

Non elogiare, ma capire ed integrare la diversità

Come reagiscono i sistemi scolastici alle conseguenze dell'immigrazione e ad altre manifestazioni della pluralità culturale? A questa domanda si proponeva di rispondere una ricerca comparativa realizzata all'Università di Berna dalla pedagoga Cristina Allemann-Ghionda per conto del Fondo Nazionale della Ricerca scientifica (1993-1996). Con i metodi della ricerca empirica qualitativa sono state analizzate le strategie dei sistemi scolastici di quattro paesi: la Germania, la Francia, l'Italia e la Svizzera. All'interno di essi, lo studio ha esaminato le strategie istituzionali ed alcune innovazioni pedagogiche realizzate nei sistemi scolastici di sei regioni: la Renania del Nord/Westfalia, l'Académie di Nancy-Metz, la Provincia di Milano, ed infine i cantoni di Basilea-Città, di Neuchâtel e del Ticino. Si presentano qui alcuni risultati, rinviando alla lettura del rapporto di ricerca per una visione completa e dettagliata.

1. Strategie in trasformazione, ma con paradossi e resistenze

I sistemi scolastici sono un po' meno inerti di quanto spesso si voglia far credere. Nell'arco di dieci anni le scuole, confrontate con successivi flussi migratori, hanno dovuto in parte modificare le formule organizzative per accogliere i nuovi immigrati. Le regioni che hanno conosciuto verso la fine degli anni ottanta l'immigrazione di allogliotti, come il Ticino e la Lombardia, si sono trovate a dover scolarizzare una popolazione molto più eterogenea dal punto di vista linguistico, culturale e religioso rispetto alle prime esperienze dei «vecchi» paesi di immigrazione come la Germania Occidentale, la Francia e la Svizzera tedesca e francese.

Tuttavia, contrariamente alle soluzioni tradizionali degli anni settanta e ottanta, queste regioni di immigrazione «giovani» hanno optato per forme di accoglienza degli allogliotti improntate al principio dell'integrazione immediata nelle classi regolari, e non per l'istituzione di classi separate di inserimento. Anche nelle altre

regioni esaminate, però, si può constatare un lento progredire verso tali forme di accoglienza. Del resto tali strategie corrispondono a quanto da ormai oltre vent'anni preconizzano le raccomandazioni della Conferenza dei Direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE), nonché le direttive della Comunità Europea (CEE, 1977) per l'inserimento dei figli dei lavoratori immigrati.

Cambiamenti importanti sono da registrare in un secondo ambito, cioè quello del passaggio da un'educazione strettamente monolingue ad un'educazione plurilingue o perlomeno aperta alla conoscenza di altre lingue oltre a quella ufficiale del paese o del territorio. Semplificando molto, si può dire che tutti i sistemi scolastici hanno intensificato gli sforzi per consentire l'apprendimento di almeno una prima lingua straniera fin dalla seconda, terza o quarta elementare. Sono ormai pochissimi i sistemi scolastici che (come quello del Cantone Argovia) si oppongono a questa tendenza europea. Hanno pure fatto progressi le lingue nazionali minoritarie, protette in vario modo da leggi e/o circolari che ne consentono l'insegnamento nella scuola pubblica. Molto disuguale invece lo statuto delle lingue minoritarie non nazionali, cioè delle lingue dell'immigrazione. Questo è forse il campo in cui in maniera più flagrante i nobili principi divergono dalle pratiche reali. Nei paesi dell'Unione Europea vige la già citata direttiva CEE del 1977, ma solo cinque Länder della Germania Occidentale la applicano, e non tutti in egual misura. In pratica i sistemi scolastici continuano ad essere reticenti ad organizzare e finanziare i «corsi di lingua e cultura di origine». I corsi hanno un migliore statuto in Germania e in Francia, ed un ottimo statuto giuridico ma nessuno statuto di fatto in Italia, che pure conosce fin dal 1986 una legge secondo cui anche gli extracomunitari dovrebbero beneficiare dell'insegnamento nella loro lingua di famiglia. Le scuole dei cantoni svizzeri in generale ignorano tranquillamente, nelle pratiche reali, le raccomandazioni della CDPE che vorrebbero i corsi di lingua e cultura

di origine (LCO) integrati nell'orario regolare. Lo statuto reale varia molto da cantone a cantone (siamo pur sempre in Svizzera!), ma anche da lingua a lingua. I più propensi ad accettare ed incoraggiare l'apprendimento della lingua di origine sono alcuni cantoni romandi, tra i quali spicca Neuchâtel. Infatti una delle sei innovazioni descritte è un modello di insegnamento immersivo nella scuola elementare di La Chaux-de-Fonds, che vede protagonista la lingua italiana. Anche nella Svizzera tedesca esistono alcuni esempi notevoli di inserimento dei corsi di LCO, come nell'innovazione «Modell St. Johanns», descritta nello studio di caso del Cantone di Basilea-Città. Nel Cantone Ticino le lingue di origine possono essere insegnate nei locali della scuola pubblica se organizzate da consolati o associazioni private, ma solo raramente – questo è quanto emerge dalle interviste – si verifica una collaborazione tra gli insegnanti allogliotti e quelli della scuola regolare.

2. Indicatori della gestione della diversità

La reazione dei sistemi scolastici alla pluralità delle lingue e culture generata dall'immigrazione può essere compresa appieno solo in corrispondenza alla reazione dei sistemi educativi nazionali (quindi: pensati nella seconda metà del secolo diciannovesimo come artefici e garanti della unità culturale e nazionale) alla pluralità delle lingue minoritarie presenti entro i confini nazionali. La stessa analogia si può trasporre al livello dei sistemi regionali, in particolare alle quattro regioni linguistiche della Svizzera. Questo primo allargamento della comparazione ha condotto a risultati assai illuminanti. Non si pensi però che più un paese od una regione protegge giuridicamente le sue minoranze linguistiche nazionali (è il caso dell'Italia, ed è il caso dei Grigioni), darà più spazio, nei fatti, alle minoranze extranazionali. Al contrario: gli anni novanta sono in tutta Europa gli anni della rinascita dei valori nazionalisti e dei particolarismi etnici.

Perciò, le politiche educative tendono oggi piuttosto a tracciare demarcazioni tra ciò che è nazionale e ciò che non lo è, e lo si vede chiaramente nelle circolari emesse dai Ministeri dell'educazione della Francia e dell'Italia, per non parlare dell'Inghilterra che esula da questa ricerca.

Ovviamente questo è solo un lato della medaglia, poiché (per fortuna) nei paesi democratici in politica educativa vi è una dialettica. Molte innovazioni propongono di invertire questa logica degli steccati e di realizzare curricula che integrino le esigenze ed i punti di vista delle lingue e culture minoritarie, al di là delle gerarchie etniche e di passaporto.

Un secondo allargamento dei criteri della comparazione ha aperto la via ai risultati più decisivi e nuovi della ricerca. Prima ancora di descrivere le singole strategie ed innovazioni concernenti la scolarizzazione di classi multiculturali e multinazionali, nello studio ogni sistema è stato descritto adottando otto indicatori della ge-

tanta riforme destinate a compensare per quanto possibile l'ineguaglianza sociale. Questi sistemi scolastici tendono a privilegiare i dispositivi per la gestione della diversità nella versione integrativa, quindi ad esempio scuola materna a partire dai due o tre anni ed a tempo pieno, scuola media unica o con differenziazione interna anziché esterna. In questi sistemi scolastici, l'integrazione degli allievi allogliotti avviene con più efficacia e con meno fenomeni di rigetto da parte degli insegnanti autoctoni, abituati da una o due generazioni (di insegnanti) a metabolizzare l'eterogeneità. Questo tipo di «pedagogia integrativa» ha preso più piede nei sistemi scolastici della Francia e dell'Italia. La scuola

3. Conclusioni

I sistemi scolastici reagiscono alla pluralità in tutte le sue sfaccettature adeguandosi, certo, ma restano contraddizioni e resistenze. L'integrazione europea è, dopo l'immigrazione, un grande stimolo al cambiamento, che si traduce ad esempio in una crescente promozione del plurilinguismo. I sistemi orientati verso una pedagogia integrativa gestiscono più disinvolatamente anche la diversità importata con l'immigrazione. Ma occorre mettere in guardia da facili generalizzazioni. Se un sistema scolastico preferisce le forme integrative, ciò non significa ancora che darà automaticamente spazio alla pluralità delle lingue. Per far ciò, occorrono decisioni politiche e misure specifiche. I sistemi scolastici dell'area germanofona hanno finora privilegiato, è vero, forme organizzative selettive e segreganti. Però diverse riforme hanno messo e mettono in discussione questi orientamenti, e ulteriori sviluppi si prevedono dopo la recente presa di posizione della CDPE (ottobre 1996) sulla secondaria inferiore. Un'ultima considerazione, non rituale, ma basata sui risultati del confronto: integrare la diversità non può essere solo compito della scuola; l'integrazione degli immigrati sarà un obiettivo serio solo se si consentirà la partecipazione politica (come si discute ora in Italia), e se si faciliterà, come da sempre fa la Francia, la procedura della naturalizzazione.

Cristina Allemann-Ghionda*



stione della diversità, intesa come eterogeneità (sociale, linguistica, culturale, religiosa, rispetto alle capacità di apprendimento ed alle inclinazioni ecc.) della popolazione scolastica. Tali indicatori vanno dall'organizzazione dell'educazione prescolastica (più o meno estesa e socialmente accettata) alla struttura della scuola secondaria inferiore (più o meno integrata o divisa in «filières») fino al modo di concepire il sostegno pedagogico (classi speciali o differenziali oppure pedagogia di sostegno integrata, ambulante), per citare solo tre degli otto indicatori. I sei ritratti dei sistemi scolastici prescelti hanno consentito di capire, e soprattutto di dimostrare con evidenza empirica, una costante. Emerge dalla comparazione che alcuni sistemi scolastici hanno avviato fin dagli anni sessanta e set-

del Cantone Ticino e quelle di alcuni cantoni romandi sono da considerarsi analoghe come orientamento generale, pur se esistono notevoli differenze regionali. Invece nei sistemi germanofoni sono più diffuse le forme di educazione speciale e a differenziazione esterna; contemporaneamente nelle scuole della Germania occidentale e della Svizzera tedesca si può constatare che gli allievi figli di famiglie immigrate, alloglotte e di condizione socio-economica meno favorevole, hanno meno successo rispetto agli autoctoni di un ceto paragonabile, essendo presenti in misura abnorme nelle classi speciali e nelle scuole medie di tipo più semplice, con un netto aumento negli ultimi dieci anni. È legittimo chiedersi: ciò si è verificato nonostante le misure speciali, oppure a causa di esse?

* Docente e ricercatrice all'Istituto di Pedagogia, Università di Berna, Muesmattstrasse 27, 3012 Berna.

Riferimenti bibliografici

C. Allemann-Ghionda, «Migration und Bildung in multikulturellen Verhältnissen: Europäische Strategien im Wandel. Eine vergleichende Untersuchung». Schlussbericht an den Schweizerischen Nationalfonds. Bern 1996, 514 pagine (in corso di pubblicazione).

Della stessa autrice: *Elogio della pluralità nella fucina dell'omogeneità?* In: Cesari, V./Cattacin, S./Allemann-Ghionda, C. (a cura di): «I come ... identità, integrazione, interculturalità.» Zurigo: Federazione Colonie Libere Italiane in Svizzera, 1996 (pp.149-165).

Inoltre:

«Multiculture et éducation en Europe». Berne: Lang, 1994, 401 pagine.

«Donne italiane in Svizzera» (con G. Meyer-Sabino e R. De Marchi). Locarno: Daddò, 1992, 296 pagine.