mots différents, exactement comme, par exemple, kàbì «épaule» et kàbá «depuis» sont des mots différents, identiques en tout point, sauf pour ce qui est de leur dernière voyelle.
Mais en quoi les tons diffèrent-ils au juste de l'accent? Les exemples cités permettent de s'en rendre compte. Dans une langue à accent, un mot comporte, en principe, une seule syllabe accentuée, les autres syllabes étant «neutres». Ainsi, sur les mots de deux syllabes, l'accent peut porter sur la première syllabe ou sur la seconde, ce qui permet d'exprimer deux significations distinctes. En italien, on peut avoir:

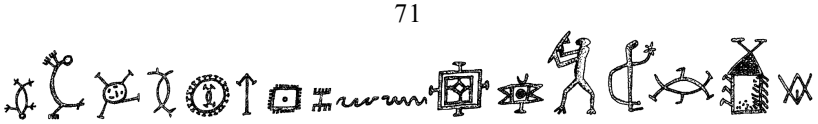
mando	«j'envoie»	vs	man**dò** «il envoya»
papa	«le pape»	vs	pa**pà** «papa, père»

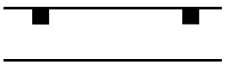
mais il n'est pas possible d'avoir plus de deux mots distingués par l'accent. De même, pour les mots de trois syllabes, il ne peut y avoir que trois mots différents selon la place de l'accent. On peut avoir, toujours en italien :

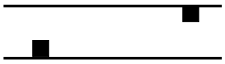
perdono	«ils perdent»
per**do**no	«je pardonne» ou «le pardon»
perdo**nò**	«il pardonna»

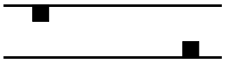
spiano	«ils espionnent»
spi**a**no	«j'aplanis» ou «l'esplanade»
spia**nò**	«il aplanit (passé simple)»

Combien y-a-t-il de mots possibles dans une langue à tons, si elle a, à sa disposition, un ton bas et un ton haut? Pouvez-vous imaginer la solution?
Prenons les mots composés de deux syllabes. L'exemple maninka cité plus haut montre déjà qu'il y a moyen d'avoir plus de deux mots différents puisqu'on a, dans cette langue:

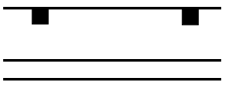


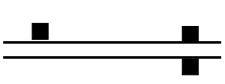
kúnún  «s'éveiller»

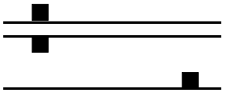
kùnún  «avaler»

kúnùn  «hier»

Cela fait trois mots différents, et il pourrait y avoir une quatrième combinaison de tons: celle où les deux syllabes auraient un ton bas. Il y a donc quatre possibilités:

H H 

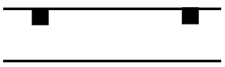
B B 

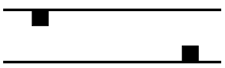
B H 

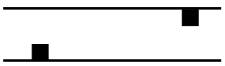
H B

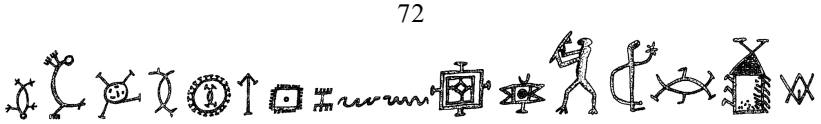
Voici des exemples où on les trouve toutes :

• igala (langue du Nigeria)

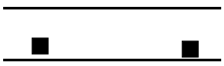
áwó «la pintade» 

áwò «le trou (dans un arbre)» 

àwó «la claque, la gifle» 



àwò «l'étoile»



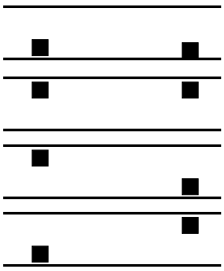
• fang (langue du Gabon)

àbèny «la cuisse»

ábény «cela a cuit»

ábèny «planter»

àbény «le sein»



Et s'il y a trois syllabes qui toutes peuvent être hautes ou basses? Rappelez-vous que, dans une langue à accent comme l'italien, trois mots différents peuvent exister.

Mais dans une langue à tons? Essayons d'énumérer les possibilités en représentant les syllabes par la lettres B et H. On a:

H H H

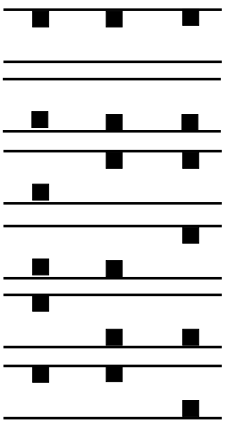
B B B

B H H

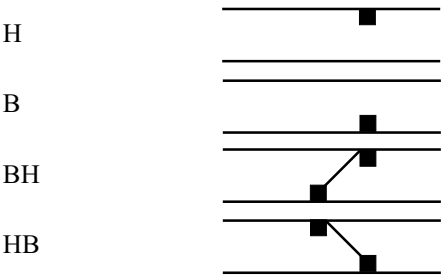
B B H

H B B

H H B



Il est donc possible d'avoir six mots distincts! Et encore ... Il faut imaginer que certaines langues ont trois tons différents (Haut, Moyen et Bas) voire quatre et même plus. Il faut imaginer aussi qu'il y a deux types de tons: ceux où la hauteur de la voix reste stable durant la prononciation de la voyelle et ceux où cette hauteur se modifie et passe, par exemple, du niveau bas au niveau haut (ton montant: ⎽◜) ou bien du niveau haut au niveau bas (ton descendant: ◝⎽). Alors, même si le mot ne comporte qu'une seule syllabe, il y a déjà quatre mots possibles:



Les choix sont donc encore plus larges et on pourrait imaginer qu'avec trois syllabes identiques, une langue qui a un ton bas, un ton haut, un ton montant et un ton descendant pourrait former une trentaine de mots distincts!!

Bien sûr, il est très difficile de trouver des exemples qui illustrent une telle profusion. C'est du reste normal, car une langue utilise rarement toutes les possibilités que le système lui offre en théorie. Par exemple, en italien, on a vu qu'il y a des cas où il existe trois mots différents de trois syllabes qui se différencient par la place de l'accent, mais de tels exemples sont très rares et nous n'avons trouvé aucune série comprenant 4 mots de 4 syllabes identiques. Les séries les plus longues n'en comportent que trois, comme par exemple:

capitano (cose)	(des choses) arrivent	(du verbe capi**ta**re)
il capi**ta**no	le capitaine	

capi**ta**no (una indu**s**tria) je dirige (une industrie) (du verbe capita**na**re)
capita**nò** (una industria) il dirigea (une industrie)

C'est la même chose dans les langues à tons. On peut tout de même citer des séries relativement bien fournies, comme celle-ci par exemple (où les deux points qui suivent la voyelle indiquent que cette voyelle est longue):

• kisanga (langue du Congo)

wá:kòlá «tu es devenu difficile depuis peu»

wâ:kólá «tu as creusé récemment»

wà:kòlá «il est devenu difficile depuis peu»

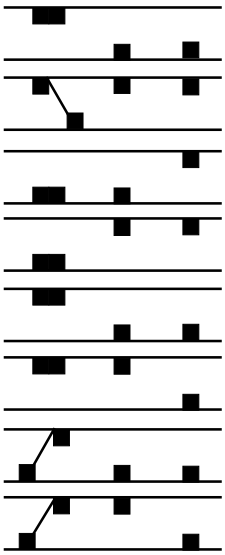
wà:kólá «il a creusé récemment»

wá:kòlà «tu es devenu difficile il y a longtemps»

wá:kólà «tu as creusé il y a longtemps»

wâ:kòlà «il est devenu difficile il y a longtemps»

wâ:kólà «il a creusé il y a longtemps»

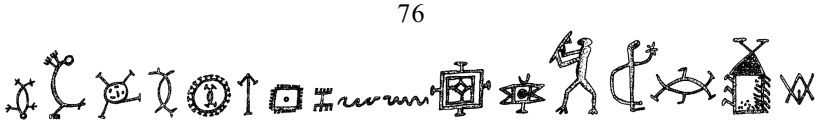


Recherche active:
- Quelles sont les voyelles et les consonnes qu'utilise la langue d'enseignement ?
- Cherchez des couples de mots qui se prononcent de la même façon sauf qu'ils comportent:
    - une voyelle différente
    - une consonne différente
    - un accent placé sur une autre syllabe
- Avec un instrument de musique, exercez-vous à distinguer correctement une note basse et une note haute (par exemple do et fa) dans des séries variables de 5 ou 6 notes.
- Exercez-vous à mettre des syllabes quelconques sur ces séries de notes, puis écoutez attentivement les documents sonores qui vous sont proposés. Essayez de prononcer les mots en langue africaine en respectant les tons, d'abord à l'aide d'un instrument de musique (notes: do et fa), puis sans cette aide dont vous pourrez rapidement vous passer !

Que retenir de tout ce que vous venez de lire?

Tout d'abord que les langues africaines sont extrêmement nombreuses et que la situation linguistique de certains pays d'Afrique est extrêmement complexe. Si l'on ne tient pas compte des langues européennes qu'a introduites la colonisation (français, anglais, portugais, espagnol, afrikaans), très peu de pays africains sont monolingues, ce qui est pourtant le cas du Rwanda (kinyarwanda) ou du Burundi (kirundi), par exemple. Parfois, le nombre des langues est énorme. Ainsi, le Gabon a une population d'un peu plus d'un million de personnes mais on y parle plus de quarante langues. Au Cameroun, on parle près de 260 langues différentes ....

Il est donc très difficile, parfois, de définir les politiques linguistiques correctes sans léser aucune population. Et pourtant, toutes les langues

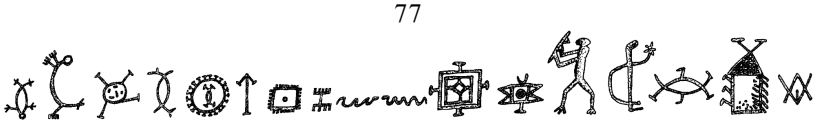


humaines peuvent se développer, acquérir peu à peu le vocabulaire nécessaire pour s'adapter aux exigences du monde moderne, de la science ou des technologies. Il y a un siècle, il n'y avait pas de mots dans les langues européennes pour désigner l'avion, le téléphone ou l'ordinateur. La langue a créé ces mots récemment.

Il est très difficile d'apprendre à lire et à écrire dans une langue qui n'est pas la sienne, dans une langue que l'on ne parle pas ou que l'on ne parle pas bien. Suggérez à vos élèves d'imaginer qu'on les transplante dans une école en Chine et que, tout à coup, ils doivent apprendre à lire et à écrire le chinois, qu'ils doivent comprendre les leçons d'un maître qui enseigne en chinois. En faisant cet effort d'imagination, ils comprendront mieux les difficultés que peuvent éprouver les enfants africains qui vont dans les écoles où l'enseignement se fait en français ou en anglais, celles qu'éprouvent aussi les enfants étrangers qui suivent les cours en même temps qu'eux. Chacun devrait pouvoir apprendre à lire et à écrire dans sa langue maternelle et lorsque ça n'est pas possible, on a certainement le droit d'être beaucoup aidé, car on est confronté à une situation très difficile.

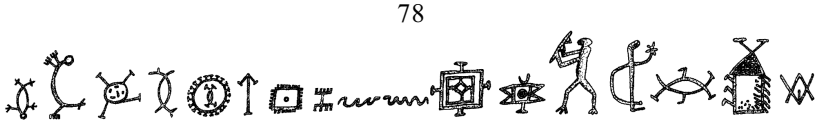
Enfin, il faut bien retenir aussi que toutes les langues que parlent les hommes sont riches, complexes, capables d'exprimer des tas de sentiments et d'expériences. Une langue, cela sert d'abord à parler. Et n'importe quelle langue peut s'écrire. Ainsi, une langue qui ne s'écrit pas encore ou qui est écrite par un petit nombre de personnes lettrées n'est pas moins riche qu'une langue écrite comme le français, l'anglais, l'allemand ou l'italien. Du reste, ces langues-là n'étaient pas écrites par tout le monde lorsque l'enseignement n'était pas encore devenu obligatoire, et il n'y a pas très longtemps qu'il l'est devenu dans les pays d'Europe.

Alors, y-a-t-il vraiment beaucoup de différences entre l'Afrique et notre continent?

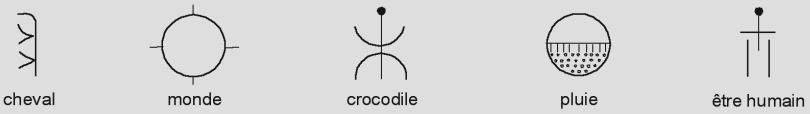


Recherche active:

- Cherchez des exemples d'inventions scientifiques et techniques qui n'existaient pas il y a quelques années ou quelques siècles. D'où vient le mot qui désigne cette invention dans la langue d'enseignement?
- A quelle date l'enseignement est-il devenu obligatoire dans le pays où se trouve votre école? Faites des recherches dans votre famille : vos grands-parents ou vos arrière-grands-parents sont-ils allés à l'école? Jusqu'à quel âge?



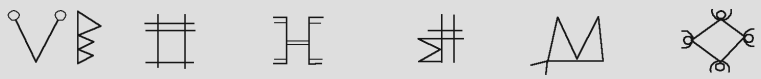
Pictogrammes dogon (Mali)



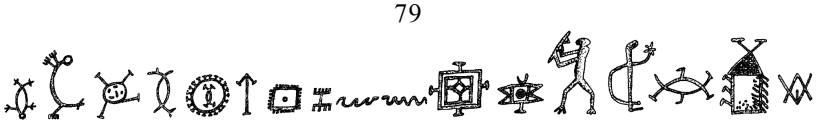
Pictogrammes nsibidi (Ekoi, Igbo et Ibibio - Nigeria occidental)

Quelques caractères de l'alphabet tifinagh (tamasheq, Mali)

Exemple d'écriture bamum du roi Njoya (Cameroun)



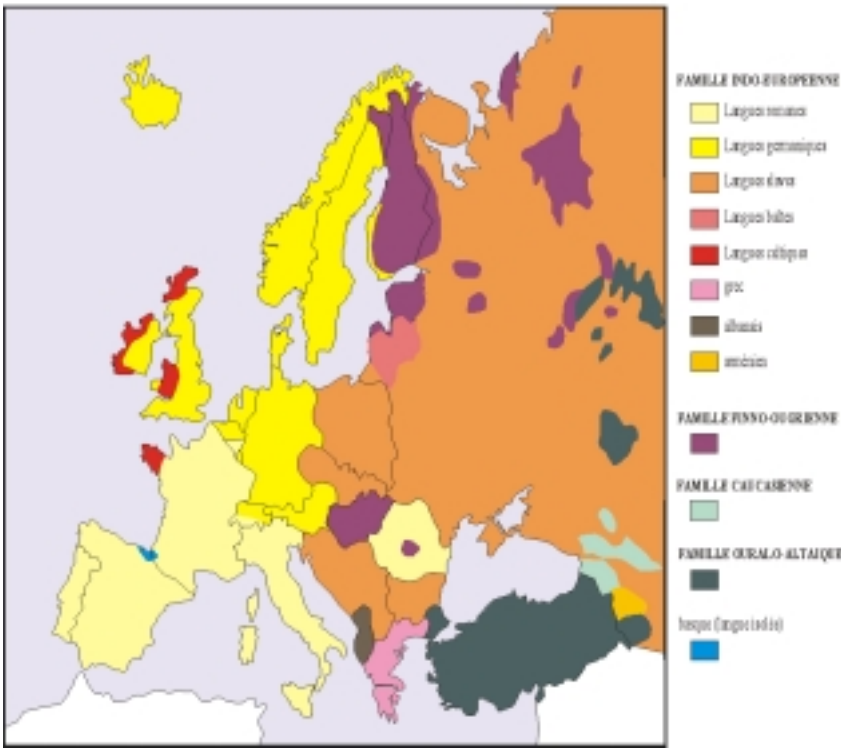
D'après D.Dalby (1987)



Les langues africaines véhiculaires

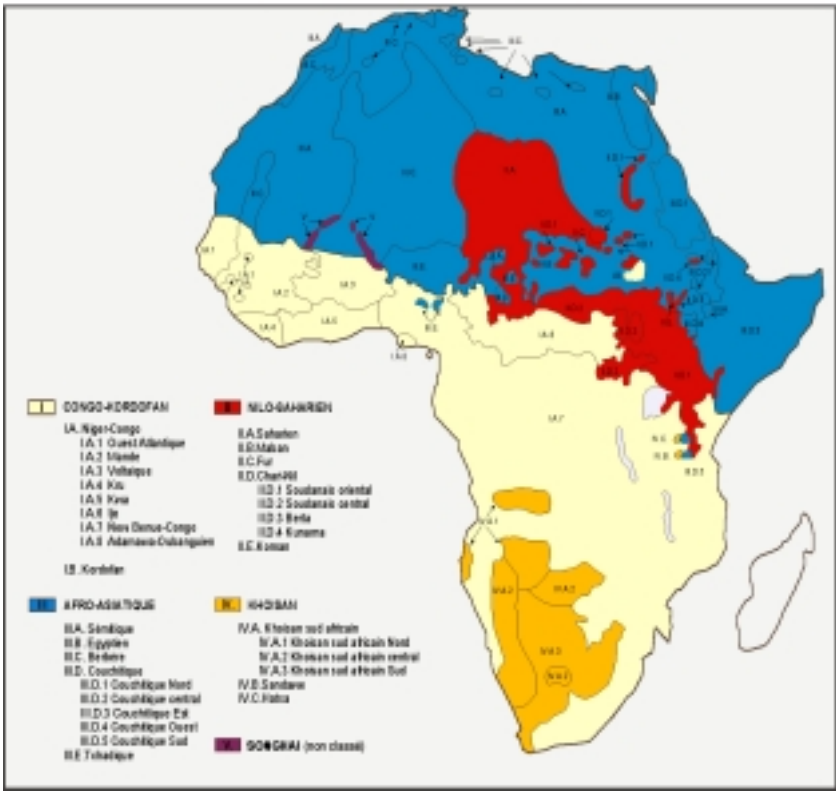
D'après B. Heine (1981)

Classification des langues européennes

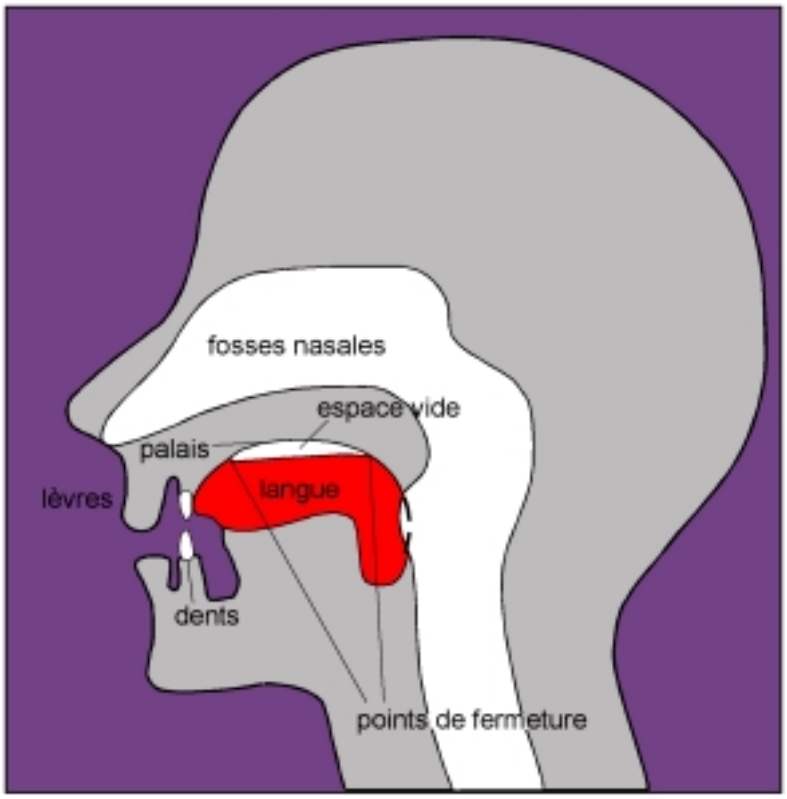


Classification des langues africaines

d'après J.H.Greenberg (1963) et K.Williamson(1989)



COMMENT PRONONCE-T-ON UN CLIC?



Lorsque les points de fermeture s'ouvrent, l'air entre dans l'espace vide situé dans la bouche et produit un bruit de claquement

Bibliographie

Dalby, D., *L'Afrique et la lettre. Africa and the written word*, Editions Karthala, Paris, 1987.

Coulmas, F., *The Blackwell Encyclopedia of writing systems,* Oxford, Cambridge, 1966.

Greenberg, J., *The languages of Africa*, Indiana University, Bloomington, 1963.

Williamson, K., "Benue-Congo Overview", in J. Bendor-Samuel and Rh. Hartell, Edt., *The Niger-Congo languages*, Lanham, New-York-London, 1989.

Nantet, B., *Dictionnaire d'histoire et civilisations africaines*, Larousse, Paris, 1999.

Calvet, L-J., *Linguistique et colonialisme. Petit traité de glottophagie*, Petite Bibliothèque Payot, Paris, 1979.

Site internet: www.sil.org

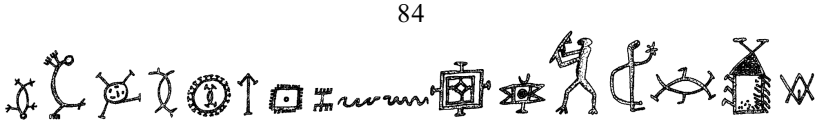
Lay-out

Muriel Garsou, technicienne de recherche au Service de linguistique du Musée royal de l'Afrique Centrale

Cartes et illustrations

Jacqueline Renard, dessinatrice au Musée royal de l'Afrique Centrale.

Le dessin de bas de page, réalisé par Jacqueline Renard, représente des pictogrammes de la Société Nsibidi du Nigeria.



Section 3 – Educational policies for multicultural education

3.1 - I problemi legati all'integrazione

Giancamillo Trani

3.2 - Linee di indirizzo per le realtà scolastiche italiane

Maria Scanu, Elia Patalano

The first part of this section contains a contribution from the local (neapolitan) section of Caritas. It includes information on recent trends in social and pedagogical approaches to education in a multicultural society and reports from the experience of new figures, like language and cultural mediators and facilitators.

The second section, by an Italian regional in-service teachers training institute, contains information on migrants rights to education in Italy and recommandations for teachers who operate in multicultural context.

3.1 Lo sradicamento dalle origini

di Giancamillo Trani

Psicologicamente ogni individuo necessita, per il proprio equilibrio, di potersi riconoscere in un ruolo specifico all'interno della comunità. Ciò risulta solitamente difficile all'immigrato che sente di non appartenere più alla società di origine e di non appartenere ancora a quella di accoglimento. Specialmente quando proviene da un ambiente rurale ancora caratterizzato da ritmi preindustriali, il migrante è sottoposto allo sforzo di rivivere in pochi mesi le trasformazioni sociali avvenute nel corso degli ultimi secoli. Lo sradicamento dalle proprie origini, dalla cultura, dai valori, dalle tradizioni di appartenenza, rappresenta per l'immigrato la perdita di una parte di sé, il primo passo verso un processo di spersonalizzazione che si farà più acuto quanto più difficile gli risulterà trovare una collocazione definitiva all'interno della nuova realtà sociale. L'immigrato deve quindi sostenere, come primo effetto della propria emigrazione, il peso di una perdita d'identità. A ciò si aggiunge che la quasi totalità degli immigrati stranieri non conosce inizialmente la lingua del paese di accoglimento. Ciò non favorisce il processo d'integrazione, procura un sentimento di paura e diffidenza nel confrontarsi con ciò che non si capisce e che quindi sempre in qualche misura si teme. Lo sradicamento sociale, al quale già portano queste motivazioni di ordine psicologico e culturale, può essere ulteriormente alimentato dalle precarie condizioni di insediamento nel nuovo paese, per cui gli immigrati divengono spesso degli emarginati.

La conseguenza è che gli immigrati rischiano di vivere per anni nel paese di accoglimento senza apprenderne la lingua (se non a livello rudimentale), la cultura, il funzionamento sociale. Vi è anche a volte una reazione di segno opposto quando, spinti dal desiderio di riuscire, essi pervengono ad una accettazione acritica della cultura di accoglienza. Le due reazioni possono convivere in differenti membri di uno stesso nucleo

familiare: capita ad esempio che gli adulti si isolino dal mondo esterno, mentre i giovani vi si adeguino interamente. Ciò comporta, oltre ad un grave problema di incomunicabilità, anche la nascita di un pericoloso dualismo nella personalità del giovane, costretto a vivere contemporaneamente due realtà molto diverse.

La diversità culturale: riprogettare insieme il futuro

La condizione di interculturalità costituisce una sfida al nostro vivere ed al nostro pensare. La configurazione multietnica della nostra società in realtà non è che un'espressione più macroscopica ed evidente –per ragioni di lingua, di colore di pelle, di religione– della diversità che già, senza scomodare flussi d'immigrazione dal cosiddetto Terzo Mondo, variegano e colorano il nostro quotidiano.

La pedagogia interculturale attualmente delimita soprattutto un gruppo di ricerche e d'interventi che hanno lo scopo di favorire l'incontro tra etnie diverse e di consentire una relazione educativa costruttiva e dinamica tra gli immigrati e la cultura dei luoghi d'immigrazione.
Questa definizione, pur se legata ad un particolare problema che caratterizza e contraddistingue una fase specifica della nostra epoca, si iscrive all'interno del dibattito scientifico sulle configurazioni del rapporto che si costruisce tra culture diverse; rapporto che esprime certamente valutazioni di ordine propositivo (l'integrazione, lo scambio tra le culture, la legittimazione delle diverse modalità cognitive di costruzione della realtà), ma contemporaneamente esprime anche comportamenti di difesa e di conflittualità (l'aspettativa negativa nei confronti del diverso, la difesa delle proprie caratteristiche culturali), l'incapacità ad aprirsi a culture non affini a quelle di appartenenza.
Pertanto la costruzione prospettica di un modello educativo interculturale affonda le radici negli studi e nelle teorie dell'antropologia culturale e della psicologia sociale cognitiva. Configura, cioè, una delle più ricche aree di confine della ricerca in campo educativo.

Infatti l'antropologia culturale per prima afferma il rifiuto di interpretare le culture "altre" alla luce del pregiudizio etnocentrico strutturato sulla base di una centralità della propria cultura. Ogni cultura è il risultato di una costruzione storica e non può essere giudicata assumendo come punto di vista valutativo lo stato attuale della propria, né ritenendo il proprio punto di vista come centro dell'universo attorno al quale ruotano, per analogia o per differenza, le altre culture.
La ricerca antropologica, con la frantumazione dell'etnocentrismo che aveva caratterizzato in maniera forte la prospettiva del colonialismo culturale, propone il *relativismo* come modello teorico di comprensione. La lettura, l'interpretazione e la comprensione di ogni cultura sono connesse a parametri storici e culturali peculiari ad essa, che non può quindi essere valutata in ragione di un punto di vista esterno, assunto come privilegiato, ma deve essere confrontata e comparata solo secondo un principio di pari dignità, quindi valutata secondo un modello autoreferenziale.

Il concetto di "cultura " risulta ambiguo. Spesso, in termini di senso comune, per cultura si intende un modello alto nel quale si strutturano e formalizzano le conoscenze prodotte da un determinato popolo; noi usiamo spesso dire è *un uomo colto*, oppure *è un evento culturale* riferendoci esclusivamente a determinate conoscenze accreditate storicamente e appartenenti al patrimonio di saperi propri di un determinato popolo o di una determinata società.
Il patrimonio teorico e conoscitivo delle scienze umane ha affermato una sempre più netta distinzione tra l'intendere "cultura" come formazione a conoscenze e saperi accreditati e formalizzati e il significato di "cultura" come concezione del mondo, patrimonio storico di tipo materiale, simbolico, cognitivo, linguistico, affettivo, emotivo di un particolare gruppo sociale che ne caratterizza e ne contraddistingue l'identità.
La cultura è uno strumento fondamentale di mediazione dei rapporti tra

i soggetti ed il loro mondo e dei soggetti tra loro: ciò sia quando risulta condivisa -ad esempio nel momento in cui utilizziamo forme di antropologia spontanea che si concretizzano in gesti, procedure, convenzioni riconosciute comuni a quanti partecipano della stessa cultura- sia quando i soggetti esprimono organizzazioni mentali ed identità culturali differenti, ad esempio quando abbiamo bisogno di informarci su determinate regole di comportamento e convenzioni sociali caratteristiche di paesi diversi dal nostro. La cultura diventa allora un modello nel quale ci si può riconoscere o –con eguale naturalezza– sentirsi a disagio.

Le condizioni storiche delle società occidentali manifestano nella quasi totalità dei casi la coesistenza di identità sociali e di modelli di cultura differenti, sia pure collocati all'interno di un sistema complesso generale e comune. Questo si esprime nella compartecipazione ad uno stesso codice di convenzioni sociali pubbliche che non vieta esplicitamente -ma spesso impedisce- il permanere di sistemi di spiegazione, di costruzione di progetti di vita e di comportamenti sociali propri di patrimoni simbolici diversi da quelli della cultura dominante. Cosicché identità culturali, storiche, geografiche "altre" conservano -anche nella configurazione composita della società occidentale- dialetti, gestualità, pratiche religiose, rituali propri, ma spesso penalizzati da una condizione di separatezza, di marginalità e di subalternità rispetto alla cultura egemone.

L'appartenere dunque ad una società apparentemente monoculturale, riconoscibile dai molti suoi aspetti generalizzanti, non esclude che già in origine questo scenario si presenti frammentato e complesso, mostrando identità culturali differenti che coesistono all'interno di essa. Pertanto, mentre si va delineando a certi livelli la nascita di una cultura supernazionale che sembra unire razze ed etnie per secoli separate e ignote le une alle altre, all'interno dello stesso gruppo nazionale assistiamo allo scatenarsi di forze centrifughe che proprio in nome di radici (spesso più presunte che reali) linguistiche, etniche, razziali,

religiose diverse, invocano privilegi e isolamenti elitari, comminando esclusioni ed espulsioni drammatiche e dolorose.

Questa compresenza e contemporaneità propone alla nostra riflessione una serie di questioni, prima tra tutte la necessità di riconoscere senza riserve che la presenza del "diverso" innesca, in maniera spesso inconsapevole e misconosciuta, meccanismi di difesa della propria identità culturale che si concretizzano in stereotipi e pregiudizi nei riguardi dello straniero – visto come disturbatore di equilibri sociali ed economici, con effetti dirompenti sulla vita quotidiana – e nell'irrigidirsi di propri atteggiamenti, abitudini, credenze fino ad attuare dinamiche di sopraffazione.

Il razzismo nella nostra società non nasce ad un tratto, quando ad esempio arrivano in Italia gli immigrati, ma è già presente come un motore messo a punto, anche se non sempre in moto, né spinto alla massima velocità nei confronti di chi è diverso: sono spesso gli stranieri a metterlo in moto e a renderlo visibile. Esso costituisce una inconsapevole modalità di classificazione, di creazione di categorie sociali che intervengono sia sulle modalità esplicite di inserimento sociale (ricerca di lavoro, possibilità di accedere a gradi maggiori di responsabilità e fiducia) sia nella pratica quotidiana delle relazioni interpersonali. La consapevolezza di ciò è in qualche modo la condizione preliminare per fare i conti con l'irruzione dell'altro nel nostro vissuto, cogliendola come occasione per rivedere le nostre posizioni cognitive e relazionali; infatti gli stranieri costituiscono uno dei più grandi inviti alla autoeducazione di sé ed alla costruzione di una modalità interculturale. Ci inducono, cioè, a risagomare un nostro modo di essere nel confronto con l'altro come portatore di saperi autonomi, differenti, ma non meno ricchi di senso.

Noi costruiamo la nostra identità nelle relazioni con gli altri, in particolare con i gruppi sociali ai quali apparteniamo e nei quali ci riconosciamo,

con i gruppi cioè che ci sono culturalmente ed affettivamente più vicini e familiari.
Costruiamo noi stessi attraverso gli altri. Noi e gli altri, nella società complessa nella quale viviamo, esprimiamo identità "bastarde" che si riferiscono a loro volta a gruppi sociali diversi ed a diverse mentalità. La nostra famiglia di origine può non esprimere gli stessi modelli culturali della scuola, del gruppo sportivo, del gruppo di riferimento dei pari, dei gruppi politici o religiosi o di volontariato; tutti gruppi a cui inevitabilmente ogni soggetto finisce prima o poi col riferirsi. Pertanto l'identità di ogni soggetto è in realtà una identità composita e complessa e, per certi aspetti, sostanzialmente multiculturale, retta cioè da regole, mentalità e convenzioni spesso differenti e a volte conflittuali fra loro; un uomo possiede *tanti sé sociali* quanti sono gli individui che lo riconoscono ed ha tanti sé sociali diversi quanti sono i *gruppi di persone la cui opinione è importante per lui.*
L'identità sociale non costituisce allora una organizzazione stabile e definitiva, ma è sottoposta a destrutturazioni ed a riorganizzazioni, anche se conserva un sostanziale portato di permanenza che la rende identificabile. A questa mutazione concorrono le relazioni sociali significative, gli schemi ed i repertori a cui il soggetto si riferisce attraverso i propri atti cognitivi e la propria storia di vita. Questo processo è comprensibile alla luce del criterio della *contingenza*, che è proprio delle strutture complesse. L'identità sociale è quindi legata alla consapevolezza di appartenere ad un certo gruppo sociale, unita ad alcuni significati emotivi e di valore connessi a tale appartenenza; risente di condizioni di *permanenza* -il riconoscersi o meno in una cultura occidentale, industriale o post-industriale, europea, tecnologica- e di *variabilità,* ossia il riconoscersi nella cultura dei gruppi che esprimono propri sistemi di valori e proprie norme.

L'appartenenza ad un gruppo –ancorché inconsapevole– è attuata e connessa alla percezione di sé e degli altri accomunati in base a categorie

ritenute comuni (scelte di preferenza, gusti, ambizioni, valori, credenze, etc.) e, di contro, la non appartenenza riguarda la percezione di categorie ritenute antagoniste. Tali categorie costituiscono vere e proprie culture di gruppo, aspetti pregnanti e significativi della relazione che intercorre tra i suoi componenti; consentono cioè il riconoscimento della propria identità sociale e contemporaneamente affermano l'estraneità da altre culture o gruppi; sono cioè atti cognitivi, anche se spesso inconsapevoli.

Le modalità di qualunque interazione umana, tra individui o tra gruppi, sono prodotte dalle nostre costruzioni cognitive più o meno consapevoli. Ogni qualvolta incontriamo persone o avviciniamo cose – *facciamo,* cioè, *la loro conoscenza* – vengono implicate sempre e comunque le nostre conoscenze significative: le attese cioè delle quali investiamo la persona, la cosa o l'evento ed i significati che a questi attribuiamo. Le rappresentazioni sociali sono appunto un sistema di aspettative capace di influenzare *concretamente* il comportamento dell'individuo e la sua interpretazione della realtà.

Gli individui -ovviamente non isolati- e i gruppi creano rappresentazioni nel corso della comunicazione e della cooperazione. Tali rappresentazioni costituiscono infatti una sorta di schema di familiarità che aggrega intorno a significati noti ulteriori elementi di classificazione ritenuti affini. Pensiamo ad esempio al termine solidarietà: in un gruppo politico-sindacale esso esprime forme di attività istituzionali di promozione sociale, mentre per un gruppo di volontariato esprime soprattutto l'attività individuale e comunitaria di tutela e sostegno a beneficio dei soggetti più deboli. Le rappresentazioni sociali costituiscono infatti schemi ai quali ogni individuo più o meno consapevolmente si riferisce nello spiegarsi le cose della vita. Tali spiegazioni esprimono in sostanza atti cognitivi situati in ragione dei contesti, delle circostanze storiche e delle condizioni culturali all'interno delle quali si strutturano.

Le azioni culturali di un individuo sono in realtà sistemi di organizzazione del mondo; sono operazioni cognitive che il soggetto mette in atto nel classificare, gerarchizzare, strutturare, dare senso alle cose ed agli eventi con i quali viene in contatto quotidianamente. Le rappresentazioni sociali che noi possediamo non sono mai rappresentazioni pure, frutto esclusivo di un'esperienza percettiva diretta, ma sono percezioni significative, impregnate di teoria, costruite anche dai rapporti che intrecciamo con gli altri sia nel modo di interpretare la realtà che di rappresentare noi stessi all'interno di un insieme di relazioni. Si potrebbe dire che tutte le informazioni che ci provengono dal mondo esterno sono tradotte attraverso un sistema di convenzioni e di codificazioni che attribuisce ad esse un significato, cioè vengono messe a fuoco grazie alla lente deformante costituita dalle nostre costruzioni cognitive; il complesso delle opinioni, credenze, ideologie, religioni ci induce a vederle né più né meno come in realtà le vediamo. Il sistema delle rappresentazioni costituisce difatti un sistema di aspettative ed un filtro in base al quale organizziamo il nostro modo di pensare, in base al quale la gente -noi- per strada, al bar, in ogni situazione osserva e valuta gli eventi della vita. Questa organizzazione risulta decisiva nel momento in cui intraprendiamo, costruiamo, interrompiamo, favoriamo o rifiutamo azioni, attività, relazioni, comportamenti.

La conoscenza è quindi il prodotto di costruzioni e ricostruzioni soggettive costantemente poste a confronto con altrettante costruzioni e ricostruzioni che riguardano i sistemi sociali e le condizioni storiche, al punto che il processo di scambio tra questi sistemi costituisce il filtro selettivo per la produzione di nuovi patrimoni cognitivi. Se quindi la conoscenza individuale è anche il prodotto di interazioni sociali e di relazioni tra individui è anche attraverso questi rapporti che ogni soggetto assume proprie modalità regolative e propri itinerari cognitivi. Inoltre, se l'identità sociale sembra essere innescata da determinate situazioni in modi che non comprendiamo ancora del tutto, una volta operante l'identità sociale *controlla e costruisce* gli stimoli sociali e fornisce una

base per regolare il comportamento. Cosicché l'identità sociale sembra presentarsi come una struttura cognitiva in grado di mediare, in circostanze adeguate, i rapporti tra l'ambiente sociale ed il modo individuale di rappresentarlo.

La comunicazione umana offre opportunità incomparabili per la comprensione ma anche per l'errore, i malintesi e l'inganno. Ogni atto cognitivo quindi ha una propria declinazione culturale, ovvero si contraddistingue in ragione della sua storia, della sua genesi, del suo contesto, della sua crescita all'interno di un repertorio di atti, di pratiche educative, familiari, locali e dei gruppi sociali. I clan o i villaggi -crogiolo di subculture e quindi di differenziazioni plurime che attraversano una stessa etnia, uno stesso ambiente metropolitano- convivono talvolta in uno stesso quartiere o caseggiato occidentale, così come in una regione equatoriale, si intrecciano e confliggono modelli cognitivi diversi, ai quali diamo denominazioni che ci riconducono alle tradizioni religiose, ai rituali, alle mitologie, agli usi domestici o magici ma che, alla fin fine, non sono altro che espressioni di storie cognitive. Il mondo viene manipolato dalla mente umana -ma a questo punto è meglio parlare di *menti*- o per usarlo meglio o per interpretarlo e spiegarlo. Alla base dunque dei nostri costumi, comportamenti, stili di vita, ci sono *modi di pensare* che differiscono in rapporto alla ripetitività mediante la quale si consolidano culturalmente.

Tutte le operazioni cognitive, le immagini e le rappresentazioni che caratterizzano una cultura implicano un legame storico con sistemi ed immagini precedenti, una loro stratificazione nella memoria collettiva, un loro modello di linguaggio che, mentre riflette invariabilmente la conoscenza passata, supera i limiti posti dall'informazione disponibile e costruisce un nuovo repertorio di rappresentazioni collettive che cambiano in relazione al corso della vita.

Il pensiero interculturale presente all'interno della società occidentale, anche se con molte cadute di integralismo e di razzismo, riconosce ora

pienamente l'esistenza di una pluralità di modelli di interpretazione della realtà e avverte la necessità della coesistenza e dello scambio tra costruzioni cognitive e versioni del mondo differenti.
La pedagogia interculturale allora assume come idea guida che *sia possibile un reciproco cambiamento* tra i soggetti diversi. Questa scelta è fondata sul ritenere che l'identità sociale non costituisce una struttura immodificabile che sclerotizza in maniera dogmatica e definitiva i sistemi di conoscenza e le versioni del mondo, ma sia in realtà *un costrutto relazionale* passibile di condizioni di apertura al cambiamento e di disponibilità a nuove esperienze. L'identità sociale è il risultato di un continuo confronto tra mappe cognitive, che si includono reciprocamente nel momento in cui partecipano della stessa condizione di spazio e di tempo dello stesso "repertorio degli oggetti", caratterizzate dalla duttilità e dalla flessibilità degli schemi di riferimento e dalla parzialità dei punti di vista. La pedagogia interculturale a questo punto affronta identità complesse, ponendosi l'obiettivo di attuare la possibilità di uno scambio tra esperienze e storie cognitive diverse non certo allo scopo di omologarle, ma di consentire invece l'affermazione consapevole delle differenze e la costruzione di prospettive di cambiamento. A questo *scopo, l'operazione cognitiva preliminare è di costruire nelle menti pensanti il rispetto intellettuale delle diversità culturali,* superando ogni traccia di etnocentrismo e di pregiudizio della cultura di un certo gruppo sociale nel confronti di altri gruppi sociali coesistenti all'interno della stessa condizione storico – geografica.

Essere consapevoli del fatto che un individuo è diverso significa essere consapevoli che egli si riferisce ad un repertorio di conoscenze, linguaggi, simboli, ritualizzazioni, gerarchie di valori che sono propri della cultura alla quale appartiene e nella quale si riconosce. In particolare significa essere consapevoli che egli è portatore di una propria storia cognitiva con la quale è possibile entrare in contatto senza necessariamente attivare meccanismi di giudizio rigidi e senza appello. Quanto più evitiamo che

le corrispondenze e le differenze cognitive si fossilizzino chiudendosi in se stesse, tanto più prepareremo il terreno -le menti- al metodo e ai valori dell'interculturalità attraverso:

- la permeabilità nei confronti dei punti di vista, delle credenze, delle forme di pensiero altrui
- la sintonizzazione con le origini del pensiero formatosi in altri contesti
- l'interazione strategica: fare in modo che il confronto tra mentalità dia luogo non solo ad un innalzamento della conoscenza reciproca, ma possa consociarsi per individuare forme superiori di azione e comprensione del mondo.

Questa operazione cognitiva richiede *l'abitudine a porsi delle domande;* a chiederci cioè come ci rappresentiamo l'altro, quanto giochino fattori personali ed etnocentrici nelle nostre rappresentazioni, nelle paure, nel pregiudizi, nelle aspettative. La paura del diverso, dello sconosciuto non è un fatto naturale: sono le relazioni sociali diffuse a creare le differenze, con la scelta di un tratto fisico vero o inventato che diviene un marchio biologico produttore e indice di differenza delle categorie che si presentano come "naturali". Ma non vi è niente di naturale in questa classificazione. Il gruppo dominante decide la classificazione e la collocazione sociale di persone o gruppi e decide secondo una "biologia di comodo": decide chi è nero e chi non lo è, di chi si deve avere paura o disgusto; stabilisce chi è diverso.

Una pedagogia interculturale richiede allora di imparare a mettersi in discussione e a domandarsi consapevolmente attraverso quali lenti deformanti abbiamo costruito le nostre conoscenze, i nostri schemi di apprendimento ed i sistemi di pregiudizio con i quali guardiamo ed interpretiamo gli altri.

Il pensiero interculturale è allora un pensiero autoriflessivo, aperto alla revisione che assume come oggetto della sua conoscenza non già l'altro immobilizzato come una farfalla dallo spillone dell'entomologo, ma il

nostro rapporto con l'altro e la relazione che ne deriva. Optare per metodologie complesse di ascolto e di confronto presuppone infatti lo spostamento del *focus* di conoscenza dall'*osservazione* del soggetto altro – per commisurarne il grado di somiglianza e di diversità – all'*incontro* tra due soggetti che compartecipano entrambi di una cultura a mosaico, che abitano la città dove oggi si svolgono quegli incontri, quei meticciati, quelle fusioni che permettono agli altri di non essere rappresentati solo ed esclusivamente da noi, o solo ed esclusivamente secondo le nostre onnipotenti categorie scientifiche; è nella nostra città che nascono le rappresentazioni miste dei musicisti, dei romanzieri, dei pittori, degli artisti nostri e loro.

La città diviene oggi luogo privilegiato per l'elaborazione individuale e collettiva della cultura: la città intesa come *luogo di incontro e scontro* di lingue, codici, tecniche, valori, norme diverse, di gruppi umani spesso conflittuali e opposti.
Il vertiginoso aumento della urbanizzazione accentua i processi di incapsulamento degli immigrati e acuisce le loro condizioni di isolamento e di segregazione, soprattutto quando gli interventi tendono a sagomarsi sull'assimilazione e sull'integrazione. Il pensiero interculturale riconosce che il progetto di vita è un progetto negoziale, frutto di un rimescolamento delle carte e di un arricchimento reciproco dove sia possibile costruire un pezzo di vita sociale di volta in volta inventato consensualmente.
L'idea guida che sottende un progetto di cambiamento verso una mentalità interculturale è di trasformare le competenze dell'operatore educativo da quelle di "soggetto per l'integrazione" a quelle di "attore della mediazione culturale"; ciò attraverso una sorta di messaggio anche *fisico* dell'andare incontro (operatore di strada), del cercare, dell'offrire una figura significativa, un punto di riferimento e un sostegno attraverso la costruzione di una competenza professionale che non solo comprenda l'alterità ma che valorizzi le differenze delle esperienze culturali, riprogettando insieme il futuro.

Il lavoro della Caritas diocesana

Gli "Sportelli Informativi e di Segretariato Sociale per Immigrati Extracomunitari" hanno costituito un'importante sperimentazione posta in essere in collaborazione con la Caritas; attraverso l'attività di sportello si è potuto osservare l'importanza dell'*ascolto* per consentire una più facile integrazione dell'immigrato nel nuovo paese.

L'ascolto attivo fa sentire all'altro di esistere e facilita la costruzione di uno scambio comunicativo nutriente ed efficace. Il cattivo ascolto può viceversa generare equivoci e incomprensione, può far sentire gli interlocutori frustrati e poco considerati. L'ascolto attivo è un'attitudine recettiva che facilita l'espressione dell'altro e un'attitudine percettiva che migliora la comprensione razionale ed emotiva: consiste nel prestare attenzione ai messaggi verbali e non verbali, ai pensieri e ai sentimenti espressi dall'altro, rimandando ad una risposta empatica di accettazione incondizionata che significa accettare l'altro semplicemente come essere umano, rispettandolo e permettendogli di esprimere liberamente se stesso e le sue idee, senza imporre condizioni. Trovarsi da un giorno all'altro di fronte alla presenza di un immigrato non può non far porre almeno due domande: *capirà quanto gli si dice? Come si può aiutarlo?* Si tratta solo di alcuni degli interrogativi che il rapporto pedagogico e didattico con lo straniero, o comunque con il diverso da noi, genera sia nel primo momento dell'incontro sia nei momenti successivi.

Saper ascoltare significa avvicinarsi alle domande che l'altro direttamente o confusamente ci pone. Significa instaurare un processo di conversazione anche indipendentemente dalle parole. Significa, ancora, trasmettere all'interlocutore (muto o loquace) che ci interessa non solo quanto tenta di dirci, ma ciò che egli rappresenta: nel caso degli stranieri, il retroterra invisibile delle relazioni intrattenute con la famiglia di appartenenza, con le convinzioni profonde e irrinunciabili perché fonte di identità, smarrite le quali si diventa stranieri rispetto al proprio gruppo e cultura e non più soltanto rispetto a noi, stranieri per loro. L'ascolto rappresenta

quindi il pre-requisito dell'incontro con gli immigrati e con chiunque viva delle difficoltà.

Una delle modalità di ascolto, che in realtà implica sempre domande e risposte all'interno di quel clima conversazionale che è il circuito comunicativo più virtuoso e più producente, è l'ascolto autobiografico, metodologia utilizzata più volte durante il progetto. L'effetto psicologico è qui afferibile allo sviluppo dell'autostima personale, all'induzione di un maggiore apprezzamento di ciò che si è stati, a ricomporre con il soggetto i pezzi della propria vicenda esistenziale.
Importante è quindi l'ascolto empatico, cioè quella capacità di sentire profondamente l'altro, riuscendo a coglierne gli stati d'animo e i pensieri più nascosti. L'empatia è una sorta di immedesimazione e di identificazione che una persona vive nei confronti di un'altra in situazioni interpersonali (secondo la teoria psicoanalitica, il percepire empatico è dovuto a profonde e inconsce comunicazioni che si stabiliscono tra i soggetti). Bisogna quindi saper ascoltare riuscendo nel contempo a controllare efficacemente i propri sentimenti e i propri bisogni, essendo benevoli e obiettivi ma anche spassionati ed emotivamente distaccati.
Da quanto osservato, si è potuto ulteriormente constatare la necessità dell'integrazione e dell'accoglienza del bambino straniero nelle scuole e quanto sia essenziale, a livello nazionale e soprattutto a livello locale, un graduale intervento interetnico.

Una proposta: verso il polo educativo interetnico - accoglienza e didattica interculturale

L'attività del polo educativo interetnico si rivolge ai minori stranieri ed ha come principali obiettivi il prevenire l'abbandono scolastico ma soprattutto il facilitare l'integrazione dei minori stranieri nella nostra città. Questi interventi sono importanti dal punto di vista sia dell'accoglienza che della didattica perché fin dai primi tempi, quando

nella nostra scuola (già verso la metà degli anni'80) incominciarono a entrare bambine e bambini immigrati, fu subito chiaro a non pochi insegnanti che tali presenze dicevano loro molte cose insieme. La preoccupazione per un problema in più si mescolava ad atteggiamenti di benevolenza e solerzia maggiori; il senso del dovere, l'istruire, l'alfabetizzare, lo spiegare, si mischiava al disagio di insegnare, come se quelle differenze percettivamente così palesi non esistessero. In quel momento, spesso senza saperlo, quel docente entrava a far parte di un pensiero pedagogico e didattico allora allo stato nascente. Tre motivi sono apparsi particolarmente salienti per valorizzare la professionalità educativa:

- l'insegnamento e l'educazione dovrebbero sempre trovare la loro strada a partire da un interrogativo e non da una soluzione precostituita; da un bisogno di cercare –anche in solitudine– la risposta per quella situazione, quella specificità, quel malessere
- una professionalità si costruisce non soltanto attraverso l'esperienza, ma in rapporto alla facoltà di immaginare e inventare, di prefigurare strategicamente i propri comportamenti e di collocarli entro una visione d'insieme
- il lavoro educativo fa parte di un ruolo complesso che sintetizza in sé conoscenze, prestazioni, modalità d'azione plurime.

Il nostro educatore (insegnante), pur potendo contare su una breve tradizione di accoglienza e su metodologie e didattiche con alcuni immigrati e con quegli italiani entrati con loro in relazione, si imbatte

- nella psicologia di chi viene da altri mondi e storie
- nella collocazione del suo lavoro in una cornice più ampia
- nella varietà delle abilità che si richiedono per costruire un ambiente educativo
- nella consapevolezza che quanto va tentando di fare –pur non valicando i limiti dell'aula o della scuola– è comunque generatore di risonanze, di influenze, di risposte significative (nel consenso o

nel dissenso) non solo per i bambini immigrati, ma per la stessa comunità italiana.

Quindi la responsabilità pedagogica professionale incontra, intrattiene, istruisce chi proviene da altre dimensioni culturali ("altre" perché sono altri i linguaggi e le lingue, altri i significati assegnati alle relazioni umane, al ruolo del sovrannaturale, ai principi morali, ai costumi e ai riti domestici, etc.) e non può, giocoforza, che introdurre le proprie dimensioni. Forte del fatto che tale interscambio si realizza inoltre in un luogo (il proprio paese o territorio) ed all'insegna di una "naturale" supremazia linguistica nonché di una scioltezza comportamentale e psicologica -tutti fattori agiti spontaneamente da chi sa di appartenere a una maggioranza-, il professionista dell'educazione non può (non per carattere, ma per il compito istituzionale) sottrarsi al dovere di sorvegliare il proprio modo di porsi e di comunicare i saperi che –pur se "soggettivi" e "scientifici"– scaturiscono da un certo modello di interpretazione del mondo, della società, degli scopi della vita, dell'al di là.

Il *mediatore interculturale* è pertanto l'insegnante (educatore) che con consapevolezza si interroga e si attrezza per favorire non tanto la transizione da una cultura all'altra quanto la sintesi – dove possibile– tra culture, la creazione di momenti pedagogici capaci di andare oltre le reciproche differenze.

Per *mediatore culturale* invece intendiamo colui od a colei che, in quanto membro della comunità di appartenenza dei bambini, ha il compito di tutelarne i valori e le conoscenze e farli conoscere ai bambini italiani.
Pertanto il concetto di *mediazione*, utilizzato nell'accezione precedente, per prima cosa non può essere ridotto a una singola capacità; esso pervade la professionalità pedagogica di chi fa scuola, indipendentemente dai bambini che ha di fronte e dalle cose che deve insegnare. Perché mediare è in realtà azione che richiede esercizio di riflessione continua sul proprio modo di concepire il senso di quel che si vuol fare o si sta facendo; è

vigilanza su se stessi, sui propri gesti e modi comunicativi, sulle immagini (o rappresentazioni) che si hanno degli altri; è conoscenza di premesse e prefigurazione di esiti all'interno di vincoli e circostanze date. Ma è anche capacità di trarre da poco, dalle scarse risorse, dai momenti critici, quel che basta per organizzare un gruppo di lavoro con i bambini o con gli adulti (colleghi e genitori) e costruire contesti in cui parlarsi.
Insegnante mediatore è dunque ogni insegnante (educatore) in quanto specialista in comunicazione che, nel momento in cui i suoi interlocutori parlano altre lingue d'origine, non può sottrarsi all'onere di imparare a comunicare inventando una "terza lingua": intermedia, mediatrice di significati essenziali, veicolatrice soprattutto di messaggi di condivisione, di problemi educativi comuni.

È del mediatore interculturale preoccuparsi di scegliere le forme corrette (parole, sguardi, gesti, ecc.), costruire uno spazio interattivo appropriato (chiuso e aperto, casuale e creato apposta, ecc.), individuare i temi e gli argomenti da raccontare e farsi raccontare, mostrare interesse per le storie personali, familiari, parentali trasformandole in storie di tutti, in un puzzle narrativo che vien voglia di ricostruire fino a renderlo metodo di pensiero e stile di vita.

Quindi il compito del mediatore interculturale è allestire territori intermedi che possano diventare sede di prestiti reciproci rispetto ai modi di pensare e di comunicare, dove i bambini italiani possano imparare dagli stranieri e viceversa, dove gli uni possano accedere al pensiero e al linguaggio degli altri attraverso l'educazione al pensare e al comunicare che non conoscono differenze: questa si rivelerà interculturale tutte le volte che mondi diversi potranno essere esplorati da facoltà della mente e da parole comuni.

È necessario che la mediazione interculturale si affianchi e si allei alla mediazione culturale per garantire quei contenuti informativi, folclorici, artistici, concettuali che sono in grado di mostrare innanzitutto che quella

bambina o quel bambino immigrato non vengono dal nulla; che alle loro spalle ci sono tradizioni, vicende, eroi e pensatori, letterature, musiche, danze, modi di curare, medicina, gastronomie, architetture, visioni della vita e del soprannaturale, tecnologie; che ci sono i soprusi, le vessazioni, gli sconvolgimenti ecosistemici, le stragi, le deportazioni, le spoliazioni e i saccheggi, le migrazioni - di cui gli stessi bimbi sono testimonianza materiale - che evocano storie di sopraffazione dell'Occidente, la penetrazione della sua mentalità in ogni anfratto della terra.

Si tratta di un progetto educazionale che si rivolge tanto agli autoctoni (affinché conoscendo le altre culture imparino a conoscersi di più) quanto agli stranieri, nei confronti dei quali opera affinché la loro diversità appaia come il tratto distintivo di un'identità da ribadire e da manifestare socialmente non chiedendo la pietà altrui, bensì il rispetto dovuto ad ogni differenza.

Se quindi fare intercultura è darsi reciprocamente qualche cosa, chi vive o ha vissuto nella differenza ci insegna contemporaneamente a capire il valore e il peso di ogni parola e ad esplorare quante numerose siano ancora le nostre apparenti normalità. Quindi l'educatore o insegnante è tale quando è in relazione con qualcuno nello spazio, riempie di relazioni luoghi prima vuoti di comunicazioni e rapporti, crea relazioni che prima non esistevano, riflette sulle relazioni che ha contribuito a promuovere. L'educatore (insegnante) –quale che sia la sua funzione e quali che siano i suoi interlocutori– si riconosce per come si muove nel far vivere agli altri delle relazioni con la propria persona, le conoscenze, gli altri, se stessi, l'immaginario, il reale e le necessità del vivere (lavorare, amare, divertirsi, …), le norme, le responsabilità, ecc.

Abbiamo quanto mai bisogno di criteri descrittivi per comparare fra loro le iniziative e il grado di sensibilità interculturale non soltanto delle singole sedi, ma degli stessi territori di appartenenza. Si tratta di superare l'episodicità di molte generose attenzioni per favorire l'intreccio di una politica scolastica interculturale come:

- intervenire sui disagi psicologici del bambino straniero oppure sulle sue difficoltà di adattamento e riequilibrio soprattutto nel campo linguistico-comunicativo (è il livello della accoglienza e della facilitazione)
- predisporre uno spazio di apprendimento, rivolto ad alunni stranieri e italiani, dedicato ora alla valorizzazione ora alla conoscenza dei retroterra culturali dei paesi di provenienza (è il livello di apertura ai saperi degli altri)
- promuovere un insieme di iniziative scolastiche e non, aventi lo scopo di indurre non solo l'acquisizione, ma quasi la quotidiana abitudine alla interiorizzazione di punti di vista, valori e comportamenti concreti che concorrono alla creazione di una mentalità interculturale.

Il momento progettuale del fare scuola interculturale, ora per impulsi provenienti dalle indicazioni ministeriali ora in risposta all'esigenza quotidiana di aiutare i più svantaggiati, si è contraddistinto per la varietà di preoccupazioni pedagogiche e didattiche. Fra queste vanno individuate:

- come accogliere e inserire nella scuola e nella classe il bambino straniero (il piano di socializzazione con l'adulto e i compagni)
- come conoscerlo meglio, raccogliendo informazioni dalla famiglia (il piano dell'indagine biografica)
- come farlo sentire uguale agli altri indipendentemente dalle differenze palesi (il piano della parità psicologica)
- come facilitare il suo apprendimento (il piano della facilitazione linguistica-cognitiva)
- come fargli comprendere che la sua storia ha un valore per l'apprendimento degli altri (il piano interculturale).

Assai varia può rivelarsi la scelta dell'approccio:

- teatrale: esso è presente nel caso della rappresentazione teatrale dedicata a narrative e fiabe, come occasione ludica estemporanea e come animazione musicale, pittorica. Ci si mette in scena per proiettare se stessi in una realtà lontana; per simulare, se italiani,

una propria appartenenza al mondo dei compagni immigrati; per rivivere le loro esperienze; per comunicare in assoluta libertà di lingue e linguaggi, ecc.

- etnocentrico: in questo caso è preoccupazione dell'insegnante o del mediatore offrire un ampliamento degli orizzonti cognitivi volti a superare atteggiamenti di approssimazione alle culture altrui soltanto attraverso la presentazione di riti curiosi, gastronomie locali, usanze; in tal caso al mediatore è richiesta una competenza che lo trovi conoscitore delle religiosità, della storia dei paesi da cui proviene l'immigrazione in Italia
- ecosistemico: inteso come stile di pensiero teso a coinvolgere nell'impresa interculturale l'ambiente esterno alla scuola.

La ricerca pedagogica, oltre a esaminare vissuti, esperienze e situazioni dell'educazione interculturale, non può rinunciare o tardare a rispondere a entrambe le questioni: il che significa modificare assetti d'accoglienza e organizzativi. Queste ultime inducono mutazioni di ordine culturale oltre che psicologico, ed è per questo che l'insegnante o il pedagogista quando progettano ambienti e attrezzature di accoglienza non possono rivolgersi soltanto alla didattica. Un clima o habitat educazionale appropriato -per chi non conosce (o conosce appena) la nostra lingua, sta crescendo tra plurime difficoltà affettive e cognitive, sperimenta la perdita di orizzonti e figure significative- è fondamentale agli effetti:

- della facilitazione cognitiva (si apprende meglio se il clima di lavoro è ricco di messaggi di accettazione)
- del tasso di vulnerabilità cui il bambino o l'adolescente straniero sono esposti
- della conferma culturale e quindi della legittimazione di una storia diversa da quelle della maggioranza.

Le scuole hanno oggi di fronte almeno tre aree di intervento per organizzare un'accoglienza adeguata:

- un'area di pronta accoglienza
- un'area di tipo "ricognitivo"
- un'area extra-scolastica.

L'organizzazione dell'accoglienza è inoltre volta a includere genitori e famiglie, operatori sociali ed educatori del territorio. Un'accoglienza allargata getta le premesse di un discorso pedagogico che associ altri attori e altri protagonisti al progetto di educazione interculturale che ogni scuola con alunni stranieri dovrebbe promuovere, creando climi di interazione e scambio capaci di penetrare nei mondo degli adulti nativi e stranieri.

Il richiamo sempre più frequente a una scuola che sappia disarticolare le proprie competenze e prestazioni in rapporto a esigenze di convivenza e di apprendimento sempre più differenziate trova quindi una grande occasione di concreta pratica educativa. Al di là degli aspetti relativi all'accoglienza (e anche all'emergenza con cui tempestivamente è necessario far sentire i ragazzi stranieri a casa loro o padroni, finalmente, di un luogo più rassicurante e ospitale di quello lasciato), è quanto mai urgente che si diffonda una cultura capillare dell'altro come risorsa. Si tratta di operare, come bene ha detto il filosofo Ermanno Bencivenga: *in alternativa al distruggere l'altro o a renderlo identico a noi, imparare l'altro senza dimenticare quel che siamo; o meglio diventare una struttura che lo includa*.

Varie sono le strategie tra le quali una scuola può scegliere nei confronti del bambino nuovo arrivato.
L'inserimento senza alcun sostegno linguistico -in questo caso dei minori stranieri tra i bambini autoctoni senza prevedere alcun dispositivo o momento di insegnamento linguistico specifico- è il modello organizzativo denominato negli USA con una efficace espressione *sink*

or swim, affoga o nuota. L'inserimento di questo tipo si basa sulla convinzione che la situazione di bagno linguistico e culturale sia la più positiva ed efficace ai fini dell'apprendimento e dell'acquisizione spontanea della nuova lingua e dell'adattamento al nuovo mondo.
Il ricorso a risorse esterne alla scuola: le soluzioni adottate in questo caso sono le più diverse e dipendono molto dalla specifica situazione territoriale. Vi sono scuole che chiedono la collaborazione degli enti locali da cui avere animatori, mediatori e operatori per alcune ore alla settimana. In altre situazioni viene richiesta la collaborazione di volontari, di alfabetizzatori che intervengono nei corsi di formazione linguistica per gli immigrati adulti e dedicano alcune ore all'insegnamento della lingua italiana ai bambini stranieri.

Il ricorso a risorse interne alla scuola: in questi casi, l'intervento specifico destinato ai bambini non italofoni viene organizzato soprattutto durante i momenti di compresenza degli insegnanti, oppure i docenti possono programmare momenti di insegnamento dell'italiano come seconda lingua ricorrendo alla risorsa (ridotta) costituita dalle ore di straordinario. In altre situazioni i bambini non italofoni vengono affidati per alcune ore settimanali agli insegnanti di sostegno, che organizzano un intervento didattico individualizzato o per un piccolo gruppo al di fuori della classe. In scuole o classi sperimentali l'utilizzo intensivo del laboratorio linguistico e l'insegnamento delle lingue d'origine vengono inseriti nella programmazione didattica.

Al di là delle tipologie sopra elencate, per lo svolgimento di un ruolo specifico nei momenti di passaggio e di accoglienza appare sempre più necessaria la presenza sulla scena educativa dei cosiddetti mediatori stranieri, chiamati nella scuola e nei servizi educativi con compiti diversi: mediazione linguistico-culturale tra servizio e offerta da una parte, tra utenti immigrati e nuovi bisogni dall'altra. La mediazione culturale e linguistica viene utilizzata in diverse situazioni: ad esempio, dovrebbe

permettere di volta in volta di chiarire la norma e le regole, garantire l'accesso e l'uso dei servizi e la fruizione dei diritti ai nuovi cittadini, rappresentare e "mettere in scena" le culture ecc. Osservando in particolare il mondo della scuola e dei servizi educativi, si notano alcune richieste specifiche attorno alle quali si possono raggruppare il ruolo e le funzioni della mediazione e dei mediatori. Ma esplicitamente cosa fanno questi nuovi mediatori? Vediamo alcuni casi riferiti ai bisogni e ai destinatari:

- *nei confronti delle famiglie immigrate:* informare, facilitare l'accesso, rimuovere gli ostacoli che si frappongono all'uso dei servizi, tradurre materiali informativi nelle diverse lingue (documenti e avvisi di routine), intervenire in situazioni di crisi e conflitto, gestire eventuali incidenti interculturali o di fraintendimento, orientare e accompagnare i genitori neo-arrivati
- *nei confronti dei bambini immigrati:* sostenere la prima fase di accoglienza e di inserimento, rendere esplicite le regole della scuola e del *servizio*, funzionare come contenitore affettivo per ridurre la loro ansia e il disagio da sdradicamento, dare visibilità e valorizzare le culture d'appartenenza, dare legittimità e prestigio alla lingua d'origine dentro la scuola, porsi come garante e difensore dei diritti dei bambini immigrati considerata anche la debolezza istituzionale delle loro famiglie e la situazione di silenzio dei genitori stranieri
- *nei confronti degli insegnanti:* contribuire a risolvere le difficoltà comunicative durante la prima fase di inserimento, fornire informazioni sulla *storia* dei bambino, sui modelli educativi e scolastici del paese di origine, tradurre informazioni e comunicazioni nelle diverse lingue, sostenere l'insegnamento della seconda lingua
- *nei confronti dei bambini italiani:* presentare aspetti delle culture altre, narrare, raccontare, proporre animazioni interculturali, fornire un'immagine positiva di un paese e di una cultura.

Il viaggio del bambino immigrato dentro la seconda lingua è un percorso affascinante e pieno di ostacoli. Apprendere le parole, le strutture, i suoni

del nuovo codice significa anche riorganizzare il tempo e lo spazio, il modo di pensare e di rappresentare il mondo. In questo cammino di apprendimento, che disegna strade di riuscita e di inserimento positivo o viceversa di difficoltà e di insuccesso, il bambino venuto da lontano è spesso solo. Spesso non può contare sull'aiuto dei familiari ai quali la lingua del paese ospite è sconosciuta. Può contare, in alcuni casi fortunati, sull'aiuto di insegnanti che ritaglino un pezzettino di tempo per rispondere ai suoi bisogni specifici.

È per questo che risulta utile attuare un intervento, a livello sia nazionale che locale, affinché il piccolo migrante trovi guide e traghettatori che gli diano possibilità di inserimento, tenendo sempre presente che il cammino non deve assomigliare ad un trasloco doloroso, al passaggio traumatico da un mondo di suoni familiari a uno di minacciosi rumori, ma che bisogna partire dai saperi che il bambino porta con sé, valorizzando la sua lingua d'origine, imparando dieci - venti parole del suo lessico quotidiano per costruire un ponte simbolico tra i due mondi. Ed ancora, i momenti di insegnamento intensivo della seconda lingua non devono essere del tutto separati dalla vita della classe, poiché le situazioni di comunicazione autentica con gli altri bambini immigrati sono le possibilità migliori per apprendere la lingua, per comunicare e per studiare, sviluppando così operazioni e funzioni cognitivamente più impegnative.

Nuove figure per favorire la partecipazione sociale in un contesto multiculturale

Alla luce del dibattito in corso sul significato di educazione e istruzione il termine *formazione* appare più completo e maggiormente in grado di cogliere i diversi aspetti dell'uno e dell'altro in una prospettiva complessa. Il primo aspetto riguarda la *legittimazione della dimensione adulta nell'educazione.* In sostanza si è riconosciuto che la pedagogia, come disciplina che si occupa dell'educazione, non poteva riguardare solo lo

studio del soggetto in età evolutiva, ma doveva interessarsi alle diverse età dell'uomo lungo tutto il corso della vita.
Le ragioni di tale cambiamento di prospettiva vanno rintracciate nelle profonde trasformazioni di carattere socioculturale ed economico all'interno delle nostre società, dovute all'allungamento della vita, all'aumento del tempo libero, alla nascita di nuovi bisogni formativi; ma soprattutto si è compreso quanto le conoscenze accumulate ed immagazzinate in età evolutiva non fossero più sufficienti a gestire il cambiamento in una società che muta rapidamente il proprio sistema di saperi. Occorrerà dunque adeguare continuamente conoscenze, competenze e atteggiamenti alle mutate situazioni esistenziali nelle diverse età della vita sia a livello individuale che sociale.
Questo punto di vista viene sostenuto da tutto il filone dell'educazione permanente sviluppatosi a partire dagli anni '70, che ha condotto ai più recenti concetti di formazione continua e formazione ricorrente nella prospettiva dell'apprendimento durante tutto il corso della vita *(lifelong learning)*.

Il secondo fenomeno riguarda la *messa in crisi del primato formativo della scuola.* Questo fatto ha evidenziato quanto l'esperienza formativa del soggetto non potesse esaurirsi all'interno delle pareti scolastiche, oltrepassando i confini dell'aula ed estendendosi ad esempio alla famiglia, alla parrocchia, all'associazionismo, in sostanza a tutte le agenzie educative non formali disseminate sul territorio. Si assiste così ad un moltiplicarsi dei luoghi dell'educare, mentre la scuola pare confinata a manovrare soltanto poco più di un terzo del volume di conoscenze dell'allievo. Essa in sostanza non rappresenta più il baricentro della formazione del soggetto, mentre grossa attenzione viene rivolta al mondo dell'extra scuola nella prospettiva della costruzione di un *sistema formativo integrato.* Tale sistema, che inizialmente faceva perno sulla scuola, viene sempre più inteso come un'integrazione delle attività scolastiche, extra scolastiche e di educazione degli adulti. Infatti è sempre

più diffusa l'espressione *sistema formativo locale (o allargato, territoriale, decentrato, policentrico)* teso allo sviluppo educativo di un quartiere, di un gruppo sociale, di una comunità.

In questo scenario un discorso pedagogico esclusivamente localizzato sul processo educativo intenzionale di tipo formale dei giovani perde addirittura senso, mentre diventa sempre più necessario ricorrere al più ampio concetto di formazione. Il concetto di formazione infatti permette di superare il confine ristretto del mondo infantile per estendersi alle diverse età della vita nelle varie forme dell'esperienza umana. Il processo di formazione di un soggetto va quindi compreso attraverso lo studio di tutti questi diversi aspetti che forniscono adeguate interpretazioni per la lettura e la comprensione dello sviluppo e della nascita di ciascun individuo. La formazione va concepita come un fenomeno multicomponenziale che, pur dispiegandosi nella molteplicità delle sue valenze, rimane fondamentalmente unitario integrando al suo interno i diversi fattori in una sintesi estremamente dinamica. Per questo l'idea di formazione va pensata in termini di complessità.

La formazione come fenomeno complesso

Negli ultimi decenni l'immagine compatta del sapere si è andata sgretolando: la scoperta del disordine nel mondo fisico (teoria dei quark, secondo principio della termodinamica, teoria dei frattali, ecc.) ha prodotto un totale rovesciamento del paradigma preesistente. Si è affermato così il concetto di *complessità* inteso come disordine, caos, complicazione, aleatorietà. Ad un modello di scienza oggettiva, certa, assoluta si contrappone una varietà di teorie non riconducibili ad un unico punto di vista. Nella prospettiva della complessità, infatti, ciò che assume grossa rilevanza è proprio il punto di vista individuale. Il soggetto, che all'interno del modello di scienza classica doveva rimanere esterno rispetto all'oggetto di studio, nel paradigma della complessità viene reintegrato nell'universo della conoscenza di cui egli stesso diventa parte.

Questo orientamento viene sviluppato nell'ambito dell'indirizzo di ricerca definito *interazionismo simbolico* secondo cui la conoscenza, intesa come sistema di rappresentazione del reale, scaturisce dalla relazione dinamica tra individuo e ambiente, quest'ultimo concepito come campo o spazio di vita in cui si realizza la totalità dei rapporti intersoggettivi; all'interno di questo spazio l'individuo è considerato un'entità dinamica alla costante ricerca di un equilibrio con l'ambiente.

Tale ricerca si può definire *processo di adattamento,* non certo identificabile con il concetto di adattamento tradizionale di tipo evoluzionistico in cui lo schema *input-output* è dominante e l'esterno gioca un ruolo preponderante. Nella nuova accezione l'input è percepito come perturbazione che provoca una difesa biologica e la messa in atto di una ristrutturazione di tipo *autopoietico* nel soggetto che difende la propria organizzazione. In questa prospettiva, alla forma di adattamento tradizionale, che considerava le risposte dell'individuo (output) strettamente collegate alle stimolazioni (input) provenienti dall'ambiente, si contrappone una nuova forma di adattamento in cui l'individuo, per la sua stessa caratteristica di essere un sistema autopoietico cioè in grado di autoregolarsi, metabolizza gli stimoli provenienti dall'ambiente ristrutturando la propria soggettività attraverso un'operazione adattiva molto più articolata e complessa rispetto allo schema stimolo-risposta.

In questa prospettiva autopoietica è riconosciuta al soggetto abilità di selezione, di organizzazione e di interpretazione. Si passa quindi da un *modello comportamentista* -fondato sull'assunto dell'individuo come entità che agisce/reagisce- ad un *modello interpretativo* in cui l'individuo è in grado di agire ed interagire con un mondo che si mostra e viene percepito in tutta la sua complessità.

La formazione è vista quindi come un dinamico processo di crescita che, dal punto di vista più squisitamente pedagogico, va intesa come

"formazione del pensiero", connotato ancora una volta in maniera complessa. Occuparsi di formazione, in altri termini, significa non solo comprenderne la complessità, ma soprattutto gestirla attraverso un modello sistemico in grado di svelarne le intime articolazioni.

Il modello sistemico nella formazione

La complessità del concetto di formazione va interpretata ricorrendo al *modello sistemico* come modalità per cogliere le innumerevoli relazioni tra i diversi aspetti che compongono il processo formativo. Questo modello -sviluppatosi a partire dalla *teoria generale dei sistemi* utilizzata per spiegare la complessità di numerosi fenomeni del mondo fisico- è considerato un cardine nel dibattito epistemologico, diventando un modello di riferimento interdisciplinare.

Utilizzando tale teoria, un sistema è definito come *un insieme di elementi interagenti tra di loro* la cui comprensione non si riduce alla conoscenza delle singole parti, ma prende in considerazione tutte le relazioni di interdipendenza che legano i diversi aspetti al tutto. Non ci troviamo più quindi di fronte ad entità isolate e scomponibili che possono essere spiegate secondo un principio di causalità lineare, ma piuttosto di fronte a globalità da studiarsi nell'interazione delle parti che le costituiscono.

Negli ultimi tempi l'applicazione del modello sistemico nell'ambito della teoria della formazione ha prodotto un avanzamento della ricerca in direzione della cosiddetta *prospettiva ecologica o ecosistemica* secondo cui, ancora una volta, lo sviluppo-formazione del soggetto va compreso a partire dalla relazione tra due sistemi: il sistema-uomo e il sistema-ambiente. Tuttavia il contributo più significativo della lettura sistemica consiste nel fornire un modello in grado di leggere la complessità della formazione non solo attraverso i diversi fattori che la compongono, ma soprattutto attraverso gli svariati significati che essa va assumendo a seconda dei contesti, degli stati psicologici ed emotivi e dei momenti della vita del soggetto. Il processo di formazione è dunque un fenomeno composito in quanto è:

- *multicomponenziale:* la formazione*,* in quanto presenta *componenti sia cognitive che non cognitive,* lavora sia sulle componenti logico-razionali dello sviluppo del soggetto sia su quelle emotivo-relazionali
- *multidirezionale:* la formazione, per la sua stessa processualità, si svolge sia in *senso verticale,* attraverso le diverse fasi della vita, sia in senso *orizzontale* nei diversi campi di esperienza del soggetto
- *multidimensionale*: la formazione si può realizzare e trasformare sia *sincronicamente* in concomitanza ad un episodio particolare in un momento determinato della vita di individuo (ad esempio l'esperienza di un evento gioioso o critico dell'esistenza) sia *diacronicamente,* se si riconduce il processo di formazione ad una fase o intervallo di tempo più lungo della vita di un soggetto (ad esempio l'esperienza del matrimonio o della nascita di un figlio).

All'interno di questo orizzonte si va definendo una nuova professionalità educativa: l'educatore di strada. Come operatore chiamato a svolgere la propria attività in ambiti educativi non formali, l'educatore deve essere in grado di gestire un intervento che, anche se finalizzato prevalentemente a scopi di recupero sociale, può realizzarsi all'interno di altri spaccati.

L'educatore di strada: un operatore nel socio-educativo e nel culturale

Le politiche di *Welfare* sorte all'interno di uno Stato centralista e dirigista, hanno prodotto servizi sociali pletorici, burocratici, omogeneizzati a logiche di apparato e del tutto inadeguati ai reali bisogni dell'utenza. La via d'uscita è il concetto di decentramento[1] . La strada del decentramento

[1] Proprio intorno alla metà degli anni Settanta, infatti, si assiste ai primi importanti atti conseguenziali a questa teoria: in campo politico-amministrativo la legge n. 382 del 1975 trasferisce una serie di funzioni e competenze dallo stato alle Regioni, alle Province e ai Comuni; nel settore educativo i Decreti Delegati del 1974 danno vita agli Organi Collegiali quali organismi di gestione autonoma e di partecipazione locale e democratica. Infine, nel settore socio-assistenziale, la 833/78, meglio conosciuta come legge di Riforma Sanitaria, istituisce le UU.SS.LL. (Unità Sanitarie Locali).

rappresenta lo snodo che ridefinisce i rapporti tra Stato e comunità; in altri termini le autonomie locali costituiscono il canale comunicativo privilegiato fra cittadini e Stato. Non a caso le strategie attuali di riforma dello Stato, sia in Italia che in Europa, tendono a privilegiare l'autonomia come elemento fondativo e normativo della riforma delle istituzioni (scuola, università, strutture sanitarie, etc.).

Proprio a partire dalla prospettiva del decentramento si realizza un cambio di paradigma complessivo nelle politiche sociali che determina una totale ristrutturazione dell'offerta del servizio e di conseguenza finisce per modificare profondamente il ruolo dell'operatore. Il servizio, infatti, non viene più concepito nella logica della mera erogazione di assistenza, ma nella prospettiva della presa in carico complessiva delle situazioni e dei problemi: l'attenzione, in pratica, viene spostata da un *modello terapeutico* a un *modello centrato sulle relazioni.* Un approccio relazionale, quindi, che si compie nell'ambito di un modello di intervento territoriale, la cui filosofia di fondo consiste nel contestualizzare i problemi rispetto al luogo dove essi si manifestano e dove vivono i soggetti che li esprimono; di qui la necessità di formulare risposte locali all'interno di quella determinata area e comunità. Il servizio sociale deve avere carattere *bifocale* nel senso che va pensato rivolgendosi alla persona e all'ambiente allo stesso tempo, mediante un *ricollegamento a rete* tra risorse presenti sul territorio e sistema dei servizi.

Questa prospettiva, nell'ambito dei servizi socio–educativi e culturali, consente di vedere l'operatore ora come mediatore ora come ordinatore o coordinatore tra *ciò che sta dentro e ciò che sta fuori* il servizio, tra organizzazione e ciò che si manifesta in termini di bisogni e di risorse, di domande e di offerte. Tale orientamento metodologico è quello che risponde al *lavoro sociale di rete*, in cui l'operatore è chiamato a fare leva sui legami naturali tra soggetti e sui poli di socializzazione più ampi, al fine di formare nodi positivi di aiuto.

Il principio della rete sociale si costituisce proprio sul riconoscimento del concetto di solidarietà sociale che scaturisce dall'identificazione nell'altro per il tramite di un bisogno condiviso. A livello di reti primarie un uomo può sentirsi accolto e aiutato a riconoscere se stesso. Questo concetto risponde all'orientamento della scuola anglosassone del *community care* ed esprime la cura che la comunità assume di se stessa. La filosofia di questa forma di intervento è volta a valorizzare le *reti primarie* costituite dalla solidarietà tra i soggetti (dette anche naturali o informali) rispetto alle *reti secondarie* costituite dai servizi istituzionali (dette anche artificiali o formali) ed a prospettare ancora una volta un superamento della logica assistenziale, a favore di una riappropriazione della soggettività culturale e sociale da parte delle persone e dei gruppi sociali. Tale modello, che vive sullo sfondo di un approccio ecologico, mette in rilievo la valenza fondamentale dell'ambiente e delle relazioni che si costruiscono nell'ambito di esso puntando a rapporti di mutuo-aiuto e di *self-help.*

L'operatore che adotta la modalità del lavoro di rete, in definitiva, più che intervenire in termini di riparazione ad un problema deve svolgere il suo ruolo in termini di prevenzione. Più che risolvere i singoli problemi, deve creare le condizioni affinché i soggetti, attraverso sempre maggiori livelli di autonomia, imparino a risolverli da soli. L'operatore, in altri termini, deve lavorare affinché si liberino le energie individuali e collettive, in quanto ciascun soggetto è dotato di un enorme potenziale attivo e creativo in grado di contribuire a creare il cosiddetto *effetto rete*.

Solo nell'ambito di un servizio in cui il soggetto–utente venga chiamato a partecipare con il proprio contributo ai processi di ristrutturazione delle organizzazioni, al fine di produrre risposte più efficaci ed efficienti, è possibile parlare di qualità. Applicare il principio della qualità ai servizi vuol dire trasformare la tradizionale figura *dell'utente* fruitore passivo di servizi in quella di *cliente* produttore–attore. È solo adeguando continuamente l'organizzazione alle richieste del cliente che si può

trasformare la struttura stessa dell'organizzazione; in tal modo si sottolinea quanto la filosofia della *qualità totale* possa trovare significativa applicazione al tema dell'emergenza, anzi l'emergenza stessa può essere in qualche modo promotrice dell'impiego della *total quality* anche in contesti urbani e locali.

Pur se espressioni di contesti diversi, entrambi i concetti di *community care* (ambito socio–assistenziale) e di *total quality* (ambito organizzativo e manageriale) vanno nella direzione di una valorizzazione del soggetto e di un'attenzione particolare verso l'individuo.
Tale direzione è confermata da un altro fondamentale concetto: *l'empowerment.* Secondo il concetto di *empowerment* si deve costruire a partire dalla forza delle persone e non dalle loro debolezze. Studi fondamentali hanno fatto osservare quanto i servizi di assistenza improntati su queste ultime rappresentino un paradosso, producendo proprio un depauperamento della risorsa psicologica su cui viceversa si dovrebbe fare leva per dare forza al soggetto.
Fornire risposte, prendere in carico, risolvere problemi apparentemente aiutano il soggetto in difficoltà mentre in realtà, sulla lunga distanza, lo impoveriscono consegnandogli sempre più un'immagine di inadeguatezza e debolezza. La logica del concetto di *empowerment* consiste nel far lievitare nelle persone quelle potenzialità attraverso le quali facilitare relazioni di mutuo aiuto *(self-help)* e di sostegno all'interno della rete, piuttosto che tenere isolati i soggetti ciascuno nella propria condizione di disagio. L'aiuto esterno dell'operatore dovrebbe consistere, in quest'ottica, nel facilitare l'impalcatura relazionale sulla quale l'aiuto mutuale o l'aiuto meno strutturato delle reti primarie possa svilupparsi.

I servizi organizzati nell'ottica del *community care* possono essere considerati esempi evidenti di politiche sociali "dal basso", gestite principalmente dalle famiglie e dai volontari con operatori in ruolo di supporto, consulenza, coordinamento.

Conclusioni

La pedagogia dell'accoglienza permette di convivere meglio, considerate tutte le situazioni di diversità che si manifestano nella nostra società. Dovremmo esservi preparati, perché l'accoglienza non riguarda sempre solo gli altri, bensì ci riguarda tutti: dobbiamo abituarci ad accettare il bambino straniero a scuola, ad accettare la normale e civile competitività nelle professioni e nella vita in generale, qualunque sia la loro provenienza o il colore della pelle delle persone.

Da qui la necessità di adeguare i servizi pubblici alle nuove esigenze, partendo dalle sperimentazioni poste in essere in favore degli immigrati grazie alle sinergie tra pubblico e privato sociale.

Esse si sono qualificate come strumento fondamentale per diffondere sul territorio azioni, opportunità e risorse capaci di rispondere a b*isogni materiali* (prima accoglienza, ascolto, mensa, docce, ecc.) ed a *bisogni immateriali* (informazioni, tutela dei diritti, orientamento ai servizi ed al lavoro, ecc.) degli immigrati e, ancora, di riempire i vuoti lasciati dalla disgregazione del tessuto sociale e relazionale che troppo spesso caratterizza, in particolare nelle aree metropolitane, i luoghi del loro insediamento.

In questo contesto assumono particolare rilevanza le figure dell'educatore di strada, già in precedenza illustrata, e del *mediatore linguistico culturale*.

Il *mediatore linguistico culturale* è una figura professionale di recente acquisizione il cui contributo è diventato indispensabile dal momento in cui l'immigrazione in Italia, come del resto in molti altri paesi, è divenuta un fenomeno strutturale. Devianze giovanili, scarsi riferimenti culturali, problemi d'integrazione razziale, disoccupazione e disagi obbligano ad una presenza forte e concreta delle istituzioni pubbliche ed in particolare della scuola, che deve dare risposte ed orientamenti ad una utenza sempre più complessa ed eterogenea.

L'aumento della presenza di bambini stranieri nelle nostre aule e in generale la massiccia presenza di nuclei familiari provenienti da paesi d'oltre frontiera, hanno progressivamente consegnato il nostro territorio a condizioni problematiche di convivenza civile tipiche del nostro tempo. Il cittadino straniero è diventato parte integrante del tessuto sociale che compone la vita quotidiana della città e quindi diventa fondamentale il suo rapporto con le istituzioni. Si rende perciò necessario, da un lato un processo educativo–didattico che utilizzi attività e figure specifiche per potenziare o recuperare le abilità di base con interventi mirati ad ampliare le conoscenze, a stimolare, a responsabilizzare e favorire l'integrazione sociale e culturale nella scuola come nel territorio; dall'altro la formazione di figure professionali che possano fungere da *trait d'union* tra istituzioni presenti sul territorio e messa in opera di una fase di traduzione e spiegazione della normativa vigente, affinché il neo-cittadino possa confrontarsi con i propri diritti e doveri.

È in questa fase nodale che si inserisce la funzione del *mediatore linguistico culturale*, un adulto spesso appartenente alla stessa lingua e cultura d'origine del minore straniero (o dell'adulto immigrato) il cui intervento si rende necessario in presenza di accertate difficoltà nella comprensione della lingua italiana: una figura-ponte, quindi, fra società di accoglienza ed identità di provenienza, fra cittadino straniero e tessuto sociale ed istituzionale locale. Da questo punto di vista, la presenza del mediatore culturale è in grado di assicurare agli stranieri una diminuzione dello stress derivante dal fatto che non possono comprendere né essere compresi, favorendone la partecipazione sociale, contribuendo a stemperarne la diffidenza nei confronti delle istituzioni, agevolando anche la soluzione di problemi degli operatori dei servizi delle varie amministrazioni, aiutandoli a fornire un servizio a volte reso meno efficiente per incomprensioni ed equivoci derivanti talvolta anche da pregiudizi.
Il mediatore, in qualità di figura professionale debitamente formata, è in grado di intervenire in specifiche situazioni per individuare ed esplicitare

i bisogni di utenti extracomunitari e per negoziare prestazioni da parte dei servizi e degli operatori pubblici in genere, attivando la comunicazione ed apportando modificazioni di contenuto e modalità di approccio.
Un ulteriore passo in avanti si realizzerà nel momento in cui buona parte dei servizi pubblici si apriranno all'utilizzo dei suddetti mediatori, ma ancor più quando la gestione degli stessi servizi sarà affidata ai mediatori culturali: nessuno più di un immigrato può comprenderne le difficoltà di accesso ai servizi, e valutare quali iniziative risultino più urgenti o necessarie, nessuno più di un immigrato può essere legittimato a gestirle. Certamente occorrerà del tempo, ma senza dubbio è questo lo sbocco naturale: è indubbio che si debba partire dai piccoli passi, quale ad esempio una forma di concertazione che veda maggiormente attive e coinvolte le stesse comunità di immigrati presenti sul nostro territorio, per arrivare a forme di rappresentanza e di partecipazione più in linea con quella società multietnica che in molti si affannano a tratteggiare ma dalla quale siamo, purtroppo, ancora molto lontani.

3.2 Linee di indirizzo per le realtà scolastiche italiane

di Maria Scanu e Elia Patalano

La guerra comincia
nella mente degli uomini,
è nella mente degli uomini
che devono essere
edificate le difese della pace
(UNESCO)

Questo contributo[1] dedicato agli insegnanti vuole essere uno strumento utile per avviare la riflessione sull'educazione interculturale che diventerà sempre più il nuovo asse fondante del progetto formativo della scuola e di un percorso curriculare consapevolmente e intenzionalmente scelto.

Premessa

I grandi flussi migratori di persone con culture diverse dalla nostra, che si sono succeduti negli ultimi decenni nel nostro paese, hanno inciso profondamente sulla struttura sociale, culturale ed economica della società italiana, tanto da imporre al sistema scolastico una riflessione sui mutamenti valoriali e un ripensamento delle finalità formative da conseguire e dei metodi da adottare.

A partire dalla fine degli anni Ottanta, il problema dell'integrazione degli stranieri è stato al centro del dibattito culturale, sociale e pedagogico; la promozione dell'educazione interculturale è stata oggetto di diversi

[1] La prima e la seconda parte sono a cura di Elia Rosa Patalano, personale tecnico scientifico dell'IRRE Campania (ex IRRSAE). La rimanente parte è a cura di Maria Scanu, del personale tecnico scientifico dell'IRRE Campania. Il glossario è stato messo a punto da entrambe.

interventi normativi e la tendenza culturale emergente è stata particolarmente indirizzata al problema linguistico e alla costruzione, negli alunni migranti, di competenze nella lingua italiana, ritenendo la non conoscenza della lingua un impedimento prioritario per il loro inserimento.

Successivamente, essendo la diversità e la pluralità divenuti paradigmi distintivi della società attuale, le indicazioni normative hanno postulato sempre più diffusamente una formazione impostata sul confronto con le culture altre: sono stati affrontati i temi della scolarità migrante, le tematiche della lotta al razzismo e alla xenofobia, le problematiche dell'accoglienza, il riconoscimento delle lingue delle minoranze, la valorizzazione delle differenze, e sono stati tracciati i lineamenti di una pedagogia dell'interculturalità tesa particolarmente a contrastare nei giovani l'insorgenza di *stereotipi e pregiudizi nei confronti di persone e culture* altre[2].

In tale direzione si muovono le più recenti indicazioni normative e pedagogiche, che impostano il rapporto tra intercultura ed educazione in un ambito più ampio riguardante non solo gli alunni di altre culture, ma tutti i soggetti coinvolti nel processo formativo. Sarebbe quindi opportuno avviare quanto prima possibile un discorso educativo interculturale, finché gli atteggiamenti non sono ancora radicati e le curiosità possono trasformarsi in interessi, affilando gli strumenti di riflessione e di analisi e sviluppando flessibilità mentale. Ciò consentirebbe inoltre di prevedere un intervento di più ampio respiro dosato nel tempo, con livelli successivi di approfondimento e di problematizzazione.

È certo auspicabile che l'autonomia scolastica e la riforma dei cicli rendano più operativi i principi e gli obiettivi di una corretta educazione interculturale che conformi, in modo trasversale e sistemico, ogni attività didattica.

[2] Da "Programmi della scuola elementare", DPR 104/85.

Vivere in una società plurale, caratterizzata cioè dalla pluralità di appartenenze culturali ed etniche dei cittadini, comporta una scuola che pensi e programmi al plurale nell'intento di valorizzare le differenze di lingua e di modi di vita, mirando all'integrazione delle culture in una dimensione educativa fatta di interazione, scambio, reciprocità, confronto e mediando con intenzionalità didattica in modo che ogni singola identità, ogni cultura, ogni credo possano proporsi e nel contempo riconoscere ed accogliere le peculiarità altrui *sul piano dell'operare insieme*.

In campo educativo, quindi, si deve mirare al conseguimento di obiettivi di ampia portata come la sensibilizzazione al valore positivo del rapporto con l'altro diverso da sé (in qualsiasi accezione si voglia parlare di diversità), il radicamento dei valori del rispetto, della solidarietà e della convivenza pacifica. L'educazione interculturale è la scelta da operare[3] in quanto *esprime il nuovo civismo e promuove l'apertura mentale e la disponibilità al confronto con idee diverse*[4], se per educazione interculturale intendiamo tutte quelle attività a carattere educativo finalizzate al superamento dei pregiudizi nei confronti di chi appartiene ad altre culture e alla comprensione dei valori che ogni cultura apporta. Ciò significa creare nuove sensibilità e nuovi modi di avvicinare l'altro diverso da sé, significa avere disponibilità a conoscere il territorio dell'altro per abbattere gli stereotipi e per superare sentimenti di razzismo e di xenofobia diffusamente presenti nella nostra società.

---

[3] Da "Orientamenti educativi per la scuola dell'infanzia", (1991): è "*un'occasione di arricchimento e di maturazione in vista di una convivenza basata sulla cooperazione, lo scambio e l'accettazione produttiva delle diversità come valori ed opportunità di crescita democratica*".

[4] Da "L'intercultura come nuova normalità dell'educazione: orientamenti per la formazione in servizio" – Riflessioni del Gruppo di Lavoro per la Formazione – M.P.I., Roma, 12 luglio 1998.

Il percorso non è semplice, ma si può operare per accrescere la disponibilità verso l'altro privilegiando soprattutto lo strumento della conoscenza che consente di esplorare la diversità nella sua originalità e di scoprirne i valori positivi in termini di impegno reciproco e di relazioni interdipendenti, in una dimensione di reciprocità ma anche di riaffermazione della propria singolare identità culturale. Infatti l'incontro con l'altro è *frutto di comunicazione, trasmissione di conoscenza, effetto di esperienza, risultato di riconoscimento*, ma è anche riscoperta di sé e della propria identità culturale nella misura in cui si è capaci di accogliere la memoria storica dell'altro e le sue attese rispetto al futuro.
In tal senso, l'approccio interculturale può rappresentare la matrice formativa unitaria del curricolo, il filo conduttore che lo attraversi trasversalmente come una trama di fondo e riconduca ad un disegno coerente ed organico i saperi e le diverse educazioni.

La finalità principale di un tale curricolo, aperto alle molteplicità dei saperi e delle metodologie, deve puntare a far maturare una pratica sociale che passi dalla dichiarazione dei diritti umani alla *cultura dei diritti umani*. Quindi i contenuti devono riguardare i temi della diversità, della multiculturalità, della comunicazione, dei pregiudizi, delle stereotipie e dei grandi valori dei diritti umani, temi da tradursi in concrete esperienze di conoscenza, ascolto, accoglienza dell'altro e di partecipazione solidale, privilegiando innanzitutto come contenuti i vissuti degli allievi per ordinarli e potenziarli sul piano cognitivo, linguistico e relazionale, mentre le lingue devono essere considerate strumenti veicolari di identificazione soggettiva e sociale per la costruzione di relazioni aperte alla differenza.

Il comportamento educativo da adottare è quello di indurre a considerare il diverso come persona con pari dignità umana che si deve conoscere e da cui bisogna farsi conoscere, che si incontra, con cui si dialoga, con cui si condividono problemi comuni: la reciproca conoscenza è condizione fondamentale per un incontro/scambio più autentico sul piano

affettivo, sociale, culturale. Il confronto con il "culturalmente altro" avviene infatti su due livelli interagenti, cognitivo e situazionale.
L'esperienza dell'incontro con persone provenienti da mondi culturali diversi dal proprio attiva una situazione di relazione e di comunicazione che può generare il desiderio di conoscenza per superare la conflittualità del confronto.

Con l'acquisizione di conoscenze si apprende ad accettare le diversità non come ostacolo e barriera, si impara a relativizzare i propri modelli culturali rapportandoli ad altre culture, religioni, organizzazioni sociali, ad altri modelli mentali e comportamentali; si sperimenta la capacità di scoprire altri mondi per coglierne l'originalità e i significati; si arriva a comprendere i meccanismi che costruiscono pregiudizi e stereotipi e a contrastare la loro insorgenza.

L'educazione in una società plurale esige quindi una pedagogia orientata da una parte alla trasmissione di conoscenze e di saperi cognitivi, e dall'altra all'acquisizione -tramite l'incontro- di capacità e atteggiamenti necessari alle persone per praticare il confronto positivo con l'alterità nell'ottica di una continua ridefinizione della propria appartenenza in quanto *esistono diverse maniere particolari di essere uomini e di abitare il mondo*[5] . Ciò *significa nondimeno guardare ai percorsi di vita come ad altrettanti appuntamenti con le proprie (potenziali) rinascite: sociali (connesse con la solidarietà degli altri, ma anche alla imprenditorialità personale); intellettuali (connesse con lo sviluppo di modalità originali della mente); affettive (legate alla disponibilità di chi vive la propria cultura privilegiata di sostenere, accompagnare, incoraggiare la cultura di minoranza)*[6] .

[5] Perotti, A., "Dall'esigenza antropologica all'esigenza etnica", inserto in: *Scuola Italiana Moderna* n. 2, 15/11/1993, La Scuola Editrice.
[6] Demetrio, D., Favaro, G., "Pensiero interculturale senza esotismi" in: *Infanzia*, luglio/agosto 1997, La Nuova Italia.

L'intercultura nella normativa scolastica italiana (anno 2000)
Il quadro normativo concernente la disciplina dell'immigrazione, oltre a dettare alcune disposizioni generali circa la condizione dello straniero nel territorio italiano, codifica anche il diritto all'istruzione e alla formazione degli immigrati sia adulti che bambini. Mentre però per gli adulti il diritto riguarda coloro che sono regolarmente soggiornanti, per i minori sussiste comunque l'obbligo di assolvere alla frequenza scolastica:

I minori stranieri presenti sul territorio sono soggetti all'obbligo scolastico: ad essi si applicano tutte le disposizioni vigenti in materia di diritto all'istruzione, di accesso ai servizi educativi, di partecipazione alla vita della comunità scolastica[7].

Il quadro normativo è molto complesso ed articolato e mira a garantire:

- il diritto agli studi dei minori stranieri sul territorio italiano[8]
- il diritto di accesso effettivo all'educazione, cioè programmazione integrata finalizzata alle esigenze linguistiche e culturali di tali alunni
- il diritto di apprendimento e di successo formativo
- il diritto al mantenimento della lingua e della cultura di origine, cioè coordinamento dell'insegnamento della lingua e della cultura di origine degli alunni stranieri con quello delle scuole in cui sono inseriti, anche ricorrendo ad insegnanti di sostegno madre lingua.

Alla scuola è affidato il compito di attuare i principi di base che vedono accogliere le differenze culturali come valori da porre a fondamento

[7] D.L. n. 286 "T.U. delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero" del 25/7/1998, art. 38.
[8] Nel D.P.R. 158/98 è ribadito che "l'accesso alla scuola dell'obbligo dei minori stranieri, indipendentemente dalla loro posizione giuridica, è uno dei punti fondamentali della politica di integrazione e di costruzione di una società multiculturale".

della democrazia culturale, del rispetto reciproco, della convivenza basata sull'accettazione produttiva della diversità, realizzando una *pedagogia dell'interazione* e perseguendo obiettivi di un'educazione aperta all'incontro tra culture diverse.

Nell'intento di offrire una rapida panoramica degli interventi normativi di maggiore significato pedagogico relativi all'educazione interculturale assunti nel nostro paese, si riportano di seguito sinteticamente alcuni riferimenti, non trascurando di far presente che molti sono gli aspetti che andrebbero approfonditi perché essenziali ad una corretta programmazione di inserimento ed integrazione di alunni con cittadinanza non italiana.
A tal fine è opportuno richiamare l'attenzione sulle varie indicazioni date in questa direzione nei Programmi della scuola media del 1979, nei Programmi della scuola elementare del 1985 e negli Orientamenti per la scuola materna del 1991. Infine nei recenti *Indirizzi per l'attuazione dei curricoli* (27/2/2001), si fissano tra le altre finalità educative il far conseguire consapevolezza della pari dignità sociale e dell'uguaglianza di tutti i cittadini, l'affinare la sensibilità alla diversità e alle differenze e l'acquisire atteggiamenti di confronto costruttivo con persone, popoli e altre culture.
La formazione alla cittadinanza, *in uno spirito di comprensione e di cooperazione internazionale, in particolare nell'ambito dell'Europa e dell'incontro con altre culture, non è un'aggiunta posticcia: è il cuore del sistema educativo* [9] .
Inoltre si ribadisce l'opportunità educativa di rafforzare le singole identità culturali come aspetti del sé a confronto con l'altro con cui costruire un futuro libero da pregiudizi, razzismi e atteggiamenti xenofobi affermando la valorizzazione delle differenze come patrimonio inalienabile dell'individuo e della collettività[10] .

[9] cap. 1°, paragrafo 3.
[10] cap. 1 par. 4 "La valorizzazione delle differenze": "Ogni bambina e bambino viene a scuola con la propria cultura che è fatta di intrecci affettivi, emotivi e cognitivi di

C. M. 8 settembre 1989, n. 301 - *Inserimento degli stranieri nella scuola dell'obbligo: promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio.* In risposta a problemi di inserimento degli alunni stranieri/immigrati, si afferma che è necessario *garantire alla generalità degli immigrati il diritto allo studio e valorizzare le risorse provenienti dall'apporto di culture diverse nella prospettiva della cooperazione tra popoli nel pieno rispetto delle etnie di provenienza.*

C. M. 26 luglio 1990, n. 205 - *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale.* Affermazione del principio di interazione tra alunni indigeni e alunni stranieri, nella prospettiva di un'educazione interculturale.
Sia nella C.M. 301/89 sia nella 205/90 è riconosciuta la piena centralità della scuola nell'azione di accoglienza e di mediazione fra le diverse culture di cui sono portatori gli alunni, da promuoversi soprattutto nel concreto quotidiano dei rapporti interpersonali sia all'interno della classe sia nell'ambiente extrascolastico. L'interculturalità è un obiettivo non passeggero o marginale della società; è risorsa positiva per la crescita sia dei singoli che della società.

C. M. 7 marzo 1992, n. 632 - *Settimana per il dialogo interculturale: 27 aprile - 2 maggio 1992*. La scuola è chiamata ad elaborare un progetto formativo di cui l'educazione interculturale rappresenti la matrice unitaria nell'intento di sensibilizzare alla positività del rapporto con l'altro e alla cultura del rispetto, della solidarietà e della convivenza pacifica. L'interculturalità va declinata nella logica della democrazia che si costruisce sul paradigma identità/alterità.

---

esperienze, di storie e di relazioni … La classe è una comunità 'colorata' ... Questo dato deve diventare progetto di ricerca, di scoperta di differenti culture, di conoscenza e reciproca comprensione, di positivo e arricchente incontro".

C.M. 2 marzo 1994, n. 73 - *Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola*. Sono chiarite le prospettive e le articolazioni dell'educazione interculturale e sono suggeriti alcuni possibili itinerari operativi. Il concetto di migrazione si arricchisce di significati e va ad indicare la mobilità della forza lavoro ed intellettuale.

D. L. 112/1998 - *Approvazione del documento programmatico relativo alla politica dell'immigrazione e degli stranieri nel territorio dello Stato, a norma dell'articolo 3 della legge 6 marzo 1998, n. 40* e

D.L. n. 286 del 25.7.1998 - T*esto unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*. Decreti fondamentali, in quanto, oltre a stabilire le fondamentali misure di integrazione sociale per gli stranieri, garantiscono il diritto/dovere all'istruzione per i minori stranieri, anche se non in regola con il permesso di soggiorno (art. 36, comma 1), e sanciscono il principio secondo cui la scuola considera le lingue e le culture diverse un valore fondamentale, promuovendo la loro tutela e la realizzazione di attività interculturali in una prospettiva di rispetto reciproco; infine indicano funzioni e compiti di Stato, Regioni, Enti Locali per interventi integrati in materia.

Legge 15 dicembre 1999, n. 482 (in G.U. 20 dicembre 1999, n. 297). Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche, in cui all'articolo 4, comma 5, si stabilisce che, all'atto della preiscrizione, i familiari comunicano all'istituzione scolastica interessata se intendono avvalersi per i propri figli dell'insegnamento della lingua della minoranza.

C. M. n. 87 del 23 marzo 2000 - Iscrizione dei minori stranieri alle classi delle scuole di ogni ordine e grado, in applicazione del Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero

(pubblicato nel S.O. n.190 del 3.11.1999 alla G.U.). Oltre a sollecitare le scuole ad acquisire strumenti adeguati al compito, è indirizzato particolarmente a garantire ai minori il diritto all'istruzione e a controllare l'osservanza dell'obbligo scolastico, consentendo la possibilità di chiedere l'iscrizione alle scuole italiane di ogni ordine e grado in qualunque periodo dell'anno scolastico e consentendo l'iscrizione con riserva ai minori stranieri privi di documentazione anagrafica o in possesso di documentazione irregolare o incompleta.

DPR 13/6/00 - Approvazione del Piano nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva per il biennio 2000/2001.

Per raggiungere l'obiettivo di integrazione, di rispetto dell'identità culturale dell'altro e di reciproca accoglienza, è necessario ridurre il più possibile i problemi di carattere linguistico e culturale attraverso un insegnamento mirato della cultura e della lingua italiana e una serie di azioni relative all'organizzazione dell'offerta formativa. I docenti pertanto devono conoscere le problematiche connesse al bilinguismo e alla interferenza psicolinguistica e devono essere messi in grado anche di insegnare la lingua italiana come seconda lingua. La scuola deve inoltre prevedere, nei primi anni di inserimento scolastico, un sostegno per l'apprendimento della lingua italiana in modo da non compromettere il successo scolastico; e ciò non solo per i bambini e le bambine, ma anche per le madri che sono di solito più direttamente coinvolte nella loro educazione. Inoltre occorre provvedere a traduzioni delle principali comunicazioni tra scuola e famiglia.

Obiettivi dell'educazione interculturale

L'educazione interculturale riguarda tutti gli alunni senza distinzione etnica, culturale e religiosa. Rappresenta un punto di incontro tra culture e mira a promuovere rispetto e tolleranza verso i differenti gruppi etnici. Bisogna focalizzare l'attenzione su:

- la dimensione intellettuale, ampliando la conoscenza attraverso la ri-scoperta di altre culture
- gli aspetti morali, promovendo un approccio positivo alle differenze presenti all'interno della classe
- il livello psicologico, promovendo l'autostima, in modo che ogni alunno possa sentirsi valorizzato.

Gli obiettivi da conseguire nella prospettiva di superare l'ottica italocentrica o etnocentrica sono l' acquisizione di conoscenze, abilità e competenze richieste per vivere in una società multietnica.
Queste possono includere:

- il conoscere i propri valori culturali per costruirsi una identità e contribuire alla formazione di una società multiculturale
- lo stimolare l'attitudine al rispetto reciproco e alla comprensione
- il riconoscere e rispettare gli individui e i gruppi differenti per nazionalità, cultura, etnia, lingua e religione
- il rendere gli studenti consapevoli criticamente degli stereotipi, della discriminazione razziale e della xenofobia presenti nella società.

Occorre un impegno consapevole di tutto il personale della scuola, oltre alla collaborazione della famiglia. Se necessario si può prevedere un percorso di formazione in servizio di tutto il personale della scuola, in modo che tutti raggiungano una condivisione/comprensione di ciò che è richiesto. Gli scopi e la politica scolastica devono essere codificati nel Piano dell'Offerta Formativa (P.O.F.) con la consapevolezza che l'educazione interculturale:

- non si attua solo in presenza di alunni portatori di altre culture (la cultura è disomogenea anche all'interno di uno stesso paese), ma è rivolta a tutti gli studenti per prepararli a vivere e lavorare in una società multietnica e multiculturale
- non è una disciplina separata; il curricolo interculturale è un percorso aperto a tutti i saperi

- deve essere il fulcro della scuola e pertanto richiede l'impegno di ognuno per lavorare in maniera efficace
- deve puntare a fornire la migliore educazione possibile a tutti gli studenti. Per realizzare ciò, gli alunni dovranno vivere la scuola come un luogo libero da razzismo, pregiudizi, discriminazioni e stereotipi. Tutti gli studenti devono essere accettati come propri simili e bisogna offrire a tutti uguali opportunità
- deve puntare a costruire le basi di una società pluralista.

La scuola, nel progettare il Piano dell'Offerta Formativa, deve stabilire in che modo saranno fornite a tutti gli studenti uguali opportunità predisponendo la scuola come un luogo accogliente dove siano valorizzate la loro lingua e la loro cultura, superando i pregiudizi razziali e i preconcetti in base ai quali l'arte, la letteratura, la musica, le scienze, le tecnologie occidentali e le altre aree della conoscenza sono presentate come superiori. A tal fine le risorse presenti nella scuola devono essere verificate attentamente per assicurarsi che non presentino stereotipi e che rappresentino le culture degli alunni frequentanti.
Le comunicazioni scuola-famiglia, le valutazioni degli alunni, i regolamenti interni, lo stesso Piano dell'Offerta Formativa e tutto quanto riguarda l'aspetto relazionale espresso in italiano può rappresentare una barriera linguistica e comunicativa, che non favorisce l'integrazione degli studenti. Sarebbe opportuno quindi tener conto delle lingue utilizzate dagli studenti, che andrebbero considerate come risorse culturali di tutta la comunità. Il loro uso va pertanto incoraggiato parallelamente a quello della lingua dell'istruzione; soprattutto nella fase della prima accoglienza, è opportuno fornire un sostegno linguistico alle famiglie e agli alunni per l'apprendimento della lingua italiana.

La non conoscenza della lingua d'insegnamento può far conseguire agli allievi prestazioni e risultati mediocri. Gli insegnanti dovrebbero trovare il modo di presentare l'argomento in modo tale da essere compreso dagli

studenti che non parlano fluentemente la lingua della classe. Si suggerisce di utilizzare alcuni accorgimenti, come ad esempio:

- parlare lentamente con dizione chiara utilizzando frasi semplici con periodi brevi
- utilizzare, durante le spiegazioni, i sussidi audiovisivi
- stimolare gli studenti a fare ricerche di gruppo, fornire testi semplici o schede agli studenti che non hanno scioltezza nell'usare la lingua della classe
- considerare l'uso della madre lingua in classe come un aspetto positivo dell'insegnamento
- impiegare nella pratica didattica e nell'attuazione di progetti specifici mediatori linguistici e culturali
- definire protocolli di intesa con associazioni culturali, con enti locali, con comunità etniche presenti sul territorio, con gruppi di ricercatori universitari.

Alcuni suggerimenti per gli insegnanti

L'insegnamento interculturale è l'intenzione progettuale formativa della scuola finalizzata all'acquisizione di conoscenze, di competenze e abilità necessarie a vivere con la diversità; per questo rappresenta la risposta educativa alle esigenze di una società sempre più multiculturale.

Qualunque sia l'itinerario di formazione che si vuole costruire, bisogna focalizzare sempre il nesso identità–alterità come asse tematico centrale e unificante dell'intero processo di insegnamento/apprendimento.

L'affermazione dell'identità del sé non può essere disgiunta dal riconoscimento dell'alterità. Ogni identità è frutto di una storia, di una memoria individuale e collettiva e, nello stesso tempo, di una pluralità di relazioni e di incontri con la diversità (per genere, età, status, classe, etnia, religione, cultura). Per questo è un'identità in divenire.

Il curricolo deve superare l'idea di esotismo per giungere al valore di *andare a scuola insieme*, esplorando la diversità ma enfatizzando gli aspetti comuni della vita piuttosto che le differenze.

La didattica delle differenze non significa far conoscere tutte le culture e tutte le differenze presenti, ma indurre ad osservarle, individuarle e segnalarle nel contesto della classe, che è il luogo dove si formano le abitudini di relazione, di rapporti, di modi di interazione con il gruppo e con la comunità.
Lo scopo principale è che gli alunni capiscano e accettino le culture differenti presenti all'interno della società, in modo da renderli capaci di sviluppare relazioni positive. Conoscere di più l'ambiente di ognuno può contribuire alla tolleranza e alla comprensione.

Ogni età richiede un approccio didattico specifico. In questo contesto facciamo riferimento a studenti divisi in gruppi di età compresi dai 4 agli 8 anni e dagli 8 ai 14 anni. Per la prima fascia d'età i contenuti potrebbero riguardare la vita quotidiana dei bambini. Gli argomenti da sviluppare potrebbero includere la famiglia, la casa, il cibo, le feste, la storia, la musica, i giochi, giocattoli e così via.
Il curriculo per la seconda fascia d'età deve aiutare i ragazzi a sviluppare il senso di identità. Ciò comporta una rilettura del rapporto identità/alterità. Per fare ciò i ragazzi devono sviluppare i concetti di gruppo e di interdipendenza. Essi hanno bisogno di capire gli effetti del razzismo e dei pregiudizi, devono incominciare a comprendere come la disuguaglianza possa essere eliminata. Gli insegnanti, utilizzando le strategie didattiche più idonee, devono contribuire a costruire una società democratica e pluralista, dove ognuno si senta accettato indipendentemente dall'ambiente di provenienza.

L'educazione interculturale può richiedere un repertorio di differenti metodi d'insegnamento: brain-storming, cooperativo, comparativo, ricerca–azione, narrativo–autobiografico, tecniche di simulazione, giochi di ruolo, problem solving, drammatizzazione.
La metodologia partecipativa e interattiva risulta spesso essere la più efficace e poderosa strategia per sviluppare abilità, atteggiamenti e conoscenze.

Anche la biblioteca di un istituto scolastico deve poter offrire una varietà di risorse che rispecchi una scuola multiculturale e una classe colorata, arricchendo i propri scaffali in senso culturale e tecnologico.
In tal modo è possibile fornire a tutti gli alunni opportunità di conoscenza, avvicinamento e scambio, proporre occasioni per capire e leggere la società attuale e per avvicinare altre culture. Inoltre gli alunni migranti devono poter trovare in biblioteca "pezzi" della propria storia, tracce della propria identità cultura, riferimenti al proprio ambiente di provenienza.
Nel mercato editoriale, particolarmente nel settore della letteratura per l'infanzia e per gli adolescenti, sono ormai reperibili diverse tipologie di pubblicazioni:

- libri di divulgazione sui paesi d'origine di bambini immigrati (tradotti in italiano dalla casa editrice Jaca Book)
- fiabe e storie popolari dei diversi paesi del mondo (es.: Mondadori, Emi, Giunti, La Scuola, Baobab di Africa '70)
- libri bilingue (ad esempio i "Mappamondi" della cooperativa editoriale Sinnos)
- libri plurilingue (ad esempio la casa editrice Fatatrac)
- storie di vita di immigrati ed emigranti (Garzanti, De Agostini, Sinnos, Einaudi)
- video–musica, film, giochi.

Il modello che segue non rappresenta una teoria, ma è semplicemente un disegno significativo di come la cultura influenzi la nostra vita quotidiana e di come sia difficile riconoscerla e identificarla.

L' "iceberg" del concetto di cultura

Consapevolezza

Arte Letteratura Teatro
Musica classica Musica popolare
Danza popolare Giochi
Modi di vestire
Modi di cucinare

Non consapevolezza

Cosmologia Rapporto con gli animali
Concetto del tempo Concetto di passato e futuro
Concetto del sé
Idea di modestia Concetto di bellezza
Rapporti rispetto a sesso, età, classe, occupazione
Modelli di relazioni tra superiori e subordinati
Idea di leadership
Preferenze per la competizione o la cooperazione
Concetto di mobilità sociale
Concetto di giustizia
Approcci alla soluzione dei problemi
Tempo dedicato al lavoro Incentivi al lavoro
Definizione di malattia Teoria della follia
Definizione di peccato
Idea dell'amicizia
Pratiche di corteggiamento
Modi di allevare i bambini
Concetto di adolescenza
Ruolo dei discenti

Glossario

a cura di Maria Scanu e Elia Patalano

È opportuno concordare i significati assegnati ad alcune parole/concetti spesso usate correntemente ma non correttamente. Per questo ci avvaliamo anche del documento L'intercultura come nuova normalità dell'educazione: orientamenti per la formazione in servizio – Riflessioni del Gruppo di Lavoro per la Formazione – M.P.I., Roma, 12 luglio 1998, che in tal senso dà un assetto chiaro e preciso.

Assimilazione Fenomeno favorito dalle società di accoglienza le quali si propongono come *società compiute* che non hanno nulla da apprendere dagli immigrati portatori di altre culture.

Capacità Possono essere cognitive, operative o combinazione di entrambe. A differenza delle competenze -che coinvolgono linguaggi, fatti, teorie, principi e concetti, quindi sono specifiche di un determinato ambito professionale- le capacità possono essere comuni ad aree ed ambiti diversi. Possono essere distinte in capacità di base, capacità proprie di uno specifico ambito, capacità trasversali; esse possono essere anche espressione di particolari caratteristiche della personalità.

Competenze Sono abilità e comportamenti funzionali all'esecuzione e all'espletamento di specifici compiti che si realizzano in prestazioni riconoscibili. La competenza è l'intreccio di conoscenze e abilità e/o capacità di sapere e di saper fare.

Conoscenze Sono i contenuti fondamentali che costituiscono la componente cognitiva che include linguaggi, fatti, teorie, principi, concetti. Sono individuabili in conoscenze generali e conoscenze specifiche e possono essere articolate in livelli.

Cultura Definisce usi e costumi comuni a un gruppo di persone. Essi

sono usualmente condivisi da chi proviene da un gruppo etnico o da un comune credo religioso.

Educazione interculturale È un processo multidimensionale tra soggetti portatori di culture diverse. L'interazione indica non un semplice rapporto di conoscenza, bensì una relazione di scambio e di reciprocità basata sull'idea di patto, concetto chiave della cultura democratica. Tale patto sociale è l'esito di un progetto collettivo nel quale il legame che unisce i cittadini è un vincolo di regole liberamente condivise, in una dialettica sempre aperta al confronto e all'accettazione dell'altro. La scuola è chiamata ad elaborare un progetto formativo in cui l'educazione interculturale sia assunta come matrice formativa unitaria.

Etnocentrismo Tendenza caratteristica di ogni cultura e società a considerare i propri modelli di comportamento come "naturali", universali" e "veri", ritenendo inferiori quelli delle altre etnie. Secondo una lettura più psicologica, l'etnocentrismo è un fenomeno di natura proiettiva e discriminatoria. Secondo D. Demetrio, è riconducibile *al sentirsi superiori rispetto agli altri, una superiorità di natura affettiva, relazionale, ambientale, dialettica, locale ... l'etnocentrismo ci appartiene come dato intrinseco, come dato naturale ... ciascuno di noi è a rischio di diventare razzista o xenofobo e non siamo mai, per sempre, vaccinati da questo rischio*.

Identità/Alterità L'identità è un percorso di crescita processuale e dinamico. Esso parte dalla scoperta del sé fino a giungere alla conquista di dimensioni comuni ad altri individui e all'elaborazione di livelli di compatibilità tra la propria cultura di riferimento e quella degli altri. Ciò comporta il muoversi in una dimensione di comunicazione, di convivenza e di accettazione, su un terreno di negoziazioni di percezioni di realtà colte nella loro diversità, vissuta come ricchezza e risorsa. Pertanto l'incontro con l'altro è *frutto di comunicazione, trasmissione di*

conoscenza, effetto di esperienza, risultato di riconoscimento, ma è anche riscoperta di sé e della propria identità culturale.

Identità culturale È quella trama di orientamenti, atteggiamenti, sentimenti, convinzioni, modi di pensare, sentire ed agire e quel tessuto di valori che costituiscono la realtà sociale a cui un soggetto sente di appartenere: quel sistema culturale a cui un soggetto fa riferimento.

Integrazione *È un processo di non discriminazione e di inclusione delle differenze, quindi di contaminazione e di sperimentazione di nuove forme di rapporti e comportamenti, nel costante e quotidiano tentativo di tenere insieme principi universali e particolarismi. Essa dovrebbe quindi prevenire situazioni di emarginazione, frammentazione, ghettizzazione, che minacciano l'equilibrio e la coesione sociale, e affermare principi universali quali il valore della vita umana, della dignità della persona, il riconoscimento della libertà femminile, la valorizzazione e la tutela dell'infanzia, sui quali non si possono concedere deroghe, neppure in nome del valore della differenza* (art. 3 della legge 40/98).

Intercultura È la prospettiva attiva di una realtà che vuole gestire i rapporti con le nuove culture in termini di impegno reciproco, di relazioni interdipendenti, di *messa in gioco bilaterale*, in una dimensione di reciprocità intesa come *l'assunzione contemporanea e paritaria della dignità di due punti di vista e, quindi, delle prospettive interagenti* in una riaffermazione della propria singolare identità culturale.

Madre lingua La lingua che i ragazzi parlano a casa. Questa può essere differente dalla lingua che si parla a scuola.

Mediatore culturale Insegnante o educatore che ha il compito di mediare culturalmente le diversità, superando le conflittualità e sviluppando le potenzialità di ciascuno.

Multicultura Prospettiva descrittiva di una realtà in cui si trovano a convivere più culture in seguito a processi migratori.

Multiculturalità/Interculturalità Sullo sfondo dei due prefissi si delineano diverse impostazioni antropologiche, diverse visioni della società e paradigmi educativi ben distinti. La multiculturalità riconosce la compresenza di culture diverse e postula la creazione di un contesto socio/politico nel quale gli individui possano sviluppare identità disponibili all'interazione culturale; l'interculturalità è movimento di reciprocità, di (inter)scambio, di interazione, di superamento della trasmissione unidirezionale del sapere, di accoglienza della memoria storica dell'altro e delle sue attese rispetto al futuro.
Non esiste interculturalità senza pluralismo.

Pregiudizio Implica un giudizio negativo dato senza una sufficiente conoscenza, espresso piuttosto in base alle opinioni comuni, che è per questo stereotipato e discriminatorio. G. W. Allport sostiene che un concetto errato (sempre possibile) si trasforma in pregiudizio quando rimane irreversibile anche di fronte a nuovi dati conoscitivi.

Razzismo Risulta da un comportamento mosso da pregiudizio e basato sull'idea di superiorità. Quando è unito al potere produce strutture istituzionali che discriminano gruppi minoritari nella società. Il razzismo è definito dai suoi effetti, ovvero la discriminazione di alcuni gruppi in molti aspetti della loro vita, inclusa l'educazione.

Stereotipo In campo sociale le persone appartenenti ad un gruppo etnico vengono giudicate simili in relazione ad attributi ritenuti tipici del gruppo.

Xenofobia Odio per gli stranieri, chiusura nel proprio gruppo etnico, religioso o linguistico, rifiuto a ricercare una possibile coesistenza.

Letture suggerite

AA. VV., "Africa!", *LIMES* 3/97.
AA. VV., *Orienti e Occidenti*, Fahrenheit 451, 1997.
Barbagli, M., *Immigrazione e criminalità in Italia,* Il Mulino, 1999.
Ben Jelloun, T., *Il razzismo spiegato a mia figlia,* Bompiani, 1998.
Bolaffi G., Gindro S., Tentori T., *Dizionario della diversità*, Libri Liberal, 1998.
Cavazza Nicoletta, *Comunicazione e persuasione*, Il Mulino, 1997.
De Filippo, E., Morlicchio, E., *L'immigrazione straniera in Campania*, 1995.
Garatto, G., Olivero, F., *Immigrati: la sfida di una società multietnica,* Piemme, 1995.
Mazzara, B.M., *Stereotipi e pregiudizi*, Il Mulino, 1997.
Pace, E., *Islam e Occidente,* Edizioni Lavoro, 1995.
Palanca, V., *Guida al pianeta immigrazione*, Editori Riuniti, 1999.
Sigillino, I., *L'Islam nella scuola*, Franco Angeli, 1999.
Taarji, H., *Le donne velate dell'Islam*, Essedue 1991.
Trani, G., *Dossier Statistico Immigrazione* 2000, Caritas Napoli, 2000.
Zincone, G., *Primo rapporto sull'integrazione degli immigrati in Italia*, Il Mulino, 2000.

Section 4 - School strategies

4.1 - Classroom interaction
Pamela Wadsworth

4.2 - Strategie linguistiche per l'internazionalizzazione
Valeria Varriano

4.3 - The language survey
Paola Leone

4.4 - La mia autobiografia linguistica
Abedi Tandika

The first part of this section contains the results of a research conducted in some multilingual schools in London and it highlights the importance of using appropriate strategies when dealing with children who are able to use more than one language.
The second and third part includes some guidelines for school decision makers about appropriate language strategies in multilingual schools and provides suggested activities for detecting the languages used in the school and the language resources available in the school.
At the end of the section, is an example resulting from the use of one of the proposed questionnaires.

4.1 Classroom interaction

by Pamela Wadsworth

Multilingualism

The vast majority of countries in the world are multilingual in the sense that several languages are spoken inside their borders. Many of the advanced industrial societies in Western Europe have become 'more' multi-lingual due to the arrival and settlement of what were initially defined as immigrants, 'temporary labour' (guest workers), or refugees. So there is a Turkish language community in Berlin, an Arabic language community in Marseilles and a Finnish language community in Gothenburg to give only a few examples. In 1985, the Linguistic Minorities Project carried out the most extensive survey of linguistic diversity in England up until then. (*The Other Languages of England LMP 1985*). This was followed up, two years later, in London, by the Inner London Education Authority's *Language Census* which recorded a total of 172 different languages being spoken in London schools.

Politics has always played a major role in shaping languages, in their evolution as communication systems and in the conditions that govern their use. Relationships between languages are inevitably relations based on power. In 1556, the Act of Union between England and Wales created a situation in which England was the dominant cultural, economic and military partner. Although the Welsh language was not prohibited, English was preferred and needed by anyone with ambition. This contrasts now with the astonishing renaissance of minority languages in Wales, Ireland and to some extent Scotland, which is no doubt a response to the threat of extinction of these indigenous languages, and a powerful reminder of the potent symbolism of language in ethnic identity. Another example of the way that politics affects language is that of Franco's Spain (1939-1975) where Castillian was the official language and Catalan, Basque and other languages were banned. After Franco was deposed the Spanish

Constitution (1978) reinstated 'Catalan and other Spanish languages.' In the present day Turkey, the existence of the Kurdish minority is not recognised and the Kurdish language has been forbidden since 1923. The Kurdish people are referred to as Mountain Turks and the Turks claim that they have 'forgotten' their real mother tongue, Turkish, and begun to speak differently because of their long isolation in the mountains.

Statistically, monolingual people are a minority in the world, about two thirds of the world's population are bilingual; however monolingual communities often occupy a powerful position. They are able to function in all situations through the medium of the official language and therefore are not required to learn another language. Those individuals whose mother tongues are not the official languages in the countries in which they live have to become bilingual or multilingual, if they want to participate in the social, economic and political life in the country in which they live.

Defining who is or who is not bilingual (or multilingual) is complex. Some bilinguals may be fluent in two languages, but rarely use both. Others may be much less fluent but use their two languages on a regular basis. An individual's proficiency in a particular language may also vary depending on whether reference is being made to his or her skills in speaking, understanding, reading, or writing.

Status of languages

Tove Skutnabb-Kangas grew up with two mother tongues, Finnish and Swedish, was educated in both languages and is now an influential researcher and writer in the field of bilingualism and education. She has sought to raise awareness of linguistic diversity and to reduce the prejudice and stereotyping that surround minority languages. For example, it is often the case that Western European languages are seen to be more valuable than those from outside Europe. Safder Alladina, an academic authority on language, who has taught in schools in London,

Canada and Portugal, compares the situation when children are speaking a high status language such as French, with Hakka or Gujerati.

If children speak French because for example, they have a French parent then they are considered fortunate and are encouraged to make efforts to maintain fluency in the language. In contrast the bilingualism of the Hakka, Gujerati, Punjabi speaking child is undervalued and ignored. (Alladina, S. and Edwards, V., 1991)

There are many reasons why it is important that minority groups maintain their languages. Before exploring these it is necessary to define some of the terms used in the literature. Mother-tongue is the term that is often used. Skutnabb-Kangas (1981) defines 'mother-tongue' as the 'language one has learned first and identifies with.' Other terms that are sometimes used are 'home language', 'heritage language', 'parental language', 'primary language' and 'first language.' For this discussion the term 'home language' will be used and 'school language' or 'language of the school' will be used to denote the language used in school.

Language and identity

Language plays a central role in the construction of children's identity and self-esteem. Bilingual children are often assimilated into the majority culture with very little help or support and little recognition of their language and culture. The message that the children pick up is that their language and culture has no value and the danger is that they begin to believe that they must be inferior.

A Finnish immigrant author in Sweden, quoted by Skutnabb Kangas, in 'Minority Education ..', makes this point in a very graphic way.

I was scarcely ever at home, and the very few evenings when I did meet my parents and my brothers and sisters, I hardly said more than three or

four words to them. Even if I had felt I wanted to talk I wouldn't have been able to do it: by that time my own language was stifled, we could simply no longer talk to each other. While I understood what they said, I couldn't answer, I couldn't put what I thought and what I wanted into words. For their part, they had a very minimal amount of Swedish, but they had succeeded in retaining their feeling for everything Finnish, they met their relations and wrote letters home, they had Finnish friends at work and they went to the sauna. But for me all these things had something downtrodden about them, and even the very thought that I was a Finn induced a reluctant feeling of shame, so that I was ashamed even of shame itself....At school I did worse and worse, I simply couldn't understand the text books, no matter how hard I tried. I began to believe that really I was unusually stupid. (Skutnabb-Kangas, T. and Cummins, J., 1988)

Language and communication in the family

Reviewing the language education of immigrants workers' children in the Netherlands, Rene Appel, (quoted in Scutnabb-Kangas 1988), reports that generally minority group parents in this study have a positive attitude towards their children maintaining their home language, stressing that membership of a minority group means speaking the language of that group and in addition saying that if they return, or have to return, to their country of origin children must speak their language well.

Lack of support for home language within the school system can be deeply problematic as far as families are concerned. A large scale study in the US documented the often tragic consequences for communication between parents and children, where support for home language was missing at school. Parents frequently only attained a limited command of English, while their children rapidly became competent in the school language, with the result that there was no longer a common medium of communication through which problems could be discussed and resolved.

A Latina mother reported that while she understands and can speak some English, her husband does not; the children have lost their parental language so the father can no longer communicate with them; he is depressed and upset and feels that he has lost his children.

Bilingualism and conceptual development

There has been a tendency to see home languages as undermining and interfering with teachers' efforts to teach the language of the school. But in fact there are significant positive effects that follow from providing bilingual educational programmes in nurseries and schools. Such programmes can significantly increase academic achievement at no cost to proficiency in the school language. *The Spanish Language Pre-School Programme*, a longitudinal study, carried out in California in 1979, followed children of migrant workers from pre-school to elementary school. Before the programme started, Spanish speaking children coming into the nursery classes were not able to take part in all the learning activities. In assessments given to all the children Spanish speaking children scored lower marks even when the assessments were in Spanish. The programme showed that the provision of an all Spanish pre-school experience was associated with equal or better linguistic academic growth in English and Spanish when compared to the English only pre-school. The stronger the conceptual foundation in the home language that the children attained, the more it provided them with greater cognitive power for the acquisition of English; the children had learned about differences in language structures as well as using language in context.

The most extensive study of these issues is another longitudinal study of several thousand elementary school Latino/Latina children conducted in 1991. The report concludes that the students who were provided with substantial and consistent primary (home) language programmes learned English language, reading skills and mathematics as fast or faster than those without the home language programme.

There is now considerable evidence that the promotion of pupils' home language, rather than interfering with the learning of the school language, actually enhances its learning. Furthermore other significant positive effects have been identified: ability to analyse and become aware of language; enhanced reading, writing and mathematical skills, general conceptual development, creative thinking and sensitivity to the communication needs of the listener.

Other benefits accrue to bilinguals. With two languages (or more) they are in a position to draw on two possible views of the world; this confers alternative rationalities, greater understanding of cultural relativities and arguably greater scope for empathy. Skutnabb-Kangas makes reference to these points in discussing the role of bilinguals as mediators.

We need bilinguals as mediators. Those who are bi-something (bilingual, bidialectal, bicultural) have been forced to look at two different languages, dialects, cultures from the inside. It is easier for us bilinguals to understand both parties. (Skutnabb-Kangas, T. and Cummins, J., 1988)

It is clear from studies reported here that maintenance of the home language contributes to educational progress in significant and far reaching ways.The importance of this relationship was recognised in Europe when, in 1976, the European Communities Commission (ECC) issued a draft of a directive on language education of the children of migrant workers. It proposed that member states should offer free tuition in the national languages of migrant workers as part of the curriculum for full time education. However, one year later, when the Directive was published it was clear that the earlier requirements had been diluted. Members were now required to promote *mother tongue teaching .... in accordance with their national circumstances and legal systems*. (Council of Europe 1977). So although the ECC directive had put the issue of

linguistic minorities on the political agenda, it did not succeed in advancing the provision of minority languages across all member states. There is, therefore, a range of different policies and practices in relation to the education of bilingual pupils in schools and colleges. In Sweden, a policy on home language instruction was first adopted in 1975 and renewed in 1991. All municipalities have to provide instruction in the home language, if there is a minimum of five children with that particular language.

In England policies and practices are less straightforward. Whilst the Bullock Report (1975) *A Language for Life* described bilingualism as *an asset, something to be nurtured, and one of the agencies to nurture it is the school*, the Swann Report (1985) *Education for All,* ignoring the evidence of Cummins and others, found that they were not able *to support the arguments for the programmes of bilingual education in maintained schools in this country*. The report goes on to argue that 'mother tongue' is best achieved within the supplementary schools of the ethnic minority communities themselves, for example, in the schools held on Saturdays by the Greeks, Turks, Hong Kong Chinese and other ethnic minority groups. In spite of the negativism of the Swann Report there were significant developments in the 80's. Schools began to value the language skills which pupils brought to school and bilingualism for the first time was seen in a positive light. *(Alladina, S. and Edwards, V., 1991)*

Linguistic diversity is now a norm in classrooms in England. Most teachers can expect to have some experience of pupils for whom English is an additional language. It is standard practice to support bilingual pupils within the mainstream as part of normal lessons, bringing the different languages that pupils speak and understand into the classroom as a positive resource for learning. In addition, the inclusion of home languages may be seen as a means of developing the linguistic skills of the class as a whole.

Communicative skills

The multilingual nature of classrooms present educational challenges which teachers have to face on a daily basis. In some educational contexts, mainly in those countries where immigration is a recent phenomena (eg. in Italy), immigrant and refugee learners often do not speak the school language required by the educational system. Initially, they may speak predominantly in their home language but start to develop their linguistic competence in the school language. Very soon they can respond to routine questions as well as give commands and instructions in the school language, but the limitations of their communicative skills may not allow them to share ideas and knowledge effectively with their teachers and peers.

On the other hand, mainly in those countries where minority ethnic populations are well established, the problems of minority language learners mainly concern spoken and written language related to the 'cognitive-academic' demands of tasks. Although they can understand a great deal of teacher and peer talk, they may have some difficulties in the following areas:

- reading fluently
- comprehending textbooks
- reporting academic content in different situations
- expressing complex ideas.

A student who does not speak the classroom language has to develop competence in the language used for daily conversation and the language used for acquiring new academic knowledge. Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS) and Cognitive Academic Language Profiency (CALP) can be developed in two to seven years (Cummins, J., 1984). This means that a non-native speaker needs at least seven years to gain a language level comparable to native speakers. Some foreign speakers may begin their schooling far behind their peers; they arrive in the classroom needing to catch up with their classmates. Some may have had little education in their home country because of economic conditions

or war. The older the student is, when entering school in the new country, the more difficult the learning tasks may be.

Sometimes there is a misconception among teachers and others involved in education that CALP can be developed without structured language teaching. Language awareness, cognitive and reading skills and general study skills need to be part of the curriculum.

When the learner shows either zero or low competence in the school language, the teacher will need to address the needs of the language learners. This will vary according to the subject being taught and to the stage of language acquisition. It is important for teachers to develop the skills to assess the linguistic needs of their pupils. Closing the "linguistic gap" between an additional language learner and his/her majority language peers is crucial in order to ensure that in future social life the linguistic gap does not become a discriminatory factor.

Home and school language

When migrants or refugees arrive in a foreign country they may be competent in one or more languages: the home language, the language of the country they have lived in (this may not be the same as the home language) and perhaps other languages used for religious reasons. The knowledge of the languages the learner speaks can be a point of reference and can provide teachers with guidelines for teaching strategies and social interaction. During the first stages of their learning development, they begin to transfer use of the already known linguistic system(s) to the school language.

Similarities between two languages can generate useful strategies and facilitate a positive transfer. On the other hand, differences between two languages can generate mistakes. For example, the same phoneme can be more difficult to pronounce by speakers of different languages.

An Arabic speaker can produce the unvoiced labiodental fricative /f/ in the Italian word /cafone/(meaning in English 'rude person'). Since in his/her language s/he has this phoneme, s/he can transfer it with success to the target language. However, the same word is pronounced as */ capone/ by a Tagalog speaker. The phoneme /f/ pronounced as an unvoiced bilabial occlusive /p/ is called a negative phonetic transfer or interference .

Positive transfer or interference exists at different language levels: phonological, lexical, morphological, textual and pragmatic. Drawing on the linguistic system the learner knows, can help the pupils' language acquisition. From the teachers' point of view, knowledge about the linguistic systems the learner knows can explain features of the spoken and written language. Having some information about the learner's linguistic background can lead to a better understanding of the content and structure of the learner's discourse in the school language.

Interlanguage

Being able to foresee learners' mistakes in relation to two languages is only a small part of the complex experience of teaching additional language learners. During language development, in fact, the learners do not only passively imitate the models of the target language; more importantly, they also develop hypotheses about language usage in order to meet different communicative needs. Learners devise linguistic rules, experiments, and eventually modify them in order to adapt to the standardised form of the language.

The process of language learning follows different stages, during which the learner communicates using a linguistic system, referred to as interlanguage, which manifests regularities and internal cohesion similar to the target language.

First stage learners use 'language chunks', pieces of unanalysed language useful for socialising. They can greet and thank people; they know how to introduce themselves and they can give instructions or commands (eg. English: *let's go, let's do, go, make, write;* Italian: *andiamo, facciamo, fa', va'*).

Starting from this limited knowledge of language, learners develop by adding to the quantity of the lexical units they know. Exposure to the school language use as well as structured language courses offers the chance to improve their fluency in the target language. Not all schools can guarantee language courses for migrant or refugee learners. For instance, in Italy not many schools are prepared to offer courses of Italian for daily communication and for studying.

After the first stages the learners' interlanguage evolves as a consequence of the different inputs they are exposed to. They start to discover regularities in the language they are acquiring and communicate using an increasingly accurate grammatical system, at the same time acquiring a knowledge of the language appropriate for different contexts. Communicative ability becomes more effective.

Developing an intercultural ethos in London schools

Linguistic diversity is now a norm in British classrooms. Most teachers across the country can expect to have some experience of pupils whose first language is not English. Because, on the whole, schools continue to reflect the middle-class monocultural, monolingual values of society, pupils' academic potential (or IQ) is still assessed in relation to these norms. Fortunately, larger numbers of immigrant and minority language pupils and a concern for educational equality has caused educators to reexamine some of the assessment practices and to acknowledge that they may be inappropriate for an increasing number of pupils. (Hall, D., 1995)

It is important that the school is a place that reflects the community it serves and also the wider world community, so that children and their parents feel that it is a welcoming place. Children should not feel that they have to abandon their language and culture as they enter the school. A simple but effective way of welcoming parents and children into the school is to ensure that there are adequate signs to point out the entrance, the school office, the head-teacher's room, written in the school and main home languages.

Another way of reflecting the languages and cultures of the community is to ensure that resources such as books are chosen carefully; that illustrations show children from diverse ethnic backgrounds and that some story books are available in dual texts, in order for these to acknowledge home languages and their place in the school, and so children can take these home and read them with their parents. Books are not just a vehicle for learning to read, but a way of sharing cultures through the reading of stories.

Some schools are able to develop an ethos that enables children to feel that their home language and culture are acceptable in school, enabling children and parents to make meaningful contributions to the life of the school, and to receive an education which will equip them for life in a multicultural society.

Over several years I have got to know one school particularly well and have had in-depth discussions with the head-teacher to try to discover why his school should stand out from its neighbours in terms of its success. This is not only a subjective view, as levels of achievement have been acknowledged by inspections carried out against National Standards.

The first thing which strikes any visitor to the school is the friendliness and confidence of the children – from the nursery to the older children in year six (11 years old), and the enthusiasm they have for their work. They are quite happy to talk about their work and to engage in conversation with confidence, and yet very few of these children entered school with much knowledge of English.

Another aspect of classroom interaction which is noticeable is the way children switch from the language of instruction (English) to their home language (Sylheti). Not many of the teachers in the school speak Sylheti: in fact, most are monolinguals, and yet the children feel perfectly comfortable switching between two languages when discussing their work in groups. It is fascinating to observe the way children develop this facility to code-switch. Clearly it assists their learning in many ways, helping children to struggle with new concepts in a language with which they are more competent.

The following case study shows how children's fluency in the school language can be developed alongside the use of their home language, benefiting the children's linguistic and cognitive development.

Case study 1: Whitechapel Primary School
One of the areas of London which has seen many groups of migrants arrive, settle and then move out, is East London, especially the Whitechapel/ Spitalfields area. During the past two centuries there have been large groups of Huguenots, Jews and more recently a Bangladeshi community which have settled in this part of the city, nearly all employed in the textile industry. Many of the schools in this area comprise almost 100% Bangladeshi children and for this reason are fascinating to study as examples of what might be achievable in terms of bilingual education. In general, the family and economic backgrounds of the children are similar – the same home language (Sylheti), similar types of housing, the same religion (Muslim) and families which have spent a similar length of time in Britain. What I have noticed as I travel from one school to another to observe student teachers in classrooms are the children's differing levels of competency in English and levels of attainment in their academic work**.**

On questioning the head-teacher about the success of his school, it appears that the reasons are complex. One of the main reasons for success appears to be the 'bridges' that had been made with the local community. The parents are welcome to visit the school and have relatively easy access to the head-teacher. Although the school building is more than 100 years old, good use has been made of unused buildings around the school. Several have been refurnished for use by parents.

During the day, there are several classes taking place which parents are free to attend. These include English lessons and classes focussing on recent developments in British education. These classes give the parents the confidence to participate in the life of the school and to understand the way in which their children are being educated. They also give the school the opportunity to explain expectations about behaviour and policy.

The close links are part of the reason why children feel confident in speaking their home language freely, but at the same time, realising that they need to use Standard English appropriately within their work.

Because they are able to code switch between their home language and the language of the school, children are able to support their peers in their learning

Case study compiled by Pamela Wadsworth
[The accompanying video recording *Bilingual Learners* demonstrates the ways in which children in Whitechapel Primary School are able to operate in two languages]

For some bilingual pupils the opportunity to use their first/home language to support learning and understanding in the classroom will provide a way of enhancing conceptualisation of complex ideas and confirm language meaning. Bilingual pupils, particularly those from minority immigrant or refugee groups, need support to gain good academic qualifications This should not be at the expense of their first language skills however, as their facility and literacy in dual languages is a marketable commodity. (Hall, D., 1995)

Home languages can be used by children for discussing complex ideas in a language in which they have more fluency, and explaining instructions and difficult vocabulary to other children who may be less proficient in the school language. This method of working, which happens in a very unselfconscious way in this school, results in children supporting each others learning and also takes much of the pressure off the class-teacher.
There is much evidence to support the idea that children will learn more quickly if they are allowed to use their home language alongside the classroom language.

Alladina supports the notion of encouraging bilingualism in schools and dismisses some of the commonly held misconceptions about the use of the home language interfering with the language of instruction.

Will two languages interfere with one another in a child's mind?

Teachers and language scientists have talked a good deal about language interference. By this they mean that if a child works in two different languages, there will be confusion in the child's mind. The two languages will get mixed up. Many teachers and language scientists are now paying more attention to language transference. Knowledge about the grammar and rules of one language is used in developing knowledge of the other.

Very early on, children understand the difference between the languages they speak, where to speak them, and which language to speak to whom. Children who learn two languages understand better how languages work. They are more able to play with language and find new and interesting ways of using words and language.(Alladina, S., 1995)

Case study 2: - Zaida

This case study carried out by Karen Gray (Primary Teaching Studies Vol.10 Number 2) cites the story of Zaida, a 6-year-old Bengali child who was attending a London school where children came from a number of different linguistic backgrounds and were not actively encouraged to use their home languages in the classroom.

Zaida always spoke English in school and was described by her teacher as 'a moody and withdrawn child'. The researcher had to take time to establish a good relationship with Zaida 'for a whole term before she felt safe and secure enough to reveal the nature of her bilingualism'. Her uneasiness was disturbing, possibly affected by the school's monolingual, mono-cultural climate.

When I first met Zaida she was reluctant to read aloud in small groups; her peers pronounced her 'unable to read well'. I also observed that she liked sitting alone, near the teacher observing her every move, every expression and hanging on to every word. I came to know that she loved stories about animals, especially humorous ones. During reading time, she preferred to read with one class member or me.
Zaida continued to show interest in reading. I also noticed that she loved the sounds of new words. Her new self esteem gave her the confidence to talk about what she needed to feel confident in her new language as well as having fun in learning that new language.

Zaida's monolingual image began to break down when I shared my interest in bilingualism through stories and activities. 'Through open-ended talk and positive role-modelling, Zaida gradually opened up. At home Zaida was exposed to Bengali books, Bengali newspapers and letters arriving in Bengali from Bangladesh. She also uses Arabic for religious activities. All family members except for her mother, read and write Bengali, and are all literate and fluent in English'.
These case studies demonstrate the impact which school policies and practice have on pupils learning, both positive and negative. It is important for schools to have a holistic view of learning and how bilingual learners fit into, and may determine, the ethos of a school. An add-on policy in which language acquisition is seen as an 'additional problem' is unlikely to work. Language issues need to be central to the overall planning, and central to the thinking of all teachers, whatever their subject area.

Helping children to develop fluency in the school language

Teachers of all subjects are responsible for the learners' language development. All teachers should be concerned with the knowledge of the language, literacy and educational history of pupils. This will involve them in learning to assess the learners needs and to set tasks which match the pupils' linguistic competence. It also means learning something of the language features of the languages which the pupils speak. With some experience, it becomes easier to identify the influences of a Caribbean Creole or Urdu, for example, within a child's use of school language, especially in their written work.

There may also be differences in scripts and the way the reader scans the text, as some languages are written from right to left or in vertical columns, and will therefore require different eye movements.
Moreover, teachers need an understanding of the processes of second language acquisition and the specific needs of pupils.

*Quality talk is essential and needs to include peer-group experimentation and explorations at the word, sentence and text levels -with the teacher collaborating and teaching within the context established by the pupils. It is crucial that this talk should encompass pupils' cross-cultural and linguistic experiences and perceptions. (Datta, M. "*Double speak"*, TES, 1998)*

In the past, children with little knowledge of the school language have been mistakenly thought to have had learning difficulties. It is therefore important to carry out assessments to establish the level of competency which a child has in the home language. Hall (1995) has devised many useful ways of assessing children's needs. The assessments suggested include: children's ability to tell a narrative from pictures, sequencing events, relating personal experience (what they did earlier), comprehension of stories, following instructions, and memory tests.

Often the needs of children learning the school language are deemed to be the domain of specialist teachers. Where this happens, their help is invaluable in assessing the child's language needs, but normally the main responsibility rests with the class teacher.

Developing the school language alongside the home language

The concept of balanced bilingualism-competence in two languages has been explored by Skutnabb-Kangas and Cummins (1988) and is used by them to explain differences in children's educational progress. They argue that the further the child moves towards bilingualism, the greater the likelihood of cognitive development. If children have age appropriate competence in their home language and are developing their competence in the school language (ie. they are partly bi-lingual), they will be similar in cognition to their monolingual peers. It is at the level of being competent in both languages (balanced bilingualism) that cognitive advantages over monolingual children show most strongly. It is therefore desirable to give status to the home language and to allow children to continue to use the language in which they feel more proficient for discussing ideas.

Teaching styles and classroom organisation

One of the factors which can often be overlooked is the physical layout of the classroom. The traditional classroom has tables with children seated facing the teacher or the writing board. In the first few years of school, children frequently sit on a carpeted area facing the teacher, for discussions, stories and listening to instructions. The conventional structure of a lesson usually entails the teacher giving a brief description of the activity interspersed with questions and answers. It is often the case that the introductory talk is often teacher-centred and only the teacher is able to see everyone who is speaking. For young children and especially for children acquiring a new language, it is especially important to be able to see the face of the person who is speaking. Facial expressions are an important aspect of gaining meaning from language, especially if the context or language is unfamiliar.

Some of these factors can be remedied very easily, for example, seating children in a horseshoe shape for carpet sessions, or arranging desks so that children are seated in groups which enable them to see the teacher and to see the faces of other children, does not require much in the way of reorganisation.

One of the reasons why teachers may perceive additional language learners as problematic is because they have not had adequate training in appropriate methods for dealing with children who come from diverse linguistic backgrounds, and who may not be fully competent in the language of instruction used in school.

In Britain, recent government initiatives, especially the introduction of a literacy and numeracy hour in primary schools have changed the ways in which teachers teach. The new methods of teaching have resulted in teachers talking for longer periods of time to whole class groups, and children working less on group tasks. The disadvantage of more teacher talk is that additional language learners have less chance to practise their oracy skills in a relaxed situation with their peers. They are also having to listen for longer to more teacher talk, in a more formal register.

The traditional classroom relationship between teacher and pupil is one in which the balance of power is very unequal, with the teacher in control of the knowledge and patterns of classroom interaction. (Bourne, J., 1995)

The question and answer sessions commonly encountered at the beginnings of lessons are often used to recall information or to find out the ideas children have about a subject. One senses that this is sometimes a guessing game which children learn as they are socialised into the culture of school.

Very often the questions are 'closed', requiring a right or wrong response, and can be a case of trying to determine what the teacher has in her/his

mind. It is often the same group of children who participate in this activity – usually those children who are confident in their ability to speak and about the subject being discussed. There is always a group of children who do not participate in this activity, opting to remain silent rather than take risks by speaking publicly. Often those children acquiring the language of the classroom will choose to remain mute so as not to expose their lack of fluency in front of their peers.

When working in multilingual classrooms, teachers may need to adjust their speech to match the language competences of the listeners, using special teaching strategies to contribute to the learners language development. It is helpful if learning tasks can also be supported by visual materials. Any teaching/learning demands should be linguistically appropriate so that learners can make full use of the language they know and can gradually build up their language skills. To develop their language competences, learners should not only be exposed to comprehensible teacher-talk, but they must also have the opportunities to develop their own language skills during discussions with their peers.

A recent article in the *Times Educational Supplement* describes a small scale research project at the University of Newcastle in which they note that *Today's teachers spend more time talking at pupils, telling the facts and giving them directions than their predecessors did 20 years ago. Few children make statements outside this tightly teacher-controlled framework.*
("More questions than answers", *TES Oct., 22, 1999)*

An alternative approach would be to structure the lesson so that the questions asked by the teacher serve as probes to stimulate structured discussions carried out in groups. In this way, the majority of children will have an opportunity to rehearse their points of view. In this case, the role adopted by the teacher will be one of 'scaffolding'. If the questions

posed are suitably open-ended and are focussed on concrete objects, especially in subject areas such as science or history, they can provide an excellent stimulus for discussion.

Giving status to minority languages by encouraging their use in teaching activities can add to the development of 'language awareness' and can help to break down barriers as children learn about each others' languages. Monolingual teachers may feel that they do not have the knowledge and skills to facilitate the use of home languages as part of the teaching process. However, the following extract illustrates what can be achieved.

I started by inviting children who had skills in languages other than English, to bring examples of written script. I explained that these could take any form, printed or hand-written. I found it interesting that none of the children brought printed articles, all were hand-written by the children themselves, often with the help from friends or family, and usually containing personal details or information about themselves.

I also invited the children to think about something they would like to record on tape, spoken in their home language. Vaidis Eva and her compatriot Hera recorded a long, animated dialogue full of humour judging by the smiles and chuckles. The rest of the class abandoned their work and sat listening, fascinated by the nuances and cadences of the new language. Asked what they had been speaking about the children said, 'Iceland, our friends at home, and fish. (East, C,. 1998)

'Playing with language' is an effective way of enabling children to transfer knowledge of their home language(s) to the school language. For example, devising similes and metaphors as a means of 'playing with language'.

Chris East describes how he set about working with children to devise metaphors to describe the snow falling outside.

like ballerinas dancing
like white flowers falling
like crystal tear drops melting

The ideas were sorted, discussed and rearranged to form a collaborative poem.

Quiet as a baby sleeping
The snow flakes fall
From the cloudy, grey sky
Swirling, twirling, zig-zagging down,
Like ballerinas dancing,
Like white flowers falling
Like crystal tear drops melting.

The strategies of scaffolding, listening, expressing ideas (and being prepared to modify them in a particular context), in short, the whole process of working from shared experiences and ideas, through to a finished piece of literature was a most valuable language experience. The type of talk and the creation of meaningful contexts is especially important for children learning the school language.

Planning

Whilst planning work for additional language learners, it is important to consider the cognitive development of the child. Lack of fluency in the school language is not an indication that the child's cognitive development is inferior to that of their peers. It is important to set tasks which will challenge the child intellectually, and at the same time, provide meaningful contexts for their linguistic development. A very useful devise for incorporating these ideas has been developed by Jim Cummins (1984).

He suggests a style of teaching which considers two dimensions when planning for bilingual pupils. The teacher needs to be aware of the cognitive demand of the task and the context in which it is embedded. The most inappropriate type of task would be one which does not have a meaningful context and involves copying written work or parroting the words of the teacher or peers (see Cummins framework, pagg. 205-206).

Cummins suggests that teachers plan collaboratively, using the framework to ensure that language learners are provided with an appropriately challenging curriculum which becomes increasingly more demanding as their competence in the school language increases. Pupils should move along the grid, starting at the left hand corner and move progressively to the top right hand corner. Practical activities in which pupils work collaboratively on practical tasks provide the ideal context for language acquisition.

Conducive to learning might be the sort of language which reflects a more even balance of power -where children feel comfortable to contribute information, to hypothesize, to admit ignorance, to ask questions, to make suggestions, to give opinions, to initiate topics, to take responsibility. *(Bourne, J., 1995)*

Additional language learners should not be made to feel uncomfortable with the variety of 'reduced language' which they speak; they should be aware that any mistakes are part of the process of language acquisition. This might call for a change in attitude on the part of many teachers.
Multilingual classes motivate teachers and researchers to focus on language and communication. Pre-service and in-service teacher training must therefore be concerned with modifying mainstream teaching skills to take account of the needs of pupils learning in multi-lingual classrooms. This highlights the fact that language is not merely a tool but a vehicle through which each one of us builds up relations and participation in social life. Linguistic education becomes, therefore, a way to guarantee democracy. In order to help learners more effectively, teachers will need to broaden their repertoires of teaching strategies, based on what they have discovered about the pupils' linguistic and educational backgrounds.

Summary of strategies for teaching in multilingual classrooms

Acquire a knowledge of the grammatical and syntactical rules of the child's home language as children may apply these constructions to their use of the school language.

Allow children to 'play with language' so that they can transfer their knowledge of the home language to the school language.

Consider the physical layout of the classroom so that children are able to see the faces of speakers, both teachers and peers.

Cultivate an ethos in which home languages are given status so that children feel free to use their home language alongside the language of the school, especially for discussing complex ideas.

Display signs around the school in home languages and acquire dual text books so that the acknowledgement of home languages forms part of language awareness teaching.

Consider teaching styles which allow pupils to work together in peer groups so that some of the pressure is taken off the teacher and so that children can develop their school language by talking to their peers in a variety of meaningful contexts.

Check teaching materials to ensure that illustrations and text reflect minority groups in a positive way.

Appoint teachers/assistants who speak community languages to assist children and to liaise with parents.

Show an interest in the children's written and spoken home languages by including these in classroom and school activities.

Ensure that parents are familiar with school routines and events by providing information in community languages.

Include additional language learners in all classroom activities so that children are presented with appropriate intellectual challenges as they develop their proficiency in the school language.

View the range of languages spoken in the school as a positive feature.

Display language surveys and arrange activities such as story telling in home languages.

Suggested readings

Migration and settlement in Europe

Böth, G., Brettmann, H., Geldschläger, P., Fase, W. and van Hoeij, J. (eds.), *Interkulturelles Lernen in Schule und Städten hilft Fremdenfeindligkeit überwinden.* Landesinstiut für Schule unf Weiterbildung, Soest, 1995.

Hooghoff, H. and Bron, J. *School's Role in a Plural Society,* Seminar Report (SLO), Enschede, 1996.

King, R. (ed.), *Mass Migrations in Europe.The Legacy and the Future*. (Belhaven Press), London, 1993.

Pennix, R., Münsterman, H. and Entzinger, H., (eds,), *Etnische Minderheden en de multiculturele samenleving*, (Wolters-Noordhoff) Groningen, 1998.

Multilingualism

Alladina, S. and Edwards, V., *Multilingualism in the British Isles,* Longmans, 1991.

Department of Education and Science, *Education for All* (Swann Report), HMSO, 1985.

Department of Education and Science, *A Language for Life* (Bullock Report), HMSO, 1975.

Linguistics Minorities Project, *The other languages of London*, 1985.

Skutnabb-Kangas, T., "Bilingualism or Not: The Education of Minorities", *Multilingual Matters Ltd 7*, 1981.

Skutnabb-Kangas T. and Cummins, J., (eds) Minority Education: from shame to struggle, *Multilingual Matters,* 1988.

Communicative skills

A.A.V.V., *Banco d'esplorazione*, Edizioni della Pace, Firenze,1994.

Colombo, A., Romani, W. (a cura di), *È la lingua che ci fa uguali. Lo svantaggio linguistico: problemi di definizione e di intervento*, La Nuova Italia, Firenze, 1996.

Cummins, J., "Bilingualism and Special Education: issues in assessment and pedagogy", *Multilingual Matters 6*, 1984

Hagège, Cl., *L' homme de parole. Contribution linguistique aux sciences humaines*, Paris, Fayard, 1985.

Pallotti, G., *La seconda lingua*, Bompiani, Milano, 1998.

Developing an intercultural ethos in London schools

Alladina , S., *Being bilingual: a guide for parents, teachers and young people on mother tongue,* Trentham, 1995.

Bourne, J., *Moving into the mainstream*, LEA provision for bilingual pupils, London, Routledge, 1989.

Bourne, J., *Subject Learning in the Primary Classroom,* Open University, 1995.

Datta, M., *"*Double Speak"*,* in: *Times Educational Supplement*, 1998.

East, C., "Episodes in multilingual classroom", in: *Primary Teaching Studies*, Vol. 10 Number 1, 1998.

Gray, K., "The Story of Zaida becoming a reader"*,* in: *Primary Teaching Studies*, Vol. 10, Number 2, 1999.

Hall, D., *Assessing the needs of bilingual pupils*: *living in two languages,* David Fulton, 1995.

Visit also the website http://www.iteachilearn.com/

4.2 La strategia linguistica come strumento per favorire l'internazionalizzazione, il multilinguismo e la multiculturalità nella scuola

di Valeria Varriano

L'incomprensione non esiste,
è solo un errore di comunicazione
Proverbio del sud est asiatico

Questo sintetico manuale è indirizzato a istituzioni scolastiche che intendono attuare una politica di apertura alla multiculturalità con interventi a livello locale o grazie alla cooperazione con scuole di altre nazioni. Lo scopo è quello di offrire a dirigenti ed operatori scolastici suggerimenti e riflessioni utili a compiere scelte consapevoli sul come e sul quando adottare servizi linguistici per rimuovere barriere ed evitare incomprensioni.

Sono qui presentate tecniche per:
- individuare strategie di ottimizzazione delle risorse linguistiche presenti all'interno della struttura scolastica
- integrare le lingue utilizzate dalle componenti l'organizzazione scolastica.

Cosa vuol dire elaborare una strategia linguistica?
Sviluppare una strategia linguistica significa:
- rivedere l'organizzazione complessiva del lavoro in rapporto ai bisogni linguistici ed elaborare una serie di procedure automatizzate per rilevare e monitorare la situazione linguistica.

  Suggerimento: individuate un referente per tutte le situazioni di comunicazione scritta ed orale in cui sono coinvolte più lingue. Suo compito sarà anche quello di raccogliere informazioni sulle situazioni linguistiche e sulle competenze esistenti nella scuola, utilizzandole al momento opportuno.

- Trasformare un potenziale punto di debolezza in un punto di forza con una corretta organizzazione del lavoro, affrontando le situazioni di multilinguismo quando si presentano e prima che le difficoltà di comunicazione esercitino influenze negative sul rendimento scolastico, influenze che possono indurre ad abbandonare gli studi, a rafforzare pregiudizi o peggio portare a contrapposizioni violente.

  Riflessione: avere nella scuola parlanti di più lingue è un "vantaggio competitivo" spesso sottovalutato. Queste risorse, opportunamente valorizzate, costituiscono un'agevolazione nel contatto con realtà nazionali poco note, o anche nel costruire rapporti di collaborazione internazionale, o, più semplicemente, nel comunicare fuori dai confini nazionali. Una scuola che comunica con il mondo necessita, per esempio, di personale di segreteria in condizione di capire corrispondenza e/o telefonate in lingue straniere. Valorizzare le risorse presenti serve anche a rispondere a queste esigenze.

Ricordate che conoscere una lingua aiuta a trovare soluzioni anche a problemi culturali e organizzativi.

Suggerimento: nelle scuole con bambini che non parlano italiano è utile avere a disposizione un semplice lessico in più lingue con parole di utilizzo comune, come libro, matita, fame, sete, bagno, e così via. Questo lessico costituirà un primo passo nella comunicazione tra docente e discente. Moduli in lingue straniere per le comunicazioni scuola-famiglia e cartellonistica multilingue, inoltre, sono espedienti semplici ma efficaci per realizzare una buona accoglienza. Conoscere le festività sacre, laiche e personali di chi frequenta la scuola, infine, migliora l'organizzazione delle attività scolastiche.

Possibili azioni sono:

- fare una rilevazione delle risorse linguistiche esistenti: verificare

(con l'uso degli appositi questionari, per esempio) quanti tra il personale docente e quello non docente parlino lingue straniere, chi è in grado di gestire una corrispondenza via fax o via e-mail
- delineare le potenziali risorse extrascolastiche: verificare se qualcuno dei genitori o degli stessi alunni è disponibile a collaborare
- affidare incarichi precisi a chi è disponibile ed in grado di portarli avanti, valorizzando competenze personali e spirito d'iniziativa
- monitorare le offerte presenti sul territorio in modo da sapere a chi rivolgersi prima di averne effettivamente bisogno.

Quando presumibilmente servirà utilizzare le lingue straniere?
Le lingue straniere sono indispensabili:
- nel primo approccio con il bambino
- nei contatti con la famiglia
- nell'individuazione, elaborazione, conduzione di progetti con partner stranieri (è opportuno incaricare qualcuno che mantenga aggiornata la scuola su inviti e bandi)
- nell'amministrazione: quando si hanno rapporti con l'estero, avere a disposizione qualcuno in grado di gestire una pur minima conversazione e di leggere testi in lingua, aiuta ad evitare perdite di tempo sin dalle prime fasi.

Prerequisiti per il successo
Non essendo ipotizzabile che per ogni fase ci sia un parlante per ogni lingua, è necessario individuare delle strategie che aiutino in particolari situazioni. È quindi necessario:
- definire una serie di procedure per affrontare problemi linguistici allorquando si presentino
- scegliere i criteri per individuare delle priorità e selezionare le lingue da considerare
- stilare una lista di situazioni in cui sono necessari documenti o lessici in più lingue (convocazioni, pagelle, lessico della classe, avvisi, ecc.)

- coordinare il personale in grado di utilizzare diverse lingue straniere
- formare il personale in modo che acquisisca le competenze necessarie
- dotarsi di strumentazione informatica per poter scrivere nella lingua straniera, per esempio per la correzzione ortografica di testi in più lingue e per comunicare in modo veloce ed economico tramite posta elettronica; coordinare l'utilizzo di detti strumenti
- contattare enti esterni alla scuola (come l'IRRSAE, la Caritas, le associazioni culturali che si interessano di immigrazione, ecc.) in grado di fornire consulenza e supporti linguistici concreti.

Valorizzare le situazioni di multilinguismo della scuola è positivo perché:
- evita il formarsi di atteggiamenti di ostilità e di discriminazione verso le diverse componenti linguistiche e culturali presenti nella scuola
- fa della diversità un valore positivo
- amplifica le potenzialità della scuola
- dà agli alunni un'immagine positiva di sé
- costruisce un'immagine positiva della scuola verso l'esterno
- permette di guardare alle diverse opportunità che vengono offerte dall'Europa.

Qui di seguito sono allegati dei modelli di questionario da utilizzare per rilevare la realtà linguistica della scuola: uno per il corpo docente e non docente, uno per gli alunni ed uno per i genitori.

Questionari

Il primo questionario vuole evidenziare le competenze linguistiche eventualmente reperibili all'interno della struttura scolastica e, nello stesso tempo, monitorare le situazioni di mutilinguismo.

Il secondo è un questionario per i genitori pensato per conoscere la realtà linguistica in cui si muovono gli studenti, per monitorare le risorse linguistiche a cui far riferimento in caso di necessità, per stilare una lista

delle situazioni in cui si debbano utilizzare documenti multilingue; sarebbe utile fornire tale questionario nella lingua madre dei genitori.
I questionari vanno verificati e adattati, ove necessario, alle varie realtà scolastiche.

1. Rilevazione di bisogni e risorse linguistiche nella scuola
Il questionario per la rilevazione di bisogni e risorse linguistiche nella scuola è da far compilare a tutto il personale scolastico; l'ultima parte invece, è rivolta ai soli docenti.

Area di attività: va qui indicata l'area in cui si opera; nel caso di un docente va indicata anche l'area d'insegnamento.

A scuola usa … : qui è richiesto di specificare le lingue usate nell'attività lavorativa.

Quali altre lingue sarebbe in grado di usare: vanno indicate le conoscenze linguistiche acquisite per sondare le risorse linguistiche disponibili.

Prevede la necessità di usarne altre: questa domanda serve a controllare se è sentita l'esigenza di parlare altre lingue. Lo stesso scopo ha la domanda seguente: **Vorrebbe imparare altre lingue**.

Nella sua attività di insegnamento ha individuato situazioni in cui si usano più lingue (varietà di dialetti locali e non, lingue straniere, gerghi giovanili): questo punto, da far compilare solo ai docenti, entra nel merito dell'attività educativa differenziando le situazioni di multilinguismo.

Ritiene sia più utile per affrontare queste situazioni: è qui chiesta un'opinione. Questo punto è da inserire nel caso che oltre a monitorare le risorse e la realtà linguistica, si voglia suscitare una riflessione e sondare le diverse opinioni.

2. Indagine sulle lingue usate dai genitori

Il questionario per i genitori è destinato alle famiglie e sarebbe preferibile fosse accompagnato da una nota esplicativa che inviti la famiglia a completarlo il più precisamente possibile e la ringrazi per la partecipazione. Si suggerisce anche la traduzione del questionario in lingue straniere per facilitarne la lettura a chi non legge l'italiano.

Il questionario va compilato individualmente da tutti gli *adulti che vivono regolarmente a casa con il bambino e hanno il compito della sua educazione, indicando se si tratta del padre, della madre o di un tutore.*

Nel caso si vogliano monitorare oltre agli atteggiamenti anche i bisogni interni ad una classe allora riportare accanto alla voce "questionario dei genitori dell'alunno" il nome dell'alunno.

Di che nazionalità è: qui va indicata la nazionalità, elemento importante anche in relazione alla storia familiare.

Livello/titolo di studio: raccoglie informazione sul grado e sul tipo di istruzione. Nella voce "titolo universitario" sono riuniti sia i diplomi che le lauree o i master di altri paesi. È utile l'indicazione dell'area di studi (ingegneria, medicina, lingue, …).

Che lingue usa: qui sono elencate alcune situazioni comunicative e si richiede di indicare le lingue usate in queste situazioni. Questo, oltre a fornire un quadro più vasto dell'universo linguistico dell'alunno, serve a conoscere le risorse linguistiche extrascolastiche.

Quali sono le festività principali da lei festeggiate: questa domanda serve a sondare l'universo culturale in cui si muove l'alunno. Vanno qui elencate, oltre alle festività religiose, anche quelle della comunità come, ad esempio, la festa dell'indipendenza per gli statunitensi o il nostro 25 maggio, e quelle del bambino come compleanni, onomastici, ecc.

1. Rilevazione di bisogni e risorse linguistiche nella scuola
Per il personale non docente

Area di attività:

Docenza	di _____
Amministrazione	□
Assistenza	□
Altro	□

A scuola usa:

□ italiano	□ dialetto _____
□ sia italiano sia dialetto	□ altre lingue (indicare quali) _____

Quali altre lingue è in grado di usare? _____

Prevede la necessità di usarne altre?	SI	□	NO	□

Se sì, per quale motivo?_____

Vorrebbe imparare altre lingue?_____

Se sì, per quale motivo?_____

Per il personale docente

Nella sua attività di insegnamento ha individuato situazioni in cui si usano più lingue (varietà e dialetti locali e non, lingue straniere, gerghi giovanili)?	SI	□	NO	□

Se sì, in quali occasioni? *Per ognuna delle attività elencate indicare le lingue incontrate*:

Nelle attività di classe	□
Nelle attività extracurriculari	□
Assistenza	□
Altro	□

Ritiene che la sua scuola sia organizzata adeguatamente per far fronte a queste situazioni?	SI	□	NO	□

Per affrontare le suddette situazioni, ritiene sia più opportuno:

□ Avvalersi di una persona scelta tra personale interno formata per i bisogni individuati

□ Attuare contatti con istituzioni o programmi che possano offrire un supporto per la comunicazione linguistica e culturale

2. Indagine sulle lingue parlate nella famiglia dell'alunno

Famiglia dell'alunno ……...…
(classe frequentata dall'alunno _____)

Padre / Tutore
Nazionalità ……....……
Livello di studio
(segnare la casella corrispondente)

Nessun titolo	☐	
Scuola elementare	☐	
Scuola media	Inferiore	☐
	Superiore	☐
Titolo universitario	☐	Area _____

Madre / tutore
Nazionalità ……....……
Livello di studio
(segnare la casella corrispondente)

Nessun titolo	☐	
Scuola elementare	☐	
Scuola media	Inferiore	☐
	Superiore	☐
Titolo universitario	☐	Area _____

Che lingue usa

in famiglia	_____
al lavoro	_____
con gli amici	_____
altre situazioni	_____

Che lingue usa

in famiglia	_____
al lavoro	_____
con gli amici	_____
altre situazioni	_____

Che lingue capisce
_____

Che lingue capisce
_____

Che lingue legge
_____

Che lingue legge
_____

In quale(i) lingua(e) sono le trasmissioni televisive che guarda?

In quale(i) lingua(e) sono le trasmissioni televisive che guarda?

Quali sono le festività principali da lei festeggiate?
- festività religiose/della comunità:
nome della festività

data

nome della festività

data

nome della festività

data

- festività/ricorrenze del bambino:
nome della festività

data
- altre
Indicazioni per la mensa scolastica:

Quali sono le festività principali da lei festeggiate?
- festività religiose/della comunità:
nome della festività

data

nome della festività

data

nome della festività

data

- festività/ricorrenze del bambino:
nome della festività

data
- altre
Indicazioni per la mensa scolastica:

4.3 Le lingue che conosco

di Paola Leone

Le conoscenze linguistiche degli studenti sono un'importante risorsa didattica. Conoscendole e diventando consapevoli del loro uso, gli studenti possono scoprire diversi modi nei quali si realizza la comunicazione scritta ed orale nel mondo. Il questionario è un pretesto didattico per affrontare in classe aspetti di sociolinguistica e di geopolica spesso poco noti anche agli adulti.

L'identità "un paese una lingua": in molti paesi del mondo si parlano diverse lingue. Le principali lingue del Senegal sono il wolof, che è anche una delle lingue nazionali e il peul, detto anche fulfulde. Ma le lingue parlate in Senegal sono circa trenta, tra le quali il bambara, il francese ed l'arabic-hassanya. In Italia si comunica non solo in una varietà riconosciuta come standard ma anche in varietà regionali e/o dialetti ed in molte altre lingue come l'arberesh, il catalano, il tedesco ed il francese e molte altre ancora.

La lingua è un sistema variabile e muta a seconda dei contesti e degli interlocutori. Gli studenti (stranieri e non) dovrebbero essere consapevoli che, sebbene si rivolgano -nella maggior parte dei casi- agli insegnanti e ai compagni nella stessa lingua adoperano (o dovrebbero adoperare) registri differenti. Infine, i ragazzi e le ragazze che apprendono la lingua del sistema scolastico sono competenti in altri sistemi linguistici. Apprendere alcune parole nella lingua dei compagni ha un valore formativo per tutti i componenti della classe.

Obiettivi

- Conoscere la varietà di lingue parlate o usate nella classe
- Valorizzare le lingue conosciute dagli studenti
- Far conoscere alcune parole nelle lingue parlate da tutti gli studenti
- Valorizzare il plurilinguismo
- Sviluppare una consapevolezza metalinguistica

Attività

Il questionario "Le lingue che conosco" serve come supporto per un'attività didattica. Dovrebbe essere compilato da ogni singolo studente e durante un'attività in classe, preparandosi a sospendere le richieste che eventualmente possano risultare troppo imbarazzanti. Domande sulle conoscenze linguistiche dei genitori possono mettere in difficoltà un alunno perché rimandano ad una situazione familiare in alcuni casi difficile. Pertanto, il testo è solo un riferimento: le domande possono essere adeguate dall'insegnante al singolo contesto classe.

Qualora gli studenti fossero già familiari con la rapprensentazione in scala, l'insegnante potrebbe utilizzare anche un planisfero per collocare geograficamente i paesi nei quali le diverse lingue sono parlate.

Indagine sulle lingue parlate dall'alunno/a: le lingue che conosco

Hai mai visitato un altro paese? _____

Hai mai vissuto in un altro paese? _____

Hai frequentato la scuola in un paese straniero? _____

Se sì, dove? _____

Scrivi i nomi delle lingue che conosci ed indica se le sai bene, poco o se non le parli più

	Bene	Poco	Non più
Capisco			
Parlo			
Leggo			
Scrivo			

Pensa alle persone con le quali parli e indica le lingue usate:
con i miei amici parlo in _____
con i miei genitori parlo in _____
con mio fratello parlo in _____
con mia sorella parlo in _____
con mia nonna parlo in _____
con la mia maestra parlo in _____

Studi altre lingue straniere? No ☐ Sì ☐

Scrivi i nomi di tre compagni _____

Scrivi le lingue che parlano tre tuoi compagni di classe

_____

Parole che conosci in altre lingue _____

Puoi scrivere il tuo nome in altre lingue o in altri alfabeti ?

_____

The language survey: the languages I speak

by Paola Leone

The languages spoken in a classroom are an important resource for teaching. By knowing them and by being aware of their use, students can discover different ways in which people can communicate in writing or in the oral mode. The language survey is a starting point for dealing with many topics and face many misconceptions that are spread also among adults.

The identity "one country one language". Most countries have more than one language. The main languages spoken in Senegal are Wolof, one of the national languages, and Peul – also called Fulfulde. Beside these, there are more than twenty seven languages among which are Bambara, French and Arabic-Hassanya. In Italy people's daily communication is not only in Italian but also in regional varieties and/or dialects.

Language is not unique but it changes according to different speakers and situation. Learners should become aware that although they communicate with teachers and their peers using the same language, they use (or should use) a different registers. Finally, boys and girls who are learning the school language are competent and confident in other systems of communication. Learning few words in the peers' language is interesting for any one who is in the classroom.

Purpose

- To know the variety of languages that are spoken in the classroom
- To valorise the languages spoken in classroom
- To make native speakers of the school language know some words of the language of their classmates
- To valorise plurilinguism
- To develop a metalinguistic awareness

Suggested activities

"The language I speak" should be filled by each student during classroom activity. The "language survey" should be used as a framework for a conversation with pupils; teachers should suspend questions- for instance those regarding the family- if they realize that they embarrass students. Questions are adjustable and every teacher can adapt them to the classroom context. If students are familiar with geographical maps, these could be used for showing the countries were the languages they are dealing with are spoken.

The language survey: the languages I know

to be compiled by pupils _____

Have you been in another country? _____

Have you leaved in another country? _____

Have you attended school in another country?_____

If yes, where? _____

Write down the name of languages you know and indicate if you know them well, not very well, or if you do not know them any more /almost forgotten

	well	not very well	no more
I understand			
I speak			
I read			
I write			

Think about the people you talk to and indicate the language(s) you use
with my friends I use _____
with my parents I use _____
with my brother I use _____
with my sister I use _____
with my grandmother I use _____

Are you studying another language? No ☐ Yes ☐

Write down the names of three of your classmates: _____
Indicate the languages spoken by three of your classmates:

_____

Some words you know in other languages: _____

Can you write down your name using other languages/scripts?

_____

Può essere utile che il docente provi prima su di sé o su altri adulti la compilazione di una autobiografia linguistica. Qui di seguito ne trovate un esempio.

4.4 La mia autobiografia linguistica

di Abedi Tandika[1]

Sono nato a Kilosa, in Tanzania, nel dicembre del 1947. La mia lingua madre è il swahili, perché i miei genitori erano di tribù diverse. Mia madre era una Nuba, dal Sudan, e parlava kinubi, mio padre è un Mngindo, nato a Myombo, (Kisola) e parla kingindo.

Quando ho cominciato a giocare fuori casa usavo il swahili e il kisagara, che è una lingua bantu degli abitanti di Kilosa.

Nel 1958 cominciai a studiare l'inglese, avevo dieci anni e studiavo alla scuola elementare "Kichangami Kilosa". Questa lingua era usata solo in classe. Fuori dalla classe usavamo il swahili, mischiato con il kisagara. Tutti i nostri giochi e canti di fanciulli erano in swahili.

Nel 1963 andai al S. Francis College" a Pugu. Qui era obbligatorio parlare solo inglese, in tutti gli aspetti della vita quotidiana. Nel 1967 andai nella scuola missionaria di Iringa. Lì anche dovevamo usare l'inglese in ogni situazione della vita quotidiana. Fuori dalla scuola usavamo il swahili e il kihehe.

Nel 1968 andai nella scuola superiore "Mkwana"; lì usavamo solo l'inglese, ma tra di noi usavamo solo il swahili.

---

[1] Abedi Tandika è lettore di lingua swahili presso l'Università degli Studi di Napoli "L'Orientale".

Nel 1978 andai a fare delle ricerche in tre università della Finlandia (Helsinki, Turku, Lapponia). Lì usavo solo l'inglese nell'università, ma fuori usavo il finlandese (suomi).

Nel 1974 andai a insegnare swahili alla Università Carl Marx di Lipsia, Germania. In questa università di Lipsia nel 1974/75 imparai il tedesco nello Herder Institute con buoni risultati. Usavo il tedesco in tutti gli aspetti della vita e scrissi la tesi per la mia seconda laurea in tedesco. Usavo il swahili per insegnare, per parlare con mia moglie e con i Tanzani che abitavano là.
Nel 1991 andai ad insegnare all'Istituto Universitario Orientale di Napoli. Ho imparato l'italiano al Centro Italiano a Napoli. A casa mia uso il swahili con mia moglie e con la mia figlia maggiore; con mio figlio Tai (13 anni) e con Pongwe (6 anni) uso il swahili mischiato con l'italiano. Uso il swahili inoltre con i Tanzani che abitano in Italia.
Fuori da casa mia, nella mia vita quotidiana uso solo l'italiano.

Guardo la TV per 80% in italiano e per il 10% in inglese; leggo il giornale per il 40% in swahili, per il 10% in tedesco, per il 10% in inglese in Internet. Ascolto la radio solo in italiano.

Lingue menzionate: swahili, kinubi, kingindo, kihehe, kisagara, suomi, inglese, tedesco, italiano.

Section 5 - The teachers' training course

5.1 - A course for teachers working in multicultural classrooms

Pamela Wadsworth

5.2 - Classroom materials / Strumenti didattici

descriptions by Pamela Wadsworth
descrizioni a cura di Paola Leone, Cristiana Massioni

This course is based on the book produced by the *T.I.M.E. for Teachers* project, which aims to help teachers to develop a better understanding of how they can meet the challenge of providing a suitable education for children living in multicultural Europe.
In addition to a resource book, project members worked together to develop a wide range of classroom materials. Some materials provide background information, such as explaining the legal rights of migrant children. Other materials give practical ideas for teachers so that they can improve their practice, providing an appropriate education for children from a wide range of linguistic and cultural background, a feature which is increasingly the norm in many schools throughout Europe.

It is clearly important that all children are able to achieve their potential and gain the optimum benefit from the education system. By using and adapting these materials, we hope that teachers will gain a deeper insight into how to develop effective ways of teaching children from multilingual, multiethnic backgrounds.

Short descriptions, in English and in Italian, of classroom materials are available in the second part of the section.

5.1 A course for teachers working in multicultural classrooms

by Pamela Wadsworth

Contents

- Outline of teacher training course
- General description of each resource / Descrizione di alcuni prodotti
- Language survey (see questionnaires in *Section 4 – School strategies*)
- Notes to accompany the video 'Bilingual Learners'

A course for teachers – notes for the course leader and teachers using the course.

The following outline gives a suggestion of how the materials in this book might be used with teachers as the basis for a course lasting between 3 -5 days. The course could be taught as separate days or, if required, elements can be taken and used individually or compiled to suit different contexts.

Presentation

The materials in the book may be used by the course leader to provide course participants with some background information about migration. There are also sections which draw on recent ideas about teaching in multicultural and multilingual classrooms, with a particular focus on language acquisition.

Some of the background information (*Section 1* and *Section 2*) can be photocopied and handed out as pre-course reading.

Objectives

Whatever our linguistic and cultural background, it is likely to be significantly different to that of others, even those whom we might assume share a similar background.

It is important to understand the cultural and linguistic backgrounds of the children we are teaching.

The course leader should:

- read the framework document and present some of the background to recent migration patterns
- outline the objectives for intercultural education
- present the aims for the day

A) Looking at languages

It is always good to start with something familiar, in this case – ourselves. This activity helps us to take a new look at our own language background before going on to consider the languages of the children we teach.

Writing a personal language history

Even monolinguals may be surprised to find that they have a varied language background. Most people will use different varieties of their home language, depending on the context in which they are speaking, and whom they are speaking to. We tend to use the standard form of the language in more formal situations and informal language or maybe slang when talking with our friends and family. Many of us have been exposed to other languages in school and on holidays and may have picked up languages from our local communities, probably those associated with food. Each participant should take about 20 minutes to write down his/her own language and cultural background.

- Which languages (or varieties) of a language do you speak?
- How has this changed during your life so far?
- Which other languages do you speak?
- How does your accent or dialect affect other people's perception of you?

See the text in *Section 4.4 –- La mia autobiografia linguistica* (by Abedi Tandika).

B) Write about your cultural background

Sometimes we associate 'cultures' with people who belong to a minority group or who have migrated from another country. It is often helpful to identify our own cultural background before considering the cultures of others. Answer the following questions individually before sharing your responses with the rest of the group. It might be helpful to consider some of the following questions.

- What do you understand by cultural background?
- What are the main traditions and celebrations in your household?
- What are the types of food you normally eat and those reserved for special occasions?
- What are the roles which members of your household adopt?

When you have finished, share your findings with a colleague and with the group.

C) Gaining an understanding of children's cultural backgrounds

Some of the children you teach may have a similar background to you or may come from diverse language and cultural backgrounds. Discuss the two questions below:

- How important do you feel it is for teachers to know about the cultural backgrounds of the children you teach?
- Do you feel that children should supply information about their own backgrounds or are there other sources of information which might be helpful?

D) Acknowledging the languages which children speak

It is essential for teachers to have some knowledge of the children they are teaching, both their linguistic and cultural backgrounds. The course leader should refer to *Section 1- Migration and settlement* and to *Section 2.1- Language diversity and language status (by M. Toscano); Section 2.2 - Et si on parlait des langues africaines ? (by Claire Grégoire)* in *Section 2 – Language diversity.*

Some information can be gained from the children themselves. In general, children only feel confident to give information about their home languages if they feel that the teacher already has some knowledge of their background, and if they feel that the school has an ethos in which home languages are valued.
Children can compile their own language backgrounds using a language survey such as those found in *Section 4.3 - The languages I know (by Paola Leone).* Have a look at the language survey and discuss how you could use it with the children you teach.

Children who are not fully competent in the classroom language are often viewed in a negative light because they place extra demands on the teacher. Whilst it can be demanding to cope with a range of language abilities in the same class, there are also advantages, both for the learner and for the teacher.

Consider the following questions:
- What do speakers of other languages bring to the learning situation?
- How can speaking more than one language be an asset?
- How can teachers, especially monolinguals, acknowledge the languages which children speak, rather than regarding minority language speakers as a problem?
- What evidence is there around your school to show that community

languages are valued? For example – can you find dual text reading books, welcoming greetings in several languages or messages to parents written in the main community languages?

E) School policies and classroom strategies

Children new to the country are likely to arrive at school from a range of situations regarding their family's status – they may be refugees, asylum seekers, moving for work purposes on a temporary visa, or their family may be living or working illegally. Alternatively, they may be granted permanent residency in the country. Whatever their status, it is obviously important that the children are able to attend school.

What rights to education do migrants have within the educational system?

In Italy the situation is clear: children have a right to education, regardless of their parents legal status (see *Section 3 – Educational policies for multicultural education*). The situation may differ between countries, but it is worth checking on the policy of your local education authority to find out about migrants' rights.

Discuss the following points:

- What policies does your school have in place for welcoming newcomers and their families and for ensuring that they are familiar with the routines and requirements of the school?
- Participants can bring along their school polices to make comparisons. Perhaps some participants could role play a situation in which a parent who is not fluent in the school language is trying to enrol a child in the school.
- How could this process be made easier and how could other parents and children help?

- Does the school have a policy of distribution of new children or are they placed with other children who speak the same language where this is possible?
- How can children assist each other in their learning so that some of the pressure is removed from the class teacher?

Below is an extract taken from a school policy on bilingual learners:

General statements on bilingualism

- Bilingualism should be seen as a positive ability, bringing a richness of language to children's learning.
- Bilingualism should be encouraged throughout all areas of the curriculum.
- Children should be given wide scope to talk, read and write in both languages.
- Children should be encouraged to share their social, cultural and language experiences in school. These experiences should feed into all areas of the curriculum.
- Whenever possible, teaching in a first language should go side by side with teaching in a second language. The two are mutually supportive.
- Teachers should not equate children's cognitive development with their developing language fluency in the second language.
- A child's ability should not be underestimated because of a limited vocabulary in English.
- It should be seen as a positive advantage for our children that the majority have Bengali as their first language.
- In valuing children's languages we are valuing them as people and we are valuing their culture. This acts as a positive aid to combat racism and therefore should be promoted from the beginning.

Taken from a policy statement on bilingualism, Stewart Headlam Primary School, Whitechapel, London, 2000.
The school comprises children almost exclusively from the Bangladeshi community and is truly a bilingual school. Most schools have children from many different language backgrounds.

Points for discussion
Look at the statements and discuss whether you think they could be adopted as pert of your school's policy.
- Which additional statements would you add?
- Are there statements here which you do not agree with?
- How important is it for schools to develop a policy on bilingualism**?**

F) Looking at classroom resources for intercultural education

A range of classroom resources have been developed by the *T.I.M.E.* project members to address issues of intercultural communication in classrooms. Some of these products were written with particular contexts in mind and may only be available in one language. They could be used as they are or may need to be adapted for different languages and situations. A brief description of each available product and its general aims and purposes can be found in the second part of this section (see *Section 5.2 - Classroom materials – descriptions by P. Wadsworth / Strumenti didattici – descrizioni a cura di P. Leone, C. Massioni).*

Task
Look at one of the resources and read the generic description to discover the purpose of the activity . Do you think this product could be used in your teaching situation? If not, could you develop a more appropriate activity which would achieve the same objectives?
Some suitable products for this task include:

- Rhymes and games for young children
- Colours of the world - looking at the significance that colours have and how these may differ according to culture
- The silk route - this provides an example of the historical influence of other cultures on our lives.
- Finding out about the musical traditions and instruments from a range of cultures
- Developing effective communication with parents – developing bilingual newspapers and holding social events.

Task
- Together with your group, look at other products (or the description of products) to see how these ideas might be implemented in your teaching situation.
- By the end of the session, try to develop two or three activities which could be used with your class.

G) Developing an appropriate pedagogy

Think about a practical teaching session such as a science activity for example, floating and sinking, where children are asked to predict whether objects are likely to float or sink. They are then allowed to test out each object to see if they are right.

Most lessons can be probably be divided into 3 parts:
- the introduction
- the practical task
- recording the procedure and the results

Consider how the demands on the learner and the teacher will differ during each part of the lesson.
- What is required of the learner during the introduction?

For example, the children need to follow instructions in order to understand the task. They need to be clear about key vocabulary, especially any technical terms.

- What is required of the learner during the practical part of the task?

During the practical task, children can work with their peers and can often see what has to be done because it involves practical activity.

- What are the linguistic demands of the task when they are recording their work?

When children record their work they may find this part of the lesson more difficult. More demands may be made on the teacher during this part of the lesson, unless they allow the children to work collaboratively and work is differentiated according to ability.

- What kind of strategies could the teacher use to assist the children in their learning during each part of the activity?

(see Section 4.1 - Classroom interaction, by P. Wadsworth)

H) Helping to raise the attainment of bi-lingual children during practical lessons.

- Make a list of the strategies which you could use to support learners during practical sessions.
- How would you structure a lesson on floating and sinking (or another practical task)?

Jim Cummins formulated some useful frameworks which can be used when planning activities for additional language learners which ensure that children are given an appropriate challenge.

Refer to the Cummins Framework (see *Section 4.1 - Classroom interaction*, *by P. Wadsworth*) to decide how your task fits this model.

Discuss

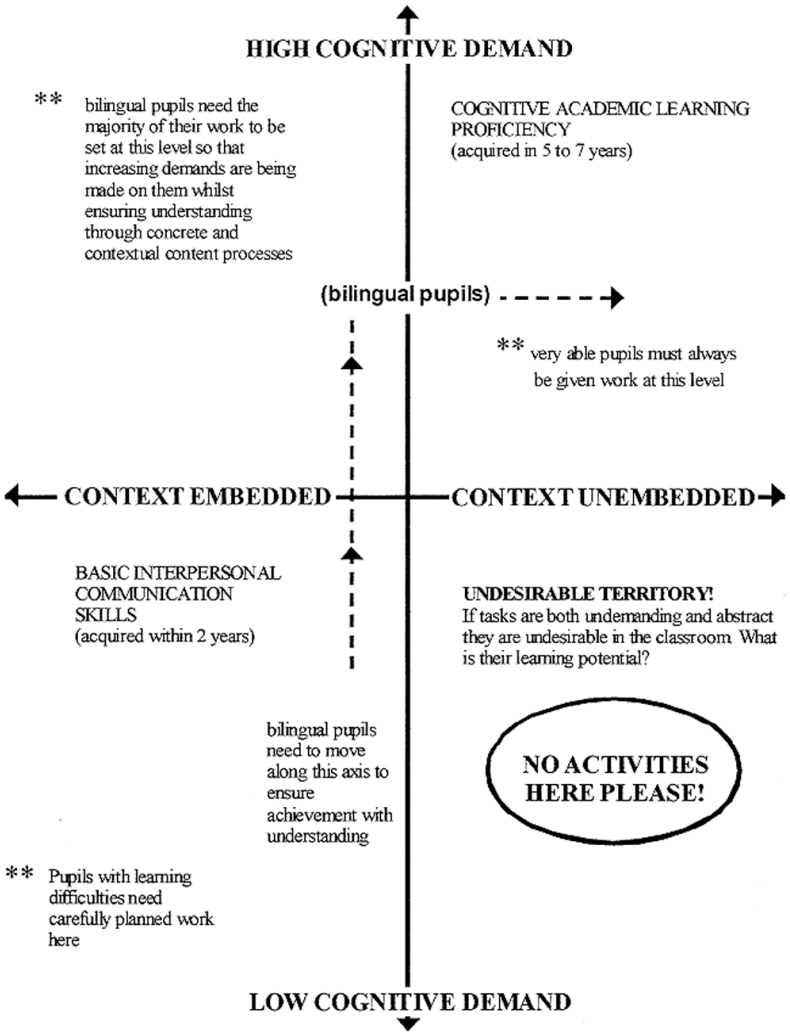
- How could you use the Cummins Framework as part of a school policy to ensure that planning is effective for all children?

- Decide how your school policies need to be amended to take account of the needs of children from a range of cultural and linguistic backgrounds?

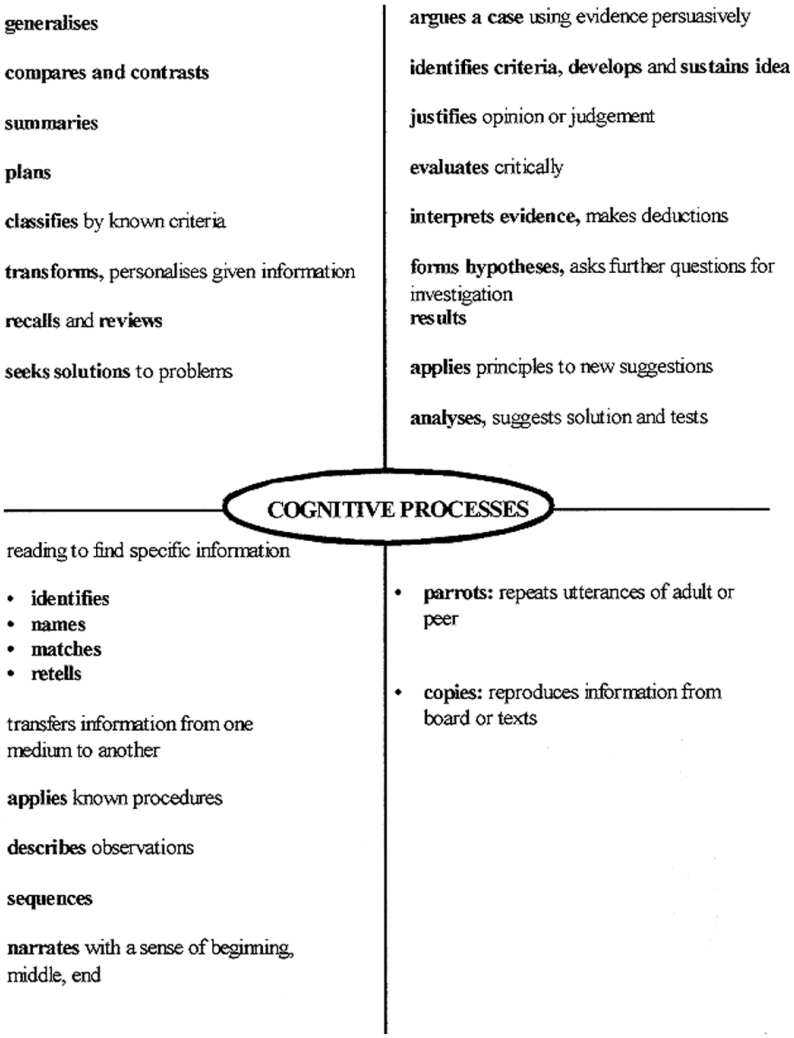
Summarise some of the main ideas which you have learnt from this course:

- What tangible effects might these have on your teaching?

Planning for Differentiation: the Cummins framework



Cognitive Processes: Using the Cummins framework



I) Watch the video 'Bilingual Learners'.

This video shows children in a London school speaking their home languages in a variety of situations. The children are mainly from a Bangladeshi background. Their home language is Sylhetti, which does not have a written form; only the standard language, Bengali, is written. Many of the children also learn Arabic at the mosque for religious purposes.
It also shows how children become accomplished at switching from one language to another in school situations in order to help them in their learning. There are several examples of peer-tutoring in which children help each other with their learning.

Read the accompanying notes which give brief notes and discussion points for each section. These situations are undoubtedly different from your own situation, but are there any points here which could be adapted for your own situation?

In order to see the video:

Make sure you have Windows Media Player 9 series on your computer downloadable from:
http://www.microsoft.com/windows/windowsmedia/default.aspx

Once you have installed Media Player: click on the link indicated in each part.

Notes on 'Bilingual Learners'

The video shows children from London Schools, mainly from a Bangladeshi or Indian background. London schools vary enormously, from those who have very few children from different ethnic backgrounds, to schools where more than 70 languages are spoken, to those who comprise children exclusively from one ethnic group.

In many situations, the teaching is challenging but always interesting. Perhaps one of the major frustrations is the constantly shifting populations, especially of new arrivals, as they move from temporary accommodation into more permanent homes, at the same time moving schools, so much of the teacher's investment in settling in her new arrivals is passed on to another school. Sometimes as much as two thirds of a class may change during the course of a school year!

On the other hand, the video shows children from East London who live in a more settled community in East London, forming the tightly knit Bangladeshi community. Many of the schools in this area may comprise exclusively children from this community who are likely to enter school or nursery with very little English. In this case the only role models for the children learning English are the adults working in the school. This is quite a hard task, but perhaps surprisingly, is achieved with a high degree of success. One of the features of a successful school is the children's ability to switch from their home language to the school language, especially when discussing complex ideas.

Both languages have equal status and the children feel that their languages are valued, therefore they feel secure and confident in the learning environment.

Opening shot. - This shows Keith's class at registration time in the morning.
Opening shot:
http://www.iuo.it/relaz_int/progetti/TIMEforT/TIME_VIDEO/Form_doc/Parte_00.wmv

Keith's class were carrying out a history project on London during World War 2, especially discovering how the area in which they now live was affected by the war. None of the children's family would have been living in Britain at this time, so the history does not relate to their own family history. In addition, much of the vocabulary used is specific to this era and is not in common usage, so the work was quite challenging for the class to undertake.

Part 1.
http://www.iuo.it/relaz_int/progetti/TIMEforT/TIME_VIDEO/Form_doc/Parte_1.wmv
This shows an example of peer tutoring. The class were working in groups so that they were able to help each other. In this sequence, three girls were working together, looking at slides (diapositives) showing scenes from the war, and reading the accompanying notes.
A group of three children were working together, two children were fluent in English and one girl was completely bilingual. The girl in the middle only had a fairly basic grasp of English, but with the help of her peers, she is able to understand some of the vocabulary and some of the basic ideas about the history of London.

Discuss
- How valuable is collaborative work and is it possible to organise children in this way for most areas of the curriculum?
- How could this style of classroom organisation assist:
  - the teacher?
  - the learners?

Part 2.

http://www.iuo.it/relaz_int/progetti/TIMEforT/TIME_VIDEO/Form_doc/Parte_2.wmv

It is important to make experiences accessible for additional language learners. This sequence shows how the children have constructed a life size shelter and wheel arrow together with the kind of vegetables which would have been grown during the war. This real size replicas help the children to understand how life would have been for people living at this time. The children use the Anderson shelter to sit in when they are writing their poems about the war. This not only provides them with a quiet corner to concentrate on their creative writing, it also gives them a flavour of life at that time. The children are quite confident when reading their poems out loud. Creative writing and stories are highly valued in Bengali culture, so it is important that children are allowed to play with language in a creative way and are not only restricted to a formal use of English.

Consider some of the work which children in your class are undertaking and think of ways of making aspects of the work 'come to life'.

- What kinds of creative writing do the children carry out and how successful has this been.
- How would you organize collaborative work. Think of some examples.

Summarise some strategies which you consider helpful.

Part 3.

http://www.iuo.it/relaz_int/progetti/TIMEforT/TIME_VIDEO/Form_doc/Parte_3_1.wmv

http://www.iuo.it/relaz_int/progetti/TIMEforT/TIME_VIDEO/Form_doc/Parte_3_2.wmv

In this sequence, children are working collaboratively on connecting an electric circuit. The science work is linked to the history topic, helping children to see connections between their work.

Working on practical tasks gives children the occasion to use the classroom language in a practical setting, solving genuine problems.

- To what extent is discussion encouraged in your teaching situation?
- Do children usually work collaboratively - or are they simply working on the same task at the same time?

Discuss the differences between these two approaches in terms of language acquisition.

Part 4.

http://www.iuo.it/relaz_int/progetti/TIMEforT/TIME_VIDEO/Form_doc/Parte_4.wmv

This shows children working together, making a model out of plaster of Paris. This provides plenty of opportunities for children to discuss the feel of the plaster and to describe their work. Again – this collaborative activity links to the main topic and provides opportunities for discussion.

Part 5.

http://www.iuo.it/relaz_int/progetti/TIMEforT/TIME_VIDEO/Form_doc/Parte_5.wmv

A boy and girl work together at the computer. The more confident child is explaining what to do – switching from English to Sylhetti to explain the more difficult ideas.

- Can you think of ways of dividing your class into peer tutoring groups?
- How can a monolingual teacher help to foster code-switching in her/his class?

Part 6.

http://www.iuo.it/relaz_int/progetti/TIMEforT/TIME_VIDEO/Form_doc/Parte_6.wmv

In this sequence, a girl is enjoying retelling a story in Bengali. It is important to let new arrivals have a voice. Other children will enjoy the sounds and nuances of a new language (See Cristiana Massioni's quote in *Section 6 - Building bridges* and Chris East's examples in *Section 4 – School strategies*).

- What are the advantages of letting children use their home language, even if others may not be able to understand it?
- Is it necessary to always translate?

Part 7.

http://www.iuo.it/relaz_int/progetti/TIMEforT/TIME_VIDEO/Form_doc/Parte_7.wmv

A girl is clearly getting lots of enjoyment from reading this book, breaking off to add her own thoughts about the story.

Bilingual learners need to have the opportunity to really share their text with the listener. This may require time and patience on the part of the teacher, especially in a large class.

- How could you ensure that children have the chance to discuss their reading?
- How are the children's languages and cultures reflected in the reading books in the school?
- Are books vetted for suitable illustrations, the avoidance of negative stereotypes and representation of the ethnic groups in the school?

Summary

Use the following questions to summarise your discussion:

- How do you think code switching can assist children in their cognitive development?
- Do you feel that children should be restricted to only using the school language?
- Should children be allowed to sit next to others who speak their home language?

Develop pros and cons for each of these points and present these to the rest of the group.

Glossary

Additional Language This is normally the language of instruction used in schools. Many ethnic minority children may need to learn the school language in addition to the language(s) which they speak at home. The term 'additional language' is preferable to 'second language' as this implies that the school language has a higher status than the language(s) which children may speak at home.

Antiracism deliberately challenges views which support stereotypes or superiority of one culture or people over another.

Antiracist education seeks to equip pupils to combat racism and to prepare them for life in a multicultural society.

Asylum seeker asks the host country for the right to stay, according to articles agreed by the Geneva Convention. If agreed, they will be granted refugee status, if this permission is refused people sometimes stay as illegal immigrants which may result in them having few rights.

Black is often used in a political sense to refer primarily, but not exclusively, to non-white people who feel some solidarity with others who are the target of prejudice or oppression.

Culture defines customs and practices which are common to a group of people. These are usually shared by people from the same ethnic group or by people from the same religious background.

Ethnic minority refers to a person who identifies himself or herself in terms of a common culture which is different to the majority one.

First language is the language spoken in the country. For some people the mother tongue is different from the first language.

Guest workers are allowed to work in a host country for a restricted time, but do not have the right to settle.

Intercultural implies that different cultures within a society are regarded equally and that there is a genuine attempt towards developing understanding and tolerance.

Intercultural education accepts differences between individuals and the way they communicate. A knowledge of different linguistic forms and social conventions is acknowledged and validated, forming an integral part of teaching programmes.

Interlanguage indicates a system used by the learner to communicate in the target language that is in between the first language and the additional language.

Language of instruction is the language used for teaching purposes (school language).

Migrants are people who move from one country to settle in another.

Minority language is the language spoken by a small group in a certain context.

Mother tongue is the language (languages) which children speak at home. For many children this will differ from the language of instruction used at school.

Multicultural describes an approach which embraces and values a range of cultures equally. This term is sometimes viewed negatively as it is thought to trivial the issues, as there may be a tendency towards 'exoticism' of minority cultures.

Prejudice involves a negative judgement made without sufficient knowledge, which is stereotypical or discriminatory.

Race From a scientific point of view there is only 'the human race' and is therefore not a very helpful term.

Refugees are people who flee their own country due to war or persecution. This status is laid down under the Geneva Convention. The aim is that they could return to their own country once the conditions are safer.

Second/additional language is any language learnt after the mother tongue and the first language.

5.2 Classroom materials / Strumenti didattici

descriptions by Pamela Wadsworth
descrizioni a cura di Paola Leone, Cristiana Massioni

The classroom materials described here have been designed and developed by project members and teachers for use in classrooms, and offer practical examples of approaches which could be used by others. Some of the materials give practical ideas for teachers so that they can improve their practice, providing an appropriate education for children from a wide range of linguistic and cultural background, a feature which is increasingly the norm in many schools throughout Europe.
It is clearly important that all children are able to achieve their potential and gain the optimum benefit from the education system. By using and adapting these materials, we hope that teachers will gain a deeper insight into how to develop effective ways of teaching children from multilingual, multiethnic backgrounds.
The short descriptions provide information about target users, aims and activities; indications on the language(s) of product and avilability is also included.
All products can be used independently and in any order, starting from activities and concepts familiar to youngest children to more sophisticated issues and dissemination activities for older children and adults.

Samples from some of the classroom materials are available, and downloadable, starting from the project web page:
http://www.iuo.it/relaz_int/progetti/TIMEforT/TIME_default.html

Children's songs and rhymes

A CD with a booklet, *by Evelyne Gierth* - Germany

Audience: pupils 3-10 years old

Purpose:

- To get the children to learn songs and games from a variety of cultures
- To introduce children to other languages through songs and games
- To promote children's home languages and cultures

Description

This product comprises a CD of children's songs and games in some of the main community languages found in the school locality. Each country or area has its own songs and games. Each country will have similar or equivalent songs, but there will also be new songs to learn. Children can easily learn new songs and will often find it much easier than adults to learn songs from a tape recorder or CD. Children can quickly learn songs and games in a new language, especially those with actions or memorable sounds. By doing this they will begin to learn something about the sounds and structures of new languages.

Suggested activities

Children, with the help of parents, can record some of the songs well known in their own languages on a cassette, or they could even make their own CD. They can teach these songs to their classmates, sharing their language and culture and introducing the other children to the sounds and structure of new languages. For children in the nursery or kindergarten, this activity will help children to feel more confident and will demonstrate that their home languages are valued within the school setting.

Language: German, Italian
Available from: Evelyne Gierth ipe@mainz-online.de

Canzoni e filastrocche

Un CD con fascicolo, *a cura di Evelyne Gierth* - Germania

Destinatari: bambini di 3-10 anni

Finalità

- Diffondere le tradizioni delle diverse culture presenti a scuola coinvolgendo i bambini nell'apprendere suoni e giochi di varie provenienze
- Far loro apprendere alcune parole nelle diverse lingue parlate in classe
- Valorizzare lingue e culture originarie dei bambini

Descrizione

Questo prodotto comprende un CD di canzoni e giochi infantili di alcune delle principali comunità linguistiche presenti nel territorio della scuola. Ciascuna comunità ha le proprie canzoni e i propri giochi, magari simili o equivalenti. I bambini possono imparare, più facilmente degli adulti, nuove canzoni da registratori o CD. Così i bambini cominceranno a familiarizzare con i suoni di nuove lingue.

Attività

I bambini, con l'aiuto dei genitori, possono portare in classe registrazioni di canzoni nelle rispettive lingue materne e i docenti possono ricavarne un CD o una cassetta. I bambini possono insegnare queste canzoni ai compagni introducendoli così ai suoni di nuove lingue.
Questa attività può aiutare i più piccoli a sentirsi più sicuri vedendo che le loro lingue materne sono considerate nell'ambiente scolastico.
Inoltre, con l'eventuale aiuto di un mediatore culturale, si possono recuperare i testi in modo da poterne cantare insieme una parte (una strofa, il ritornello o una parola più volte ripetuta, ecc.).

Lingua: tedesco, italiano
Disponibile presso: ipe@mainz-online.de

Colours of the world

A CD with a booklet, *by Elena Assante- Italy*

Audience: children 6-10 years old

Purpose

- To introduce children to some of the associations with colours which we frequently make, and which may vary according to our cultural background
- To get children to think of analogies using colours and to compile these into poems
- To get children to talk about special events in their lives and to think about how colours are significant.

Description

This CD has a soundtrack in Italian and shows attractive images of different colours together with some of their associations. It presents a clear model for associations which children could make, when, for example, writing a poem or producing a piece of artwork.

Suggested activities

- Collect lots of images of different colours. Get the children to write down some of the associations they make with colours e.g. red for anger, green for envy, etc.
- Colours may have different associations according to our cultural background, especially for significant events such as weddings or funerals. For example, whilst white is the colour for weddings in European cultures, it is the colour of mourning in some Eastern cultures
- In many languages, 'black' may have negative connotations. It is obviously important to give children positive images of 'black' as it is an important part of the way we identify people

Language: Italian
Available from: Elena Assante, elena_assante@katamail.com

Colori nel mondo

Un CD con fascicolo, di *Elena Assante* - Italia

Destinatari: bambini di 6-10 anni

Finalità

- Indurre i bambini ad associazioni con i colori più abituali per noi, verificando le variazioni rispetto ai contesti culturali di provenienza
- Indurre i bambini a costruire analogie usando il colore e con esse brevi poesie
- Indurre i bambini a correlare eventi speciali della loro vita a differenti colori
- Rompere associazioni stereotipate

Descrizione

Questo CD mostra immagini accattivanti di vari colori e delle associazioni evocate dai bambini quando ad esempio scrivono una poesia o fanno altre attività creative.

Attività

- Raccogliere immagini di vari colori e chiedere ai ragazzi di scrivere le associazioni mentali da essi evocate (per es.: rosso per l'invidia, verde per la gelosia, ecc.)
- I colori possono provocare associazioni diverse a seconda del contesto culturale, specialmente per eventi significativi come matrimoni o funerali. Per esempio, mentre nelle culture europee il bianco è il colore del matrimoni, in altre culture rappresenta il lutto. In alcune lingue 'nero' ha una connotazione negativa: dare ai bambini una immagine positiva di 'nero' può aiutarli a superare e relativizzare il proprio punto di vista

Lingua: italiano
Disponibile presso: Elena Assante elena_assante@katamail.com

Mister Time

A book for children *by Anna Maria D'andrea* - Italy

Audience: pupils 8-12 years old

Purpose

- To raise awareness of other cultures
- To share information about the way 'time' may have a different meaning according to one's own culture
- To learn about different calendars and important events
- To think about the way we spend our time

Description

A book for children which divides aspects of time into different sections addressing various concepts of time.

Suggested activities

- Ask the children to think about important events in their lives and to chart these on calendar. These may vary according to the culture and religion, for example Christmas, Chanukah, birthdays, start of the school year, etc.
- Ask about family events and share these
- Get the children to think about the way they spend their time and to make a daily diary of events. How does this differ at the weekends or holiday times?
- Ask children to think about natural events during the course of a year. What kind of seasonal change are they aware of? Many inner city children are not very aware of seasonal changes, especially the changes in autumn and spring.
- In what ways can you tell the time of year or time of day by noting the changes around you – activities, sounds, position of the sun, and so on

Language: Italian

Available from: Anna Maria D'Andrea, anscarp@libero.it

(Swedish version from: Marina Ettling jan.ettling@telia.com)

Mister Time

Un libro per ragazzi *di Anna Maria D'Andrea* - Italia

Destinatari: Per ragazzi di 8-12 anni

Finalità

- Migliorare la conoscenza di altre culture
- Condividere informazioni sui diversi significati che il "tempo" può acquisire nelle diverse lingue e culture
- Far conoscere il calendario e la scansione del tempo in varie culture
- Pensare al modo con cui si impiega il proprio tempo

Descrizione

Si tratta di un libro per ragazzi in cui sono descritte diverse attività relative ai differenti concetti di tempo.

Attività

- In quanti modi possiamo esprimere il tempo: confrontare i calendari di diversi paesi del mondo
- Chiedete ai ragazzi di parlare di eventi importanti della loro vita e di segnarli sul calendario (es.; Natale, Rosh Hushannah, nascita di un bambino, compleanni, inizio dell'anno scolastico, ecc.).
- Fate domande sulle ricorrenze familiari e confrontate le risposte.
- Inducete i ragazzi a pensare a come passano il proprio tempo, per esempio attraverso un diario delle ricorrenze: ci sono differenze rispetto alle vacanze estive e/o ai week-end?
- Alcuni ragazzi cittadini non sono attenti ai cambiamenti di stagione, specie in autunno e in primavera. Chiedete loro di pensare a eventi naturali annuali: di che genere di cambiamenti naturali si accorgono?
- In quali modi possono dire il tempo dell'anno o del giorno sulla base di cambiamenti intorno a loro (attività, suoni, posizione del sole, ecc.)?

Lingua: italiano

Disponibile presso Anna Maria D'Andrea, anscarp@libero.it
(versione svedese: Marina Ettling jan.ettling@telia.com)

Making bread

Videos and information sheets, from *Museo di Ortodonico* – Italy

Audience: young people and adults

Purpose

- To look at an everyday product such as bread and to research how this was produced in former times
- To get children to realise that bread is a staple food in many countries in the world but that it can be produced in many different ways
- To look at the types of bread found in the school locality by visiting a supermarket or local shops
- To get children to make bread so that they learn something about the process

Description

The ethnographic museum in Ortodonico, about 130 kilometres south of Naples, compiled some illustrated materials -books, videos and information sheets- about everyday life. One of the leaflets shows how wheat was grown and harvested using a special stone dragged by oxen to separate the husks from the stalks. Although bread may not have been grown in this way in your area, it may be possible to find out similar information. Perhaps there may be a similar museum in your local area?

Suggested activities

- The children could visit a local museum to look at domestic utensils used in earlier times
- Get the children to make bread so that they understand the processes involved
- Invite older members of the community into school to talk about bread-making. Ask members of the local ethnic communities to demonstrate bread-making, for example chapatis (Pakistan and India) or pita (Turkey)
- Make a collection of different types of bread so that children can taste them (remember to take account of religious requirements)
- Visit a local supermarket to find out about the types of bread which can be found there and where they originate

Language: Italian
Available from: Giuseppe Lembo, Cesare Maffia, Tel. +39-0974-824159

Facendo il pane

Video e opuscoli dal *Museo di Ortodonico* – Italia

Destinatari: ragazzi e adulti

Finalità

- Considerare un prodotto quotidiano come il pane: cercare come si produceva nei tempi passati e come si produce oggi in diverse parti del mondo
- Far osservare i tipi di pane prodotti nella zona in cui è situata la scuola: visite a supermercati o forni locali
- Indurre i ragazzi a fare il pane mentre ne studiano il processo di produzione
- Riscoprire i vecchi utensili per la panificazione

Descrizione

Il Museo di Ortodonico, 130 Km. a sud di Napoli, ha raccolto documentazione e prodotto materiali illustrati sulla vita quotidiana del territorio. Uno dei fascicoli mostra il ciclo del pane, dalla coltivazione del grano alla panificazione. Anche nella vostra zona dovrebbe essere possibile cercare informazioni su questo argomento.

Attività

- I ragazzi possoni visitare un museo etnografico locale facendo attenzione agli utensili domestici usati in passato
- Chiedete ai membri di altre comunità presenti nella vostra zona di mostrare come si fa il loro pane; es.: chapati (Pakistan e India) o pita (Turchia)
- Raccogliete diversi tipi di pane e fateli assaggiare ai ragazzi, senza dimenticare di tener conto delle eventuali diverse prescrizioni religiose
- Visitate un supermercato locale per vedere i diversi tipi di pane e capirne l'origine

Lingua: italiano
Disponibile presso: Museo di Ortodonico, tel. +39-0974-824159.

The silk route

A paper book and video *by Maurizia Sacchetti*- Italy

Audience pupils 8-15 year old

Purpose

- To explore how countries have always been affected by different cultural influences
- To learn about the old trade routes, especially about the old silk routes to Europe
- To look at where produce in our countries originates and how this influences our daily life and language

Description

For as long as people have travelled they have been influenced by other cultures and languages. Every country has imported products from other countries. The video of the silk route has an Italian commentary but could probably be understood by non-Italian speakers, especially as it is quite short. It shows how silk was brought from China to Italy, bringing raw materials as well as cultural influences.

Suggested activities

Children could visit a supermarket or look in the high street to see how other cultures influence our daily lives. The findings will obviously vary a lot according to location, but many high streets will contain evidence of other cultural influences. Supermarkets contain a huge number of products from many areas of the world. Children could look at food labels to discover origins of food and chart these on an atlas. They could think about why we get our food from so far afield. Perhaps a local shopkeeper could explain where the food comes from and how this may change during the course of a year, especially for fresh products.

Can children find evidence of other languages in the high street? These might be written on packages or above shops. Many foods are called by the languages of the countries where they originate and are now a familiar part of our language. e.g. samosa, kebab, aubergine, taramasalta, matzos and many others.

Language: Italian

Available from: Maurizia Sacchetti masacche@unina.it

(Swedish version: from Marina Ettling jan.ettling@telia.com)

L'avventuroso viaggio della seta

Un video con fascicolo illustrativo, *di Maurizia Sacchetti* - Italia

Destinatari: ragazzi di 8-15 anni

Finalità

- Conoscere i modi in cui i paesi sono influenzati da culture diverse
- Conoscere le antiche vie di commercio con particolare riferimento al commercio della seta e alla sua influenza nella cultura europea
- Osservare le influenze di altre culture nella cultura italiana, nella vita quotidiana come nella lingua

Descrizione

Dal giorno in cui l'uomo ha iniziato a viaggiare, la sua esperienza e la sua vita sono state fortemente influenzate dalle culture e dalle lingue con le quali è venuto a contatto. Ogni paese ha poi importato prodotti, tradizioni e lingue da altri paesi. Questo video mostra come la seta sia arrivata dalla Cina all'Italia, insieme a oggetti, materie prime e influenze culturali.

Attività

La classe potrebbe visitare un supermercato o osservare per strada come altre culture influenzino la vita quotidiana. In parecchie strade sono presenti i segni di altre culture; i supermercati contengono un buon numero di prodotti di varie aree del mondo. Parecchi cibi sono chiamati ormai con il nome che hanno nei paesi di origine e che ora ci sono familiari (es. hamburger, cous-cous, sushi, kebab, ecc.).

- I ragazzi potrebbero osservare le etichette dei cibi per scoprire i paesi d'origine e cercarli sull'atlante
- I ragazzi potrebbero pensare ai motivi per cui facciamo venire i nostri cibi da così lontano e magari un commerciante locale potrebbe spiegare da dove arrivano e come cambiano i cibi nel corso dell'anno, specie i prodotti freschi
- I ragazzi inoltre possono trovare lungo le strade principali tracce di altre lingue, osservando le scritte delle insegne e degli imballaggi
- Una passeggiata in città o nel villaggio può essere un'occasione per trovare oggetti e parole che appartengono ad altre lingue e culture

Lingua: italiano
Disponibile presso: Maurizia Sacchetti masacche@unina.it
(versione svedese presso: Marina Ettling jan.ettling@telia.com)

Building bridges between parents, students and teachers

Paper book *by Marina Ettling and Christel Öfverström* - Sweden

Audience: children 6-15 years old, parents, educational staff

Purpose

- To offer educational material for intercultural communication in groups of children and parents from different countries and with different mother tongues
- To obtain a teaching environment where all participants (pupils, teachers and parents) are implicated
- To provide a product that can be used by all children and parents as well as the educational staff
- To help everyone involved to become aware of equalities as well as differences
- To try to awake an interest in other people and in other ways of leaving
- To stress life-long learning

Description

The book can be used as an introduction to intercultural education for teaching staff and educational institutions. The materials explore greetings, clothing, food, games, the school system and family life.

Sharing information about all aspects of life is an important way of breaking down barriers in order to reach a common understanding. Giving a focus on 'otherness' can lead to exoticism which, of course, should be avoided.

Suggested activities

- Children can collect/record a list of common greetings. These could be learnt and used to greet each other at the beginning and ends of days
- Children can wear or show clothes which they wear for special events
- Members of the local communities can come into the school to talk about important community events
- Parents and children can join together in social events to share something of their food, customs and cultures

Language: Swedish; English

Available from: Marina Ettling jan.ettling@telia.com)

Costruendo ponti tra genitori, studenti e insegnanti

Un fascicolo di *Marina Ettling and Christel Öfverström* - Svezia

Destinatari: bambini e ragazzi di 6-15 anni con genitori e insegnanti

Finalità

- Creare incontri positivi tra utenti della scuola
- Costruire un ambiente educativo dove bambini/ragazzi, insegnanti e genitori siano coinvolti
- Offrire a gruppi di bambini e genitori di differenti paesi e lingue materiali educativi per la comunicazione interculturale
- Rafforzare l'interesse verso altri popoli e altri stili di vita, valorizzando analogie e differenze
- Costruire un prodotto utililizzabile sia da bambini e ragazzi, sia da adulti
- Dare importanza all'educazione permanente

Descrizione

Questi materiali servono a far conoscere le tradizioni (giochi, cibi, usi e costumi) delle diverse culture. Condividere informazioni su questi aspetti della vita è importante per rimuovere barriere e costruire un terreno comune per la comunicazione e lo scambio. Gli esotismi vanno accuratamente evitati; è necessario piuttosto far superare la curiosità superficiale verso gli allievi neo-arrivati per costruire una genuina condivisione.

Attività

- I bambini possono raccogliere o registrare una lista di saluti noti e conosciuti. Questi potrebbero essere imparati ed usati all'inizio e alla fine di ogni giornata
- I ragazzi potrebbero mostrare fotografie o abiti e indossare questi ultimi per occasioni speciali
- Genitori e bambini potrebbero partecipare insieme a occasioni di incontri nella scuola per condividere cibi, usanze e altri elementi della propria cultura
- Membri delle comunità locali potrebbero essere invitati a scuola per parlare di eventi importanti per le comunità stesse.

Lingua: svedese, inglese

Disponibile presso: Marina Ettling jan.ettling@telia.com)

Sounds and music

A CD from *the 52° Circolo* - Italy

Audience: pupils 8-15 years old

Purpose

- To get the children to think about what constitutes 'a society'
- To try to get the children to understand the roles played by different groups in society
- To use music as a mean of conveying ideas

Description

This tool, from a Neapolitan primary school, involved children collecting sounds from around their city, concentrating mainly on rhythms.
Although these were rather specialised contributions, children could think about the sounds of a city and start to record these using a tape recorder.

Suggested activities

- Children could think about the different rhythms around them, made by people, transport and workers, and think about how they could convey these using percussion instruments
- Children could start to compose their own music by combining some sounds and rhythms from the city. They could also think how the rhythms could be used as the basis for some dance movements, and combine the sounds and movements into a performance
- Children could look at what constitutes a town or city – different types of people, workers, transport system, government, architecture, places to eat, shops and entertainment

Language: Italian
Available from: 52° Circolo Didattico - Via Ciaravolo- Napoli- IT;
tel./fax: ++39-081-239 65 29; fax: ++39-081-593 43 78.

Suoni e musica

Un CD prodotto da *docenti del 52° Circolo di Napoli* - Italia

Destinatari: ragazzi di 8-15 anni

Finalità

- Rilevare i suoni presenti nell'ambiente circostante
- Rilevare le connessioni tra i suoni nell'ambiente ed i ritmi musicali
- Conoscere i ritmi adoperando strumenti a percussione in uso nelle diverse culture

Descrizione

Napoli è una città molto vivace in cui vi sono ancora quartieri popolari dove si possono sentire varie 'voci': auto, cani che abbaiano, venditori nei mercati, ecc. In questo progetto i ragazzi registrano i suoni della città e poi li associano a diversi generi musicali. Il CD illustra il procedimento.

Attività

I ragazzi potrebbero registrare diversi suoni provenienti per esempio dalla strada, dalla scuola o dalla casa.
Potrebbero poi glossare i diversi suoni e cercare di riprodurli con l'uso dei vari strumenti a percussione.
I ragazzi potrebbero anche comporre una propria musica, combinando i suoni e i ritmi ricavati dai rumori della città, da usare come base di movimenti di danza utilizzabili in una performance.

Lingua: italiano
Disponibile presso: 52° Circolo Didattico - Via Ciaravolo- Napoli- IT; tel./fax: ++39-081-239 65 29; fax: ++39-081-593 43 78.

Mi-hommes mi-bêtes. Un voyage dans les littératures populaire

Une guide, *par Claire Grégoire et Anne Rocmans* - Belgique

Destinée aux enseignants et élèves d'école supérieure et leur parents.

Objectifs

- Faire connaître les littératures traditionnelles de l'Afrique sub-saharienne
- Donner aux enseignants la possibilité de les introduire dans leur course, en amenant les élèves à réfléchir aux problèmes dont elles parlent en leur permettant de constater le caractère universel et leur expression dans des littératures différentes
- A textes réunis susciter une discussion relative à la place de l'homme dans le monde naturel et à ce que sont la société humaine, l'homme socialisé, l'ordre sociale

Description

Les textes présentés sont authentiques et proviennent de récitations enregistrées et traduites en français le plus fidèlement possible; ils sont principalement des extraits d'épopées o des contes issus de diverses traditions africaines orales.
Héros, mi-hommes mi-bêtes, initialement liés aux mondes naturel et animal, s'en détachent peu à peu et s'insèrent dans un monde organisé en fondant un empire, une ville, ou village, ou même une famille, où ils deviennent humains à part entière et assurent la continuité d'une ordre dont ils sont les créateurs.

Suggestions

- Aborder simplement thèmes difficiles au traverse des symboles, d'histoires et de mythes qui parlent plus directement à l'imagination
- Elaborer des parallèles et des comparaisons avec des récits populaires européennes, avec les récits mythologiques de l'antiquité greco-romaine et même des personnages que nous connaissons par textes religieux considérés comme l'un des fondements de la culture européenne
- L'enseignant est invité à demander à ses élèves de récolter dans leur propre famille et au près des personnages plus âgés, des contes et des histoires qui pourront enrichir la réflexion menée au seine de la classe ou de l'école.

Langue: française

S'adresser à: Claire Grégoire gregoire@ulb.ac.be;
gregoire@africamuseum.be

Metà uomini metà bestie – Viaggio nelle letterature popolari

Una guida, *di Claire Grégoire e Anne Rocmans* - Belgio

Destinatari: insegnanti, famiglie, studenti di scuola secondaria superiore

Finalità

- Far conoscere le letterature tradizionali dell'Africa subsahariana
- Consentire agli insegnanti interessati di introdurle nei loro corsi per invitare gli allievi a riflettere sul carattere universale dei problemi di cui parlano e sulla loro ricorrenza in tutte le letterature
- Suscitare una discussione sulla funzione dell'uomo rispetto al mondo naturale, alla società umana, all'ordine sociale

Descrizione

I documenti sono brani di epopee e di racconti di differenti tradizioni orali africane, testi autentici provenienti da registrazioni tradotte in francese il più fedelmente possibile. Eroi per metà umani e per metà animali, legati cioè al mondo sia naturale sia animale, se ne distaccano a poco a poco e si inseriscono in un mondo organizzato fondando un impero, una città, un villaggio, una famiglia dove diventano umani per intero, assicurando la continuità di un ordine di cui sono creatori.

Attività

- Imparare a riconoscere simboli e miti del rapporto uomo–natura e lasciare che essi interroghino la nostra immaginazione
- Elaborare confronti tra i materiali proposti e tradizioni popolari europee, racconti dell'antichità greco-romana, personaggi noti attraverso testi religiosi considerati fondamentali per la cultura europea
- L'insegnante potrebbe invitare gli allievi a raccogliere nella propria famiglia e da persone anziane racconti e storie per arricchire la riflessione sul tema proposto

Lingua: francese

Disponibile presso : Claire Grégoire gregoire@ulb.ac.be
gregoire@africamuseum.be

Multilingual newspaper

A school newspaper, *by Luciana Di Gennaro* - Italy

Audience: pupils 8-15 years old

Purpose

- To communicate with parents, other children and the local community about school events
- To use more than one language for spreading news about school and local events
- To involve children in producing a high quality journal so that they become familiar with the process involved

Description

The original project in Italy involved children in producing a newspaper written mainly in English and Italian. Children learnt about all the processes in producing a paper such as layout, collecting information, writing articles and finding suitable illustrations.

Suggested activities

- Children could use community languages to produce their own paper to describe school events and to include samples of children's creative writing. They could also write their opinions about world events such as pollution, climate changes and food production, for example
- The school could ensure that all communication with parents are accessible to all families by always giving information in the main community languages, especially those which involve meetings about children's progress and other important events. Parents can be involved in translation and with communicating to parents who may not speak the school language
- Involve children and parents together in writing a newspaper. It should be noted, however, that not all languages have a written form, and that not all parents or children may be literate in their home language
- As part of language awareness, ask children to bring in samples of different scripts

Language: Italian, English, French
Available from: Luciana Di Gennaro mari.car@iol.it

Un giornale multilingue

Un giornale scolastico, *a cura di Luciana Di Gennaro* - Italia

Destinatari: ragazzi di 8-15 anni, famiglie, territorio

Finalità

- Collaborare per realizzare un prodotto comune
- Migliorare la competenza comunicativa
- Sviluppare competenze relative alle lingue parlate nella scuola
- Rinforzare l'uso delle lingue conosciute dai ragazzi
- Familiarizzare gli studenti con la scrittura di diverse lingue
- Sviluppare competenze nell'utilizzo del computer in più lingue
- Coinvolgere i ragazzi in un'attività di comunicazione scuola-territorio

Descrizione

Si tratta di un giornale multilingue realizzato secondo criteri quasi professionali dai ragazzi, con l'aiuto di docenti e genitori.

Attività

I ragazzi potrebbero collaborare per produrre un giornale con testi nelle diverse lingue presenti a scuola. È necessario a questo proposito ricordare che non tutte le lingue hanno una forma scritta e che, nei casi in cui questa esista, non sempre è disponibile a scuola il programma per computer.

Questa attività fornisce agli studenti la possibilità di conoscere meglio altri sistemi di scrittura e di rinforzare nei bambini e ragazzi l'uso delle lingue che conoscono, contribuendo in tal modo allo sviluppo delle competenze comunicative generali.

Il giornale può facilitare la comunicazione con le famiglie e il territorio, ospitando informazioni nelle lingue delle comunità presenti nella scuola.

Lingua: italiano, inglese, francese

Disponibile da: Luciana Di Gennaro mari.car@iol.it

Samples from products included in the following list have been edited in electronic format by Maurizia Sacchetti. They may be requested to masacche@unina.it

Title	**Author**
In viaggio con Mr. Time	Anna Maria D'andrea
Luoghi Comuni	Tina Mucci
L'avventuroso viaggio della seta	Maurizia Sacchetti, Grazia Giovinazzo
Il mondo dei colori	Elena Assante, Anna Maria D'andrea
Facendo il pane	Giuseppe Lembo, Cesare Maffia
Mi-hommes mi-bêtes. Un voyage dans les littératures populaires	Claire Grégoire, Anne Rocmans
Suoni e musica	52° Circolo di Napoli - Italia

Section 6 – Experiences

6.1 - TIME for peace
Cristiana Massioni

6.2 - La partecipazione a un progetto europeo
Maddalena Toscano

Time for peace is one of the project products, conducted by Cristiana Massioni (IRRE Veneto) with the involvement of the Swedish partners. The project addressed the needs of communities who left parts of the former Yugoslavia to live in Italy, in order to escape the war between different ethnic factions. Many of the families had to flee their homes and had undergone severe trauma prior to ending up in Italy, a new country with a different language and culture. In this unique approach, Cristiana Massioni worked with migrants and local communities, using drama, creative writing, and art to try to get the communities to come together and, at the same time, to achieve a greater understanding of each others' perspectives. Artists and other experts worked together with the children to final products such as art work or a performance. A similar project was also developed in Sweden and Yugoslavia using similar strategies to draw communities together. The approach was both humanistic and pacifist, and perhaps beyond the scope of many teachers. However, there is lots of inspiration in this account of a unique approach, elements of which could be adapted by teachers for use in their own situation.

In the second part of this section, Maddalena Toscano, as central coordinator of the project, wrote her experiences about does and don'ts, pros and cons, weak and strong points that a coordinator can expect and should be ready to face or avoid in running an EU project. These insights, rather than referring to the official documents available from the official guidelines provided from local and EU agency, give hints on some organizational aspects and on peoples' personal reactions and motivations. These elements are a real clue to success and should not be underestimated if you are planning to get into trans-cooperation activities.

6.1 TIME for Peace

A teacher training course and didactic outcomes

di Cristiana Massioni, coordinatrice

Una premessa

Quando la guerra nella vicina ex Jugoslavia ha portato nelle nostre scuole del Veneto bambini e bambine, ragazzi e ragazze di Bosnia, Serbia, Croazia e Slovenia, ha aperto domande che molti insegnanti, dalle scuole per l'infanzia alle superiori, hanno accolto e a cui hanno sentito necessario rispondere.

Con questi uomini e donne -sulla base di bisogni e progetti raccolti preliminarmente attraverso un'indagine nelle scuole di tutta la regione e progressivamente verificati- abbiamo costruito una serie di situazioni.

Verso altri futuri il nome del progetto di formazione che allora è nato dalla collaborazione tra IRRE.V e Dipartimento ai diritti civili della Regione Veneto. Un ponte, il ponte di Mostar, il simbolo.

Strade, frontiere, nomadismi, accoglienze, memorie, emozioni, linguaggi, reciprocità hanno segnalato la valenza di ciascuno degli appuntamenti, susseguitisi fino all'ottobre '97.

Al centro di questi incontri è stata la relazione:

- tra gli insegnanti partecipanti, che spesso non si conoscevano e invece in luoghi vicini affrontavano problemi analoghi, ideavano progetti integrabili o significativamente diversi
- tra loro e testimoni italiani o jugoslavi esterni alla scuola, differenti per appartenenze e culture: studiosi, giornalisti, scrittori e drammaturghi, operatori di enti locali e associazioni
- tra questi insegnanti e i loro colleghi delle zone di provenienza dei ragazzi rifugiati o partners in progetti cooperativi, arrivati a un incontro di più giorni da sponde diverse del conflitto in corso tra gli insegnanti e i loro alunni, mediando la comunicazione verbale con quella dei suoni, delle immagini, dei corpi in movimento

- tra queste persone e noi del gruppo di progetto, a nostra volta in dialogo anche con altre istituzioni.

Di volta in volta è variato, nelle modalità concrete degli incontri, l'uso degli spazi -una scuola, una biblioteca pubblica, il nostro istituto, un centro sociale, un teatro-; dei tempi -mattine durante la scuola, pomeriggi dopo la scuola, una giornata o due giornate intere-; dei linguaggi -denotativi o connotativi, verbali o non verbali, registri diversi-. Ma spazi, tempi, linguaggi anche metaforici: il tempo della memoria, connesso a quello di un presente tragico e di un futuro insidiato; lo spazio di un breve sollievo per chi veniva da territori in guerra; il linguaggio delle emozioni, dei silenzi.

Tutti noi, con i circa 200 insegnanti e operatori sociali che hanno complessivamente partecipato agli incontri, abbiamo potuto sperimentare concretamente differenti possibili immagini dell'altro, riflesse da situazioni diverse. E forse, nella relazione con l'altro, ciascuno di noi -ciascuna differente soggettività- ha potuto provare a costruire insieme immagini nuove. Interculturali, appunto.

Il percorso

I bisogni di formazione e di supporto didattico emersi durante il citato ciclo di formazione *Verso altri futuri* sono risultati connessi alla realtà specifica del Veneto, in cui i bambini e i ragazzi migranti, quindi anche quelli provenienti dalla ex Jugoslavia, sono disseminati in modo puntiforme nelle scuole della regione.

Essi sono invece concentrati in alcune scuole del territorio in cui operano Marina Ettling e Christel Öfverström, le due partners svedesi che ho conosciuto nel dicembre '97 attraverso *T.I.M.E. for Teachers.*

Dunque, piccoli migranti/rifugiati dalla stessa area geografica devastata dalla guerra distribuiti in modo diverso nei nostri diversi contesti e, grazie a *T.I.M.E.*, la possibilità di connettere risorse per il confronto, lo studio e l'approfondimento, la progettazione e la verifica di strumenti per la formazione e la didattica interculturali.

In comune, la convinzione che il confronto tra esperienze diverse in contesti diversi chieda di esplicitare i quadri di riferimento -assunti, immagini, significati- attraverso i quali si interpreta la realtà concreta in cui ci si trova e si agisce; che il diventare sempre più consapevoli dei propri processi di comprensione e il fare, insieme alle persone cui ci si rivolge, esperienza di quanto essi possano variare nello scambio aiuti a mettersi in relazione con le strategie di comprensione dell'altro, renda le diverse soggettività una risorsa e scoraggi ogni pretesa di oggettività, ossia di neutralità.
Nel primo anno di *T.I.M.E. for Teachers*, 1997/98, abbiamo lavorato alla comunicazione interculturale attraverso la costruzione di reti di relazione tra insegnanti, allievi, famiglie e società civile.

Sulla base di queste premesse, il lavoro del secondo e terzo anno -*TIME for peace*- è stato focalizzato all' educazione alla pace.
Le partners svedesi e io, ciascuna nei rispettivi contesti, avevamo rilevato un bisogno comune e ricorrente di insegnanti e alunni nelle nostre differenti situazioni educative a realtà multiculturale: quello di strumenti per la comunicazione non verbale, che precede e affianca quella verbale. E non solo con i bambini più piccoli, ma anche con ragazzi/e che spesso -tesi all'apprendimento di una lingua diversa sentita/proposta come unico possibile tramite di comunicazione- deprimono e autoinibiscono altri linguaggi e con essi la libera e differente espressione di emozioni e sentimenti -perciò le emozioni, i sentimenti stessi-, la propria creatività e la propria spontaneità, il proprio mondo di memorie e valori, impoverendo la fiducia nello scambio -perciò il contenuto dello scambio- sia rispetto al gruppo dei pari sia rispetto agli adulti.
Abbiamo ritenuto la drammatizzazione un metodo attivo di insegnamento/apprendimento utile a rendersi/rendere consapevoli dell'importanza della comunicazione non verbale: quindi abbiamo deciso di costruire attraverso la drammatizzazione percorsi a livello sia di formazione degli insegnanti sia di sostegno alle attività didattiche nelle classi.

Abbiamo progettato questi interventi secondo un'ottica di ricerca-azione e di sperimentazione, utilizzando come risorsa le differenze dei nostri contesti. Se, come già sottolineato, era comune ad essi una forte presenza di giovani immigrati dalla ex Jugoslavia, diversa ne era però la distribuzione: concentrata nella citata realtà svedese, puntiforme in quella veneta.
Ci siamo quindi proposte di verificare, attraverso la costruzione di percorsi paralleli nelle diverse situazioni, l'efficacia o la necessità di adattamento degli strumenti formativi ed educativi ipotizzati.
Per validare il nostro lavoro, abbiamo ritenuto necessario un gruppo di controllo: lo abbiamo identificato nel Centro Culturale *Stari Grad* che a Belgrado lavora per l'educazione alla pace di bambini e ragazzi - residenti o a loro volta migranti a causa della guerra- attraverso i linguaggi delle arti, in particolare attraverso la drammatizzazione.

Come contenuto da drammatizzare nei nostri interventi paralleli di formazione/educazione abbiamo scelto il binomio persona/massa, rintracciandone le valenze in testi di scrittori premio Nobel dei nostri rispettivi paesi.
Secondo la nostra ipotesi di ricerca-azione-sperimentazione, li abbiamo abbinati così:
per l'Italia, Dario Fo e Ivo Andric;
per la Svezia, Selma Lagerlöf e Ivo Andric;
per la Jugoslavia, Ivo Andric, Dario Fo e Selma Lagerlöf.

Per organizzare l' intervento di formazione *TIME for peace* nel Veneto, ho utilizzato le reti di relazione cresciute nel primo anno di *TIME* tra insegnanti di tutti gli ordini di scuole, comprese quelle per gli adulti in province diverse della regione. Iscrivendosi al percorso, i partecipanti si sono impegnati a una ricaduta nel proprio ambiente di lavoro attraverso attività -individuali o cooperative, anche con altri soggetti collettivi- che adattassero a realtà specifiche gli input ricevuti. Tutti si sono impegnati a documentare tali ricadute.

Altro impegno organizzativo è stato quello di una ripresa a distanza di tempo, sia a ulteriore ampliamento del percorso, sia per la valutazione della ricaduta.
Credo che nella formazione sia importante vivere/indurre a vivere in prima persona ciò che si intende proporre/indurre a proporre, e che per questo l'aspetto emotivo vada curato quanto quello razionale.
Il déplacement che può derivare dall'esporsi, dal mettersi in gioco in prima persona, dal confrontare quadri di riferimento abituali con la disponibilità a modificarli nel confronto e nell'interazione è delicato e, anche se previsto e accettato, va accompagnato.
A questo scopo, lo spazio e il tempo del setting possono essere determinanti.
Ho scelto quindi uno spazio importante dal punto di vista conoscitivo, connesso al percorso ipotizzato ma nello stesso tempo metaforico, quindi aperto: il Centro Maschere e Strutture Gestuali dei Sartori ad Abano Terme, museo vivente e bottega rinascimentale nota e operante a livello mondiale nella ricerca pluridisciplinare e nella documentazione multimediale sulla maschera come oggetto sacro, come espressione, come mezzo teatrale (Giorgio Strehler, Jean Louis Barrault, Eduardo De Filippo, Dario Fo hanno usato la maschere di cuoio dei Sartori).
Ho ritenuto che il tempo di questo percorso di formazione non potesse essere breve né interrotto, per consentire a tutti noi di entrare con agio in un'esperienza, viverla e condividerla con i nostri differenti ritmi personali. Dunque tre giorni consecutivi, quasi 25 ore di lavoro complessivo.

Questo il programma dell'intervento di formazione *TIME for peace* 1998/1999, edizione Veneto:

IRRE/Veneto, Kunskapen-De Geer primary school/Norrköping, Linköping University, and Cultural Center Stari Grad / Beograd nell'ambito di *T.I.M.E. for Teachers*, a Socrates Comenius act. 2 project

Tempo di pace - 8, 9 e 10 novembre 1999
La drammatizzazione come strumento di educazione interculturale: un'offerta di formazione rivolta agli insegnanti per un successivo analogo lavoro didattico con bambini/ragazzi

8 novembre 1999, 9.30 - 17.30
"Tutto ciò che è profondo vuole la maschera"...
Un laboratorio
su senso, tecniche di costruzione e uso della maschera teatrale
condotto da Donato Sartori
per drammatizzare
La strage degli innocenti di Dario Fo

9 novembre 1999, 9.30 - 17.30
..."danzare, giocare / rappresentare per vivere"...
Strutture della drammatizzazione e interazione tra finzione e realtà
Un laboratorio
condotto da Ljubica Beljanski-Ristic'
per drammatizzare
Aska e il lupo di Ivo Andric

10 novembre 1999, 9.30 - 17.30
"... per diventare chi si è"
Il rapporto persona/massa come parola chiave del percorso
Un laboratorio
condotto da Marina Ettling
per drammatizzare
Pettirosso di Selma Lagerlöf

Sono disponibili:

- **una cartella** con i testi di Fo, Lagerlöf, Andric; materiale documentario a cura di IrrsaeV, Kunskapen-De Geer primary School/Norrköping e Linköping University, Cultural Center Stari Grad di Belgrado, Centro Maschere e Strutture Gestuali dei Sartori; strumenti utilizzati e prodotti per/durante i laboratori
- **un video** sulle tre giornate di formazione.

Ho quindi costruito altri due appuntamenti per tener fede all'impegno di una ripresa a distanza dell'intervento di formazione 1998/1999 e per rispondere al

desiderio manifestato dai partecipanti di ulteriore approfondimento, confronto e connessione tra le attività didattiche in tema di comunicazione interculturale da loro avviate nel frattempo.

La drammatizzazione: strumento attivo per educare al dialogo tra culture
sabato 4 marzo 2000, ore 9.30-17.30
Centro maschere e strutture gestuali dei Sartori
Abano Terme/Padova
mattina:
confronto tra i partecipanti del Veneto
e con Marina Ettling, Kunskapen-De Geer primary school / Norrköping,
sulle attività finora avviate
pomeriggio:
uso della maschera teatrale
utilizzando le storie di Fo, Lagerlöf, Andric e altre ancora
con Felice Picco
del Centro interculturale ricerca linguaggi Koron Tlé
Morfasso/Piacenza

Koron Tlé -"Sole che si rialza" in lingua bambarà, quella dei griot, dei raccontastorie della tradizione africana- è stato fondato nel 1995 da dieci artisti italiani in gran parte provenienti dal teatro del Sole di Milano, a forte impronta antropologica. Cascina-teatro-scuola di teatro anche attraverso l'uso della maschera, la sua identità di base è quella di creare una serie di incontri di scambio, studio e ricerca con attori e artisti di diverse culture, in un intrecciarsi di linguaggi teatrali e musicali.

lunedì 27 marzo 2000, ore 9.30-17.30
Biblioteca di quartiere Bretella/Padova
Confronto tra i partecipanti del Veneto sulle attività finora avviate

Approfondimenti sulla drammatizzazione
con Ljubica Beljanski-Ristic', Cultural center Stari Grad di Belgrado
utilizzando le storie raccontate da
Sagome di guerra forme di pace - mostra itinerante

Inaugurazione comune della mostra itinerante

The evaluation of the teacher-training action on drama as an intercultural tool in education

by Danijela Gvozdenovic Psychologist
Cultural Centre *Stari Grad*, Beograd

IRRE.Veneto, *TIME for peace*, A teacher training course
Abano Terme, November 8-10th 1999

Time for Peace was one of the most couragious initiative undertaken during the course of the project.Working with groups from the former Yugoslavia and from Italy, art and drama were used to develop new ideas for addressing conflict resolution, exploring feelings and developing stategies and techniques which could be used by educators who are committed to intercultural education.

Evaluating the project

To measure the effectiveness of the project, 12 participants were interviewed to find out why they had joined the project, and how they had benefitted from this experience. All of the participants already expressed an existing interest in art and drama and were also keen on the idea of developing intercultural education.

Firstly we wanted to know why the participants joined the project, and secondly – what they gained from the workshops. Lastly, we wanted to discover if they felt able to apply the ideas to their own work situations. Mostly, the workshops were attended by those who had a clear vision that intercultural communication might be enhanced through drama, and who felt strongly motivated to try something new. Everyone expected to develop a new insight into drama education which could be passed on to others and tried out in a variety of contexts. All were hoping to develop techniques and ideas which would improve their own practice and provide

innovative ways of working in multicultural contexts.
Many of the course members highlighted aspects of personal development which they gained from the course.

'I experienced feelings of power but also of limitations, but I also felt able to address shortcomings in others'
Carla – secondary school teacher

'This summer I took part in an antiracist meeting in Cecina which I found very beneficial –it helped me to mature as a person, providing interesting skills for my job. I have realised that young people need new approaches to teaching – drama and animation increase understanding and motivation'
Manuela – secondary school teacher

'I want to try another kind of creativity in order to promote a better feeling in the classroom about ourselves and others'
Chiara - secondary school teacher

'I already work in the field of theatre in education and I think that intercultural communication should be a priority in a multiethnic society. I'm also attracted to something different – I'm curious'
Alessandro - teacher/ artist.

'..... it is possible to find a common language in order to be able to go on with the journey ... It's a wonderful feeling, full-empty that I find each time I really work together with others'
Antonia - primary school teacher

'It's when after serious thinking you cooperate, exchange, and then represent different situations by different means of expression'
Laura - nursery teacher

'*What I think is the most important is that when you share problems spontaneously - barriers simply disappear'*
Manuela - secondary school teacher

All of the participants felt that they gained much from the project, both personally and professionally. Everyone referred to the positive experiences they gained from meeting others and from trying to understand each other's situations. New ways of communicating were explored which were challenging on both a personal and professional level. There was also a therapeutic dimension to the drama workshops which were helpful for dealing with difficult issues which would have been hard to address in other ways. Many of these techniques were ones which teachers felt would be useful in classrooms, especially when working in multicultural contexts.

As with any successful course, the participants were keen to try out some of their new skills in their own classrooms but were also left wanting to know more, and were enthusiastic about the idea of attending similar courses in the future. It was clear that the drama workshops had made a deep impact on the teachers, which hopefully will be evident in their teaching styles and strategies in the future.

'I would like to repeat the workshop experience as soon as possible and to try out the ideas in the classroom – to continue the discussion, not to stop here, but to process this experience and to have our suitcases always open and ready'

A seguito dell'intervento di formazione *TIME for peace,* gli insegnanti coinvolti hanno prodotto i seguenti percorsi didattici:

- **Mostra itinerante *Sagome di guerra forme di pace. Incontro con i colori le immagini le storie che abitano la Jugoslavia di oggi per costruire ponti tra le due sponde dell'Adriatico.***

  Lauretta Danesi e colleghi con ragazzi e ragazze dell' Istituto d'Arte "Fanoli" di Cittadella/Padova

  Carla Manfrin e colleghi con ragazzi e ragazze dell'Istituto d'Arte "Corradini" di Este/Padova

Durante i bombardamenti del '99 su Belgrado, i bambini di *Skoligrica* - Studio per l'educazione creativa annesso al Centro *Stari Grad*- hanno disegnato le proprie sagome trasformandole in creature fantastiche desiderabili o minacciose: questo li ha aiutati a dire a sé e agli altri speranze e paure, sogni e incubi, fantasia e realtà.

Successivamente si è aggiunta un'altra serie di opere create dai piccoli artisti di *Skoligrica* in un laboratorio che ha per tema il Danubio.

I ragazzi degli istituti d'arte del Veneto -fratelli e sorelle maggiori?- hanno provveduto a proteggere la fragilità di queste sagome e dei loro colori, rendendole forme disponibili a essere manipolate da altre piccole mani di bambini delle nostre scuole che vogliano costruire attraverso di esse racconti di sé, ricerche dell'altro lontano.

Il prestito è ovviamente gratuito, però in cambio si chiede che i bambini/ragazzi le cui scuole ospiteranno la mostra creino, con l'aiuto degli adulti di riferimento, qualcosa di personale: disegni o poesie, storie, musica, lettere... , messaggi da mandare ai loro coetanei di là.

La mostra -inaugurata a Padova nel marzo 2000 da Irre.Veneto e Cultural Center Stari Grad *di Belgrado in collaborazione con il Comune di Padova/ Biblioteche civica e di quartiere alla presenza dei partecipanti a* TIME for peace*, dei ragazzi restauratori con i loro insegnanti, dell'Assessore alla cultura di Padova, di Ljubica Beljanski Ristic'- continua da allora a essere ospitata in Biblioteche di quartiere, in scuole dell'infanzia e medie di tutta la regione; nell'agosto 2000 ha accompagnato i lavori della Scuola estiva nazionale di formazione interculturale del Movimento di Cooperazione Educativa a Duino, al confine sloveno. ...*

Sono disponibili la mostra e **un quaderno di accompagnamento** a cura di

Cristiana Massioni, da cui è possibile ricavare spunti didattici**,** con una bibliografia su storie di bambini e ragazzi dell'ex Jugoslavia in guerra e su libri per l'educazione alla pace di ragazzi e adulti a cura della dott.ssa Marta Paccagnella delle Biblioteche civica e di quartiere del Comune di Padova.

Laboratorio di progettazione, realizzazione e decorazione di maschere. Laboratorio di sperimentazione e ricerca teatrale.

Chiara Bertato e colleghi
dell'Istituto Comprensivo "Dante Alighieri" di Salzano / Venezia

- Il laboratorio di progettazione, realizzazione e decorazione di maschere con ragazzi della scuola elementare e media lavora per sviluppare la sfera emotivo-fantastica; innescare processi cognitivi attraverso la manipolazione di materiali semplici; far crescere la fiducia e la disponibilità al lavoro cooperativo; promuovere interesse alla comunicazione interculturale
- Il laboratorio di sperimentazione e ricerca teatrale lavora con ragazzi della scuola media per sviluppare la conoscenza di sé in relazione all'altro considerando l'aspetto comunicativo del corpo e della gestualità; costruire strumenti di comunicazione anche non verbale attraverso un training di drammatizzazione; favorire una riflessione su stereotipi, pregiudizi, conflitto di valori; avviare un processo che promuova nei ragazzi interesse al dialogo interculturale inteso come educazione alla complessità.

Il laboratorio si è articolato in tre fasi: animazione del racconto inedito di Ivo Andric *Aska e il lupo* nella traduzione italiana di Isabella Meloncelli, Università di Belgrado; drammatizzazione teatrale -attraverso la tecnica delle ombre- liberamente tratta dal testo citato; rappresentazione aperta alle famiglie e alle autorità cittadine in collaborazione con l'Assessorato alla cultura del Comune di Salzano e con il Comitato di gestione della Biblioteca civica.

Sono disponibili
il quaderno ***Un arcobaleno sull'asfalto***, **percorso didattico di attività espressive, a cura di Chiara Bertato**
il video ***Aska e il lupo*****, rappresentazione teatrale dal testo di Ivo Andric**

Laboratorio interculturale di educazione all'immagine audiovisiva
Piccoli sguardi sul mondo / Progetto Lumières

Antonia Pedaci, con colleghe e collaboratori
Primo Circolo Didattico di Napoli

Il progetto -realizzato anche sulla base dell'esperienza di *TIME for peace*- è pluriennale: trova le sue radici in un'idea di scuola "che sappia prendersi carico di, si assuma la responsabilità della formazione complessiva del/la bambino/a come persona sociale, sia quindi in grado di aiutarlo/a a elaborare una cultura di pace, una cultura della non violenza e della legalità, la consapevolezza di essere parte di un mondo più grande, fatto di tanti mondi".
La scelta è "di adottare un approccio multiculturale e interculturale al mondo delle immagini, dal momento che uno dei canali espressivi e percettivi fondamentali dei bambini è il linguaggio audiovisivo".
In considerazione delle provenienze degli alunni stranieri partecipanti al laboratorio, sono stati presi in considerazione come civiltà e culture differenti da esplorare e conoscere quelle di Capo Verde, Perù, Sri Lanka, Filippine.
Il Laboratorio ha utilizzato "il supporto delle immagini e il registrato/ ripreso come strumento di autovalutazione, leggendo e interpretando le immagini sia come veicolo di conoscenze ed emozioni sia come mezzo ulteriore di pregiudizio e negazione di altre realtà, montando lavori costruiti insieme e inventati dai bambini".
Per avere il materiale su cui lavorare, i ragazzini hanno ripreso ciascuna delle tre fasi in cui si è articolato il laboratorio:

- L'incontro: conoscenza, giochi psicomotori per la formazione del gruppo
- Curiosando: chi sono i peruviani, gli abitanti dello Sri Lanka, i filippini?, con momenti di formazione all'uso delle attrezzature e alle riprese
- Organizzazione del materiale per la realizzazione e la produzione di un video utilizzando il lavoro intermedio, le riprese interne e esterne delle fasi precedenti.

Il progetto si connette all'esperienza di educazione al vedere-osservare-produrre audiovisivi effettuata l'anno precedente dalla rete di scuole della zona Centro di Napoli nell'ambito della L. 285; si ispira inoltre al progetto *Adottalapace* di scuole veronesi con il Centro *Stari Grad* di Belgrado.

Sono disponibili il **video finale** e un **quaderno** che documenta il percorso.

- ***Educazione alla diversità in una cultura di pace***
  Laura Fagnani, Scuola materna comunale S. Croce di Verona
  Antonietta Sperman, XIV CD Scuola materna st. di Mizzole/VR
  Virginia Marani, Scuola elementare Betteloni di Verona
  Rosanna Guerzoni, Scuola media Simeoni a Montorio/Verona
  Giuseppina Sala, Centro interculturale Tantetinte di Verona
  Antonia Pedaci, I Circolo didattico di Napoli

Percorso sulla valorizzazione delle differenze e sull'educazione alla pace - iniziato nel 1993 con LjubicaBeljanski-Ristic', responsabile del Cultural Center Stari Grad di Belgrado- al quale partecipa anche l'orfanatrofio "Jovan Jovanovic Smay" di Belgrado.
Il progetto persegue nella formazione delle insegnanti nel sociale curando la continuità rispetto a tempo, territorio, ordini di scuole, extrascuola.
A prosecuzione dell'esperienza formativa, è previsto un percorso sul metodo della globalità dei linguaggi.

- ***Percorso operativo per la creazione di un ambiente scuola organizzato in laboratori***
  Antonietta Sperman e Bruna Bassi
  Scuola materna statale di Mizzole/Verona XIV Circolo didattico

Il **teatro d'ombra** costituisce una specie di zona franca nella quale è possibile agire un inespresso che non trova spazi e tempi di azione nella realtà quotidiana; il **teatro didascalico** lavora sul piacere del bambino di raccontare/raccontarsi; attraverso il **gioco-dramma**, i bambini possono esprimere il proprio mondo affettivo ed emozionale e osservare il proprio modo di rapportarsi all'altro da sé; i **giochi di cooperazione** sono strutturati in modo che tutti debbano collaborare per raggiungere una meta collettiva; la **scatola azzurra** -manipolazione di materiali naturali- offre una via per comunicare pensieri, idee, emozioni.
Un quaderno di storie illustrate, costruite dai bambini anche attraverso la scatola azzurra, testimonia l'efficacia dei laboratori realizzati.

- ***Sceneggiatura per rappresentazione teatrale "Fatti e misfatti del 900",***

Rosanna Guerzoni
Scuola Media Versi – Simeoni – Caperle, Verona

Momenti significativi della vita delle persone intrecciati con importanti fatti storici.

Disponibile il video della rappresentazione rosanna.guerzoni@dada.it

- ***Percorso sul significato storico dell'immigrazione in Italia e nel Veneto; sul concetto di interculturalità all'interno di un vocabolario del contatto tra sè e l'altro da sé; sulla comprensione di termini come frontiera e diversità.***
- ***Percorso sulla diversità come valore positivo attraverso la favola "Aska e il lupo" di Ivo Andric****:* lettura e la discussione del testo; creazione cooperativa di una serie di varianti scritte della storia secondo le prospettive di Aska, del lupo, dei pastori, delle altre pecore; drammatizzazione; costruzione di un video.

Elisabetta Ticcò
Scuola polo/Istituto magistrale e Licei
maxisperimentali "Stefanini" di Mestre/Venezia

Da un racconto in cui la creatività vince sulla violenza e la morte, sono nati così tanti altri racconti, dove pecore e lupi diventavano, nell'immaginazione ma anche nella riflessione dei ragazzi, prospettive diverse da cui vedere le cose e gli uomini. Degli adolescenti hanno così proiettato il proprio senso in crescita della vita in questo racconto emblematico.
Le dediche con cui hanno idealmente consegnato il libro a una persona amata concludevano un lavoro in cui magicamente la loro parola scritta del tutto creativa riusciva a coniugarsi in semplici gesti nello spazio con cui davano forma ai loro pensieri.

Sono disponibili la documentazione del percorso e un video sulla drammatizzazione

***TIME for peace* 1999/200 / Eventi**

Nel giugno 2000, le partners svedesi Marina Ettling e Christel Öfverström mi hanno proposto di far incontrare gli insegnanti e operatori culturali partecipanti al percorso formativo organizzato nel Veneto con gli insegnanti svedesi impegnati nelle previste attività parallele in Svezia. Ho ritenuto interessante fare in modo che questo scambio internazionale avvenisse all'interno di scuole o altre sedi di attività dei colleghi del Veneto. Con loro, quindi, ho organizzato per gli ospiti svedesi il seguente itinerario:

venerdì 2 giugno 2000, dalle ore 11 alle 14
Scuola polo/istituto magistrale e licei maxisperimentali "Stefanini" di Mestre
• scambi tra insegnanti e visita alla scuola
• *Aska e il lupo* di Ivo Andric
drammatizzato da alunni/e con la prof.ssa Elisabetta Ticcò

dalle ore 16 alle 19
Centro maschere e strutture gestuali dei Sartori, Abano Terme
• il laboratorio dei Sartori
• esperienze in video: dalla Svezia e dall'Italia

sabato 3 giugno, dalle ore 10 alle 13
Istituto comprensivo di Salzano/Venezia
• scambi tra insegnanti, esperienze in video
• Un corpo da abitare: maschera seconda pelle...
mostra organizzata da bambini/e della scuola elementare
• drammatizzato con la tecnica delle ombre
da ragazzi della scuola elementare e media con la prof.ssa Chiara Bertato

domenica 4 giugno, dalle ore 10 alle 14
"Centro territoriale permanente Frattini", Legnago / Verona
• scambi tra insegnanti provenienti da Svezia, Marocco e Veneto
• esperienze in video
• partecipazione a tavola rotonda sulla comunicazione interculturale
e a cerimonia annuale di fine corso della Scuola della Domenica
scuola di arabo per figli di immigrati dal Marocco
• festa e buffet interculturali…

TIME for peace 1999 / Edizione VENETO

Staff

Cristiana Massioni
(già) IRRE del Veneto, via Leopardi 19 - 30172 Venezia Mestre I
tel. +39 041 984588 fax +39 049 9879 0 2 cristiana.massioni@libero.it

Marina Ettling
Kunskapen-De Geer Primary school, Butgatan 27 - 60240 Norrköping SE
tel. +46 11 153330 fax +46 11 166696 jan.etting@telia.com

Christel Öfverström
Linköping University, Ostgotagatan 12 - 58232 Linköping SE
tel. +46 13 282041 fax +46 13 281699 - se» chrof@esi.liu. se

Ljubica Beljanski-Ristic
Cultural Center *Stari Grad,* Kapetan-Misina 6a-11000 Beograd Y
tel. +381 11 639639 fax +381 11 183792 cedeurn@infosky.net

Donato e Paola Sartori
Centro maschere e strutture gestuali, via Battisti 191 - 35031 Abano Terme
Padova IT tel. e fax +39 049 810510 cmsgsartori@libero.it

Partecipanti / participants

Manuela Bernardi e **Chiara Bertato**
Scuola comprensiva 'Alighieri', v. Meucci 2 - 30010 Salzano Ve
tel. +39 041 437063

Alessandro Cherubini e **Patrizia Ferrante**
Scuola media e Centro territoriale 'Frattini', v. XX settembre 39 - 3704 5
Legnago Vr tel. e fax +39 0442 20609

Laura Fagnani
Scuola matema comunale 'S.Croce', contr. Magrano - 37030 Mizzole Vr
tel. +39 045 523261 fax +39 045 596386
Rosanna Guerzoni
Scuola media 'Verdi-Simeoni-Caperle', v. dei Gelsi 20 - 37033 Vr
tel. +39 045 557507 fax +39 045 534699

Carla Manfrin
Scuola media 'Guinizelli', v. Trento e Trieste 3 - 35043 Monselice Pd
tel. +39 0429 73193 - fax +39 0429 783679

Virginia Marani
XIV Circolo Didattico, v. S. Felice Extra - 37131 Verona
tel. +39 045 526593 fax +39 045 8402228

Tina Mucci
Associazione Bologna za mir, v. Mazzini 4 - 40138 Bologna
tel. +39 051 306933

Marta Paccagnella
Biblioteca Civica del Comune di Padova, v. Orto Botanico 5 - 35 100 Padova
tel. +39 049 8751204 fax +39 049 8753207

Antonia Pedaci
I° Circolo Didattico 'Principe di Napoli', vico Tiratoio 25 - 80132 Napoli
tel. e fax +39 081 415785

Giuseppina Sala
Centro Tantetinte/Provveditorato agli Studi, v. Saliceto 1 - 37100 Verona
tel. e fax +39 045 525762

Antonietta Sperman
XIV Circolo Didattico, v. S. Felice Extra - 37131 Verona
tel. +39 045 526583 fax +39 045 8402228

Elisabetta Ticcò
Scuola polo/Istituto Magistrale e Licei maxisp. 'Stefanini', v. del Miglio 30 - 30173 Venezia Mestre tel. e fax +39 041 994761 misticco@inwind.it

Anna Manao
Irre.Veneto - Scuola polo 'Stefanini', v. del Miglio 30 - 30173 Venezia-Mestre - tel.fax +39 041 994761 annamanao@shineline.it

6.2 *T.I.M.E. for Teachers*
L'esperienza di progetti europei
di *Maddalena Toscano*

Premessa

Questo intervento intende mettere a disposizione l'esperienza accumulata nella progettazione e realizzazione di vari progetti europei nell'ambito della sensibilizzazione alla pluralità linguistica e culturale, in quasi quindici anni di attività, sia come coordinatrice che come partner.

La partecipazione a progetti[1] finanziati da programmi[2] europei coinvolge le varie componenti di una istituzione; ne mette in gioco le capacità e le potenzialità e può far emergere energie, positive e/o negative, nonché tensioni più o meno latenti. Le tensioni possono avere varie cause; preconcetti, disinformazione, difficoltà di comunicazione linguistica e culturale, inadeguatezza accertata o percepita, situazioni di stress fisico e psicologico. Alcuni progetti non sono andati a buon fine non perché le idee espresse non fossero valide ma perché i processi innescati hanno prodotto tensioni non sostenibili dalla struttura organizzativa o dalla rete di rapporti personali.

Ho cercato di selezionare le situazioni e le informazioni rilevanti per una istituzione scolastica, senza differenziare molto gli utenti interni. Ho tenuto presente principalmente i direttori, i docenti e gli amministrativi; sempre pensando però che gli utenti finali sono gli alunni, per i quali tutti siamo impegnati.

---

[1] Progetto: la proposta di attività da parte di una istituzione eleggibile, selezionata e finanziabile da un programma (es.: *T.I.M.E. for Teachers*)

[2] Programma: l'azione di un'istituzione tesa a realizzare in una determinata area geografica e/o tematica scopi e obiettivi per i quali sono disponibili finanziamenti a determinate condizioni. (es.: COMENIUS).

Presentazione

La mia prima esperienza come coordinatore di progetto è iniziata nel 1986, con una visita preparatoria all'interno del programma ERASMUS. Da allora ho seguito la trasformazione del programma da ERASMUS al più complesso SOCRATES, utilizzandone le varie azioni rivolte al mondo dell'istruzione (ERASMUS, Thematic Network, COMENIUS, LINGUA) e lavorando anche in progetti finanziati da programmi rivolti al mondo del lavoro e della ricerca, quali LEONARDO e ADAPT.

Nonostante le ovvie differenze di scopi, obiettivi, risultati e utenti, pure vi ho ritrovato situazioni e linee di comportamento comuni, la cui conoscenza può aiutare chi intende avventurarsi in questo tipo di attività. Ho tenuto principalmente presente l'esperienza maturata nella partecipazione a COMENIUS e a LINGUA, programmi complessi per coordinamento e gestione -non solo amministrativa- ma potenzialmente tra i più produttivi, per ampiezza di attività proponibili. Entrambi i progetti[3] hanno prodotto materiali didattici e formazione di docenti in servizio, attività per le quali entrano in gioco non solo personale e dinamiche interne alle istituzioni coinvolte ma anche figure e relazioni esterne.

Pur riferendomi principalmente a situazioni di lavoro in ambito di progetti europei alcune osservazioni sono risultate valide anche in situazioni di lavoro interno.

Questa che segue è in sostanza una 'check list' di argomenti più o meno strutturati. Ho cercato di tener conto di qualche criterio di sequenza temporale e/o di priorità, anche se spesso è meglio mettere per ultime o ripetere più volte le cose più importanti. Si tratta dunque di indicazioni tratte da esperienze personali, ma comunque utilizzabili in situazioni simili. Sono suggerimenti per la sopravvivenza, più che istruzioni per l'uso.

---

[3] Mi riferisco al progetto *TIME for Teachers* (di cui sono stata coordinatrice), e al progetto LINGUA Az. D – *Eveil aux Langues*, in cui sono stata partner.

Le fasi di un progetto
Ho cercato di seguire una linea di presentazione cronologica, ossia ho organizzato le indicazioni seguendo le fasi temporali della vita di un progetto, da quando è concepito a quando, nato e cresciuto, distribuisce i suoi frutti: la raccolta della documentazione; la formulazione di una proposta; la redazione della scheda di proposta; le verifiche interne; la costituzione dei gruppi di lavoro; l'attività amministrativa; la circolazione delle informazioni; la ricerca dei partner e la costruzione del partenariato; la compilazione della domanda; il processo di selezione; la firma del contratto; la redazione di un piano dettagliato delle attività; la relazione sulle attività; i meccanismi di monitoraggio; la rendicontazione finanziaria; la diffusione dei prodotti e dei risultati; le conclusioni; gli sviluppi futuri.
Ovviamente non sempre questa linearità auspicata è anche rispettata, ma nessuno pensa veramente che la vita scorra lungo una linea retta.

La predisposizione del lavoro
L'avvio di un progetto può avvenire in maniera causale, come un collega che vi fa una buona proposta ed è anche disposto a farsi carico di tutti gli aspetti formali. Ma non sempre si è così fortunati. Perché un progetto si svolga bene e produca buoni risultati anche a lungo termine occorre una buona preparazione. Se non avete mai partecipato a progetti europei il consiglio è di dedicare un po' di tempo alla messa a punto delle condizioni preliminari favorevoli ad una situazione di lavoro che richiederà grande flessibilità, nonché la disponibilità di molte delle energie presenti nella scuola.

La raccolta dei materiali informativi e della documentazione relativa ad un programma. Per preparare una domanda di finanziamento ben fatta è necessario conoscere a fondo la documentazione a corredo, fornita in genere dalle agenzie di supporto al programma che gestisce l'azione, costituita da testi e modulistica. Ma quali materiali / documen-

ti e in che lingua? Fate attenzione alla lingua dei documenti che userete. È ovvio che preferirete procurarvi la raccolta completa dei testi in italiano, ma vale la pena avere anche i testi in altre lingue, ossia:

- la lingua che pensate di usare come lingua di comunicazione del progetto (in genere l'inglese o il francese, ma potrebbero essere altre lingue della EU quali lo spagnolo, il tedesco, etc.)
- la lingua dei vostri partner: anche se si tratta di testi in lingue minoritarie o che comunque non potreste leggere potranno risultare utili per un confronto in caso di dissidi di interpretazione
- la lingua originaria del documento, dalla quale sono state fatte le traduzioni verso altre lingue. Spesso, quando il testo italiano non è chiaro, può risultare utile consultare il documento nella lingua originale. Più spesso di quanto non pensiate, l'originale è in francese.

Un punto di informazione dove reperire i documenti. La maggior parte della documentazione cartacea relativa ai programmi dell'UE è disponibile anche in internet. La scuola deve avere un accesso continuo ai principali siti di riferimento, ossia i siti europei:
il sito SOCRATES della Commissione Europea:
http://europa.eu.int/comm/education/socrates.html,
il sito dell'agenzia tecnica SOCRATES, LEONARDO and YOUTH – TAO http://www.socrates-youth.be

e i siti informativi nazionali[4]:
B.D.P. http://www.bdp.it/socrates/index.htm;
MIUR: http://www.miur.it,

Se non volete stampare tutto, costruitevi un elenco dei testi e i relativi indirizzi web (in qualche caso è necessario avere dei codici di accesso);

[4] Biblioteca di Documentazione Pedagogica, Via Buonarroti 10 - 50122 Firenze tel. +39 055 23801

ma è auspicabile che abbiate almeno una copia cartacea di ogni documento informativo.

La (in)formazione del personale. Ci sono vari modi per assicurarsi un'adeguata formazione del personale. Intanto occorre individuare quali categorie devono essere coinvolte (docenti, amministrativi) e quali possono essere coinvolte (personale ausiliario, associazioni di genitori, allievi, volontari, etc.). Aggiungerei una categoria di 'tecnici', ossia almeno un docente di lingua e un informatico, entrambi fondamentali per assicurare la comunicazione in un ambiente multilinguistico e multimediale. Una volta individuati i componenti dei gruppi, sarebbe opportuno fornire un'informazione e una formazione in vista dei ruoli e dei compiti da svolgere. Ci sono vari modi di procedere. Si può chiedere consiglio a esperti locali, chiedendo di intervenire in riunioni più o meno informali. Si può anche contattare la B.D.P., chiedendo la visita di un esperto che venga a fornire consigli e suggerimenti. Se poi la scuola intendesse avere una sua politica di internazionalizzazione la cosa più saggia sarebbe di consentire ad un ristretto gruppo (due docenti e un amministrativo) di seguire uno dei corsi di formazione per l'internazionalizzazione o per la partecipazione a progetti europei. I corsi sono organizzati dall'E.A.I.E. (European Association of International Educators http://www.eaie.org) e si tengono ogni anno in genere nel periodo estivo. È una spesa notevole per una piccola istituzione, ma può essere un buon investimento.

L'ideale sarebbe avere almeno il 15% del corpo docente coinvolto nelle attività comunitarie. È un'utopia, ma bisogna assicurarsi che ci sia una piccola equipe con ruoli e compiti definiti. Anche l'(in)formazione e la collaborazione degli amministrativi è fondamentale; devono conoscere bene il contratto, sapersi destreggiare tra spese ammissibili e non, e, soprattutto, con il meccanismo del cofinanziamento. È fondamentale capire che spesso il cofinanziamento sarà costituito dallo stipendio di

coloro che lavorano nel progetto; il che vuol dire molto lavoro e poco compenso. Stabilite anche un punto informativo specifico per l'amministrazione, come una cartella o un angolo della bacheca.

I materiali e i documenti. La documentazione è costituita da varie parti, che vanno tutte esaminate attentamente, almeno dal coordinatore e dall'amministrativo. Pensare di presentare una domanda conoscendo il solo modulo di domanda dimostra ingenuità e approssimazione. Ecco l'elenco dei documenti principali.
Libro Verde: è il testo che contiene gli studi preliminari, i contenuti delle discussioni e le argomentazioni che hanno preceduto, seguito e concluso il lancio di un programma. Fornisce insomma la conoscenza del background del programma; può essere molto utile per aiutarvi a capire se il contenuto della vostra proposta è compatibile con gli intenti del programma al quale pensate di presentarla e per inquadrare la vostra proposta e la dichiarazione d'intenti.
Il Vademecum: fornisce una specie di introduzione, con informazioni generali, consigli e linee guida.
La guida del candidato: la bibbia dell'aspirante al progetto, va "studiata", non solo letta!
Le regole delle spese / costi: le devono conoscere sia il responsabile che l'amministrativo, per evitare contestazioni e problemi successivi.
Il modulo della domanda: è quello che sarà compilato e inviato: leggete bene le condizioni e le informazioni richieste.
Il modulo del report finale: vi consiglio di analizzarlo **prima** di compilare la domanda e di cominciare le attività. Guardate bene quali informazioni chiede e valutate se siete in grado di fornire i dati richiesti entro i limiti e le condizioni poste.

La guida del candidato
La Guida del Candidato è il documento che più vi è utile per definire e inquadrare bene la vostra proposta. Una buona proposta, presentata nel

modo sbagliato, non ha speranza di essere accolta. Se vi sembra che la vostra idea non riesca ad essere inquadrata tra le varie linee esposte nella guida, le ragioni possono essere principalmente le seguenti:

- la proposta a cui pensate non corrisponde a quella che avete descritto (succede più spesso di quanto pensiate ...)
- la proposta non è adatta a essere finanziata da quel programma.

La guida contiene varie sezioni e appendici. Guardate bene la tabella con le scadenze, l'appendice con gli istituti ammissibili, l'elenco delle agenzie nazionali; possono essere diversi a seconda del programma o azione che scegliete.
Segnate gli indirizzi che vi interessano: gli uffici competenti a Bruxelles; le agenzie nazionali; controllate per es. se per l'Italia è la B.D.P. (Biblioteca di Documentazione Pedagogica), il Ministero per la Pubblica Istruzione, o altro.

La documentazione
Contiene le informazioni e i moduli per presentare la domanda e per compilare il report finale. In genere è composta da due parti:

- formato modulo: per l'inserimento di dati
- formato testo: per fornire informazioni sui requisiti, eliggibilità, scopi, obiettivi, risultati attesi, utenti del progetto.

Le informazioni relative al bilancio sono in genere contenute nelle due parti, spesso la parte economica va inserita nella modulistica, ma il dettaglio delle attività va nel testo.
La maggior parte dei moduli sono reperibili on line. La parte riservata ai dati può avere delle parti precompilate. L'immissione dei dati è in genere abbastanza semplice, ma richiedere attenzione per i vari codici da impiegare.
La parte in testo è il nucleo dell'intero progetto: provate a rispondere alle domande e a fornire le informazioni richieste. Non scoraggiatevi se vi sembrano astruse o troppo dettagliate: rispondere è un buon esercizio

di analisi. Se riuscite a descrivere bene i risulatti attesi dal vostro progetto avete maggiori probabilità di portarlo a buon fine.

La modulistica per la domanda. Esaminatene le varie parti (modulistica, parte di testo), individuate subito le informazioni / parti che richiedono un feed-back dall'esterno e cominciate subito da quelle (dati dei partner, lettere di adesione, etc.). Provate subito a cominciare a riempire i moduli e a rispondere alla parte di testo, possibilmente nella lingua del progetto; le traduzioni ben fatte richiedono tempo e danaro e quando non sono ben curate possono facilmente risultare imprecise. Una buona proposta può essere rifiutata se non è ben presentata e se la domanda non è "coerente" nelle sue parti.

La modulistica per il report finale. La compilazione del report finale è responsabilità del coordinatore. Assicuratevi di avere un esempio di modulistica della rendicontazione finale, composta anch'essa di due parti: la rendicontazione finanziaria, la relazione sulle attività svolte, con i prodotti e i risultati del progetto. Fate circolare la modulistica tra i partner e, alla prima occasione di incontro, riservate una sessione alla compulazione dei moduli per il report finanziario. La compilazione del report è responsabilità del coordinatore, che non può compilarlo correttamente senza un'attiva collaborazione dei partner.

Attrezzature tecniche. Una comunciazione efficiente è fondamentale per una buona riuscita in questo tipo di lavoro. Partite da strumentazione a supporto cartaceo (indirizzari, rubriche, etc.) e stabilite dei protocolli per l'utilizzo dei vari strumenti di comunicazione (telefono, fax, posta elettronica, pagine web). La tendenza prevalente è di usare il telefono per qualsiasi tipo di comunciazioni, con la convinzione che sia lo strumento più efficiente. A lungo termine il telefono non è così efficiente come sembra. Richiede tempo -non sempre si trova subito la persona che si cerca-, è costoso, e soprattutto non lascia traccia di quanto si è

detto o deciso. Il fax lascia sì una traccia, ma il mittente non ha garanzia che il messaggio abbia davvero raggiunto il destinatario, e questi per rispondere è costretto a riprodurre parti di testo che in un messaggio di posta elettronica potrebbero invece essere velocemente copiate.
Il servizio migliore in termini di rapporto tra efficienza e costo lo fornisce la posta elettronica. Assicuratevi che tutti i partecipanti al progetto siano in condizioni di usare la posta elettronica e formate delle mailing list. Ci vorrà un po' di tempo iniziale; incontrerete delle resistenze soprattutto perché, essendo noi un popolo a cultura orale, preferiamo parlare piuttosto che scrivere. L'uso della posta elettronica, che prevede la formulazione per iscritto del messaggio, richiede più attenzione da parte di chi formula il testo (deve fornire un messaggio chiaro e conciso, e questo è di per sé un buon esercizio) e impegna chi lo riceve. Predisponete una casella per raccogliere tutti i messaggi relativi al progetto e prendete l'abitudine di inserire l'opzione RR (return receipt) nei messaggi in uscita; saprete così se il vostro corrispondente collabora oppure no.
Se possibile, approntate una pagina web del progetto, magari con un'area pubblica e una privata, e metteteci la documentazione comune. Sarà un buon strumento di archiviazione, documentazione, comunicazione, diffusione dell'informazione e, non ultimo, costituisce esso stesso un 'prodotto' del progetto.

Quindi, per finire: un telefono può servire per i casi di emergenza ma non va bene come regolare mezzo di comunicazione; una pagina web è un buon archivio e un buon mezzo per diffondere informazione tra i partner e all'esterno; un fax continuamente collegato e un buon servizio di posta elettronico -con qualcuno che lo usi regolarmente e magari non solo nell'orario di lavoro- possono fare la differenza nella gestione di un progetto.

La formulazione dell'idea o proposta di progetto. Idee e proposte per un progetto non ne mancano, anzi. Il problema può essere spesso l'inverso; che ci siano troppe proposte, rispetto alle condizioni per realizzarle.

Sia che vengano dall'esterno che dall'interno del gruppo o istituzione, datevi una regola: non proponete né prendete in considerazione proposte che non abbiano una chiara e concisa formulazione scritta. Una pagina con indicazione degli obiettivi e delle attività proposte è in genere sufficiente a illustrare la proposta. Nella proposta è opportuno indicare quali linee di finanziamento si intendono utilizzare o a quale programma si intende presentare la domanda. Muovetevi verso un finanziamento europeo solo se la proposta, o parte di essa, si presta ad avere una dimensione internazionale. Se, per esempio, il vostro obiettivo è migliorare le conoscenze delle tradizioni locali nell'area della vostra scuola, allora è preferibile che vi rivolgiate ad un ente locale. Se il vostro obiettivo è di cercare migliori strategie didattiche per educare al rispetto delle varie culture allora può essere interessante un confronto con scuole che abbiano il vostro stesso obiettivo; e potete cercarle anche al di fuori della vostra area.

La preparazione di una scheda per la circolazione interna e per la ricerca dei partner. Poniamo quindi che vogliate attivare un progetto europeo. Il primo passo è farne una breve descrizione schematica. Aiuterà la comunicazione tra proponente e destinatari ed eviterà incomprensioni difficili da risolvere in fasi di lavoro più avanzate.
Gli elementi da includere nella proposta sono in pratica gli stessi che includerete nella stesura della domanda. Quindi non è lavoro perso, anzi, è un buon esercizio preliminare. Ecco i dati di base di una proposta:

- Il nome del vostro progetto: evitate titoli chilometrici, meglio essere chiari e concisi, magari aiutandovi con un acronimo
- il programma/azione (es.: COMENIUS, LINGUA, MINERVA, etc.) che si intende utilizzare per il finanziamento
- il proponente / coordinatore del progetto: indicate chiaramente i vostri dati e come contattarvi, deve essere chiaro chi siete e come si fa a parlare con voi. Per quanto riguarda il coordinamento, chiarite subito se volete farlo voi, se siete disposti a discutere su chi sarà il coor-

dinatore, se siete in cerca di un coordinatore. Tenete presente che spesso il coordinatore è quello che ha più fondi, ma è anche quello che ha maggiori responsabilità

- la composizione del partenariato: se ve ne sono, indicate i partner già aderenti al progetto; indicate il tipo di partner che cercate (tipo, sigla); se possibile, includete la lista di coloro ai quali state mandando la proposta
- la durata del progetto proposto: annuale, biennale, triennale
- finalità generali e specifiche: definite bene, e distinguete tra scopi, obiettivi e risultati finali
- gli utenti: indicate la tipologia di utenti (finali, intermedi; scuola, esterni) ai quali interessano i risultati del progetto
- metodologie; tecnologie; approcci
- i(l) prodotto(i): indicate il / i tipi di prodotti finali, specificando i contenuti e le eventuali articolazioni interne
- lingua/e di lavoro: indicate le vostre preferenze, vi eviterete problemi di traduzioni!!!
- eventuali altre condizioni (paesi, tipi di partner, etc.)
- le scadenze ufficiali, i calendari di lavoro interni, etc.

Il tutto può essere contenuto in una pagina, utilizando la lingua di comunicazione che avrete individuato.

Il contenuto del progetto. Si tratta di individuare e descrivere i prodotti, le attività e i risultati del vostro progetto: attenzione a distinguere tra ciò che vi piacerebbe fare e ciò che potete fare. In fase propositiva non mancano le idee, anzi. Il rischio è che si mettano in programma proposte troppo complesse o lontane dalle attività già in corso, dalle competenze disponibili o dalle esperienze. Meglio proporre di modificare o allargare qualche aspetto di un'attività già in corso che iniziare qualcosa completamente ex-novo.

La parte amministrativa. È una componente importante del progetto. Individuate un responsabile amministrativo; assicuratevi che studi, capisca e familiarizzi con le regole dell'utilizzo dei fondi del vostro programma; assicuratevi che anche i vostri partner le conoscano.

Il cofinanziamento. Il cofinanziamento, questo sconosciuto, se lo conosci è un aiuto. Quando presentate la domanda di finanziamento, nella parte dedicata al bilancio dovete indicare il costo totale del progetto e l'ammontare che richiedete come finanziamento dei costi. La differenza è a carico della vostra istituzione e/o di altre istituzioni disposte a coprire parte dei costi. I programmi della EU partono dal presupposto che le istituzioni pratecipanti siano disposti a collaborare alle spese per due ragioni:

- credono in quello che propongono e quindi sono disposte ad accollarsi parte delle spese
- le attività che propongono sono attività istituzionali e i costi sono quindi già parzialmente coperti dai rispettivi bilanci.

Il principio è difatti quello di contribuire a sostenere i costi in più richiesti dall'attuazione del progetto (es.: viaggi, telefono, fotocopie; produzione in esterno; consulenze). Altri costi, comunque sostenuti dall'istituzione (es.: personale, manutenzione, canoni) possono essere utilizzati per il cofinanziamento. Anche questi costi vanno documentati, non solo i costi coperti con il finanziamento europeo.
Il cofinanziamento da altri enti è ammissibile, anzi raccomandabile, ma attenzione: non potete 'caricare' i costi di una attività su due 'fonti' diverse!
Nella Guida del Candidato e nelle Istruzioni per il Report Finanziario trovate degli esempi su come effettuare i calcoli relativi al cofinanziamenmto e al riconoscimento delle spese.

Il calcolo dei costi. Cercate subito di capire se i vostri costi sono ammissibili o no. Potete comprare attrezzature? Potete calcolare il lavoro

del personale? Provate a fare una valutazione dei costi reali in più che dovrete sostenere; sono quelli che dovete farvi effettivamente finanziare. Se dovete spendere molto in viaggi o tecnologia è probabile che non riuscirete a dare compensi in danaro al personale, che forse qualcosa si aspetta.

Il report finale. Si tende a non guardare i moduli del report finale. E' un ERRORE! Bisogna organizzare il lavoro tenendo presente "l'esame" finale cui bisognerà sottostare. La selezione delle proposte avviene sulla base della domanda presentata ma i report sono egualmente importanti per l'aspetto finanziario. Ricordate che spesso è richiesto di inviare non solo il resoconto delle attività, ma anche 'i prodotti' fisici (relazioni, pubblicazioni, materiali didattici, ecc.).
Se pensate di non fare in tempo a rispettare le scadenze meglio chiedere una estensione del periodo del contratto o un allungamento dei termini per consegnare il report, ma evitate di chiedere proroghe di sei mesi tre giorni prima delle scadenze; sareste poco credibili!

Le fasi di lavoro e le verifiche interne. Chi firma la domanda e chi firma il contratto, in caso di approvazione? Sono gli stessi o sono diversi? È sufficiente la firma del titolare o del rappresentante, oppure occorre una approvazione di un qualche organo collegiale? Se è così, preoccupatevi di avere le firme o le delibere e/o ratifiche in tempo utile.

Le scadenze. fare una scaletta delle fasi di lavoro e stabilite i tempi, a partire dalla data di scedenza, lavorare all'indietro e fate un calendario. Calcolate le festività, vostre e dei partner -i nordici vanno spesso in vacanza a luglio e noi in agosto; questo vuol dire due mesi di fermo!- e considerate sempre qualche giorno di ritardo.

La lingua di lavoro del progetto. Cercate di capire quali sono le lingue coinvolte nel progetto: ossia le lingue di lavoro e la lingua del progetto.

Scegliere una unica lingua di lavoro, anche per le comunicazioni con partner italiani, se possibile; si evitano i costi di traduzione che influiscono molto sulla produzione e si è sicuri di dire a tutti la stessa cosa! Fate attenzione al calcolo dei costi per interpretariato e/o traduzione dei materiali.

Il partenariato

Le dimensioni. In genere vi sono dei requisiti minimi, per esempio minimo tre partner di tre paesi diversi. L'ideale è un gruppo di cinque o sei partner; se sono meno ci potrebbero essere problemi in caso di defaillances all'ultimo minuto o nel corso del progetto. Un gruppo più numeroso potrebbe rendere troppo pesante la gestione e compromettere il buon esito del progetto

La composizione del partenariato. Fate in modo che sia differenziato ma complementare e controllare l'eleggibilità dei partner, pena la non inclusione nel finanziamento.

I ruoli. Pensate al lavoro da fare e pensate ai vari ruoli, soprattutto in vista della diffusione, che è un elemento importante nella valutazione del progetto. Assicurarsi che nel partenariato sia chiaro quale sarà il prodotto finale e se prevedete processi di valutazione, oltre che di validazione.

Le controparti. Cercate di conoscere i vostri interlocutori. Con chi state dialogando? Sono intermediari o decision makers? Ossia, chi è in contatto con voi e/o siede con coi al tavolo degli incontri e/o prende impegni con voi ha l'autorità di decidere sulla proposta e/o l'autonomia per condurre a termine le attività?

Le figure, i ruoli e i gruppi di lavoro

Costituite un gruppo di lavoro di persone non di istituzioni: le 'persone' partecipano alle sessioni di lavoro; le 'istituzioni' possono comparire al momento della ratifica. Questo serve a garantire la continuità delle presenze/del lavoro.

I docenti – quelli che … Quelli coinvolti, quelli disponibili, quelli attendisti; e quelli contrari … Un consiglio: non ignorateli ma informateli e consultateli, e forse, chissà, li troverete più attenti. Comunque diffondete l'informazione sui programmi, sui progetti e sui risultati ottenuti: fate capire che non state attaccando o invadendo spazi altrui. Siate pronti a fronteggiare atteggiamenti ostili, spesso dovuti a disinformazione; fate presente che chiunque può presentare proposte e non ci sono limiti al numero di programmi che la UE può approvare in una stessa scuola!!!

Se siete un capo di istituto chiarite che la qualità della scuola ha solo da guadagnare da buone proposte per progetti europei; chi si sente escluso non ha che da prendere l'iniziativa e presentare un progetto!

I docenti disponibili: ne occorre un numero minimo, e non solo di lingua, ma fate in modo che ogni progetto abbia il suo docente di lingua.

La mobilità docenti. I docenti che lavorano ad un coordinamento devono avere più tempo disponibile per contatti, incontri, spostamenti. Questo va calcolato rispetto alla quantità/continuità delle ore di docenza. In particolare, calcolate i giorni per gli incontri internazionali sia in sede che all'estero: prendono tempo, anche nella preparazione e nella stesura dei report.

Amministrativi - quelli i quali … Fondamentalmente sono di due 'generi': quelli per i quali ciò che non è permesso è vietato e quelli per i quali ciò che non è vietato è permesso.

Non meravigliatevi di una posizione di ostilità o di diffidenza. Per loro il vostro bel progetto è solo lavoro in più, e non hanno tutti i torti. Si tratta di persone che non hanno molte occasioni di scambi o di incontri; in genere non vengono coinvolti nel processo decisionale ma poi si ritrovano il lavoro sulla scrivania e la responsabilità dell'amministrazione. Coinvolgeteli fin dall'inizio nel processo decisionale e prevedete un riscontro del loro lavoro; un piccolo compenso o la partecipazione agli incontri internazionali, magari con gli altri amministrativi o direttamente a Bruxelles, per capire il meccanismo della rendicontazione. Scopri-

rete che possono farsi carico di buona parte del lavoro amministrativo, che è di loro competenza ed è molto, lasciando tempo ai docenti per le loro attività specifiche. Eviterete di scontentare gli amministrativi e/o di trasformare i vostri docenti in amministrativi. Non immaginate quante risorse richiede l'amministrazione di un progetto!

Individuate quindi un responsabile amministrativo e, se possibile, fornitegli un piccolo aiuto: ne avrà bisogno per la raccolta dei dati e per i calcoli. Un buon amministrativo può fare compiti di livello molto diverso, dall'impostare un bilancio al fare le fotocopie, ma questo può fargli perdere concentrazione ed efficienza.

Il coordinatore e il responsabile amministrativo devono studiarsi bene il fascicolo con le regole per le spese eleggibili. È uno dei documenti ufficiali e va tenuto sempre sulla scrivania, sia che stiate predisponendo il bilancio, pagando un costo o compilando la rendicontazione. È bene che il responsabile scientifico (in genere il coordinatore) e il responsabile amministrativo siano due persone distinte ma bisogna che si trovino d'accordo sulla modalità di gestione dei fondi. È opportuno includere nel bilancio delle spese di viaggio per entrambi, per consentire la partecipazione a qualche incontro comune o per una visita alle agenzie nazionali o agli uffici centrali di Bruxelles.

Gli organi della scuola. L'autorità che rappresenta legalmente l'istituto è in genere quella preposta alla firma della domanda e alla stipula del contratto di accettazione. Può darsi però che la decisione debba passare dagli organi collegiali. In un progetto europeo possono esserci scadenze e tempi non conciliabili con i tempi decisionali di un organo collegiale. Definite tempi e procedure interne, possibilmente prevedendo anche procedure d'urgenza e relative ratifiche.

Le altre risorse. Che possibilità ci sono di utilizzare altre risorse? Studenti, volontariato, genitori? Associazioni? Amministrazioni locali? Questo sta a voi esplorarlo; potreste scoprire alla fine del progetto che il vero risultato del lavoro sta non solo nel prodotto ma anche nelle relazioni stabilite per arrivare al risultato! Le azioni combinate sono

consigliabili; ossia il costo totale di un progetto, o di un sotto progetto, può essere finanziato da vari enti. Ma attenzione però a non chiedere due finanziamenti per la stessa attività.
Quali ricompense? Spesso l'opportunità di un viaggio all'estero è la sola vera ricompensa: non è una passeggiata, è un lavoro notevole ma può essere una esperienza appagante. Fate in modo che il personale che si sposta produca una relazione scritta con valutazione/commenti finali in modo da far condividere l'esperienza. Ma attenzione a eventuali meccanismi di rotazione che rompono la continuità del lavoro e la coesione del gruppo.

Gli incontri
Sono una parte importante del lavoro; occorre organizzarsi in tempo, non solo per l'aspetto logistico.
Stabilite un obiettivo della riunione; occorre uscirne con un passo avanti. Se vi rendete conto che non tutti posseggono le stesse informazioni, meglio sospendere e dare alle persone l'opportunità di confronti / scambi informali o distribuite materiali e schemi informativi. Utilizzate le pagine web; mettetevi tutte le informazioni preliminari necessarie e date l'indirizzo ai partner. Attenzione: indicate nella pagina web le date degli aggiornamenti e un responsabile!
Il calendario e l'agenda dei lavori. Concordate in precedenza l'o.d.g. con i partner; chiedete in anticipo chi è disposto a presiedere le sessioni, a fare da segretario e a redigere i verbali; se possibile provvedetegli un piccolo aiuto (per es. qualcuno che cominci a battere al computer le sue note).
Non pensate di poter fare da presidente in riunioni che si svolgono presso la vostra sede, il più delle volte sarete chiamati fuori per il vostro normale lavoro o per emergenze improvvise. Voi dovete essere liberi di assentarvi o di badare ad altre cose. Prevedete uno spazio iniziale per le presentazioni dei partner, dando modo di esprimere le aspettative e le motivazioni; è un intervento non problematico e distensivo, che consen-

te una prima autoriflessione e a volte pone anche le basi per 'ridefinire' meglio i termini e i contenuti del lavoro.

La preparazione della riunione

I passi informativi si possono fare a distanza; fate circolare i materiali e le proposte; raccogliete i commenti, riassumeteli e fateli circolare di nuovo; proponete soluzioni e discutete su quelle.

I momenti decisionali vanno invece limitati alle riunioni comuni. Stabilite un protocollo e verbalizzate le decisoni. Non accettate di ritornare su discussioni già concluse o decisioni già prese, a meno che non ci siano elementi nuovi che richiedano di rivedere la decisione.

Durante l'incontro. Date spazio a incontri sociali informali, possibilmente a inizio dell'incontro. Mostrate l'o.d.g. e concordate gli orari, spiegate aspetti molto pratici (dove sono i bagni, orari di pranzo, restrizioni alimentari, visite extrascolastiche, ecc.); assicuratevi che tutti siano a loro agio. Concordate in anticipo presidente e relatore di ogni seduta. Assicuratevi che ci sia un segretario della riunione, che deve essere diverso da colui che stilerà la relazione. Prevedete un piccolo servizio di segreteria per tutta la durata degli incontri e fornite le informazioni necessarie; deve essere una persona capace di risolvere e fronteggiare piccoli problemi di tipo molto diverso (mettere la carta nella fotocopiatrice, cambiare la prenotazione aerea di un ospite, fornire informazioni di tipo turistico, trovare un medicinale, ecc.). Quando andate nelle sedi straniere osservate come lavorano i vostri partner e cercate di capire quali elementi positivi sono facilmente 'importabili'; niente vale un soggiorno all'estero per piccoli suggerimenti e migliorie che facilitano o alleviano il quotidiano. Consentite agli amministrativi di incontrarsi e di scambiarsi informazioni sulle reciproche regole. L'accordo e la collaborazione degli amministrativi vi faciliterà il lavoro di gestione del progetto e vi permetterà di sfruttare al meglio le risorse e le competenze; ossia non dovrete ritrovarvi con docenti che svolgono compiti che sono degli amministrativi.

Le discussioni durante le sessioni di lavoro. Non mescolare i momenti di sfogo, di chiarimenti, di scambio di informazioni con i momenti decisionali. Noi tendiamo a confonderli e questo disorienta gli altri. Non uscite dall'argomento; rispettate gli orari; rispettate tempi e ordini degli interventi; non prendete la parola se non è il vostro turno.
Non confondete commenti costruttivi e critiche distruttive; cercare di capire i motivi degli altri, non difendete a oltranza la vostra proposta solo perché è la vostra. Non prendete le critiche come fatti personali. Non usate gli incontri come occasioni di sfogo; gli altri hanno affrontato spese e disagi per partecipare agli incontri e non hanno voglia di ascoltare interventi/commenti che non sono 'trattabili/risolvibili' nella riunione in corso.
Tenete presente che spesso in meno di due ore bisogna comunque trovare un accordo con persone sconosciute. Meglio accettare una decisione/soluzione non proprio ideale che essere ritenuti responsabili di aver fatto cadere un progetto. Se proprio non siete d'accordo, dite che è una vostra posizione personale ma che vi impegnerete a portare avanti i lavori in attesa di chiarire la situazione o di qualcuno che vi sostituisca. Quasi mai è veramente necessario dover prendere una decisione definitiva, da soli e nel corso dell'incontro. In sostanza, siate flessibili nel discorso ma ponete condizioni chiare; per esempio stabilite una data entro la quale ci sarà una risposta. Una buona soluzione è di utilizzare il silenzio assenso e due possibilità. O è A entro X, oppure sarà B! Ma assicuratevi che tutti abbiamo capito e soprattutto che tutti siano d'accordo su questa procedura!

I report interni. È importante che siano concisi, precisi, e distribuiti al termine delle riunione.
Provvedete ad un buon servizio di segreteria. Date indicazioni su come vanno impostati i report; meglio avere un format concordato e alcune voci fisse. Avere una intestazione col nome del progetto e l'argomento; un piè di pagina con nome e percorso del file, nome dell'autore del do-

cumento, pagine X di Y, data di stampa. Il report deve contenere: nome dell'avvenimento, lista dei partecipanti, indicazione del luogo e della data, elenco degli argomenti. Deve chiudersi con delle conclusioni, una lista delle cose da fare, di chi e quando farle, l'indicazione della/e data/e del prossimo incontro.
Importante: fate in modo da poter distribuire la bozza della relazione finale prima della chiusura della riunione. Una buona pratica è quella di chiedere al gruppo dei relatori (meglio averne un paio che si alternano e si aiutano) di fare una bozza a fine giornata e di farla circolare tra i partecipanti per essere sicuri che quanto riportato è corretto e completo. L'ultimo giorno basterà incollare i vari pezzi e avrete un report in forma quasi finale.

La rendicontazione finale ufficiale
Studiatevi i moduli del report finale prima di consegnare la domanda. Vi si trovano delle indicazioni determinanti al buon fine del progetto.
Il report è in genere composto due parti: una parte finanziaria e una parte sulle attività. Chiarite bene la distinzione e affidate i due compiti a due figure separate, ma che lavorino in sincronia.
Avrete bisogno di informazioni omogenee e tempestive dai partner; fate quindi circolare i moduli per la raccolta delle informazioni e prendetevi almeno 15 giorni per la compilazione del modulo finale. Tenete presente che deve essere firmato dalla autorità preposta, quindi prendete le firme in tempo utile. Controllate sulla Guida del Candidato e sulle Regole per la rendicontazione quante copie dovete inviare e a chi, se dovete mandare anche copia dei prodotti, se fa fede o no il timbro postale.

Le attività e i risultati
Deve essere chiaro quale sarà il risultato del progetto. È un prodotto materiale, ossia un libro, un CD, un video? Allora definite aspetti quali autori, editing, diritti d'autore, ecc. È un evento, come un corso, un convegno, visite di scambio? Allora fate in modo che resti comunque qual-

cosa di concreto (i materiali didattici, gli interventi, le relazioni, ecc.). Prevedere un monitoraggio del vostro lavoro? In genere il rispetto del piano di lavoro è già una indicazione di buon andamento, ma se pensate di produrre materiali didattici è opportuno prevedere una fase di validazione e controllo. Chi lo fa? Un interno o un esterno al progetto? Quanto costa? Che diffusione prevedete per i risultati del vostro progetto, a livello locale, nazionale o internazionale? Prevedete ricadute del vostro progetto? Sono domande alle quali prima o poi sarete chiamati a rispondere!

La terminologia e il glossario

È vero che l'inglese è la lingua più usata nelle riunioni internazionali ma questo non assicura sempre una buona comunicazione. I partecipanti ad un incontro internazionale si trovano ad usare una lingua che non è la propria (tranne se sono inglesi); questo vuol dire che ognuno traduce da e verso la propria lingua; e questo può falsare la comunicazione. Fate una lista di parole chiave nelle varie lingue e fate il controllo incrociato dei significati: bisogna trovare termini esattamente equivalenti e non approssimativamente 'sinonimi'. E attenzione ai faulse friends! Per es. una 'pubblic school' inglese è una scuola privata, non pubblica; ma in USA è una scuola pubblica! Un 'rectorat' francese è un provveditorato, non un rettorato. 'Course' e 'programme' non corrispondono sempre ad un 'corso' e ad un 'programma' come lo può intendere un italiano. Per non parlare poi di termini quali: tutor, test, seminario, modulo, sperimentazione, ….

Conclusioni

La partecipazione ad un progetto richiede grande impegno e grande disponibilità di una notevole parte delle risorse di una istituzione. Fate in modo che vi siano ricadute positive anche per chi non ha preso parte direttamente alle attività. Diffondete le informazioni sulle esperienze di lavoro; adottate le innovazioni possibili soprattutto nelle piccole cose

quotidiane. Sono i piccoli segni dell'ordinario permanente che fanno la differenza, non l'eclatanza dello straordinario ma effimero.
In sostanza, non sarà una passeggiata su una strada in piano, ma piuttosto una gara su un percorso accidentato, e alla fine può darsi che il vostro vero risultato sarà costituito più dalla strada che avete spianato per giungere alla meta che non dalla meta stessa che avrete raggiunto.

List of available project products and classroom materials

This list contains materials produced by *T.I.M.E.* partners and participants within the project.
All products have been grouped according to main functions and users. Adapted versions, full texts and/or descriptions are available from the project web page:
http://www.iuo.it/relaz_int/progetti/TIMEforT/prod_outcomes.htm

The following products were prepared for in service teachers training. Some of them have been adapted to be included in this handbook:

- *Migration and settlement. Immigration, development and peace. Establishing school strategies for education in multicultural and multilingual dimension,* by Pamela Wadsworth, Paola Leone, Peter Lindhoud, Patricia East
- *TIME for Peace,* by Cristiana Massioni
- *Le migrazioni e il lato oscuro della globalizzazione. Il fenomeno migratorio in Italia,* by Giancamillo Trani,
- *Linee di indirizzo per le realtà scolastiche italiane*, by Maria Scanu, Elia Patalano,
- *Language diversity and language status*, by Maddalena Toscano

The following products were prepared for use by teachers in classroom activities. Short descriptions (in English and Italian), with indication of target users, objectives, activities and availability, have been included, for most of the products, in *Section 5.2 - Classroom materials / Strumenti didattici – descriptions by P. Wadsworth / descrizioni a cura di P. Leone, C. Massioni.*

- *Children games/songs*, by Evelyn Gierth

- *Il mago dei colori,* by Elena Assante
- *L'avventuroso viaggio della seta,* by Maurizia Sacchetti
- *In viaggio con TIME,* by Anna Maria D'andrea
- *Suoni e musica nel mondo,* by Antonia Casiello
- *A chi appartiene l'Adriatico,* by Tina Mucci
- *Et si on parlait des langues africaines?* by Claire Grégoire
- *Mi-hommes mi-bêtes. Un voyage dans les littératures populaires,* by Claire Grégoire, Anne Rocmans

The following products were prepared as a model for establishing communication between school, family, local community, outside world. Short descriptions (in English and Italian), with indication of target users, objectives, activities and availability, have been included, for most of the products, in *Section 5.2 - Classroom materials / Strumenti didattici – descriptions by P. Wadsworth / descrizioni a cura di P. Leone, C. Massioni*

- *Building bridges between parents, students and teachers,* by Marina Ettling, Christel Öfverström,
- *L'aquilone (giornale),* by Luciana Di Gennaro
- *Radici e culture – Facciamo il pane,* by Giuseppe Lembo, Cesare Maffia
- *The project and products web page,* by Maddalena Toscano

List of *T.I.M.E. for Teachers* partners and contributors

Assante Elena
Convitto Nazionale Vittorio Emanuele II, Piazza Dante – 80134 Napoli – IT
tel. +39 081 5499342/9402 elena_assante@katamail.com

Casiello Antonia
52° Circolo Didattico, via Ciaravolo - Napoli IT
tel./fax: +39 081 239 65 29 fax: +39 081 593 43 78

D'Andrea Anna Maria
via Mattia Preti 29 – 80127 Napoli IT anscarp@libero.it

De Simone Roberto
Conservatorio Nazionale San Pietro a Majella, via San Pietro a Majella 35 - 80138 Napoli IT
tel. +39 081 459255 fax +39 081 459507

Di Gennaro Luciana
Scuola Media Carlo Santagata, via Poli 68 - 80055 Portici (NA) IT
tel./fax: +39 081 7761931 Mari.car@iol.it

East Patricia
School of Teaching Studies - University of North London 166-200 Holloway Road - London N7 8DB - GB Fax: +44 171 753 5400

Ettling Marina
De Geer/Kunskapen and Greby primary schools
Norrköping Community and Linköping University
Stensövägen 5 610 24 – Vikbolandet SE
tel: +46 (0)125 50218 fax: +46 (0)125 50337
jan.ettling@telia.com

Ghione Ileana
Scuola Media Carlo Santagata, via Poli 68 - 80055 Portici (NA) IT
tel./fax: +39 081 7761931

Gierth Evelyn
IPE - Institut für Interkulturelle Pädagogik im Elementarbereich e. V.
Hartmühlenweg 6 - 55122 Mainz D
Tel/Fax +49 6131 382751 ipe@mainz-online.de

Grégoire Claire
Musée Royale de l'Afrique Centrale
11 Steenweg op Leuwen - 3080 Tervuren BE
tel. +32 2 7695673 gregoire@ulb.ac.be gregoire@africamuseum.be

Lembo Giuseppe
Ass. Museo della Civiltà Contadina per il Cilento
Ortodonico - Montecorice (SA) IT
tel. +39 0974 964229 fax: +39 0974 964403; tel. +39 0974 824159

Leone Paola
Univ. di Bologna, via S. Giovanni in Monte, 4 - 40100 Bologna IT tel. +39 051 6457750 fax +39 051 6457751 pleone@lingue.unibo.it

Lindhoud Peter
Faculty of Education, Hogeschool Windesheim - Windesheim University,
P.O Box 10090 - 8000 GB Zwolle NE
tel +31 38 4699199 fax +31 38 4654509 ++31 38 4600487
PC.Lindhoud@CHW.nl

Maffia Cesare
Ass. Museo della Civiltà Contadina per il Cilento
Ortodonico - Montecorice (SA) IT
tel. +39 0974 964229 fax: +39 0974 964403; tel. +39 0974 824159

Mango Vincenzo
CARITAS, largo Donna Regina 23 - Napoli IT
tel. +39 081 5574264 fax +39 081 5574269
caritasnapoli@synapsis.it

Massioni Cristiana
via delle Melette 16 - 35138 Padova IT cristiana.massioni@libero.it

Mucci Tina
Associazione Bologna za Mir, via Mazzini 4 – 40138 Bologna
tel. +39 051 306933

Öfverström Christel
Linköping University - 581 83 Linköping SE
tel: +46 (0)13 282041 fax: +46 (0)13 281996 chrof@ilu.liu.se

Patalano Elia
IRRE Campania, via Costantinopoli 130 – Napoli IT
tel. +39 081 440803 / 440917 irrsaecampania@tiscalinet.it

Rocmans Anne
Musée Royale de l'Afrique Centrale
11 Steenweg op Leuwen - 3080 Tervuren BE
tel. +32 2 7695673

Sacchetti Maurizia
D.S.A.- U.N.O., p.zza San Domenico Maggiore, Palazzo Corigliano - 80134 Napoli IT masacche@unina.it

Scanu Maria
IRRE Campania, via Costantinopoli 130 – Napoli IT
tel. +39 081 440803 / 440917 irrsaecampania@tiscalinet.it

Tandika Abedi
D.S.R.A.P.A. – U.N.O., p.zza San Domenico Maggiore, Palazzo Corigliano - 80134 Napoli IT
tel. +39 081 5517840 / 5517901 fax: +39 081 5515386

Toscano Maddalena
D.S.R.A.P.A. – U.N.O., p.zza San Domenico Maggiore, Palazzo Corigliano - 80134 Napoli IT
tel. +39 081 5517840 / 5517901 fax: +39 081 5515386
dsrapa@unina.it

Trani Giancamillo
CARITAS, largo Donna Regina 23 - Napoli IT
tel. +39 081 5574264 fax +39 081 5574269
caritasnapoli@synapsis.it

Varriano Valeria
D.S.A. – U.N.O., p.zza San Domenico Maggiore, Palazzo Corigliano - 80134 Napoli IT vvarriano@iuo.it

Wardsworth Pamela
School of Teaching Studies, University of North London
166-200 Holloway Road - London N7 8DB - GB
Fax: +44 171 753 5400
hxezwadswop@unl.ac.uk P.Wadsworth@unl.ac.uk

Questo volume è stato stampato in Italia
nel mese di marzo 2003 presso

IL TORCOLIERE

Officine Grafico-Editoriali d'Ateneo

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI NAPOLI "L'Orientale"