

Nord e Sud dell'Italia: tra localizzazione dei diritti e sfide interculturali

Palmiro Potentino Propato¹

Insegnante

Abstract

Storicamente, la qualità del sistema scolastico nel nostro paese è stata geograficamente determinata. Per cui, ad aree diverse hanno corrisposto diverse opportunità formative, diversi livelli di alfabetizzazione e di dispersione scolastica e diversi esiti da parte degli alunni. Una differenziazione che, nel tempo, ha determinato una frattura geografica ed educativa tra le scuole del Nord dell'Italia e quelle del Sud e che ha segnato, diversamente, i destini scolastici degli alunni delle due diverse aree del paese. Questa ricerca, condotta nell'ottica di un sistema formativo integrato, ha voluto indagare se, quanto e in che modo, questa geografia educativa sia cambiata, oggi che viviamo in un'epoca sempre più complessa e multiculturale, e quale posto occupino, in essa, gli alunni con cittadinanza non italiana. Più nello specifico, questo lavoro, ha cercato di verificare se la "localizzazione dei diritti" che, in passato, ha determinato una diversa alfabetizzazione e un diverso esito scolastico tra gli studenti del Sud e quelli del Nord del paese, si ripresenti ancora oggi, come dicotomia nord-sud, in tema d'integrazione e di alfabetizzazione interculturale. Ha cercato, inoltre, di vedere se, e in che modo, è stata colta, da parte delle istituzioni scolastiche e della classe insegnante, quella sfida educativa e di rinnovamento rappresentata dalla presenza, in classe, di alunni così detti "stranieri".

Parole chiave: alfabetizzazione interculturale; localizzazione dei diritti; sistema formativo integrato

¹ Ha lavorato per circa cinque anni come educatore, sia in ambito scolastico, sia con gruppi socio-educativi e per due anni ha collaborato con il quotidiano di Bologna "Il Domani", occupandosi prevalentemente di tematiche sociali, come precarietà, disabilità, immigrazione, diritti, pace. Attualmente lavora come insegnante di sostegno presso una scuola primaria di Bologna.

Obiettivi, riferimenti teorico-metodologici e articolazione della ricerca

Questo breve saggio è la sintesi articolata di un percorso di ricerca che ha voluto indagare, attraverso l'analisi di dati statistici e, soprattutto, attraverso il confronto tra due realtà sociali e scolastiche diverse geograficamente, le differenze e le somiglianze che si presentano tra il Nord e il Sud dell'Italia, in tema d'integrazione e d'alfabetizzazione interculturale².

Sono stati analizzati i due diversi contesti territoriali dell'Emilia-Romagna e della Calabria³ e, attraverso un progressivo restringimento di campo d'osservazione, le città di Bologna e Cosenza, fino ad arrivare all'interno delle dinamiche di due singoli istituti (l'I.C.11 di Bologna e il VII Circolo Didattico di Cosenza), per ottenere una visione integrata (cioè, a livello sia macro sia micro) e comparata, del fenomeno indagato.

Il motivo di questa ricerca sta nel fatto che, come ha scritto Miriam Traversi: "Oggi l'intercultura rischia sempre più di scontrarsi con la localizzazione dei diritti, per cui essere inserito in una scuola piuttosto che in un'altra può essere determinante per le scelte future di studio e di lavoro di ogni ragazzo/a. Infatti, accanto a scuole dove si produce uno sforzo collegiale per cercare un corretto inserimento degli alunni neo-arrivati nelle classi, dove si praticano corsi d'alfabetizzazione, dove si chiamano i mediatori culturali e si propongono vari laboratori d'attività espressive, ci sono altre scuole in cui manca, in parte, la consapevolezza piena della necessità del cambiamento"⁴.

Il lavoro ha cercato, così, di verificare se questa "localizzazione dei diritti" che, in passato, ha determinato una diversa alfabetizzazione e un diverso esito scolastico tra gli studenti del Sud e quelli del Nord del paese, si ripresenta anche oggi, come dicotomia nord-sud, in tema d'integrazione e di alfabetizzazione interculturale.

In riferimento alla territorializzazione degli esiti scolastici, ha scritto Marcello Dei: "I dati dimostrano che il rendimento scolastico dei nostri studenti è segnato da forti disparità territoriali. Il primato va agli studenti del nord-est (...) Viceversa

² L'educazione interculturale, così come indicato dalla normativa e dalla pedagogia, andrebbe praticata non solo nelle scuole dove sono presenti bambini stranieri, ma in tutte le scuole, anche se è vero, come molte ricerche rilevano, che tale approccio educativo si è sviluppato solo ai margini e principalmente nelle scuole che vedono la presenza d'alunni stranieri.

³ I dati utilizzati per questo livello di analisi, così come per quello fatto a livello di città, fanno riferimento a diverse fonti: 1) Miur: "Alunni con cittadinanza non italiana-anno scolastico 2007-2008"; 2) Cnel (2009): *VI° Rapporto "Indici di integrazione degli immigrati in Italia. Il potenziale di inserimento socio-occupazionale dei territori italiani"*; 3) Roberto Cartocci, *Le mappe del tesoro. Atlante del capitale sociale in Italia*, Il Mulino, Bologna, 2007; 4) Tuttoscuola (2007): *Indagine sulla qualità della scuola*; 5) Caritas/Migrantes (2008), *Dossier statistico Immigrazione*. Per quanto riguarda la situazione di Bologna è stato possibile utilizzare anche i dati del sito del Comune: http://www.comune.bologna.it/iperbole/piancont/Stranieri/indice_Stranieri_DS.htm

⁴ Miriam Traversi, *La scuola dell'accoglienza. Gli alunni stranieri e il successo scolastico*, Carocci Faber, Roma, 2006, p.45

nelle regioni del Mezzogiorno le fasce di rendimento infimo o mediocre raggiungono valori ben più alti rispetto al resto del paese (il 29,7% nel sud-ovest), mentre l'area di alto rendimento registra valori più bassi (...). Il fatto è che la *defaillance* nel rendimento va a braccetto con la forte dispersione scolastica endemica nel Mezzogiorno”⁵.

A livello micro, cioè a livello dei due singoli istituti, la ricerca ha cercato di verificare, utilizzando i dati contenuti nei P.O.F e le interviste ai dirigenti e agli insegnanti, non solo il livello d'integrazione degli alunni “stranieri”⁶ ma anche se, quella “sfida educativa” rappresentata dalla “presenza” di questi alunni, sia stata colta dalle istituzioni scolastiche e dalla classe insegnante.

Oggi, infatti, l'alunno straniero rappresenta, per la scuola, una sfida e un'occasione per ripensarsi e rinnovarsi, così come lo è stata, negli anni settanta, la presenza degli alunni disabili⁷.

La mia analisi, inoltre, è stata compiuta nell'ottica di una scuola intesa come perno centrale di un sistema formativo integrato che, come scritto da Frabboni⁸, coinvol-

⁵ Marcello Dei, *La scuola in Italia*, Il Mulino, Bologna, 2007, p.130. Le percentuali e le graduatorie, a cui fa riferimento Dei, sono i risultati della ricerca PISA-INVALSI 2002.

⁶ Come ricorda Luatti: “vi sono i bambini stranieri arrivati in Italia per ricongiungimento familiare; i bambini stranieri nati qui, in Italia, sempre più numerosi negli ultimi anni; i figli di coppia mista, in genere in possesso di doppia cittadinanza, di cui una italiana; i minori stranieri soli, cioè non accompagnati da un genitore o da un adulto; i bambini adottati con adozione internazionale, da una coppia di italiani (che acquisiscono pertanto la cittadinanza dei genitori); gli alunni nomadi, di varia etnia, spesso di nazionalità italiana”. Lorenzo Luatti: “*Gli alunni stranieri nella scuola italiana*”, in Graziella Favaro-Lorenzo Luatti “*L'intercultura dalla A alla Z*”, pp.65-66

⁷ Come ha scritto, in proposito, Andrea Canevaro: “Una delle ragioni più interessanti dell'integrazione è legata proprio alla problematica della conoscenza: arriva un compagno una compagna handicappata, ha delle possibilità tutte da scoprire; è proprio questa scoperta, questa necessità di conoscere che diventa qualità dell'apprendimento. E' interessante capire come la qualità cognitiva dei bambini, bambini e bambine, alzi il proprio livello di presenza di problemi reali; ed ecco, appunto, che un problema reale è la presenza di quel compagno, di quella compagna handicappata. Ecco che il termine integrazione assume allora anche un valore utile per gli handicappati, ma è un corollario, è qualcosa che può essere presente e valido senza il bisogno degli handicappati”. Andrea Canevaro, *Quel bambino là...Scuola dell'infanzia, handicap e integrazione*, La Nuova Italia, Scandicci,1996, p. 40

⁸ “Sul piano istituzionale appare quanto mai urgente il richiamo alle agenzie istituzionalmente formative (scuola, famiglia, enti locali, associazionismo) a stipulare tra loro un patto di ferro, una grande alleanza pedagogica (...) Sul piano culturale le agenzie del quadrilatero sono chiamate a ridisegnare il proprio modello pedagogico (educativo e culturale) per far sì che l'integrazione si affermi come la sommatoria di *più luoghi* dell'educazione, ciascuno con una propria dominanza formativa, con propri specifici e specialisti educativi (con l'intenzione di fronteggiare l'ideologia totalizzante e autarchica, sul piano educativo, delle singole agenzie del quadrilatero). (...) L'alternativa è dunque perseguibile attraverso l'inaugurazione di un rapporto di interazione dialettica tra la cultura del dentro/scuola e quella del fuori/scuola secondo

ge tutti i lati del quadrilatero pedagogico, costituito, oltre che dalla scuola e dalla famiglia, dagli enti locali e dall'associazionismo.

Quindi, sia la "sfida educativa" rappresentata dalla presenza di questi alunni, sia l'imporsi di un nuovo paradigma educativo che vede la scuola non più come l'unico attore del processo formativo, chiedono alla scuola un ripensamento, da operarsi sia sul piano organizzativo sia su quello didattico-disciplinare. Una scuola aperta e plurale e, perciò stesso, democratica, capace di lavorare in sinergia con gli altri tre lati del "quadrilatero pedagogico" e capace di ridisegnare, in chiave interdisciplinare e interculturale, la metodologia didattica e i percorsi formativi.

Solo un ripensamento dell'organizzazione scolastica e dell'attività didattica in tale senso potrà, infatti, consentire, alla scuola, di rispondere alle esigenze e ai diritti di ogni bambino⁹, sia "stranieri" che "autoctoni". Si tratta principalmente di un bisogno d'integrazione, per quanto riguarda i bambini stranieri, e di educazione alla diversità, linguistica e culturale, per i bambini autoctoni¹⁰.

Prevedibili differenze

Dal mio percorso di ricerca è emerso che quella "*localizzazione dei diritti*" che, negli anni passati, si traduceva in un "*gap*" educativo e formativo da parte degli alunni delle scuole del Mezzogiorno, rispetto a quelli del Centro-Nord, permane ma, allo

linee di complementarità delle reciproche risorse educative. Un obiettivo, questo, perseguibile a un patto: che il territorio sia messo nelle condizioni di disporre di molteplici opportunità formative, sia in natura istituzionale, intenzionalmente formative (biblioteche, musei, media-teche, atelier, laboratori, centri sportivi, ricreativi e culturali nonché la ramificata rete dell'associazionismo laico e cattolico), sia di natura non/istituzionale, non intenzionalmente formative (le opportunità paesaggistiche e monumentali, da un lato; i centri di produzione commercio-comunicazione, dall'altro). Non più, quindi, scuola come corpo separato dalla maglia delle istituzioni formative e delle strutture sociali del territorio, ma scuola che stipula una relazione multipla con la città (paese, borgata, quartiere). Una relazione di scambio e comunione dei reciproci beni culturali, secondo la felice immagine di una scuola che esce quotidianamente nell'ambiente per elevare a patrimoni/risorse di questo ad aule didattiche decentrate". Franco Frabboni-Luigi Guerra, *La città educativa*, Cappelli Editrice, Bologna, 1991, pp.41-42

⁹ Come ha scritto Maria Omodeo, parlando dei timori di alcuni genitori italiani ad iscrivere il proprio figlio in una scuola con un elevato numero di alunni stranieri, è necessario far comprendere a questi genitori che "interculturalità e plurilinguismo sono utili per i loro figli, prima ancora che per i figli degli immigrati". Maria Omodeo, *La scuola multiculturale*, Carocci Editore, Roma, 2000, p.41

¹⁰ Come ha scritto Graziella Favaro: "La crescita e l'arricchimento culturale costituiscono per tutti gli aspetti di maggiore importanza e i benefici più rilevanti conseguenti alla presenza degli alunni stranieri. Tale presenza consente, infatti, di conoscere in maniera diretta e immediata le tradizioni, gli usi, i costumi, la lingua di contesti culturali differenti che, diversamente, non si avrebbe l'opportunità di scoprire". Graziella Favaro-Duccio Demetrio, *Didattica interculturale*, Franco Angeli, Milano, 2004, p. 162

stesso tempo, diventa più articolato, coinvolgendo anche gli alunni di cittadinanza non italiana che rappresentano, metaforicamente, il Sud dell'Italia degli alunni.

A tale riguardo, i dati parlano chiaro ed evidenziano un "gap", in termini di successo scolastico, degli alunni con cittadinanza non italiana rispetto a quelli autoctoni. Come si legge nel rapporto del Miur: "L'incidenza dei ripetenti stranieri è costantemente più elevata in ogni settore scolastico, ma dalla scuola primaria alla secondaria di II grado lo scarto tende a diminuire, anche se, ovviamente, i valori assoluti aumentano in modo considerevole al crescere dei livelli di scolarizzazione: nelle primarie la percentuale degli stranieri è più che quadrupla (0,9% contro 0,2%) dei ripetenti italiani, nel primo grado è poco più che doppia (6,3% contro 2,7%), nel secondo grado è sempre superiore ma in modo più contenuto (9,3% contro 6,9%). Questi valori nel complesso portano ad un'incidenza di ripetenti stranieri del 4,5%, mentre quella degli italiani si attesta al 3,4%"¹¹. Da questo punto di vista, i dati sono omogenei su tutto il territorio ed evidenziano come il rischio "drop out", paventato nella ricerca del Cnel del 2009, "VI rapporto: Indici di integrazione degli immigrati in Italia. Il potenziale di inserimento socio-occupazionale dei territori italiani"¹², sia, per i bambini stranieri, quanto mai reale e diffuso in ogni ordine e grado di scuola e su tutto il territorio nazionale¹³.

Passando da questo, più generale, livello di analisi e calandoci nelle dinamiche territoriali in cui queste percentuali di ripetenza maturano e possono trovare spiegazione, il primo elemento che emerge, guardando al dato complessivo delle presenze degli alunni stranieri nelle scuole, è che l'Italia presenta una geografia rovesciata, con tutte le Regioni settentrionali che hanno percentuali sopra la media nazionale (6,4%), con punte dell'11,8% in Emilia-Romagna e dell'11,4% in Umbria, mentre l'incidenza percentuale, nelle Regioni del Sud Italia, varia tra l'1,2% della Campania e il 2,3% della Calabria¹⁴ e, dunque, tutte, ampiamente al di sotto della media na-

¹¹ Miur: "Alunni con cittadinanza non italiana-anno scolastico 2007-2008", pp. 23-24

¹² "...è vertiginosa la crescita della presenza dei giovani delle famiglie immigrate nei diversi livelli di istruzione (oltre 600 mila di cui tre quarti nati in Italia) ed è forte il rischio di un rilevante drop out". Cnel, "VI° rapporto: Indici di integrazione degli immigrati in Italia. Il potenziale di inserimento socio-occupazionale dei territori italiani", p. 8

¹³ Sono pochissimi, e riguardano solo alcuni gradi dell'istruzione, i casi in cui il tasso di ripetenza degli alunni italiani è superiore a quelli degli "stranieri". Il caso più evidente è quello della scuola secondaria di II° grado della Sardegna, con gli alunni italiani che presentano un tasso di ripetenza del 13,2%, contro il 9,3% dei pari età "stranieri".

¹⁴ Secondo la stima massima del Dossier Caritas/Migrantes 2008, i soggiornanti stranieri in Calabria, alla fine del 2007, sono quasi 48.200¹⁴, con una diminuzione, rispetto al precedente anno, di circa 10 mila unità.

Tale diminuzione, in contrasto con i dati degli anni precedenti, che hanno visto un costante aumento dei cittadini immigrati, è "legata sia alla scarsa attrattività economica e occupazionale della regione, sia al fatto che una quota minore del previsto delle domande presentate in occa-

zionale. Questa differenziazione territoriale si specchia e trova un'ulteriore articolazione nei dati relativi agli alunni stranieri nati in Italia, la cosiddetta "seconda generazione", e a quelli dei neo-arrivati che evidenziano come, nelle due aree del Paese, il processo migratorio stia vivendo fasi diverse. Se nelle Regioni del Centro-Nord, dove questo fenomeno è più datato e presenta maggiori livelli di stabilizzazione, sta diventando sempre più rilevante l'incidenza percentuale delle cosiddette "seconde generazioni" con un contemporaneo calo percentuale del numero dei neo-arrivati, nelle Regioni del Sud, invece, terre di passaggio e a bassa attrattività¹⁵ e stabilizzazione, il numero dei neo-arrivati è nettamente maggiore rispetto a coloro che sono nati in Italia. L'analisi di questi dati percentuali non ha solo un valore statistico ma fa emergere le diverse richieste che, nei due contesti, vengono poste alle istituzioni scolastiche e le diverse problematiche che esse, di conseguenza, si trovano ad affrontare.

Come si legge nel Dossier del Miur: "La c.d. *seconda generazione* ha un altro tipo di impatto sul sistema scolastico italiano in quanto l'ostacolo della non conoscenza della lingua, che rappresenta uno dei maggiori problemi per l'inserimento in una classe dell'alunno straniero e per il suo percorso di apprendimento per lo meno nei primi anni, è quasi sempre superato" e, poi, ancora: "Si è detto di come il fatto di essere nati in Italia sia una caratteristica semplificatrice delle implicazioni legate all'inserimento degli alunni stranieri nelle nostre scuole. Coloro che, invece, possono incontrare le più grandi difficoltà di inserimento sono certamente tutti quelli che hanno frequentato per la prima volta la scuola italiana"¹⁶.

Spostando l'attenzione dal piano, più complessivo, delle presenze, all'analisi dei diversi sistemi formativi e scolastici, emerge come lo storico "gap" formativo fra Nord e Sud del Paese, permane e non fa altro che ri-aggiornarsi in chiave contemporanea, declinandosi come diversa quantità e diversa qualità delle opportunità formative.

A proposito della diversa qualità dei sistemi scolastici delle due Regioni, dalla ricerca della rivista "Tuttoscuola"¹⁷ emerge che l'Emilia-Romagna possiede il miglior

sione del Decreto Flussi bis del 2006 si è effettivamente trasformata in permessi di soggiorno". Caritas/Migrantes (2008), *Dossier Statistico Immigrazione*, p. 429

¹⁵ L'attrattività indica la capacità relativa che ciascun territorio ha di attrarre e trattenere stabilmente la popolazione straniera al proprio interno. A tale riguardo si legge sul rapporto Cnel: "uno scenario che si fa specchio dell'irrisolta dicotomia che segna il sistema economico-produttivo italiano: l'area centro-settentrionale totalizza dei punteggi pari ad almeno sette volte quelle del Mezzogiorno". Cnel 2009, *VI° Rapporto: "Indici di integrazione degli immigrati in Italia. Il potenziale di inserimento socio-occupazionale dei territori italiani?"*, p. 30

¹⁶ Miur: "Alunni con cittadinanza non italiana-anno scolastico 2007-2008", pp. 16 e 21

¹⁷ Dall'indagine, che nel 2007 ha presentato un rapporto sulla qualità della scuola in Italia, erano escluse Trentino Alto Adige e Valle d'Aosta. Gli indicatori utilizzati nella ricerca hanno

sistema scolastico e che la scuola calabrese, nonostante la buona posizione occupata (ottavo posto) nella classifica generale, relativamente all'indicatore delle strutture e delle risorse di cui la scuola può disporre (dotazione d'uffici, biblioteche, attrezzature, spese degli Enti locali per l'istruzione, dotazioni tecnologiche e informatiche, agibilità e certificazioni degli edifici scolastici, barriere architettoniche) presenta risultati carenti.

Questa situazione di scarsità di risorse e di opportunità delle scuole del Mezzogiorno, abbinata alla carenza di "capitale sociale" di queste Regioni¹⁸, non può che avere una ripercussione negativa sulla qualità della scuola¹⁹, determinando una "lesione" del diritto dei bambini, di tutti i bambini, ad avere un'educazione e una formazione adeguata, capace di garantire loro una piena integrazione sociale²⁰. La dotazione di capitale sociale è, infatti, un utile indicatore per verificare l'esistenza o meno di quelle pre-condizioni sociali che sono un fattore determinante nei processi d'integrazione e necessari ad evitare, il rischio, quanto mai reale, evidenziato da Giovannini, che i bambini stranieri si trovino a vivere la disgregante situazione d'essere alunni a scuola e stranieri in città.

fatto riferimento a 5 diverse macro-aree: strutture e risorse, organizzazione e servizi, condizioni del personale, livelli di istruzione e risultati scolastici.

¹⁸ Come ha scritto Cartocci: "lo stock del capitale sociale determina il grado di coesione sociale, l'ampiezza e la profondità dei legami orizzontali (di solidarietà tra sconosciuti) e la natura delle relazioni con le istituzioni" (...) "La geografia del capitale sociale in Italia è piuttosto articolata (...) Nei termini più generali il paese è diviso in due grandi aree, con un Centro-Nord ricco di capitale sociale e un Centro-Sud meno dotato di questo tesoro. Roberto Cartocci, *Le mappe del tesoro. Atlante del capitale sociale in Italia*, pp. 99 e 53

¹⁹ La scuola, in relazione a tale ricchezza, è contemporaneamente beneficiaria e produttrice.

²⁰ La ricerca del Cnel, oltre a verificare i livelli assoluti delle pre-condizioni di integrazione dei diversi territori, ha anche stilato una graduatoria comparativa, costruita sullo scarto tra le condizioni degli immigrati e quelle degli autoctoni negli stessi contesti territoriali. In questa graduatoria, la Calabria si trova in nona posizione, collocata in fascia media, davanti all'Emilia-Romagna che occupa la quattordicesima, evidenziando come tale territorio offra agli immigrati standard d'inserimento meno penalizzanti in relazione ai livelli medi della popolazione autoctona locale. A tale riguardo, però, risulta estremamente importante e, per certi versi, chiarificatrice, la riflessione contenuta nello stesso Rapporto: "...in contesti territoriali con gravi problemi strutturali in cui una grande massa della stessa popolazione autoctona vive in condizioni di disagio sociale e lavorativo (scarsità dei servizi di base, bassa qualità della vita, alloggi inadeguati o inaccessibili, mancanza di lavoro, insufficienza di strutture di supporto, etc.) è molto difficile sostenere che lo standard di vita medio possa rappresentare il termine di riferimento (per quanto minimo) degli immigrati per ritenerli integrati. Paradossalmente, in questi casi occorrerebbe chiedersi preventivamente se gli stessi autoctoni possano essere considerati o meno come persone integrate – ovvero, se il contesto territoriale su cui abitano è in grado di garantire delle condizioni di vita sufficienti perché gli stessi nativi possano lì condurre la propria esistenza dignitosamente e secondo standard accettabili". Cnel 2009, *VI° Rapporto: "Indici di integrazione degli immigrati in Italia. Il potenziale di inserimento socio-occupazionale dei territori italiani"* pp. 15-16

Come ha dichiarato Giovanni Vinciguerra, direttore di Tuttoscuola: “L’istruzione (una scuola ben fatta) ha molto a che fare con la produzione di queste risorse (capitale sociale). Perché non si limita a trasmettere e riprodurre uno stock di contenuti statici, ma promuove soprattutto l’attitudine all’apprendimento continuo, la curiosità e la voglia di affrontare nuovi problemi, la disponibilità al lavoro d’insieme, il gusto di intraprendere nuove iniziative. E’ però impossibile che tutte queste competenze (life skills, abilità per la vita) siano il frutto solo dell’istruzione scolastica. Il nodo resta quello di un rapporto d’inter-azione tra apprendimenti formali proposti dalla scuola e ambienti d’apprendimento informali e taciti, diffusi nella società della conoscenza, chiamando in causa il rapporto tra sistema educativo e sistema sociale”. Riguardo a questa particolare ricchezza (capitale sociale), se l’Emilia-Romagna e le sue province sono in cima alla classifica, con un differenziale che va dal +3,87 di Modena al +5,47 di Bologna, la Calabria si colloca all’ultimo posto, con differenziali che vanno dal -3,83 di Catanzaro al -6,43 di Vibo Valentia, passando per il -5,25 di Cosenza.

In un quadro così complicato, tra scarsa disponibilità di risorse da parte della scuola, inesistenza di capitale sociale e “colpevole” disattenzione e mancato sostegno da parte degli enti locali (per fortuna non di tutti), le “fisiologiche” difficoltà di inserimento di un qualsiasi bambino straniero neo-arrivato, non vengono adeguatamente sostenute, correndo il rischio di farle diventare “patologiche” e, quindi, da transitorie renderle permanenti, determinando disagio integrativo, dispersione scolastica ed esclusione sociale.

Il disagio integrativo è proprio uno degli elementi che può spiegare i diversi tassi di dispersione scolastica degli alunni stranieri nelle due diverse Regioni. Dalla ricerca del Cnel, infatti, emerge che, mentre l’Emilia-Romagna, che in termini assoluti possiede il più alto potenziale di integrazione socio-occupazionale, presenta un basso tasso²¹ di dispersione scolastica, la Calabria, poco dotata di tale “potenziale”, fa registrare un alto tasso di dispersione scolastica, con una percentuale di quasi cinque punti superiore alla media nazionale. Questo legame tra potenziale di integrazione socio-occupazionale e dispersione scolastica, non permette di stabilire nessun automatismo²², per cui a un basso potenziale di integrazione corrisponderebbe un elevato tasso di dispersione e viceversa, ma ci permette di capire quanto l’esistenza o meno di quei pre-requisiti sociali incida sul disagio, la dispersione scolastica²³ e il destino formativo, e non solo formativo, di questi/e ragazzi/e.

²¹ Per quanto riguarda i dati relativi a Bologna i risultati sono ancora migliori della media regionale, collocando la Città nella fascia di dispersione minima, al 13° posto tra tutte le Province italiane.

²² Cosa che, peraltro, è in contraddizione con i dati di alcune regioni.

²³ L’indicatore di dispersione scolastica utilizzato nella ricerca del Cnel fa riferimento alla % di non ammessi all’esame di terza media sul totale degli scrutinati (alunni stranieri/totalità degli alunni: a.s. 2005-2006) fornito dal Ministero della Pubblica Istruzione.

Ma la carenza di risorse e di sostegno istituzionale si traduce, nelle scuole del Sud, anche in mancanza di percorsi di formazione per gli insegnanti legati all'accoglienza e all'insegnamento dell'italiano come L2, in scarsità di percorsi interculturali e di sostegno alla lingua e alla cultura d'origine questi bambini. Il Circolo didattico di Cosenza non riceve il sostegno di nessuna delle istituzioni locali, riguardo all'alfabetizzazione e alla mediazione culturale, e nessun supporto da parte delle associazioni (poche) del territorio. A tale "inadempienza" (da parte delle istituzioni) e "mancanza" (se riferito alle associazioni), la scuola cerca di sopperire attivando laboratori linguistici e corsi di sostegno in orario scolastico, ma senza poter garantire agli insegnanti alcun tipo di formazione che ne sostenga la professionalità

Ben diversa, invece, la situazione della scuola di Bologna che, oltre a disporre di materiale didattico e comunicativo plurilingue teso all'incontro tra le culture (pronto soccorso linguistico per gli insegnanti, moduli d'iscrizione, scheda di presentazione della scuola, scheda sui servizi per la scuola, come la mensa e i trasporti, scheda informativa sulle modalità delle riunioni, le gite, le uscite, i certificati per le assenze; scheda del calendario scolastico), ha attivato una serie di collaborazioni, con il Cd/Lei, il quartiere San Donato e "Radio For Peace". La scuola, inoltre, promuove diversi percorsi di formazione legati, soprattutto, ai temi dell'accoglienza e all'insegnamento dell'italiano come L2. Riguardo a questo aspetto, nella scuola, oltre al servizio di alfabetizzazione e mediazione culturale del Comune di Bologna, sono attivi laboratori in orario scolastico, corsi intensivi propedeutici e interventi di sostegno.

Alla carenza di risorse si aggiunge, poi, in molti casi, nelle scuole del Sud come il VII Circolo Didattico di Cosenza, la scarsa efficienza organizzativa dei sistemi scolastici che si ripercuote, inevitabilmente, sulla gestione dell'accoglienza²⁴ e dell'integrazione, il più delle volte, affidate ad uno spontaneismo volontaristico che, seppur apprezzabile, è destinato ad essere poco produttivo. Se nei percorsi d'accoglienza e integrazione la dimensione relazionale è, senza dubbio, l'aspetto chiave per favorire un positivo inserimento è, altresì, indubbio che una buona relazione si può creare più facilmente in un contesto adeguato e predisposto all'accoglienza.

L'iscrizione, l'accoglienza e l'inserimento sono fasi e percorsi delicati e, per far sì che questi momenti risultino positivi, costruttivi e realmente inclusivi, è necessaria una preparazione accurata. Rappresentano, infatti, le prime e importanti tappe del bambino in una nuova scuola di un nuovo paese, l'inizio di un percorso complicato che la scuola deve sostenere a partire fin dal primo incontro. Anzi, il processo

²⁴ La scuola non dispone di un referente interculturale, di una commissione accoglienza né di un protocollo.

d'integrazione, inizia ancora prima dell'ingresso dei neo-arrivati a scuola, ed è legato alle scelte educative della scuola e ai dispositivi che essa prevede e organizza.

Se nelle scuole del Nord del paese, compreso l'I. C. di Bologna²⁵, dove il numero dei neo-arrivati si sta lentamente riducendo, l'organizzazione dell'accoglienza è, ormai, un fatto diffuso, così non avviene nelle scuole del Sud, come nel Circolo didattico di Cosenza, che, invece, ne avrebbero la stessa, se non maggiore, necessità, dal momento che in queste Regioni, e in quest'istituto, il numero dei neo-arrivati rappresenta ancora, come detto, una quota importante degli alunni stranieri.

La già difficile situazione di questo Circolo è accentuata, inoltre, dalla specificità dei bambini "stranieri" che è chiamata ad accogliere.

La maggioranza di loro²⁶, infatti, appartiene a comunità Rom (di nazionalità italiana e rumena) che, riguardo alla scolarizzazione e all'integrazione, hanno posto, da sempre, delle problematiche specifiche, di difficile mediazione culturale.

Il problema della scolarizzazione dei bambini appartenenti alle comunità Rom è una questione complessa e richiede un lavoro di rete, tra scuola e territorio, capace di creare una struttura di sostegno che inserisca l'integrazione scolastica di questi bambini all'interno di un più complessivo piano d'integrazione sociale. Proprio quello che manca in questa città in cui, gli alunni Rom rumeni con le loro famiglie, sono costretti a vivere in condizioni d'estremo disagio²⁷ e che instaurano, con la scuola, un rapporto saltuario e problematico.

Ad incidere su questo difficile rapporto è, senza dubbio, il disagio sociale che, questi bambini e le loro famiglie, si trovano a vivere, come dimostrano anche i dati relativi agli alunni Rom d'origine italiana, le cui famiglie sono più integrate nel conte-

²⁵ I dispositivi e le risorse (umane) che la scuola ha impegnato nell'accoglienza dei neo-arrivati fanno riferimento a quanto previsto dalla normativa. L'organizzazione e la gestione di tale tematica è affidata al referente interculturale che, in collaborazione con la commissione accoglienza e il dirigente, e attraverso lo strumento operativo di un protocollo di accoglienza, collettivamente elaborato, predispone un percorso d'inserimento e gli strumenti e le risorse necessarie.

²⁶ I Rom italiani rappresentano oltre il 10% del totale degli alunni iscritti, i Rom rumeni il 3,36%, i marocchini poco meno dello 0,5% e i bangladesi, poco più dello 0,2%. Andando, invece, a guardare l'incidenza delle varie appartenenze sul totale degli "alunni stranieri", i Rom italiani rappresentano il 71,4%, i Rom rumeni il 23,8%, i marocchini il 3,17% e i bangladesi l'1,58%.

²⁷ Vivono, quasi tutti, lungo gli argini del fiume Crati, in baracche fatiscenti, costruite con materiali di risulta, senza servizi igienici né acqua ed esposti, alternativamente, al rischio d'esondazione, da parte del fiume, e di sgombero da parte delle forze dell'ordine. Il fiume, in questa inaccettabile geografia dell'esclusione, rappresenta il limite reale e simbolico che separa queste persone dal resto della città.

sto sociale e che presentano una maggiore continuità nel percorso scolastico, sebbene non privo di difficoltà, disagi e discriminazioni²⁸.

Inaspettate somiglianze

In questo quadro, contrassegnato da così tante differenze, non sembrerebbe esserci spazio per qualsivoglia somiglianza, tra i due diversi contesti. A ben guardare, però, emergono una serie di fenomeni e di dati, legati all'immigrazione, che accomunano sia le due Regioni, sia le due Città, sia, infine, i due diversi Istituti.

La similitudine a livello regionale riguarda i tassi di ripetenza degli alunni, sia italiani sia stranieri. Secondo i dati forniti dal Miur²⁹, infatti, entrambe le Regioni presentano tassi di ripetenza, sia degli alunni con cittadinanza non italiana che di quelli autoctoni, inferiori alla media nazionale ma, allo stesso tempo, in entrambe le Regioni, il divario tra alunni con cittadinanza non italiana ed autoctoni è superiore alla media nazionale, allargando la sua forbice e ponendo seriamente in questione il problema delle pari opportunità formative. Inoltre, in entrambe le Regioni, si registra una polarizzazione territoriale della presenza di alunni e cittadini stranieri, "in relazione alle vocazioni economiche delle diverse aree ed al radicamento di determinate comunità etniche che fungono spesso da catalizzatori di nuovi arrivi".³⁰

Passando dal piano regionale a quello cittadino, si è osservato come, anche nelle due diverse città, la presenza di cittadini stranieri è polarizzata territorialmente, nel senso che in entrambe agisce un comune processo di "periferizzazione" del fenomeno migratorio che tende a concentrare ai margini della città, nei quartieri periferici e popolari, i cittadini stranieri.

Questa massiccia concentrazione di cittadini immigrati in una stessa zona della città, che spesso crea tensioni sociali, ha un riflesso anche nel mondo della scuola. L'incidenza degli alunni stranieri è, infatti, in questi due istituti³¹, cinque/sei volte superiore alle medie registrate nelle rispettive città.

²⁸ Come ha dichiarato un insegnante, molti bambini dicono di non volere, come vicino di banco, uno "zingaro".

²⁹ Secondo questi dati si ha un tasso di ripetenza tra gli alunni con cittadinanza non italiana per 100 alunni stranieri frequentanti che è del 4,5%, mentre i pari età italiani fanno registrare una percentuale del 3,4. In Emilia-Romagna gli italiani registrano un tasso del 2,6% mentre gli alunni con cittadinanza non italiana 4,1%. Infine, in Calabria gli italiani registrano tassi di ripetenza del 2,9% e gli alunni con cittadinanza non italiana un tasso del 4,2%.

³⁰ Rapporto regionale 2008 sul sistema educativo in Emilia-Romagna, p. 92. Per quanto riguarda la "polarizzazione" nel territorio calabrese, secondo i dati del dossier Caritas/Migrantes 2008, le sole due province di Reggio Calabria, (17.100 soggiornanti, pari al 35,6% del totale degli stranieri) e Cosenza (13.400 soggiornanti, pari al 27,7%), accolgono oltre il 63% del totale dei cittadini immigrati presenti in Calabria.

³¹ L'I. C. 11 di Bologna, con 317 alunni stranieri su un totale di 877 iscritti, ha un'incidenza di oltre il 36%, quasi il triplo della media cittadina. Nel plesso "Romagnoli", dove ho svolto parte della ricerca, la percentuale di alunni con cittadinanza non italiana è del 55,7%, circa 5 volte

L'azione di questa "forza centrifuga", che agisce in entrambe le città, non è determinata da motivi di tipo culturale, quanto da ragioni d'ordine sociale ed economico che, più che creare occasioni di scambio culturale, creano condizioni di marginalizzazione ed esclusione sociale.

La massiccia concentrazione di cittadini stranieri in una zona della città e d'alunni stranieri in una determinata scuola non è, infatti, frutto di un progetto d'integrazione, deliberato e condiviso, ma è figlio di quelle logiche di mercato e di quelle, sempre più marcate, differenze sociali, che determinano non solo il modo ma anche il posto in cui le persone possono permettersi di vivere.

Il dilemma teorico se sia l'eccessiva concentrazione di cittadini stranieri a creare disagio sociale, oppure se sia il disagio sociale di una determinata zona a far sì che gli stranieri vi vadano ad abitare e a vivere, sembra sciogliersi verso questa seconda opzione.

In ogni caso, se, come scritto nel dossier del Miur, la concentrazione d'alunni stranieri in una scuola o in una classe, è elemento di problematicità e d'insuccesso per gli stessi alunni stranieri, questi due istituti, seppure con diverse gradazioni, non presentano le migliori condizioni per una buona e positiva integrazione.

Questa concentrazione d'alunni stranieri, contraddice, inoltre, quanto indicato dalla stessa normativa al riguardo, la quale, proprio per evitare una tale situazione, suggerisce di creare un'intesa tra scuole e reti di scuole e una mirata collaborazione con gli enti locali.

Questi problemi, è ovvio, non sono imputabili solamente alle scuole che, pur tra mille difficoltà e contraddizioni, cercano di farsi carico della situazione. Il discorso chiama in causa scelte politiche nazionali e locali sbagliate, che non hanno saputo fornire risposte adeguate, attraverso politiche sociali realmente inclusive e scelte urbanistiche non ghettizzanti.

La multiculturalità è il tratto saliente del nostro presente e, ancor di più, lo sarà del nostro futuro e ciò richiede una risposta non emergenziale ma una presa in carico istituzionale capace di delineare nuovi percorsi d'appartenenza e nuovi diritti di cittadinanza. Come si legge nel rapporto Cnel: "Per ridare vigore ai processi d'integrazione si devono mettere in campo politiche nazionali che rafforzino la cittadinanza sociale, dal lavoro alla scuola, e promuovano finalmente la cittadinanza

la media cittadina. Nel VII Circolo didattico di Cosenza il numero complessivo degli alunni è di 438 unità. Tra alunni di origine straniera (15 rumeni, tutti di etnia Rom e provenienti da Bistriz in Transilvania, 2 marocchini e 1 bangladese) e Rom italiani (45), il numero degli stranieri è pari a 63 unità, con un'incidenza sulla popolazione scolastica, pari al 14,4%. Se, da questi numeri, togliamo gli alunni Rom italiani (45) l'incidenza scende al 4,1%, comunque, più del doppio rispetto all'incidenza della città, si attesta intorno al 2%.

politica, dal riconoscimento del voto amministrativo ad una nuova regolazione del diritto di cittadinanza...”³².

La scuola, con le sue responsabilità didattico-educative, si trova al centro di una serie di cerchi concentrici, rappresentati dal livello sociale, da quello economico, da quello politico e da quello culturale. In questa geografia dell'integrazione, la scuola è sia centro propulsore, come suggerito da Morin, di un cambiamento paradigmatico del pensiero capace di determinare un incontro positivo tra le diversità sia, a mio avviso, luogo in cui, inevitabilmente, le contraddizioni degli altri livelli trovano una cassa di risonanza.

Da questo punto di vista, la scuola è chiamata, sempre più spesso, a svolgere il ruolo di detonatore di contraddizioni e problematicità, le cui ragioni si trovano al di là dell'ambito didattico-educativo.

Il compito delle scuole, già di per sé arduo, diventa, così, ancora più problematico se non intervengono, a sostenerlo, gli altri livelli che, in virtù di un progetto condiviso di società, diano coerenza sociale, politica e culturale al lavoro svolto dalla scuola.

Ma in quanto agenzia educativa e formativa, “costituzionalmente” incaricata della formazione del cittadino, l'istituzione scolastica ha responsabilità specifiche che non può eludere e che chiamano in causa, non solo le capacità organizzative e gestionali ma, soprattutto, il ruolo, la professionalità e la competenza di chi vi lavora, in special modo degli insegnanti.

L'educazione interculturale non è uno specialismo o una disciplina aggiuntiva che mira, semplicemente, alla conoscenza delle differenze riscontrabili nelle diverse culture, ma è un approccio metodologico, trasversale e interdisciplinare, che mira ad educare a quella transitività cognitiva, capace di innescare un processo di interdefinizione etica, cognitiva e culturale che conduca alla costruzione di una nuova forma di conoscenza e convivenza.

Un compito così complesso richiede agli insegnanti, non solo un accrescimento delle conoscenze e delle competenze, ma un vero e proprio cambiamento di mentalità che li induca a ridefinire, consapevolmente, il proprio ruolo all'interno di quella più ampia discussione sulla funzione e il ruolo dell'istituzione scolastica, chiamata a rispondere, oggi, a nuove e più complesse sfide.

Riguardo a questo punto, la mia ricerca ha evidenziato come le insegnanti di entrambi gli istituti, restino ancorate ad una visione classica dell'insegnamento, inteso come trasmissione di conoscenze e non come “mediazione consapevole e costruttiva” di saperi ed esperienze, all'interno di un contesto educativo sempre più complesso e problematico ma, perciò stesso, più ricco e carico di opportunità.

³² Cnel 2009, *VT° Rapporto: “Indici di integrazione degli immigrati in Italia. Il potenziale di inserimento socio-occupazionale dei territori italiani”*. p. 9

Il ruolo dell'insegnante, sia riguardo al problema dell'integrazione sia riguardo all'educazione interculturale, si gioca proprio su questa capacità di cogliere e valorizzare, in maniera non sporadica ma collocandola all'interno di una progettualità educativa, quell'enorme ricchezza dei contesti multiculturali che, ad un primo sguardo, veste i panni della problematicità e della distanza.

Lo stesso problema dell'integrazione non deve essere inteso, semplicemente, come impegno a ridurre quella "vulnerabilità" determinata dall'esperienza migratoria, ma come un'occasione per rinnovare sia i contenuti formativi e curricolari, sia l'approccio pedagogico e la metodologia del lavoro in classe, nonché fungere da stimolo per interrogarsi sulla propria funzione d'insegnante e, in generale, sulla capacità d'innovazione e sperimentazione dell'istituzione scolastica.

Questa sfida di rinnovamento e ri-definizione professionale non sembra essere stata colta dalle insegnanti che, aldilà dei loro dichiarati intenti, nel loro agire didattico quotidiano, fanno, implicitamente, riferimento ad una logica compensativa o di "normalizzazione" omologante ed etnocentrica, all'interno della quale, la diversità culturale, più che risorsa, si presenta come problema aggiuntivo o come elemento da sottacere³³.

In quest'ottica si colloca, ed è emblematico, il fraintendimento teorico circa il rapporto tra lingua italiana e lingua d'origine che, seppure non completamente esplicitato, emerge dalle parole delle insegnanti, le quali focalizzano l'attenzione su un solo aspetto della questione.

La lingua, infatti, è al centro delle preoccupazioni della scuola e delle insegnanti, ma soltanto la lingua italiana, mentre la lingua d'origine del bambino viene ignorata o, tutt'al più, affidata alla responsabilità della famiglia ma, in nessun caso, viene vista come risorsa e come elemento di progettazione didattica.

L'attenzione all'insegnamento dell'italiano come L2 e le conseguenti azioni didattico-educative messe in atto, seppur necessarie non sono, però, sufficienti a determinare una buon'acquisizione della lingua. Il tema dell'insegnamento dell'italiano come L2 e della sua piena acquisizione, per essere colto nella sua complessità, deve, infatti, essere inquadrato e analizzato all'interno del vasto rapporto che lega le diverse lingue, tra cui l'italiano, con cui il bambino straniero vive e convive. "Una gran parte dei bambini e dei ragazzi stranieri conosce e pratica un'altra lingua, a casa, con i parenti e con i connazionali. La situazione di bilinguismo è la più diffusa fra i figli degli immigrati ed è variegata: accanto all'italiano trovano posto le parole orali o anche scritte, di un'altra lingua nazionale, oppure di un dialetto, o di entrambi. Continuare a praticare e a sviluppare il codice linguistico affettivo e familiare e, nel contempo, proseguire nell'apprendimento dell'italiano rappresenta la

³³ Una delle risposte delle insegnanti segnala proprio quest'aspetto, dal momento che, per Lei, l'educazione interculturale è: "Non sottolineare mai le differenze esistenti ma valorizzare i valori comuni e le aspettative dei bambini: il gioco, le esperienze, i buoni risultati ottenuti, le amicizie nuove, ecc."

condizione positiva di un bilinguismo coordinato o aggiuntivo, che prevede nuove acquisizioni e arricchimenti senza perdite e rotture di legami affettivi importanti”³⁴. Dando per scontata la necessità del mantenimento della L1 da parte dei bambini non italofofoni, è necessario considerare il rapporto che lega l’italiano e la lingua d’origine dei bambini, ai fini di un buon apprendimento di entrambe.

Il rapporto tra L1 ed L2 non è un rapporto lineare e sequenziale, per cui un bambino straniero prima impara la lingua italiana e poi sostiene/coltiva la sua lingua madre, ma è un rapporto circolare e dialettico e, quindi, come tale, può essere virtuoso o vizioso, ma mai neutro.

Le ricerche scientifiche e le riflessioni teoriche di vari studiosi segnalano come da tale rapporto dipenda l’acquisizione piena e soddisfacente, di entrambe le lingue e il successo formativo di questi bambini. “Il successo dell’imparare una lingua straniera, secondo lo psicologo russo Lev S. Vygotskij, dipende da un certo grado di maturità nella lingua materna. Il bambino può trasferire nella nuova lingua il sistema dei significati che egli già possiede nella propria. E’ vero anche il contrario: una lingua straniera facilita la padronanza delle forme più elevate della lingua materna. Il bambino impara a considerare la propria lingua come un sistema particolare tra mondi altri, a vedere i suoi fenomeni sotto categorie più generali, e ciò lo conduce alla consapevolezza delle proprie acquisizioni linguistiche”³⁵.

Quindi, visto che il successo nell’imparare una lingua straniera dipende da un certo grado di maturità nella lingua materna, il privilegiare la lingua strumentale/veicolare rispetto alla lingua madre è un fraintendimento teorico che avrà effetti pratici. La difficile relazione tra lingua affettiva e lingua strumentale o veicolare è un nodo cruciale che la scuola ha il dovere di sciogliere perché è in gioco la ricchezza intellettuale (bilinguismo) di questi bambini, con il rischio di una deriva verso un semilinguismo che produce disagio, marginalità e insuccesso scolastico. Semilinguismo e bilinguismo più che i due estremi di un *continuum*, sembrano essere le due metà di un tutto, nettamente separate e divise, per quanto riguarda il loro significato e i loro effetti³⁶ sul piano psicologico (quindi riguardo allo sviluppo cognitivo del bambino) e su quello sociale (quindi riguardo alla sua piena integrazione); ma, come metà di un tutto, necessariamente vicine e “pericolosamente” confinanti.

³⁴ Graziella Favaro-Duccio Demetrio, *Didattica interculturale*, p. 181

³⁵ Raffaella Biagioli, *Educare all’interculturalità*, p. 114

³⁶ Positivo per il bilinguismo negativo per il semilinguismo.

Bibliografia

- Biagioli R.(2005), *Educare all'interculturalità*, Milano, Franco Angeli.
- Canevaro A.(1996), *Quel bambino là...Scuola dell'infanzia, handicap e integrazione*, Scandicci, La Nuova Italia.
- Cartocci R.(2007), *Le mappe del tesoro. Atlante del capitale sociale in Italia*, Bologna, Il Mulino.
- Dei M.(2007), *La scuola in Italia*, Bologna, Il Mulino.
- Di Rienzo A.-Bolognesi I.(2007), *Io non sono proprio straniero*, Milano, Franco Angeli.
- Favaro G.-Demetrio D.(2004), *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Milano, Franco Angeli.
- Favaro G.-Luatti L.(2004), *L'intercultura dalla A alla Z*, Milano, Franco Angeli.
- Frabboni F.-Guerra L.(1991), *La città educativa*, Bologna, Cappelli Editrice.
- Morin E.(2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Cortina.
- Omodeo M.(2000), *La scuola multiculturale*, Roma, Carocci Editore.
- Traversi M.(2006), *La scuola dell'accoglienza. Gli alunni stranieri e il successo scolastico*, Roma, Carocci Faber.

Rapporti/Dossier/Indagini/Ricerche

- Cnel (2009), *VI° Rapporto: "Indici di integrazione degli immigrati in Italia. Il potenziale di inserimento socio-occupazionale dei territori italiani?"*
- Caritas/Migrantes (2008), *Dossier Statistico Immigrazione*
- Miur, "Alunni con cittadinanza non italiana-anno scolastico 2007-2008"
- Rapporto regionale 2008 sul sistema educativo in Emilia-Romagna
- Tuttoscuola (2007), *Indagine sulla qualità della scuola 2007*

Sitografia

http://www.comune.bologna.it/iperbole/piancont/Stranieri/indice_Stranieri_DS.htm