

sione e la personalità». Per chiarire la confusione di questi rapporti, penso che la mia formazione di psicoterapeuta sia stata indispensabile soprattutto per raggiungere abbastanza rapidamente risultati che permettessero all'interessato di «tirare avanti». Molte di queste persone avrebbero potuto intraprendere una psicoterapia classica: tutte sono state viste individualmente. Notiamo che in questa situazione siamo già a livello di prevenzione secondaria. Nessun problema nemmeno in questo caso.

Con gruppi di insegnanti che non hanno incontrato difficoltà particolari (o che non le riconoscono come tali) ma desiderosi di discutere o di approfondire alcuni aspetti della loro pratica, di meglio capire il comportamento e le difficoltà di certi allievi, addirittura di certi genitori, desiderosi anche di arrivare a una maggiore coesione in seno al loro gruppo quanto alla visione del lavoro. Qui ancora, per quanto riguarda il tipo di informazione da comunicare, nessun problema per lo psicologo.

Al contrario, riguardo alla forma, bisogna costatare che questo tipo di supervisione introduce di nuovo una gerarchia tra coloro che dovrebbero sapere e coloro che vorrebbero procurarsi questo sapere, ricollocando gli insegnanti in una delle due sole posizioni che conoscono, quella dell'insegnante e quella dell'alunno. Lo psicologo (o qualsiasi altra persona considerata come specialista) è sollecitato come un esperto. Quando si conosce la riluttanza della scuola e degli insegnanti nell'integrare un apporto esterno, anche se è stato sollecitato, ci si può interrogare sull'efficacia reale di questo tipo di incontri. Un progetto dell'Università di Ginevra che vuole formare degli insegnanti come supervisori per i loro colleghi si urta contro la stessa critica: ogni volta che si introduce nuovamente una gerarchia, si pone l'insegnante in una dipendenza nefasta per l'autostima e si arrischia nello stesso tempo di mobilitare delle resistenze a volte considerabili che gli impediranno di trarre vantaggio da questo apporto. L'ideale sarebbe, ci sembra, di favorire presso gli insegnanti la creazione di piccoli gruppi di supervisione tra colleghi associati, senza gerarchia dunque, dove si instauri una sufficiente fiducia per potersi esprimere liberamente. È probabile che perlomeno all'inizio la ricchezza degli scambi e dei contenuti ne risentirà un po', ma andrà a profitto di

un aumento dell'autonomia e di un'autovalutazione più favorevole delle risorse di ognuno, soprattutto quando queste ultime sono messe in comune.

Gaston Goumaz

Bibliografia:

Christophe DEJOURS, *Souffrance en France, la banalisation de l'injustice sociale*, Paris, Seuil, coll. l'histoire immédiate, 1998;

Gaston GOUMAZ, *Enseignant, Enseigné, une estime réciproque*, Perly-Genève, Edition des Sables, 1991;

Hanes HILLMAN, Michael VENTURA, *Malgré un siècle de psychothérapie, le mon-*

de va de plus en plus mal, Londres, Ulmus Editions, 1998, pp. 1-53;

Gilbert KÜNZI, Jean-Charles RIEL, *Manager la santé dans l'entreprise*, Genève, Editions Carrefour prévention, 1998, pp. 53-60;

«Des enseignants suffisamment solides», in: *Cahiers pédagogiques*, mars-avril 1996;

«Burn out», in: *Résonances, mensuel de l'école valaisanne*, juin 1998.

* *Il testo originale è stato pubblicato sulla rivista «Réseau d'écoles en santé» con il titolo «L'épuisement professionnel des enseignants». La traduzione è di Luana Tozzini.*

I corsi di lingua e cultura d'origine nel Canton Ticino

È ormai ampiamente risaputo che la situazione linguistica ticinese si è notevolmente diversificata negli ultimi decenni e questa realtà si riflette anche nella scuola in cui c'è un'alta concentrazione di immigrati della seconda generazione con competenze bilingui e non di rado plurilingui. Se dunque non stupisce più nessuno la presenza inconfutabile di questa sorta di Babele linguistica, comunque mitigata nel caso del Canton Ticino dalla presenza della lingua italiana che è nel contempo solida lingua veicolare e di integrazione, non tutti sono invece a conoscenza della presenza dei corsi di lingua e cultura d'origine, organizzati sul territorio già a partire dagli inizi degli anni '90.

Per fare luce su questa realtà, ampiamente consolidata nel Cantone, è nata l'idea di questa ricerca destinata in modo particolare agli operatori scolastici e a tutte le persone più o meno direttamente impegnate con i giovani di origine straniera e con le loro comunità. Lo studio persegue il duplice scopo di mostrare, da una parte, l'organizzazione e il funzionamento dei corsi di lingua e cultura d'origine, dall'altra, di soffermarsi su alcune considerazioni in merito alla tutela e alla promozione delle lingue minoritarie extranazionali in Europa (in modo particolare in Svizzera) e all'importanza del mantenimento della lingua e della cultura d'origine, secondo le ricerche

più recenti in ambito scientifico.

Lo scopo è, in definitiva, oltre al desiderio di soddisfare in modo esaustivo gli interrogativi dell'opinione pubblica in merito ai corsi di lingua e cultura d'origine, di avviare una riflessione attenta sull'importanza di questi corsi al fine di mantenere e sviluppare le competenze bi/plurilingui, premesse fondamentali per la crescita armoniosa della realtà psichica, sociale, culturale e linguistica dei giovani, figli di emigrati.

1. Le scuole complementari che organizzano corsi di lingua e cultura d'origine nel Canton Ticino

Le scuole di insegnamento complementare o supplementare con corsi di lingua e cultura d'origine cominciano ad essere sperimentate in Svizzera a partire dagli anni '90. Le definizioni di complementare e supplementare indicano che queste scuole non hanno come scopo di sostituirsi a quelle locali, ma hanno l'intento di offrire ai giovani di origine straniera una formazione ulteriore nella lingua e nella cultura d'origine e si pongono pertanto a fianco delle scuole autoctone, proponendo corsi facoltativi.

In un primo tempo queste scuole nascono su iniziativa di alcuni genitori coadiuvati da docenti di lingua e cultura d'origine, in seguito, per quasi tutte le scuole indagate, intervengono anche i Ministeri della cultura dei paesi d'origine sia sul piano finanziario che

su quello pertinente alla gestione e ai contenuti di sapere.

Nell'anno scolastico 1998/99 le scuole complementari che impartiscono lezioni di lingua e cultura d'origine sul territorio sono otto: portoghese (del Portogallo), portoghese (del Brasile), spagnolo, macedone, albanese, serbo, croato, sloveno. Il numero di allievi per corso di lingua e cultura d'origine ed il totale degli allievi sono riportati nella tabella seguente:

Corso di lingua e cultura d'origine	N° allievi partecipanti
croato	178
portoghese	120
serbo	92
macedone	62
albanese	57
sloveno	7
portoghese brasiliano	3
Tot.	519

Come si può constatare i corsi più frequentati concernono le lingue croata, portoghese e serba. Una partecipazione più scarsa sembra invece riguardare i quattro gruppi restanti e ciò sembra riconducibile a diversi fattori, tra i quali ci sono, non da ultimo, anche il grado di integrazione e il profilo socio-culturale dei genitori.

I gruppi linguistici che organizzano corsi di lingua e cultura d'origine si concentrano principalmente nelle località a più alta densità demografica del Cantone. È interessante osservare che spicca al primo posto Bellinzona con una forte concentrazione di croati e portoghesi, gruppi linguistici in ogni caso ben rappresentati anche nel Sottoceneri. Gli albanesi si concentrano invece prevalentemente a Lugano e nel Luganese, mentre i macedoni sono particolarmente presenti a Locarno. Bellinzona e Lugano sono in definitiva le città con il maggior numero di allievi e gruppi linguistici diversi che hanno avviato corsi di lingua e cultura d'origine.

Da un'analisi interna dei corsi si può osservare che non ci troviamo di fronte a sperimentazioni occasionali, bensì a unità didattiche ben articolate che seguono specifici programmi ufficiali emanati dai Ministeri dell'educazione. I programmi definiscono inoltre gli itinerari curriculari, gli obiettivi, i materiali didattici ed i contenuti previsti per i giovani destinatari all'estero, a dipendenza delle diverse fasce d'età.

Le classi sono formate da un minimo di dieci allievi fino ad un massimo di ventiquattro e i ragazzi vengono suddivisi in gruppi di lavoro organizzati nel modo seguente: il primo gruppo comprende bambini dalla I alla IV classe (I-IV elementare)¹, il secondo bambini dalla IV alla VI classe (IV elementare-I media) e il terzo ragazzi dalla VII alla IX classe (II-IV media). I bambini vengono inseriti all'interno dei gruppi prendendo in esame soprattutto la classe d'inserimento nella scuola autoctona e l'età; i docenti cercano di formare, nel limite del possibile, classi composte da uno o al massimo due gruppi, ma è in ogni caso evidente che la programmazione didattica, con bambini di età diverse, è una sfida considerevole.

Gli insegnanti di lingua e cultura d'origine devono essere abilitati all'insegnamento nelle scuole dell'obbligo, ma abbiamo in più casi constatato la presenza di docenti che hanno conseguito titoli accademici. I loro contratti di lavoro sono di regola annuali e generalmente si prevedono quattro anni di insegnamento all'estero prima del rimpatrio o dell'arrivo di nuovi docenti.

Le materie insegnate sono: lingua e letteratura del paese d'origine, cultura, storia e geografia locali, tradizioni culturali e popolari, attività libere (musica, teatro, lavoro manuale e canto). Queste discipline dovrebbero sia contribuire a completare la formazione scolastica del giovane sia favorire lo sviluppo della sua identità multiculturale. Il perfezionamento delle competenze linguistico-comunicative nella lingua d'origine ha infine lo scopo di incoraggiarne l'uso in famiglia e nel proprio contesto.

È interessante sapere che gli allievi che frequentano queste scuole possono richiedere certificati di frequenza intermedi e ottenere, al termine degli otto o nove anni previsti, un attestato finale che permette loro, in caso di rientro in patria, di proseguire nel percorso scolastico. Alcuni paesi, inoltre, garantiscono delle agevolazioni per l'iscrizione alle università.

2. L'importanza dei corsi di lingua e cultura d'origine per i giovani plurilingui

Le motivazioni che spingono le famiglie ad iscrivere i figli ai corsi sono principalmente due.

La prima è di tipo strumentale ed è legata al progetto di rientro in patria e di conseguenza all'aspettativa che i figli

possano integrarsi (o reintegrarsi) senza grosse difficoltà nel sistema scolastico del paese d'origine.

La seconda motivazione riguarda la maggior parte degli immigrati ed è di tipo strettamente affettivo: i genitori desiderano che i figli non perdano le competenze acquisite nella lingua d'origine e che mantengano vivo il senso delle tradizioni e della cultura del paese di provenienza. Questa aspettativa non è condizionata da progetti di ritorno ed è interessante osservare che riguarda numerose famiglie con figli nati in Ticino che sono bilingui con la lingua italiana. In questi casi, ci troviamo di fronte ad una volontà di recupero della lingua e della cultura d'origine che, secondo i docenti di L1², non sembra in alcun modo comportare degli scompensi per i ragazzi né a livello personale (disagi intimi, conflitti tra più lingue e culture), né a livello scolastico. Al contrario, molti giovani bilingui, incoraggiati anche dai genitori a frequentare i corsi di lingua e cultura d'origine, sono motivati verso lo studio e ottengono un buon rendimento scolastico generale (vedi interviste alle docenti di serbo e croato); si può dunque ritenere che questi allievi traggano grandi vantaggi dalla frequenza del corso di L1 a livello intellettuale, culturale e linguistico. Per contro, la riluttanza dei genitori di iscrivere i figli ai corsi può dipendere da diversi fattori.

Uno di questi è che i corsi sono fuori dall'orario scolastico normale e i genitori che lavorano non possono di conseguenza accompagnare i figli alle sedi in cui si tengono le lezioni. Secondariamente, i corsi al mercoledì pomeriggio o al sabato mattina rappresentano per i giovani un sovraccarico di ore di studio; questo aspetto, che può incidere sulla loro motivazione verso la frequenza, rappresenta anche uno dei motivi principali che spinge i genitori a non iscrivere i figli ai corsi oppure a farlo solo per un breve periodo (uno o due anni al massimo). Un altro motivo che condiziona il comportamento dei genitori verso i corsi è l'atteggiamento di alcuni docenti delle scuole autoctone. Essi, infatti, sembrano ritenere che la frequenza del corso di lingua e cultura d'origine possa costituire un fattore di disturbo più che di arricchimento nei confronti dei contenuti di sapere (in modo particolare linguistici) trasmessi dalla scuola autoctona.

Da consigli di questo tipo trapela che

ci sono ancora docenti scarsamente sensibilizzati verso l'importanza del mantenimento della lingua d'origine; questi ultimi, oltre al pericolo di veicolare una connotazione negativa sulla lingua d'origine (o che viene interpretata come tale dai genitori e dai figli), sembrano ritenere che l'esposizione alla lingua italiana, all'interno della famiglia con i genitori, sia una proposta efficace per i giovani che presentano difficoltà scolastiche.

Forse alcuni insegnanti non si rendono conto che sovente i genitori immigrati non hanno delle ottime competenze nella lingua italiana (una buona competenza comunicativa non implica necessariamente una buona competenza linguistica!) e che le conseguenze delle nuove abitudini linguistiche all'interno della famiglia con i genitori possono comportare per i figli conflitti sul piano psicologico³ oltre che un depauperamento linguistico (privazione dell'esposizione alla lingua d'origine), più che un arricchimento nella lingua del paese ospite. Tutte queste situazioni sommate potrebbero interfe-

rire e condizionare ulteriormente il rendimento scolastico dei giovani.

A dire il vero, la scuola autoctona e gli operatori scolastici possono fare molto per incentivare i giovani a frequentare il corso di lingua e cultura d'origine. Prima di ogni altra cosa, è però necessario allontanare i pregiudizi e comprendere che il bambino non può che trarre vantaggi dalla sua condizione di bilingue, a patto che essa venga socialmente accettata e incoraggiata nella sua evoluzione.

Crediamo che, oltre alla questione dell'integrazione dei corsi nell'orario scolastico, la scuola autoctona dovrebbe seriamente prendere in considerazione il grande potenziale che possono rappresentare i corsi di lingua e cultura d'origine.

Se si creano le premesse per la collaborazione con i docenti di L1, pensiamo che l'istituzione scolastica e al suo interno tutti gli insegnanti (di materia, di italiano per alloglotti e del sostegno pedagogico) possano trarne utilità. Inoltre, mediante il dialogo ed il confronto, i docenti di L1 e quelli autocto-

ni possono trovare insieme soluzioni costruttive a problemi che li coinvolgono entrambi con i giovani migranti (questioni legate alla didattica, all'approccio con i ragazzi e le famiglie, ecc.).

Da parte loro, i docenti di L1 desiderano migliorare i rapporti con i docenti autoctoni, avere scambi sulla didattica e sui metodi d'insegnamento delle varie materie nonché sugli allievi in comune.

Ricordiamo che in altri cantoni svizzeri le collaborazioni tra docenti autoctoni e di L1 non sono una novità. Diverse scuole, che integrano il corso di L1 nell'orario ufficiale, hanno una commissione pedagogica in cui si trovano rappresentanti sia della scuola autoctona, sia di quella complementare. Le scuole autoctone devono essere al corrente dei programmi del corso di L1, mentre i docenti di L1 sono invitati a partecipare alle riunioni della scuola con tutti gli altri insegnanti. Nel caso di giovani di origine straniera, con specifiche difficoltà scolastiche, tutti sono chiamati a discuterne insieme, al fine di studiare interventi comuni e mirati nei singoli casi.

Per una soluzione del genere, che rientra nella prospettiva dell'educazione interculturale, è chiaro che sia la scuola autoctona che quella complementare sono chiamate a collaborare e a mettere in gioco, senza diffidenza, le competenze e le potenzialità reciproche. Forse varrebbe la pena di considerare i corsi di lingua e cultura d'origine non come corpi estranei ai sistemi scolastico e sociale, ma all'interno di essi, come risorsa.

Emese Gulàcsi Mazzucchelli

Note:

¹⁾ In realtà si sconsiglia la frequenza del corso in I elementare per non sovraccaricare il bambino già confrontato con i nuovi contenuti di sapere della scuola autoctona.

²⁾ Lingua d'origine.

³⁾ In particolare l'adozione di nuove abitudini linguistiche può forse fomentare un sentimento di rifiuto o di vergogna nei confronti della lingua d'origine.

Informazione:

Chi desidera ottenere una copia integrale della ricerca di Emese Gulàcsi Mazzucchelli, dal titolo *I corsi di lingua e cultura d'origine nel Canton Ticino*, è pregato di rivolgersi alla segreteria dell'Ufficio dell'insegnamento medio presso il Dipartimento dell'Istruzione e della Cultura.

