

**13 Gennaio 1998**

---

Incontro con  
**LUCIANA MARCONCINI**  
***COLORATI E DIVERSI:***  
***LA PASSIONE DELLA DIFFERENZA, LA FORZA DELL'UGUAGLIANZA***

**Presentazione di Maria Geneth**

Luciana Marconcini, la nostra relatrice di questa sera, è direttrice didattica nel settimo circolo. Si occupa da molti anni - dal 1990 - di bambini stranieri nella scuola, di alfabetizzazione degli adulti stranieri ed è la coordinatrice provinciale dei corsi di alfabetizzazione per adulti; quindi, ha una grossa esperienza su questi argomenti. Come al solito, Luciana ci proporrà una relazione e poi ci sarà lo spazio per la discussione.

**Luciana Marconcini**

Buona sera. Il taglio che darò questa sera alla relazione sugli immigrati è, ovviamente, un taglio che parte dal mondo della scuola. Intenderei procedere in questo modo: parlare, dapprima, dei problemi legati all'immigrazione dei bambini e, vista l'esperienza che ho con i corsi di alfabetizzazione, parlarvi poi, anche di cosa sono i corsi di alfabetizzazione. Non so quanto sappiate già su questi argomenti, per cui questa potrebbe essere una buona occasione anche per informare.

Inizierei dai bambini e vorrei darvi dei dati. I numeri, a volte, servono per chiarire alcune problematiche, dal momento che, davanti all'immigrazione, c'è chi reagisce considerandola un fenomeno emergente, una situazione di emergenza, chi la considera un problema, chi la demonizza e chi nega, addirittura, che esista. Alcuni dati possono allora chiarire il fenomeno e farci prendere atto della situazione presente.

Io possiedo dati a carattere nazionale sull'immigrazione, che risalgono al '94-'95. Forse voi ne avete di più aggiornati, ma a me interessa darvi non tanto le cifre in sé, ma le proporzioni del fenomeno, una visione di carattere generale.

Gli immigrati in Italia erano, nel '94-'95, 813.000, di cui 72.000 nel Veneto; a Verona 13.000.

Ho una statistica del Provveditorato agli Studi di Verona, che ci dà i dati sulla presenza degli alunni, dei bambini immigrati nelle nostre scuole. E' una tabella molto interessante, perché riporta tutti gli ordini di scuola, dalle materne - statali e private - alle elementari, alle medie, alle superiori. Da questa statistica emerge una enorme presenza di bambini di altre nazionalità. In totale, l'anno scorso, avevamo 1.211 bambini. E' un dato interessante, soprattutto se rapportato a statistiche più vecchie, risalenti a quando ho cominciato ad interessarmi di questo problema, che avevano rilevato 168 alunni immigrati nel '90-'91 e 478 ne '93-'94. Nel giro di 6 anni, gli alunni si sono, dunque, quasi decuplicati: una progressione veramente molto, molto forte.

Allora, questa è una realtà che sta divenendo sempre più forte e progressivamente aumentando. Il che significa che ci deve far assumere una mentalità opposta a quella dell'emergenza. Noi, nella scuola, siamo abituati a rincorrere le emergenze, ad affrontare i temi in quest'ottica. Ora, dobbiamo invece cominciare ad elaborare dei progetti, dei modelli, considerando questa una situazione, perché è una realtà sempre più frequente.

Vi cito altri dati, dell'Istat, a mio avviso interessanti: in Italia sono presenti 30.000 bambini da 0 a 15 anni; il 65% di loro è nato in Italia. Gli altri, a 18 anni potranno optare per la cittadinanza italiana. Il 40% della popolazione infantile proviene da gruppi arabi, africani, asiatici, latinoamericani. Nel gruppo arabo contiamo: marocchini, egiziani e tunisini; fra gli africani: eritrei, etiopi, somali, ghanesi; fra gli asiatici: cinesi e filippini. Questo è importante, perché ci fa capire che alle spalle dei nostri alunni, dei bambini che abbiamo qua, ci sono tantissime lingue. La lingua - noi sappiamo - influenza tutta la cognitività, non solo del bambino, ma anche della persona adulta. Conoscere quante sono le lingue tra i gruppi etnici emigrati ci dà idea della difficoltà e della complessità della costruzione del sistema linguistico di L2 (una seconda lingua) che è la lingua italiana.

Le lingue parlate dagli immigrati sono: arabo, marocchino, berbero, arabo-tunisino, egiziano, tigrino, wolof, lingue locali, tui, senegalese, hindi e molte altre.

Per noi, cosa significa conoscere e sapere che ci sono tutti questi linguaggi alle spalle dei bambini? Ci interessa per cercare di scoprire le strutture linguistiche della lingua madre, in modo tale da poter costruire un insegnamento di italiano come L2, il cui apprendimento è il primo problema – anche se non l'unico - per i bambini immigrati che arrivano in Italia. Noi siamo abituati ad insegnare la lingua straniera, ma non abbiamo alcuna competenza nell'insegnamento della lingua italiana come lingua 2 -, ovvero come se fosse una lingua straniera - per questi bambini.

In merito a questo, vanno forse chiariti alcuni concetti: la metodologia da adottare nell'insegnamento della lingua straniera è diversa rispetto a quella della lingua italiana come L2. Parlando genericamente di LS o L2 (lingua straniera o lingua seconda) non si intende la stessa cosa. Quando si parla di lingua straniera, si parla della situazione nostra, degli alunni che, nelle classi, imparano una lingua decontestualizzata, cioè una lingua che non è presente in Italia: tedesco, francese, inglese, spagnolo (le quattro lingue principalmente insegnate nelle scuole italiane). Una realtà tutta artificiale nell'insegnamento della lingua, perché non abbiamo riscontri di situazioni concrete, di documenti autentici o di persone che vivono lì, per cui si utilizza una costruzione di tipo artificiale. Quando si parla di lingua 2 si intende una lingua seconda: seconda rispetto alla lingua madre, che è la lingua 1 (viene definita così, in pedagogia). La lingua 2 è la lingua italiana per il bambino immigrato. Per lui è una lingua straniera ma, a differenza della situazione artificiale che creiamo con i nostri bambini, il bambino immigrato si trova ad essere immerso completamente in un ambiente dove tutti parlano la lingua straniera, per cui le occasioni di arricchimento sono moltissime, perché l'ambiente, i cartelli stradali, le indicazioni, il medico, il fruttivendolo, tutto il mondo attorno parla questa lingua. Il bambino o la bambina immigrato/a ha una motivazione molto più forte all'apprendimento della lingua rispetto al bambino italiano, che ha voglia di imparare la lingua straniera solo se ha amichetti d'estate da andare a trovare, o se si

trova al campeggio con compagni di altri paesi. Il bambino italiano non ha un bisogno reale di conoscere la lingua straniera, perché vive benissimo nel suo contesto, parlando la lingua italiana. Il bambino immigrato ha, invece, una motivazione molto forte, perché senza lingua non riesce ad entrare in comunicazione con gli altri. Le motivazioni all'apprendimento sono, dunque, molto diverse e noi sappiamo che, in pedagogia, la motivazione all'apprendimento è una cosa fondamentale: si impara in base alle motivazioni, all'affettività; la lingua diventa occasione per manifestare i propri sentimenti, che altrimenti resterebbero inibiti, per cui c'è un grande investimento nella sfera affettiva del bambino. Per questo la metodologia di insegnamento deve essere completamente diversa, perché non può essere solo artificiale.

Un altro grande problema legato alla varietà dei Paesi di provenienza dei nostri bambini è quello della salvaguardia della loro identità originaria. Sarebbe più semplice se, in una città o in una regione, ci fosse la concentrazione di comunità, perché attraverso il mediatore linguistico riusciremmo ad entrare maggiormente in contatto con loro, a stabilire delle relazioni, anche culturali, molto forti. Avendo, invece, una frammentazione di questo tipo - i Paesi di provenienza sono ben 111 - è impossibile costruire realmente, all'interno di ogni scuola, la cultura del Paese d'origine. Infatti, per salvaguardare l'identità dell'immigrato occorrerebbe che questi potesse mantenere un contatto con la propria cultura d'origine. Ma come facciamo a riportare all'interno della scuola culture di 111 Paesi diversi? Questo, tra l'altro, è un problema solo italiano, diverso da quello di altri Paesi, dove ci sono grandi concentrazioni di immigrati.

Un altro problema legato al numero enorme di Paesi di provenienza dei nostri bambini è quello della religione. La religione è importante nella scuola italiana. Nella scuola elementare, voi sapete, è possibile optare per l'insegnamento della religione oppure no, però in realtà sono pochissimi i bambini che non scelgono la religione cattolica e, fra questi, non necessariamente i bambini stranieri. Le religioni presenti sono tante e questo preclude la possibilità di discutere su queste tematiche. Ci sono dei genitori, come per esempio i marocchini, che tengono moltissimo a che il bambino marocchino si assimili al bambino italiano; vogliono che si adegui ai nostri ritmi, alle nostre regole, in tutto tranne che per la religione. Per cui, nel momento dell'insegnamento della religione - o in altri momenti in cui questa disciplina viene impartita nella vita della scuola - scattano dei meccanismi di incomprensione, oppure incidenti o altri problemi, legati proprio alla religione.

E' una tematica da discutere, da portare avanti, da approfondire, perché le visioni del mondo sono diverse e diverso è anche il comportamento che implicano. Le religioni sono moltissime - non solo la buddista, la cristiano-protestante, la musulmana - e, ripeto, questo ci porta ad affrontare svariate problematiche.

Chi è il bambino che si presenta da noi? Quasi sempre, nella scuola, il bambino si presenta all'improvviso: non c'è un'organizzazione che permetta che arrivi all'inizio dell'anno scolastico e cominci un percorso regolare; la maggioranza dei bambini viene all'improvviso, ad anno scolastico già iniziato. L'altro giorno mi è capitato un bambino albanese, prima di Natale mi è capitato un bambino ghanese; arrivano per ricongiungimento familiare: una realtà - ne parleremo dopo, a proposito delle donne - che sta emergendo adesso.

L'arrivo improvviso crea una emergenza. Allora, cosa si fa? A volte i bambini vengono senza documenti

scolastici e occorre avere qualcuno che ti aiuta nella traduzione dei documenti, dei certificati di nascita che, molte volte, sono falsificati, perché magari la famiglia viene da situazioni o di guerra o comunque difficili, è una famiglia di rifugiati politici, oppure senza permesso di soggiorno. Immediatamente, solo per reperire la documentazione utile a individuare in quale classe inserire il bambino, si creano già le prime difficoltà. La legislazione italiana prevede che i bambini stranieri vengano inseriti nella classe d'età, o nella classe successiva rispetto a quella frequentata nel Paese d'origine, ma non sempre dai documenti - pensate a documenti scritti in turco o in arabo o in cinese - siamo in grado di capire quale debba essere e non sempre c'è un mediatore culturale o qualcuno che ci aiuti nella traduzione. La trafila che prevede il ricorso all'Ambasciata e ritorno è molto lunga e non sempre l'Ambasciata risponde. Nemmeno stabilire la classe di inserimento è un compito facilissimo, anche se la normativa ci aiuta.

Molto spesso, si tende ad inserire il bambino in una classe iniziale, perché non conosce l'italiano. Le insegnanti chiedono, spesso, l'inserimento in una classe prima di bambini che hanno già 11-12 anni. Questa è una cosa che non andrebbe mai fatta, perché la diversità, il gap mentale, che hanno tra loro i bambini di prima e i bambini di quinta è un mondo. Anche se, in apparenza, potrebbe agevolare l'insegnamento dell'italiano, in realtà le problematiche che si stabiliscono sono così forti, così pesanti - a causa dell'età si pongono problemi di varia natura: relazionale, sessuale, di comportamenti diversi tra i bambini - che non è assolutamente opportuno abbassare la classe. Bisogna riuscire a dare un insegnamento dell'italiano come lingua 2 nella classe di competenza.

Anche se la normativa c'è - ed è molto chiara - c'è ancora tanto da fare, perché, in realtà, sono poche le figure preposte specificatamente a questo compito e le insegnanti devono ritagliare, dai loro orari, ore particolari per questo tipo di insegnamento.

Prima si parlava di identità. Nel caso dei bambini è, tuttavia, molto difficile parlare di identità, perché sappiamo che questi sono concetti astratti, che vanno bene per tutti: io parlo del bambino e includo anche per la bambina, mentre, in realtà, dentro i concetti astratti ci sono sempre le individualità, le soggettività. Purtroppo per riuscire ad intervenire bisogna arrivare anche a delle categorizzazioni, per cui, in generale, pur restando consapevoli che dietro questi ritratti ci sono delle persone singole, con dei problemi singoli, per riuscire a costruire dei percorsi educativi bisogna avere anche una visione di carattere generale; sapere sì quali sono i problemi, le sofferenze, le dinamiche che stanno dietro ad ogni singolo bambino, ma avere anche un'idea della generalità delle tematiche toccate.

Un bambino che si presenta nelle nostre scuole ha problemi riconducibili alla migrazione. Dalla nazionalità d'appartenenza possiamo intuire il motivo per cui sono arrivati in Italia. Quasi sempre sono bambini che scappano da situazioni di disagio, da situazioni pesanti, da situazioni di sofferenza. Difficilmente capita, nelle nostre scuole, il figlio del diplomatico che è venuto in Italia per motivi di studio, o per motivi di professione elevato: da noi, i bambini vengono da situazioni di povertà, di miseria. Il progetto migratorio dei genitori è un progetto di miglioramento economico e miglioramento sociale, anche se non sempre questo progetto viene concretizzato e ha un esito positivo.

I quattro punti fondamentali che vengono toccati nel momento della migrazione sono quelli relativi allo

spazio geografico, alla cultura del quotidiano, allo status sociale economico ed allo spazio linguistico. Proviamo ad esaminare e capire che cosa sono, perché l'identità del bambino viene toccata dalla migrazione - lo vedremo anche dopo, parlando della donna - e questi bambini vengono a vivere sempre una dualità e posizioni diverse. Ecco perché è molto difficile parlare di identità strutturale ed è un compito molto impegnativo, per la scuola, aiutare questi bambini a costruire delle identità stabili o a divenire persone sicure di sé, autonome. Questi bambini vivono, in realtà, delle opposizioni.

Una prima opposizione riguarda lo spazio geografico. Vivono qui, nel Paese ospitante, per un periodo limitato: molto spesso già sanno che sono qui provvisoriamente. I genitori, molto ancorati alla tradizione e al Paese d'origine, quando sono lontani ne hanno nostalgia, fanno continuamente riferimento all'altrove, per cui il bambino vive il nostro come un Paese ospitante: questo spazio geografico è presente, costantemente, in maniera duplice al bambino. La scuola, la società, il Paese ospite gli chiede di aderire ai nuovi valori e di rispettare le regole della società in cui viene a vivere. Pensate solo al concetto del tempo: noi siamo abituati al rispetto della puntualità e chiediamo che vengano puntuali, che vengano ordinati, che abbiamo tutte le cose nella cartella, le giustificazioni fatte, tutte cose che in altre culture non sono così importanti. Mi è piaciuta l'affermazione di una ragazza, che diceva: "Da noi, il tempo è una coltura di riso", cioè il tempo, per loro, viene quantificato non in base all'orologio, ma in base alle azioni che si devono fare. Pensate, dunque, allo sforzo richiesto loro per seguire i nostri ritmi e le nostre regole. E questo in presenza di una famiglia che, pur avendo scelto di venire qui per migliorare le proprie condizioni, fa continuamente riferimento al luogo d'origine. La scuola chiede al bambino stabilità, mentre il bambino vive in una costante instabilità, per questo spazio geografico che continua a cambiare tra la famiglia e la scuola.

La seconda origine di disagio riguarda la cura del quotidiano. Nella quotidianità, ogni società si esprime, comunica in maniera diversa. Noi viviamo il quotidiano costantemente: nel modo di rapportarci con gli altri, nel modo di esprimere le nostre emozioni, nella concezione che abbiamo del sesso, del genere, nella concezione delle generazioni. Il bambino si trova, invece, a vivere situazioni differenziate rispetto a quello che noi gli proponiamo giorno per giorno, per l'esempio che ha avuto o per quello che la famiglia di origine gli chiedeva in passato. Facciamo alcuni esempi. Ci sono molti bambini cinesi fra noi. Pensate alla differenza di atteggiamento, di postura, di modi di fare, che ci sono fra noi e loro; nella nostra cultura il sorriso, o il riso, è un'espressione di gioia, di felicità, invece il bambino cinese ride, per esempio, al funerale della mamma. Da noi, il ridere non è ammesso in un funerale, mentre nella loro cultura è questo il modo di affrontare questo tipo di situazione. Il cinese si deve dare forza, non deve dimostrare agli altri il dolore: lui è più forte del dolore e ride. Immaginate, però, la confusione che genera questo modo di affrontare le emozioni, l'emotività. Un altro esempio: la mamma cinese affida il fratellino più piccolo al maggiore. La sorellina di 8 anni porta a scuola i fratellini, accudisce la sorellina di classe prima o quella della scuola materna; c'è questa regola. Così è pure per la mamma filippina: la bambina più grande accudisce. Da me vengono mamme a dirmi: "Ha visto quella signora? Si fida a lasciare alla grande la bambina più piccola...". In un certo senso vengono quasi accusate di non avere rispetto dell'infanzia, ma nella loro cultura è così, per loro è questa la regola. Nei confronti di questa mamma dobbiamo avere un atteggiamento di rispetto, perché è in sintonia con

la sua cultura affidare i piccoli alla sorella o al fratello maggiori. Da noi è inconcepibile affidare il bambino di tre anni alla sorella di sei. Oppure pensate, sempre riguardo alla cultura cinese, al tema degli anziani. Noi siamo considerati dei barbari da loro, perché nella nostra società l'anziano è messo ai margini, non è una figura centrale; noi lo mettiamo nella casa di riposo, lo lasciamo lontano, gli creiamo degli spazi appositi, non vive in famiglia sempre, non gli riconosciamo il rispetto dovuto.

Altro punto molto importante riguarda il concetto di autonomia. Noi, ai nostri bambini e alle nostre bambine insegniamo fin da piccoli ad essere autonomi e consideriamo un valore, nella nostra scuola, crescere dei bambini autonomi, consapevoli, responsabili: facciamo tanto di progetti pedagogici per favorire l'autonomia del bambino. Nella società cinese è esattamente il contrario. Il bambino non deve essere autonomo, perché ci deve essere corralità, il bambino non deve prendere iniziative, perché è il gruppo che predomina. Come facciamo a spiegare a queste famiglie le nostre schede di valutazione, che sottolineano l'autonomia come valore, quando per loro non lo è? Anche in questi casi, l'identità del bambino viene coinvolta, perché quello che gli richiede la scuola e la civiltà del Paese ospite è diverso rispetto a quello previsto dalla famiglia, nella società di provenienza.

Sto parlando anche di emozioni, che ovviamente sono molto importanti. Io credo che nelle nostre scuole vadano rivalutati i sentimenti e le emozioni; lo sappiamo tutti che si impara di più quando c'è amore, quando c'è il filtro affettivo, quando c'è una relazione ed empatia fra soggetti. Quante volte abbiamo detto: "Imparo, perché quella maestra lì mi è simpatica...". E' in atto una rivalutazione delle emozioni. Pensate al bambino cinese - vi parlo di questo perché è una realtà che conosco bene, data la forte presenza di cinesi e di giapponesi nelle mie scuole -, che è abituato dalla tradizione alla ripetizione costante di manualità, ad esercizi sempre molto passivi: quelli che una volta, nelle nostre scuole, era fare le aste. Questi bambini sono abituati ad una ripetitività costante, non c'è creatività nel loro modo di insegnare ed imparare; hanno una abilità eccezionale dal punto di vista della motilità, però sono abituati a non esprimere mai i sentimenti, a trattenerli sempre. Il concetto della riservatezza è per loro molto forte, così forte che, a volte, se insistiamo creiamo disagio, perché troppi sono i contrasti fra quanto chiediamo noi e quanto è stabilito dalla loro cultura.

Veniamo ora al terzo punto: lo status sociale ed economico. I progetti migratori delle famiglie nascono, quasi sempre, per migliorare lo status economico. In realtà, molto spesso vengono, ma non trovano quello che avevano sognato: non sempre le famiglie riescono a lavorare, ad avere una casa, molti sono delusi per ciò che hanno ottenuto rispetto a ciò che speravano. Questo comporta, a volte, una perdita di credibilità dei genitori: il padre non è la persona che ha realizzato i suoi sogni, i suoi progetti, ma è una persona che, a volte, fallisce. L'autorità genitoriale, per loro sacra ancor più che per noi, viene messa in discussione. Per esempio spesso sono i figli che, dopo pochi mesi di permanenza qui, fanno da traduttori ai genitori. Questa immagine del padre sconfitto non crea certo una situazione di serenità nel bambino immigrato e contribuisce a creare situazioni di instabilità e crisi di identità.

L'ultimo punto - ma solo in ordine di segnalazione, non certo per importanza - è la lingua. Lo spazio linguistico viene ad interferire nell'identità del bambino. Il bambino si trova in una situazione di bilinguismo.

La situazione di bilinguismo è, di per sé, arricchente. Al contrario di ciò che si pensava fino agli anni '60, ovvero che il bilinguismo togliesse capacità alla lingua madre, gli studi attuali confermano che il bilinguismo è arricchente: il bambino bilingue ha un duplice codice, uno sviluppo cognitivo attraverso due codici; è un bambino con una maggiore flessibilità mentale: è più ricco, è più attento, è più flessibile, ha più ricchezza mentale. Dal punto di vista cognitivo, il bilinguismo è un arricchimento. Questo, però, non vale per tutte le lingue. Laddove ci sono delle lingue forti, le lingue - cosiddette - di prestigio, questo discorso è valido e il bambino vive il bilinguismo come un fatto positivo, come un arricchimento. Alle spalle c'è, però, una cultura, una famiglia, una civiltà forte, per cui il bambino francese, o tedesco, o inglese, non si sente a disagio. Nel caso delle lingue "forti", nel momento del bilinguismo scattano dei meccanismi di identificazione con la lingua e la cultura del Paese di provenienza, per cui il bilinguismo viene considerato (anche in psicologia e pedagogia) un bilinguismo "aggiuntivo", cioè un avere qualcosa in più.

Questo discorso non vale per le lingue povere, le lingue minoritarie, le lingue cosiddette non importanti: non c'è identificazione del bambino con una lingua importante, e la propria lingua d'origine viene vissuta come lingua inferiore, una lingua che vale meno. Nel momento del bilinguismo, il bambino che viva la lingua del Paese d'origine come una lingua povera, con la quale non identificarsi, tende a non parlarla più: non ha più interesse per essa, con conseguenti enormi problemi per l'identità futura.

I cinesi arrivati in Italia, quando torneranno in Cina - se non hanno avuto possibilità di imparare almeno alcuni caratteri essenziali dell'alfabeto cinese - si troveranno in situazione di grande disagio. La comunità cinese si caratterizza perché vuole tornare; non ha progetti migratori a lunga scadenza. Contrariamente a ciò che dicono i suoi membri, la comunità cinese in Italia è composta di esponenti di quella che noi potremmo chiamare "borghesia"; i più poveri rimangono in Cina. Se qui, in Italia, non insegniamo a questi bambini almeno le strutture fondamentali della loro lingua - sapendo che, attraverso la lingua, si ristrutturano la cognitività e si recupera il valore della cultura del Paese di origine -, quando ritorneranno in Cina saranno dei disadattati e non saranno più in grado di inserirsi nella loro comunità.

Finora ho parlato di identità a proposito di bambini. Vorrei parlare ora di donne e poi cercare di mettere insieme le cose e concludere, in una sintesi interculturale, con le proposte, con la prospettiva da cui si muovono le scuole e la società italiana adesso.

Quando parliamo di donne emigranti, partiamo da preconcetti. Pensiamo ad una casalinga, quasi sempre analfabeta; se la pensiamo lavoratrice, la pensiamo colf, ecc. Del resto, quando parliamo dell'emigrato uomo pensiamo quasi immediatamente al *vu' cumprà*.

Il fenomeno delle donne emigranti è una realtà invisibile: in Italia - diversamente dagli altri Paesi europei - sono pochissime le ricerche specifiche sulle donne immigrate. Graziella Favaro - un'esperta di immigrazione che certamente conoscerete - è stata la prima a studiare la presenza femminile in Italia.

Questa invisibilità è strana. Il 48% degli immigrati sono donne, quindi è strano che nessuno faccia ricerche specifiche sulle donne, visto che non sono una realtà numericamente piccola, così piccola da non essere studiata e indagata. Il 48% è una cifra molto alta, è quasi la metà dei soggetti in immigrazione. La visibilità delle donne immigrate è palese solo per le prostitute. Si è cominciato a parlare di donne immigrate solamente

da poco tempo, da pochi anni, da quando il fenomeno della prostituzione delle straniere è divenuto un fenomeno visibile; il concetto di visibilità si riduce a questo. Le prostitute immigrate vengono calcolate in circa 26.000 e provengono da vari Paesi: Nigeria, America Latina, Paesi dell'est, Albania. Ciò che colpisce è solo questo fenomeno molto piccolo. Insisto su questo, perché, solitamente, nei confronti dell'immigrato c'è paura oppure ignoranza: ci si ferma solo sulle cose più visibili.

Un elemento che caratterizza il nostro Paese, rispetto ad altri Paesi europei, è che i primi migranti italiani sono state donne. In Italia le prime emigrate, nonostante la loro scarsa visibilità, sono state donne, in particolar modo eritree, latinoamericane e filippine. Si sono succedute varie fasi: negli anni '70 abbiamo avuto le cosiddette "pioniere". Sono arrivate eritree, latinoamericane, capoverdiane; venivano in Italia a fare le colf, avevano già un lavoro fisso, non avevano il problema della casa perché vivevano nella casa dalle famiglie da cui erano state chiamate. Poi, negli anni '80, sono arrivate quelle che in letteratura vengono chiamate "le attive": soprattutto filippine, mentre aumentavano le donne provenienti dai Paesi già menzionati. Anche queste venivano soprattutto a fare le colf. Quello che negli altri Paesi era già avvenuto, da noi inizia alla fine degli altri '80 e primi anni '90: arrivano le donne casalinghe, che si ricongiungono al marito. In Francia, per esempio, hanno seguito tutta un'altra strada: arrivava prima il marito e, in seguito, sono arrivate le donne. Attualmente si incontrano tre tipi di situazione: 1) le domestiche, che vengono chiamate e quindi sanno dove collocarsi; 2) le mogli e 3) le rifugiate politiche: una nuova ondata di donne che viene da Paesi in guerra (Somalia o ex Jugoslavia), molto forte in questo momento.

Le motivazioni per cui vengono sono tipicamente femminili, diverse rispetto al progetto migratorio degli uomini. Sembrano molto più determinate - come in tutte le cose, secondo me -, hanno un progetto anche sull'immigrazione, cioè non vengono mai a caso; non esiste, come per gli uomini che poi finiscono a fare il *vu' cumprà*, donne che arrivano alla ventura: la donna viene sempre con un progetto. Sia quelle che sono partite da sole, sia quelle che sono partite da sole e sono diventate capofamiglia, sia quelle che sono venute al seguito del marito, essendo mogli e madri.

Le loro motivazioni sono di tipo strutturale. A volte partono anche loro da situazioni di disagio, dalla fame, dalla guerra, ma in loro è forte la volontà di cambiare la propria situazione. Nei ritratti femminili che ho letto, è molto evidente la voglia di cambiare situazione, di togliersi dall'oppressione maschile, a volte dalla violenza. Poi ci sono i fattori soggettivi. A volte vengono per ricongiungersi con i figli, per ritrovare il marito, per progetti individuali, per migliorare la loro condizione di vita. Abbiamo visto l'identità del bambino immigrato. Le stesse fasi che abbiamo visto a proposito dell'identità del bambino, le ritroviamo anche nella donna, con delle specificità in più, perché la donna, nella società ospite, diventa un ponte: è lei, in realtà, che crea il ponte tra la cultura d'origine e la cultura del Paese ospitante.

Abbiamo visto il bambino oscillare fra le due culture, ma chi lo aiuta qui? E' la donna, ponte fra il là e il qui. Questo suo ruolo è fondamentale. La donna diventa una mediatrice fra le generazioni. Lo diventa perché, per esempio, ci sono contrasti tra padri e figli; soprattutto con le figlie, che vengono qui e, adolescenti, non accettano più le regole del Paese d'origine: vogliono andare in discoteca, vogliono uscire, per cui sollevano un contrasto con i valori e il tipo di vita consueto nel Paese d'origine. In questi casi, è la donna che diventa

mediatrice tra le generazioni, è la donna che si pone tra la tradizione e la modernità. Le donne più tradizionali, secondo le nostre ricerche, sono le egiziane, ma sono anche pronte, vogliono cambiare; sono donne molto cambiate, soprattutto dopo l'introduzione del nuovo diritto di famiglia musulmano.

C'è, a volte, un ripiegamento identitario: ci sono anche donne che si richiudono in sé stesse, nella loro cultura. Quando, invece, cercano l'integrazione, sono loro le principali artefici della trasformazione che dovrà avvenire.

Lo status della donna migrante è costantemente messo in discussione. Una donna migrante è sottoposta a crisi di identità, a stress, perché mette in discussione costantemente i suoi valori, il suo stile di vita, i suoi punti di riferimento. E' chiamata a separarsi dal suo passato per ricostruirsi una nuova identità. La partenza e l'arrivo non sono mai senza trauma: c'è la lontananza, la separazione dai cari un lutto per la perdita degli affetti e della sicurezza. Viene chiamato "lutto rinviato" perché, a volte, le donne riescono a rielaborarlo se c'è la ricostruzione della famiglia; un processo, comunque, sempre difficile in un Paese straniero, dove la donna deve ricrearsi e reinventarsi. Questo lutto rinviato crea dei disagi profondi nella psiche, fino alla malattia, tanto che sta emergendo un nuovo settore di ricerca - l'etnopsichiatria -, che studia le malattie psichiche delle donne (oltre che degli uomini e bambini adolescenti) immigrate. E' un settore in pieno sviluppo: il fenomeno sta assumendo proporzioni molto rilevanti. La donna ha un'identità in crisi, perché viene messo in discussione il suo ruolo di donna, di madre e di moglie e vive sempre queste ambivalenze. Abbiamo visto che, a volte, la donna arriva sola - è una tipica situazione italiana -, ma, talvolta, diventa capofamiglia. Se la donna diventa capofamiglia, ha problemi di accettazione da parte della comunità precedente, non è un ruolo che venga comunemente attribuito alle donne nelle culture d'origine, dove il capofamiglia deve essere, comunque, l'uomo. In questi casi la donna, oltre ad affrontare la fatica di sopportare da sola tutti i problemi della migrazione, ha anche contrasti interiori, perché sente di non rispondere più al modello che la società d'origine le proponeva.

Come madre, fa fatica ad affrontare l'educazione dei figli in una società che conosce poco, perché se nella società di appartenenza sapeva come muoversi, qui non lo sa più. Abbiamo visto - vi dicevo prima - delle mamme criminalizzate, perché affidano ai figli i bambini più piccoli; questo accade perché da loro è diverso, e qui non hanno ancora sottomano le regole del gioco.

La moglie, che giunge a seguito del marito, viene a contatto, bene o male, con le donne autoctone e la loro autonomia. Se aspira ad avere la stessa autonomia, non le viene concessa, perché il marito o la comunità fanno fatica a concedere autonomia alle donne. E' famosa la situazione delle donne egiziane e marocchine, che vivono costantemente in casa, sempre segregate, un po' per la lingua sconosciuta, un po' per le tradizioni.

Nella mia scuola riscontro casi curiosi. A volte ho, come alunne, le mamme e le figlie. Quest'anno ho avuto anche una nonna - la mamma di una mamma che è arrivata dal Ghana e che veniva a scuola, nel pomeriggio, perché non sapeva parlare l'italiano - ma è stato un caso unico: sono poche le donne ai corsi di alfabetizzazione, perché gli uomini cercano di tenerle in casa. La lingua è un modo per uscire, per esprimersi. Le donne sono felicissime di venire ai corsi di alfabetizzazione, vivono il momento della scuola come una

grande felicità. Quando sono costretta a chiudere i corsi perché manca l'insegnante, per loro è un dramma, perché la scuola è un momento di incontro, un'occasione di scambio, un'occasione per parlare non solo di cose di scuola, ma per parlare da donne, incontrarsi con altre donne: è un centro di aggregazione sociale e la socialità è fondamentale. Queste donne hanno difficoltà ad uscire. Molto spesso vivono costantemente in casa; la lingua è una delle difficoltà, oltre alla tradizione del paese d'origine e alla volontà del marito.

Il problema della solitudine e dell'isolamento si riscontra, però, anche nelle donne che lavorano. Alcune statistiche dicono che le colf, o collaboratrici familiari, che lavorano in Italia, fanno anche 13 ore al giorno, per cui non hanno tempo per le aggregazioni, non hanno tempo per parlare con gli altri. Le cinesi, che vengono in Italia soprattutto per lavorare, non ci tengono nemmeno ad integrarsi con le autoctone, quindi restano chiuse, ma questo porta inevitabilmente a solitudine e isolamento molto forti. Questo è uno dei motivi dell'invisibilità di cui parlavo prima: le donne, molto spesso, sono isolate e sole.

Come risolvono, gli immigrati, i loro disagi? Con la creazione di reti. Fra loro ci sono delle reti, che si stabiliscono non necessariamente attraverso le associazioni, ma attraverso le comunità; la festa, la ritualità, il rito diventa un modo per ritrovare la propria identità. La festa, il mangiare insieme qualcosa, il condividere una festività diventa un modo di aggregazione, che aiuta a rompere questa loro solitudine, questo loro isolamento e a creare dei legami. Per questo è importante aiutarli ad avere degli spazi dove riunirsi, dove ritrovarsi, dove vivere insieme, perché la festa e la ritualità li aiuta a superare il disagio della immigrazione.

Uno dei compiti della scuola è insegnare a decentrarsi: il bambino straniero deve imparare a decentrarsi, ad uscire dall'ottica etnocentrica, da un'ottica incentrata solo sul "noi", dall'idea di avere la cultura migliore. Si deve uscire dalla logica della superiorità - che non c'entra niente con la superiorità della razza -, dalla visione del mondo basata sulla sola cultura di appartenenza. Pur insegnando questo, io, come donna del mio tempo e donna occidentale, penso che il rispetto delle culture diverse debba, però, avere un limite nei diritti umani, diritti che travalicano l'appartenenza culturale.

Per il resto, dobbiamo imparare che la vicinanza di altre culture è un'autentica ricchezza. Non sempre ne siamo convinti: pensiamo spesso che ci portino dei problemi. La ricchezza della pluralità dei modi di pensare, le differenze, i modi diversi di affrontare le cose non sempre ci è presente, e non sempre sappiamo coglierla.

Questi nostri discorsi, molto sintetici, sull'identità della donna e del bambino vanno ricondotti, infine, ad alcune riflessioni sul modello di società che vogliamo costruire. Ci sono altre società che hanno vissuto prima di noi questo problema - noi siamo solo alla seconda generazione di immigrati, quando in altri Paesi si è già alla terza o quarta generazione -, società che si sono già interrogate su come vogliono avvenga l'integrazione, su cosa vogliono ottenere.

Noi, in Italia, non abbiamo ancora affrontato la questione. I modelli che ci vengono offerti, nel panorama internazionale, prevedono varie soluzioni.

Ci sono società in cui le varie culture, le varie etnie vivono, affiancate, ognuna in quartieri propri. Mi viene in mente Toronto, in Canada. Là ci sono enormi quartieri: il quartiere cinese, il quartiere americano, il quartiere latino, il quartiere italiano, eccetera.

Un'altra strada, praticata soprattutto in Francia, prevede l'assimilazione. Quando c'è una cultura forte, dominante, essa tende ad assimilare gli immigranti e le loro culture. In Francia, negli anni '60, ci si poneva l'obiettivo dell'assimilazione per i bambini immigrati. Si pensava dovessero assimilare la lingua, assimilare la cultura, cioè diventare come i bambini francesi.

L'assimilazione non ha, però portato a risultati positivi, per cui anche in Francia tale politica è stata superata e si è passati a politiche di integrazione e, ora, di interazione. Quest'ultima è la parte più difficile.

Altri modelli di società prevedono la separazione. Sono modelli del tipo "apartheid"; anche se mi auguro non arrivino qui, sono ancora presenti in alcune società, per cui è giusto tenerne conto, anche per imparare dalla storia, dalle altre realtà.

Il modello dell'integrazione vuole tentare di considerare le culture altre come una ricchezza. E' il modello verso cui avviarci, anche se non è ancora il modello dell'interazione. L'integrazione non è ancora l'interazione, perché il modello finale – quello di società dove l'interculturalità è presente - prevede l'interazione, lo scambio, la reciprocità fra le varie culture: quel concetto di relativismo culturale di cui parlavo prima.

Noi siamo ancora nella fase dell'integrazione e dobbiamo avviare questo processo di relativismo, che va tenuto presente in tutta la modalità di apprendimento e di insegnamento. Nelle nostre scuole, creare relativismo culturale vuol dire creare metodologie differenziate, attive, che mettano in discussione; metodologie che chiedano consapevolezza, che chiedano di costruire dei rapporti, dei confronti, delle somiglianze, di costruire delle differenze. Con questi modelli e metodologie si giunge ad avere un relativismo non solo culturale, ma anche "cognitivo"; un relativismo, cioè, che mette in relazione e permette di pensare in più modi la stessa situazione. Questo favorisce, poi, la relazione con le altre culture. Ma se tu non sei abituato a pensare in più modi, dal punto di vista metodologico, come pensiero attivo, non saprai mettere in relazione neanche le culture.

L'altro modello è quello dell'interazione. Ci sono delle bellissime metafore per descriverlo, come quella dell'orchestra, dove più strumenti contribuiscono a creare l'armonia, a creare una musica.

Per concludere vorrei parlarvi dei principi dell'educazione interculturale, perché questo discorso non ha senso se non pensiamo a come si può fare, al modo in cui si possa arrivare alla messa in pratica.

Il primo concetto, basilare, è che l'educazione interculturale va fatta anche se non ci sono migranti. Non è perché hai il problema del migrante, o hai la donna, o hai il marocchino, o hai in classe l'arabo, che devi fare educazione interculturale. E' una realtà non più trasferibile. E' un atteggiamento, una mentalità diversa che bisogna costruire. L'educazione interculturale interviene sui pregiudizi, sulle preconcette, sugli stereotipi e la nostra scuola deve aiutarci a lavorare contro lo stereotipo, contro il pregiudizio, contro le preconcette. Noi sappiamo che gli episodi di razzismo si verificano soprattutto laddove non c'è conoscenza e laddove non c'è un'identità del proprio sé pienamente sviluppato, dove, cioè, c'è la paura di perdere qualcosa di sé dal confronto con l'altro: l'altro è una persona che viene a metterci in difficoltà, l'altro è una persona che ci viene a togliere qualche cosa, noi non lo conosciamo, andiamo in crisi e compaiono episodi di razzismo.

Il secondo principio è quello del coinvolgimento, di tutti, anche dell'insegnante. Quando si fanno dei

percorsi, dei progetti con il film, la visione di un film, la lettura di un testo, una relazione, eccetera, l'insegnante è il primo che va coinvolto nel progetto. Non basta parlare di un paese straniero per fare intercultura: ci vuole anche il coinvolgimento emotivo.

Il coinvolgimento emotivo è importante. Lo dico perché nella nostra scuola - io parlo in particolar modo della scuola elementare - dopo i programmi dell'85 siamo diventati molto cognitivi, molto scientifici e abbiamo perso il nostro patrimonio (quel patrimonio della nostra cultura e che le altre scuole ci invidiano), che è la capacità di stabilire relazioni con i ragazzi. La capacità di costruire questo filtro affettivo è una delle nostre ricchezze, che va rivalorizzata e rivisitata.

Terzo principio: pratica quotidiana in classe. Non puoi praticare la tolleranza solo ascoltando conferenze. La tolleranza nasce nel quotidiano, nella realtà piccola della classe e va insegnata tutti i giorni. Nelle nostre classi non si studia il diverso lontano, ma si comprende il presente vicino. Non è sufficiente, cioè, studiare cose diverse, lontane, ma si devono costruire delle differenze, dei confronti col vicino, nella nostra piccola realtà. Non serve fingere che non ci siano problemi quando ci sono le diversità; diversità non sempre è bello: bisogna che siamo consapevoli che essere diversi ci crea dei problemi. Il diverso ci crea dei conflitti e noi non dobbiamo evitare il conflitto, o pensare che non ci sia: dobbiamo educarci ad affrontarlo e superarlo. Il diverso è bello finché non lede la nostra zona, finché non entra in conflitto con i nostri interessi; nel momento in cui si entra in contrasto, scatta il problema. Allora ci si deve abituare a ragionare in questa ottica, a pensare che non è tutto bello, che ci sono delle difficoltà e dobbiamo educare a superare il conflitto. L'intercultura non è una materia di insegnamento, non deve diventare un qualcosa in più: è un atteggiamento mentale, è un'ottica diversa con cui si affronta tutto. Un'ottica diversa per insegnare ai bambini ad affrontare la storia, la geografia con una visione che non sia solo quella della nostra cultura. Non è una cosa da aggiungere in più: è un atteggiamento che, soprattutto, dobbiamo vivere. Allora, forse, riusciremo ad arrivare a quella interazione - molto difficile, lenta, faticosa, lunghissima - verso la quale, secondo me, la società si deve avviare. Sarà una conquista difficile, un cammino carico di sofferenza e di lavoro per avvicinare tutta l'umanità. Grazie.

### **Intervento dal pubblico**

Nella tua esperienza, il bambino straniero adottato vive gli stessi disagi che segnalavi per i bambini immigrati in genere? E come fare con la sua cultura d'origine?

### **Luciana Marconcini**

L'adozione da parte della famiglia italiana dovrebbe, in genere, dare al bambino almeno la sicurezza dell'affetto, che è la cosa più importante. Al momento in cui il bambino viene inserito a scuola, però, se la famiglia non ha ancora fatto in tempo a ricostruirgli il percorso alle sue spalle, anche lui vive questa difficoltà. Succede più spesso se si adotta un bambino già grande. In questo caso non bisogna cancellare la sua cultura d'origine, perché l'identità è già formata fin dai primi anni, e va salvaguardata, va rispettata, va data la possibilità di ritrovarla qui.

### **Intervento dal pubblico**

Nel momento dell'inserimento del bambino a scuola, è possibile che sia la famiglia ad imporre la classe di appartenenza del bambino?

### **Luciana Marconcini**

No, questa decisione spetta alla scuola, non c'è una negoziazione con la famiglia. La normativa è molto chiara. Se il bambino non viene messo nella classe giusta, è semplicemente perché i dirigenti o gli insegnanti non conoscono la normativa. Ormai, però, è superata la fase "fantasiosa" oppure poco documentata: ci sono le normative e vanno rispettate.

### **Intervento dal pubblico**

Io volevo chiedere di approfondire il discorso, che accennavi a proposito della Francia, sulla tendenza all'assimilazione da parte della cultura dominante. Io mi chiedo, per esempio, riguardo al rispetto delle regole della nostra società, qual è il limite? Per esempio, quando si tratta di far rispettare le regole che la nostra società si è data, è chiaro che si impone, in qualche modo, anche a loro la nostra cultura.

### **Luciana Marconcini**

Secondo me, si può parlare di assimilazione quando tu cerchi di cancellare completamente la cultura d'origine, cioè, quando vuoi che il bambino immigrato e la donna immigrata si dimentichino di essere stati un'altra cosa. Succede. I genitori dei bambini marocchini, per esempio, vogliono che i figli si comportino, in tutto e per tutto, come il bambino italiano. Siamo più rispettosi noi della loro cultura, che non loro, perché la cultura che lasciano non sempre è una cultura che condividono in pieno. Vi ho parlato, prima, di quel genitore marocchino che diceva: "Basta che non gli fa fare la religione, dopo deve fare tutto quello che fanno gli altri".

Non parlerei, dunque, di assimilazione, se quelli che vengono si devono adattare alle regole: questa non è assimilazione, è rispetto delle regole del Paese in cui vengono. Noi non potremmo proporre una politica degli immigrati, dicendo loro che possono non rispettare le nostre regole; non avrebbe senso. Assimilazione vuol dire eliminazione del percorso precedente. E' diversa dal rispetto delle regole della società in cui l'immigrato viene. Questa società, però, deve essere una società attenta e rispettosa anche delle sue regole; questo sì.

In Francia, per esempio, superata la fase del tentativo di assimilazione - che aveva creato terribili situazioni di disagio: suicidi nei bambini, donne e uomini che si ammavano, bambini che non riuscivano nella scuola - si è iniziato ad insegnare ai bambini la cultura del paese d'origine. Si è ridata, in un certo senso, un'identità al bambino, facendogli capire che non lui era sbagliato, ma era in una situazione diversa.

Ora, in Francia, ci sono addirittura corsi di lingua araba - o turca, o italiana - nell'orario di lezione, all'interno del curriculum scolastico. Quando sono andata a visitare le scuole di Lione, è stato uno shock vedere che in Francia avevano adottato nei confronti dei figli degli immigrati italiani - l'emigrazione di

Italiani in Francia è stata fortissima nel corso degli anni '60 -, le stesse strategie che ora noi impieghiamo, nelle nostre classi, per i bambini immigrati marocchini, arabi, egiziani. Là l'hanno fatta per noi, e si tocca con mano: ci sono le classi dei bambini italiani vicino alle classi dei bambini turchi. Teniamola presente questa realtà: anche noi siamo stati considerati dei migranti e, all'estero, sono state adottate politiche speciali anche per i nostri figli.

E questo non secoli fa. Io sono andata in Francia nel '90-'91, quando abbiamo pensato di prendere conoscenza di esperienze estere, per evitare di ripetere errori già commessi altrove nell'affrontare un problema per noi nuovo.

L'avvio di corsi di cultura del paese d'origine, come vi dicevo, ha contribuito a migliorare l'identità sociale dei bambini. Purtroppo, però, i bambini migranti difficilmente otterranno risultati ottimi negli studi, perché la lingua per la comunicazione si impara in due, tre, quattro, cinque mesi, ma la lingua per lo studio - che è una lingua superiore e che porta concettualizzazioni diverse, specializzazioni diverse - si costruisce in almeno cinque anni, e difficilmente viene conquistata da questi bambini.

### **Intervento dal pubblico**

C'è anche il problema della condizione sociale.

### **Luciana Marconcini**

Certamente. Infatti, gli stessi scarsi risultati nello studio riguardavano anche i figli della classe operaia francese; anche nel loro caso, la situazione sociale influiva sulla riuscita negli studi. E' ancora, purtroppo, un dato di realtà, nonostante le politiche di compensazione, di ricerca di ricostruzione dei percorsi.

### **Intervento dal pubblico**

Che atteggiamenti prendono in classe i bambini stranieri?

### **Luciana Marconcini**

Si sentono sempre disagiati, finché non riescono a colmare il discorso della lingua. In classe si costruiscono dei percorsi, ci sono delle ore apposite dedicate a loro. I bambini imparano abbastanza in fretta - due-tre mesi - la lingua per la comunicazione; poi ci sono tutte le altre materie.

E' importante, intanto, la valorizzazione del bambino immigrato in altre cose; per esempio, la danza: c'era una bambina brasiliana bravissima nella danza; oppure nella musica, nello studio degli strumenti. I cinesi sono bravissimi con le mani, per cui ti insegnano molte cose. Se tu valorizzi il bambino non necessariamente solo sotto l'aspetto della lingua -, o del libro, o del leggere o dello scrivere -, ma lo valorizzi per altre cose, per esempio per la manualità, perché corre forte, per la musica, il bambino si sente importante, si sente valorizzato: c'è una condivisione e si cresce insieme.

Le attività che vengono proposte, ovviamente, non si fondano solo sulla parola parlata. Le insegnanti hanno imparato ad usare gli strumenti multimediali: c'è il computer, c'è la televisione, c'è l'immagine, c'è la

videoregistrazione. Si devono utilizzare anche altri strumenti oltre il linguaggio verbale, perché il linguaggio verbale creerebbe immediatamente un handicap e una separazione.

E' molto importante il contesto. Il primo giorno di scuola, di solito, li si porta in giro, li si saluta, li si porta a vedere la scuola, gli si fa una danza di accoglienza. E' successo una volta, che all'arrivo a scuola abbiamo messo in mano ad un bimbo un foglio e i colori a cera - per noi, nella nostra mentalità, il foglio e i colori sono la prima cosa da dare ad un bambino, quando non sai come cavartela - e che lui se li sia mangiati, perché non li conosceva. Da quella volta abbiamo cambiato: al bambino che arriva non diamo più foglio e colori a cera, ma lo portiamo in giro, gli facciamo la danza, eccetera.

### **Intervento dal pubblico**

E' difficile accorgersi di tante cose...

### **Luciana Marconcini**

E' vero. A volte, purtroppo, ci rendiamo conto solo dopo. Per esempio ci sono bambini che in mensa non mangiano, una volta perché c'è la carne, una volta... Ci sono dei rifiuti, a volte, che solo una sensibilità e un'attenzione particolare permettono di cogliere. E chissà quante ne combiniamo, senza volerlo, perché non siamo in grado di essere attenti a tutto. Ma è solo a partire dalla consapevolezza dei problemi che possiamo sperare in una crescita di comunicazione e comprensione tra culture e popoli diver