

# Scuola pluriculturale: diversità, ricchezza, preoccupazioni

*La Commissione cantonale di coordinamento dei corsi di lingua italiana e delle attività di integrazione, con questo articolo intende dare un seguito alle molteplici domande sollevate da chi opera nella scuola ed è confrontato con la presenza dei cosiddetti allievi allogliotti.*

*Più precisamente è sua intenzione indicare dei principi generali, ma fondamentali e coerenti, a cui far riferimento durante la propria attività di insegnamento, nella consapevolezza che il fenomeno delle classi pluriethniche può ingenerare interessi, come pure insicurezze e disorientamento.*

*Brevi dati statistici e descrittivi cercheranno inoltre di fotografare sinteticamente la situazione cantonale.*

## 1. Introduzione

La nostra società si caratterizza per l'alto grado di *complessità* mai raggiunto nel passato. Tale complessità è alimentata da un continuo flusso migratorio di carattere pluriculturale, pluriethnico, plurinazionale, contraddistinto internamente da livelli socio-culturali diversi. Si pensi, ad esempio, al Canton Ginevra, confrontato con una migrazione molto diversificata, che va dall'alto funzionario delle organizzazioni internazionali, al lavoratore clandestino che opera nel settore primario.

Mai come oggi la nostra società è stata confrontata con un numero così alto e con una tale varietà di culture presenti al suo interno; essa ha inoltre dovuto affrontare nuovi e complessi compiti: tra di essi la sfida della pluriculturalità potrà risultare decisiva ai fini del suo sviluppo e della sua sopravvivenza (è di fatto impensabile ed anacronistico immaginare un ritorno ad una società immobile ed etnocentrica).

Lo sviluppo quantitativo e qualitativo dei rapporti interculturali è un fenomeno ricorrente in una società moderna nella quale spiccano l'alto grado di *interdipendenza* e il rapido e continuo sviluppo, reso possibile da scambi sempre più frequenti di informazioni e merci. Essi condizionano globalmente la nostra vita quotidiana

attraverso l'uso continuo di prodotti di vari paesi e la circolazione sempre più rapida di informazioni e schemi culturali dai media (la musica ne è forse l'esempio più eclatante).

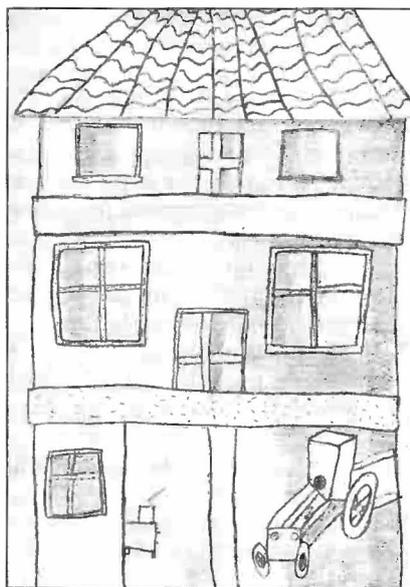
Anche se tali scambi possono comportare problemi sociali, economici ed ecologici, è importante sottolineare che i contatti interculturali sono da considerare in primo luogo una *risorsa*, uno *strumento di confronto e di evoluzione* per le società.

L'incontro interculturale e il rapporto con le differenze pone dunque alla nostra società il problema della qualità del rapporto con l'altro in termini di sviluppo interdipendente (sociale, economico, culturale, ambientale). È un fenomeno che richiede una ricerca continua e flessibile di armonizzazione fra le parti oltre alla definizione di una concezione dinamica della cultura.

### 1.1 Quale risposta al fenomeno?

Gli interrogativi che si pongono in ambito sociale, si ritrovano con altrettanta urgenza anche in campo educativo, dove non è più possibile ignorare il fenomeno. Se questa sfida verrà positivamente raccolta, sia pur nella sua complessità e novità, impli-

*«La mia casa a Billiusha»,  
Hýrmete, V elementare, Paradiso*



cherà non solo inevitabili conflitti di sviluppo ma anche molte occasioni di crescita e di rinnovamento.

In ambito educativo, come del resto nel più vasto ambito sociale, vi è una chiara tendenza a ritenere che non è più possibile, come spesso è avvenuto in passato, affrontare la presenza di allievi di lingua e cultura diversa solo in termini di assimilazione o di multiculturalismo, benché non manchino studi che avanzano altre tesi.

### *L'atteggiamento assimilazionista e l'educazione compensatoria*

Le esperienze pedagogiche basate su un atteggiamento assimilazionista hanno privilegiato i contenuti, i programmi, il messaggio scolastico, piuttosto che il soggetto da educare e l'atteggiamento educativo da sviluppare. Il metodo pedagogico che ne è derivato si contraddistingueva perciò per il suo netto etnocentrismo.

Le esperienze di educazione compensatoria basate sui concetti di «deprivazione culturale e linguistica», di «svantaggio socioculturale», di «ritardo da colmare» rispetto alla cultura del paese di accoglienza, si sono rivelate inadeguate e discriminanti nei confronti degli allievi di provenienza e cultura diversa, rivelando l'etnocentrismo dei rapporti fra paese ospitante e ospiti, fra lingua del posto e lingua d'origine.

In tali esperienze è la cultura dominante del paese ospitante ad esercitare un rapporto di forza nei confronti delle altre culture, perché rifiuta l'alterità e desidera rimanere se stessa<sup>1</sup>.

Una scuola a carattere assimilazionista, chiudendosi all'apporto delle altre culture e privilegiando, ad esempio, unicamente un inserimento di tipo strettamente linguistico, non può che *impoverirsi* poiché si priva dell'arricchimento e delle occasioni di trasformazione di sé che le «altre» culture possono fornirle<sup>2</sup>. In tal modo essa diviene *generatrice di insuccesso scolastico* per gli allievi dei gruppi culturalmente minoritari<sup>3</sup>.

### *La scelta multiculturale: l'educazione pluriculturale*

D'altra parte, in ambito educativo questo fenomeno non può essere affrontato in termini di educazione pluriculturale. Non si possono considerare le varie culture presenti nella scuola come *entità separate*, come «mosaico di culture giustapposte», segmentando ancor più la popolazione scolastica, rendendo ogni allievo

straniero prigioniero dei propri tratti distintivi (fisici o culturali)<sup>4</sup>. Si corrobberrebbe il grave rischio (opposto a quello dell'assimilazionismo) di svaloriare la cultura del paese ospitante, dimenticando l'impatto che il luogo e l'interazione costante con un preciso ambiente di inserimento (nelle sue dimensioni storiche, geografiche, sociali) esercitano su ogni cultura presente sul territorio. Sul piano educativo e scolastico l'atteggiamento multiculturale non può che sviluppare una proliferazione degli interventi educativi, generando così il rischio della frammentazione dell'azione educativa nei riguardi dei singoli allievi.

La scelta multiculturale condurrebbe all'elaborazione di un sistema educativo centrato sui contenuti specifici delle varie culture e non sui legami, le affinità fra le diverse culture e sui comuni bisogni degli allievi di una certa età<sup>5</sup>.

#### La scelta interculturale

L'ottica interculturale evidenzia la necessità di favorire l'approccio di tipo *interazionista*<sup>6</sup> e si rifiuta di definire le differenze come un fatto naturale, come un dato statistico oggettivo, considerandole piuttosto come una *relazione dinamica* che si stabilisce tra due entità (gruppi o persone). In altre parole non si considerano più le minoranze come se fossero caratterizzate da aspetti specifici e circoscritti, giustificando in tal modo progetti educativi specifici.

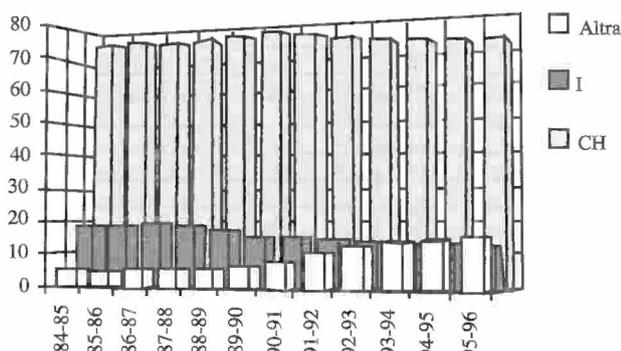
La cultura non viene definita astrattamente e fissata una volta per tutte, ma si esprime come movimento, crescita, evoluzione, ricostruzione continua, forma complessa in continuo movimento.

#### Come abbiamo visto:

- l'atteggiamento *assimilazionista* privilegia «la cultura» (nel nostro caso la cultura scolastica del paese ospitante);
- l'approccio *multiculturale* sottolinea le differenze, le *distinzioni fra le varie culture* presenti fra gli allievi;
- l'approccio *interculturale* si caratterizza per l'attenzione che riserva alla *complementarità, alle connessioni, alle analogie* fra le diverse culture ma prende anche in considerazione gli inevitabili *conflitti e contraddizioni* che implica lo scontro-incontro sempre più vario ed esteso fra le culture presenti nella nostra società e nella nostra scuola<sup>7</sup>.

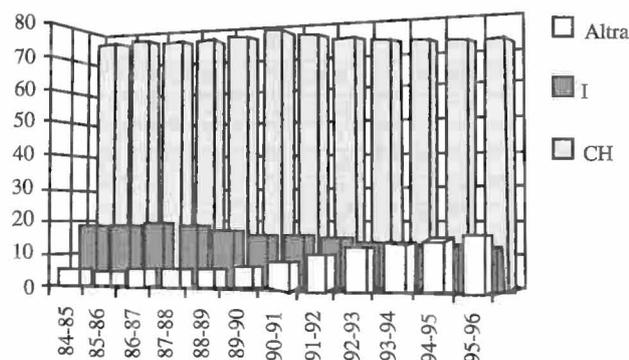
### Scuola dell'infanzia:

Evoluzione della nazionalità dal 1984-85 al 1995-96 (valori in %)



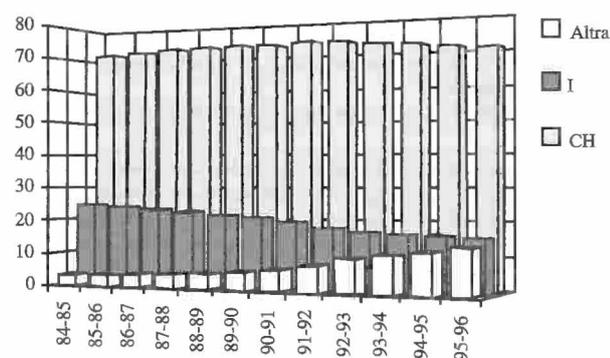
### Scuola elementare:

Evoluzione della nazionalità dal 1984-85 al 1995-96 (valori in %)



### Scuola media:

Evoluzione della nazionalità dal 1984-85 al 1995-96 (valori in %)



Per i tre ordini di scuola considerati si può evidenziare come la componente italiana (che fino alla metà degli anni '80 rappresentava da sola la stragrande maggioranza degli allievi stranieri presenti in Ticino) abbia subito negli ultimi dodici anni un costante calo rimpiazzato però da un progressivo aumento di allievi provenienti da altri paesi (global-

mente, nello stesso periodo di tempo, la componente straniera della popolazione scolastica si è mantenuta abbastanza costante). Questo fatto è più accentuato nella scuola dell'infanzia e nelle elementari dove, negli ultimi due anni, la componente «Altra» superava quella italiana. Per la scuola media l'evoluzione, seppure analoga, è però più lenta.

Fonte: Censimento allievi, anni dal 1984-85 al 1995-96

## Scuola elementare

Allievi alloglotti: nuovi arrivi secondo il paese d'origine (nazionalità) e l'anno scolastico

Paese d'origine	1990/91		1991/92		1992/93		1993/94		1994/95	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Svizzera	18	8.6	33	9.0	22	5.3	37	10.7	35	13.4
Ex-Jugoslavia*	116	55.2	237	64.6	268	64.5	220	63.4	125	47.7
Portogallo	17	8.1	30	8.2	45	10.8	32	9.2	45	17.2
Turchia	25	11.9	26	7.1	24	5.8	7	2.0	6	2.3
Spagna	7	3.3	6	1.6	5	1.2	2	0.6	2	0.8
Italia	1	0.5	1	0.3	1	0.2	1	0.3	2	0.8
Europa occ.	0	-	6	1.6	5	1.2	3	0.9	2	0.8
Europa orient.	1	0.5	6	1.6	2	0.5	4	1.2	1	0.4
Rep. Dominicana	6	2.9	8	2.2	6	1.4	18	5.2	18	6.9
America del nord	0	-	0	-	3	0.7	6	1.7	3	1.1
America del sud	3	1.4	4	1.1	9	2.2	5	1.4	11	4.2
Asia (+ ex URSS)	15	7.1	9	2.5	19	4.6	7	2.0	9	3.4
Africa	1	0.5	1	0.3	6	1.4	5	1.4	3	1.1
Totale	210	100.0	367	100.0	415	100.0	347	100.0	262	100.0

## Scuola media

Allievi alloglotti: nuovi arrivi secondo il paese d'origine (nazionalità) e l'anno scolastico

Paese d'origine	1990/91		1991/92		1992/93		1993/94		1994/95	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Svizzera	2	3.1	1	0.5	4	2.1	2	1.3	10	7.3
Ex-Jugoslavia*	23	35.4	131	69.7	136	70.1	103	65.2	74	54.1
Portogallo	8	12.3	20	10.6	13	6.7	25	15.8	19	13.9
Turchia	17	26.2	11	5.9	7	3.6	5	3.2	9	6.6
Spagna	0	-	6	3.2	0	-	1	0.6	4	2.9
Italia	0	-	1	0.5	2	1.0	0	-	0	-
Europa occ.	0	-	2	1.1	1	0.5	0	-	1	0.7
Europa orient.	2	3.1	1	0.5	6	3.1	4	2.5	1	0.7
Rep. Dominicana	3	4.6	6	3.2	10	5.2	5	3.2	9	6.6
America del nord	0	-	2	1.1	0	-	5	3.2	1	0.7
America del sud	2	3.1	1	0.5	4	2.1	1	0.6	4	2.9
Asia (+ ex URSS)	8	12.3	5	2.7	8	4.1	3	1.9	5	3.6
Africa	0	-	1	0.5	3	1.5	4	2.5	0	-
Totale	65	100.0	188	100.0	194	100.0	158	100.0	137	100.0

\* Kosovo compreso

Fonte: 1990-91 e 1991-92: Censimento allievi alloglotti (Gruppo di lavoro per una pedagogia interculturale)  
1992-93 e 1994-95: Autorizzazioni per i corsi di lingua e integrazione (UIP - UIM)

*Le due tabelle, relative agli ordini scolastici della fascia dell'obbligo nei quali sono stati istituiti gli appositi corsi di lingua italiana e di integrazione, illustrano l'evoluzione (sull'arco di cinque anni) del «fenomeno alloglotti». Dopo l'apice toccato nell'anno scolastico 1992-93, la tendenza suc-*

*cessiva sembra essere improntata a una progressiva diminuzione. L'elenco dei paesi di provenienza, anche se per questioni di spazio è stato notevolmente ridotto rispetto alla realtà effettiva, indica già una notevole eterogeneità di questa particolare popolazione scolastica.*

## 1.2. Ipotesi sulle cause del disadattamento scolastico legato alle migrazioni

Numerose ricerche nel campo della sociologia dell'educazione<sup>8</sup> hanno rilevato che il fenomeno di cui trattiamo non può essere considerato come un problema di «diversità culturale», necessariamente specifico ai gruppi di allievi di origine straniera,

quanto piuttosto come un problema di «distanza culturale» fra la cultura scolastica e la cultura dei gruppi minoritari (sia autoctoni che allogeni). È assai difficile poter verificare quale sia la causa alla base delle difficoltà scolastiche, poiché origine sociale, biografie migratorie, componenti culturali e retroscena psico-affettivo degli allievi si intreccia-

no inestricabilmente e in modo non quantificabile.

Secondo alcuni il fatto che gli allievi stranieri incontrino più sovente delle difficoltà scolastiche rispetto a quelli autoctoni, è spesso dovuto alla loro maggior provenienza da famiglie di livello socioeconomico sfavorito<sup>9</sup>. Secondo altri invece sarebbero pochissime le ricerche in grado di dimostrare, con dati empirici affidabili questa asserzione<sup>10</sup>.

A sostegno della prima tesi citiamo l'analisi statistica sviluppata sulla popolazione scolastica del Canton Ginevra<sup>11</sup>, da cui risulterebbe che la variabile socioeconomica è l'elemento discriminante che può portare al disadattamento. A origine sociale uguale e a biografia migratoria uguale gli allievi svizzeri non sono più favoriti o meno favoriti: chiaramente l'immigrazione durante la scolarità obbliga l'allievo a sforzi di adattamento differenti a seconda del programma scolastico, del tipo di lingua e della distanza fra le due culture, della capacità della famiglia di spianare gli ostacoli legati alla transizione e di dare un senso positivo al cambiamento vissuto dal figlio.

Può capitare infatti che, parlando di disadattamento, l'operatore scolastico evidenzi come causa principale l'origine straniera degli allievi; oppure che, evocando le difficoltà della scuola nello svolgere il proprio ruolo, venga spesso sottolineato dai responsabili l'elevato numero di stranieri iscritti.

Esiste quindi per tutti il rischio di una falsa percezione delle origini del disadattamento, cercandone le cause unicamente nell'origine straniera dell'allievo invece che nel livello socioculturale più o meno «vicino» alla cultura scolastica<sup>12</sup> enfatizzando così la visibilità dell'origine straniera della popolazione scolastica allogena.

## 1.3. Quale scelta?

Poiché la scelta interculturale

- si fonda sul riconoscimento del pluralismo culturale;
- propugna l'apertura di ogni cultura nei confronti delle altre;
- si basa su una concezione della cultura definita in termini di crescita, di arricchimento continuo e di continua ricerca di una complementarità di valori (fondati sulla conoscenza e il rispetto dell'unicità di ogni cultura nei suoi legami con l'ambiente in cui si inserisce e grazie a cui si trasforma);

noi crediamo rappresenti l'opzione più adeguata per la nostra scuola, pur non sottovalutando le difficoltà di una sua concreta messa in atto.

## 2. L'azione pedagogica, le modalità d'applicazione e i suoi contenuti

Considerata la complessità del fenomeno, le diverse variabili che vi intercorrono e che comunemente si definiscono antropologiche, culturali, religiose, affettive..., vogliamo situare l'interculturalità nella scuola come un elemento della nostra epoca che può integrarsi in svariate discipline.

Sviluppare una pedagogia interculturale non significa fare dell'informazione o della divulgazione di conoscenze sul fenomeno delle migrazioni e dell'interculturalità: bensì significa aiutare gli insegnanti – e di conseguenza gli allievi e i loro familiari – ad assumere un atteggiamento più positivo di fronte alle migrazioni e alle differenti culture e a prendere inoltre coscienza delle proprie emozioni e delle proprie posizioni di fronte alla diversità.

### 2.1. Quale concezione educativa e quali implicazioni pedagogiche?

In campo educativo, l'ottica interculturale implica che il fenomeno sia affrontato in modo da promuovere un pensiero positivo e aperto, che riconosca la differenza come potenziale d'arricchimento e di complementarità e quale opportunità in vista di un'educazione che pone una particolare attenzione alla *comunicazione e allo scambio, al decentramento continuo, alla reciprocità*, «sostituendo la pedagogia della tolleranza con un'educazione all'alterità»<sup>13</sup>.

Essa implica l'assunzione di «un nuovo modello educativo che favorisca lo sviluppo di un atteggiamento di lettura propositiva delle varie culture, superando l'illusione dell'unità, dell'unicità e della superiorità del «nostro» sapere, introducendo nel nostro modello culturale e nella pratica educativa l'alterità, la continua individuazione dell'ordine di appartenenza, la decentrazione continua, l'individuazione delle possibilità di comunicazione reciproca, la ricerca costante del dialogo per vivere il pieno significato dell'altro all'interno della propria cultura così come nelle diverse culture»<sup>14</sup>.

Ne consegue – e va chiaramente sottolineato – che l'educazione interculturale intesa come educazione al rapporto con l'altro è da considerare implicita in una *pedagogia generale* che si sforzi di rispettare le diversità degli allievi di una classe e di una scuola.

Ciò significa che la scuola potrà/dovrà avvalersi della varietà dei mezzi, di modalità organizzative flessibili, di materiali didattici appropriati e di persone che dispongano di tempi, di qualità e varietà di esperienze e di formazione specifica. Tali persone lavoreranno, sempre nell'ottica della collaborazione e della complementarità con i docenti titolari, al raggiungimento di *obiettivi educativi comuni, chiaramente definiti* in vista dell'educazione di allievi stranieri o comunque appartenenti a gruppi culturalmente minoritari. La figura del docente di lingua e integrazione va intesa come proposta di una risorsa particolarmente idonea per conseguire i fini educativi ai quali si è fatta allusione.

#### 2.1.1 Principi educativi di base

Per esplicitare l'attività educativa interculturale efficacemente riteniamo si debba prestare la massima attenzione ai principi che seguono:

a) accento da porre sulla *conoscenza approfondita dei propri allievi* da parte dei docenti, che rimangono sempre i principali artefici dell'educazione interculturale (cultura di provenienza, storia e modalità comunicative dell'allie-

vo e abitudini della sua famiglia) e sullo sviluppo di una conoscenza approfondita e reciproca fra gli allievi della classe, della scuola e quindi anche fra allievi autoctoni e allogeni;

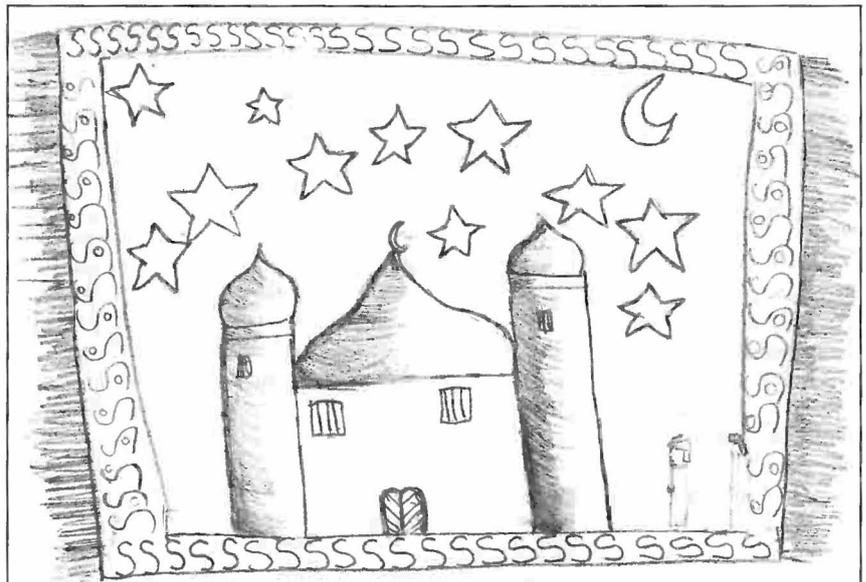
b) costante attenzione alla *qualità della relazione socioaffettiva* con l'allievo e la classe, che si concretizza nello sviluppo di una buona capacità di ascolto nei confronti di sé e nei confronti dell'altro e nella costante attenzione ai propri legami culturali di appartenenza;

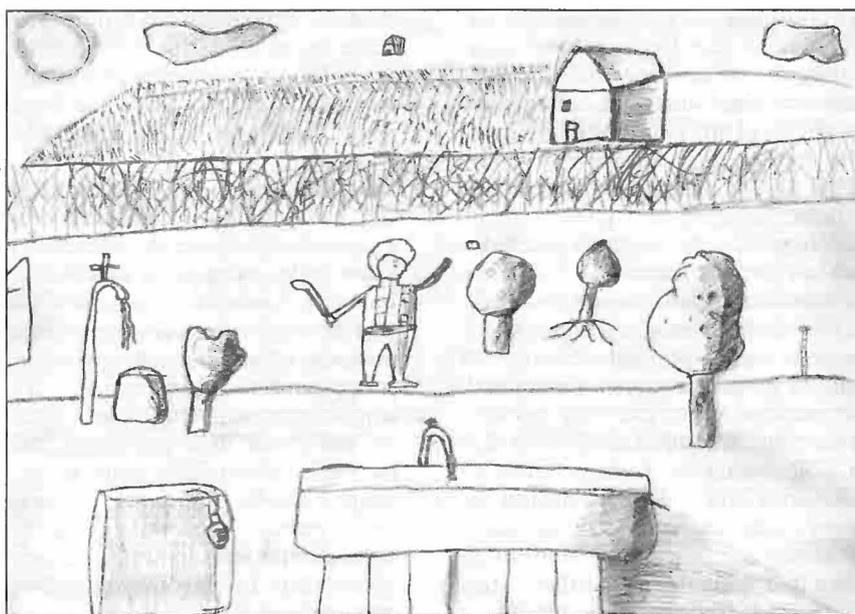
c) importanza dello studio del vissuto, dei modi di espressione (ad esempio la musica), delle conoscenze e delle esperienze spontanee – passate, presenti – degli allievi e delle loro famiglie, da approfondire in modo *analogico*, mettendo cioè l'accento più su ciò che è comune, sulle somiglianze, sulle relazioni di corrispondenza che non sulle differenze: se infatti queste vengono esagerate comportano sempre il rischio della categorizzazione e del pregiudizio;

d) grado e tipo di *differenziazione pedagogica, valutazione formativa* e distinzione chiara tra:

1. *obiettivi pedagogici fondamentali* a carattere trasversale condivisi al di là delle differenze culturali (ad esempio i saperi e i saper fare minimi senza i quali l'esistenza materiale nell'ambiente di accoglienza diventerebbe praticamente impossibile: es. la lingua orale e scritta, le conoscenze ambientali fondamentali, le tecnologie di uso

«È uno dei tappeti che ci sono nelle nostre moschee», Shala, IV elementare, Paradiso





«Il giardino della mia casa in Kosovo», Xhelal, V elementare, Paradiso

corrente, le norme comunicative ed estetiche più frequenti, l'educazione fisica e matematica); e 2. obiettivi opzionali inclusi in percorsi culturali diversi aperti a tutti gli allievi, il più possibile flessibili nei tempi, negli spazi, nei mezzi espressivi<sup>15</sup>.

### 2.1.2 Obiettivi educativi istituzionali

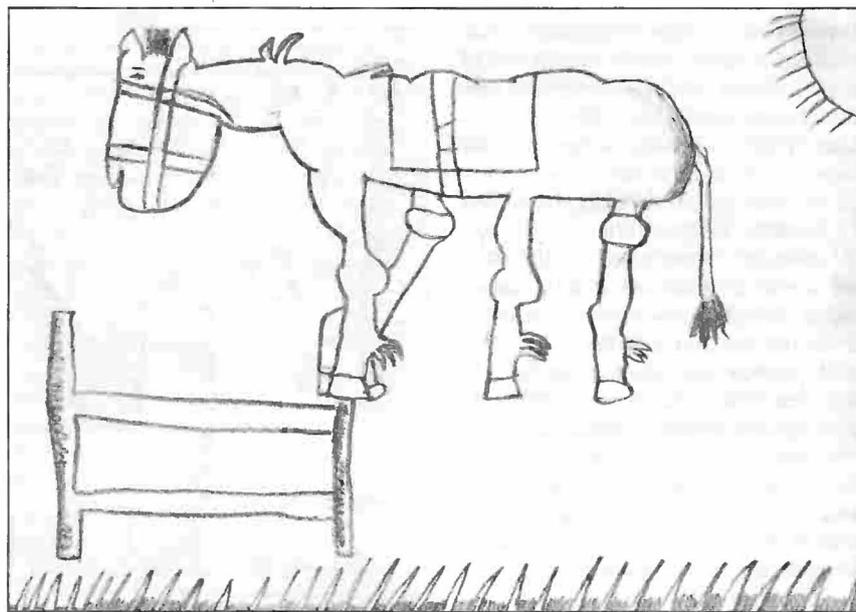
- a) Dal punto di vista della trasmissione culturale:
  - evitare il predominio di una cultura sulle altre, preservando il più possibile la diversità culturale della popolazione scolastica;
  - favorire la conoscenza della pluralità delle culture;
  - far emergere ed evidenziare gli apporti comuni – convergenti – allo sviluppo della civiltà attuale.
- b) Dal punto di vista della socializzazione:
  - conciliare la diversità culturale con l'unità del corpo sociale;
  - favorire la costruzione di riferimenti culturali valorizzanti e sufficientemente rassicuranti per impedire l'insorgere di comportamenti asociali spesso frutto di sradicamento culturale;
  - aiutare l'allievo (straniero o appartenente a un gruppo minoritario) a prendersi delle responsabilità, tanto nel suo ambiente quanto nel nuovo ambiente comune di accoglienza.
- c) Dal punto di vista dello sviluppo e dell'espressione di sé:
  - evitare la marginalizzazione di una cultura – qualunque essa sia –

riconoscendo la pluralità delle culture presenti a scuola e la loro uguaglianza di diritto (ciò non implica assolutamente né la ricerca della loro uniformità né il fatto di considerare le diverse culture come tutte atte a rispondere in modo ugualmente valido ad ambienti e circostanze diverse).

### 2.1.3 Obiettivi educativi chiave per i docenti e per gli allievi

- a) Educare e insegnare agli allievi a *vivere insieme*;
- b) insegnare all'allievo a crescere, ad adattarsi e a *vivere in un mondo che*

«È l'animale che mi ricordo di più del mio paese in Bosnia», Dragica, IV elementare, Paradiso



*cambia*, che si trasforma, che evolve, vario e contraddittorio;

- c) favorire l'inserimento e la partecipazione al mondo che cambia e l'elaborazione di un *mondo culturalmente nuovo*;
- d) *preservare la diversità culturale* per mezzo dell'istituzione di un biculturalismo aperto (ad ogni allievo la scuola dovrebbe permettere di vivere la sua cultura d'origine e la sua cultura di accoglienza nella prospettiva del loro superamento in vista della *costruzione di una nuova cultura comune*);
- e) *preservare l'unità della scuola* in vista dell'elaborazione di una *cultura comune*.

### 2.1.4 Principali indicazioni metodologiche

- a) Preservare la diversità culturale per mezzo di una *pedagogia centrata sull'allievo*;
- b) preservare la coerenza dei contenuti per mezzo di una *pedagogia comparativa*;
- c) rispettare la diversità culturale con un *atteggiamento relativista* che colleghi continuamente ogni cultura all'ambiente geografico e storico da cui essa nasce<sup>16</sup>;
- d) tener conto dell'altro con un atteggiamento di *decentrazione* continua rispetto a sé.

Il docente dovrà pertanto imparare a relativizzare continuamente i propri riferimenti culturali, ad arricchire le proprie conoscenze ed esperienze.

### 3. La situazione ticinese

Le precedenti indicazioni rappresentano il frutto dell'analisi e della riflessione del Gruppo di lavoro per una pedagogia interculturale istituito dal Consiglio di Stato nel 1990, contenute – assieme ad una descrizione quantitativa e qualitativa del fenomeno della presenza di allievi di lingua e cultura altra – nel relativo Rapporto finale del giugno 1992.

#### 3.1 Allievi alloglotti e scuola ticinese obbligatoria

Infatti anche la scuola ticinese negli anni Ottanta venne investita dai fenomeni migratori. Non che la presenza di allievi stranieri nelle nostre classi scolastiche rappresentasse un fatto sconosciuto o del tutto nuovo: già a partire dagli anni Settanta nelle scuole ticinesi dell'obbligo un allievo su quattro non era autoctono. Ma si trattava essenzialmente di allievi provenienti dall'Italia.

Per questo la scuola ticinese si differenzia dal resto della Svizzera, non avendo conosciuto che negli anni Ottanta le problematiche dell'inserimento massiccio di allievi di lingue e culture diverse, a causa della sua singolarità linguistico-culturale: la presenza di allievi stranieri ma italo-foni non aveva certo posto ad un Cantone di lingua e cultura italiana quelle difficoltà che i Cantoni tedescofoni e francofoni avevano dovuto affrontare almeno sin dagli anni Sessanta<sup>17</sup>. Come detto fu con gli anni '80, col mutare dei paesi di immigrazione, che la situazione ticinese si vide confrontata con tale problematica.

Al continuo calo della presenza degli Italiani, che rappresentano però ancor oggi la maggioranza degli allievi stranieri, si assisteva a un progressivo e importante aumento degli allievi di lingua e cultura diverse, provenienti dall'Europa come da paesi extraeuropei, determinando un'accreciuta eterogeneità nelle classi scolastiche.

Vale comunque la pena rammentare che il Gruppo di lavoro concludeva il suo Rapporto affermando che contrariamente all'impressione comune, le componenti culturali diverse da quella ticinese, italiana o confederata, rappresentavano una percentuale della popolazione scolastica relativamente bassa, sottolineandone però nel contempo – anche in considerazione della ineguale suddivisione sul territorio – la sua significatività.

Si trattava perciò di dare una risposta

immediata ad un fenomeno per noi nuovo e per certi versi improvviso e inaspettato.

Già nella Legge della scuola del 1958 era però ancorato il principio<sup>18</sup> che si potessero istituire corsi preparatori di lingua italiana destinati ad allievi di altra lingua che non fossero in grado di seguire normalmente le lezioni comuni, principio poi sostanzialmente ripreso dalla nuova Legge della scuola del 1990<sup>19</sup>.

Si cominciò, gradatamente, a creare dei corsi di lingua italiana ed integrazione per allievi alloglotti. E nel 1994 l'autorità cantonale poté così licenziare il *Regolamento concernente i corsi di lingua italiana e le attività di integrazione*, con cui venivano disciplinate le modalità di tali corsi.

bligatorio, basata sul principio dell'integrazione e del pluralismo, cioè sulla scolarizzazione comune di tutti gli allievi, senza distinzione di sesso, di appartenenza sociale, di credo religioso, di provenienza geografica, nell'intento di assicurare a tutti pari opportunità.

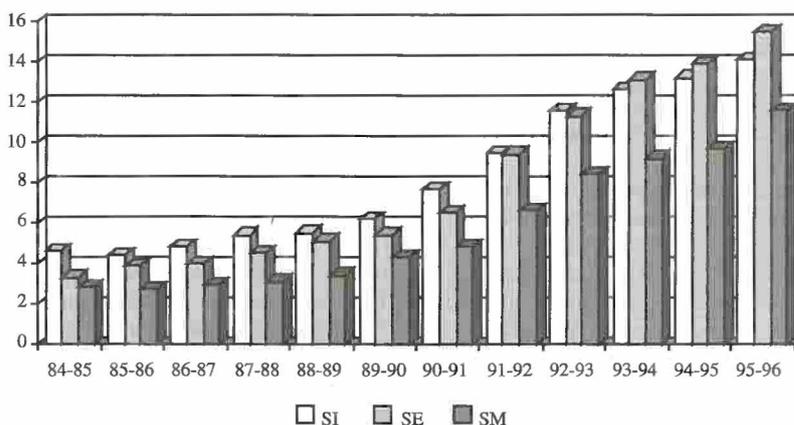
In questo specifico caso ha optato per l'inserimento degli allievi alloglotti nelle classi regolari, con tutti gli altri allievi, per frequentare tutti assieme le stesse lezioni.

L'integrazione, vuol essere, più che declamata, professata; essa non dovrebbe essere solo il fine, ma anche il mezzo.

Si dà così un forte segnale che gli allievi alloglotti sono, prima di essere *alloglotti*, allievi con tutti i diritti, i doveri e le *chances* dei loro compagni.

#### Allievi stranieri non italo-foni:

evoluzione dal 1984-85 al 1995-96 (valori in %)



Fonte: Censimento allievi, anni dal 1984-85 al 1995-96

A metà degli anni ottanta (1984-85), nella scuola dell'infanzia (SI), all'incirca 1 allievo su 22 risultava essere di origine straniera e non italo-fona. Per le elementari (SE) e le medie (SM), questa proporzione si fissava a 1 allievo su 30.

A metà degli anni novanta (1995-96), la situazione si è notevolmente modificata. Per la scuola dell'infanzia si registrava all'incirca 1 allievo straniero non italo-fono su 7, per la scuola elementare il rapporto era di 1 allievo su 6 e per le medie di 1 allievo su 9.

#### 3.2 Quali risposte propone la scuola obbligatoria ticinese?

Questi in sintesi i principi essenziali a cui la scuola obbligatoria ticinese dovrebbe guardare per gestire la presenza di allievi di lingue e culture altre.

##### Integrazione

L'autorità cantonale ha optato per una scelta in linea con la sua concezione globale dell'insegnamento ob-

Si è così voluto cercare di evitare il pericolo della ghettizzazione, insito nelle classi separate e quello della disparità di opportunità, inserendo di norma gli allievi alloglotti in curricula con basse esigenze.

Si risponde inoltre ad una esigenza educativa fondamentale che interessa tutti gli allievi: il promovimento di atteggiamenti di apertura verso l'altro, di rispetto reciproco, di valorizzazione dell'altro, di propensione al

dialogo costruttivo, per favorire così la coesione sociale in quella che sarà inevitabilmente una società sempre più multietnica e multiculturale.

### **Flessibilità**

Naturalmente parlare di allievi alloglotti come fossero un tutt'uno omogeneo non è che una grossolana semplificazione.

In realtà questi ragazzi sono caratterizzati da lingue, culture, vissuti, esperienze, estrazione sociale, progetti migratori, formazione scolastica spesso assai dissimili.

Sin troppo evidenti le differenze tra un ragazzo che ha vissuto la guerra in Bosnia, una bambina somala mai scolarizzata e un adolescente svizzero tedesco, per parlarne.

Per dare una risposta adeguata a tale eterogeneità e tenendo ben presente il principio che al centro dell'azione pedagogica vi è l'allievo, si punta sulla flessibilità curricolare.

Se necessario infatti il curriculum scolastico può essere completo, ma anche contemplare esoneri in singole materie o essere temporaneamente personalizzato, a seconda della situazione scolastica e personale dell'allievo.

E' inoltre richiesto da parte dei docenti una differenziazione e una individualizzazione didattica.

Poiché non si può sapere quanti e quali allievi alloglotti arriveranno di anno in anno, né in che periodo, si è quindi cercato di creare una struttura il più possibile flessibile.

Le ore per il corso di italiano sono proporzionali al numero di allievi e la loro distribuzione durante la settimana e l'anno scolastico è variabile a seconda delle necessità. I corsi si possono svolgere anche durante i periodi di vacanza scolastica.

### **Globalità**

Ai docenti titolari e ai docenti di lingua italiana e integrazione si chiede di non fermarsi al solo insegnamento dell'italiano, ma anche di svolgere un ruolo di integrazione tra due culture, quella d'origine e la nostra, per favorire la progressiva integrazione nel nostro sistema scolastico e nella nostra realtà socio-culturale degli allievi alloglotti, coinvolgendo anche le loro famiglie.

Si chiede pertanto ai docenti di lingua italiana e integrazione anche di collaborare con la direzione scolastica e l'ispettorato nell'ambito dell'educazione interculturale e di stabilire con-

tatti con le famiglie degli allievi alloglotti e con enti e servizi preposti all'assistenza degli immigrati.

### **Coordinamento**

Tutti gli operatori scolastici devono collaborare reciprocamente per la riuscita di questi obiettivi. Tutti devono farsi carico delle problematiche poste dalla presenza in classe di allievi alloglotti, senza demandare tale compito ad un'unica figura (magari appartenente a strutture di tipo separativo). Deve essere l'intera comunità educante ad affrontare, con spirito di collaborazione reciproca, i quesiti e le sfide che tale situazione pone.

### **Tempestività e continuità**

Gli interventi, che come detto non devono limitarsi al solo aspetto linguistico, devono essere il più possibile tempestivi, accogliendo l'allievo e la sua famiglia sin dal suo arrivo, e continuati su tutto l'arco dell'anno scolastico.

### **3.3 Pretirocinio e corsi di recupero per allievi alloglotti**

Sul versante della formazione professionale si sono istituite delle strutture in grado di assecondare le particolari esigenze degli studenti immigrati.

Nel 1992 presero il via i corsi di recupero e di appoggio per gli apprendisti alloglotti in formazione, con l'obiettivo di approfondire le competenze linguistiche, in particolare la lettura e la scrittura, nonché il recupero di lacune formative dovute ad un diverso tipo di scolarizzazione precedente. La durata è di un anno, da novembre a giugno; si insegnano 4 ore di italiano o 2 ore di italiano e 2 di francese, ogni sabato mattina e per venditori, parrucchieri, cuochi e panettieri, un pomeriggio in settimana.

Inoltre, nel 1993, venne creato il pretirocinio per allievi alloglotti, per favorire l'integrazione dei giovani di lingua e cultura altra che, giunti da poco in Ticino, non possiedono ancora gli strumenti linguistici minimi per poter affrontare una formazione professionale confacente: apprendistato, formazione empirica o scuola professionale a tempo pieno.

I corsi sono della durata di un anno, con una minimo di 16 (per chi è già inserito nel mondo del lavoro) fino ad un massimo di 36 ore-lezione settimanali. L'inserimento di nuovi allievi è possibile sull'arco di tutto

l'anno. Oltre all'insegnamento dell'italiano e il recupero delle lacune scolastiche, si offre l'orientamento professionale e l'attività pratica in laboratori, corsi e aziende.

I corsi vengono ospitati presso il Centro professionale di Trevano per il Sottoceneri e presso la Scuola professionale artigianale e industriale di Bellinzona per il Sopraceneri.

*La Commissione cantonale di coordinamento dei corsi di lingua italiana e delle attività di integrazione ha i seguenti compiti:*

- a) seguire l'evoluzione dei fenomeni d'immigrazione in relazione alle loro conseguenze di natura scolastica;
- b) proporre l'elaborazione, da parte di uffici e servizi cantonali, di dati intesi a valutare la pertinenza e l'efficacia dell'opera di integrazione svolta nelle scuole;
- c) suggerire verifiche e misure pedagogiche e organizzative atte a fornire una risposta sempre più adeguata ai problemi dell'integrazione;
- d) promuovere contatti con enti e servizi operanti in Ticino e fuori cantone.

*Affinché essa possa svolgere al meglio le sue mansioni, si prega di segnalare attività, manifestazioni, esperienze, proposte, iniziative, pubblicazioni, relative a questa problematica, scrivendo alla Commissione, Ufficio dell'insegnamento medio, Viale Portone 12, 6501 Bellinzona.*

### **Note:**

<sup>1)</sup> Cfr. HANNOUN H., *Les ghettos de l'école, Pour une éducation interculturelle*, Paris, ESF, 1987, p. 46.

<sup>2)</sup> Cfr. HANNOUN H., op. cit. p. 57.

<sup>3)</sup> Ivi.

<sup>4)</sup> Cfr. CALLARI GALLI M., *Differenze etniche: Per un'educazione interculturale*, in «Riforma della scuola», 1990, No. 2/3, p. 31.

<sup>5)</sup> Si pensi a come siano comuni a tutti gli esseri umani sentimenti quali la paura, la nostalgia, la felicità, il ricordo, o simboli e archetipi come il sole, l'albero, la montagna, in culture anche molto differenti.

<sup>6)</sup> CALLARI GALLI M., op. cit.

<sup>7)</sup> La differenza tra approccio multiculturale e approccio interculturale può essere esemplificata tramite una similitudine, come ha fatto Duccio Demetrio: essa è paragonabile a

quello che passa tra un *condominio*, in cui individui diversi vivono pacificamente accanto senza incontrarsi, e la *piazza*, dove avviene l'incontro e lo scambio.

<sup>8)</sup> Cfr. ad es. HUTMACHER W., *Enfants d'immigrés ou enfants d'ouvriers? Scolarisation des migrants et inégalité sociale devant l'école*, Genève, SRS, 1987; PERRENOUD P., *Vers une action pédagogique égalitaire: Pluralisme des contenus et différenciation des interventions*, Genève, Cahiers du SRS No. 13 1979; DINELLO R., *Fondements socio-pédagogiques (Analyse et proposition)*, in «Revue Belge de psychologie et de pédagogie», Cahier XV, Bruxelles, 1982.

<sup>9)</sup> Come sottolinea DINELLO (cfr. op. cit., p. 31) i successi e gli insuccessi scolastici sono direttamente legati a tre fattori congiunti della *situazione dei genitori*:

- stabilità del lavoro del capo famiglia che assicura l'inserimento sociale, la scelta della scuola, le condizioni materiali di vita, di nutrimento e di svago. Tutto questo dà alla vita infantile una infrastruttura necessaria per affrontare le esigenze scolastiche (condizioni di salute, di confort materiale, d'accesso all'informazione, ...);
- il livello d'istruzione dei genitori che permetterà ai bambini di capire gli apprendimenti scolastici che, vista la loro ampiezza, i pre-requisiti sollecitati e il linguaggio usato, solo coloro che beneficeranno di una nuova lezione a casa potranno seguire con sicurezza e così progredire nell'acquisizione delle conoscenze;
- la disponibilità di almeno uno dei genitori per occuparsi dell'allievo e sostenerlo di fronte alle esigenze del programma, per

reagire rapidamente di fronte alle difficoltà d'orientamento o di valutazione sia pedagogica che psicologica.

<sup>10)</sup> ALLEMANN-GHIONDA C., *La crisi di crescita dell'idea interculturale*, in «Verifiche», XXIV, No. 4, 1994.

<sup>11)</sup> HUTMACHER W., op. cit.

<sup>12)</sup> La scuola è sì un luogo privilegiato per la trasmissione delle conoscenze ma non è il solo, per cui oltrepassa le sue prerogative qualora determina la scala dei valori dei comportamenti d'integrazione sociale, ad esempio, quando, attraverso la sanzione d'un sapere, procede alla valutazione d'un 'saper-essere'. In tal senso le analisi (...) del sistema scolastico attuale permettono di affermare che la scuola ha una cultura specifica, lavora sulla base di un vocabolario e di un sistema simbolico che non si ritrova nella maggioranza delle famiglie. Quindi la scuola garantisce la riuscita solo agli allievi che ritrovano la scuola a casa e viceversa. Cfr. DINELLO R., op. cit. p.15.

<sup>13)</sup> Cfr. CALLARI GALLI M., op. cit., p. 31-32.

<sup>14)</sup> Ivi.

<sup>15)</sup> Cfr. HANNOUN H., op. cit., p. 114-115.

<sup>16)</sup> Ci sembra fondamentale sottolineare che ciò non significa che non si possono esprimere dei giudizi di valore sulle diverse culture. Il problema si situa piuttosto (come dice HANNOUN H., op. cit., p. 96-98), a livello dei criteri, delle norme che reggono i giudizi di valore. L'autore citato ci suggerisce tre tipi di norme:

a) una cultura può essere apprezzata relativamente alle possibilità che essa contiene di coesistere con altre culture (al suo grado di tolleranza), di aprirsi alle altre culture in termini di complementarità feconda (tale criterio, ad. es., porta a condannare l'ideologia nazista);

b) tali norme possono situarsi a livello dell'ambiente al quale la cultura considerata cerca di fornire una risposta («L'utilisation de la femme aux travaux agraires et, plus particulièrement, à la traction de l'araire, dans certaines populations, si scandaleuse puisse-t-elle paraître dans le cadre de notre civilisation industrielle actuelle, doit, pour être appréciée, être considérée dans le cadre d'une société de type agricole dont la technique n'a pas résolu d'autre façon la question et pour laquelle le travail de la terre est condition sine qua non de survie. Une attitude conséquente en l'occurrence consisterait non a fustiger «l'exploitation de la femme» mais à souhaiter - voir à aider - l'évolution des techniques qui rendrait inutile ce mode de traction de l'araire»);

c) le norme possono situarsi a livello di valori considerati universali, relativamente ai quali le diverse culture potrebbero essere apprezzate. Si pone a tal punto il problema del contenuto delle norme dell'universalità e di quali siano i criteri per definirli (secondo l'autore l'unica soluzione convincente può esserci fornita dalle scienze umane).

<sup>17)</sup> Benché si sarebbe dovuto tener conto di differenze regionali anche marcate.

<sup>18)</sup> All'articolo 94.

<sup>19)</sup> All'articolo 72.

### Presenza di allievi stranieri non italo-foni nella scuola elementare

(% sulla popolazione totale)

Sede	% 1984-85	% 1994-95	Variazione % tra i 2 anni
Paradiso	3.7	56.1	+ 52.4
Massagno	3.5	32.0	+ 28.5
Airolo	8.6	30.4	+ 21.8
Locarno	7.9	29.8	+ 21.9
*Bodio	0.0	29.8	+ 29.8
*Cresciano	0.0	29.4	+ 29.4
Lugano	5.8	29.3	+ 23.5
Biasca	5.3	28.0	+ 22.7
Muralto	14.3	27.7	+ 13.4
*Iragna	0.0	27.3	+ 27.3
*Pollegio	0.0	25.8	+ 25.8
*Giornico	0.0	25.0	+ 25.0
Cadenazzo	2.0	24.5	+ 22.5
Osogna	3.1	23.6	+ 20.5
Faido	7.6	21.8	+ 14.2
Ascona	7.6	21.4	+ 13.8
Bellinzona	3.7	20.7	+ 17.0
*Lumino	0.0	20.3	+ 20.3
Tenero	5.1	20.2	+ 15.1
Minusio	2.7	20.0	+ 17.3
*Lodrino	1.0	19.7	+ 18.7
Lamone	6.6	17.7	+ 11.1
Pregassona	5.1	17.6	+ 12.5
Viganello	3.6	17.2	+ 13.6
*Olivone	1.3	16.4	+ 15.1
Arbedo-Castione	1.8	14.7	+ 12.9
Giubiasco	6.6	14.3	+ 7.7
Totale Cantone	3.3	13.9	+ 10.6

Nella tabella sono riportati i dati relativi alle sedi scolastiche dove il fenomeno legato alla presenza di allievi stranieri non italo-foni si manifesta in modo più accentuato. Tra i due anni scolastici considerati la media cantonale di questi allievi è passata dal 3.3% al 13.9%. Nel 1984-85 vi era la presenza di almeno uno di questi allievi nel 53% delle sedi di scuola elementare (77 su 145), dieci anni dopo questa proporzione è salita all'82% (117 sedi su 142). Le ubicazioni principali, nei due anni presi a confronto, si situano prevalentemente attorno ai centri urbani (Lugano, Locarno, Bellinzona e Biasca). Recentemente però anche alcune sedi più periferiche sono state toccate dal fenomeno.

Tra gli esempi più significativi (anno scolastico 1994-95) delle sedi delle fasce urbane si trovano: Paradiso, Massagno, Locarno, Lugano, Biasca, Muralto, Cadenazzo, Ascona, Bellinzona e Minusio.

Per le sedi periferiche i casi più appariscenti sono: Airolo, Bodio, Cresciano, Iragna, Pollegio, Giornico e Osogna. Bisogna però ricordare che l'alta percentuale riscontrata in alcuni casi concerne sedi con una popolazione scolastica totale piuttosto ridotta.

Dai dati illustrati si può inoltre evidenziare come in alcune sedi (quelle che nella tabella sono contrassegnate con un asterisco) il fenomeno si sia manifestato solo in tempi recenti.