



TRANSATLANTIC FORUM ON INCLUSIVE EARLY YEARS
INVESTING IN THE DEVELOPMENT OF YOUNG CHILDREN FROM MIGRANT AND LOW-INCOME FAMILIES

Investire nell'infanzia è coltivare la vita




Identità, multilinguismo e multiculturalità

Quaderno TFIEY n. 6



FONDAZIONE EMANUELA LANCINI
Onlus - Centro Studi e Ricerca Sociale

 **fondazione
cariplo**



Fondazione
Cassa di Risparmio di Padova e Rovigo



Gruppo di coordinamento del progetto:

Cinzia Canali, Roberto Maurizio, Antonella Ricci, Marzia Sica, Tiziano Vecchiato

Autori del Quaderno:

Cinzia Canali, Devis Geron, Elena Innocenti, Tiziano Vecchiato

© Compagnia di San Paolo e Fondazione Emanuela Zancan onlus

in Italia il progetto è sostenuto da:

- Compagnia di San Paolo nell'ambito del Programma ZeroSei
- Fondazione Cariplo
- Fondazione Cassa di Risparmio di Padova e Rovigo
- Fondazione CON IL SUD

con la collaborazione scientifica di Fondazione Emanuela Zancan onlus

ISBN 978-88-88843-78-0

Fondazione Emanuela Zancan onlus

Via Vescovado, 66

35141 Padova

tel. 049663800

fax 049663013

email: fz@fondazionezancan.it

www.fondazionezancan.it

www.tfieyitalia.org

Maggio 2015

Indice

Introduzione	p.	5
 1. Identità e culture		
1.1. Identità imperfette	»	7
1.2. Differenziazione	»	7
1.3. Ridefinire il problema	»	8
1.4. Cosa possono insegnarci i bambini	»	9
1.5. Migrazioni di persone e di popoli	»	10
1.6. Ti conosco ma non ti riconosco	»	11
1.7. Well-being	»	12
 2. I dati di contesto		
2.1. Bambini da altri Paesi residenti in Italia	»	14
2.2. Italia e Europa	»	17
2.3. Gli alunni “stranieri”	»	20
2.4. Minori stranieri non accompagnati	»	26
2.5. Diverse origini ...	»	27
2.6. ... e diverse culture	»	31
2.7. Criticità e sfide	»	33
 3. Multilinguismo e multiculturalismo nella normativa nazionale e regionale		
3.1. Multilinguismo e tutela delle identità culturali nell’ordinamento italiano	»	36
3.2. Vecchie e nuove minoranze	»	37
3.3. Dal multilinguismo al multiculturalismo?	»	40
3.4. Dai diritti alle politiche: le “sollecitazioni” internazionali	»	41
3.5. L’eco dei principi fondamentali assunti in ambito internazionale e costituzionale nelle politiche educative nazionali	»	46
3.6. Multiculturalismo e multilinguismo nelle regioni italiane	»	50
3.7. Propensione alla multiculturalità, presenza di popolazione immigrata e andamento della spesa sociale	»	57

4. Laboratori di nuova cittadinanza

4.1. Rafforzare l'identità sociale di ciascuno per superare l'eterofobia	p.	62
4.2. Incontro tra diversi	»	63
4.3. Riconoscimento delle "persone in quanto persone"	»	65
4.4. Immigrazione come insicurezza	»	67
4.5. Rischi da evitare e potenzialità	»	70

Bibliografia	»	72
---------------------	---	----

Biblioteca del Tfi	»	76
---------------------------	---	----

Introduzione

Identità, multilinguismo, multiculturalità sono modi, in parte contraddittori, per considerare i problemi di un mondo che cambia. Se non affrontati sono loro ad “affrontarti”, in modi cruenti e innaturali. Con l’idea di identità si è portati a pensare a copie di un originale che si riproduce in ogni residente. Il multilinguismo ci chiama altrove, verso una multiculturalità che è ben oltre la portata di chi custodisce se stesso come un archivio, una lingua, una storia, con tanto passato e poco futuro.

Risalendo nel tempo si perdono le tracce di chi oggi si crede depositario dell’identità, della lingua e cultura del proprio territorio. Rivendica il suo posto in una terra che domani non sarà più sua. Non basta quello che già possiede e si attribuisce il privilegio di esserne figlio legittimo, con una logica proprietaria, che sopravvive tenacemente dopo che nel Novecento i sudditi sono diventati cittadini e i cittadini hanno creato nuove coesistenze, dentro nuove terre da abitare e condividere. Come spiegarlo ai bambini? Non si contendono la terra, ma cose più semplici, portabili, umane, oggetti con cui giocare. È impossibile spiegare alle giovani vite che l’identità non è marcatura biologica, etnica, culturale, per separare i residenti dai non residenti. È difficile spiegare che la lingua parlata non è solo per chi la sa usare, visto che è possibilità di comunicare, apprendere, inventare. È difficile spiegare loro che la cultura non è quello che si sa, ma quello che si è.

Da bambini non è difficile capirlo, senza fermarsi al colore di chi ha anche nome, capacità, sentimenti e molto altro da condividere, nel gioco della fraternità umana, crescendo insieme. Diventa così più facile imparare a esprimersi in tanti modi, che possono diventare lingue parlate, lingue dei segni, dei suoni, dei colori. L’arte li sa gestire meglio di qualunque altra espressione umana. Per questo la distanza tra arte e cultura non c’è se diventa messaggio di umanità.

Il passaggio da multilinguismo a multiculturalità è ardito, visto che parlare tante lingue non significa ancora pensare in tanti modi, in tante culture. Le culture sono quello che questa parola esprime, in modo profondo: “culture”, ambienti coltivati creativi, che esprimono il senso della vita, quello in cui si crede e le speranze che prefigurano futuri di nuove socialità.

I bambini e ragazzi “mentre crescono sono”, diventano grandi e non lo sono ancora. È importante per loro vivere questa tensione mentre il presente e il futuro possono coesistere, tenersi per mano. Nelle attese dei genitori spesso prevale quello che si aspettano. Ma può diventare un limite quando è pressione identitaria cioè ostacolo ad una nuova vita multiculturale.

Le trappole dell'identità possono infatti diventare costrizione, soprattutto oggi, dopo che “vivere tra diversi” è diventato la norma e non più un'eccezione.

Abbiamo messo a tema queste preoccupazioni e potenzialità, per imparare a riconoscerle, approfondirle, trasformarle in qualcosa di nuovo. È uno sforzo necessario, per fare spazio all'umanità che cresce. Ha bisogno di vivere fino in fondo l'equilibrio tra “*well-being*” e *well-becoming*”.

Per questo abbiamo cercato di definire il problema e di riportarlo a dimensioni attuali, con quel tanto di autocritica necessaria per evitare i rischi del sapere che si riproduce sempre uguale a se stesso. Abbiamo anche cercato di capire se e come le istituzioni, in particolare quelle regionali, si sono poste queste domande, che risposte si sono date, come le mettono a disposizione dei residenti e non residenti.

Negli ultimi decenni la ricerca non è stata inerte e ha affrontato con impegno i temi della cittadinanza, dell'abitanza, dei conflitti che si concentrano intorno alle differenze umane e sociali. I servizi 0-6 sono un concentrato di tutto questo, al punto che non serve descrivere e spiegare quello che già dicono i volti delle lingue e culture che coesistono in spazi accoglienti di nuova umanità. L'ascolto e l'osservazione sono quindi passi necessari, per imparare a camminare, per scoprire mondi possibili, oggi nascosti dai pregiudizi ma ricchi di potenzialità.

1. Identità e culture

1.1. Identità imperfette

“Identità imperfette” è il titolo di un volume di Augusto Palmonari e altri (1979). Le descrivono incomplete e aperte all’esplorazione, come avviene nell’adolescenza. Nel testo si mette in discussione la stretta connessione tra identità e scolarizzazione. Porterebbe a leggere i processi identitari in termini di “stretta connessione esistente tra scolarizzazione prolungata e adolescenza, un dato considerato tanto scontato da non essere nemmeno visto come un problema da indagare, al punto da studiare anche i giovani apprendisti e/o lavoratori nello stesso modo con cui vengono presi in considerazione i loro coetanei che ancora non sanno cosa significa transizione scuola lavoro”.

Nel testo viene valorizzata l’esigenza di “capire il significato psicologico proprio dell’età corrispondente alla fase adolescenziale per la costruzione dell’identità dei giovani lavoratori” visto che non è mai stato approfondito. Se questo vale per i giovani apprendisti perché non dovrebbe valere per i ragazzi di altri paesi che vivono lo studio e il loro futuro in condizioni inedite, perché vissute in una terra del tutto nuova?

Sono “apprendisti di nuova identità” con *alle spalle* altre culture e *a fianco* genitori preoccupati di salvaguardare le loro radici. È resilienza culturale, che non favorisce le aspettative di futuro dei figli e in certi casi li ostacola, mentre crescono in ambienti sociali non facili e spesso ostili. A risentirne è la possibilità di elaborare progetti di sé, sul piano professionale ed esistenziale. È speranza bloccata, che emerge nelle forme di “categorizzazione sociale” amplificata. Già Bruner e altri (1957) utilizzavano il concetto di categorizzazione, per sostenere l’omogeneizzazione (interna), tra gruppi sociali e la differenziazione (con l’esterno). In precedenza lo avevano sostenuto gli studi sulla *gestalt* e sulle attribuzioni categoriali, accentuando la parentela fra processi percettivi, processi cognitivi e costruzione dell’identità sociale.

1.2. Differenziazione

Doise (1976) quando parla di “differenziazione categoriale” evidenzia le sue conseguenze di ordine comportamentale, valutativo e rappresentativo. Sono altrettanti “modi dell’identità e della identificazione”. Non avvengono solo nella forma dei trac-

ciati “personali” ma come configurazioni e appartenenze “gruppali”. Il gruppo funziona come “utero sociale”, favorendo la gestazione identitaria e le sue appartenenze. I tracciati sono ambiente nutritivo, capace di linfa e ancoramento entrambi necessari per i processi di identificazione. Sono identità imperfette, perché sono vita in movimento. I gruppi vivono in concomitanza con altri gruppi e in mezzo a loro. Per questo il confronto intergruppo aiuta a posizionarsi, a trovare protezione necessaria dall’ansia dell’imperfezione identitaria. In altre parole, gli aspetti positivi dell’identità e dell’azione sociale hanno significato in relazione e nel confronto con altri gruppi.

In questo quadro possono essere riconosciute le qualità attuali e potenziali del concetto di sé. Eriksson (1968) la chiama attività sintetica dell’*Io*, per mantenere un sentimento di unità e continuità del sé in relazione, che ha il suo rispecchiamento nella rappresentazione di sé (Moscovici, 1976) nel confronto con l’«*Altro generalizzato*», nei giochi di ruolo (Goffman, 1959) con modalità linguistiche, verbali, grafiche che caratterizzano la narrazione di sé.

Sono processi che riprendono nella terza età, quando bisogna “riadattare” l’identità, che ha accumulato molta strada, tante esperienze, immagini di sé. Vengono meno le funzioni lavorative e riprendono con forza i fattori personali, quelli meno connessi con le configurazioni di “ruolo sociale e produttivo”. È uno sforzo necessario a vantaggio del “ruolo esistenziale”, quello basato sulle relazioni, le capacità sociali, il valore relazionale e affettivo accumulato negli anni.

L’identità ha necessariamente a che fare con il ciclo di vita, anche se di fatto è un modo irrazionale per parlare razionalmente del “chi siamo”. Nella cultura occidentale l’identità è associata al principio di non contraddizione: tra vero e falso ogni terzo è escluso. Significa che tra il sé e l’altro non ci sono possibilità intermedie e per questo identità significa identificazione, attribuzione di proprietà, oggettivazione.

L’altro che viene da lontano è quindi ancora più altro e più diverso. Non è difficile oggettivarlo e farne uno stereotipo per stargli lontano. Ma continua ad essere “persona”, vive una vita generata, anch’essa chiamata a generare e a moltiplicarsi, incompatibile con l’identificazione che separa, che fa scorrere in parallelo i “sentimenti di identità” che però non si riconoscono reciprocamente.

1.3. Ridefinire il problema

Le precedenti considerazioni ci avvicinano al problema e a come definirlo, visto che non è un passaporto rilasciato da paesi diversi. È qualcosa di più profondo e intrinseco ai processi vitali. Il nome che accompagna un bambino rimane uguale nel tempo, mentre quel bambino diventa adolescente, adulto, anziano. Si trasforma da figlio in padre, senza perdere il senso delle proprie radici, che rimangono di figliolanza, fraternità, famiglia. Riconoscere queste coesistenze può portare ad accettare l’idea multidimensio-

nale dell'identità e di molteplicità del senso del noi. Insieme consentono ad ogni persona di viverli uguali e diversi.

Di fronte a questo il suo opposto: la diversità dell'altro "senza radici", perché "diverso da me e da noi". È percezione distorta che rende innaturale una delle esperienze umane più naturali, l'incontro tra io e tu che non diventa noi. Può fermarsi sulla soglia del "noi delimitato" da tanti "io" proprietari: della propria terra, della propria patria che non diventa "matria", madre terra di tutti. I diversi "noi" sperimentano così le contraddizioni del non riconoscersi, accettarsi, esplorare i potenziali moltiplicativi che le diversità rendono possibili.

In ogni bambino questa esperienza si concentra in pochi anni, mentre la sua vita è scandita da tanti cambiamenti. Sono il "diventare grande" mentre il "restare separato" è il rischio più grande, se si trasforma in impossibilità di esprimere le proprie capacità di coesistenza e fraternità umana. È il peggio che possa succedere a un bambino, quando le cure genitoriali per coltivare la vita non affrontano questo problema. Lo sanno bene gli adolescenti quando soffrono oltre misura la tensione delle identità imperfette, che affermano e negano per poter diventare quello che sognano in un percorso di identità che è anche riconoscimento, desiderio, scoperta.

1.4. Cosa possono insegnarci i bambini

Ci insegnano che oggi è difficile gestire identificazioni multiple se vengono scoraggiate e ridotte all'appartenenza razziale. Non è appartenenza inedita da esplorare, ma tradizione radicata nella terra e cultura di provenienza. È difesa dai nuovi modi di essere società, che impedisce di capire meglio quello che non da oggi, ma da sempre, avviene intorno ai confini.

Nei confini, come nelle piastre telluriche, si concentrano forze enormi in tensione, anche quelle delle umanità che vivono intorno ad essi. Mentre imparano a gestire i confinamenti ideologici, razziali, etnici..., cioè tutto quello da cui tenersi a distanza di sicurezza e stigmatizzare. Quando le distanze sono ridotte e conflittuali può scatenarsi l'odio, la violenza, il rafforzamento ingiustificato delle identità accessorie, quelle dei noi contrapposti, disposti a negarsi, pensando che l'altro possa essere eliminato.

I predicati dell'identità sono geografici e culturali: "da dove vieni" e "chi sei". Ad essi si aggiungono la propria storia e il posizionamento relazionale. Per un bambino non è la stessa cosa essere figlio biologico, adottivo, affidatario. Sono predicativi dell'oggetto che però è un soggetto: "chi sono io", "di chi sono", "da dove vengo". Non possiamo limitarci a queste domande e non allargare l'attenzione a quello che i bambini possono insegnarci, visto che l'inedito e il nuovo si concentrano nei primi anni di vita. Ma servono capacità per riconoscerli e parole e linguaggi per esprimerle, prima che diventino identità, riconoscimento, appartenenza, cultura.

Servono criteri per osservare in modo anticipato quello che poi diventa forme e modi di esistere. Le identità fanno fatica a diventare diamante, accettando le proprie sfaccettature che sono condizione necessaria per accogliere i raggi di luce e moltiplicarli. Solo in questo modo, le identità si irraggiano in tante direzioni. È luce di sé che diventa “iotunoi molteplice” nello spazio sociale. Perché dunque limitarla, comprimerla, condizionarla, proprio quando le frontiere sono soltanto appartenenze e riferimento in terre poco disposte ad accettarlo.

1.5. Migrazioni di persone e di popoli

Negli ultimi decenni le migrazioni di persone si sono trasformate in migrazioni di popoli, mentre tutti erano impreparati a capirlo e agire di conseguenza. È facile arginare le persone finché non diventano popoli in movimento, magma vitale che si fa strada. Sono movimenti di popoli che spingono migliaia di individui a concentrarsi nelle terre e nelle acque di passaggio. Le concentrazioni della sofferenza fanno paura. Spingono verso altre terre, verso altre formazioni sociali, mettendo in discussione la loro stabilità e continuità, innescando la paura e finendo per alimentare il rifiuto dell'accoglienza.

Tutto questo avviene mentre tanti bambini si preparano ad un nuovo parto. Dopo quello biologico ora diventa esistenziale, necessario per una nuova esistenza sociale. Riguarda i bambini accolti per ragioni giuridiche e umanitarie. È concesso loro di familiarizzarsi con altri bambini, un'altra lingua, altri cibi, altri modi di giocare, nuovi compiti di sviluppo..., ma non per sempre. Altri come loro nascono nella nuova terra, che però non li accoglie, è madre e matrigna, li considera in affidamento temporaneo, gli concede residenza ma non cittadinanza. Affrontare queste sfide con i propri genitori significa essere meno esposti alle difficoltà, ma comunque viverle. Non si tratta per loro di apprendere cose nuove, come i loro genitori, ma di crescere e apprendere in nuovi spazi di vita.

Cosa significa per loro multiculturalità? Sviluppare capacità di crescere, leggere, capire contemporaneamente più codici, chiavi di lettura, forme di comprensione, modi per pensare e comunicare. In scala più ridotta è la stessa operazione che fa un'orchestra quando è necessario gestire contemporaneamente più chiavi sonore (violino, basso...), diversi livelli e modi di espressione del suono, timbri e ritmiche, componendo il fraseggio musicale oltre la babele dei suoni. Tutti la sperimentano prima di suonare insieme, quando gli strumenti cercano un accordo, un “la” identitario, per poi dialogare e suonare insieme.

È un risultato che si materializza musicalmente e simbolicamente nelle orchestre per la pace, quando suonano tanti ragazzi insieme, mentre le presunte diversità finiscono per essere quello che sono, maschere greche, che nascondono i volti reali e costringono le persone ad essere copie senza originale.

Chi gestisce in traduzione simultanea più regole grammaticali e sintattiche sperimenta i potenziali delle menti parallele. Gestiscono in contemporanea mondi possibili, come

nella danza quando i ritmi incompatibili del 3 e del 4 sono scanditi nello stesso arco temporale. Avviene quando si gestiscono in contemporanea problemi multifattoriali, dove le variabili si relazionano in modi consistenti e separarle sarebbe compromettere la possibilità di portarle a soluzione.

La predisposizione di ogni bambino a queste possibilità non significa che siano spontanee. Si possono apprendere e anche la genetica ci ha aiutato comporre le quote di determinismo biologico con i gradi di libertà e di generatività a disposizione, con esiti molto diversi tra loro. Anche per questo la multiconoscenza non è multicultural. Lo sperimentiamo quando la conoscenza di altre culture ci aiuta a capire e a dialogare tra diversi, ma non necessariamente a modificare la nostra mentalità. È linguaggio aumentativo che riduce le barriere quando comunicare diventa un limite e un ostacolo. La multiculturalità è come un “imprinting” che si realizza come nel passaggio dal “bianco e nero” al “colore”. Chi lo ha vissuto nella fotografia e nella televisione ricorda cosa abbia significato sul piano espressivo e culturale. Rendeva possibili espressività impensabili con immagini a colori vivi.

C'è quindi bisogno di “cultura multiculturale” affidata ai bambini e a chi nativamente impara a viverla, ad esprimerla e ad esprimersi, con i propri coetanei, anche se questo sforzo può allontanarli dai genitori. Per i bambini poveri questa possibilità è però razionata e non è sempre alla loro portata. Per molti di loro non poter accedere ai servizi 0-3 è negazione di opportunità. Li espone, molto di più dei loro coetanei, ai rischi di una disuguaglianza particolare. Non è quella superabile con maggiori capacità economiche, ma quella più profonda che riduce la loro speranza di futuro.

1.6. Ti conosco ma non ti riconosco

Nel suo saggio *“Italiani col trattino: figli dell’immigrazione in cerca di identità”* Ambrosini (2007) descrive i problemi appena delineati come “disuguaglianza istituzionalizzata”, che però “è sempre più difficile da mantenere nei confronti di nuove generazioni nate o cresciute all’interno delle nostre società, che non hanno un altro paese cui fare ritorno e hanno sviluppato esperienze di vita, legami sociali e orientamenti culturali all’interno del contesto in cui sono state allevate”. Anche se “l’assimilazione, in termini di apprendimento della lingua, di dispersione nei vari ambiti del mercato del lavoro, di matrimoni misti, e così via, continua ad avvenire, nel passaggio da una generazione all’altra (Alba e Nee, 1997), non significa che il problema si possa risolvere con una visione assimilazionista, che vede come adattamento quello che invece è nuova costruzione relazionale e sociale.

Le reazioni negative e violente all’attesa di un adattamento progressivo dei non residenti ha evidenziato in vari paesi europei l’inesistenza, di *“circuiti della marginalità che si autoalimenta: da una parte, incanalando le seconde generazioni verso percorsi di studio e occupazioni “per immigrati”, operando discriminazioni nelle assunzioni, e isti-*

tuendo “soffitti di cristallo” nelle carriere; dall’altra, generando sfiducia verso la scuola e verso l’equità della società ricevente, ripiegamento verso subculture oppositive e talvolta devianti, forme di autogheggettizzazione: quella che Portes e Rumbaut (2001) definiscono downward assimilation, cioè l’assimilazione verso il basso”. Come se colore, lingua, alimentazione ... potessero rappresentare marcatori stabili e indelebili di una “diversità” trasportabile, ma non modificabile. L’alternativa è prefigurata dalla ricerca di nuove identità, dove multilinguismo e multiculturalità innescano modi inediti di essere in relazione con gli altri.

“Da questo punto di vista, le famiglie immigrate non fanno altro che riflettere in maniera più acuta e visibile negoziazioni e contraddizioni che attraversano anche le famiglie autoctone con figli adolescenti. Caratterizzare le famiglie immigrate come ambienti conservatori, assillati dalla riproduzione delle culture di provenienza, tesi a limitare l’autonomia dei figli, è uno stereotipo di comodo” (Ambrosini 2007), che nel breve periodo può assicurare ma non certamente reggere il confronto tra generazioni, tra gruppi di appartenenza, che vivono in uno stesso territorio la necessità che i propri ancoramenti identitari, culturali, religiosi possano coesistere.

La cultura, soprattutto oggi, può degradare in risonanza uguale a se stessa, localismo, odio razziale, chiusura ai diversi. Il suo opposto è la scoperta, quando l’incontro con l’altro risuona come le corde alla chiamata del diapason. L’esperienza dell’altro può essere avvicinarsi, diventare persone capaci di un comune sentire, di una comunità “matria e patria”, di una figliolanza comune. Scoprire nuovi modi di essere società significa quindi rischio di incontrare persone diverse. Non basta sottometterle e dominarle, se l’apprendere è gioco reciproco, lontano dalla violenza che oggi come ieri caratterizza le faglie tra culture. È lì che si accumulano le forze in tensione tra di loro. L’energia che ne può scaturire è spesso distruttiva perché espone chi è lì a rischi enormi, anche della propria vita.

1.7. Well-being

Con il concetto di well-being Ben-Arieh e Goerge (2006) hanno aperto la ricerca al “diventare”. Sta alla cultura come il chicco non ancora pianta sta al grano, visto che potrà diventarlo. Esping-Andersen (1990) non immaginava che avrebbe ripensato e riconfigurato le proprie semplificazioni concettuali. Separavano e gerarchizzavano diversi modi culturali e pratici di prendersi cura dei bisogni umani fondamentali (nelle sue parole erano “sistemi di welfare”). Il mediterraneo è un baricentro di popoli, culture, incontri storicamente facilitati dall’acqua. È un terreno dove più facilmente si è sviluppata la vita e la civiltà, perché alimenta, protegge, accoglie e sostiene in modo delicato. Le sue asperità sono la tempesta e il freddo. Oggi impediscono a tanti bambini di attraversarlo insieme con i loro genitori.

È stato ed è anche uno spazio per negoziare, scambiare, far scorrere merci e idee, così che potessero fruttificare. Le culture intorno al mare di solito non sono fossilizzate e standardizzate, se non quando diventano capaci di separarsi dalla diversità, ma in modo degenerativo, deprivate di capacità di fare strada alla vita in movimento.

Il mare da cui ripartire sono quindi culture meno capaci di salvaguardarsi, ma in grado di incontrarsi e valorizzarsi, senza essere violente e aggressive. Nell'infanzia tutto questo è possibile perché, per sua natura, è un'età della vita ancora lontana dalla violenza di cui è capace l'età adulta. Nell'infanzia i laboratori di nuova umanità sono protetti dal gioco, dalla scoperta, da identità plasmatiche. Prendono forme che solo la vita in esplorazione può gestire e reggere senza rompersi, farsi male, negarsi. In età adulta tutto questo avviene più facilmente.

Per i bambini i rischi dell'incontro sono anche alimenti necessari e vivificanti. Per i bambini poveri e deprivati lo sforzo di crescere avviene spesso in spazi angusti, con poche opportunità, poco nutrimento, poche relazioni, incontri, in spazi sociali inospitali. La povertà di mezzi materiali non è necessariamente mancanza inevitabile di opportunità per crescere bene, quando l'amore e le cure genitoriali trasformano il poco a disposizione nel necessario. La cultura non è culto replicativo di un originale e questo vale particolarmente per i servizi per la prima infanzia, che devono rinunciare ai riti che li trasformano in monoculture del prendersi cura.

Chi sono io per me, chi sono io per te, chi siamo noi per chi? Sono domande che alimentano i percorsi di identificazione. Sono processi vitali e non potrebbe essere diversamente. I bambini non rispondono a queste domande, mentre le vivono senza bisogno di mentalizzarle, rappresentarle, trasformarle in definizioni separanti di sé. Sperimentano la dinamica autonomia/unione come ambiente generativo di potenzialità e capacità personali. Costruire l'identità tra diversi è quindi terreno necessario, fertile e favorente il dialogo tra diverse immagini di sé.

Non è replica identitaria dei propri genitori e lo sarà sempre meno, se l'universo di riferimento in cui crescere è ricco di colori, linguaggi, sapori, giochi. I loro genitori imparano quanto faticoso sia crescere i figli in una terra diversa da dove sono nati, non è la terra dei loro antenati a cui i figli non si sentono legati e obbligati come vorrebbero.

Nel contempo lo sviluppo sociale è spesso contrassegnato da un fenomeno particolare e frequente nei paesi sviluppati: la possibilità di non essere come i propri genitori, di non essere immobili nella scala sociale, la possibilità di non fare lo stesso lavoro dei propri padri e delle proprie madri. La crisi e la recessione economica hanno ridotto pericolosamente questa possibilità, con conseguenze negative sulla possibilità di realizzare i propri sogni. Per i bambini immigrati tutto questo vale su scala amplificata. Chi li accoglie ha paura di loro e dell'incontro tra culture, che però si fanno spazio per coltivare nuove vite in una socialità che non sarà più come prima.

2. I dati di contesto

Il capitolo presenta alcuni dei dati più significativi sul contesto multiculturale che caratterizza il nostro come altri Paesi avanzati. Pur senza la pretesa di delineare un quadro esaustivo della materia, si riportano dati di riferimento sulla presenza di minori con *background* di immigrazione in Italia e in Europa, con particolare riferimento – laddove i numeri sono disponibili – ai bambini nella fascia di età sotto i 6 anni.

2.1. Bambini da altri Paesi residenti in Italia

La stima del numero dei minori “stranieri” presenti in Italia presenta alcune difficoltà legate all’eterogeneità dell’universo di questi bambini e ragazzi, classificabili in (almeno) 3 macro-categorie: i minori stranieri regolarmente e stabilmente presenti (ossia presenti e iscritti nei registri anagrafici comunali); i minori regolarmente presenti (con permesso di soggiorno, ma non iscritti nei registri anagrafici); i minori senza permesso di soggiorno e non iscritti nei registri anagrafici¹.

Una prima fonte di dati di riferimento per tratteggiare il quadro della presenza di minori stranieri – benché non completa in quanto mancante della componente “irregolare” – è costituita dai dati Istat sulla popolazione straniera residente.

La percentuale di residenti stranieri² sul totale dei residenti in Italia, al 1 gennaio 2014, era pari all’8,1%. Si tratta di un valore medio, che varia in misura significativa lungo (almeno) due dimensioni: geografica e anagrafica. Sul piano territoriale, l’incidenza della popolazione straniera è nettamente superiore nelle regioni del Centro-Nord. Sul piano anagrafico, la percentuale di “stranieri” è superiore alla media tra le fasce più giovani della popolazione. In particolare, considerando i minorenni (0-17enni) l’incidenza a livello nazionale è pari al 10,7%, percentuale che cresce al 13,9% tra i bambini di età 0-5 anni e aumenta ulteriormente (al 14,8%) tra i bambini di età inferiore ai 3 anni (tab. 2.1). Tra i bambini con meno di 6 anni, l’incidenza dei residenti con cittadinanza straniera è massima (oltre un bambino su cinque) in Emilia-Romagna (22,3%), Lombardia (20,8%) e Veneto (20,2%). Nell’arco del decennio dal 1 gennaio 2004 al 1 gennaio 2014 (tab. 2.2), la quota di residenti stranieri è andata aumentando

¹ Tripartizione evidenziata in Save the Children (2011).

² Per popolazione straniera si intende la popolazione residente con cittadinanza non italiana.

ovunque, di quasi 5 punti percentuali a livello medio nazionale. Tra i bambini con meno di 6 anni, l'incidenza è aumentata di 8,3 punti percentuali (di 8,6 tra i più piccoli di età 0-2 anni), con picchi di incremento oltre i 10 punti percentuali in Emilia-Romagna (+11,8 punti), Liguria (+11,3), Lombardia (+11,1), Veneto (+11) e Piemonte (+10,6).

Tab. 2.1. Percentuale di residenti stranieri (a) su residenti totali, per fascia di età e per regione, al 1 gennaio 2014

	0-2 anni	3-5 anni	0-5 anni	0-17 anni	Totale
Piemonte	19,2	17,4	18,3	14,1	9,6
Valle d'Aosta	13,4	13,1	13,3	9,2	7,3
Liguria	18,3	15,4	16,8	13,2	8,7
Lombardia	21,9	19,8	20,8	16,6	11,3
<i>Nord-ovest</i>	20,8	18,8	19,8	15,6	10,6
Trentino-Alto Adige	15,4	13,9	14,6	11,0	9,2
Veneto	21,0	19,3	20,2	15,1	10,4
Friuli-Venezia Giulia	16,8	16,0	16,4	12,7	8,8
Emilia-Romagna	23,7	21,1	22,3	17,4	12,0
<i>Nord-est</i>	21,1	19,1	20,1	15,3	10,8
Marche	17,3	15,9	16,6	13,0	9,4
Toscana	19,0	16,7	17,8	14,4	10,3
Umbria	19,0	17,4	18,2	15,5	11,1
Lazio	16,3	12,8	14,5	11,7	10,5
<i>Centro</i>	17,4	14,7	16,0	12,9	10,4
Campania	4,3	3,6	4,0	2,9	3,5
Abruzzo	11,0	9,7	10,4	8,3	6,3
Molise	5,6	5,0	5,3	4,1	3,3
Puglia	4,2	3,5	3,8	3,0	2,7
Basilicata	4,7	4,4	4,6	3,4	2,9
Calabria	6,5	5,4	5,9	4,8	4,4
Sicilia	4,9	4,3	4,6	3,7	3,2
Sardegna	3,7	3,2	3,5	2,9	2,5
<i>Sud e Isole</i>	5,0	4,3	4,7	3,6	3,4
<i>Italia</i>	14,8	13,1	13,9	10,7	8,1

(a) L'Istat definisce la popolazione straniera come la popolazione residente con cittadinanza non italiana.
Fonte: Elaborazione su dati Istat, <http://demo.istat.it/>

Tab. 2.2. Variazione (in punti percentuali) della percentuale di residenti stranieri (a) su residenti totali, per fascia di età e per regione, tra il 1 gennaio 2004 e il 1 gennaio 2014

	0-2 anni	3-5 anni	0-5 anni	0-17 anni	Totale
Piemonte	+10,8	+10,4	+10,6	+8,3	+5,5
Valle d'Aosta	+7,5	+7,9	+7,7	+5,1	+4,3
Liguria	+12,1	+10,6	+11,3	+8,6	+5,3
Lombardia	+11,4	+11,0	+11,1	+9,3	+6,1
<i>Nord-ovest</i>	+11,3	+10,8	+11,0	+9,0	+5,9

	0-2 anni	3-5 anni	0-5 anni	0-17 anni	Totale
Trentino-Alto Adige	+8,3	+8,2	+8,2	+6,0	+4,8
Veneto	+10,6	+11,2	+11,0	+8,0	+5,2
Friuli-Venezia Giulia	+9,5	+9,9	+9,7	+6,9	+4,5
Emilia-Romagna	+12,3	+11,5	+11,8	+9,2	+6,8
<i>Nord-est</i>	+11,0	+10,9	+11,0	+8,2	+5,8
Marche	+7,8	+8,1	+7,9	+6,4	+4,7
Toscana	+10,1	+9,3	+9,7	+7,8	+5,7
Umbria	+9,6	+9,0	+9,3	+8,4	+6,0
Lazio	+10,5	+8,4	+9,4	+7,6	+6,6
<i>Centro</i>	+9,9	+8,7	+9,2	+7,5	+6,1
Campania	+3,2	+2,7	+3,0	+2,2	+2,4
Abruzzo	+7,2	+6,3	+6,8	+5,3	+3,8
Molise	+4,3	+3,9	+4,1	+3,1	+2,3
Puglia	+2,8	+2,2	+2,4	+1,9	+1,6
Basilicata	+3,9	+3,6	+3,8	+2,6	+2,0
Calabria	+5,1	+4,2	+4,6	+3,7	+3,0
Sicilia	+3,1	+2,7	+2,9	+2,4	+1,9
Sardegna	+2,6	+2,2	+2,5	+2,1	+1,6
<i>Sud e Isole</i>	+3,5	+3,0	+3,3	+2,5	+2,2
<i>Italia</i>	+8,6	+8,1	+8,3	+6,5	+4,7

(a) L'Istat definisce la popolazione straniera come la popolazione residente con cittadinanza non italiana.
Fonte: Elaborazione su dati Istat, <http://demo.istat.it/>

Al 1 gennaio 2015, gli stranieri residenti in Italia sono stimati in 5 milioni 73 mila (corrispondenti all'8,3% della popolazione residente totale), in aumento di circa 151 mila unità rispetto al 1 gennaio 2014 (Istat, 2015). Come evidenziato, ad esempio, da Caritas e Fondazione Migrantes (Idos, 2012), si tratta di un trend destinato a crescere ulteriormente nei prossimi anni. Sulla base delle previsioni Istat, si può calcolare che tra il 2011 e il 2065 l'incidenza della popolazione straniera aumenterebbe di circa 20 punti percentuali tra le fasce di età più giovani, a fronte di un incremento di circa 15 punti percentuali sul totale della popolazione (tab. 1.3).

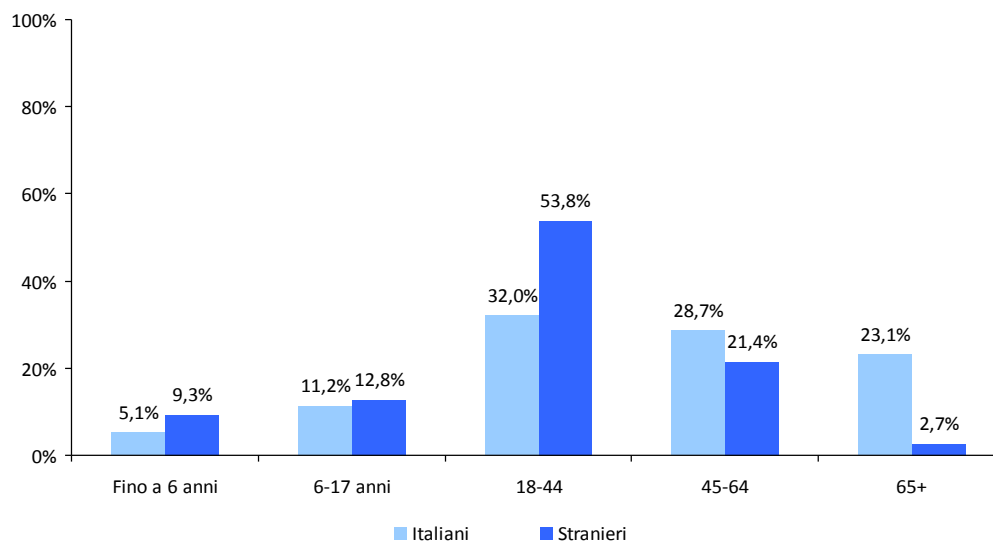
Tab. 2.3. Percentuali di residenti stranieri per fascia di età, al 1 gennaio 2011 e al 1 gennaio 2065

	Al 1 gennaio 2011	Al 1 gennaio 2065	Variazione 2011-2065 (punti percentuali)
0-2 anni	13,5	32,8	+19,3
3-5 anni	11,6	31,5	+19,9
0-5 anni	12,5	32,1	+19,6
0-17 anni	9,7	29,9	+20,2
Totale	7,5	23,0	+15,4

Fonte: Elaborazione su dati Istat, <http://demo.istat.it/>

Nell'ultimo decennio, a fronte di una riduzione dei residenti con cittadinanza italiana, l'immigrazione ha consentito una leggera crescita della popolazione. Il contributo degli immigrati può sostenere anche un relativo "ringiovanimento" della popolazione complessiva (la cui età media ha raggiunto i 44,4 anni al 1 gennaio 2015), in ragione della diversa struttura demografica dei residenti con cittadinanza straniera e del maggiore tasso di fecondità delle donne straniere (1,97 figli per donna, contro una fecondità media di 1,31 tra le donne italiane). A inizio 2014, la popolazione straniera si concentrava sulla fascia anagrafica centrale (18-44 anni) e sulle età minori (0-17 anni) più della popolazione italiana non straniera, mentre il contrario accadeva per le fasce di età superiori (fig. 2.1).

Fig. 2.1. Distribuzione percentuale della popolazione residente straniera ("stranieri") e non straniera ("italiani") per fasce di età, Italia, 1 gennaio 2014



Fonte: Elaborazione su dati Istat, <http://demo.istat.it/>

Nell'ultimo quinquennio, tuttavia, il saldo migratorio netto con l'estero (ossia la differenza tra il numero degli iscritti per trasferimento di residenza dall'estero e il numero dei cancellati per trasferimento di residenza all'estero) è andato costantemente diminuendo, toccando nel 2014 un valore stimato di 142mila unità, contro valori di molto superiori nell'anno pre-crisi 2007 (493mila) e nel 2008 (454mila).

2.2. Italia ed Europa

Nel confronto europeo, l'Italia si caratterizza per una quota di residenti stranieri superiore alla media Ue. Al 1 gennaio 2013, la percentuale di residenti con cittadinanza straniera era pari al 7,4%, contro il 4,1% in media nella Ue a 27 Paesi³. Due anni prima

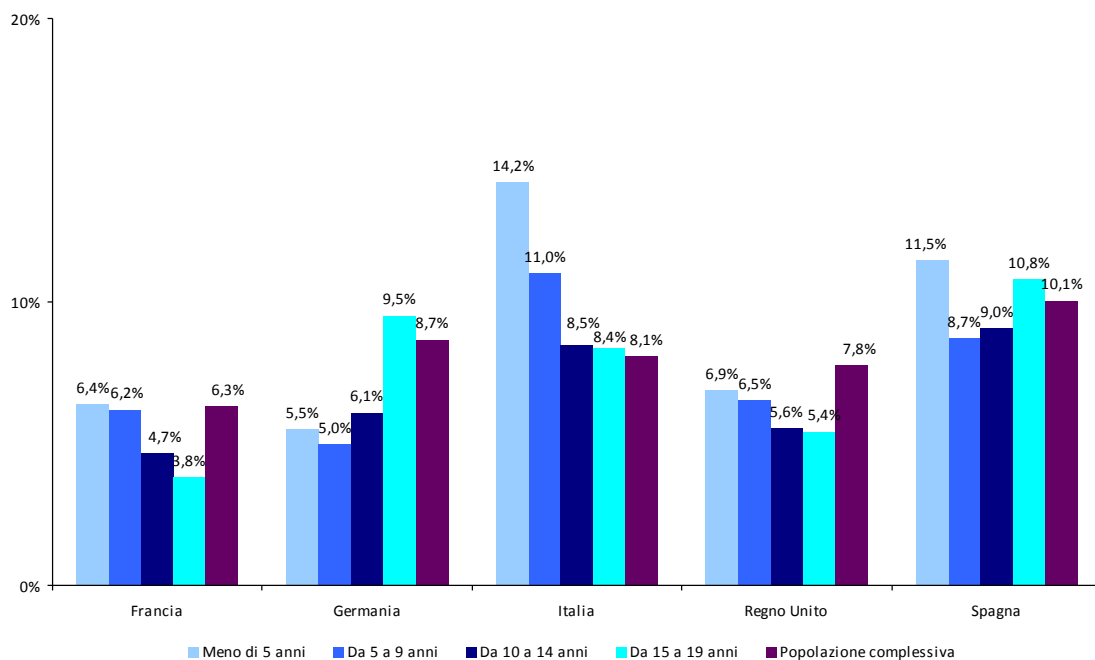
³ La media Ue considera le persone con cittadinanza extra-Ue.

(al 1 gennaio 2011) la percentuale in Italia era 6,5% mentre la media Ue era sostanzialmente la medesima (poco più del 4%).

La quota di popolazione con cittadinanza straniera residente al 1 gennaio 2014 in Italia (8,1%) è in linea con le percentuali di altri grandi Paesi europei (fig. 1.2). Considerando tuttavia le fasce di età minori, l'Italia si caratterizza per percentuali maggiori rispetto alle altre principali nazioni europee, in particolare nelle fasce 0-4 anni (14,2% di bambini residenti stranieri) e 5-9 anni (11%).

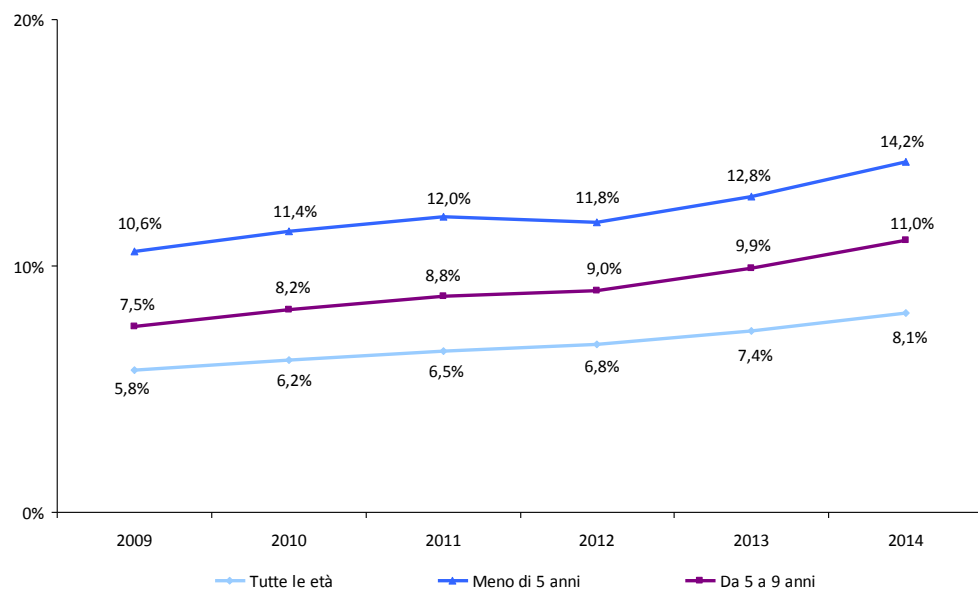
L'incidenza sulla popolazione infantile è andata aumentando significativamente in Italia negli ultimi anni, incluso l'ultimo quinquennio durante il quale la quota di bambini "stranieri" nelle fasce anagrafiche 0-4 anni e 5-9 anni è cresciuta di 3,6 e 3,5 punti percentuali rispettivamente, contro un incremento di 2,3 punti percentuali sul totale della popolazione (fig. 2.3).

Fig. 2.2. Percentuale di residenti con cittadinanza straniera, per fasce di età, al 1 gennaio 2014



Fonte: Elaborazione su dati Eurostat, <http://ec.europa.eu/eurostat>

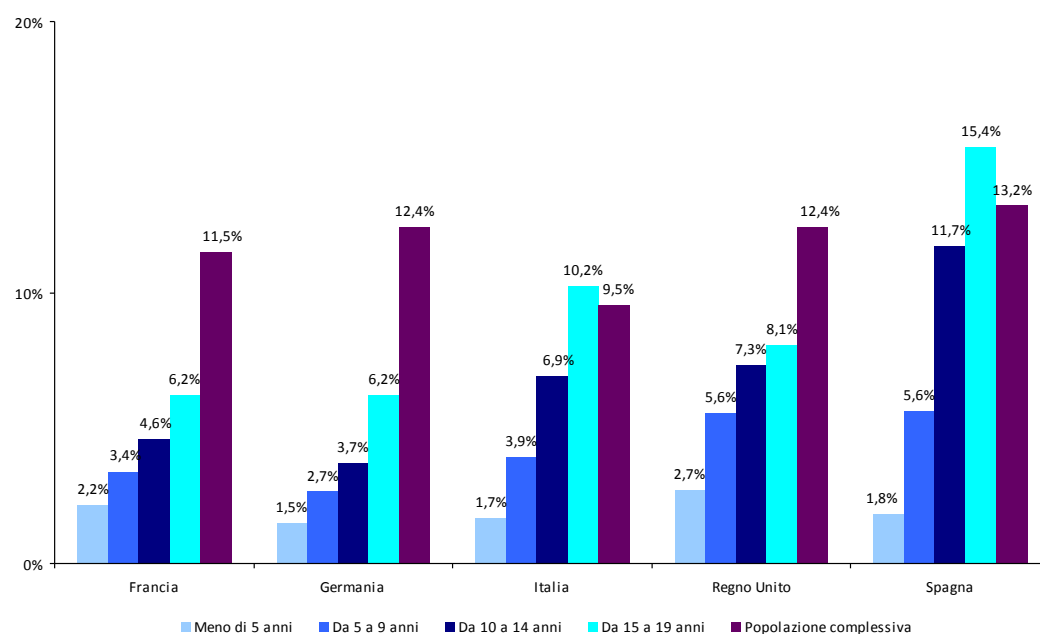
Fig. 2.3. Percentuale di residenti con cittadinanza straniera in Italia, per fasce di età, al 1 gennaio di ogni anno 2009-2014



Fonte: Elaborazione su dati Eurostat, <http://ec.europa.eu/eurostat>

Anche considerando la percentuale di residenti nati all'estero, la quota italiana (9,5% al 1 gennaio 2013) è superiore alla media Ue⁴ (6,7% al 1 gennaio 2013). La quota di residenti in Italia nati all'estero tra i bambini e ragazzi è tendenzialmente in linea o inferiore rispetto alle corrispondenti percentuali negli altri principali Paesi europei (fig. 2.4).

Fig. 2.4. Percentuale di residenti nati all'estero, per fasce di età, 1 gennaio 2013



Fonte: Elaborazione su dati Eurostat, <http://ec.europa.eu/eurostat>

⁴ La media Ue considera le persone nate in paesi extra-Ue.

2.3. Gli alunni “stranieri”

Un’utile fonte informativa per comprendere l’evoluzione in senso multiculturale della società italiana nelle sue fasce di età più giovani è costituita dai dati sugli alunni stranieri iscritti nelle scuole italiane (dalla scuola dell’infanzia alla secondaria di II grado, statali e non statali). Complessivamente, questi sono passati da 196.414 nell’anno scolastico 2001/2002 a 802.844 nell’anno 2013/2014, quadruplicando dunque nel periodo considerato. In termini percentuali, ciò ha implicato un passaggio dell’incidenza degli alunni con cittadinanza non italiana dal 2,2% al 9% della popolazione scolastica totale (Miur e Fondazione Ismu, 2015). Nel periodo, più breve, tra l’a.s. 2009/2010 e l’a.s. 2013/2014 (tab. 2.4), la popolazione scolastica complessiva è diminuita di quasi 37mila unità (-0,4%), come conseguenza di una riduzione di oltre 166mila alunni con cittadinanza italiana (-2%) e un contemporaneo aumento di oltre 129mila alunni con cittadinanza non italiana (+19,2%). Ciò significa che, in assenza di alunni “stranieri”, la diminuzione della popolazione scolastica complessiva sarebbe stata decisamente superiore a quella effettivamente registrata (quasi 5 volte tanto).

Tab. 2.4. Popolazione scolastica per cittadinanza e ordine di scuola

Anno scolastico		Infanzia	Primaria	Secondaria di I grado	Secondaria di II grado	Totale
A.s. 2009/2010						
Alunni stranieri	Numero	135.632	244.457	150.279	143.224	673.592
	Percentuale	8,1%	8,7%	8,5%	5,3%	7,5%
Alunni italiani	Numero	1.540.806	2.577.689	1.627.555	2.537.443	8.283.493
	Percentuale	91,9%	91,3%	91,5%	94,7%	92,5%
Totale	Numero	1.676.438	2.822.146	1.777.834	2.680.667	8.957.085
	Percentuale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
A.s. 2013/2014						
Alunni stranieri	Numero	167.591	283.233	169.780	182.181	802.785
	Percentuale	10,1%	10,0%	9,6%	6,8%	9,0%
Alunni italiani	Numero	1.496.313	2.543.876	1.591.362	2.485.886	8.117.329
	Percentuale	89,9%	90,0%	90,4%	93,2%	91,0%
Totale	Numero	1.663.904	2.827.109	1.761.142	2.668.067	8.920.114
	Percentuale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Variazione a.s. 2013/2014 su a.s. 2009/2010						
Alunni stranieri	Numero	+31.959	+38.776	+19.501	+38.957	+129.193
	Punti %	+23,6	+15,9	+13,0	+27,2	+19,2
Alunni italiani	Numero	-44.493	-33.813	-36.193	-51.557	-166.164
	Punti %	-2,9	-1,3	-2,2	-2,0	-2,0
Totale	Numero	-12.534	+4.963	-16.692	-12.600	-36.971
	Punti %	-0,7	+0,2	-0,9	-0,5	-0,4

Fonte: dati Miur e Fondazione Ismu (2015) e elaborazione su dati Miur e Fondazione Ismu (2015)

Negli ultimi anni, a fronte di una minore attrattività dell'Italia (dovuta anche alla crisi economica) e di una tendenziale stabilizzazione dei flussi migratori verso il paese, si è osservato un rallentamento della crescita degli iscritti stranieri nel sistema scolastico nazionale. Tra l'a.s. 2012/2013 e l'a.s. 2013/2014 l'aumento è stato del 2,1%, mentre ad esempio un decennio fa, tra l'a.s. 2002/2003 e l'a.s. 2003/2004, l'aumento era stato del 28,1% (Miur e Fondazione Ismu, 2015). Lo stesso trend si registra a tutti i livelli scolastici: nella scuola dell'infanzia l'aumento è stato dell'1,9% (contro il +23,8% di dieci anni fa), nella scuola primaria del 2,6% (contro +22,7%), nella secondaria di I grado si è registrata una diminuzione -0,6% (contro +27,8%), nella secondaria di II grado un incremento del 4% (contro +50,1% dieci anni fa).

Disaggregando per regione, la maggiore diffusione di alunni con cittadinanza non italiana si registra nel Centro-Nord Italia, ossia laddove è generalmente maggiore la presenza di residenti stranieri (tab. 2.5 e tab. 2.6).

Tab. 2.5. Numero di alunni con cittadinanza non italiana per regione e ordine di scuola, a.s. 2013/2014

	Infanzia	Primaria	Secondaria di I grado	Secondaria di II grado	Totale
Piemonte	16.989	26.496	15.365	16.426	75.276
Valle d'Aosta	410	557	318	306	1.591
Liguria	4.427	7.240	4.915	6.429	23.011
Lombardia	42.990	72.898	41.842	39.472	197.202
Trentino-Alto Adige (a)	4.483	6.193	3.483	3.231	17.390
Veneto	20.507	34.717	19.255	18.445	92.924
Friuli-Venezia Giulia	4.356	6.622	3.755	4.288	19.021
Emilia-Romagna	18.932	32.751	18.857	22.894	93.434
Marche	5.593	8.767	5.435	6.750	26.545
Toscana	13.070	21.599	13.982	15.704	64.355
Umbria	3.645	5.781	3.637	4.278	17.341
Lazio	14.648	26.492	16.527	19.404	77.071
Campania	3.711	7.491	4.714	5.868	21.784
Abruzzo	2.860	4.393	2.930	3.062	13.245
Molise	258	458	385	385	1.486
Puglia	2.953	5.804	3.702	4.087	16.546
Basilicata	488	818	517	645	2.468
Calabria	2.181	4.038	2.949	3.754	12.922
Sicilia	4.257	8.420	6.009	5.446	24.132
Sardegna	833	1.698	1.203	1.307	5.041
Italia (a)	167.591	283.233	169.780	182.181	802.785

(a) Il totale dei dati di fonte Miur – Ufficio di Statistica (2014) differisce leggermente dai dati regionali di fonte Miur e Fondazione Ismu (2015), in ragione di una differenza di 59 alunni stranieri nelle scuole del Trentino-Alto Adige.

Fonte: Miur – Ufficio di Statistica (2014)

Tab. 2.6. Percentuale di alunni con cittadinanza non italiana per regione e ordine di scuola, a.s. 2013/2014

	Infanzia	Primaria	Secondaria di I grado	Secondaria di II grado	Totale
Piemonte	14,9	13,8	13,0	9,8	12,7
Valle d'Aosta	11,4	9,3	8,6	5,8	8,6
Liguria	12,2	11,8	12,5	10,7	11,7
Lombardia	15,6	15,6	14,8	10,3	14,0
Trentino-Alto Adige	13,7	11,3	10,1	7,5	10,6
Veneto	15,0	14,9	13,5	9,0	13,0
Friuli-Venezia Giulia	14,0	12,8	11,7	9,1	11,7
Emilia-Romagna	16,4	16,5	15,9	12,9	15,3
Marche	13,3	12,9	12,9	9,6	11,9
Toscana	13,8	13,4	14,2	10,3	12,7
Umbria	15,3	14,8	15,5	11,6	14,0
Lazio	9,6	9,9	10,2	7,8	9,3
Campania	2,0	2,4	2,3	1,8	2,1
Abruzzo	8,0	7,7	8,2	5,2	7,1
Molise	3,5	3,6	4,6	2,6	3,4
Puglia	2,5	2,9	2,8	1,9	2,5
Basilicata	3,4	3,2	3,0	2,1	2,8
Calabria	3,7	4,3	4,9	3,7	4,1
Sicilia	2,9	3,3	3,7	2,2	3,0
Sardegna	2,0	2,5	2,7	1,8	2,2
<i>Italia</i>	10,1	10,0	9,6	6,8	9,0

Fonte: Miur – Ufficio di Statistica (2014)

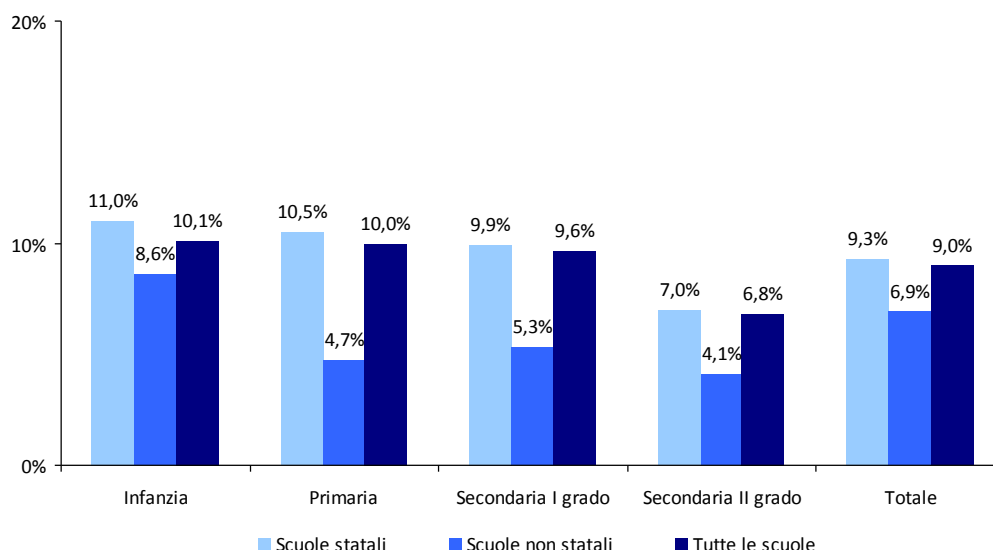
La regione con il numero più elevato di alunni di cittadinanza non italiana è la Lombardia (quasi 200mila), seguita da Emilia-Romagna e Veneto (oltre 90mila ciascuna). Rapportando le cifre assolute al totale della popolazione studentesca, emerge che l'incidenza più elevata di studenti con cittadinanza non italiana è in Emilia-Romagna (15,3%), seguita da Lombardia e Umbria (14%).

Una differenza tra alunni “stranieri” e “italiani” sta nel tipo di scuola frequentata. Da un lato, per quanto riguarda l'indirizzo scolastico: in particolare, nella scuola secondaria di II grado, scelgono più frequentemente un liceo classico, scientifico o linguistico gli “italiani” (nel 35,2% dei casi, nell'a.s. 2013/2014) rispetto agli “stranieri”, e gli stranieri nati in Italia più frequentemente (20,5%) rispetto a quelli nati all'estero (14,3%). Viceversa, gli istituti professionali sono scelti da meno di un italiano su cinque (19,2%), ma dal 29,2% degli stranieri nati in Italia e dal 39,5% degli stranieri nati all'estero. Le famiglie straniere scelgono più spesso per i propri figli scuole statali rispetto alle scuole non statali – nel 90% dei casi, contro l'86,7% tra gli alunni italiani. Differenze in questo senso si osservano a tutti i livelli di istruzione (infanzia, primaria, secondaria di I e II grado). La presenza e l'incidenza degli alunni stranieri nelle scuole non statali è tuttavia au-

mentata negli ultimi anni, in ragione sia di un aumento del loro numero sia di una riduzione del numero di alunni italiani iscritti (Miur e Fondazione Ismu, 2015). La massima frequenza presso istituti paritari si registra nella scuola dell'infanzia non statale, frequentata dal 39,7% degli alunni italiani ma anche da uno su tre (33,6%) tra gli alunni con cittadinanza straniera.

In generale, tra tutti gli ordini scolastici la maggiore incidenza percentuale di alunni "stranieri" si registra nelle scuole dell'infanzia – statali e non (10,1%), quindi tra i bambini di età 3-5 anni. La scuola dell'infanzia come livello educativo a maggior densità relativa di bambini con cittadinanza straniera è particolarmente evidente nelle scuole dell'infanzia non statali, dove la percentuale di bambini "stranieri" frequentanti (8,6%) è ben superiore all'incidenza di bambini stranieri nelle scuole non statali di ordine superiore (fig. 2.5).

Fig. 2.5. Percentuale di alunni con cittadinanza non italiana per ordine di scuola e gestione, a.s. 2013/2014



Fonte: Miur – Ufficio di Statistica (2014)

Si osservano inoltre delle dinamiche interne all'insieme degli alunni "stranieri" – ossia con cittadinanza non italiana. Questi si possono suddividere in due macro-categorie: gli "stranieri" nati all'estero e gli "stranieri" nati in Italia. Se fino al 2013 gli stranieri nati in Italia rappresentavano una minoranza – seppur cospicua – del totale (47,2% nell'a.s. 2012/2013), nell'a.s. 2013/2014 i nati in Italia sono divenuti per la prima volta maggioranza tra gli alunni con cittadinanza straniera (51,7%). Si tratta tipicamente di figli di immigrati, nati però in Italia, quindi con profili e necessità (in particolare educative) potenzialmente diverse rispetto a quelle di alunni con cittadinanza straniera e immigrati in Italia dopo la nascita. Negli ultimi anni si è assistito a un costante e significativo incremento della quota dei "nati in Italia" sul totale degli alunni stranieri. L'incidenza è

particolarmente elevata nella scuola dell'infanzia, dove è arrivata nel 2013/2014 all'84%, seguita in ordine decrescente dai livelli scolastici superiori (tab. 2.7).

Tab. 2.7. Nati in Italia ogni 100 alunni con cittadinanza non italiana, per ordine di scuola, anni scolastici dal 2007/2008 al 2013/2014

Anno scolastico	Infanzia	Primaria	Secondaria di I grado	Secondaria di II grado	Totale
2007/2008	71,2	41,1	17,8	6,8	34,7
2008/2009	73,3	45,0	18,8	7,5	37,0
2009/2010	74,8	48,6	20,5	8,7	39,1
2010/2011	78,3	52,9	23,9	9,0	42,2
2011/2012	80,4	54,1	27,9	10,2	44,2
2012/2013	79,9	59,4	31,8	12,2	47,2
2013/2014	84,0	64,4	37,9	15,3	51,7

Fonte: dati Miur e Fondazione Ismu (2015)

A livello territoriale, la diffusione rimane superiore nelle regioni centro-settentrionali. Il Veneto è la regione con la maggiore incidenza dei nati in Italia sugli alunni stranieri (59,5%), seguito da Lombardia (57,9%) e Piemonte (55,5%), mentre la minor presenza è in Calabria con il 20,7% (tab. 2.8 e tab. 2.9).

Tab. 2.8. Numero di alunni con cittadinanza non italiana *nati in Italia* per regione e ordine di scuola, a.s. 2013/2014

	Infanzia	Primaria	Secondaria di I grado	Secondaria di II grado	Totale
Piemonte	14.646	18.529	6.143	2.456	41.774
Valle d'Aosta	351	370	103	36	860
Liguria	3.666	4.475	1.666	647	10.454
Lombardia	37.244	50.972	18.376	7.502	114.094
Trentino-Alto Adige (a)	3.522	2.238	771	316	6.847
Veneto	18.203	25.684	8.300	3.118	55.305
Friuli-Venezia Giulia	3.677	4.393	1.336	572	9.978
Emilia-Romagna	16.069	22.818	8.043	3.981	50.911
Marche	4.941	6.067	2.259	961	14.228
Toscana	11.201	14.136	5.712	2.559	33.608
Umbria	3.244	4.112	1.490	668	9.514
Lazio	12.217	15.764	5.473	2.290	35.744
Campania	2.287	2.508	740	503	6.038
Abruzzo	2.206	2.320	788	315	5.629
Molise	152	151	49	15	367
Puglia	2.130	2.595	920	447	6.092
Basilicata	283	230	81	44	638
Calabria	1.224	968	289	189	2.670
Sicilia	2.896	3.293	1.542	1.042	8.773

	Infanzia	Primaria	Secondaria di I grado	Secondaria di II grado	Totale
Sardegna	580	692	257	129	1.658
<i>Italia (a)</i>	<i>140.739</i>	<i>182.315</i>	<i>64.338</i>	<i>27.790</i>	<i>415.182</i>

(a) Il totale dei dati di fonte Miur – Ufficio di Statistica (2014) differisce leggermente dai dati regionali di fonte Miur e Fondazione Ismu (2015), in ragione di una differenza di 101 alunni stranieri nati in Italia nelle scuole del Trentino-Alto Adige.

Fonte: Miur – Ufficio di Statistica (2014)

Tab. 2.9. Percentuale di alunni con cittadinanza non italiana *nati in Italia* per regione e ordine di scuola, a.s 2013/2014

	Infanzia	Primaria	Secondaria di I grado	Secondaria di II grado	Totale
Piemonte	86,2	69,9	40,0	15,0	55,5
Valle d'Aosta	85,6	66,4	32,4	11,8	54,1
Liguria	82,8	61,8	33,9	10,1	45,4
Lombardia	86,6	69,9	43,9	19,0	57,9
Trentino-Alto Adige	78,6	36,1	22,1	9,8	39,4
Veneto	88,8	74,0	43,1	16,9	59,5
Friuli-Venezia Giulia	84,4	66,3	35,6	13,3	52,5
Emilia-Romagna	84,9	69,7	42,7	17,4	54,5
Marche	88,3	69,2	41,6	14,2	53,6
Toscana	85,7	65,4	40,9	16,3	52,2
Umbria	89,0	71,1	41,0	15,6	54,9
Lazio	83,4	59,5	33,1	11,8	46,4
Campania	61,6	33,5	15,7	8,6	27,7
Abruzzo	77,1	52,8	26,9	10,3	42,5
Molise	58,9	33,0	12,7	3,9	24,7
Puglia	72,1	44,7	24,9	10,9	36,8
Basilicata	58,0	28,1	15,7	6,8	25,9
Calabria	56,1	24,0	9,8	5,0	20,7
Sicilia	68,0	39,1	25,7	19,1	36,4
Sardegna	69,6	40,8	21,4	9,9	32,9
<i>Italia</i>	<i>84,0</i>	<i>64,4</i>	<i>37,9</i>	<i>15,3</i>	<i>51,7</i>

Fonte: Miur – Ufficio di Statistica (2014)

Ad un aumento tendenziale della quota di alunni stranieri nati in Italia si accompagna una parallela tendenza, negli ultimi anni, alla riduzione del numero dei neo-entrati nel sistema scolastico nazionale. Questa tendenza ha tuttavia subito una leggera inversione tra l'a.s. 2012/2013 e l'a.s. 2013/2014. Quest'ultimo trend può essere legato anche all'incremento del numero di minori stranieri non accompagnati in Italia nel corso del 2014, benché non vi siano dati esatti relativi al loro inserimento scolastico (Miur e Fondazione Ismu, 2015).

2.4. Minori stranieri non accompagnati

Le stime relative al numero di minori stranieri non accompagnati⁵ (Msna) forniscono informazioni su bambini e ragazzi stranieri, che non rientrano nelle statistiche relative ai minori residenti regolarmente e stabilmente sul territorio nazionale. A fine 2014, il numero di minori stranieri non accompagnati era pari a 10.536 segnalati “presenti”; considerando anche i 3.707 segnalati “irreperibili”⁶ si arriverebbe a un totale di 14.243 Msna. Due anni prima, a fine 2012, le segnalazioni riguardavano 5.821 presenti e 1.754 irreperibili, per un totale di 7.575 bambini e ragazzi; a fine 2013 il numero era aumentato a 6.319 presenti e 2.142 irreperibili, per un totale di 8.461 (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2012; 2013; 2014). Si evidenzia dunque un trend in aumento nell’ultimo triennio⁷.

Gli oltre 10.500 Msna presenti a fine 2014 erano in larghissima parte di genere maschile (94,5%). La fascia d’età più rappresentata era quella compresa tra 15 e 17 anni (tab. 2.10).

Tab. 2.10. Distribuzione per fasce di età dei minori stranieri non accompagnati segnalati al 31 dicembre 2014

Fascia di età	Presenti	Percentuale dei presenti	Irreperibili
0-6 anni	27	0,3	0
7-14 anni	952	9,0	401
15 anni	1.321	12,5	602
16 anni	3.020	28,7	1.149
17 anni	5.216	49,5	1.555
Totale	10.536	100,0	3.707

Fonte: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2014)

La regione con il maggior numero di Msna accolti era la Sicilia (43,9% dei presenti) seguita dalle altre regioni con percentuali molto inferiori (essendo seconda la Puglia con il 10,4% dei Msna presenti).

Piuttosto eterogeneo era il quadro dei Paesi di provenienza degli Msna segnalati a fine 2014 (tab. 2.11), pur evidenziandosi alcune aree di origine prevalenti: nell’ordine i principali Paesi di provenienza dei Msna presenti erano Egitto (23,3%), Eritrea (12,4%), Gambia (10,5%), Somalia (10,4%), Albania (9,9%).

⁵ “Per minore straniero non accompagnato si intende il minorenne non avente cittadinanza italiana o di altri Stati dell’Unione Europea che, non avendo presentato domanda di asilo politico, si trova per qualsiasi causa nel territorio dello Stato privo di assistenza e rappresentanza da parte dei genitori o di altri adulti per lui legalmente responsabili in base alle leggi vigenti nell’ordinamento italiano” (art.1, comma.2, D.P.C.M. n. 535/1999)” (www.lavoro.gov.it)

⁶ Per “irreperibili” si intendono i minori stranieri non accompagnati per i quali è stato segnalato un allontanamento dalle strutture o dalle famiglie di accoglienza (www.lavoro.gov.it)

⁷ Al 30 aprile 2015, gli Msna segnalati presenti erano 8.260, gli irreperibili erano 5.173 (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2015).

Tab. 2.11. Ripartizione per cittadinanza dei minori stranieri non accompagnati segnalati al 31 dicembre 2014, primi 20 Paesi

	Presenti	Percentuale dei presenti	Irreperibili
Egitto	2.455	23,3	914
Eritrea	1.303	12,4	1.020
Gambia	1.104	10,5	45
Somalia	1.097	10,4	690
Albania	1.043	9,9	44
Bangladesh	611	5,8	19
Mali	474	4,5	58
Senegal	412	3,9	29
Afghanistan	391	3,7	460
Nigeria	356	3,4	28
Marocco	231	2,2	54
Ghana	172	1,6	11
Tunisia	123	1,2	47
Repubblica Del Kosovo	114	1,1	9
Siria	77	0,7	81
Costa D'avorio	72	0,7	4
Guinea	70	0,7	7
Pakistan	67	0,6	7
Algeria	38	0,4	18
Guinea Bissau	25	0,2	2
Totale primi 20 Paesi	10.235	97,2	3.547

Fonte: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2014)

2.5. Diverse origini...

Come il “piccolo” gruppo dei Msna, anche il complesso delle persone “straniere” in Italia proviene da un molteplicità di Paesi e aree geografiche, pertanto non costituisce un blocco (culturalmente) monolitico. Al 1 gennaio 2010, la maggioranza relativa (oltre un quinto) delle persone straniere residenti in Italia proveniva dalla Romania (21%), seguita da Albania e Marocco – entrambi terra di origine di poco più del 10% del totale (tab. 2.12).

Tab. 2.12. Stranieri residenti in Italia al 1 gennaio 2010 per i primi 20 Paesi di cittadinanza, numero e percentuale sul totale degli stranieri

	Numero	Percentuale sul totale
Romania	887.763	21,0
Albania	466.684	11,0
Marocco	431.529	10,2
Cina, Repubblica Popolare	188.352	4,4
Ucraina	174.129	4,1
Filippine	123.584	2,9
India	105.863	2,5
Polonia	105.608	2,5
Moldavia	105.600	2,5
Tunisia	103.678	2,4
Macedonia	92.847	2,2
Perù	87.747	2,1
Ecuador	85.940	2,0
Egitto	82.064	1,9
Sri Lanka	75.343	1,8
Bangladesh	73.965	1,7
Senegal	72.618	1,7
Pakistan	64.859	1,5
Serbia	53.875	1,3
Nigeria	48.674	1,1
Totale primi 20 Paesi	3.430.722	81,1

Fonte: dati Istat - Noi Italia (2011), <http://noi-italia2011.istat.it>

L'eterogeneità delle provenienze della totalità dei residenti stranieri in Italia si riflette anche nella varietà dei Paesi stranieri di provenienza degli alunni con cittadinanza non italiana. In sostanziale allineamento con i dati della tab. 2.12, i Paesi esteri più rappresentati nel sistema scolastico italiano (in maniera piuttosto costante negli ultimi anni) risultano Romania, Albania, Marocco, Cina, Filippine, Moldavia, India, Ucraina e Perù (tab. 2.13).

Tab. 2.13. Alunni con cittadinanza non italiana per i primi 20 Paesi di provenienza, a.s. 2013/2014

	Numero	Percentuale sul totale
Romania	154.605	19,3
Albania	107.862	13,4
Marocco	101.167	12,6
Cina, Repubblica Popolare	39.204	4,9
Filippine	24.838	3,1
Moldavia	24.589	3,1
India	24.017	3,0
Ucraina	19.167	2,4

	Numero	Percentuale sul totale
Perù	18.610	2,3
Tunisia	18.363	2,3
Ecuador	18.251	2,3
Pakistan	18.128	2,3
Macedonia	16.764	2,1
Egitto	15.239	1,9
Bangladesh	13.163	1,6
Senegal	12.441	1,6
Nigeria	12.351	1,5
Polonia	10.625	1,3
Ghana	10.452	1,3
Kosovo	9.185	1,1
<i>Totale primi 20 Paesi</i>	669.021	83,4

Fonte: Miur – Ufficio di Statistica (2014) e elaborazione su dati Miur – Ufficio di Statistica (2014)

Il Nord Italia ospita la maggioranza degli alunni con cittadinanza non italiana, qualunque ne sia il paese estero di provenienza: nell'Italia settentrionale risiede infatti dal 51,4% degli alunni di provenienza romena fino al 78,2% degli alunni di provenienza moldava (Miur – Ufficio di Statistica, 2014).

Pur nella generale prevalenza di Romania, Albania, Marocco, che congiuntamente a livello medio nazionale “pesano” per il 45%, disaggregando per regioni si può notare una certa eterogeneità circa le aree prevalenti di provenienza degli alunni stranieri (tab. 2.14). Se la provenienza romena rappresenta la maggioranza relativa in 11 regioni su 20, non è ad esempio il caso della Liguria (dove prevale, relativamente, la provenienza albanese) o della Lombardia (dove prevale, relativamente, la provenienza marocchina). Traspaiono inoltre differenze inter-regionali nell'origine dei flussi migratori, ad esempio si evidenzia il peso della comunità di origine cinese in Toscana, dove l'11,2% degli alunni stranieri è di provenienza cinese.

Tab. 2.14. Percentuale di alunni con cittadinanza non italiana per paese di provenienza, per regione, a.s. 2013/2014

	Romania	Albania	Marocco	Cina	Filippine	Moldavia	India	Ucraina	Perù	Tunisia	Altri Paesi	Totale	Totale (valore assoluto)
Piemonte	29,8	13,9	20,4	3,6	1,4	2,8	0,9	1,1	3,3	1,5	21,5	100	75.276
Valle d'Aosta	19,8	14,8	35,1	2,8	0,1	3,5	1,1	0,8	1,4	5,8	14,8	100	1.591
Liguria	9,7	22,3	11,1	2,6	0,9	1,6	0,7	1,5	3,8	1,7	44,1	100	23.011
Lombardia	11,8	11,4	13,1	4,4	4,9	2	5,1	2,1	4,2	2,1	38,9	100	197.202
Trentino-Alto Adige (a)	10,1	17,2	12,7	2,2	0,4	3,9	2	1,9	1,7	3,9	44	100	17.390
Veneto	17,7	10,3	13,8	6,4	1,4	7,1	3,5	1,3	0,3	1,3	37	100	92.924
Friuli-Venezia Giulia	16,8	15,2	5,6	3	0,7	2,3	2,4	2,1	0,2	1,2	50,5	100	19.021
Emilia-Romagna	10,7	14,7	17,7	5,1	2,8	5,5	3,9	2,5	0,7	4,4	31,9	100	93.434

	Romania	Albania	Marocco	Cina	Filippine	Moldavia	India	Ucraina	Perù	Tunisia	Altri Paesi	Totale	Totale (valore assoluto)
Marche	11,4	18,1	12,9	6,3	1	3,2	3,4	2,1	2,2	4,5	35	100	26.545
Toscana	16,8	24,5	10	11,2	3,4	1,5	1,7	1,4	3,2	1,3	25,2	100	64.355
Umbria	20,8	22,4	14,1	1,8	1,9	2,8	1,7	2,6	2,2	1,6	28,1	100	17.341
Lazio	39,4	5,7	2,7	2,9	6,7	3,2	2,4	2,5	3,2	1,1	30,4	100	77.071
Campania	23,4	5	7,8	4,3	1,4	0,9	1,8	15,9	0,5	1,3	37,8	100	21.784
Abruzzo	25,5	21,9	9,4	5,1	0,6	1	0,6	2,9	0,5	1	31,6	100	13.245
Molise	35,5	9,5	16,2	1,7	-	1,3	3	3	0,2	1,5	28,1	100	1.486
Puglia	24,3	28,1	7,5	4	1,4	0,4	1,6	2,2	0,2	2	28,3	100	16.546
Basilicata	43	14,7	12,1	2,9	0,3	0,7	3,1	3,4	0,2	2,3	17,3	100	2.468
Calabria	34,8	4,2	16,5	2,3	2,5	0,7	2,6	5,6	0,1	0,5	30	100	12.922
Sicilia	31,3	6,8	9,1	3,6	3,2	0,1	0,6	1,8	0,1	9,3	34,1	100	24.132
Sardegna	23,2	2,1	16,2	9	5,7	0,7	1	3,7	0,5	1,8	36,2	100	5.041
<i>Italia (a)</i>	<i>19,3</i>	<i>13,4</i>	<i>12,6</i>	<i>4,9</i>	<i>3,1</i>	<i>3,1</i>	<i>3</i>	<i>2,4</i>	<i>2,3</i>	<i>2,3</i>	<i>33,7</i>	<i>100</i>	<i>802.785</i>

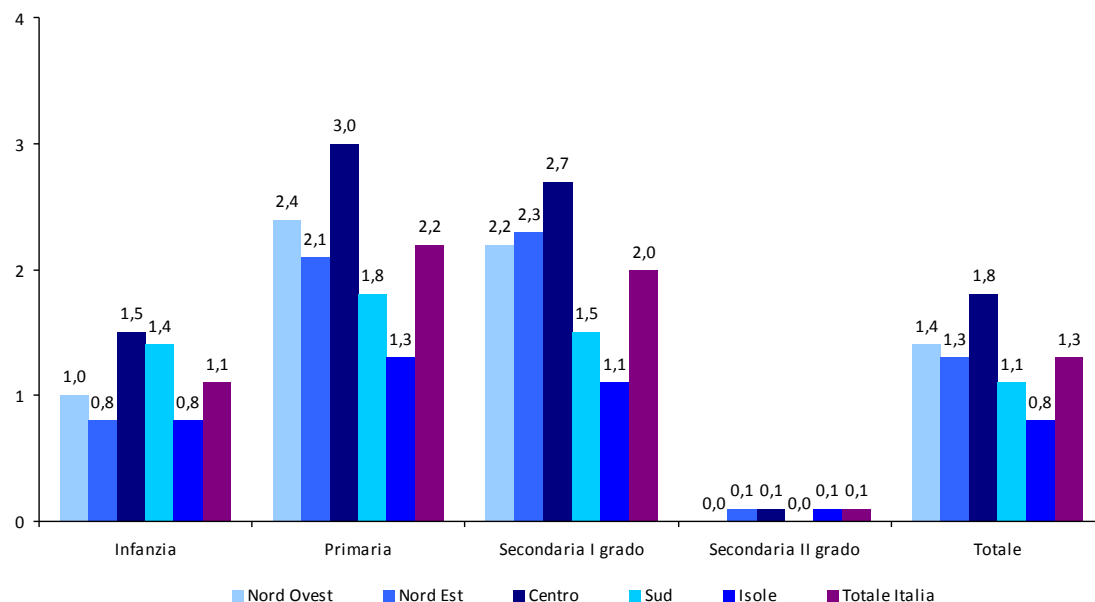
(a) Il totale dei dati di fonte Miur – Ufficio di Statistica (2014) differisce leggermente dai dati regionali di fonte Miur e Fondazione Ismu (2015), in ragione di una differenza di 59 alunni stranieri nelle scuole del Trentino-Alto Adige.

Fonte: Miur – Ufficio di Statistica (2014)

Oltre alla dimensione della provenienza caratterizzata in termini di cittadinanza (italiana/straniera), può essere evidenziata la numerosità del gruppo di alunni costituito da bambini rom, sinti e caminanti (qui definiti genericamente “alunni rom”). La distinzione di questo gruppo non ha una connotazione di natura giuridica, essendo una buona parte degli “alunni rom” cittadini italiani. Nell’a.s. 2013/2014 erano iscritti nelle scuole italiane 11.657 alunni rom (Miur e Fondazione Ismu, 2015). Si tratta di un numero significativamente inferiore (del 9,2%) rispetto a quello degli iscritti un quinquennio prima (12.838 nell’a.s. 2008/2009). A livello territoriale, la presenza (in valori assoluti) è maggiore nel Lazio (2.175), seguito da Lombardia (1.751), Piemonte (1.217) e Calabria (1.177). Tra i diversi livelli scolastici (fig. 2.6), l’incidenza degli alunni rom è massima nella scuola primaria (2,2 ogni mille alunni totali), minima nella scuola secondaria di II grado (0,1 ogni mille).

Sempre più numerosi, infine, sono i bambini nati in Italia da almeno un genitore straniero. Nel 2012 i bambini nati da entrambi i genitori stranieri sono stati quasi 80 mila (79.894), pari al 15% del totale dei nati residenti (Istat, 2013). Considerando anche i bambini nati da coppie miste, sono stati poco più di 107mila i nati nel 2012 con almeno un genitore straniero, pari al 20% circa delle nascite totali in Italia nell’anno. Le madri straniere più numerose sono state quelle di nazionalità romena (con 19.415 nati nel 2012), seguite dalle madri marocchine con 12.829 nati, albanesi con 9.843 nati e cinesi con 5.593 nati (Caritas e Fondazione Migrantes, 2013).

Fig. 2.6. Alunni rom ogni mille alunni, per ordine di scuola, per macroarea, a.s. 2013/2014



Fonte: Miur e Fondazione Ismu (2015)

2.6. ... e diverse culture

La varietà di provenienze – dei bambini e/o dei genitori immigrati – incide anche sul differente *background* socio-culturale dei bambini stessi. Un aspetto rilevante della nascita in famiglie (in tutto o in parte) “straniere” è rappresentato dalla specifica cultura di origine del nucleo familiare, di cui la lingua è uno dei principali aspetti. Se gli “stranieri”, in ragione delle diverse origini, non costituiscono un unico blocco culturalmente omogeneo, molteplici sono anche gli idiomi che i figli (nati all’estero o in Italia) assorbono – in maggiore o minore misura – nell’ambiente familiare. Tra la generalità dei cittadini stranieri con 6 o più anni, la lingua madre⁸ più diffusa è il rumeno, seguito da arabo e albanese (tab. 2.15).

Tab. 2.15. Persone (a) per lingua straniera parlata come lingua madre (valori assoluti e percentuali), Italia, anno 2011-2012

	Valori assoluti	Valori percentuali
Rumeno	798.364	21,9
Arabo	476.721	13,1
Albanese	380.361	10,5
Spagnolo	255.459	7,0
Italiano	162.148	4,5
Cinese	159.597	4,4

⁸ La lingua madre è definita come la lingua parlata prima di andare a scuola.

	Valori assoluti	Valori percentuali
Russo	126.849	3,5
Ucraino	119.883	3,3
Francese	116.287	3,2
Serbo/Croato/Bosniaco/Montenegrino	93.289	2,6
Altre lingue	950.269	26,1
Totale	3.639.227	100,0

(a) Cittadini stranieri di 6 anni e più

Fonte: Istat (2014)

Tra i cittadini stranieri, la lingua prevalentemente parlata in famiglia è l'italiano nella minor parte (38,5%) dei casi. Disaggregando per tipologia familiare, si nota che nei nuclei con almeno un componente minorenne si riduce leggermente (37,3%) la percentuale di persone la cui lingua principalmente parlata in famiglia è l'italiano. In particolare, questa quota scende ulteriormente, al 30,9%, nel caso di nuclei familiari in cui vivono minorenni esclusivamente di età 0-5 anni (tab. 2.16).

Tab. 2.16. Persone (a) per lingua parlata prevalentemente in famiglia, Italia, anno 2011-2012

	Italiano (%)	Altra lingua (%)	Totale (v. assoluto)
Per classe di età			
6-17 anni	47,3	52,7	546.590
18 anni e più	36,8	63,2	2.876.870
Per caratteristiche della famiglia			
Famiglie con almeno un componente di cittadinanza italiana	77,6	22,4	726.381
Famiglie composte esclusivamente da cittadini stranieri	27,9	72,1	2.697.079
Famiglie con almeno un componente minorenne	37,3	62,7	2.148.960
di cui: con esclusivamente minorenni di età 0- 5 anni	30,9	69,1	552.651
con almeno un componente di età 6-17 anni	39,5	60,5	1.596.309
Famiglie con tutti i componenti maggiorenni	40,5	59,5	1.274.500
Totale	38,5	61,5	3.423.460

(a) Cittadini stranieri di 6 anni e più

Fonte: Istat (2014)

Può quindi essere rilevante il ruolo delle istituzioni educative (asilo nido e scuola dell'infanzia) nel consentire un adeguato apprendimento della lingua italiana ai bambini di età 0-5 anni che vivono in queste famiglie. Proprio nelle età più giovani l'apprendimento di una nuova lingua è infatti più agevole. Se sul totale dei cittadini stranieri la maggioranza (60,8%) ha "almeno qualche" difficoltà nel parlare la lingua

italiana⁹, questa quota scende al diminuire dell'età: ha "almeno qualche" difficoltà con l'idioma nazionale il 69,9% dei cittadini stranieri con 36 anni e più, il 66% dei 26-35enni, il 48,5% dei 16-25enni e soltanto meno di un terzo (31,2%) dei bambini e giovani di età 6-15 anni (Istat, 2014).

Accanto alla varietà linguistica, un altro aspetto rilevante collegato all'immigrazione (più o meno recente, di prima generazione o successiva) è la diversità religiosa. Secondo recenti stime, gli "stranieri" in Italia sarebbero prevalentemente, nell'ordine: musulmani (33,1%), ortodossi (29,6%), cattolici (18,5%), fedeli delle tradizioni religiose orientali (6,4%), evangelici e altri cristiani (5,0%) e minoritariamente appartenenti ad altri gruppi tra cui ebrei ecc. (Idos, 2014). La maggioranza (53% circa) apparterrebbe dunque a diverse confessioni cristiane, mentre un terzo sarebbe di religione musulmana. Secondo il Rapporto Caritas e Fondazione Migrantes (2013) i luoghi di culto delle presenze religiose in Italia contano 850 chiese neo-pentecostali africani, 750 comunità cattoliche, 655 luoghi di culto islamico, 355 chiese ortodosse, 126 luoghi buddisti, 37 sikh, 2 hindu.

La religione può costituire un importante fattore di appartenenza culturale. La Convenzione dei Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (CRC), oltre a riconoscere in generale l'importanza della partecipazione di bambini e adolescenti alle decisioni e azioni che li riguardano (art. 12 della Convenzione), sottolinea in particolare la necessità di garantire per i bambini e adolescenti appartenenti a minoranze etniche, linguistiche o religiose il diritto ad apprendere e praticare la propria cultura, lingua, religione (art. 30). Non sempre ciò accade. Ad esempio, una ricerca sui minori richiedenti asilo non accompagnati – in Italia e negli altri paesi Ue – basata sulle testimonianze di 336 minori con 14 o più anni (oltre che di 302 operatori responsabili) e provenienti soprattutto da Afghanistan, Somalia, Angola, Repubblica Democratica del Congo, Eritrea e Iraq, evidenzia come questi ragazzi soffrano talvolta di minori possibilità di accesso a istruzione e formazione, e in particolare come non sempre le loro esigenze religiose vengano rispettate o soddisfatte, fino a fenomeni di discriminazione e maltrattamenti (Fra 2010, citato in Save the Children, 2011).

2.7. Criticità e sfide

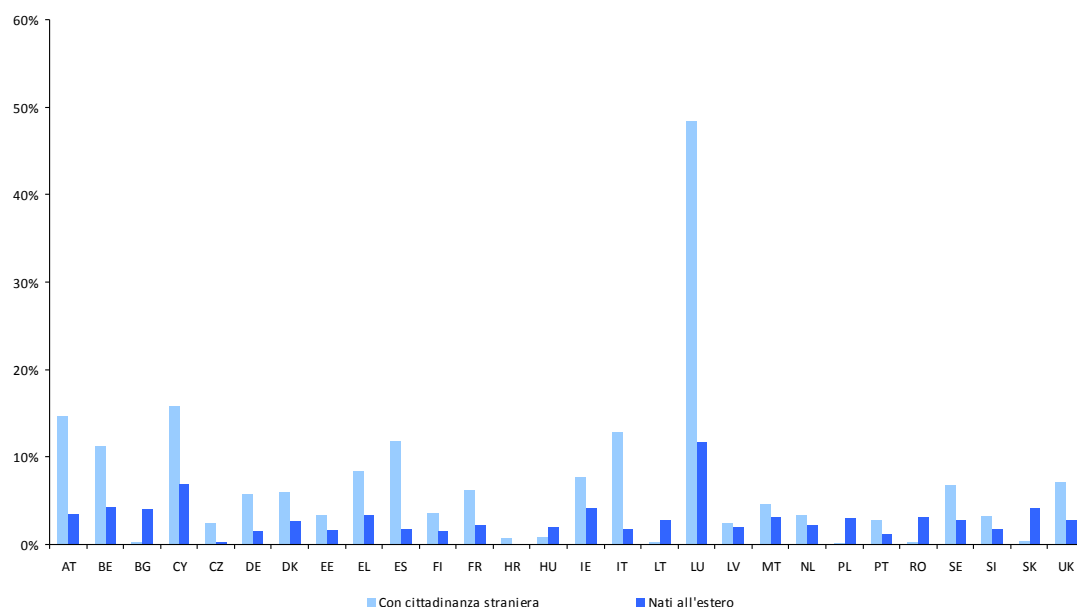
In termini di *policy*, la questione del contesto culturale di provenienza dei bambini più piccoli è uno dei punti di riferimento, a livello europeo, anche nel considerare le possibili necessità di supporto – in particolare linguistico – a favore di bambini immigrati o appartenenti a minoranze etniche. La Commissione Europea sottolinea come in gran parte dei Paesi Ue con una significativa presenza di bambini con cittadinanza straniera e/o nati all'estero, sebbene siano previste raccomandazioni a livello governativo

⁹ Il grado di difficoltà è collegato a un indicatore sintetico che tiene conto delle difficoltà degli stranieri con la lingua italiana in quattro diversi ambiti: comprensione, espressione orale, lettura e scrittura.

sull'introduzione di programmi di supporto linguistico nei servizi per la prima infanzia, è ancora piuttosto raro il coinvolgimento di personale immigrato o appartenente a minoranze etniche nel sostegno a bambini con difficoltà linguistiche (Commissione Europea, 2014). La Commissione evidenzia altresì come tra tutti gli obiettivi, esiti e attività di apprendimento raccomandati nei documenti-guida a livello centrale nei Paesi europei, l'apprendimento precoce di una lingua straniera o della seconda lingua è il meno frequentemente citato (essendo specificato in 18 Paesi – Italia esclusa). Inoltre, anche laddove effettivamente disponibili, servizi “aggiuntivi” di questo tipo (ad esempio l'insegnamento di una lingua straniera) possono comportare il pagamento di tariffe aggiuntive a carico delle famiglie, anche nel settore dei servizi pubblici. Permangono dunque delle criticità in quest'ambito, nonostante le istituzioni europee riconoscano la centralità di servizi di qualità per la prima infanzia nel perseguire una strategia di crescita “intelligente e sostenibile” nel medio-lungo termine.

Una stima (quantomeno *proxy*) della diffusione in Europa dei bambini provenienti da contesti familiari di immigrazione, quindi potenzialmente aventi bisogno di specifici programmi di supporto alle differenze culturali e linguistiche, può essere desunta dalle percentuali nei diversi Paesi di bambini nella fascia di età 0-5 anni che a) abbiano cittadinanza straniera, oppure b) siano nati all'estero (fig. 2.7). La lettura congiunta di queste due dimensioni consente di delineare un quadro quantitativo dei bambini europei con potenziale *background* di immigrazione (Commissione Europea, 2014).

Fig. 2.7. Percentuale di bambini di età 0-5 anni con cittadinanza straniera e nati all'estero, al 1 gennaio 2013, Paesi europei



Fonte: Commissione Europea (2014)

I vari Paesi europei presentano caratteristiche molto diverse per quanto riguarda l'incidenza di bambini con "origine potenzialmente straniera" ("potentially foreign origin", nelle parole della Commissione). In particolare l'Italia, a inizio 2013, si collocava su posizioni "basse" (sest'ultima) per quanto riguarda la percentuale di bambini 0-5 anni nati all'estero, ma era il quarto paese con la più alta percentuale di bambini 0-5 anni con cittadinanza straniera. I dati presentati costituiscono *proxy* quantitative del fenomeno del multiculturalismo e del multilinguismo in Italia e in Europa. Sono però numeri che evidenziano la necessità di meccanismi istituzionali volti a favorire l'accesso a servizi per la prima infanzia di qualità anche (e soprattutto) per i figli di famiglie immigrate, in ragione del riconosciuto impatto che il contesto sociale, linguistico, culturale di provenienza può determinare sull'educazione e dunque sul futuro dei bambini.

3. Multilinguismo e multiculturalismo nella normativa nazionale e regionale

3.1. Multilinguismo e tutela delle identità culturali nell'ordinamento italiano

Multilinguismo e multiculturalismo sono concetti relativamente recenti per l'ordinamento italiano, che per tradizione storica e culturale ha riconosciuto e valorizzato i fattori linguistici e culturali in rapporto al principio di non discriminazione, alla dignità e libertà personale, alla tutela delle minoranze storiche interne al proprio territorio nazionale (Ceccherini, 2008; Belvisi, 2012).

Il multiculturalismo, nella sua accezione condivisa a livello internazionale, vede coesistere la “pari dignità da riconoscersi alle espressioni culturali dei gruppi e delle comunità che convivono in una società democratica” e “l’idea che ciascun essere umano ha diritto a crescere dentro una cultura che sia la propria e non quella contingentemente maggioritaria nel contesto socio-politico entro cui si trova a vivere” (Taylor, 2003). Da ciò consegue, a carico degli ordinamenti statali, “il compito di salvaguardare e promuovere la caratterizzazione collettiva e storica della persona, il suo essere parte di un gruppo sociale più ampio, dotato di una spiccata individualità, che le viene fornita da elementi comuni e consolidati di natura etnica, linguistica e culturale” (Ceccherini, 2008).

Questo tipo di impostazione vede “lo Stato multiculturale come un anello ulteriore nella catena evolutiva dello Stato democratico”, nella misura in cui “l’azione tutelare e promozionale dei pubblici poteri deve dispiegarsi nei confronti sia delle minoranze storiche presenti all’interno dei confini nazionali che delle cosiddette ‘nuove minoranze’, costituite da gruppi di immigrati (o dalle generazioni successive) che hanno acquisito la cittadinanza o che risiedono stabilmente in uno Stato straniero” (ibidem).

Nell’assetto istituzionale attuale, questi temi chiamano in causa le diverse componenti dello stato italiano, dove a fronte di principi costituzionali comuni, regioni e stato cen-

trale hanno elaborato strumenti e forme di riconoscimento e valorizzazione del pluralismo culturale e linguistico diversi per entità, ambiti di intervento, modelli attuativi, e dove sono sempre più incisive le sollecitazioni provenienti dalle istituzioni sovranazionali. Questi temi, vastissimi, sono affrontati con specifico riferimento al tema guida del TFIEY, cioè guardando al loro impatto sull'inclusione dei bambini che provengono da famiglie vulnerabili, in quanto prive di mezzi o di origine immigrata. L'aspetto del multiculturalismo che si vuole approfondire riguarda quindi non tanto la tutela/valorizzazione delle diversità culturali in se stesse, quanto il loro riconoscimento come condizione per un effettivo esercizio dei diritti fondamentali di ogni persona, a partire dalla minore età, e come obiettivo da perseguire attraverso azioni di politica pubblica, con un focus specifico in ambito socioeducativo.

3.2. Vecchie e nuove minoranze

In Italia il multiculturalismo chiama in causa la convivenza tra minoranze cosiddette storiche e le nuove minoranze, derivanti dal consolidamento della presenza di popolazione di origine straniera. Mentre le prime hanno una collocazione geografica definita, "originaria", in territori prevalentemente frontalieri, e si caratterizzano per una diversità prevalentemente linguistica dalla maggioranza della popolazione, le nuove minoranze sono "sopravvenute", hanno una disseminazione territoriale maggiore cui corrisponde un minore consolidamento, in termini temporali, della presenza sul territorio e, infine, una maggiore differenziazione culturale, non soltanto in termini linguistici quanto religiosi, valoriali e comportamentali. Da un numero relativamente circoscritto di minoranze linguistiche storiche, collocate prevalentemente lungo l'arco alpino, si è passati ad una pluralità di nuove minoranze culturali, ancora in fase di definizione. Del tutto peculiare è poi la situazione delle popolazioni rom, sinti e camminanti, alcune delle quali presenti da secoli nel territorio italiano, il cui riconoscimento come minoranza è foriero di problematiche del tutto specifiche, ma che non può non essere inclusa in una riflessione sul multiculturalismo italiano (Piergigli, 2011).

Le forme di tutela e promozione riservate alle minoranze storiche sono nettamente diverse da quelle riservate alle nuove minoranze: le prime sono caratterizzate da una maggiore tipizzazione, dallo stretto riferimento alla dimensione territoriale e stanziale delle popolazioni interessate, dall'assunzione in carico alle istituzioni di compiti di promozione e di tutela del "gruppo minoritario" ulteriori rispetto alla tutela dei diritti individuali di libertà e al divieto di discriminazione, riferite anche alle componenti immigrate della popolazione (Cardone, Mobilio, 2014; Panzeri, 2014). Ciò non toglie che la crescente presenza e stabilizzazione di persone di origine straniera in Italia solleciti fortemente nuove soluzioni su come comporre il pluralismo sociale e culturale esistente.

Occorre guardare a questi aspetti attraverso una prospettiva originale, che fa sintesi delle questioni "tradizionali" legate alla tutela delle minoranze linguistiche storiche

presenti in determinati territori dello stato italiano e delle questioni emergenti che riguardano la composizione di una pluralità di lingue e culture “sopravvenute” in ragione della crescente presenza di popolazione immigrata, proveniente da diversi paesi. Non è più solo il fattore linguistico che differenzia le minoranze presenti nel territorio, diventando sempre più spiccata la differenza culturale complessivamente intesa, di cui la lingua è un’espressione, ma che riguardano in modo sempre più significativo anche altre componenti quali usi, costumi, comportamenti di carattere culturale e religioso (Ruggiu, 2012).

La conciliazione delle “vecchie e nuove” minoranze, o meglio, pluralità culturali e linguistiche è stato affrontato in modo più compiuto e approfondito in quei paesi, *in primis* Canada e Stati Uniti, dove la coesistenza di gruppi linguistici e culturali diversi è parte costitutiva degli stati stessi, composti da una pluralità di componenti che progressivamente si sono aggiunte alla componente autoctona, essa stessa “minoranza” rispetto alla popolazione maggioritaria¹⁰. Gli studi e le riflessioni maturate in questi contesti possono essere di aiuto a comprendere i fenomeni e a individuare soluzioni per quei paesi, come il nostro, dove la questione del pluralismo culturale e linguistico si è evoluta appunto da una dimensione storica e territoriale circoscritta, a una diffusione territoriale e una articolazione molto più complessa.

Le vicende storiche collegate all’unificazione e al primo conflitto mondiale hanno determinato una considerazione della questione multiculturale prevalentemente in termini di riconoscimento e tutela delle minoranze linguistiche frontaliere, riconducibili a quelle enclave di popolazione francofona insediate in Valle d’Aosta, di lingua tedesca e ladina insediate in Trentino Alto Adige e di lingua slovena in Friuli. Solo in tempi relativamente recenti, il riconoscimento di minoranze linguistiche si è ampliato, comprendendo anche alcuni insediamenti storici non frontalieri, in cui si è conservata una identità linguistica specifica, ritenuta meritevole di tutela: la legge n. 482 del 1999, recante “Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche”, considera tali “la lingua e la cultura delle popolazioni albanesi, catalane, germaniche, greche, slovene e croate e di quelle parlanti il francese, il franco-provenzale, il friulano, il ladino, l’occitano e il sardo”, prevedendo specifiche azioni a favore delle popolazioni di queste minoranze, residenti in ambiti territoriali predefiniti (Malfatti, 2001).

Il pluralismo culturale e linguistico conseguente ai flussi migratori più recenti, per essere considerato “minoranza” meritevole di tutela secondo le accezioni tradizionali, dovrebbe essere qualificato dai tre elementi che, a livello nazionale e internazionale sono considerati essenziali per la costituzione di una minoranza propria di una società multi-

¹⁰ Banting e Kimlicka, 2004, distinguono i destinatari delle politiche multiculturali in popolazioni autoctone minoritarie (*indigenous people*), popolazioni di immigrati e minoranze nazionali propriamente intese. Nel caso italiano, le politiche multiculturali riguardano le minoranze nazionali così dette storiche e la popolazione di origine straniera, non essendovi una minoranza “autoctona” paragonabile ad esempio ai nativi americani o agli aborigeni australiani.

culturale (Medda Windischer 2015; Rolla 2012; Kimlicka 1995): essere un gruppo sociale stabilito in forma tendenzialmente permanente nel paese, distinto dal gruppo sociale preminente; essere composto da membri che vi aderiscono su base volontaria, e che quindi possono liberamente scegliere se continuare a farne parte o meno; essere una “frazione del popolo”, cioè parte integrante della cittadinanza, di cui ne rappresenta una specifica qualificazione, in termini appunto culturali.

La dimensione della stabilità territoriale dell’insediamento è tradizionalmente considerata il fattore discriminante la diversa tutela delle minoranze storiche rispetto alle nuove minoranze, in termini sociali e istituzionali (Medda Windischer, 2015): mentre infatti da un punto di vista dei diritti culturali vi dovrebbe essere analoga tutela, in quanto diritti fondamentali della persona¹¹, il riconoscimento istituzionale e sociale delle minoranze come formazioni sociali presuppone un loro insediamento stabile nel territorio e una loro “riconoscibilità” da parte della componente maggioritaria della popolazione, che non risulta ancora consolidata. Questo malgrado le nuove minoranze integrino in modo ancora più specifico la definizione forse più condivisa a livello giuridico di minoranza, quale “formazione sociale a carattere non necessariamente associativo, la cui unitarietà è data, in mancanza di una sua organizzazione giuridico-formale, dalla titolarità di un corpo di interessi comuni alla cui tutela sono destinate le norme che realizzano la protezione minoritaria” (Pizzorusso, 1976).

Proprio la riconducibilità delle minoranze alla più ampia categoria delle formazioni sociali permette di delimitare meglio i confini della tutela loro riconoscibile rispetto a quella propria delle situazioni personali. Analogamente alle altre formazioni sociali, il riconoscimento di specifiche forme di tutela è condizionato ad un limite di ordine costituzionale: tali corpi intermedi sono meritevoli di tutela se e nella misura in cui sono luogo di sviluppo e svolgimento della personalità dei suoi componenti. La tutela dei diritti fondamentali, non solo di carattere culturale, assume una rilevanza specifica con riferimento alle nuove minoranze, soprattutto in quelle situazioni in cui l’appartenenza a una data minoranza culturale può essere fortemente condizionante nei rapporti sociali e nello sviluppo autonomo della personalità (tipico esempio, la questione del velo e più in generale dell’abbigliamento femminile proprio delle culture islamiche, su cui Brunelli, 2008).

¹¹ Ciò non significa ovviamente che non vi siano situazioni di conflitto tra esercizio di diritti afferenti alla sfera culturale e altri diritti fondamentali: in ambito minorile, una delle questioni più ricorrenti in ambito giurisprudenziale è data dal conflitto tra la tutela dei diritti del minore e l’appartenenza a date comunità culturali, o meglio e l’esercizio di diritti “culturali”, spesso ma non solo di matrice religiosa, da parte dei genitori. Una rassegna giurisprudenziale di casi relativi a diverse “concezioni della cura dei bambini” si trovano in I. Ruggiu (2012), cit., p. 37 e seguenti.

3.3. Dal multilinguismo al multiculturalismo?

La Costituzione italiana contiene diverse disposizioni da cui è possibile ricostruire la tutela delle “minoranze culturali e linguistiche”, in termini individuali, come riconoscimento di diritti espressione dell’identità culturale della persona, e in termini sociali, come riconoscimento di formazioni sociali culturalmente e linguisticamente diverse.

Pur non esistendo nella nostra Costituzione un esplicito riconoscimento dei diritti culturali, come avvenuto in altri testi costituzionali più recenti (Ceccherini, 2008), il bilanciamento degli interessi di protezione delle identità linguistiche e culturali si basa su un quadro di principi fondamentali di ordine costituzionale e internazionale che pongono al centro la persona, la sua dignità e libertà di espressione, primariamente come singolo, e quindi come componente di una data comunità linguistica e culturale.

Al quadro di riferimento per la definizione di un regime di protezione specifica per le persone appartenenti alle nuove minoranze linguistiche e culturali, corrisponde una serie di compiti che le istituzioni sono chiamate ad adempiere per riconoscere i diritti della persona alla propria identità, di cui la componente linguistica e culturale è parte integrante: per rimuovere le eventuali discriminazioni, per promuovere la valorizzazione delle diversità culturali e linguistiche esistenti nelle diverse comunità, per comporre quei conflitti che possono scaturire da tali diversità.

La Corte costituzionale ha affermato che il principio di tutela delle minoranze linguistiche (art. 6 Cost.) “si situa al punto di incontro con altri principi, talora definiti ‘supremi’ che qualificano indefettibilmente e necessariamente l’ordinamento vigente: il principio pluralistico riconosciuto dall’art. 2, essendo la lingua un elemento di identità individuale e collettiva di importanza basilare, e il principio di eguaglianza riconosciuto dall’art. 3 della Costituzione” (C. Cost., sentenza n. 15_96). Più di recente, la Corte ha offerto una definizione di minoranza tutt’altro che restrittiva, facendo riferimento alle minoranze linguistiche come “comunità necessariamente ristrette e differenziate, nelle quali possono spontaneamente raccogliersi persone che, in quanto parlanti tra loro una stessa ‘lingua’, diversa da quella comune, custodiscono ed esprimono specifici e particolari modi di sentire e di vivere o di convivere” (C. Cost., sentenza n. 170_2010). È poi parte integrante dell’identità culturale e valoriale della persona la libertà religiosa, profilo essenziale del libero sviluppo della personalità. La Costituzione italiana, oltre a considerare questo aspetto dal punto di vista sociale e istituzionale, riconoscendo le diverse confessioni religiose esistenti, riconosce ad ogni persona la libertà di professione della fede religiosa “in qualsiasi forma, individuale o associata, di farne propaganda e di esercitarne in privato o in pubblico il culto, purché non si tratti di riti contrari al buon costume” (art. 19).

Lo sviluppo della cultura come compito specifico della Repubblica (art. 9), la libertà di manifestazione del pensiero (art. 21) e di insegnamento e il pluralismo in ambito scolastico (art. 33) completano il quadro delle disposizioni da cui è possibile ricostruire “la

Costituzione italiana delle minoranze” culturali (Piergigli, 2015).

Resta impregiudicato il fatto che, nel contesto italiano attuale, il multiculturalismo di fatto continua a sopravanzare il riconoscimento del multiculturalismo in punto di diritto (sulle differenze tra la dimensione sociale e quella prescrittiva della società multiculturale, Mancini, 2000, p. 5): le diverse esperienze di pluralismo culturale sono sempre più suscettibili di incontro, laddove l’alta mobilità delle popolazioni immigrate riguarda anche territori tradizionalmente abitati da minoranze storiche, e la stabilizzazione delle comunità straniere, in ambito metropolitano ma non solo, riproduce in Italia situazioni già radicate in altri contesti europei e extraeuropei, che richiedono risposte politiche, prima che giuridiche, in grado di conciliare le diversità emergenti e favorirne la convivenza (Galbersanini, 2014).

In questo senso, un esplicito superamento della dizione meramente linguistica del concetto di minoranza in sede costituzionale potrebbe essere un passaggio significativo per segnare il superamento di una stagione storica in cui la lingua era il principale fattore di differenziazione, e aprirsi ad una situazione attuale e futura che vede il fattore linguistico come uno dei componenti di una differenziazione culturale molto più ampia. “La necessità di predisporre un efficace diritto costituzionale della differenza” (Palermo, Woelk, 2011) è fortemente sentita e comune a diversi ordinamenti, non solo quello italiano. Negli anni sono state anzi sempre più numerose le indicazioni in materia provenienti da enti sovranazionali, tali da condizionare, culturalmente prima che giuridicamente, le politiche di multiculturalismo complessivamente intese.

3.4. Dai diritti alle politiche: le “sollecitazioni” internazionali

A livello internazionale, il concetto di minoranza è assunto in una accezione ampia, che tiene insieme le diverse componenti culturale, linguistica, etnica, religiosa, la cui tutela e valorizzazione è compito specifico degli stati, attraverso strumenti normativi e di politica pubblica (Piergigli, 2015).

Il Patto delle Nazioni Unite sui diritti civili e politici del 1966, ratificato con legge 881/1977, prevede la tutela positiva, cioè il riconoscimento e la valorizzazione, degli appartenenti alle minoranze etniche, linguistiche e religiose (art. 27). Anche nella Dichiarazione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone appartenenti alle minoranze nazionali o etniche, religiose e linguistiche (1992) si sottolinea come la “costante promozione e realizzazione dei diritti delle persone appartenenti a minoranza nazionale o etnica, religiosa e linguistica” sia “parte integrante dello sviluppo della società nel suo insieme e in un contesto democratico basato sullo stato di diritto”. In particolare, nel campo dell’educazione (art. 4), gli stati devono prendere misure per incoraggiare la conoscenza della storia, delle tradizioni, della lingua e della cultura delle minoranze esistenti nel proprio territorio. Le persone appartenenti a minoranza devono avere adeguate possibilità di acquisire la conoscenza della società nel suo insieme e di parte-

cipare pienamente al progresso economico e allo sviluppo nel proprio paese. Si tratta di principi che affermano la tutela delle persone, a prescindere dal tipo di minoranza (originaria o sopravvenuta) di cui facciano parte, e che collocano l'appartenenza a una minoranza in una dimensione dialogica, relazionale, con le altre minoranze e con la maggioranza.

È nella dichiarazione dei diritti del fanciullo del 1989 che si trova l'esplicito riconoscimento dei diritti culturali (art. 4) come diritti fondamentali, al pari di quelli civili e sociali. Si tratta di un riconoscimento che trova conferma in altre disposizioni della dichiarazione. All'art. 2 si afferma anche in riferimento al "fanciullo" il principio di non discriminazione, dovendo gli stati garantire i diritti enunciati nella presente Convenzione, "senza distinzione di sorta e a prescindere da ogni considerazione di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione politica o altra del fanciullo o dei suoi genitori o rappresentanti legali, dalla loro origine nazionale, etnica o sociale, dalla loro situazione finanziaria, dalla loro incapacità, dalla loro nascita o da ogni altra circostanza".

All'art. 30 si trova una disposizione analoga all'art. 27 del Patto per i diritti civili e politici del 1966, che sottolinea la dimensione personale e sociale della tutela dei diritti culturali: negli Stati in cui esistono minoranze etniche, religiose o linguistiche oppure persone di origine autoctona, un fanciullo autoctono o che appartiene a una di tali minoranze non può essere privato del diritto di avere una propria vita culturale, di professare e di praticare la propria religione o di far uso della propria lingua insieme agli altri membri del suo gruppo.

Come è stato efficacemente scritto, "questi documenti evidenziano il legame indissolubile tra i concetti di cultura, diritti culturali, identità, diversità linguistica e culturale, concetti la cui implementazione è indispensabile alla piena realizzazione delle libertà fondamentali, oltre che della democrazia, del pluralismo, della coesione sociale, della pace e della sicurezza a livello locale, nazionale e internazionale" (Piergigli, 2015, p. 6). In ambito europeo, la tutela dei diritti fondamentali trova ulteriore riconoscimento e attuazione nell'ambito degli ordinamenti del Consiglio d'Europa e dell'Unione Europea, le cui corti sovranazionali hanno un ruolo fondamentale nel contribuire al consolidamento della tutela dei diritti fondamentali delle persone appartenenti a minoranze e all'armonizzazione delle forme di tutela esistenti nei diversi stati europei¹². I due ordi-

¹² Il riconoscimento dei diritti sopra richiamati a favore di tutti i cittadini europei, seppure in via indiretta, sta determinando una progressiva espansione delle tutele previste dagli stati nazionali, quantomeno con riferimento alla tutela delle minoranze linguistiche. Mentre la Corte CEDU sanziona le normative nazionali richiamando espressamente i diritti culturali violati, la Corte di giustizia dell'Unione Europea, in questo come in altri ambiti, non riconduce la violazione della normativa europea al mancato riconoscimento del diritto culturale, bensì legge la violazione del diritto come lesione della libertà di circolazione e del diritto alla parità di trattamento che qualificano lo status dei cittadini dell'Unione Europea. Con alcune sentenze, di cui una molto recente, la Corte di Giustizia ha affermato la natura discriminatoria, e quindi illegittima, di quelle disposizioni di legge degli stati membri che limitino il riconoscimento e la tutela della diversità linguistica ai soli residenti. Soprattutto con l'ultima decisione che ha riguardato l'Italia (causa

namenti condividono un quadro di principi comuni, che possono essere sintetizzati nel divieto di discriminazione per ragioni linguistiche e di appartenenza a una minoranza nazionale (art. 14, Convenzione Europea dei diritti dell'uomo, art. 21 Carta dei diritti fondamentali dell'UE)¹³, nel diritto alla vita privata e familiare (art. 8, Convenzione Europea dei diritti dell'uomo, art. 14 Carta Europea dei diritti fondamentali dell'UE), nella libertà di pensiero, coscienza e religione (art. 9, Convenzione Europea dei diritti dell'uomo, art. 10, Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea). Nell'ambito dell'Unione Europea il riconoscimento dei diritti delle minoranze è poi esplicitato all'art. 2 del TUE, in cui viene sancito il "rispetto dei diritti umani, compresi i diritti delle persone appartenenti a minoranze" come valore fondante dell'Unione, condiviso da tutti gli stati membri e dai candidati all'ingresso nell'Unione (art. 49 TUE). Nella Carta europea dei diritti fondamentali, i riferimenti al riconoscimento dei diritti culturali e della diversità sono ancora più specifici, come nel caso del diritto dei genitori di provvedere all'educazione e all'istruzione dei loro figli secondo le loro convinzioni religiose, filosofiche e pedagogiche (art. 14); e il rispetto della diversità culturale, religiosa e linguistica (art. 22).

L'intervento pubblico in tema di multilinguismo e multiculturalismo interessa una pluralità di ambiti di intervento: nel libro bianco sul dialogo interculturale, approvato nel 2008 dalla Commissione Europea, si legge che "per fare avanzare il dialogo interculturale, è necessario adattare sotto molti aspetti la governance democratica della diversità culturale; rafforzare la cittadinanza democratica e la partecipazione; insegnare e sviluppare le competenze interculturali; creare spazi riservati al dialogo interculturale o estendere quelli già esistenti". Gli stati membri sono quindi sollecitati a realizzare politiche coerenti con le indicazioni europee, sia in ambito culturale che formativo, per promuovere non solo la tutela delle minoranze linguistiche, ma soprattutto la valorizzazione del pluralismo linguistico e culturale, in una dimensione "europea".

Ancora più significativo, per lo specifico ambito di interesse del TFIEY, è il documento del Consiglio di Europa *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e pluriculturale*, tradotto e diffuso in Italia dall'Università degli Studi di Milano nel 2010.

Il documento individua le caratteristiche e le potenzialità dell'educazione plurilingue e

322/13, discussa con sentenza CJUE del 27 marzo 2014), è stata esplicitata l'estensione della normativa nazionale dettata a tutela delle minoranze alloglotte, nella specie in materia di scelta della lingua processuale, anche a favore di cittadini UE che si trovino a circolare o soggiornare temporaneamente sul territorio di uno stato membro. La tutela delle minoranze linguistiche non può tradursi in una situazione di privilegio che si esaurisce nelle formazioni etnico-culturali preservate da uno Stato, e nemmeno può comprimere la sfera dei diritti derivanti dalla cittadinanza europea: la libertà di circolazione dei cittadini europei all'interno dell'Unione e il principio di non discriminazione sono i due criteri in base a quali la Corte ha accertato la violazione del diritto europeo da parte della normativa nazionale (Torretta, 2014).

¹³ Nel 1995 è stata adottata dal Consiglio Europeo anche una Convenzione quadro per la protezione delle minoranze nazionali, ratificata dall'Italia con legge n. 302 del 1997.

della conoscenza a pratica di diverse culture: la competenza plurilingue e interculturale viene definita come “la capacità di usare un ampio e diversificato repertorio di risorse linguistiche e culturali per soddisfare bisogni comunicativi o interagire con l’altro, diverso per cultura e contesto di origine, oltre che per arricchire e sviluppare questo stesso repertorio” (p. 12). Diversamente dalla maggioranza dei documenti di indirizzo dell’Unione Europea, dove si sottolinea la valenza “socioeconomica” del plurilinguismo, come fattore che migliora la coesione tra cittadini europei, il portafoglio di competenze professionali e la concorrenzialità di imprese e cittadini nel mercato, in questo documento la competenza plurilinguistica è condizione e strumento per praticare l’incontro tra diversi mondi culturali: “la competenza interculturale permette di meglio comprendere l’alterità, di stabilire connessioni cognitive e affettive tra precedenti e nuove esperienze dell’alterità, di mediare tra gli appartenenti a due o più gruppi sociali e tra le loro culture e di mettere in discussione i presupposti del proprio gruppo culturale e del proprio contesto ambientale” (p. 13).

Questo processo di apprendimento può iniziare anche nella fase di prescolarizzazione, nella scuola dell’infanzia. Nel box seguente si riportano le indicazioni relative a questa prima esperienza educativa, rispetto alla quale sono sottolineati i benefici che l’adozione delle misure indicate nel curriculum scolastico determina soprattutto per i bambini che provengono da ambienti svantaggiati o che parlano una lingua regionale, minoritaria o una lingua di migrazione: *“spazio di scoperta e di socializzazione, la scuola dell’infanzia rappresenta una tappa fondamentale dell’educazione plurilingue e interculturale, soprattutto per i bambini svantaggiati o migranti per via del divario esistente tra le loro pratiche linguistiche familiari e le varietà e le norme che la scuola seleziona e sviluppa. Perciò, dal momento che si tratta del diritto ad una educazione linguistica (e ad una educazione ‘molto breve’) di qualità, una delle prime condizioni da soddisfare è che la scolarizzazione a livello di infanzia sia garantita e offerta nel miglior modo possibile all’insieme della popolazione interessata, che si tratti di residenti autonomi permanenti o di famiglie recentemente immigrate”*.

Il filo rosso che unisce le proposte è di “focalizzare l’attenzione sull’importanza da accordare al riconoscimento e alla valorizzazione delle varie forme di pluralità (dei linguaggi, dei modi di espressione e di comunicazione, delle pratiche culturali) e dei fattori che determinano un primo strutturarsi di questa pluralità e l’arricchimento delle capacità linguistiche dei bambini”.

Box n. 1 - Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e pluriculturale. La scuola dell'infanzia.

È importante che il bambino faccia esperienze di:

- a) *diversità e pluralità linguistica e culturale* - accettazione da parte degli insegnanti (e degli altri bambini) della/e sua/e/ lingua/e e varietà linguistiche ed espressive;
 - pluralità di modi di espressione (lingue, varietà, "dialetti" e socioletti) degli altri, insegnanti e bambini;
 - stili di vita delle varie culture (abbigliamento, alimentazione, musica ecc.).
- b) *educazione al rispetto dell'alterità*
 - ascolto degli altri, ma anche del silenzio;
 - modalità di interazione all'interno dei gruppi (non parlare tutti insieme), saper ascoltare, ma anche saper farsi ascoltare e comprendere ecc.);
 - confronto con le diverse modalità di interazione proprie di una data cultura (per esempio nelle relazioni genitori/figli).
- c) *differenti forme di espressione*
 - relazione tra corpo, parola, ritmo ecc.;
 - rappresentazione della parola nello spazio – gesti e movimenti – (espressione fisica, recitazione teatrale, ascolto di racconti e fiabe);
 - prime forme di alfabetizzazione orale (piccole poesie, filastrocche, racconti) e primi passi verso la piena alfabetizzazione (manipolazione e osservazione di vari tipi di libri, album ecc.);
 - altre forme di alfabetizzazione specifiche delle culture rappresentate in classe o nell'ambiente sociale;
 - giochi di ruolo che invitino i partecipanti a cambiare registro linguistico (simulando situazioni di vita quotidiana ecc.);
 - arricchimento guidato dei mezzi di espressione (articolazione delle sequenze di una narrazione, ampliamento del vocabolario e migliore precisione nella scelta del lessico ecc.).
- d) *comunicazione multimodale e multisensoriale*
 - contatto con vari sistemi semiologici e grafici (segnali, forme artistiche, musiche non limitate ad una sola tradizione culturale), compresa la comunicazione multimediale;
 - restituzione in una modalità espressiva di contenuti percepiti tramite un altro senso (ascoltare un brano musicale e poi parlarne, ascoltare una storia e rappresentarla in un disegno);
 - imparare a controllare la gestualità, in particolare come preparazione all'apprendimento della scrittura.
- e) *lingue straniere*
 - esperienza di una prima lingua e cultura straniera a partire, ad esempio, da filastrocche, conte, ecc. nelle lingue parlate da altri allievi; si va, a seconda del contesto, dalla sensibilizzazione ludica all'immersione precoce.
- f) *riflessione*
 - prime forme di riflessione sulle lingue, sulla comunicazione umana e sulle identità culturali che siano alla portata (affettiva e cognitiva) dei bambini.

3.5. L'eco dei principi fondamentali assunti in ambito internazionale e costituzionale nelle politiche nazionali in ambito educativo e scolastico

Con specifico riferimento alla fascia di età 0-6 anni, le azioni per la promozione della pluralità culturale e linguistica vanno ricercate in ambito statale, per quanto riguarda le azioni riconducibili alla valorizzazione delle minoranze linguistiche in ambito scolastico e, in parte, alle disposizioni specifiche contenute nella disciplina in materia di immigrazione. La disciplina di tutte le azioni di politica multiculturale, che hanno una valenza sociale ed educativa, rivolta alla fascia di età 0-3 anni o ai genitori, sono da ricercare a livello regionale. Questo richiede un lavoro di scrutinio delle normative regionali in una pluralità di ambiti di intervento legislativo, di cui si è tentata una prima versione nel paragrafo seguente, mutuando un test di “multiculturalismo” utilizzato in ambito internazionale.

La valorizzazione delle minoranze linguistiche autoctone è il principale e tradizionale ambito di intervento riconducibile alla tutela del multilinguismo e multiculturalismo in Italia (Panzeri, 2014). La particolarità di questo ambito di intervento ha determinato un contenzioso tra stato e regioni in merito all'individuazione del livello istituzionale competente a regolare questo tipo di interventi. Ne sono conseguite numerose pronunce della Corte costituzionale, finalizzate a precisare i confini delle competenze in gioco¹⁴.

Ad oggi, la riforma costituzionale attualmente al vaglio delle Camere non sembra contribuire ad una chiara delimitazione dell'assetto di competenze in materia, né coglie l'occasione per introdurre nel testo costituzionale un esplicito riconoscimento delle minoranze “culturali”.

Nel disegno di legge di riforma costituzionale si fa infatti esclusivo riferimento alla materia della tutela delle minoranze linguistiche, considerata nel nuovo art. 70, comma 1 – dove si prevede che in caso di leggi di attuazione delle disposizioni costituzionali concernenti le minoranze linguistiche si debba adottare il procedimento legislativo bicamerale – e nell'art. 117. In questa ultima disposizione viene attribuita alle regioni la competenza legislativa in materia di “rappresentanza delle minoranze linguistiche”. Al di là delle ambiguità testuali già prontamente riscontrate (Piergigli, 2015), non sembra che il testo di riforma costituzionale introduca innovazioni significative in senso multiculturalista, né permetta una pronta soluzione delle questioni competenziali accennate. Tutto questo, a prescindere dal merito, va a discapito di un'unitarietà di visione e di strategia che in questo come in altri campi, non riesce a mettere a sistema le specificità locali.

La tutela delle minoranze linguistiche prevista dall'articolo 6 Cost. è stata la fonte principale di intervento legislativo statale in materia di minoranze linguistiche storiche: la

¹⁴ Per una rassegna delle problematiche connesse al riparto di competenze tra stato e regioni in materia di tutela delle minoranze linguistiche si rinvia a Anzon Demming A. (2011); Delledonne G. (2010); Stradella E. (2009); Rossi E., Biondi Dal Monte F., Vrenna M. (2013).

legge statale n. 482 del 1999 e le leggi regionali che prima e dopo l'intervento statale sono intervenute in merito, hanno avuto ad oggetto prevalentemente la tutela di gruppi linguistici minoritari, lingue regionali e idiomi locali (Palermo, Woelk, 2011).

Tra le azioni previste dalla legge, alcune hanno ad oggetto il sistema scolastico complessivamente inteso. Con riferimento specifico alla fascia di età 3-6 anni, all'art. 4, comma 1 della legge si prevede che nelle scuole materne dei comuni interessati "l'educazione linguistica prevede, accanto all'uso della lingua italiana, anche l'uso della lingua della minoranza per lo svolgimento delle attività educative".

La reportistica pubblicata¹⁵ non permette di tracciare un bilancio specifico in merito alle attività realizzate con i bambini nella fascia di età 3-6 anni, tuttavia il coinvolgimento dei bambini sin dall'esordio del percorso scolastico è considerato un aspetto fondamentale per l'effettiva promozione dell'uso delle lingue minoritarie. Nell'ultimo rapporto di valutazione dell'attuazione della legge si legge infatti: "la scuola dell'infanzia e la scuola primaria nella riscoperta della cultura e delle tradizioni regionali, nella tutela di una lingua che rischia di scomparire, ha individuato altresì nei 'nonni' i testimoni di un passato da salvaguardare", con il coinvolgimento diretto delle famiglie nella realizzazione delle attività (MIUR, 2010, p. 117)

Ancora, l'attenzione alla scuola dell'infanzia viene sottolineata soprattutto con riferimento ai "nuovi parlanti", cioè a quei bambini che pur vivendo nel territorio in cui insiste la minoranza linguistica, non parlano l'idioma tutelato: "la scuola dell'infanzia rappresenta il nodo principale per l'implementazione di strategie di *acquisition planning* capaci di integrare la competenza linguistica dei nuovi parlanti e supportare compiutamente la trasmissione intergenerazionale: escludendo la lingua minoritaria dalla scuola dell'infanzia, o anche dai primi anni della scuola primaria, si ostacola l'acquisizione del bambino e si produce una discontinuità nella costruzione della competenza linguistica e nell'identificazione nel codice minoritario" (Ibidem p. 162). Le progettualità realizzate, si ricorda, sono riferite alla tutela e alla promozione delle minoranze linguistiche storiche, ma hanno tra i destinatari anche alunni che non appartengono a tali minoranze e che, talvolta, sono di origine straniera.

L'altro riferimento normativo statale riguarda invece la tutela dei minori appartenenti alle "nuove minoranze", cioè i minori di origine straniera, per i quali il testo unico sull'immigrazione prevede una specifica disciplina in materia di accesso all'istruzione scolastica e valorizzazione della cultura di origine, che costituisce forse l'unico, esplicito riconoscimento in sede legislativa statale del multiculturalismo come valore da promuovere e tutelare.

¹⁵ Sono disponibili sul sito del MIUR i report: *Lingue di minoranza e scuola. A dieci anni dalla Legge 482/99*, Quaderni della Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici e per l'Autonomia Scolastica n. 1 - 11 marzo 2010; *Le minoranze linguistiche in Italia nella prospettiva dell'educazione plurilingue*, Annali della Pubblica Istruzione, Rivista bimestrale del Ministero della Pubblica Istruzione n. 5-6/2006.

L'art. 38, intitolato per l'appunto *Istruzione scolastica ed educazione interculturale*, prevede la parificazione dei minori stranieri *presenti* sul territorio ai minori italiani circa l'accesso alla scuola: "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". Una recente nota del Ministero dell'Istruzione ha precisato che l'accesso dei minori stranieri alla scuola avviene a prescindere dallo status dei genitori anche nella scuola dell'infanzia (nota circolare del 25 gennaio 2013, n. 375). Inoltre si prevede che lo stato, le regioni e gli enti locali garantiscano l'effettività del diritto allo studio, mediante iniziative specifiche, tra le quali l'attivazione di appositi corsi per l'apprendimento della lingua italiana. È al terzo comma della disposizione che si valorizza la diversità culturale, non solo linguistica, in ambito scolastico: "la comunità scolastica accoglie le differenze linguistiche e culturali come valore da porre a fondamento del rispetto reciproco, dello scambio tra le culture e della tolleranza; a tale fine promuove e favorisce iniziative volte alla accoglienza, alla tutela della cultura e della lingua d'origine e alla realizzazione di attività interculturali comuni". Le iniziative indicate devono essere realizzate "sulla base di una rilevazione dei bisogni locali e di una programmazione territoriale integrata, anche in convenzione con le associazioni degli stranieri, con le rappresentanze diplomatiche o consolari dei paesi di appartenenza e con le organizzazioni di volontariato".

L'intervento delle istituzioni pubbliche non riguarda solo l'incontro tra culture e la valorizzazione delle diversità, ma anche la tutela della lingua e della cultura di origine delle popolazioni immigrate stabilitesi in Italia: "analogamente a quanto disposto per i figli dei lavoratori comunitari e per i figli degli emigrati italiani che tornano in Italia, sono attuati specifici insegnamenti integrativi, nella lingua e cultura di origine".

Con riferimento più generale alla promozione dell'integrazione e alla valorizzazione delle culture di origine delle popolazioni immigrate presenti in Italia, va richiamata la disposizione dell'art. 42, in cui sono previsti in capo a stato, regioni e autonomie locali, significativi compiti di politica multiculturale, relativi alla conoscenza e la valorizzazione delle lingue e delle espressioni culturali, ricreative, sociali, economiche e religiose degli stranieri regolarmente soggiornanti in Italia¹⁶.

¹⁶ Nella disposizione infatti si prevede che le istituzioni favoriscano:

"a) le attività intraprese in favore degli stranieri regolarmente soggiornanti in Italia, anche al fine di effettuare corsi della lingua e della cultura di origine, dalle scuole e dalle istituzioni culturali straniere legalmente funzionanti nella Repubblica ai sensi del decreto del Presidente della Repubblica 18 aprile 1994, n. 389, e successive modificazioni ed integrazioni;

b) la diffusione di ogni informazione utile al positivo inserimento degli stranieri nella società italiana in particolare riguardante i loro diritti e i loro doveri, le diverse opportunità di integrazione e crescita personale e comunitaria offerte dalle amministrazioni pubbliche e dall'associazionismo, nonché alle possibilità di un positivo reinserimento nel Paese di origine;

c) la conoscenza e la valorizzazione delle espressioni culturali, ricreative, sociali, economiche e religiose degli stranieri regolarmente soggiornanti in Italia e ogni iniziativa di informazione sulle cause dell'immigrazione e di prevenzione delle discriminazioni razziali o della xenofobia anche attraverso la raccolta

In ambito scolastico ed educativo, le recenti “Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri”, pubblicate nel febbraio 2014, fanno sintesi delle indicazioni adottate dal 2006 in avanti in merito al “modello italiano” di educazione interculturale. Nel documento si riconosce la pluralità delle presenze straniere nella scuola¹⁷, e si indicano alcune linee di azione per favorire il percorso scolastico degli alunni. Con riferimento specifico alla scuola dell’infanzia, nel testo si rileva come lì si colgano “indizi di sovrarappresentazione del gruppo degli alunni stranieri”, e come in tali casi sia necessario intervenire con una definizione dei bacini di utenza tale da permettere maggiore eterogeneità della popolazione scolastica, e con “un’informazione *corretta* ai genitori italiani sul tema dell’eterogeneità delle classi, presentandone le sfide ma anche le potenzialità positive di crescita per tutti”.

Indicazioni ben più significative sono contenute nel documento “Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione” del 2012, in cui l’educazione interculturale e la valorizzazione delle diversità presenti nella scuola sono fortemente raccomandate: “una molteplicità di culture e di lingue sono entrate nella scuola. L’intercultura è già oggi il modello che permette a tutti i bambini e ragazzi il riconoscimento reciproco e dell’identità di ciascuno. A centocinquanta anni dall’Unità, l’Italiano è diventata la lingua comune di chi nasce e cresce in Italia al di là della cittadinanza italiana o straniera” (p. 4).

La scuola diventa quindi il luogo in cui si viene a contatto con le diverse identità e culture, se ne fa esperienza, si costruisce un primo bagaglio di strumenti per “valorizzare l’unicità e la singolarità dell’identità culturale di ogni studente”. Nel documento si sottolinea come “la presenza di bambini e adolescenti con radici culturali diverse è un fenomeno ormai strutturale e non può più essere considerato episodico: deve trasformarsi in un’opportunità per tutti. Non basta riconoscere e conservare le diversità preesistenti, nella loro pura e semplice autonomia. Bisogna, invece, sostenere attivamente la loro interazione e la loro integrazione attraverso la conoscenza della nostra e delle

presso le biblioteche scolastiche e universitarie, di libri, periodici e materiale audiovisivo prodotti nella lingua originale dei paesi di origine degli stranieri residenti in Italia o provenienti da essi;

d) la realizzazione di convenzioni con associazioni regolarmente iscritte nel registro di cui al comma 2 per l’impiego all’interno delle proprie strutture di stranieri, titolari di carta di soggiorno o di permesso di soggiorno di durata non inferiore a due anni, in qualità di mediatori interculturali al fine di agevolare i rapporti tra le singole amministrazioni e gli stranieri appartenenti ai diversi gruppi etnici, nazionali, linguistici e religiosi;

e) l’organizzazione di corsi di formazione, ispirati a criteri di convivenza in una società multiculturale e di prevenzione di comportamenti discriminatori, xenofobi o razzisti, destinati agli operatori degli organi e uffici pubblici e degli enti privati che hanno rapporti abituali con stranieri o che esercitano competenze rilevanti in materia di immigrazione”.

¹⁷ Il documento distingue gli alunni con cittadinanza non italiana, gli alunni con ambiente familiare non italofono, gli alunni figli di coppie miste, i minori non accompagnati, gli alunni arrivati per adozione internazionale, gli alunni rom, sinti e camminanti. Ognuno di questi “tipi” di alunno è considerato portatore di specifiche esigenze.

altre culture, in un confronto che non eluda questioni quali le convinzioni religiose, i ruoli familiari, le differenze di genere”.

Nel documento la scuola diventa quindi il luogo privilegiato per la conoscenza e il confronto con l'altro: “la scuola italiana sviluppa la propria azione educativa in coerenza con i principi dell'inclusione delle persone e dell'integrazione delle culture, considerando l'accoglienza della diversità un valore irrinunciabile. La scuola consolida le pratiche inclusive nei confronti di bambini e ragazzi di cittadinanza non italiana promuovendone la piena integrazione”.

Si tratta di obiettivi ambiziosi, da declinare nei diversi cicli scolastici, a partire dalla scuola dell'infanzia, luogo in cui i bambini fanno le prime esperienze di incontro con l'altro, di espressione identitaria, di confronto con una comunità più ampia e plurale. Significativo in merito che proprio una delle competenze di base da acquisire nella scuola dell'infanzia sia proprio la “sensibilità alla pluralità di culture, lingue, esperienze” (p. 23).

3.6. Multiculturalismo e multilinguismo nelle regioni italiane

Come anticipato nel paragrafo precedente, per avere un'idea complessiva delle politiche multiculturali adottate in Italia, e per verificare l'esistenza di specifiche azioni con riferimento alla fascia 0-3 e nei servizi educativi, occorre prendere in considerazione l'insieme delle azioni promosse in merito dalle regioni.

Per offrire un quadro sintetico delle diverse situazioni regionali, è stata utilizzata una griglia di comparazione mutuata dai lavori internazionali di Banting e Kimlicka (2004; 2006; 2013), che hanno promosso lo studio comparato delle politiche multiculturali nei paesi OCSE, elaborando uno strumento di indagine composto da una pluralità di indicatori, distinti per destinatari: minoranze linguistiche storiche, popolazione immigrata, minoranze autoctone. Per ogni tipo di minoranza è selezionata una batteria di indicatori, che vanno a quantificare la “propensione al multiculturalismo” del singolo paese considerato.

Data la diversità dell'oggetto di studio (stati nazionali versus regioni), e l'assenza in Italia di una delle popolazioni target considerate dallo studio internazionale (la componente autoctona), sono stati utilizzati solo gli indicatori che sono risultati applicabili alle politiche rivolte alle minoranze linguistiche storiche e alla popolazione immigrata e riconducibili ad uno stato unitario fortemente decentrato (ma non federale), quale quello italiano (tab. 3.1).

Tab. 3.1. Gli indicatori considerati

1. Affermazione nelle fonti primarie (statuti) di principi riconducibili al multiculturalismo/multilinguismo
2. Affermazione nelle fonti primarie (statuti) del principio di tutela delle minoranze storiche
3. Esistenza di un organismo regionale deputato alla consultazione delle comunità linguistiche/etniche/culturali presenti nel territorio
4. Adozione di curricula scolastici multiculturali
5. Inclusione di forme di sensibilizzazione, comunicazione sui temi del pluralismo culturale e etnico
6. Finanziamento pubblico di organizzazioni e attività realizzate dalle comunità etniche e linguistiche di minoranza storica
7. Finanziamento pubblico di organizzazioni e attività realizzate dalle comunità etniche e linguistiche di origine immigrata
8. Finanziamento di educazione e istruzione bilingue o in lingua madre
9. Previsione di azioni positive per gruppi migranti
10. Previsione di azioni positive per le minoranze linguistiche storiche
11. Presenza di autonomia territoriale differenziata
12. Status di lingua ufficiale della lingua di minoranza (parificata alla lingua nazionale)

Ogni regione è stata quindi classificata con riferimento agli indicatori descritti nella tavola precedente, attribuendo una “propensione al multiculturalismo” differenziata in base al numero degli indicatori rilevati: la presenza di almeno 9 indicatori su 12 è indice di una alta propensione al multiculturalismo, la presenza di almeno 6 indicatori è indice di una propensione media, la presenza di almeno 3 indicatori è indice di una propensione medio-bassa, la presenza di meno di tre indicatori è indice di bassa (o assente) propensione al multiculturalismo. La rassegna delle normative regionali ha riguardato quindi:

- gli statuti regionali vigenti;
- la legislazione ordinaria in materia di interventi e politiche a favore delle minoranze linguistiche storiche;
- gli interventi legislativi a favore della popolazione immigrata;
- la disciplina dei servizi educativi e delle politiche per il diritto allo studio.

I risultati sono rappresentati nella tabella seguente, dove sono indicati i punteggi attribuiti alla singola regione e la corrispondente “propensione al multiculturalismo”.

Data la natura documentale dell’analisi, non è stato possibile verificare l’attuazione degli interventi previsti in sede amministrativa e la loro effettiva rispondenza agli indirizzi legislativi. Ciò premesso, è interessante notare la distribuzione delle regioni in base ai criteri adottati: i punteggi massimi sono riscontrati nelle tre realtà a statuto speciale (P.A. di Bolzano, P.A. di Trento e Friuli Venezia Giulia) fortemente caratterizzate dalla presenza di minoranze linguistiche storiche, ma in cui sono state adottate anche misure a favore delle “nuove minoranze”. L’altra regione in cui è marcata la presenza di minoranze storiche, la Valle d’Aosta, si posiziona a livello medio, nel gruppo più cor-

posso di regioni, poiché ha limitato la propria azione a tutela delle minoranze storiche, con pochi interventi riferiti alla popolazione immigrata.

Viceversa, il gruppo di regioni a statuto ordinario che hanno un punteggio medio, sono caratterizzate da un'azione di politica multiculturale a favore delle popolazioni immigrate presenti sul territorio in ambito sociale, educativo e scolastico, culturale.

La Puglia unisce a tali azioni anche una specifica tutela delle popolazioni di minoranza storica presenti in alcuni territori della regione.

Le regioni con una propensione medio-bassa al multiculturalismo sono un insieme molto eterogeneo: vi rientrano infatti regioni che, a fronte di un "silenzio" degli statuti in materia di multiculturalismo e tutela delle minoranze presentano un'attività legislativa molto interessante (ad esempio la Liguria), ma anche regioni in cui alla ricchezza delle affermazioni di principio non consegue una coerente attuazione legislativa (come nel caso della Calabria), o in cui gli elementi riscontrati sono pochi e scollegati tra loro (come nel caso della Sicilia, dove esiste un organismo di consultazione ma non risultano altre azioni significative).

Tab. 3.2. I risultati dell'analisi regionale

Regione	Punteggio	Propensione al multiculturalismo
P.A. Bolzano	12	Alta
P.A. Trento	11	Alta
Friuli-Venezia Giulia	10	Alta
Puglia	8	Media
Lombardia	6	Media
Veneto	6	Media
Valle d'Aosta	6	Media
Umbria	6	Media
Toscana	6	Media
Lazio	6	Media
Emilia-Romagna	6	Media
Campania	6	Media
Sardegna	5	Medio-bassa
Marche	5	Medio-bassa
Liguria	5	Medio-bassa
Calabria	5	Medio-bassa
Piemonte	4	Medio-bassa
Basilicata	4	Medio-bassa
Abruzzo	4	Medio-bassa
Sicilia	3	Medio-bassa
Molise	n.d.	n.d.

Fonti: integrazionemigranti.gov.it; parlamentiregionali.it; minori.it; siti istituzionali delle regioni interessate, (situazione al 20.05.2015)

Tra le politiche considerate nella classificazione, gli interventi in ambito educativo e scolastico e il finanziamento di iniziative promosse da organizzazioni di immigrati per la valorizzazione del proprio patrimonio culturale e linguistico sono i più frequenti, seguiti dall'organizzazione di campagne di comunicazione e sensibilizzazione per favorire la conoscenza delle diverse culture e contrastare la discriminazione.

La tutela delle minoranze storiche, ulteriore rispetto alla tutela prevista dalla normativa statale, è presente in due regioni ordinarie (Piemonte e Puglia), oltre che nelle regioni e province autonome dove la presenza delle minoranze linguistiche storiche ne connota la specialità statutaria.

Dall'esame delle normative è stato infine possibile estrapolare alcune disposizioni che hanno ad oggetto specifico la promozione del multiculturalismo e del multilinguismo nei servizi educativi e per la prima infanzia.

L'attenzione del legislatore regionale in ambito educativo e scolastico è molto più sbilanciata nell'intervento a favore dei minori inseriti nel ciclo di istruzione primaria e secondaria e a favore della popolazione adulta, tuttavia in alcune regioni è stata data specifica attenzione al tema del multiculturalismo nella prima età dei bambini, con specifico riferimento all'accesso e alla fruizione dei servizi educativi.

Oltre alle già note discipline relative al multilinguismo scolastico, proprie della Val d'Aosta¹⁸ e della Provincia Autonoma di Trento¹⁹ e Bolzano²⁰, anche in altre regioni il tema del multiculturalismo è affrontato con riferimento alla fruizione dei servizi educativi da parte della componente immigrata della popolazione.

In *Emilia-Romagna*, la legge regionale 24 marzo 2004, n. 5 (Norme per l'integrazione sociale dei cittadini stranieri immigrati) dedica una specifica disposizione all'accesso ai servizi educativi per l'infanzia da parte dei bambini provenienti da famiglie immigrate.

L'art. 14 della legge infatti recita:

1. Ai minori presenti sul territorio regionale sono garantite pari condizioni di accesso ai servizi per l'infanzia, ai servizi scolastici e agli interventi previsti in materia di diritto allo studio dalla legge regionale 8 agosto 2001, n. 26 (Diritto allo studio ed all'apprendimento per tutta la vita. Abrogazione della legge regionale 25 maggio 1999, n. 10).
2. La Regione, nell'ambito degli interventi di attuazione della legge regionale 10 gennaio 2000, n. 1 (Norme in materia di servizi educativi per la prima

¹⁸ Statuto speciale della Regione Autonoma Valle d'Aosta, Titolo IV- Lingua e ordinamento scolastico.

¹⁹ Dlgs 16 dicembre 1993 n. 592, Norme di attuazione dello statuto speciale della Regione Trentino-Alto Adige concernenti disposizioni di tutela delle popolazioni ladina, mocheno e cimbra della provincia di Trento.

²⁰ Legge provinciale di Bolzano 17 agosto 1976, n. 36, Ordinamento delle scuole materne - Scuole per l'infanzia; D.P.R. 10 febbraio 1983, n. 89, Approvazione del testo unificato del decreto del Presidente della Repubblica 20 gennaio 1973, n. 116, e 4 dicembre 1981, n. 761, concernenti norme di attuazione dello statuto speciale per il Trentino-Alto Adige in materia di ordinamento scolastico in provincia di Bolzano.

infanzia), promuove, in collaborazione con gli Enti locali, *la qualificazione del sistema dei servizi per la prima infanzia, volti alla realizzazione della piena integrazione dei bambini e delle loro famiglie, anche attraverso la reciproca valorizzazione delle culture di origine.*

3. La Regione assume il tema dell'integrazione dei bambini stranieri tra gli obiettivi prioritari delle linee orientative di qualificazione della scuola dell'infanzia.

In *Friuli-Venezia Giulia* la legislazione in materia di servizi per la prima infanzia dedica invece specifica attenzione alla tutela delle minoranze storicamente presenti nel territorio regionale. La legge regionale 18 agosto 2005, n. 20 (Sistema educativo integrato dei servizi per la prima infanzia) prevede all'art. 10 a carico dei comuni alcune specifiche attività, *in primis* la

a) programmazione, promozione e attuazione dei servizi per la prima infanzia, nell'ottica dell'integrazione con gli altri servizi sociali ed educativi, anche tenendo conto delle esigenze delle *minoranze linguistiche storicamente presenti* sul territorio;

In *Liguria*, la legge regionale n. 20 febbraio 2007, n. 7 (Norme per l'accoglienza e l'integrazione sociale delle cittadine e dei cittadini stranieri immigrati) prevede all'art. 20, comma 6, l'estensione degli incentivi regionali previsti a favore delle istituzioni scolastiche statali e agli enti locali anche ai servizi per la prima infanzia. Si tratta in particolare di incentivi per interventi che riguardano:

a) la formazione alla cittadinanza e l'apprendimento della lingua italiana;
b) l'attività di mediazione linguistica e culturale; c) la formazione e l'educazione interculturale dei dirigenti, dei docenti e del personale non docente; d) la formazione di docenti per l'insegnamento della lingua italiana come seconda lingua; e) l'introduzione e il perfezionamento della conoscenza delle lingue e delle culture di origine dei cittadini stranieri immigrati;
f) la sperimentazione e la diffusione di buone pratiche di educazione interculturale; g) la promozione di progetti di integrazione con il territorio;
h) la creazione e l'ampliamento di biblioteche scolastiche interculturali, comprendenti testi plurilingui.

A chiusura della rassegna legislativa regionale si riporta un'esperienza promossa dalla regione *Toscana*, dove l'amministrazione regionale ha funzioni di coordinamento e indirizzo degli interventi educativi, al fine di garantire "la piena e completa realizzazione dei diritti della persona e informati ai principi del pieno e inviolabile rispetto della libertà e della dignità personale, della solidarietà, dell'eguaglianza di opportunità, della

valorizzazione della differenza di genere, dell'integrazione delle diverse culture, garantendo il benessere psicofisico e lo sviluppo delle potenzialità cognitive, affettive e sociali" (art. 3 legge regionale n. 32 del 2002).

Con DGR 11 luglio 2008 n. 530, la Giunta regionale ha promosso una sorta di manifesto "per una scuola antirazzista e inclusiva", introducendo l'adozione in tutti gli istituti comprensivi, scuole dell'infanzia incluse, di un *Piano per la gestione delle diversità*, attraverso un percorso condiviso che coinvolge insegnanti e alunni nella scoperta e valorizzazione delle diversità culturali presenti nella singola scuola. In particolare la delibera prevede che:

a) all'inizio di ogni quadrimestre in ogni classe e in ogni scuola, alunni, insegnanti, ausiliari, dirigenti dedicheranno una giornata per la predisposizione del Piano di gestione delle diversità che dovrà identificare le criticità e gli obiettivi di sviluppo interculturale relativi al contesto scolastico e sociale in cui si opera; definire le modalità, le azioni e i dispositivi da porre in essere per una gestione consapevole e intenzionale della ricchezza interculturale. Il Piano di gestione delle diversità deve contenere una valutazione dell'efficacia delle misure assunte nel periodo precedente, in riferimento ad eventuali fenomeni di intolleranza manifestatisi nella scuola;

b) le differenze linguistiche e culturali non devono costituire un impedimento per l'accesso all'informazione necessaria per programmare i percorsi personali di studio dei giovani. Le scuole devono assicurare servizi di informazione e orientamento verso le future scelte di studio e professionali che tengano conto delle radici culturali e linguistiche dei bambini, dei giovani e delle loro famiglie e, in generale, delle condizioni di accesso all'informazione degli interessati. È opportuno il ricorso ad interpreti e a mediatori culturali in tutta la varietà di situazioni in cui la comunicazione tra scuola e famiglia ha luogo ed anche per favorire l'accesso precoce dei bambini al sistema educativo che costituisce il presupposto per una più agevole inclusione nella scuola;

(...)

g) (..) L'organizzazione della vita quotidiana della scuola deve rispettare le sensibilità religiose dei giovani consentendo loro di celebrare le festività della religione di appartenenza e favorendo altresì la reciproca conoscenza di storia, usi e tradizioni. Nelle mense scolastiche debbono essere rispettate le norme alimentari connesse alle religioni e alle culture di appartenenza anche ricorrendo alla personalizzazione dei pasti;

h) la dimensione interculturale della didattica deve trovare riscontro nelle competenze, nelle conoscenze e nei valori che essa promuove attraverso le

diverse componenti del curriculum. Uno spazio specifico deve essere dedicato all'apprendimento di conoscenze concernenti:

1. la diversità culturale, al fine di fornire elementi conoscitivi e metodologici che favoriscano il rispetto e la tolleranza tra alunni e impediscano l'insorgere della xenofobia e del razzismo, ciò anche attraverso attività di educazione delle emozioni;
2. lo studio delle relazioni internazionali, delle migrazioni, delle religioni che consentano la comprensione delle radici storiche ed economiche delle diversità.

Nella prima sperimentazione del Piano di gestione delle diversità sono stati meglio definiti i passaggi necessari alla definizione del piano e sono state elaborate delle linee guida per la predisposizione dei piani. Allo stato attuale non esiste un repertorio dei piani realizzati, ma dalla documentazione disponibile molti istituti hanno ricompreso nel Piano tutte le diversità presenti nella scuola, non solo quelle culturali e linguistiche, ma anche quelle legate alla disabilità, al disagio socioeconomico ecc. Per ognuna di queste sono stati individuati degli obiettivi specifici, le azioni da realizzare nell'anno scolastico di riferimento, le risorse coinvolte.

Pur non essendo state riscontrate specifiche azioni riferite alla fascia della prima infanzia, l'attenzione dedicata al tema delle differenze, culturali e linguistiche *in primis* e la predisposizione di uno strumento *ad hoc* per le esigenze del singolo istituto e delle diverse fasce di età è un'occasione interessante per affrontare questi temi in ambito educativo con azioni mirate.

La breve rassegna della normativa regionale mostra una notevole ricchezza ed eterogeneità in merito all'adozione di politiche multiculturali: come in altri ambiti, anche in merito alla promozione del multiculturalismo nei diversi settori di azione pubblica, le regioni possono costituire un bacino di esperienze e di riferimenti normativi a cui guardare con interesse, nella ricerca di soluzioni che permettano un'evoluzione positiva dell'azione normativa e politica in materia di politiche multiculturali, qualunque sia il livello istituzionale chiamato in causa.

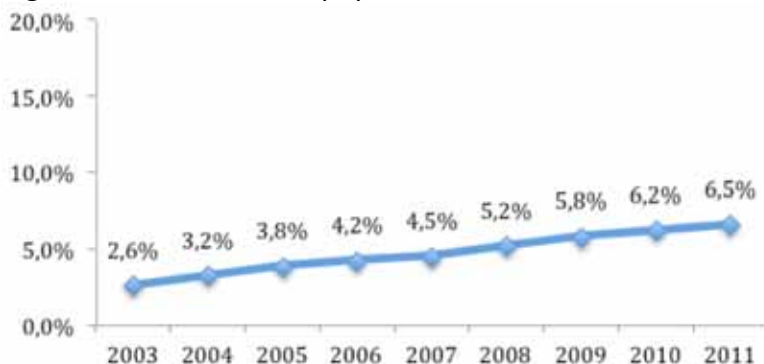
3.7. Propensione alla multiculturalità, presenza di popolazione immigrata e andamento della spesa sociale²¹

L'esame della normativa regionale ha evidenziato una diversa propensione a promuovere politiche multiculturali nelle regioni. Un ulteriore aspetto che merita di essere approfondito riguarda il rapporto tra tale propensione e la presenza della popolazione straniera nella regione.

La maggior parte degli indicatori considerati nell'esame della legislazione regionale riguarda infatti le "nuove" minoranze: potrebbe essere plausibile un collegamento tra maggiore presenza della popolazione straniera e maggiore attenzione da parte delle regioni all'adozione di politiche multiculturali in grado di promuovere la convivenza tra le diverse componenti della popolazione regionale. Per verificare tale ipotesi, si sono confrontati i dati relativi alla presenza della popolazione immigrata nelle regioni considerate.

Dai dati disponibili ("Ricostruzione della popolazione residente per età, sesso e cittadinanza nei Comuni", www.istat.it, Nota Informativa, 26 settembre 2013), la percentuale di popolazione straniera aumenta in modo costante nel tempo: la proporzione di stranieri residenti passa dal 2,6% nel 2003 al 6,5% nel 2011 (Fig. 3.1).

Fig. 3.1 – Percentuale di popolazione straniera in Italia, 2003-2011

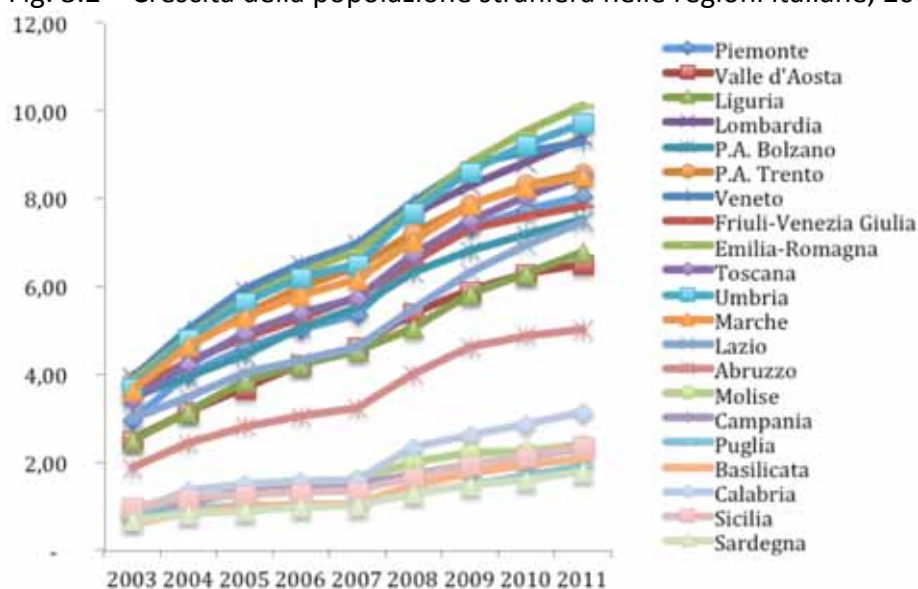


Fonte: Istat (2013)

Il trend di crescita si osserva più o meno in tutte le regioni. Nella figura seguente si distingue il gruppo di regioni del Sud (con tassi di stranieri più bassi e trend di crescita più contenuto) dal gruppo di regioni del Centro-Nord (con percentuali di stranieri più elevati e ritmi di crescita più accelerati) (Fig. 3.2).

²¹ Le elaborazioni statistiche del paragrafo sono state curate da Giulia Barbero Vignola, ricercatrice Fondazione Emanuela Zancan onlus.

Fig. 3.2 – Crescita della popolazione straniera nelle regioni italiane, 2003-2011



Fonte: Istat (2013)

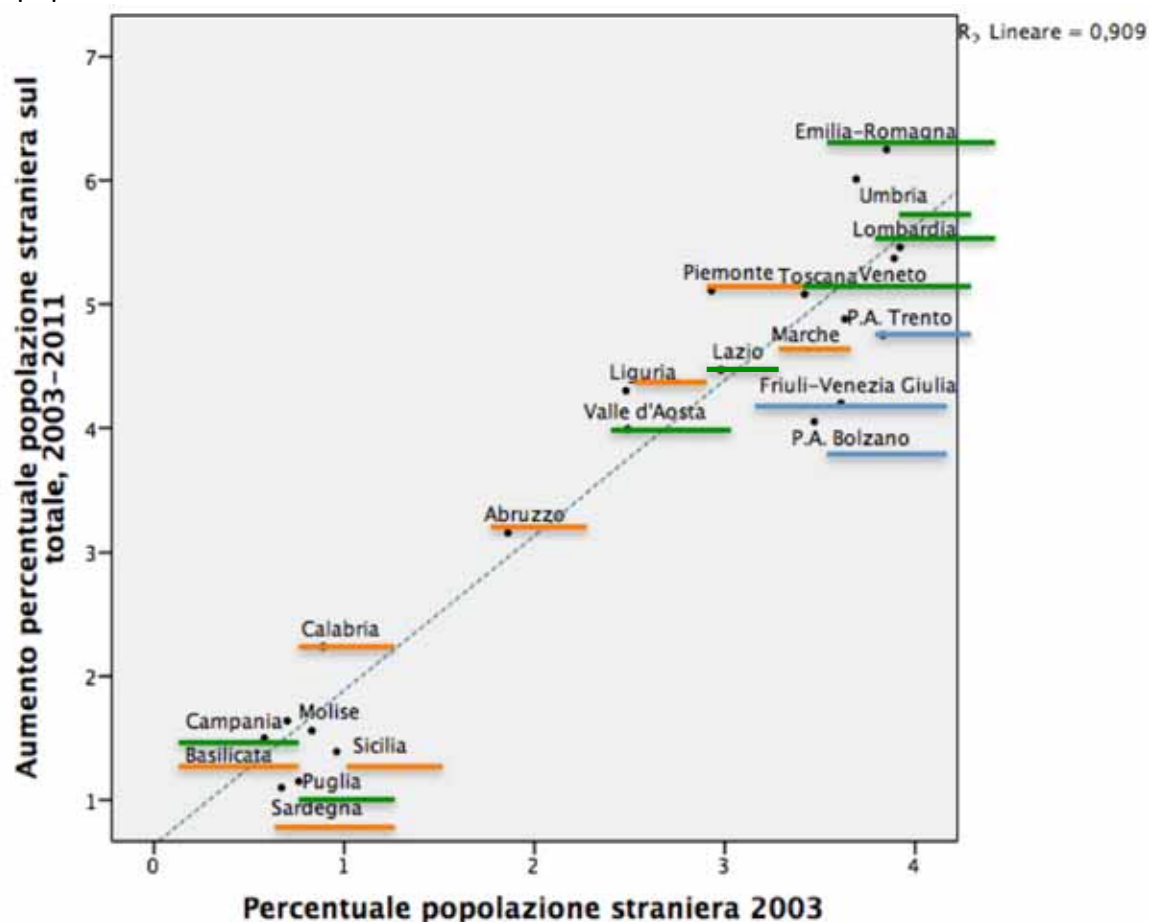
Nella figura 3.3 si nota chiaramente come nelle regioni in cui la percentuale di stranieri era più elevata già nel 2003, il ritmo di crescita è stato più intenso.

Le regioni del Centro-Nord (*in primis* Emilia-Romagna e Umbria) sono quelle in cui la proporzione di stranieri è elevata ed è aumentata notevolmente negli ultimi 9 anni.

Se si evidenzia la ripartizione delle regioni in base alla loro propensione all'adozione di politiche multiculturali, emerge che le regioni che hanno l'indice di propensione più alto (P.A. Trento, P.A. Bolzano, Friuli Venezia Giulia, evidenziate in azzurro), hanno una presenza straniera molto significativa, ma un incremento nel periodo considerato proporzionalmente inferiore ad altre realtà, come il Piemonte, con un indice di propensione medio-basso. Le regioni con i valori medio-bassi, evidenziate in rosso, sono distribuite prevalentemente nella parte inferiore del quadrante (5 su 8).

Le regioni con una propensione media si collocano in posizioni opposte: la Puglia, che tra le regioni ordinarie ha l'indice più alto, ha una bassa presenza di popolazione straniera nel 2003 e un basso incremento nel periodo considerato, diversamente dall'Emilia-Romagna che a pari indice di propensione, ha valori demografici molto più alti.

Fig. 3.3 – Incremento della popolazione straniera nel periodo 2003-2011 su percentuale popolazione straniera 2003



Fonte: Elaborazione su dati Istat

Un ulteriore spunto di riflessione può emergere se si mette in relazione l'aumento della popolazione immigrata con l'andamento della spesa sociale e la propensione all'adozione di politiche multiculturali, analogamente a quanto realizzato da Banting e Kimlicka nel confronto tra paesi OCSE.

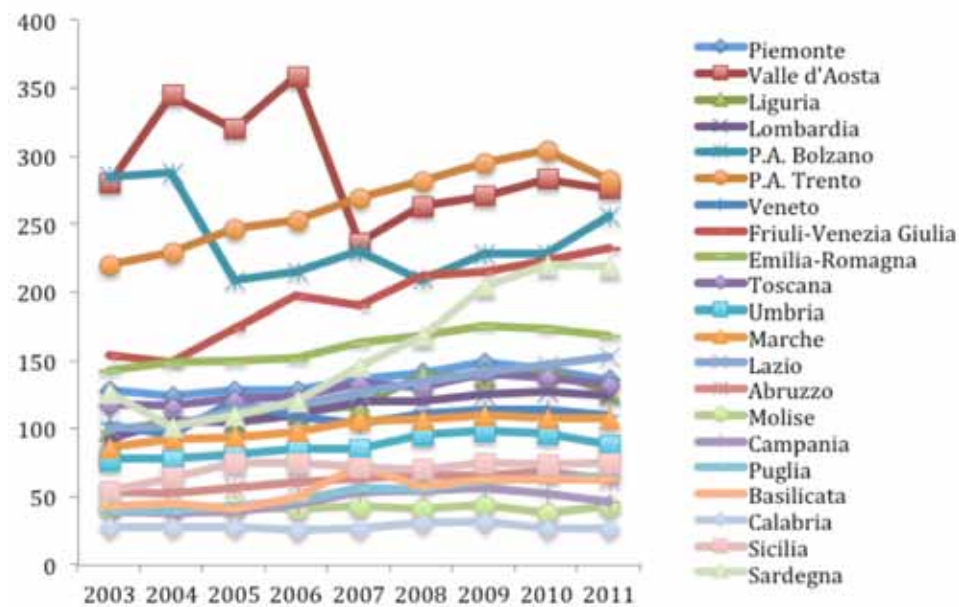
Nel caso dello studio internazionale, si voleva indagare se e quanto l'investimento in politiche multiculturali pregiudicasse la tenuta dei sistemi di welfare nazionali, o meglio se vi fosse una maggiore crisi dei sistemi di welfare negli stati a maggiore propensione alla multiculturalità (Banting, Kimlicka, 2006).

In questo caso è stato assunto come parametro economico il valore della spesa sociale comunale rilevato annualmente da Istat nell'indagine sulla spesa sociale dei comuni.

Si considera cioè l'insieme della spesa per interventi e servizi sociali sostenuta dagli enti locali per le risposte domiciliari, intermedie e residenziali rivolte a tutte le fasce di utenza. L'indagine distingue tra diverse tipologie di destinatari, tra cui sono compresi anche "gli immigrati", tuttavia limitare la rappresentazione della spesa solo alla porzione di interventi specificamente dedicata alla popolazione immigrata avrebbe dato

una rappresentazione eccessivamente sottodimensionata del fenomeno. La popolazione straniera infatti non fruisce solo degli interventi rubricati sotto il target “immigrati”, anzi, maggiore è la sua stabilizzazione nel territorio, maggiore è la fruizione dei servizi e degli interventi destinati alla generalità della popolazione, alle famiglie, ai minori. Di conseguenza si è preferito considerare, analogamente allo studio internazionale, una voce di spesa sociale il più possibile onnicomprensiva, e tentare di verificare se esista o meno una correlazione tra l’aumento della spesa sociale e l’incremento della popolazione immigrata.

Fig. 3.4 – Andamento della spesa sociale comunale nelle regioni italiane, 2003-2011



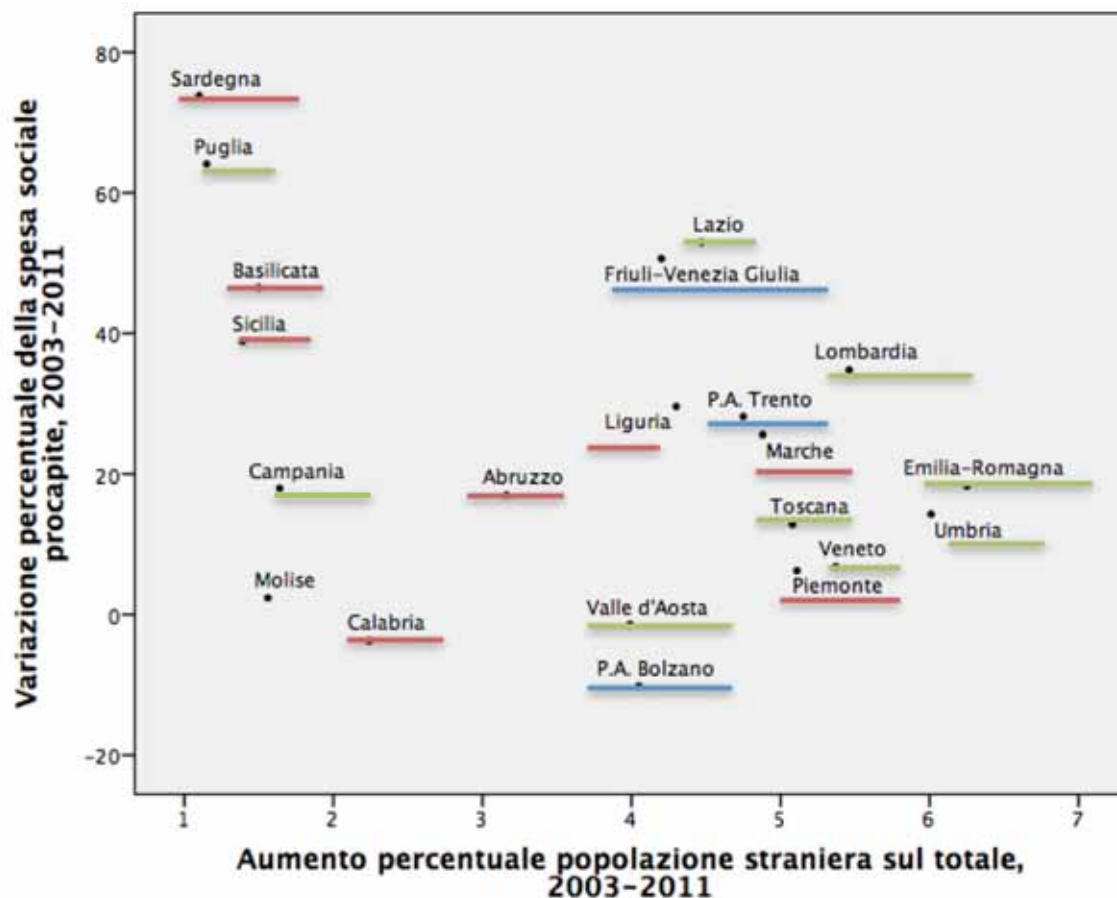
Fonte: Elaborazioni su dati Istat

In Italia, la spesa sociale pro capite ha continuato a crescere fino al 2011, anno in cui si è registrata la prima flessione del valore complessivo e del valore pro capite, da quando viene rilevato il dato. L’andamento del valore è molto variabile da regione a regione, con situazioni fortemente differenziate: nel 2011 la spesa pro capite media in Calabria era pari a 26 euro, contro i 282 della Provincia Autonoma di Trento.

Per verificare l’eventuale correlazione tra andamento della spesa sociale e incremento della popolazione straniera, è stato scelto di considerare non tanto l’andamento del valore annuo dei due indicatori, quanto mettere in rapporto le variazioni annuali delle due grandezze.

Il risultato è rappresentato nella figura seguente (fig. 3.5): tra le due variabili non risulta esservi alcuna correlazione. L’aumento della popolazione straniera non è correlato alla variazione della spesa sociale e viceversa.

Fig. 3.5 – Variazione della percentuale di spesa sociale pro capite su aumento della popolazione immigrata, confronto 2003-2011, per regioni



Fonte: Elaborazioni su dati Istat

Se si evidenziano le regioni in base alla loro propensione all'adozione di politiche multiculturali, si nota che la distribuzione delle regioni è del tutto casuale.

La regione che ha registrato l'aumento più significativo della spesa sociale pro capite (la Sardegna), ha avuto il minore incremento di popolazione immigrata, e risulta avere una propensione medio-bassa all'adozione di politiche multiculturali. La Provincia Autonoma di Bolzano, che ha il primo indice di propensione all'adozione di politiche multiculturali e un discreto aumento della popolazione immigrata, risulta avere avuto il minor incremento di spesa sociale. Le esemplificazioni potrebbero continuare: ciò che sembra emergere da queste rappresentazioni è che l'aumento della spesa sociale non è correlato all'aumento della popolazione immigrata e che la propensione all'adozione di politiche multiculturali non sembra essere un fattore che influisce sull'aumento della spesa.

4. Laboratori di nuova cittadinanza

4.1. Rafforzare l'identità sociale di ciascuno per superare l'eterofobia

In una riflessione socio-psicologica su come vivere fra diversi e gestire in termini costruttivi i conflitti che sorgono, non si può evitare di parlare dell'identità sociale dei protagonisti. Infatti una variabile che incide sulle paure e le tensioni contro i "diversi" che le sostengono è certamente il sentimento di identità degli attori sociali. Nell'accezione più propriamente psicologica, la nozione di identità si riferisce al sentimento di continuità, sia nel tempo, sia nella posizione sociale occupata, che ogni attore sociale esperisce *hic et nunc*. Tale esperienza è vissuta in rapporto con il fatto che il soggetto è componente di gruppi diversi: familiare, professionale, nazionale, ideologico o religioso oltre che di una cerchia amicale, culturale ecc. Tale sentimento viene elaborato nella relazione che ogni individuo ha con il contesto "glocale" in cui è inserito. L'impegno del soggetto a costruire la propria identità (articolando fra loro elementi ascritti ed elementi acquisiti tramite l'educazione e i rapporti quotidiani) garantisce dai rischi di determinismo sociologico che, a volte, in certe circostanze, possono avere la prevalenza.

"La mia identità – dice Maalouf – è ciò che fa sì che io non sia identico a nessun'altra persona". Vi è dunque, nel sentimento di identità, un'esigenza di riconoscimento essenziale per essere visibile socialmente e per disporre di un proprio spazio vitale. L'incontro frequente con persone che non parlano il nostro stesso idioma, seguono riti civili e religiosi incomprensibili, definiscono in modo diverso dal nostro il rapporto uomo-donna e tutti i rapporti familiari, può dare l'impressione di minaccia per lo spazio vitale grazie a cui ci riconosciamo. E, come abbiamo visto, dalla paura nascono pregiudizi sociali che stressano il bisogno di sentirsi "superiori" rispetto ai "diversi" e inducono a rendere saliente una sola dimensione della nostra identità per metterci al riparo da tutto ciò che è diverso. Un processo sempre presente nella congenie del quotidiano ma

che può diventare, in situazioni di contrapposizione, la ragione per disprezzare gli altri. Lo stesso processo può attivarsi nell'altro, se si sente minacciato da quello che siamo noi: per questo certi elementi culturali sono particolarmente esibiti come se fossero componenti principali dell'identità. Perché molte ragazze musulmane che mai avevano portato il velo lo hanno indossato quando, nella Francia in cui vivevano dalla nascita, si è deciso di vietarlo in situazioni pubbliche?

Maalouf dice che l'identità è come una pantera che deve essere domata, e ciò si può fare soltanto mantenendo le condizioni che permettono di riconoscerne la complessità. Guai a costruire le condizioni in cui gli "altri da noi" vedono un riconoscimento della loro identità rendendo saliente un solo aspetto di essa. Il fondamentalismo musulmano è stato costruito così.

La società multiculturale che si sta profilando ci obbliga a non trascurare il problema della complessità delle varie identità. In una società organizzata in modo stabile, con una elementare divisione del lavoro, costituita da componenti della stessa etnia, lingua, religione, si poteva non accorgersi che l'identità di tutti è costruita in rapporto con una molteplicità di appartenenze e di scelte di valore. Oggi, in una situazione come quella italiana in cui, anche nei piccoli paesi, sono presenti cittadini di etnie, lingue, religioni diverse, si deve essere ben consapevoli di questo dato. Ciò richiede di guardare agli "altri da noi" consapevoli che anche loro sono entità umane complesse, che possono essere immediatamente incomprensibili per alcuni aspetti, per i nostri metri di giudizio, ma che possiamo pian piano riuscire a capire, così come loro possono capire noi. Ed è certo che riconoscere loro i diritti di cittadinanza può facilitare questo processo.

4.2. Incontro tra diversi²²

"Anni fa era normale, soprattutto in campagna, chiedere ai bambini *di chi sei?* In questo modo si esprimeva un comune sentire: i figli erano proprietà dei loro genitori. Nel contempo era altrettanto vissuto il senso di appartenenza e responsabilità nei loro confronti, perché oltre che dei loro genitori erano anche della comunità in cui vivevano. La domanda 'di chi sei?' nasceva anche da un'esigenza più profonda: riconoscere le radici di un bambino ma anche di tutti, marcare il territorio delle relazioni, esprimere un'appartenenza condivisa su scala biologica, oltre che culturale e amministrativa. Non era negazione di identità propria, anzi, al contrario, identificare una persona in una comunità, in una famiglia, 'dentro' la propria terra per sentirsi uguali e non diversi. I diversi c'erano, erano un numero limitato, provenienti da altrove: da altre regioni (i meridionali), da ovunque (gli zingari) e pochi altri. In quanto pochi non costituivano una minaccia, ma qualcuno di cui diffidare, da cui difendersi e con cui convivere con sospetto".

²² Estratto da Vecchiato T. (2010), *Vivere tra diversi: un problema di radici*, in Colmegna V., Palmonari A., Vecchiato T., a cura di, *Contro o dentro? Innovazioni possibili dai laboratori di cittadinanza responsabile*, Fondazione Zancan, Padova.

Oggi la domanda “di chi sei” è improbabile, perché l’evoluzione della cultura, del diritto minorile, del diritto di famiglia ne fanno un “fuori luogo”, un qualcosa che non ha più il senso che aveva. Gli spazi di vita oggi sono stati modificati e trasformati. Chi è interessato a mantenere vive le proprie radici può farlo ancora ma con più fatica, alleandosi, per quanto possibile, con altri che non siano “immigrati” o, più semplicemente, senza dimora stabile nel territorio.

Risulta più naturale oggi chiedere il nome “chi sei?” piuttosto che “di chi sei?”, guardando all’identità piuttosto che all’appartenenza. Ma spesso le domande non servono, perché le radici di chi ho davanti sono scritte nella sua configurazione somatica; non serve chiederle, nello stesso modo con cui negli anni sessanta e settanta la diversa lingua (siciliana, pugliese ecc.) diventava un marcatore biologico nei rapporti tra diversi. Nell’area dei servizi alle persone il problema dell’incontro tra diversi è tuttora affrontato con tecniche e metodi di mediazione: non solo linguistica ma anche culturale. Sono ancora pochi gli operatori sociali, sanitari, educativi che, pur conoscendo altre culture, sanno comunicare con le loro lingue e ne comprendono fino in fondo il senso e i valori. Normalmente sono i diversi che devono integrarsi, e quindi imparare a comunicare i loro bisogni con la lingua e la mentalità di chi li accoglie, sebbene non manchino esperienze che vanno in questa direzione (box 1). Accade anche che la fase di emergenza rende entrambe le parti incapaci di gestire l’incontro senza l’aiuto e la mediazione.

BOX 1 – Esperienze di didattica caratterizzata e mediazione culturale nei nidi comunali di Verona

I 1337 bambini accolti nei nidi comunali di Verona presentano, quanto a provenienza culturale delle famiglie, un’ampia varietà: per l’anno educativo 2012/2013, oltre alle famiglie italiane, vivono l’esperienza del nido, 360 famiglie provenienti da altri paesi e 94 coppie di genitori di diversa origine, di cui, in 71 casi uno dei genitori è italiano, in 23 i due genitori provengono da due paesi diversi dall’Italia, dato in aumento costante anno dopo anno. Questa realtà ha determinato negli anni la costruzione di un preciso stile di incontro con le famiglie straniere, sviluppato attraverso iniziative articolate, tramite la scelta di strumenti comunicativi efficaci e la parallela formazione del personale dei servizi in ambito interculturale.

Nell’affrontare il problema della ricerca di sempre migliori e incisive metodologie di inclusione degli utenti stranieri, *si è constatato come il semplice contatto con altre culture non sia di per sé condizione sufficiente a strutturare rapporti di collaborazione e di parità* e come invece la qualità dell’esperienza educativa incida positivamente sulla costruzione di una percezione paritaria, anche se differenziata, del proprio gruppo di appartenenza rispetto ad altri gruppi.

Proponendosi di attivare risposte efficaci all’accoglienza di bambini e famiglie di culture non italiane e di garantire dignità ad ogni appartenenza culturale e a ogni bambina/o frequentante i servizi, si è scelto di mirare principalmente alla formazione delle educatrici. Si è investito, pertanto, sul costruire consapevolezza circa l’esistenza di modelli e di codici linguistici verbali e non verbali connotati culturalmente, avvalendosi dell’apporto di mediatori culturali ed esperti. Ci si è proposto di arricchire la competenza professionale nell’analisi osservativa e nella progetta-

zione, per poter mettere in atto nella pratica educativa azioni e interazioni, efficaci per il sostegno alla costruzione identitaria e cognitiva dei bambini stranieri e indirettamente anche dei piccoli utenti italiani. Il gruppo educativo è stato accompagnato nel porre attenzione ai messaggi talvolta contrastanti che possono arrivare ai bambini rispetto alle diverse appartenenze culturali. I bambini possono trovarsi nella situazione di vivere richieste, implicite ed esplicite, tra loro in contraddizione o di incontrare modelli sociali discordanti, dinamica questa, che per un piccolo può essere di difficile comprensione o generare conflitto.

L'attenzione e la crescente costruzione di tali consapevolezza ha portato a soffermarsi sulle conseguenze educative di questi nuovi contesti e dimensioni di crescita.

Estratto da: Call for Innovative Solutions, anno 2013

Tuttavia, finché la differenza è ridotta o colmata con tecniche di mediazione, le diversità di fatto persistono. Sono fattore costitutivo e regolativo delle attuali possibilità di relazione tra diversi. Non a caso molti figli (nei racconti di emigrati italiani) hanno fatto della nuova lingua un fattore di emancipazione e di riconoscimento del loro sforzo di entrare nel nuovo mondo, anche a costo di essere in conflitto con i genitori, più impegnati a mantenere e a salvaguardare le proprie radici.

Il rapporto di aiuto dovrebbe superare questi ostacoli e agevolare l'incontro tra diversi. Non è facile. Non è soltanto incontro di diverse responsabilità, ma anche differente modo di intendere il rapporto tra diritti e doveri. Ad esempio, è normale pretendere dal diverso, dal nuovo abitante, che conosca le "nuove" regole del gioco in cui è entrato, senza cercare di forzarle a proprio vantaggio. Le esperienze delle comunità cinesi, proprio perché non affrontano questo problema, evidenziano le conseguenze della mancata ricerca di risolverlo, lasciando ad altri e a successive generazioni il compito di farsene carico. Oggi siamo laboratorio, non più, e non solo, di conciliazione dei conflitti tra settentrionali e meridionali, ma di un'umanità più vasta e meno disposta a gestire i problemi della diversità.

4.3. Riconoscimento delle "persone in quanto persone"

Abbiamo già evidenziato nel Quaderno Tfiey 3 (2014) che uno strumento per ragionare di esigibilità dei diritti sociali e sanitari sono i livelli essenziali di assistenza (Lea). È così anche per i sistemi educativi, con parametri di offerta immaginati come altrettante garanzie formali a cui riferirsi. I livelli essenziali guardano alle caratteristiche che le risposte dovrebbero avere, in quanto necessarie per l'attuazione dei diritti sociali, sanitari, educativi. Anche per questo si preoccupano di requisiti di offerta, spesa e di infrastrutturazione delle risposte, cioè di interventi e processi da organizzare e garantire.

La competenza nazionale di dare definizioni compiute ai livelli essenziali chiama in causa stato, regioni e autonomie locali, visto che le responsabilità dello stato non possono prescindere dal coinvolgimento e dalla collaborazione di tutte le altre componenti istituzionali. Senza di esse i rischi di formalismo sarebbero più grandi di quelli che già co-

nosciamo, rendendo così meno effettivi i diritti di chi, come le persone di “minore età”, hanno invece bisogno di “maggiore tutela e promozione”. Insieme possono trasformare la forma in sostanza, rendendo esercitabili diritti fondamentali fin dai primi anni di vita.

Anche per questo la determinazione e l’attuazione dei livelli essenziali dei servizi per l’infanzia possono avere una forte carica innovativa. Non richiedono infatti soltanto la definizione di infrastrutture (risposte e servizi) di cittadinanza sociale, ma anche e soprattutto di superare le logiche settoriali, valorizzando i diritti di ogni bambino nei diversi contesti di vita: famiglia, socializzazione primaria, educazione, offerta di risposte sociali, sanitarie, scolastiche.

In termini di identità culturale, questo significa che vanno cercate soluzioni capaci di comporre la tutela dei “diritti dei residenti” con quella dei diritti delle “persone in quanto persone”. In uno spazio sociale di crescente mobilità questo problema non va sottovalutato, per non andare incontro a ulteriori conflitti. Per affrontarli preventivamente sarebbe ad esempio necessario far leva su ragioni di interesse generale, e non solo sui diritti di appartenenza tra uguali.

È ragionevole pensare che il problema del “vivere tra diversi” è più grande di quello che pensiamo dato che interessa non solo chi proviene da “altrove”, ma anche chi nel territorio ha le proprie radici e che tuttavia non potrà farle valere fuori di esso: in altre regioni e, come si pensava, nel comune spazio europeo.

Questo vuol dire accogliere quanto indicato da Asher Ben Arie (2008) che suggeriva di avere un’attenzione congiunta al “*well-becoming to well-being*” sottolineando come sia necessario passare da una attenzione orientata al futuro (cosa diventa un bambino, qual è il suo futuro, il suo divenire) ad una attenzione al presente, cioè come sta il bambino adesso, ora, in questo momento, nei suoi spazi di vita, con la sua famiglia, con i suoi amici.

BOX 2 – Domare la pantera: mutamenti sociali e formazione dell’identità

Con mia moglie utilizziamo spesso il pomeriggio della domenica per una passeggiata nel centro di Bologna. Lo spirito di queste passeggiate non è quello di chi ambisce approfondire problemi: ci muoviamo in un ambiente urbano interessante, spesso strangolato dal traffico, ma per noi familiare e perciò tendenzialmente rassicurante. Ci muoviamo nelle strade, in piazza Nettuno e in piazza Maggiore spesso ignorando che il panorama urbano che le affolla è cambiato rispetto anche solo a vent’anni fa. Non ci sono più i capannelli di persone (in maggioranza di uomini) che discutono di politica o, in subordine, di calcio e ciclismo, esprimendosi frequentemente in un dialetto, più o meno colorito. La continuità con il passato è assicurata da una certa presenza di mamme con bambini che si divertono a far volare gli stormi di piccioni che trovano ancora un po’ di spazio in certi angoli della piazza; spesso peraltro anche mamme e bambini non sono chiaramente di origine bolognese. Lo si vede dai colori, dagli abiti, dal fatto che i bambini si esprimono in italiano meglio delle mamme. Per il resto, per strada e nelle piazze si parlano le

lingue più svariate. In estate poi, quando i bolognesi vanno al mare o in collina per il fine settimana, si incontrano soprattutto stranieri dai più svariati idiomi. Una dottoranda brasiliana che trascorre un periodo a Bologna per lavorare alla sua tesi, era meravigliata dello strano italiano che, nei primi giorni del suo soggiorno, sentiva parlare per strada. La abbiamo assicurata, il suo italiano è già corretto, sono gli altri che parlano arabo, o una lingua slava, o romeno, o albanese, o *hurdu*...

Dunque: Bologna come tante altre città o paesi, è piena di stranieri arrivati per trovare lavoro e una vita più agevole che nel loro paese (Livi Bacci M., 2008). Vent'anni fa c'era al massimo qualche studente straniero che frequentava l'Università. Oggi, le scuole materne bastano appena per accogliere tutti i bambini delle famiglie bolognesi: molti bambini però non hanno genitori nati a Bologna, o in Italia. Ma anche nelle scuole elementari e medie ci sono classi con un'alta percentuale di origine non bolognese. Non mancano peraltro, anche nelle scuole superiori (soprattutto negli istituti tecnici e professionali) adolescenti che parlano bene l'italiano in quanto cresciuti in città, i cui genitori sono immigrati nell'ultimo ventennio.

Tutti fatti noti: su di essi però molti non riflettono, nemmeno in sede istituzionale, non sono state fatte riflessioni sistematiche sul cambiamento del modo di vivere che questo comporta. Si è semmai intervenuti, con azioni sporadiche, su sintomi sgradevoli connessi con il cambiamento stesso.

Augusto Palmonari, 2010

4.4. Immigrazione come insicurezza²³

L'immigrazione di mano d'opera per molto tempo è stata invocata da quasi tutti: il modello produttivo italiano non trovava operai e addetti sufficienti per la propria espansione. Era comprensibile che l'arrivo di persone da paesi che parlano un'altra lingua ma non l'italiano, che professano un'altra religione rispetto a quella cattolica, che sono socializzate a norme e a valori culturali diversi dai nostri esigesse di modificare in certi aspetti il modo di vivere quasi-stazionario, (con mutamenti assai limitati e poco frequenti) cui eravamo abituati. Ma tali problemi non entravano nella rappresentazione collettiva di chi considerava necessaria la immigrazione. *Ex post* si può dire che fosse dominante una rappresentazione degli immigrati come individui reali ma esistenti nel vuoto sociale, senza famiglia e senza affetti, privi di pulsioni sessuali, necessariamente riconoscenti in modo incondizionato a chi offriva loro un lavoro. La regolarizzazione del lavoro è stata spesso resa difficile; ove è avvenuta è stata vista da molti come una concessione e non come il rispetto di un diritto universale; il bisogno di un alloggio è stato lasciato in balia di un mercato gestito in modo lucrativo che ha rapidamente mostrato come il salario guadagnato non fosse così generoso come, forse, in un primo tempo era sembrato.

²³ Estratto da Palmonari A. (2010), *Immigrazione causa della insicurezza collettiva?* in V. Colmegna, A. Palmonari, T. Vecchiato (a cura di), *Contro o dentro? Innovazioni possibili dai laboratori di cittadinanza responsabile*, Fondazione Zancan, Padova.

Altri diritti sono stati spesso percepiti come pretese ingiustificate di privilegi: riunire la famiglia in alloggi modesti ma dignitosi, imparare l'italiano e far andare a scuola i figli, disporre di luoghi di culto per la propria religione, essere trattati come i colleghi di lavoro italiani entro la fabbrica e nell'ambiente esterno. L'insistenza per ottenere il rispetto dei diritti è stata spesso interpretata come dovuta a caratteristiche querule di personalità, ogni minima trasgressione alle regole della vita in comunità è stata interpretata come dovuta a limiti di maturità personale, trasgressioni più gravi (ubriachezza molesta, furti, molestie sessuali talvolta molto gravi), sono state viste come difetti non di un singolo ma di tutta la categoria di appartenenza del trasgressore, talvolta della intera categoria degli immigrati. E così si è attivato il circolo vizioso dell'incertezza (che cosa ci si deve aspettare da questi?) che genera sentimenti di insicurezza (una donna non si può sentire sicura per strada se ci sono arabi o zingari) e di paura. Il tutto fortemente polarizzato da certa propaganda politica che ha individuato negli immigrati, in particolare quelli non in regola con i documenti, i capri espiatori di tutte le tensioni sociali che negli ultimi anni si sono aggravate. I «clandestini» sono la causa di tutti i mali e devono essere cacciati: la ragione per cui hanno lasciato casa e, spesso, gli affetti per cercare da noi un modo umano di vivere non costituisce un dato problematico da affrontare con civiltà: il problema sono loro e devono tornare a casa.

Questa logica ha molta presa anche sugli strati popolari più vasti che hanno perduto molto (in potere di acquisto e in diritti riconosciuti) per l'evoluzione del capitalismo italiano sempre più alla ricerca di profitto a breve termine e sempre meno impegnato ad accrescere le proprie competenze scientifiche e tecnologiche (sostenere la ricerca) per produrre in modo innovativo. Ma non è questo che ha spaventato le classi meno abbienti (nemmeno la constatazione della forbice sempre più allargata tra proventi dei più ricchi e salari dei lavoratori), bensì il vedere le prostitute sotto casa, alcune famiglie immigrate che ottenevano un alloggio popolare a scapito di altre famiglie, anche italiane, i musulmani che chiedono la costruzione di una moschea per radunarsi a pregare, e così via.

Ci si è resi conto che l'Italia da sola non può divenire il posto di arrivo di tutti i possibili migranti, né si può aspettare che modifichino la spinta attuale a emigrare dai paesi di origine le iniziative generose, ma episodiche, delle tante organizzazioni non Governative che operano in tali paesi (Africa, America Latina e Asia). Tanto più che i fondamentalismi religiosi costituiscono una minaccia reale.

Che fare? Un segnale sulla possibilità di adottare, come paese non razzista, una nuova logica di fronte ai processi migratori si trova in un articolo del demografo Livi Bacci (2008). Secondo questo autore, i tassi di natalità estremamente bassi, che sono propri dell'Italia, ormai da decenni, hanno richiesto una immigrazione consistente di forza lavoro che, accolta all'inizio come sostitutiva a tempo, ha mostrato poi di diventare stabile.

Questo dato di fatto impone di cambiare la “filosofia” con cui si affronta il problema. “All’immigrato non chiedo più cosa sai fare? o che lavoro vuoi fare nel nostro paese?, ma chi sei? e qual è il tuo programma di vita? Non è solo l’esistenza di un posto di lavoro che determina l’ammissione dell’immigrato, ma anche la qualità del capitale umano, la capacità e la volontà di inclusione” (Livi Bacci, 2008). A questa “immigrazione basata sulla valutazione” peraltro, va affiancato il sostegno a programmi di ammissione di richiedenti asilo o bisognosi di protezione umanitaria, soggetti che, per definizione non possono essere valutati.

Livi Bacci non si nasconde che la sua proposta (potremmo dire di accoglienza temperata) incontrerà molte critiche: da parte della destra che non vuole ammettere, per interessi elettorali, che gli immigrati resteranno per divenire “un pezzo integrale della nostra società”. Ma anche da sinistra le critiche piovono: la proposta prevede un’ammissione selettiva, e selezione può voler dire “discriminazione anche quando vengono escluse, nell’operarla, considerazioni legate a etnia, inclinazioni sessuali, religione, opinione degli individui”.

Tutte critiche da dibattere seriamente, senza forzature ideologiche, mettendo a confronto ciò che c’è di negativo in procedure di selezione esplicite, con regole chiare e trasparenti, con il negativo di altri tipi di selezione. Non deve poi essere trascurata un’attenzione accurata alla complessità della società che permetterà di integrare, con processi specifici di accoglienza “a tempo”, la funzione principale dell’immigrazione “che è quella di rinforzare un tessuto demografico e sociale rarefatto” (Ibidem).

BOX 3 – Ostacoli e rischi

Per affrontare realisticamente il problema dello sviluppo dei popoli poveri – che è l’unica radicale alternativa a una trasmigrazione di massa – occorre superare alcuni ostacoli e saper correre alcuni rischi.

- Occorre superare il complesso del ricco che ritiene di essere di più perché ha di più e che sa e decide lui quello che serve agli altri.
- Occorre riconoscere il valore delle altre culture: non ci sono popoli civili e popoli selvaggi, ma semplicemente culture e civiltà diverse. Noi abbiamo molto da imparare e da ricevere dalle culture diverse dalle nostre: lo si tocca con mano ogni volta in cui visitiamo i paesi del Terzo Mondo.
- Occorre imparare a riconoscere i nostri torti. È stato un atto di grande onestà e di grande coraggio quello di Giovanni Paolo II quando ha domandato perdono agli africani, a nome dei popoli europei cristiani, per le ingiustizie e le sofferenze che hanno subito dagli europei, soprattutto con la schiavitù [...].
- Oltre a questi atteggiamenti occorre avere vera fiducia nelle risorse di questi popoli.
- Occorre inoltre regolare il nostro passo sul loro e rispettare il loro ritmo di sviluppo.

Nervo G. (1996)

4.5. Rischi da evitare e potenzialità

La cittadinanza dei privilegi e non dei diritti, il rischio di emarginazione dei gruppi minoritari, l'eccessiva necessità di mezzi di controllo, la fomentazione della paura, l'enfasi sul controllo dello spazio possono essere altrettanti costi di scelte incapaci di dare i risultati sperati. Il potenziale esplosivo e generativo di questa eventualità è conosciuto e continua ad operare in diversi paesi. Negli anni '70 l'idea di "stato nascente" ha aiutato la riflessione culturale e politica italiana a misurarsi con i conflitti, farne un terreno di ricerca sociale, per dare risposte alla domanda di socialità nuova, in particolare la domanda di partecipazione, malgrado le molte barriere presenti nella società di quel tempo.

In natura gli stati nascenti sono luoghi generativi, luoghi ad alta intensità di vita. Nelle contraddizioni preparano soluzioni inedite, più capaci di resistere alle minacce cui sono sottoposte. Sono zone di transizione e di contiguità tra forme di vita, terreni dove rischi e potenzialità coesistono nella stessa porzione di territorio. In natura questi potenziali hanno normalmente esiti positivi, perché garantiscono nuove risorse alla biosfera. Non è automatico assimilare i problemi umani a quelli della vita ambientale, un mondo contiguo ma non sociale, a cui il sociale appartiene costitutivamente. Come sappiamo, l'esperienza dei conflitti sociali ci mette a disposizione molti elementi conoscitivi per capire come renderli meno distruttivi e, per quanto possibile, generativi di nuova socialità. Quasi sempre sono problemi di convivenza tra diversi. La ricerca ha indicato strade per gestire i problemi dell'intergruppo, dei processi di attribuzione negativa, delle dinamiche di generalizzazione e di identificazione, delle dinamiche di appartenenza e di categorizzazione. Conosciamo quindi meglio le loro dinamiche, ma non sappiamo come affrontarle. Spesso l'opzione è stata la ricerca di soluzioni generalizzabili, sottovalutando la possibilità che i risultati della ricerca possano essere anche utilizzati per personalizzare, per identificare soluzioni *ad hoc*, per quel problema.

La questione demografica, che da noi si presenta con un alto tasso di invecchiamento e minore ricambio generazionale, ci consegna un risultato: il territorio non si occupa solo per diritto, ma anche per *capacità di generare figli*. I bambini fanno una differenza imprevista nella dinamica sociale, riconoscibile anche in termini di occupazione degli spazi sociali, educativi, di relazione. I bambini hanno bisogno e diritto dei servizi educativi, scolastici, di welfare. È un'occupazione naturale, non violenta, talvolta auspicata, nei casi in cui la loro mancanza farebbe perdere gli stessi servizi anche ai residenti, malgrado i loro diritti di cittadinanza. Sono beni che esistono solo grazie alla relazione tra uguali, finché è possibile, e tra diversi. Questo incontro di bisogni e di diritti avviene dentro spazi di relazione, partecipandoli nel territorio. Normalmente la partecipazione è vista e vissuta come esperienza di democrazia, non tanto e non abbastanza come modo per popolare spazi di relazione necessari per generare e avere a disposizione beni comuni. Tra le condizioni di innovazione verso nuovi modi di essere società vanno

quindi iscritte anche quelle che nascono dall'incontro tra diversi, nella misura in cui generano beni relazionali, fruibili per tutti.

Sotto questa luce, le riflessioni sulla prospettiva agapica in sociologia ci prospettano spazi di prossimità positiva. Anche quando gli spazi sono esposti a dinamiche conflittuali generano più facilmente quello che le singole parti non possono dare a sé stesse e agli altri, antepoendo le ragioni della fraternità umana a quelle delle differenze. La difesa disperata di Caino dalla fraternità biologica è un esempio simbolico di come, per difendersi dalla natura, è necessario negare l'altro al punto da sopprimerlo.

Purtroppo la cittadinanza incompiuta, tristemente diffusa nel territorio nazionale, sperimenta nei suoi effetti penalizzanti deficit di democrazia, di partecipazione, di responsabilizzazione. Non può essere colmata con maggiori risorse, in assenza di maggiori capacità e responsabilità. È questa una ragione in più per affrontare le disuguaglianze tra uguali e tra diversi, cercando e trovando risposte, oltre quelle codificate e conosciute.

BOX 4 – Il Manuale di Spezieria

La fondamentale missione dell'Azienda Sanitaria Locale è garantire la salute dei cittadini intesa come stato di benessere non solo fisico e psichico, ma anche sociale. In tal senso, tra le iniziative che l'Azienda Sanitaria Locale della provincia di Brescia ha adottato, vi è la costituzione del Centro di Salute Internazionale e Medicina Transculturale a cui compete, tra l'altro, l'attività di mediazione tra le culture degli immigrati e la comunità ospitante.

Nel corso della storia le spezie sono sempre state protagoniste di contatti, di mescolanza e di confronti tra mondi lontani. Pronunciare il loro nome evoca immediatamente qualcosa di speciale, identificativo, essenziale, che richiama terre lontane, profumi antichi ancorati nella memoria di ciascuno di noi.

Nei secoli hanno permesso e avviato l'incontro e la conoscenza tra i popoli: la "Via delle Spezie" è una leggendaria rotta. Il primo tratto partiva da Lisbona e, costeggiando l'Africa orientale superava il Capo di Buona Speranza per arrivare, attraversando parte dell'Oceano Indiano, fino alle città di Goa, Calicut e Cochín nel Malabar, sulla costa sud-orientale dell'India. La via proseguiva circumnavigando l'India e Ceylon e, oltrepassando il golfo di Bengala, lo stretto di Malacca, il Mar di Sunda e il mar di Banda arrivava fino alle "Isole delle Spezie", Le Molucche. Viaggiando così tra numerosi continenti, sono diventate potenti veicoli di scontro ed integrazione.

Le spezie possono, quindi, assumere un ulteriore significato che si aggiunge al loro valore commerciale e merceologico; sono uno strumento di comprensione, una possibile chiave di lettura per conoscere e capire popoli che, migrando dal Sud e dall'Est del mondo entrano in contatto con altre culture.

Le odierne spinte verso una società multi-etnica fanno riaffiorare sempre più il loro valore e, al contempo, ci aiutano anche conoscere spezie non comuni, caratteristiche di alcuni gruppi etnici, ed i loro innumerevoli utilizzi.

È per queste ragioni che con molto piacere introduco alla lettura di questo libro, immaginato come un percorso che consente di riscoprire antiche tradizioni ancora vive in molti paesi del mondo, che possono aiutarci a favorire e sostenere il benessere delle persone.

Scarcella C. (2008)

Bibliografia

- Alba R., Nee V. (1997), *Rethinking assimilation theory for a new era of immigration*, in "International Migration Review", vol. XXXI, 4, pp. 826-874.
- Ambrosini M. (2007), *Italiani col trattino: figli dell'immigrazione in cerca di identità*, relazione al convegno su *Seconde generazioni in Italia. Presente futuro dei processi di integrazione dei figli degli immigrati*, Osservatorio sulle differenze del Comune di Bologna.
- Anzon Demming A. (2011), *La Corte apre a nuove minoranze?*, in "Rivista AIC", 3, pp. 1-5.
- Banting K., Kimlicka W. (2004), *Do multiculturalism policies erode the welfare state?*, in Philippe Van Parijs (ed), *Cultural Diversity Versus Economic Solidarity* (Editions De Boeck Université, Brussels), p. 227 ss.
- Banting K., Kimlicka W. (2013), *Is There Really a Retreat From Multiculturalism Policies? New Evidence from the Multiculturalism Policy Index*, in "Comparative European Politics", 11(5), pp. 577-598.
- Banting K., Kimlicka W. (Eds) (2006), *Multiculturalism and the Welfare State: Recognition and Redistribution in contemporary democracies*, Oxford University Press, Oxford.
- Belvisi F. (2012), *I diritti fondamentali nella società multiculturale*, in "Diritto e Società", 1, pp. 1 ss.
- Ben Arie A. (2008), Indicators and Indices of Children's Well-being: towards a more policy-oriented perspective, in "European Journal of Education", 43(1), pp. 37-50.
- Ben-Arie A., Goerge R. (2006), *Measuring and Monitoring Children's Well-Being: The policy process*, in Ben-Arie A., Goerge R. (Eds.), *Indicators of children's well being: understanding their role, usage and policy influence*, Springer, Dordrecht, Netherlands.
- Brunelli G. (2008), *Simboli collettivi e segni individuali di appartenenza religiosa: le regole della neutralità*, in AAVV, *Problemi pratici della laicità agli inizi del secolo XXI*, Cedam, Milano, p. 275 ss.
- Bruner J.S., Perlmutter H.V. (1957), *Compatriot and Foreigner: A Study of Impression Formation in Three Countries*, in *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 55, pp- 253-260.
- Cardone A., Mobilio G. (2014), *Diritti linguistici e autonomie speciali*, in L. Trucco, A. Morelli (a cura di), *Diritti e autonomie territoriali*, Giappichelli, Torino, p. 493 ss.

- Caritas e Fondazione Migrantes (2013), *XXIII Rapporto Immigrazione 2013. Tra crisi e diritti umani*, Roma.
- Ceccherini E. (2008), *Multiculturalismo*, in *Digesto delle Discipline Pubblicistiche*, in “Aggiornamento”, 1, pp. 486-500.
- Commissione Europea/EACEA/Eurydice/Eurostat (2014), *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. 2014 Edition*, Eurydice and Eurostat Report, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Delledonne G. (2010), *La Corte costituzionale si pronuncia sulla «lingua piemontese»: fra tutela delle minoranze linguistiche e incerti limiti di un «costituzionalismo regionale»*, in “Le Regioni”.
- Doise W. (1976), *L’articulation psychosociologique et les relations entre groupes*, Bruxelles, Edition de Boeck, trad. it. *Psicologia sociale e relazioni tra gruppi*, il Mulino Bologna, 1977.
- Erikson E.H. (1968), *Identity: Youth and Crisis*, New York, Norton and Company, trad. it. *Gioventù e crisi di identità*, Armando, Roma, 1974.
- Esping-Andersen G. (1990), *The three worlds of welfare capitalism*, Cambridge, Polity Press.
- Fondazione Emanuela Zancan (2014), *Welfare generativo. Responsabilizzare, rendere, rigenerare. La lotta alla povertà. Rapporto 2014*, Il Mulino, Bologna.
- Fra – European Union Agency for Fundamental Rights (a cura di) (2010), *Separated, asylum-seeking children in European Union Member States. Summary Report*, aprile 2010.
- Galbersanini C. (2014), *La tutela delle nuove minoranze linguistiche: un’interpretazione evolutiva dell’art. 6 cost.?*, in “Rivista AIC”, 3, pp. 1-15.
- Goffman E. (1959), *The Presentation of Self in Everyday life*, Garden City, N.Y, Doubleday, trad. it. *La vita quotidiana come rappresentazione*, il Mulino, Bologna, 1969.
- Idos (a cura di) (2012), *Dossier Statistico Immigrazione 2012. 22° Rapporto*, Roma
- Idos (a cura di) (2014), *Dossier Statistico Immigrazione 2014 – Rapporto Unar*, Roma.
- Istat (2013), *La popolazione straniera residente in Italia – bilancio demografico. Anno 2012*, www.istat.it.
- Istat (2014), *Diversità linguistiche tra i cittadini stranieri. Anno 2011-2012*, www.istat.it
- Istat (2015), *Indicatori demografici. Stime per l’anno 2014*, www.istat.it.
- Kimlicka W. (1995), *Multicultural Citizenship: a liberal teory of Minority rights*, Oxford University press, Oxford.
- Livi Bacci M. (2008), *Migranti. Una nuova logica è possibile*, in “il Mulino”, 5, pp. 939-946.
- Malfatti E. (2001), *La legge di tutela delle minoranze linguistiche: le prospettive e i problemi ancora aperti*, in “Riv. dir. cost.”, p. 109 ss.

- Mancini L. (2000), *Società multiculturale e diritto italiano. Alcune riflessioni*, in "Quad. dir. pol. eccl.", 1.
- Medda Windischer R. (2015), *Integration of new and old minorities in Europe: different or similar policies and indicators?*, in "Integrim online papers", 2.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2012), *Report nazionale Minori Stranieri non accompagnati. Aggiornato al 31 dicembre 2012*, www.lavoro.gov.it.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2013), *Report nazionale Minori Stranieri non accompagnati. Aggiornato al 31 dicembre 2013*, www.lavoro.gov.it.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2014), *Report nazionale Minori Stranieri non accompagnati. Aggiornato al 31 dicembre 2014*, www.lavoro.gov.it.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2015), *Report nazionale Minori Stranieri non accompagnati. Dati al 30 aprile 2015*, www.lavoro.gov.it.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – Ufficio di Statistica (2014), *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A.s. 2013/2014*, www.istruzione.it.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e Fondazione Ismu (2015), *Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi. Rapporto nazionale A.s. 2013/2014*, Quaderni Ismu, 1.
- Moscovici S. (1976), *Social Influence and Social Change*, London Academic Press, London.
- Nervo G. (1996), *Immigrati. Un'emergenza o un futuro?*, Edizioni Dehoniane, Bologna.
- Palermo F., Woelk J. (2011), *Diritto costituzionale e comparato dei gruppi e delle minoranze*, Cedam, Milano.
- Palmonari A. (2010), *Immigrazione causa della insicurezza collettiva?* in V. Colmegna, A. Palmonari, T. Vecchiato (a cura di), *Contro o dentro? Innovazioni possibili dai laboratori di cittadinanza responsabile*, Fondazione Zancan, Padova, pp. 52-54.
- Palmonari A., Carugati F., Ricci Bitti P., Sarchielli G. (1979), *Identità imperfette*, Il Mulino, Bologna.
- Panzeri L. (2014), *Diritti linguistici e autonomie ordinarie*, in L. Trucco, A. Morelli, *Diritti e autonomie locali*, Giappichelli, Torino, p. 509.
- Piergigli V. (2011), *Zingari d'Italia: il diritto (negato) alla identità culturale di una minoranza linguistica non (ancora) riconosciuta*, in *Studi in onore di Franco Modugno*, Editoriale Scientifica, Napoli, p. 2561 ss.
- Piergigli V. (2015), *Le minoranze linguistiche storiche nell'ordinamento italiano: quale futuro di fronte alle politiche per l'immigrazione e l'internazionalizzazione?*, in *federalismi.it*.
- Pizzorusso A. (1976), voce *Minoranze etnico-linguistiche*, in Enc. Dir., XXVI, Giuffrè, Milano, p. 533.
- Portes A., Rumbaut R.G. (2001), *Legacies. The story of the immigrant second generation*, University of California Press-Russel Sage Foundation, Berkeley-New York.

-
- Rolla G. (2012), *La libertà religiosa in un contesto multiculturale*, in E. Ceccherini (a cura di), *Pluralismo religioso e libertà di coscienza*, Giuffrè, Milano, p. 81 ss.
- Rossi E., Biondi Dal Monte F., Vrenna M. (a cura di) (2013), *La governance dell'immigrazione*, Diritti, politiche e competenze, Bologna.
- Ruggiu I. (2012), *Il Giudice antropologo*, Franco Angeli, Milano.
- Save the Children (2011), *I minori stranieri in Italia. L'esperienza e le raccomandazioni di Save the Children. 2° Rapporto annuale*, www.savethechildren.it.
- Scarcella C. (2008), *Presentazione*, in Asl di Brescia, *Manuale di Spezieria*, Asl di Brescia, Brescia, p. 11.
- Stradella E. (2009), *La tutela delle minoranze linguistiche storiche tra Stato e Regioni davanti alla Corte costituzionale*, in "Le Regioni".
- Taylor C. (2003), *La politica del riconoscimento*, in J. Habermas, C. Taylor (a cura di), *Multiculturalismo*, Feltrinelli, Milano, p. 9 ss.
- Torretta P. (2014), *I diritti delle minoranze linguistiche sono diritti di tutti*, in "Confronti costituzionali", www.confronticostituzionali.eu.
- Vecchiato T. (2010), *Vivere tra diversi: un problema di radici*, in V. Colmegna, A. Palmonari, T. Vecchiato (a cura di), *Contro o dentro? Innovazioni possibili dai laboratori di cittadinanza responsabile*, Fondazione Zancan, Padova, pp. 32-37.

La Biblioteca Tfiety

Collana “Investire nell’infanzia è coltivare la vita”

Quaderno TFIEY 1: Bambini poveri: chi sono, cosa chiedono, cosa ricevono (2013)

Quaderno TFIEY 2: Servizi per l’infanzia: risorse e professionalità (2013)

Quaderno TFIEY 3: Orientarsi nei servizi per l’infanzia (2014)

Quaderno TFIEY 4: La valutazione nei servizi per l’infanzia (2014)

Quaderno TFIEY 5: Sistemi integrati: nuove frontiere per i servizi all’infanzia (2015)

Quaderno TFIEY 6: Identità, multilinguismo e multiculturalità (2015)

Collana “Investing in childhood for growing life”

Essay TFIEY 1: Children in poverty: needs and services (2013)

Essay TFIEY 2: Services for children: economic and professional re-sources (2013)

Essay TFIEY 3: Evaluation of early childhood services (2014)

Essay TFIEY 4: Integrated systems: new perspectives for children and families (2015)

Essay TFIEY 5: Identity, multilingualism and multiculturalism (2015)

Collana “TFIEY Selected Papers”

Selected Papers 1/2013: Quality Early Childhood Services for All: Addressing Disparities in Access for Children from Migrant and Low-Income Families

Collana “Idee condivise”

Idee condivise 1: L’accesso ai servizi per l’infanzia (2013)

Idee condivise 2: Servizi per l’infanzia: risorse professionali ed economiche (2013)

Idee condivise 3: I genitori negli spazi di vita dell’infanzia (2014)

Idee condivise 4: Valutare l’impatto dell’incontro tra bisogni, risposte e risorse per l’infanzia (2014)

Idee condivise 5: Sistemi integrati: nuove frontiere per i servizi all’infanzia (2015)

Idee condivise 6: Multilinguismo e sviluppo delle identità culturali nella prima infanzia (2015)

Percorsi di approfondimento locale

2013: Piemonte - Contributi preliminari

2013: Piemonte - Repertorio delle esperienze

2015: Veneto - Verso nuovi servizi (studio di fattibilità)

I materiali della biblioteca TFIEY sono scaricabili dai siti istituzionali e dal sito:

www.tfietyitalia.org

Per informazioni

Marzia Sica, Compagnia di San Paolo, Marzia.Sica@compagniadisanpaolo.it

Cinzia Canali, Fondazione Zancan, cinziacanalifondazionezancan.it

