

## ***Accogliere gli alunni stranieri in una scuola "internazionale"*** **Contributo di Giovanna Barzanò**

Una scuola multiculturale deve avere validi punti di riferimento per affrontare i problemi specifici che si presentano ma deve anche ampliare gli orizzonti delle sue conoscenze e riformulare i suoi obiettivi complessivi secondo logiche nuove. E' soprattutto su questo secondo aspetto che si concentra questo contributo.

Quali caratteristiche deve avere la scuola che sa accogliere ed integrare "bene" gli alunni stranieri? Quali competenze e capacità devono avere gli insegnanti che lavorano in questa scuola? Le risposte che si possono dare a questi interrogativi si stanno progressivamente modificando. Non solo perché sta crescendo in modo rilevante il numero di alunni stranieri che frequentano le scuole italiane e questo mette in luce nuovi problemi e nuove questioni tecniche, ma anche e soprattutto perché si stanno sviluppando nuove idee e interpretazioni a riguardo. Crescono gli scambi di esperienze e le consapevolezze, si avanzano obiezioni sempre più smaltite e così si arricchisce l'inventario delle soluzioni possibili e il patrimonio delle conoscenze da utilizzare. Sono conoscenze "tecniche" fatte di strategie e di modellizzazioni pratiche, ma sono anche conoscenze che nascono da riflessioni più generali, che toccano alcune fondamenta della scolarità e dei suoi obiettivi e propongono sfide ad alcuni concetti che ne stanno alla base.

E' soprattutto il modo di definire l'integrazione che si è continuamente evoluto: come si osserva da più parti commentando lo sviluppo della normativa (Besozzi 1997, MPI-DGPers, LUISS 1999, MPI-DGIE 2000) il modo di pensare l'alterità attraverso diversi stadi di trasformazione.

In un primo tempo prevale l'idea che alterità e differenza debbano essere conosciute e affrontate in modo tale da favorire processi di "assimilazione" che tendono ad annullare le differenze e a produrre omogeneizzazione. Lo "straniero" viene accolto e gli viene proposto il modello culturale della società che lo ospita: l'integrazione avrà tanto più successo quanto più si riuscirà a fargliene assumere i valori ed i tratti. Non importa se questo processo implica un allontanamento dalle proprie tradizioni. L'obiettivo è quello di "sciogliere" la diversità dentro i contenitori della cultura dominante nel contesto di arrivo (melting pot).

A questa visione fa seguito la propensione per uno scenario più ispirato alla tolleranza: il diverso, se non crea conflitti e disturbi, non deve necessariamente diventare uguale e può essere accettato per quello che è. Si apre uno spazio nuovo e più visibile per la differenza, anche se questa rimane abbandonata a se stessa, separata e sola di fronte ai conflitti che i suoi contrasti con il contesto possono generare.

Più recentemente si fa strada una concezione della "buona" integrazione come qualcosa di strettamente connesso alla valorizzazione della differenza: diventa centrale lo scambio interculturale, come elemento cruciale di arricchimento e di innovazione, che produce un valore aggiunto nello sviluppo e nel processo educativo in generale.

Questo orientamento, viene definitivamente presentato come fondamentale nel documento "Il dialogo interculturale e la convivenza democratica", diffuso con la c. m. 73 del 2 marzo 1994, dove si afferma che "la scuola che persegue come obiettivo l'educazione interculturale, coglie la diversità come occasione per un rapporto costruttivo e arricchente per tutti". Qui il concetto di intercultura è illustrato in rapporto alle fonti normative nazionali e internazionali ed è declinato nelle sue molteplici implicazioni didattiche: da quelle psicologico-relazionali a quelle più specificamente connesse all'insegnamento delle varie discipline, a quelle che fanno riferimento alla partecipazione ai programmi europei di cooperazione.

### Una mentalità internazionale

Al centro del dialogo interculturale che viene a costituire uno dei fondamenti dell'educazione c'è la consapevolezza della natura multiculturale della società contemporanea nelle varie dimensioni in cui si esplica. C'è anche l'aspirazione ad un processo di progressivo passaggio da modelli "etnocentrici" - in cui l'apprendimento e il pensiero si sviluppano utilizzando esclusivamente i costrutti della propria cultura - a modelli "etnorelativi", in cui le differenze culturali non solo sono accettate, ma divengono oggetto di un adattamento del pensiero e del comportamento sia di chi ospita sia di chi è ospitato. E' un'aspirazione che molti educatori e

decisori condividono, ma che resta per il momento tale per ragioni di carattere storico, culturale, organizzativo sulle quali si producono molte analisi.

D'altra parte questa è una questione assai dibattuta anche in contesti in cui le tradizioni multiculturali e multiethniche sono più consolidate che in Italia, dove il fenomeno dell'immigrazione di gruppi di origine etnica e linguistica diversa è avvenuto in tempi recenti.

E' dunque importante chiedersi quali debbano essere le caratteristiche dei percorsi che la scuola deve compiere per fronteggiare le sfide della società multiculturale in una prospettiva interculturale. A questo proposito è interessante analizzare la definizione che due studiosi americani (Paige, Mestenhauser 1999) danno del concetto di "internazionalizzazione", che considerano un meta-obiettivo che circonda e coinvolge il processo educativo in tutti i suoi aspetti.

La scuola infatti può affrontare le esigenze della società multiculturale se impara a sviluppare un pensiero globale, interculturale, internazionale. Questo significa mettere in atto processi di apprendimento complessi in cui si combinano diverse dimensioni di costruzione della conoscenza. Sono processi di apprendimento da proporre agli alunni ma anche alla scuola intesa come organizzazione che apprende.

Paige e Mestenhauser identificano sette "dimensioni" alla base dell'internazionalizzazione dell'educazione:

la dimensione integrativa: i curricula dovrebbero comprendere conoscenze e contenuti che riguardano contesti, culture e lingue diverse e che derivano da fonti diverse e non da un unico ambito nazionale.

La dimensione interculturale: è necessario sviluppare una profonda conoscenza dei concetti di cultura e di variabili culturali ed analizzare come queste influenzino sia le politiche educative sia gli aspetti concreti dell'educazione e quelli teorici legati alla ricerca educativa. E' necessario inoltre comprendere il ruolo della cultura nella formazione dell'identità, nelle relazioni interpersonali e fra i gruppi così come nella vita istituzionale: fenomeni che sono particolarmente rilevanti per la piena realizzazione della democrazia e dei diritti umani.

La dimensione interdisciplinare: diverse discipline possono offrire contributi utili a definire modalità nuove, più esaurienti e complessive, per comprendere i fenomeni sociali. Ci sono strumenti teorici capaci di mettere in luce i fattori culturali che possono limitare l'orizzonte delle discipline.

La dimensione comparativa: le caratteristiche dei sistemi educativi, le norme e i valori che li sovrintendono e ispirano i diversi aspetti del loro funzionamento, appaiono a chi sta al loro interno come qualcosa di "assoluto". In realtà essi sono determinati in modo rilevante dalle variabili culturali del contesto. Confrontarsi con altri contesti ed altri sistemi ed utilizzare l'osservazione di alcuni elementi di un sistema per comprenderne un altro è un'esperienza che arricchisce la capacità di relativizzare. Essa permette anche di comprendere in modo più profondo il diverso assetto che le priorità che in un sistema appaiono scontate, possono assumere in un altro.

La dimensione del trasferimento delle tecnologie di conoscenza: la conoscenza prodotta in un certo contesto può essere trasferita in altri contesti seguendo modalità che non tradiscono le origini delle idee che ne stanno alla base e al tempo stesso rispettano le esigenze del punto di arrivo. Operazioni di questo genere, che si possono realizzare in diversi ambiti del processo educativo, non sono semplici prestiti, ma dovrebbero configurarsi come modi per creare nuove conoscenze.

La dimensione contestuale: gli operatori scolastici dovrebbero essere in grado di analizzare il proprio contesto d'azione sotto il profilo storico, politico, economico e socioculturale e dovrebbero avere consapevolezza dei diversi fattori che influenzano la propria attività didattica e le teorie e la ricerca che la ispirano.

La dimensione globale: altri importanti elementi di consapevolezza riguardano le tendenze che la globalizzazione produce nei diversi ambiti di attività e il modo con cui queste possono diventare oggetto di processi di insegnamento-apprendimento.

Le competenze degli insegnanti

Le dimensioni di "internazionalizzazione" dei processi educativi illustrate più sopra propongono un'immagine di scuola suggestiva e ambiziosa: alcune sono più teoriche o sembrano apparentemente più lontane dalle esperienze direttamente alla portata degli insegnanti della

scuola dell'obbligo, altre offrono una cornice di sistematizzazione ad iniziative che sono da tempo in atto e dispongono di supporti normativi.

L'aspetto più significativo di questa proposta sta nell'ampio inventario di contesti operativi e di sfaccettature che definiscono il territorio d'azione della "diversità" come protagonista del sapere dell'alunno e dell'insegnante in questo territorio sono importanti i concetti e le informazioni, ma conta soprattutto il modo in cui questi sono utilizzati per dare un senso alle esperienze e creare nuove conoscenze.

E' solo sperimentando i diversi modi e prospettive della diversità in una pluralità di ambiti che si possono sviluppare la sensibilità e la competenza che consentono di afferrare i problemi della diversità, di porli nei giusti termini, di individuarne le componenti e prospettare le soluzioni. Accanto ad un "saper fare interculturale" legato ai fenomeni più evidenti ed urgenti, come quello dell'integrazione degli alunni stranieri, c'è un "saper fare interculturale" più generale che coinvolge il processo educativo sotto molti aspetti e costituisce la base del primo. In effetti contenuti che fino a poco tempo fa erano lontani dalla quotidianità della scuola, appannaggio esclusivo di ricercatori e decisori politici, sono oggi potenzialmente a disposizione degli insegnanti e persino degli alunni. Si tratta di saper individuare le opportunità per catturarle e di saper realizzare le giuste cornici organizzative.

Prendiamo l'esempio dell'"educazione comparata", apparentemente un ambito di studio da specialisti. Non sono molto lontani i tempi in cui il suo significato predominante era quello di favorire il "prestito di politiche educative" tra un sistema e l'altro, dopo averne osservato il funzionamento: problema che sembra lontano dalle esigenze immediate degli insegnanti. Oggi, con la mobilità e gli scambi promossi dai progetti europei di cooperazione, un'esperienza di comparazione internazionale può entrare a far parte del patrimonio conoscitivo di un bambino di otto anni, che ha condotto una "ricerca" in corrispondenza con partner greci, spagnoli, polacchi. Tra i resoconti dei progetti "Socrates", non si contano gli esempi di questo genere: si sono comparate le vacanze - i luoghi, i tempi, i modi -, i giochi, i cibi ... Non certamente per stabilire graduatorie o per auspicare importazioni, ma per sperimentare le differenze, per imparare che quello che ti sembra più certo e giusto a casa non succede allo stesso modo altrove, per diventare più curiosi e imparare a fare domande nuove, per vedere che la lingua straniera che studi funziona davvero e ti permette di comunicare.

D'altro canto la sensibilità alle questioni comparative è un nodo cruciale dell'integrazione che può avere risvolti pratici molto concreti per gli insegnanti: alcuni recenti studi hanno sottolineato che valori dominanti, sostenuti da ampia letteratura scientifica e assolutamente scontati nelle culture occidentali hanno riscontri assolutamente diversi nelle culture orientali. Per esempio nella scuola asiatica, l'interesse dei genitori per il processo educativo in cui è coinvolto il proprio figlio non si esprime affatto attraverso la partecipazione alle decisioni e alla vita della scuola, fenomeno che in occidente viene considerato un fattore importante dell'efficacia educativa. Quella asiatica è una società caratterizzata da un elevato indice di "distanza dal potere"(Hofstede 1991): i soggetti che operano nelle istituzioni e nelle organizzazioni ai più bassi livelli di potere rivelano forte accettazione per la disparità che si manifesta nella distribuzione del potere e anzi si aspettano questa disparità e la riconoscono come garanzia di buon funzionamento. Il genitore di molti paesi asiatici quindi affida il proprio figlio alla scuola con il rispetto e la deferenza che associa a un "potere" lontano da lui. Il fatto che la scuola chieda il suo parere o cerchi di coinvolgerlo lo mette in crisi, incrina la sua immagine di autorità potente e distante e lo porta automaticamente a mettere in discussione la capacità e l'autorevolezza degli insegnanti. (Cheng 1995).

Gli esempi di questo tipo si potrebbero moltiplicare.

La dimensione comparativa offre comunque un importante valore aggiunto all'educazione in generale e rappresenta un tratto emblematico dell'integrazione. Da un lato una scuola con un'abitudine alla comparazione avrà una sensibilità diffusa e una curiosità intellettuale nei confronti dello straniero. Dall'altro l'inserimento avrà maggiori possibilità di essere percepito anche come risorsa piuttosto che solo come problema.

Anche sotto altri aspetti l'integrazione può offrire occasioni di apprendimento e di esperienza. Si pensi per esempio alle reti di contatti e relazioni interistituzionali che essa comporta. (Mosca 1997).

Una delle competenze più importanti che la scuola deve avere per favorire i processi di integrazione degli alunni stranieri è dunque quella di saper creare un contesto in cui questa possa diventare una risorsa e possa offrire al contesto opportunità che sono già in qualche

modo previste e desiderate, per il lavoro che stanno conducendo gli alunni, ma anche per l'apprendimento degli insegnanti.

In questa prospettiva è assai importante pianificare intenzionalmente una scuola intesa come centro di apprendimento multiculturale ed interculturale. (Dimmock 2000).

---

## NOTE

Besozzi E., (1997) "Accoglienza e integrazione dei bambini immigrati" in Rivista del dipartimento di scienza dei processi conoscitivi del comportamento e della comunicazione, anno II, n. 3.

Cheng K.M., (1995) "The neglected dimension: cultural comparison in educational administration", in Wong, K.C. and Cheng K.M. (Eds), Educational Leadership and change: An International Perspective, Hong Kong University Press, Hong Kong, pp. 87-104.

Dimmock C., (2000) Designing the learning-centred school. A cross-cultural perspective, Falmer Press, Londra.

Hofstede G., (1980) Culture's consequences. International differences in work-related values, SAGE, Newbury Park, California.

Mosca S., (1997) "Bambini extracomunitari a scuola" in Rivista del dipartimento di scienza dei processi conoscitivi del comportamento e della comunicazione, cit..

MPI, DGIE, (2000) Educazione interculturale nella scuola dell'autonomia, Spaggiari, Parma.

MPI, DGPers, LUISS, (1999) Esperienze di formazione dei docenti nella scuola multiculturale.

Paige R.M., Mestenhauser J.A., (1999) Internationalizing Educational Administration in Educational Administration Quarterly, Vol. 35, No. 4, pp. 500-517.