

Zeitschrift: Quaderni grigionitaliani

Herausgeber: Pro Grigioni Italiano

Band: 63 (1994)

Heft: 2

Artikel: Immigrati e disturbi d'apprendimento : dei bambini, della famiglia o della scuola?

Autor: Lanfranchi, Andrea

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-48879>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 07.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Immigrati e disturbi d'apprendimento: dei bambini, della famiglia o della scuola?

Questo contributo di Andrea Lanfranchi, psicologo FSP al Servizio medico-scolastico della città di Zurigo e incaricato di corsi all'Università di Zurigo, si pone l'obiettivo di esaminare la situazione quantitativa della frequenza di allievi immigrati nelle scuole ticinesi e mesolcinesi e di analizzare le cause dei disturbi d'apprendimento riscontrabili in molti di loro. L'autore non manca di evidenziare, sulla scorta delle pluriennali ma non sempre positive esperienze nell'inserimento di allievi immigrati nelle scuole zurighesi, come un intervento incisivo non possa prescindere: a) da investimenti pedagogici consistenti e globali; b) dalla ricerca di soluzioni effettive, che implichino riforme strutturali della scuola; c) dalla realizzazione di misure di prevenzione da applicare sia per quanto riguarda il periodo prescolare sia per quanto riguarda il lavoro con i genitori e i collegamenti scuola-famiglia.

1. Dall'omogeneità all'eterogeneità culturale

Gli “indigeni” della Svizzera italiana dovrebbero essere degli esperti nel campo dei movimenti migratori. Prima di tutto perché nelle loro biografie familiari ci sono varie, lunghe e in gran parte dolorose storie d’emigrazione. Secondariamente perché dispongono di una pluriennale esperienza a contatto con l’immigrazione dalle regioni dell’Italia meridionale. Finora mi sembra però che sia mancato un incontro riavvicinato con tali realtà, che invece fanno parte della memoria collettiva e del vissuto quotidiano di ognuno di noi. Da una parte, le storie d’emigrazione dei ticinesi e dei grigionitaliani vengono rimosse, malgrado non manchino segni e testimonianze di valore, come i libri di Sandro Bianconi, le chiese dei mesolcinesi Viscardi e Zuccalli a Monaco e i Palazzi del quartiere spagnolo a Poschiavo. D’altra parte, le storie d’immigrazione “degli altri” - come quella quantitativamente rilevante degli operai italiani - non è stata considerata più di quel tanto, perché apparentemente non presentava troppi problemi comunicativi, dato che si parla più o meno la stessa lingua. Da pochi anni a questa parte le cose stanno evolvendo in modo ben diverso, e la scuola è la prima a rendersene conto: anche nella Svizzera italiana si evidenzia sempre più chiaramente un rafforzamento dell’eterogeneità etnica, linguistica, sociale e culturale. Con l’aumento della mobilità tra i vari gruppi linguistico-culturali all’interno del paese e con l’aumento dei movimenti immigratori da regioni di lingue e culture spesso molto diverse dalle nostre, ci stiamo allontanando sempre più dalla tradizionale scuola di quartiere. Ci troviamo così di fronte ad

una nuova realtà: sono sempre meno gli allievi e le allieve che corrispondono ancora alla nostra immagine dello “scolaro medio”, su cui si concentravano gli standards delle prestazioni da raggiungere ciclo per ciclo. Mentre sono sempre di più gli insegnanti che si trovano di fronte a situazioni come quella rappresentata nella caricatura a pag. 159 riprodotta - e che si meravigliano nel constatare che la pedagogia e la didattica tradizionale non portano i frutti sperati.

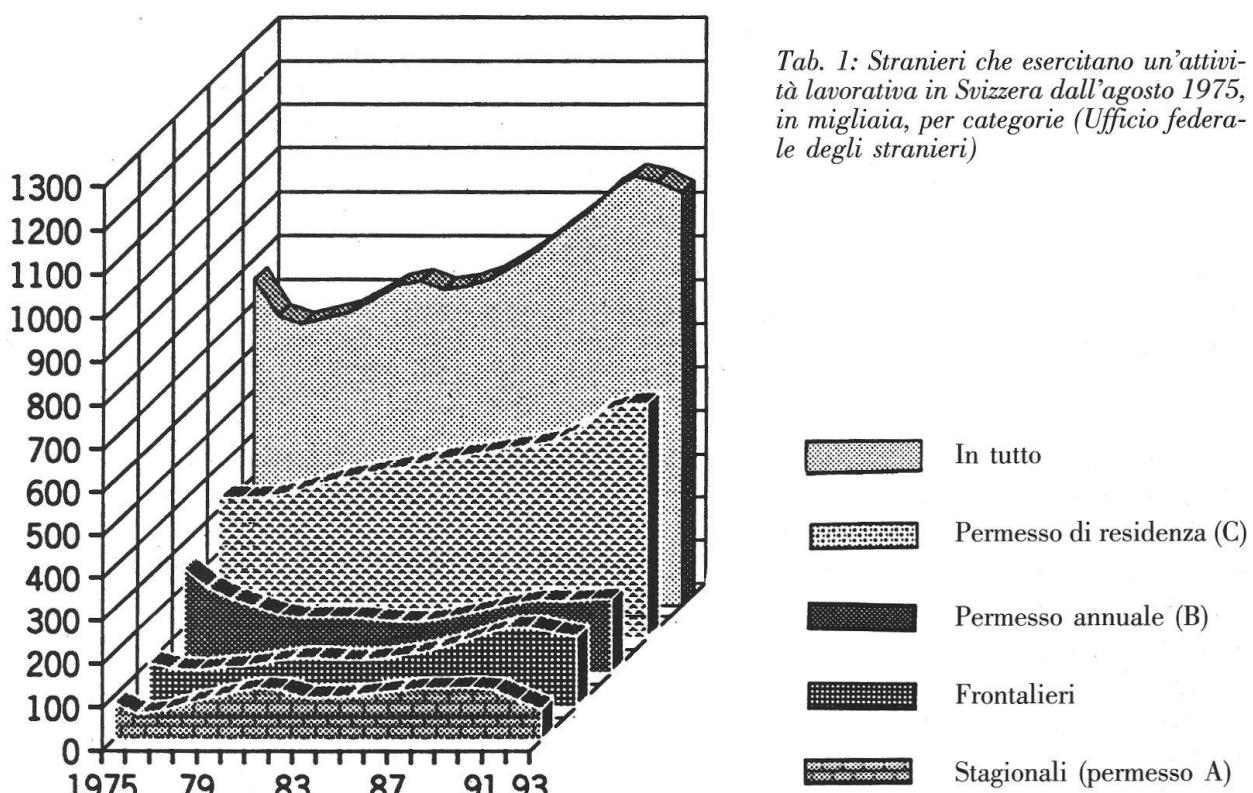
L'insegnamento tornerà ad essere fruttuoso ed incisivo solo quando terrà debito conto delle differenze e delle caratteristiche individuali di tutti gli utenti del servizio scolastico. Anche di quelli “più deboli”, nel senso che dispongono di premesse alla formazione diverse da quelle a cui eravamo abituati a lavorare. La formula non tanto magica da applicare in occasione di questa nuova sfida alla scuola è quindi quella di lasciar cadere il mito dell'omogeneità, di affrontare la realtà dell'eterogeneità e di sviluppare gli strumenti adatti ad una *pedagogia interculturale*. Perché una scuola che ha a che fare con allievi diversi deve essere diversa della scuola attuale. E perché un insegnante è bravo non solo quando invia al ginnasio gli allievi più capaci, ma anche quando riesce a “formare” gli alunni che hanno più difficoltà. Lo si affermava già un quarto di secolo fa rispetto alla scolarizzazione di allievi provenienti dai contesti socio-culturali più sfavoriti - ciò che in pratica corrisponde alla realtà di quasi tutti gli allievi immigrati: “Se si perde loro, la scuola non è più scuola.” (Da “Lettera a una professoresca”, della Scuola di Barbiana).

Nella Svizzera italiana si è dedicata molta attenzione in questi ultimi anni ai disagi di ordine socioculturale e psicologico legati all'insuccesso scolastico. Il Servizio di sostegno pedagogico nel canton Ticino e i modelli integrativi applicati nel Grigioni Italiano vengono considerati, al di là delle Alpi, il fiore all'occhiello di una scuola che intende risolvere i problemi lì dove sorgono, cioè nella scuola stessa ed eventualmente nei rapporti scuola-famiglia, anziché delegarne la soluzione a strutture esterne e troppo differenziate, com'è il caso in quasi tutti i cantoni della Svizzera tedesca. Alla stessa stregua si sta attualmente affrontando la scommessa pedagogica legata alle nuove immigrazioni. Le attività di riflessione e pianificazione nei sensi di un primo approccio interculturale sono sfociate in Ticino in un consistente rapporto finale del “Gruppo di lavoro per una pedagogia interculturale” (giugno 1992). I primi interventi operativi sono avvenuti sotto forma di strutture per l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda e la relativa formazione degli insegnanti. Altri interventi previsti sono tra l'altro l'istituzionalizzazione della figura del “mediatore culturale.” In Mesolcina - per intanto l'unica vallata del Grigioni Italiano ad essere toccata da una considerevole immigrazione proveniente soprattutto dalla ex-Jugoslavia - hanno avuto luogo i primi corsi di aggiornamento per gli insegnanti.

2. Confronto dei dati tra Svizzera, Zurigo e Svizzera italiana

In Svizzera la popolazione straniera a dimora stabile (senza richiedenti d'asilo, funzionari internazionali e immigrati con permessi di residenza a breve scadenza, cioè di meno di un anno) ha raggiunto la cifra record di 1'231'094. Sono i dati di fine agosto 1993 forniti dall'Ufficio federale degli stranieri. 123'689 persone sono immigrate in

Svizzera, 80'822 l'hanno lasciata: cioè significa un'eccedenza di 42'887 persone, il 3.6 % in più dell'anno precedente. La quota degli stranieri¹ è così salita dal 17.5 al 18 % della popolazione totale. 923'990 persone (il 74 %) hanno il permesso di domicilio C, 317'104 il permesso annuale B. In più si aggiungono gli stagionali con il permesso A (71'829, con una diminuzione del 23 % rispetto all'anno scorso) e i frontalieri (159'727, diminuzione del 6 %). Il 64.5 % degli stranieri in Svizzera esercita un'attività lavorativa (Tab. 1), contro il 52.6 % degli Svizzeri e il 49.4 % dei ticinesi.



In Ticino i domiciliati e gli annuali sono 74'509 (25 % della popolazione totale). Gli stagionali sono 5597 (1461 in meno dell'anno scorso, a causa della recessione e della disoccupazione) e i frontalieri 34'445 (-2635). Per quanto riguarda i bambini e i ragazzi in età scolastica, in Ticino, su una popolazione di 44'695 allievi nell'anno scolastico 1992/93, il 27 % sono di origine straniera. Va precisato che quasi 2/3 di essi, cioè il 17.2 %, sono italiani, mentre il 9.8 % formano il gruppo degli allievi d'altra nazionalità e, quindi, di lingua non italofona. Ricordiamo che solo dieci anni fa il rapporto era ben diverso: 24.7 % gli italiani e 4.2 % gli allievi d'altra nazionalità.

Nelle scuole speciali, su un totale di 405 allievi, ci sono 143 bambini con passaporto non svizzero, vale a dire il 35 %. Rispetto al 27 % di immigrati nelle scuole dell'obbligo, e a confronto con i dati nazionali e zurighesi (Tab. 2), la sovrarappresentazione di allievi di origine straniera nelle classi speciali in Ticino è fortunatamente meno massic-

¹ Per non appesantire il testo sui dati statistici si usano solo le forme maschili. Ovviamente sono intese anche quelle femminili.

Allievi d'origine straniera	Quote scuola dell'obbligo	Quote classi speciali
Svizzera 1992	19	40 (incluse le classi d'integrazione per stranieri)
Canton Zurigo 1992	22	41 (senza le classi d'integrazione per stranieri)
Città di Zurigo 1992	38	49 (senza le classi d'integrazione per stranieri)
Canton Ticino 1992	27	35 (non esistono classi d'integrazione per stranieri)

Tab. 2: Allievi di origine straniera in Svizzera, nel Ticino e a Zurigo, nella scuola dell'obbligo e nelle classi speciali (percentuali)

cia. Va comunque rilevato, come si diceva poc'anzi, che 85 dei 143 allievi d'origine straniera nelle classi speciali sono italiani e solo 58 di nazionalità non svizzera e non italiana (si tratta quindi, con poche eccezioni di "stranieri" non italiani con l'italiano quale lingua materna, di alloglotti). In termine di lingue parlate con genitori, fratelli e sorelle e amici, secondo i dati particolareggiati forniti dall'Ufficio studi e ricerche, l'85 % degli allievi che frequentano le classi speciali in Ticino sono italofoni e il 15 % alloglotti.

Interessanti sono pure le ripartizioni degli allievi seguiti dal Servizio di sostegno pedagogico (SSP) nell'anno scolastico 1991/92: il totale degli immigrati nella scuola dell'obbligo è del 27 %, quelli seguiti dal SSP sono il 42 %. Si può quindi facilmente dedurre che in Ticino, a differenza per esempio dei cantoni della Svizzera tedesca, ci si concentra maggiormente sulle attività pedagogiche di tipo integrativo, evitando così, almeno in parte, la delega della soluzione dei problemi e dei conflitti alle istituzioni di tipo separativo.

Anche in Mesolcina gli allievi d'origine straniera non sono sovra-rappresentati nelle tre classi speciali esistenti. Dato lo sbocco sul Ticino e il minor isolamento geografico rispetto alle altre valli del Grigioni Italiano, in Mesolcina l'immigrazione non italiana a partire dal 1990 è stata massiccia. Su 533 allievi della scuola dell'obbligo, in questi ultimi anni sono stati scolarizzati in Mesolcina 37 scolari alloglotti (il 7 % della popolazione scolastica totale, che si avvicina al 9.8 % del Ticino). I dati della Mesolcina - forniti dall'Ispettorato scolastico del Grigioni Italiano - si riferiscono esclusivamente agli allievi che nella prima metà dell'anno scolastico 1993/94 usufruiscono di lezioni di sostegno linguistico. Si tratta quindi di alloglotti immigrati di recente, senza contare gli "stranieri" linguisticamente e forse anche culturalmente integrati. 28 di loro (il 75 %) provengono dai paesi dell'ex-Jugoslavia (13 albanesi del Kosovo, 9 bosniaci, croati e serbi, 6 sloveni), gli altri dal Portogallo, dalla Repubblica Domenicana, dallo Sri Lanka.

3. L'insuccesso scolastico fenomeno multicausale

Come si è visto alla luce dei dati statistici, nella Svizzera italiana, a differenza di quella tedesca, le difficoltà d'apprendimento degli allievi immigrati si manifestano in modo meno pronunciato nelle percentuali di separazione nelle classi speciali. Esse sono comunque molto evidenti se si dà uno sguardo alle ripartizioni degli allievi nelle Scuole medie superiori e in quelle professionali (*Tab. 3*). Mentre gli allievi di nazionalità svizzera nel totale delle Scuole medie superiori rappresentano l'85,8 %, quelli italiani hanno una percentuale dell'11,2 % e gli alloglotti solamente del 3 %. Nel totale delle Scuole professionali i rapporti sono simili: il 78,7 % degli svizzeri, il 16,9 % degli italiani e solo il 4,4 % degli alloglotti. Anche la scuola ticinese "perde" quindi molti allievi alloglotti, che in un numero relativamente alto terminano la scuola obbligatoria senza accedere nè a una media superiore, nè a una scuola professionale. Quanti siano esattamente non lo possiamo dire, perché per il momento non disponiamo di dati precisi in questo settore. Basta comunque osservare che nella popolazione scolastica della Svizzera italiana e romanda sono quasi il 20 % (contro il 10 % della Svizzera tedesca) i giovani senza alcun diploma conseguito dopo la scuola obbligatoria. (Dati dell'Ufficio federale di statistica pubblicati su "Bildungsindikatoren Schweiz", n. 15/1993, p. 95). Nel caso degli alloglotti è lecito pensare che siano molti di più.

Il problema delle disparità tra "autoctoni" e "stranieri" per quanto concerne le possibilità di frequentare gli studi superiori quindi esiste e non è per niente esiguo. Le diseguaglianze concernono anche gli allievi col passaporto italiano. Quando si parla di loro si dice che "ormai sono perfettamente integrati". Le cifre però parlano un'altra lingua. Vediamone alcune: in Ticino gli italiani nelle elementari sono 15 su cento, nelle scuole speciali 21 su cento, nel liceo 10 su cento e nelle magistrali solo 5 su cento. E' ovvio che nel caso loro l'ipotesi della ridotta competenza linguistica nella lingua d'in-

Nazionalità	Svizzera	Italiana	Altra
Scuole elementari	72	15,2	12,5
Scuole medie	73,2	17,1	9,7
Scuole speciali	64,7	21	14,3
Liceo	86,9	9,9	3,1
Scuola cant. d'amministrazione	87,2	8,3	4,6
Scuola cant. di commercio	81,1	15,8	3,1
Scuola magistrale	94,6	4,8	0,6
Scuola tecnica superiore	80,3	17,2	2,5
Scuole professionali	78,7	16,9	4,4

Tab. 3: Allievi nel canton Ticino secondo la nazionalità e il genere di scuola (percentuali)

segnamento (ipotesi tanto cara nella Svizzera tedesca quale unica spiegazione dei problemi scolastici degli immigrati) non tiene. Il fenomeno dell'insuccesso scolastico, nella sua globalità, solo raramente è da ascrivere in modo lineare ad una sola causa, ma riflette in modo circolare l'intrecciarsi di vari fattori. Molto sinteticamente si possono distinguere due livelli: *cause individuali e familiari* da una parte, e *cause immanenti al sistema scolastico* dall'altra.

Nelle numerose ricerche scientifiche nel campo d'indagine “migrazione e scuola” (riassunte nella pubblicazione dell'autore “*Immigranten und Schule*”), questi due livelli vengono spesso confusi. Facendo un elenco dei singoli fattori si perde di vista la complessità del fenomeno, che difficilmente si può inquadrare nella definizione di compartimenti stagni. Generalmente ci si limita così alla descrizione di “deficit” legati all'ambito familiare (basso grado di formazione dei genitori, situazione abitativa disagievole, alto numero di figli ecc.) o di “deficit” legati alle conoscenze linguistiche (codice ristretto nella base linguistica e conseguenti ritardi d'apprendimento della lingua seconda). Si cercano delle spiegazioni sociologiche, come quella di Cesiro Guidotti dell'Ufficio Studi e Ricerche del Dipartimento dell'istruzione e della cultura del canton Ticino su “*Informazioni statistiche*” (ottobre 1992, p. 9-20). Sulla falsariga di un analogo lavoro del suo collega ginevrino Hutmacher, Guidotti in sostanza ci dice quanto segue: gli allievi stranieri incontrano maggiori difficoltà scolastiche rispetto a quelli autoctoni *non* per il fatto di essere portatori di una lingua e cultura diversa, quanto piuttosto per il fatto di occupare le posizioni meno privilegiate nella gerarchia sociale, essendo di estrazione sociale inferiore e sottoqualificata.

Non voglio mettere in dubbio tali deduzioni basate in gran parte su indagini empiriche precise e approfondite. Uno dei lodevoli obiettivi di questo studio ci sembra essere quello di attirare l'attenzione dei responsabili della scuola sul fatto che la democratizzazione degli studi non è riuscita ad eliminare tutte le discriminazioni. L'origine sociale delle disparità in campo educativo rimane quindi una variabile importante. Tuttavia mi chiedo: non c'è forse il rischio che gli insegnanti “sovra-interpretino” questi risultati, concludendo che la “condición migrante” non abbia alcuna importanza? Oppure: non c'è forse il pericolo che si cada nel baratro della rassegnazione e si rafforzino certe credenze alquanto radicate, secondo cui gli allievi del ceto inferiore e con loro gli “stranieri” siano votati quasi per natura all'insuccesso scolastico e quindi non si possa far niente?

In una ricerca d'ordine qualitativo recentemente conclusa all'Istituto di pedagogia speciale dell'Università di Zurigo (Lanfranchi, 1993), anzichè limitarmi allo studio dell'insuccesso scolastico dei figli degli immigrati ho voluto estendere l'indagine ai meccanismi che invece *favoriscono la loro riuscita scolastica*. Proprio perché nelle scienze dell'educazione troppo spesso ci si occupa di difficoltà e problemi, mancando di soffermarsi su quei casi (per fortuna non rari), in cui malgrado varie premesse sfavorevoli (come disagi psicosociali, estrazione operaia, situazione d'isolamento legata a un basso grado d'integrazione, ecc.) il figlio o la figlia di lavoratori immigrati denota buone prestazioni scolastiche ed è in grado di accedere a un tipo di formazione superiore.

Quali sono questi meccanismi, quali sono le differenze tra famiglie immigrate con bambini nella scuola svizzera che hanno successo a scuola e famiglie i cui bambini presentano problemi scolastici pronunciati e/o addirittura si trovano in una classe spe-

ciale? Al contrario di quanto si poteva assumere per ipotesi, le differenze non concernono tanto fattori come il grado di disagio psicosociale, l'appartenenza a un dato ceto, eventuali conflitti intrafamiliari, le conoscenze dei genitori della lingua straniera, il livello intellettivo dei membri della famiglia. Le differenze sono individuabili piuttosto nel modo in cui la famiglia costruisce la realtà d'emigrazione, affronta lo stress e i momenti critici della quotidianità, comunica con il mondo esterno alla famiglia. In altre parole: le famiglie immigrate, i cui figli a scuola non presentano particolari difficoltà, sono famiglie che sono in grado di integrarsi gradualmente, perché - malgrado tutti gli indiscutibili disagi legati allo status di migrante e soprattutto alle nostre "politiche" d'immigrazione troppo spesso discriminatorie:

- si sforzano di superare la precarietà e abbozzano dei piani di vita in qualche modo vincolanti (e non dicono, come si sente spesso, che "tanto tra due o tre anni ce ne andiamo");
- evitano di rifugiarsi in atteggiamenti di facile fatalismo (e non pensano, come si pensa spesso, che "tanto è il destino e non c'è niente da fare");
- affrontano la realtà senza rimanere bloccati nella ricerca di capri espiatori e di nemici esterni (e non reagiscono, di fronte alle prime difficoltà scolastiche dei loro bambini, con espressioni del tipo "tanto la maestra ha preso in antipatia nostro figlio, cioè ce l'ha con gli stranieri");
- curano le relazioni sociali con il proprio gruppo etnico d'emigrazione ma anche con gli "indigeni" del quartiere in cui vivono, se non altro per ottenere informazioni e aiuti in caso di necessità (e non si chiudono a riccio nello spazio protettivo della famiglia nucleo).

Ma torniamo alle cause dell'insuccesso scolastico e ai due livelli interpretativi citati all'inizio (cause legate alle specificità familiari e cause legate all'istituzione scuola). Questi due livelli interagiscono tra di loro e stanno sempre in connessione con le nostre decisioni politiche sull'emigrazione e sull'educazione. Soffermiamoci dapprima brevemente su alcune peculiarità che caratterizzano la maggioranza delle famiglie immigrate in Svizzera in questi ultimi trent'anni, per poi passare ad alcune problematiche immateriali al nostro sistema scolastico.

4. Peculiarità delle famiglie immigrate in Svizzera

4.1 Motivi d'immigrazione e disagio morale

Non è certamente lo spirito d'avventura, la purezza dell'aria (si fa per dire) e tanto meno il cioccolato al latte, a indurre un padre di famiglia o una famiglia al completo ad emigrare in Svizzera, bensì un tipo di meccanismo noto in sociologia sotto il termine generico di "push and pull". Si tratta da un lato di fenomeni di spinta da un paese in depressione economica e dall'altro di richiesta di manodopera da parte di un paese in

pieno sviluppo industriale. Detto in parole povere: uno spinge, l'altro tira. Non dobbiamo comunque dimenticare le complessità, si scusi il bisticcio, del doppio "double bind". Vale a dire: il paese che "espelle" gli elementi di solito più dinamici della comunità, proprio quelli di cui la comunità avrebbe maggior bisogno per un autosviluppo, nello stesso tempo li trattiene (si pensi per esempio al fatto che molte famiglie immigrate sostengono finanziariamente i parenti rimasti in patria). E d'altra parte il paese che "attira" l'immigrato se ne vuol liberare quando diventa scomodo, per esempio in periodi di bassa congiuntura o quando l'operaio immigrato potrebbe passare da stagionale a annuale e ottenere così il permesso al ricongiungimento familiare. Questi messaggi contrastanti e il rimorso per aver abbandonato in un certo senso la propria gente e la propria cultura si aggiungono all'amarezza di non essere accolti nella cultura del paese ospitante, che appare chiusa, sospettosa e permeata di pregiudizi. Da ciò deriva uno stato di grande incertezza interiore e di disagio morale individuabile in molti immigrati, che vivono in una sorta di pluralismo esistenziale e si trovano contesi tra due culture. Tutto ciò è stato ben definito da Frigessi Castelnuovo e Risso (1986) con la metafora che dà il titolo al loro importante libro: l'immigrato si sente sospeso "*a mezza parete*" - non è cioè ancora arrivato (nel senso che non è ancora integrato in "terra straniera") e contemporaneamente non è più lì (nella terra d'origine). Per un alpinista trovarsi a mezza parete è piacevole solo quando sa di arrivare in cima e di poter ridiscendere o, al limite, quando sa di poter tornare indietro nel momento in cui non ce la fa più a salire. Quando invece si trova bloccato e non riesce più nè a scendere nè a salire, ecco che l'alpinista si trova in grave pericolo - ecco così che l'immigrato può cadere in profonda crisi.

4.2 La precarietà

I messaggi lanciati dal paese d'immigrazione sono, come abbiamo visto, variamente contradditori: "Vieni a lavorare - vattene perché abbiamo la disoccupazione / fa sì che i tuoi bambini imparino la lingua locale e si adattino alla nostra scuola - non perché li vogliamo integrare come cittadini a pari diritti e doveri ma perché se non imparano la lingua cala il livello d'insegnamento per gli svizzeri". Tali messaggi fanno capo non da ultimo all'accezione linguistica (eufemistica) di "paese ospitante": ospitare significa accogliere per un dato periodo di tempo e non perennemente. Stando a un proverbio tedesco, gli ospiti sono come i pesci: sono bene accetti, ma dopo tre giorni puzzano. E quindi se ne devono andare.

Tutte queste considerazioni stanno alla fonte del profondo senso di provvisorietà così come viene vissuto da quasi tutti gli immigrati. Ciò è il caso anche per quanto concerne quelle categorie di immigrati che in Svizzera sono in possesso del permesso di residenza domiciliare, il cosiddetto "Permesso C", e che quindi possono rimanere anche definitivamente, senza dover rinnovare i documenti stagione per stagione come nel caso del "Permesso A" o anno per anno come nel caso del "Permesso B". Comunque: chi ha vissuto la "carriera dell'emigrante" con il susseguirsi delle varie categorie e dei vari permessi, ha per così dire interiorizzato la precarietà e fa fatica a liberarsene. E non se ne libererà, fintanto che le leggi altamente vincolanti e restrittive che determinano la

“politica degli stranieri” e regolano gli afflussi migratori si baseranno - com’è oggi il caso - esclusivamente su criteri legati alle richieste della nostra economia di mercato. (Si pensi al “Modello dei tre cerchi” elaborato dall’UFLIAM e accettato senza riserve dal Consiglio Federale il 15 maggio 1991).

Il senso di precarietà è collegato in modo circolare a due fenomeni: al mito del rientro (4.3) e al risparmio forzato (4.4) - cioè al fatto di “far sacrifici” e di spostare ogni godimento al di là da venire, quando forse sarà troppo tardi per poter cogliere i frutti di tante rinunce.

Intimamente inseriti nella sostanza qualitativa di una tale filosofia comportamentale vi sono molti conflitti tra la cosiddetta prima e la seconda generazione. I figli e le figlie adolescenti dei lavoratori immigrati, al contrario e spesso in aperta opposizione ai loro padri e alle loro madri, assumono troppe volte l’atteggiamento edonistico del “vivere oggi e pagare domani.” Lo si vede ad esempio nel fatto di ricorrere ai piccoli crediti per soddisfare agli sfizi di un consumismo sfrenato. Lo si riscontra pure, per fortuna solamente in casi circoscritti, nella leggerezza in cui si ricorre al consumo di sostanze stupefacenti.

4.3 Il mito del rientro

Si tratta di un meccanismo psichico di difesa che preserva molti immigrati dall'affrontare problemi che potrebbero mettere in serio pericolo l'esistenza stessa e la continuità della famiglia in emigrazione, come per esempio lo sconvolgimento dei ruoli tradizionali. È una classica rimozione, un autoinganno che può durare decenni e impedire alle famiglie in crisi di risolvere situazioni di conflitto (a volte nemmeno tanto gravi) nell'*hic et nunc*. La reazione tipica è quella del “tanto un giorno carichiamo un camion e ce ne andiamo”. Sicuramente è questo uno dei motivi per cui molti immigrati non imparano, o almeno non tanto approfonditamente, la lingua del posto. Ed è pure uno dei motivi per cui molti figli di lavoratori immigrati sono privi di prospettive future più o meno chiare. Ne conseguono un alto grado di disorientamento e conflitti di lealtà, quando la scuola pretende l'assimilazione linguistico-culturale e lo sviluppo di capacità di autodeterminazione, mentre la famiglia lancia messaggi contrastanti, come “non invizzerirti troppo perché tra qualche anno rientriamo”, oppure “non individualizzarti troppo perché le norme e i valori familiari sono prioritari rispetto a quelli scolastici.”

4.4 Il risparmio forzato

La volontà di voler accelerare il rientro che, come appena accennato, nella maggior parte dei casi rimane un mito, è collegata al fatto di irrigidirsi su attività lavorative multiple e totalizzanti. Le giornate non vengono più suddivise in ritmi equilibrati tra lavoro (motivo dell'emigrazione), riposo (di importanza vitale per mantenere un buono stato di salute psicofisica) e tempo libero (necessario per la coesione e lo sviluppo familiare, per allacciare relazioni sociali, ecc.). La casa o le case fatte costruire nel

paese d'origine, specie in regioni a forte disoccupazione e depressione economica, realisticamente non garantiscono per il futuro possibilità di una sussistenza dignitosa. Semmai rappresentano il simbolo inconscio di quel luogo da cui non si può essere espulsi - il che, per gente che vive la precarietà da generazioni, non è poco. L'attuale periodo di crisi economica colpisce in pieno anche i paesi di immigrazione, che fino a pochi anni fa approfittavano dell'alta congiuntura. Il salario del "capo-famiglia" ed eventualmente qualche ora di attività lavorativa retribuita della madre, oggi in molti casi bastano appena per sborsare il lunario. Quindi le entrate non permettono più di risparmiare come si faceva prima. Dati gli inderogabili impegni di credito contratti in precedenza, ecco che anche la madre si vede spesso costretta ad assumere un lavoro a tempo pieno, mentre il padre esercita un secondo lavoro, come quello della pulizia serale degli uffici. Oltre a molte insicurezze e disagi per quanto concerne i ben noti ruoli tradizionali dell'uomo e della donna, l'accumulazione dei beni materiali pianificata in tempi di "vacche grasse" provoca nuove costrizioni, tra cui l'affidamento dei bambini a asili nido, madri diurne, ecc. (4.5) e la negazione dei limiti delle proprie forze fisiche e psichiche (4.6).

4.5 L'affidamento dei bambini a terzi

Il collocamento dei bambini presso strutture esterne o presso parenti o amici, come ben sappiamo, non è di per sé qualcosa di negativo, ma è utile per lo sviluppo del bambino, perché gli permette di allacciare nuovi contatti e scoprire nuove cose. Va premesso comunque che l'affidamento a terzi va ben organizzato, che il luogo e le persone di affidamento non dovrebbero essere troppo lontane da un punto di vista geografico e ideale, e che per quanto riguarda la durata sono da preferire soluzioni a tempo parziale.

A volte l'affidamento dei bambini a asili-nido, madri diurne o parenti nel paese d'origine è una delega quasi totale. Quando si tratta di persone estranee e originarie di un'altra cultura, oppure lontane, ci possono essere delle interferenze tali da precludere ai figli uno sviluppo lineare e armonico nell'ambito della famiglia. Prendiamo l'esempio di alcuni casi a me noti di bambini turchi inseriti negli asili italiani o dei bambini portoghesi affidati a una madre diurna svizzera, spagnola o italiana. Il collocamento "di fortuna" e mal preparato, le separazioni più o meno lunghe (anni e anni tutti i giorni dalle 07.00 alle 18.30), le diversità dei concetti educativi e della lingua parlata richiedono ai bambini continui sforzi di adattamento. Inoltre inaspriscono le insicurezze e l'alienazione del sistema familiare.

Per molte *donne* immigrate il matrimonio, l'emigrazione, la gravidanza, il parto e l'affidamento a terzi si susseguono a ritmo accelerato e senza la tutela della famiglia allargata. Non di rado ciò è causa di isolamenti depressivi e gravi sensi di colpa.

Per quanto riguarda gli *uomini*, non va dimenticato che il permesso di residenza è direttamente legato, almeno per i primi anni d'emigrazione, alla forza delle loro braccia e all'energia fisica e psichica. Ne può conseguire:

4.6 La negazione dei limiti delle proprie forze

Il mantenimento della forza lavoro in condizioni difficili diventa l'obiettivo centrale della vita in emigrazione. Molti immigrati e molte immigrate pretendono da se stessi e da se stesse il piú intenso rendimento e si sottopongono a sforzi fisici e anche psichici non indifferenti. In caso di malattia i problemi di salute molto spesso non vengono curati, bensí nascosti agli altri e pure a se stessi per lungo tempo, per il timore non infondato di perdere l'impiego. Ció puó causare un aggravamento dei disturbi tale da provocare gravi disagi psicosomatici, che in non pochi casi portano all'invaliditá. Giunti a tal punto, la richiesta di una rendita AI diventa un'esigenza inequivocabile per la persona immigrata, che in un certo senso vuol farsi rifondere dallo stato un risarcimento per le fatiche di molti anni d'emigrazione e forse anche per le umiliazioni subite. Non raramente tale esigenza è però equivocabile per le istituzioni giuridico-sanitarie. Esse possono mostrarsi molto intransigenti nel riconoscere le richieste di rendita e usano il termine denigratorio di "nevrosi da rendita". Da ultimo, ma non per ultimo vorrei soffermarmi su quello che definisco

4.7 Il non rispetto dei tempi di maturazione del bambino

Le difficoltà di molti genitori immigrati nella comunicazione con il mondo svizzero e la loro *impossibilitá* o il loro *rifiuto* - per vari motivi che molto hanno a che fare con le nostre politiche o non-politiche d'immigrazione - di confrontarsi con l'ambiente che li circonda, possono portare a un'inversione dei ruoli verticali tra genitori e bambino. Ecco cosí che al bambino viene assegnato in modo scontato il ruolo che la mia collega Sibilla Schuh del Centro Scuola e Famiglia delle Colonie Libere Italiane di Zurigo ha definito di "rompighiaccio". Non solo deve arrangiarsi *da solo* nella scoperta dell'ambiente socioculturale esterno alla famiglia - specie se è primogenito e al piú tardi quando entra nella scuola infantile o viene scolarizzato. Spesso deve anche fungere da *interprete* per i propri genitori e assumere un ruolo guida non adatto alla sua etá. Puó succedere di conseguenza che il bambino non riesca piú a riconoscere nei genitori dei modelli validi d'identificazione. I conflitti insiti in questa problematica vengono a galla soprattutto nel periodo dell'adolescenza. Tali conflitti possono tuttavia produrre, come si diceva sopra, un profondo senso di insicurezza, tanto piú grave quanto piú contradditorie sono le consegne trasmessegli dai genitori: da una parte gli si dá da intendere che deve essere coraggioso, uscire da solo in avanscoperta e imparare bene la lingua del posto; dall'altra gli si dá da intendere che la società di accoglimento non accoglie ma è potenzialmente ostile e minacciosa. Tutto ciò può suscitare nel bambino grossi conflitti di lealtá, che lo possono paralizzare e penalizzare nel rendimento e nella riuscita scolastica.

5. I disturbi d'apprendimento del sistema scuola

Anche la scuola, non solo i bambini o le famiglie, deve imparare. Uno dei piú grandi problemi che essa deve risolvere, fin dai tempi della sua istituzionalizzazione, consiste nei modi e nei metodi di come affrontare l'eterogeneitá. Rivediamoci la caricatura riprodotta nella pagina accanto: l'omogeneitá nelle nostre classi è sempre piú una finzione; le diversitá non sono un'anomalia, ma la regola. Malgrado ció accade troppo spesso che sistemi scolastici alle soglie del 2000 facciano finta di non accorgersene e rimangano abbarbicati a modelli di orientamento poco flessibili, che non tengono sufficientemente conto nè delle differenze e delle caratteristiche individuali degli utenti, nè degli importanti mutamenti che avvengono nella societá - soprattutto negli ambiti famiglia, lavoro, tempo libero.

Con l'instaurarsi in misura quantitativamente sempre piú rilevante di una nuova realtá, cioè con l'inserimento nelle classi dei "bambini stranieri", si sono potute appurare un'altra volta le difficoltà della nostra scuola nel gestire le diversitá. Prima la scuola faceva fatica nel gestire le *differenze di classe sociale*. Cosí i figli delle famiglie piú ricche, nei tempi in cui mio nonno era insegnante, potevano andare a Coira per frequentare la "scuola cantonale", mentre gli altri terminavano la scuola dell'obbligo in "settimana" o in "ottava" e andavano poi a lavorare. Inoltre si faceva fatica nel gestire le *differenze di sesso*. Cosí i ragazzi, quando mio padre era insegnante, frequentavano corsi di geometria e di algebra, mentre le ragazze andavano a "lavori femminili"...

Adesso si fa fatica nel gestire le *differenze etniche e culturali*. Dapprima sono state istituite in molte localitá, soprattutto della Svizzera tedesca, classi per "stranieri" a sé stanti, addirittura classi nazionali oppure classi cosiddette d'"integrazione". Sono corsi di preparazione all'inserimento nelle classi "normali", che di regola durano un anno ma in certi casi anche due o tre anni, per cui l'integrazione va poi a farsi benedire.

In Ticino finora sono state evitate forme di separazione di questo genere. Anche nella Svizzera tedesca ultimamente si sta tentando di accettare l'eterogeneitá. Sono sempre di piú le scuole in cui i bambini immigrati di recente vengono inseriti fin dall'inizio nelle strutture normali, spesso con corsi intensivi di apprendimento della lingua seconda e con la realizzazione di misure di differenziazione all'interno delle lezioni. Inoltre sono stati compiuti vari sforzi per l'elaborazione e l'applicazione di una *pedagogia interculturale*. Si tratta di un principio d'insegnamento secondo cui si cerca di capire, nella relazione con persone di altra cultura, i loro sistemi di pensare, di valutare, di agire. Tali sistemi vengono integrati nei propri orientamenti culturali e applicati in un campo d'azione multiculturale. Tutto ció implica, oltre alla comprensione di sistemi culturali diversi, la riflessione sul proprio sistema di orientamento. Una pedagogia interculturale non si riduce alla ricerca di soluzioni nel caso di situazioni conflittuali e problematiche e non va applicata in determinate "lezioni", ma deve estendersi su tutto l'arco dell'insegnamento. Purtroppo la pedagogia interculturale fin qui sviluppata si basa su vari indirizzi teorici e manca di una definizione precisa e circoscritta. La sua operazionalizzazione, in termini di chiari atteggiamenti educativi e di concrete attività didattiche, è lacunosa. Probabilmente gli obiettivi che ci si era prefissati erano troppo alti. Solo cosí ci possiamo spiegare certe nuove tendenze all'omogeneizzazione delle classi, che si



Illustrazione 1 - La finzione dell'omogeneità delle classi

ripercussiono nei risvolti statistici più recenti (riportati sopra).

Adattamenti di struttura, nei sistemi scolastici svizzeri, avvengono con poche eccezioni sempre ancora tramite la frammentazione e la specializzazione in ulteriori canali e compartimenti per lo più non comunicanti, anziché tramite riforme radicali in un sistema interconnesso ad altri sistemi. Le interconnessioni più rilevanti sono quelle tra il sistema scuola e i sistemi mondo del lavoro e famiglia, nei cui confronti le distanze aumentano invece di diminuire. Il carattere insulare della scuola fa sì che se qualcosa non funziona secondo le previsioni, per esempio per quanto riguarda le quote di passaggio dalle medie alle medie superiori, l'essenza del problema non viene cercata all'interno della struttura, ma all'esterno della stessa. Si dirà così che i problemi ci sono a causa del massiccio aumento del numero degli allievi "stranieri", della loro incompetenza linguistica, della loro distanza culturale, dei loro deficit nelle conoscenze, dei disagi psicosociali delle famiglie, ecc.

Forse dovremmo essere un po' meno solerti nello spostamento delle proposte di soluzione dei conflitti verso l'esterno. Come sarebbe, se fossimo un po' più autocritici verso l'interno, nel senso di non partire a priori dai "deficit degli altri", ma di *misurare e valutare l'istituzione scuola nelle sue prestazioni?* Lo si potrebbe fare per esempio per quanto riguarda la parità nelle possibilità di studio di tutti gli allievi, inclusi quelli delle classi sociali più basse, incluse le ragazze, inclusi gli alloglotti.

In Inghilterra, tanto per gettare uno sguardo al di là dei confini, in base alla legislazione delle "Equal Opportunities" in molte scuole gli organi di controllo pretendono un rapporto annuale denominato "Ethnic Monitoring", in cui tra l'altro va spiegato come

mai le disparità tra “autoctoni” e “immigrati” per quanto riguarda l'affluenza agli studi superiori o il loro numero nelle scuole speciali non siano diminuite.

Anche l’“Ethnic Monitoring” può però trasformarsi, da misura d'intervento lodevole, a una nuova modalità di costruzione e di fissazione delle differenze, questa volta a livello di etnia. Proprio la pedagogia interculturale deve stare molto attenta di non “esotizzare” o “etnitizzare” i bambini immigrati. Così come le differenze di sesso o quelle sociali non vengono più esplicitamente tematizzate nell'insegnamento, allo stesso modo si deve evitare di centrare l'insegnamento sulle differenze etniche.

6. La professionalità degli operatori scolastici

Quali sono le conseguenze pedagogiche di queste considerazioni? Prima di tutto si vede la necessità di aumentare il *grado di professionalità* del corpo insegnante. Molti disagi, proprio quando si tratta della scolarizzazione degli immigrati, sono imputabili non tanto ai “deficit” dei bambini, ma a varie costrizioni insite nelle strutture della scuola, nella rigidità dei programmi, nell'organizzazione delle lezioni (si veda la scenetta e il commento a pag. 161).

La visione è questa: di fronte ai vari tipi di diversità è l'insegnante che - di sua competenza, di fronte al singolo caso, in un determinato contesto - *deve decidere da esperto*

- *come* si insegna, con quali modalità didattiche, in quali tempi, e
- *cosa* si insegna, a che livello, con quale ragazzo/ragazza, con quale apporto da parte dell'insegnante.

L'insegnante deve decidere inoltre in quali situazioni *un bambino è come tutti gli altri bambini* (perché ha gli stessi diritti di tutti gli altri), in quali situazioni è *come alcuni bambini* (quando per esempio gli si dà la possibilità di accedere all'insegnamento in una determinata prima lingua o di svolgere le sue pratiche religiose durante l'orario scolastico), e in quali situazioni è *come nessun altro bambino* (perché ha un suo modo particolare di reagire, di prendere o non prendere una data iniziativa, ecc.).

Si tratta in altre parole di raggiungere una specie di “nirvana pedagogico”, in cui si tenga conto contemporaneamente di tre livelli almeno parzialmente contrapposti - come rappresentato nell'illustrazione 2.

Va da sè che per realizzare una visione pedagogica di questo genere, che qualcuno vedrà come utopia, ci vogliono strutture e piani di studio flessibili e adattabili alle esigenze del luogo e del momento. E ci vuole un piano d'aggiornamento degli insegnanti organico e approfondito, che superi le conferenzine isolate da parte di esperti-missionari.

Concludo con alcune proposte di curriculum, per la cui stesura mi sono orientato alle esperienze d'aggiornamento degli ultimi dieci anni nel canton Zurigo (si veda il “Revidiertes Konzept IKP in der Lehrerbildung” dell'8 giugno 1993, edito dalla sezione pedagogica del Dipartimento d'educazione del canton Zurigo).

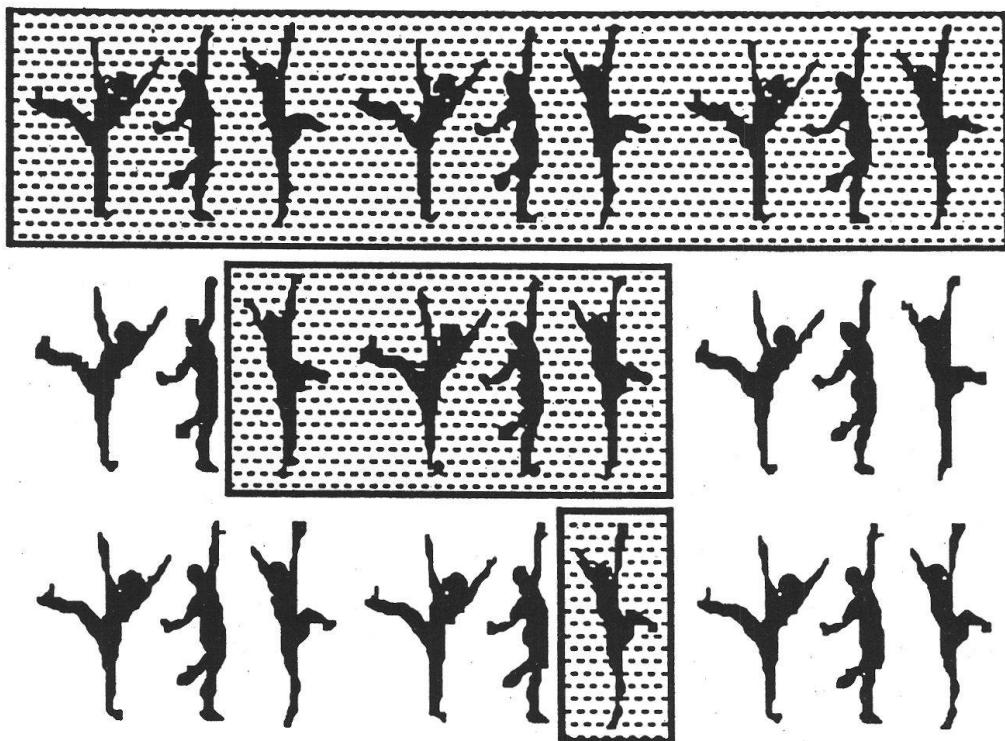


Illustrazione 2 - La professionalità dell'insegnante e i tre livelli di decisione (Adattamento grafico di Ch. Szaday, "Schulung in der multikulturellen Schweiz". Luzern: Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulerfragen, 1992)

Segnalo per finire il validissimo elenco dei *sussidi didattici* allestito nel 1993 da Marco Trevisani e da un gruppo di lavoro che li ha valutati. E' ottenibile presso il Forum "Scuola per un nuovo mondo", Via C. Maraini 9, 6900 Lugano.

Corsi di aggiornamento in pedagogia interculturale - alcune proposte di curriculum

Obiettivi:

1. *Approccio autoreferenziale, di formazione della propria personalità*

- essere coscienti delle proprie origini culturali e sociali
- conoscere i propri atteggiamenti/pregiudizi/stereotipi nei confronti dello "straniero"
- confrontarsi con vari sistemi normativi e sviluppare un proprio orientamento etico-professionale che si basi su valori universali e nello stesso tempo sia abbastanza flessibile per permettere una buona comunicazione con persone di lingua e cultura diversa

2. Sviluppo delle conoscenze generali sulla società multiculturale

- essere al corrente sugli aspetti storici, economici, politici, sociali e psichici legati alla migrazione, all'asilo politico, alle minoranze etniche, alle trasformazioni socio-culturali, alla formazione dell'identità linguistica e culturale
- conoscere e capire le differenze culturali e sociali e i conflitti ad esse collegati, ma anche rendersi conto degli aspetti che ci accomunano
- disporre dei metodi per procurarsi informazioni aggiornate sulla multiculturalità

3. Sviluppo delle capacità pedagogiche e didattiche in un contesto multiculturale

- disporre di conoscenze sulla socializzazione di bambini e bambine provenienti da differenti contesti culturali e sociali
- percepire le necessità di questi bambini e bambine e disporre di strumenti per la valutazione e il sostegno
- saper educare alla tolleranza e alla solidarietà e contro ogni forma di razzismo
- essere in grado di trasmettere le conoscenze linguistiche dell'italiano come lingua seconda, di insegnare l'italiano in classi eterogenee considerando l'importanza della prima lingua
- conoscere possibilità e metodi per cooperare con genitori di lingua, cultura ed estrazione sociale diversa

Contenuti:

1. Didattica generale dell'insegnamento in classi eterogenee (osservazione, valutazione, sostegno, differenziazione, individualizzazione)

2. Pedagogia e psicologia

- socializzazione in vari contesti culturali e sociali
- misure e modelli di scolarizzazione e di sostegno
- strategie per diminuire i pregiudizi e combattere la xenofobia e il razzismo
- educazione ai valori in base ai diritti universali dell'uomo e del bambino
- sviluppo delle competenze sociali, della comprensione reciproca e apprendimento di strategie per affrontare i conflitti in modo costruttivo
- collaborazione con genitori di varia provenienza
- collaborazione con i colleghi e le colleghine insegnanti a prescindere dal loro ruolo
- sviluppo di modelli d'insegnamento integrativi, interculturali, di approccio alle diversità

3. Didattica della lingua

- come si impara la prima lingua
- come si impara la seconda lingua

- come si impatisce l'insegnamento di una seconda lingua nel contesto migratorio
- come si impatisce l'italiano in classi eterogenee, differenziando e individualizzando

4. Didattica delle altre materie d'insegnamento in un contesto multiculturale (matematica, storia, geografia, biologia, religione, disegno, musica, scelta della professione, ecc.)

Metodi:

- formazione continua in giornate di aggiornamento regolari
- settimana di aggiornamento sul multiculturalismo, con offerte opzionali su vari temi
- viaggi di studio nei paesi di provenienza delle famiglie immigrate
- formazione di comunicatori/mediatori/consulenti interculturali.

Esempio d'interpretazione strutturale di una sequenza pedagogica

“Oggi facciamo un esamino”

L'insegnante dice: “Bene, vogliate prendere un foglio di carta, oggi facciamo un esamino”. Legge da un libro una storia di rane, dapprima integralmente e poi dettando frase per frase: “In un paese vivevano molte rane. Punto.” Si rivolge a un allievo: “Salih, se ti siedi correttamente va meglio.” “Un giorno nel paese è scoppiato un incendio. Punto.” Salih alza la mano. Non segue. “Non segui?!” , sbuffa l'insegnante, si avvicina a Salih e ripete la frase. Dopo la frase seguente, Salih alza di nuovo la mano: “Scusi..” - di nuovo non segue. L'insegnante attende un momentino. “Hai finito, Salih, tutto chiaro?” Salih scrive come un campione del mondo, cancella continuamente con la gomma, sillaba sottovoce e fa di tutto per non perdere il filo. Si va avanti così per un po', fin che l'insegnante decide di “abbreviare un tantino.” “Altrimenti dura troppo a lungo!”

Seppure un po' burbero, l'insegnante prende in considerazione le difficoltà dell'allievo. Lo fa comunque in un modo alquanto ambivalente. Alla fin fine è Salih, quello che fa rallentare la lezione, che fa aspettare tutta la classe.

In questa scenetta si evidenzia come il clichè “gli allievi stranieri ostacolano l'insegnamento” venga prodotto proprio dalla disposizione dell'insegnamento stesso, dal modo in cui “si fa scuola”. Quando in classe ci sono bambini, la cui proprietà linguistica non permette (ancora) una cadenza d'insegnamento dai tempi unitari, ecco che - per esempio in occasione del classico dettato - nel bambino si instaurano esperienze di insuccesso

e sentimenti di insufficienza. Il tutto avviene senza cattive intenzioni da parte dell'insegnante. I sentimenti di marginalizzazione e di scoraggiamento, se vissuti di continuo, sono una delle cause dei disturbi d'apprendimento di molti bambini immigrati. Situazioni come quella descritta favoriscono inoltre sentimenti di avversione nei genitori degli scolari "autoctoni", perché la lezione è stata interrotta a metà.

Quando la mancanza di tempo impedisce di prendere in dovuta considerazione le difficoltà d'apprendimento di un bambino, che non per ultimo a causa dell'emigrazione dei suoi genitori deve di per sé risolvere un mucchio di altri problemi, allora non fallisce il bambino, ma la scuola.

(Adattato da F.O. Radke, "Fremdgeboren wird keiner, fremd wird man gemacht." Manoscritto, novembre 1993).