

Capitolo Terzo

Modelli di integrazione sociale e stili educativi a confronto

1. Introduzione

Dopo aver definito sociologicamente e simbolicamente l'immagine dell'Altro, in questo capitolo miro a definire con maggiore chiarezza seppur in modo sintetico, le principali dinamiche dei flussi migratori, l'inserimento socio-culturale degli immigrati e le tipologie di modelli di integrazione sociale in otto paesi (Francia, Gran Bretagna, Spagna, Germania, Svizzera, Italia, Canada e USA). Successivamente proporrò un raffronto tra i diversi modelli di integrazione ed i corrispondenti modelli educativi. In tal modo intendo meglio definire una tipologia di integrazione ed in particolare una tipologia educativa interculturale capace di generare un nuovo contratto di cittadinanza più rispondente al contesto tipico dell'era globale postmoderna ed in tal senso maggiormente sostenibile ed umanizzante.

2. Stranieri e flussi migratori

Dopo la seconda guerra mondiale il rapporto con l'alterità, nelle società opulenti dell'occidente, si verifica essenzialmente sulla base dei flussi migratori. Questo fenomeno, nei suoi aspetti contemporanei, secondo Melotti (2004), comprende tre fasi:

La prima (1945-1973) consiste di flussi migratori continentali ed intercontinentali. Migrazioni continentali dovute essenzialmente a fattori di attrazione (*pull factors*) derivanti dal fabbisogno di manodopera per la ricostruzione post-bellica prima, per il successivo sviluppo industriale dei paesi beneficiari poi. Migrazioni intercontinentali dovute a fattori di espulsione (*push factors*) presenti nei paesi di esodo.

La seconda fase (1973-1982) si apre con la crisi petrolifera e la "stagflazione" degli anni settanta. Il contesto è determinato da un incremento del costo di lavoro in molti paesi industrialmente sviluppati. Si afferma anche una nuova forma di divisione internazionale del lavoro, per cui cresce una offerta interna non appagata dei cosiddetti lavori delle tre d. (*dirty, dangerous and demanding*; sporchi, pericolosi e faticosi). Ciò determina una prima tendenza, da parte dei paesi destinatari di flussi migratori, alla chiusura delle frontiere. Proprio in questo periodo l'Italia passa da paese d'emigrazione a paese d'immigrazione.

La terza fase inizia con la ripresa economica degli anni ottanta ed è tuttora in corso. Le migrazioni internazionali entrano nell'alveo della globalizzazione. Da questo punto di vista, ciò che viene globalizzato in maniera estrema è la sensazione di *deprivazione relativa*, per cui la struttura della disuguaglianza amplifica i suoi effetti a livello globale (un uomo ricco in Eritrea percepisce la

sua estrema povertà se comparata a livello planetario con i paesi più opulenti). Un altro aspetto che la globalizzazione anticipa – fondamentale sulla base dello sviluppo dei media – è il processo di socializzazione anticipata (Merton 1959), che si verifica come l’acquisizione almeno parziale già nella località di partenza dei valori e degli orientamenti propri della località di arrivo. Tale socializzazione, tra l’altro, continuando a seguire lo schema mertoniano, concerne molto di più le mete considerate legittime delle società di arrivo (p. es. la ricchezza), che non i mezzi per conseguirle. Diventando un formidabile strumento di devianza accettata socialmente (in determinati contesti).

I percorsi migratori (Zanfrini 1998) constano solitamente di quattro fasi. (a) Fase che precede il movimento, per cui il migrante matura la decisione di muoversi. (b) Fase di transizione, entro la quale, si decide operativamente la partenza e si definisce socio-culturalmente la situazione che si lascia. (c) Fase di rilocazione, nella quale il migrante si trasforma socialmente e simbolicamente (cfr. il capitolo primo) in uno “straniero in viaggio”. (d) Fase di inserimento, nel quale il migrante tende a stabilizzarsi, attraversando la dimensione sociale e simbolica dello “straniero che arriva per restare”.

Oggi il numero degli stranieri regolarmente soggiornanti in Italia è stimato intorno ai 3 milioni di individui. Per svolgere una comparazione a livello europeo, la Germania è il primo paese per numero di stranieri regolari residenti (7,3 milioni), seguito dalla Francia (3,5 milioni). Questo però non tiene conto (in riferimento alla Francia stessa ed al Regno Unito) della presenza di cittadini etero ed autopercepiti come comunque stranieri rispetto alla maggioranza della popolazione.

E’ interessante notare che il livello d’istruzione degli immigrati in Italia sia mediamente alto. Lo si può affermare con ragionevole certezza sulla base dell’ultimo censimento. Tra i residenti stranieri i laureati sono il 12,1%, i diplomati il 27,8%, quelli con un titolo equivalente alla licenza media il 32,9%. (CNEL 2006).

3. L’inserimento socio-culturale degli immigrati

La società contemporanea – anche, ma non solo, sulla base dei flussi migratori – si caratterizza sempre più come un “sistema delle differenze” (Zanfrini 2004). Tali differenze, però, contraddicendo il paradigma del progresso moderno, non stanno evolvendo verso un primato della prestazione (variabile acquisita) rispetto alla qualità (variabile ascritta), ma si strutturano sempre più come fonti di forme esclusive di identità, che acquistano maggiormente valore nei confronti dei meccanismi di identificazione funzionale, definiti invece dal ruolo ricoperto da ogni individuo in riferimento alla divisione del lavoro sociale. La riflessione sociologica più recente ha infatti preso atto del fatto che – anche nelle società più aperte ed opulente – lo status ascritto mantiene una

grande rilevanza, misurabile su due livelli: (a) nei termini di dotazioni iniziali di risorse a disposizione dell'individuo e (b) nei termini di opportunità che vengono offerte ad un individuo nelle varie fasi del suo percorso biografico. A questo riguardo gioca un ruolo molto importante – e con connotazioni anche problematiche – l'associazionismo. Da una parte, le associazioni svolgono un'importante (ulteriore) funzione di socializzazione anticipatoria e di “apprendistato” nei confronti dell'immigrato di recente, dall'altra rischiano di mantenere livelli elevati di differenza basata sulle caratteristiche ascritte degli immigrati, condizionandone pesantemente l'evoluzione individuale (si vedano le recenti polemiche inerenti la consulta islamica).

Questo primato dell'ascritto (in altre parole ciò che è dato e non può essere cambiato) sull'acquisito (ciò che può essere ottenuto e può essere sempre diverso) si scontra con una dinamica molto chiara, secondo la quale i flussi migratori sono fortemente influenzati dalla necessità di forza lavoro. Anche se il lavoro nella società contemporanea diviene sempre più “fluida” (nel senso profondo di “liquido” come sostenuto da Bauman), sussiste la netta propensione da parte degli immigrati a risiedere nel paese in maniera stabile, per tentare anche di mettere in atto i ricongiungimenti familiari. Ciò provoca un ulteriore meccanismo di mobilità, definito “migrazione nella migrazione” o “migrazione interna”, termini che connotano processi di progressivo spostamento dei migranti dalle aree di primo approdo alle regioni più ricche, spesso sulla base di un meccanismo di richiamo controllato dal gruppo etnico di appartenenza.

Il sistema dei *social networks* (reti sociali), infatti, struttura la nuova organizzazione comunitaria attraverso il controllo e la gestione delle relazioni interpersonali, della loro durata, del loro contenuto, della loro direzione, dei flussi di risorse a attività tangibili ed intangibili che avvengono fra i membri di tale reticolo all'interno del paese di approdo. Le reti sociali, quindi, adempiono una funzione culturale, conferendo senso ed identità ai soggetti che ne fanno parte, ma svolgono anche funzioni materiali, fornendo sostegno concreto ai migranti. I reticoli sociali sono dunque in grado di produrre dei percorsi a doppio livello. Uno tutto interno alla comunità di riferimento, uno – a volte – anche proiettato all'esterno in uno spazio aperto che ha connotazioni pubbliche ed universalistiche (sul caso cinese si vedano tra gli altri: Campani, Carchedi, Tassinari, 1994).

Tali analisi permettono di sviluppare ulteriormente il tipo di risorse messe in atto dagli immigrati durante il processo di inserimento nelle società ospitanti. Sussistono infatti delle *risorse cultural-tradizionali*, che possono assumere una valenza strategica – come forme per esempio di capitale sociale – al fine di un loro inserimento economico, ma anche sociale, nella società di riferimento. Questo tipo di risorse – come già argomentato nei primi due capitoli – ribaltano la prospettiva funzionalista basata sul concetto di adattamento ed integrazione, secondo la quale il

processo di inserimento nella società ospitante prevedeva l'annichilimento delle forme di cultura e di socialità tradizionali.

Sono presenti poi delle *risorse apprese*, derivanti dai processi di apprendimento collettivo in situazione di emigrazione. Tali risorse svolgono il loro ruolo specialmente nell'ambito di comunità abituate ad emigrare, per cui i membri dell'espatrio si configurano come dei punti di riferimento perché hanno accumulato, nel corso dei decenni, un patrimonio di conoscenze e modelli di comportamento riutilizzabili in ogni nuovo lido di approdo e da ogni nuovo potenziale migrante.

Un terzo livello di risorse disponibili è offerto da quelle *istituzionali* (di cui fa parte la scuola). Conferendo dei diritti precedenti allo scambio economico, le istituzioni sono un formidabile strumento di abbattimento dei costi di esclusione, che ogni immigrato deve affrontare attraversando al sua situazione di "straniero", nel senso sociologico e simbolico del termine. Spesso infatti è la carenza di risorse istituzionali a trasformare il processo migratorio – soprattutto se lasciato in balia dei processi economici – in "scontro di civiltà". Tutto ciò naturalmente si collega al tema controverso della cittadinanza. Nella mia ricerca questo problema non viene affrontato in maniera esplicita, ma riguarda in maniera laterale, la condizione ambigua e particolare dei figli degli stranieri (soprattutto se nati in Italia). I nati in Italia, infatti, non sono né immigrati – non provengono da un altro paese – né possono conseguire la cittadinanza fino al conseguimento della maggiore età. Si parla quindi nei loro confronti di "invisibilità sociale", che ne condiziona pesantemente l'esistenza, in maniera simmetrica alla situazione dei minori immigrati – come si vedrà nella seconda parte della ricerca - .

4. Tipologie di integrazione sociale

Nell'analizzare ora le tipologie di integrazione sociale in 8 paesi (Francia, Gran Bretagna, Germania, Spagna, Svizzera, Usa, Canada, Italia), non mi soffermo principalmente sulle caratteristiche politico-giuridiche, ma – in maniera coerente con quanto sviluppato nei primi due capitoli – tento di sviluppare un'analisi sociologica e simbolica del rapporto con l'alterità, che tali modelli comprendono.

3.6. Francia: cittadinanza politica ed assimilazionismo su base culturale

Nel modello francese prevale un rapporto con l'altro mediato dall'ideologia dello Stato-Nazione. Tale ideologia, assume inoltre la peculiare caratteristica della "nazione in armi". Aspetto derivante dall'esperienza storica francese successiva alla Rivoluzione del 1789, per cui si necessita continuamente di "cittadini" disposti a morire per la patria. Tutto ciò da una parte ha favorito ed incoraggiato l'immigrazione, dall'altra ha determinato l'attuazione di un processo di integrazione

considerato necessario per mantenere l'identità di una grande nazione omogenea profondamente identificata in un forte stato accentrato. In concreto, il processo francese (sintetizzato nel titolo del sottoparagrafo) come concessione della cittadinanza politica sulla base dell'assimilazionismo culturale prevede che gli immigrati non utilizzino la propria identità etnica e culturale come risorsa strategica per un'integrazione non subalterna, bensì l'abbandonino per diventare "buoni francesi". Un processo che sfocia naturalmente nell'assimilazione per quanto concerne la lingua, la cultura, se possibile la stessa mentalità. In cambio lo stato estende agli immigrati tutti i diritti, tramite la "naturalizzazione", cioè la concessione della cittadinanza, che premia l'avvio di tale processo e ne intende favorire il completo sviluppo. D'altronde anche gli immigrati che non intendono o non possono "naturalizzarsi" mettono al mondo dei figli francesi. Sin dal 1889 vale infatti in Francia lo *jus soli*, limitato solo di recente (1993) e per un breve periodo.

Il processo assimilazionista francese entra in crisi all'aumentare della distanza culturale tra i nuovi immigrati e la nazione. Se l'integrazione di immigrati provenienti da paesi come l'Italia, la Spagna, il Belgio ed il Portogallo, può avvenire in un arco temporale definito ed in una maniera tale da poter controllare i conflitti culturali derivanti dall'ingresso dei nuovi attori sulla scena, l'arrivo di flussi d'immigrati di lingua araba e di religione musulmana rende il processo assimilazionista più complesso e problematico. Ciò contribuisce anche a mettere in crisi la stessa legittimità rivendicata dei meccanismi di integrazione, fondati sulla convinzione della missione civilizzatrice della Francia, elaborata a partire dal XVII secolo sviluppando un'idea di civiltà fondata sulla lingua, la cultura, le buone maniere. Per questo motivo appare sempre più intollerabile il fatto che l'acquisizione di alcuni diritti fondamentali dipenda da un meccanismo di scambio per cui si ottiene la cittadinanza rinunciando alla propria identità culturale.

Il moltiplicarsi dei conflitti culturali soprattutto rispetto alle comunità arabo-musulmane ha provocato in Francia delle forti reazioni xenofobe, culminate con l'affermarsi a livello elettorale del Fronte Nazionale di Le Pen, che porta tra il 1993 e il 1997 a rivedere la concessione della cittadinanza assumendo anche aspetti derivanti dallo *jus sanguinis*. In questo modo, il conflitto interculturale fa emergere una dimensione mai scomparsa della cultura politica transalpina (a partire dalla reazione filo-monarchica alla Rivoluzione fino all'*Action Française* ed al governo di Vichy) l'attaccamento in certi momenti storici e da parte di determinati gruppi sociali ad una Francia profonda, ancorata alla terra ed al sangue.

Analizzando il modello assimilazionista francese dal punto di vista simbolico e sociologico, si possono notare i seguenti punti problematici, rispetto all'incontro con l'Altro. In generale, si può notare come la realtà degli immigrati si afferma attraverso un provvisorio che dura ed una doppia assenza (Sayad 2002). Quest'ultimo aspetto si determina quando la situazione sociale degli

immigrati è costituita dall'essere solo parzialmente assenti da dove si è assenti e non essere totalmente presenti là dove si è presenti. Il processo d'integrazione francese detiene – dal punto di vista simbolico e puramente sociologico – una terminologia fortemente identitaria completamente schiacciata sulla società che accoglie. Naturalizzare (concedere la cittadinanza) significa quindi trasformare la natura dell'Altro, concedergli una nuova vita. Ma questa vita deve essere adatta (integrata) alla società che accoglie.¹ Da questo punto di vista, pensare l'immigrazione significa pensare lo stato nazionale che discrimina l'Altro per affermare la sua esistenza. Ciò diviene ancora più forte nello stato repubblicano del modello francese che esige un'omogeneità assoluta. Una concezione per cui si devono rimuovere le differenze interne, per esasperare quelle esterne.

3.6. Gran Bretagna: il governo locale dell'irrecuperabile diversità

La politica d'integrazione britannica si basa su una cultura pragmatica, che riconosce i particolarismi etnici e culturali, promuove l'autonomia e valorizza le formazioni sociali intermedie. Il pragmatismo britannico si estrinseca sia nel rifiuto dei grandi principi civilizzatori propri dell'ideologia stato-nazionale francese, che nell'accettazione convinta del fatto che gli immigrati non saranno comunque mai dei “buoni britannici”. Un riconoscimento esplicito della loro (accettata) ma irrecuperabile diversità. Le basi storiche di tale cultura politica stanno chiaramente nelle tradizioni dell'impero britannico. L'emigrazione verso il Regno Unito, inoltre, è stata fondamentalmente spinta da esigenze politiche che hanno coinvolto i paesi dell'esodo, piuttosto che dalla richiesta di lavoro. Ciò ha connotato i flussi migratori come movimenti di massa razionalmente identificati alla ricerca di un rifugio. Gli immigrati di conseguenza si costituiscono come comunità molto identificate e separate dagli autoctoni. Mentre in Francia – ancora negli anni ottanta – le associazioni di immigrati venivano boicottate, in Gran Bretagna le comunità etniche sono diventate punti di riferimento essenziali per gli interventi delle autorità amministrative, soprattutto locali.

Tutto ciò si basa soprattutto sul fatto che nel Regno Unito la distinzione tra cittadini e non cittadini è molto più sfumata rispetto al tutto (cittadinanza) o al niente (non cittadinanza) dell'Europa continentale. Esistono svariate situazioni intermedie, derivanti dai paesi di provenienza – se appartenenti al *Commonwealth* o meno – dalle date di arrivo, dalla presenza di un'eventuale ascendenza britannica (*patriality*), da eventuali pregresse prestazioni nell'amministrazione coloniale britannica, ecc. . Inoltre gli immigrati dal *Commonwealth* regolarmente residenti godono del pieno diritto di voto e la concentrazione territoriale delle loro comunità permette spesso – dato il sistema elettorale uninominale – di accedere al Parlamento.

¹ Nel processo di naturalizzazione praticato in Svizzera si chiede esplicitamente la “familiarità sociale con gli usi ed i costumi” della società di accoglienza.

I problemi, per questo modello d'integrazione, consistono soprattutto nella persistenza nel tempo – soprattutto per le generazioni successive – del sistema di un effettivo sviluppo separato – anche se articolato come uno sviluppo sociale in armonia con le proprie tradizioni - che le pur ampie autonomie locali non riescono a gestire. La mancata “accoglienza” delle generazioni nate nel luogo, infatti, deriva essenzialmente dal fatto di trattare i loro diritti e le loro aspirazioni nei termini dei diritti e delle aspettative di membri delle minoranze etniche e razziali. Se quindi un modello totalmente inclusivo di cittadinanza mira simbolicamente a trasformare la natura dell'Altro (solo mezzo per riconoscerlo), il modello britannico dello sviluppo separato basato sull'accettazione dell'irrecuperabile diversità tende ad essere percepito *come un'articolazione gerarchica della differenza*. Dove la gerarchia risiede nell'implicito riconoscimento della superiorità della civiltà britannica.

Dal punto di vista simbolico e puramente sociologico, il modello d'integrazione britannico non pretende di trasformare la natura dell'Altro, *ma ne rifiuta il contatto*, concedendo ampi spazi separati e distinti per lo sviluppo differenziato delle proprie specificità.

3.6. Germania: né integrazione, né segregazione, ma indeterminazione

La Germania nonostante diventasse meta di flussi migratori fin dalla fine dell'ottocento – quando era ancora un paese di emigrazione – ha per lungo tempo rifiutato di considerarsi come un paese d'immigrazione. Gli immigrati sono stati infatti considerati a lungo esclusivamente come *Gastarbeiter* (lavoratori ospiti), la cui presenza sul suolo tedesco veniva giustificata dalle attività svolte e doveva di principio considerarsi provvisoria. Naturalmente questo processo rimane sulla carta al punto che – come tanti altri paesi mete di flussi migratori – anche in Germania, tramite la stabilizzazione dei rapporti di lavoro ed i ricongiungimenti familiari, si forma una popolazione derivante dall'immigrazione e per giunta di grosse dimensioni. Negli anni novanta, con la riunificazione, anche in Germania si sviluppa un dibattito sul multiculturalismo. Si parla pertanto di società *multikulti* e di concittadini stranieri.

In generale, in Germania, gli immigrati sono stati considerati, finì agli ultimi anni, come semplicemente stranieri. Da qui le rare concessioni di cittadinanza. Il riconoscimento dello *jus soli* per i figli dei “lavoratori ospiti” solo nel 2000, ed addirittura politiche finalizzate a favorire il rientro degli immigrati nei loro paesi di origine (Giordano 1987; Blaschke 1993). Ciò determina il mantenimento degli immigrati in una situazione giuridicamente precaria, economicamente flessibile, socialmente indeterminata.

Naturalmente tutto ciò deriva da una precisa cultura politica. In Germania il formarsi della nazione ha di gran lunga preceduto la formazione dello stato unitario (costituitosi solo nel

1871). Questo ha favorito l'affermarsi di caratteristiche ascritte, su basi etniche mitologicamente rielaborate, della cultura nazionale. La nazione stessa viene concepita in termini oggettivi, fondata sulla terra ed il sangue e costitutiva l'irriducibile specificità del popolo tedesco. Non si appartiene dunque ad uno stato, ma si privilegia l'appartenenza al popolo in quanto tale, per cui tedeschi abitanti territori anche lontani (si pensi ai tedeschi del Volga) sono costituzionalmente definiti come potenziali cittadini, mentre i lavoratori ospiti molto difficilmente lo potranno diventare. La preoccupazione maggiore diventa allora quella di tracciare una distinzione tra tedeschi e stranieri e di impedire a questi ultimi il radicamento sul territorio tedesco, rimarcandone la provvisorietà della permanenza.

Le ondate migratorie degli ultimi anni e lo scoppio di violenze xenofobe nell'ex DDR hanno però convinto i governi tedeschi a rivedere le loro politiche. Il 22 marzo 2002 è stata approvata una legge che sancisce il carattere immigratorio della Germania. Tale legge è stata poi annullata dalla Corte Costituzionale per un vizio di forma, ma indica una strada dalla quale difficilmente la Germania potrà deviare.

Dal punto di vista simbolico e puramente sociologico il modello tedesco esprime la *paura della contaminazione*. L'appartenenza ad un popolo – a differenza di quella ad uno stato – non è negoziabile e non può essere oggetto di trattative, regolamentazioni, compromessi. Il problema consiste nella declinazione di questo principio assoluto nell'ottica di uno stato democratico. Da qui lo status di indeterminatezza in cui si trovano (forse trovavano) gli immigrati in Germania.

3.6. Spagna: nazione di nazioni

Non si può dimenticare che la Spagna si costituisce come stato nazionale nel 1492, quindi molto presto. La molteplicità delle nazioni costituenti lo stato spagnolo (*supranación*) viene però limitata dall'identità religiosa "di civiltà" – assicurata storicamente anche attraverso vere e proprie pulizie etnico-culturali - che costituisce le basi sociali della sua cultura politica. La Spagna solo di recente è divenuta un paese d'immigrazione, ciò influisce sulla coerenza di una politica generale di gestione del problema. Il problema fondamentale riguardo alla situazione spagnola consiste nella presenza (ormai accettata) di un pluralismo culturale sviluppato (anche nei termini dell'utilizzo di lingue diverse dal castigliano), e nella persistenza (seppure soggetta a critiche e revisioni, soprattutto dall'attuale governo) di un'identità culturale (Huntington direbbe di civiltà) ancora estremamente forte. Da qui la presenza di un'ideale di super-nazione (fondata sulla civiltà cattolica e occidentale) che integra e comprende le nazioni particolari costituenti la sua unità. Da questo punto di vista, l'immigrazione marocchina costituisce un problema esattamente riguardo a questo aspetto, date le differenze religiose e storiche tra immigrati e

autoctoni. Questi flussi migratori sono determinati principalmente dalla ricerca di posti di lavoro, ma la loro tendenziale stagionalità e provvisorietà si sta rapidamente trasformando nella ben nota situazione dello straniero che rimane.

Dal punto di vista simbolico il rapporto con l'Altro immigrato in Spagna è ancora in parte caratterizzato dalla differenza identitaria, per cui la domanda "Chi sei?" suona ancora avvolta (sia pure parzialmente) nei termini di un confronto tra civiltà.

3.5. Svizzera: sistema di autonomie

Piccola Confederazione, la cui Costituzione risale al 1848, ha alle spalle sette secoli di indipendenza e di tradizione democratica sostenuti da una forte coscienza della vita comunitaria. I fondamenti di tale Stato federale prevedono un alto livello di autonomia e di democrazia diretta sostenuta dai singoli individui in ciascuno dei 26 cantoni. Coesione che si radica nella scelta di neutralità sancita dal Congresso di Vienna, che ha protetto la Confederazione da eventuali pericoli esterni. La Svizzera con le sue quattro lingue ufficiali (francese, tedesco, italiano e romancio) e la sua elevata percentuale di immigrati è inoltre uno dei paesi europei in cui è più fortemente affermata in via di principio il rispetto delle minoranze e dei diritti umani.

I primi due grandi flussi migratori si hanno dal 1850 al 1875 ovvero nel periodo dell'industrializzazione. Il primo è costituito da operai qualificati provenienti da Germania, Austria e Francia, che si stabiliscono nelle zone in cui si parla la loro lingua; il secondo da italiani delle zone agricole settentrionali e meridionali. In questa fase le condizioni per la naturalizzazione sono molto liberali ma diverranno via via più restrittive a seguito della prima guerra mondiale. Dal 1917 inizia dunque un periodo di maggiori restrizioni sia sull'ingresso che sulla permanenza degli immigrati e si pongono in essere nuove normative a riguardo. Nel secondo dopoguerra, visto il consistente sviluppo economico ed un parallelo bisogno di manodopera, si assiste ad un nuovo flusso migratorio proveniente dall'Italia e si inizia (anni '60) ad avvertire la problematica della sovrappopolazione degli immigrati accompagnata da paura e incertezza. Una nuova ondata giungerà negli anni '80 con l'arrivo di immigrati che fuggono da guerre e da calamità. Gli immigrati in Svizzera provengono soprattutto da paesi che si affacciano sul Mediterraneo (Jugoslavia, Italia, Spagna, Grecia, Turchia) oltre che dalla Germania e dalla Francia. Il modello di integrazione Svizzero si fonda su politiche differenziate che favoriscano le particolarità e le minoranze anche se a volte non favoriscono il contatto. A livello di principio in Svizzera non viene incoraggiata l'acquisizione della cittadinanza da parte di persone non nate da genitori svizzeri per cui, in genere si ha una prevalenza (come in Germania) di principi basati sullo *jus sanguinis*. Diversamente dal modello francese, le

minoranze vengono protette anziché integrate secondo un paradigma universalistico. Il modello federativo svizzero consente nella sostanza una maggiore autonomia dei gruppi linguistici e culturali presenti nel territorio. Si può in tal senso definire il modello Svizzero multiculturale in cui le diversità coesistono autonomamente. Le politiche restrittive in entrata si fondano sulla logica cosiddetta “dei tre cerchi” che differenzia le tipologie di immigrati. Avendo la Svizzera sottoscritto il trattato di Shengen, vi è libera circolazione per i cittadini provenienti dall’Unione Europea (il cerchio interno). Il secondo cerchio invece vede maggiori restrizioni per immigrati provenienti dagli Stati Uniti, Canada, Europa dell’Est. Il terzo cerchio, delle maggiori barriere, frena gli arrivi da tutti gli altri paesi. Nonostante le limitazioni è tuttavia da notare che il maggior numero di ingressi avviene per ricongiungimenti familiari e ammissione provvisoria dei rifugiati.

3.6. USA: stato di nazioni

Gli Stati Uniti, nuova patria di immigrati, hanno definitivamente privilegiato l’acquisizione della cittadinanza per *jus soli* dal 1868 (14° emendamento della Costituzione) ed hanno favorito l’acquisizione della cittadinanza attraverso una formula pura di “patriottismo costituzionale”. Il sigillo simbolico di tale processo viene costituito dal celebre motto “*E pluribus unum*” (Da molti uno solo) valido sia per significare l’autonomia degli stati nel funzionamento dello stato federale, sia per indicare la nascita dell’uomo nuovo americano frutto della fusione di culture diverse. In questa seconda accezione gli USA non sarebbero tanto un’unione di stati, quanto di culture, razze, religioni, nazioni senza territori loro propri (Walzer 2001). Da qui la formazione del *melting pot* (crogiuolo razziale), che però ha sempre mantenuto fermo come carattere irrinunciabile il riferimento alla cultura originaria, bianca, anglo-sassone e protestante, dei padri fondatori (Schlesinger 1995; Huntington 2002) Certamente quello del *melting pot* è sempre stato un orizzonte simbolico, ma anche ideologico. I classici studi sociologici nelle grandi città americane agli inizi dello scorso secolo hanno per esempio individuato l’esistenza di *hyphenated Americans* (Kallen 1924), americani con il trattino perché afro-americani, italo-americani, ecc., non propriamente distintosi dalle loro culture originarie. Nel corso del tempo, poi, soprattutto in seguito alle lotte per i diritti civili a partire dagli anni sessanta del Novecento, si giunge a parlare di *unmeltable ethnics*, cioè di gruppi etnici refrattari alla fusione nel crogiuolo delle razze (Novak 1977).

Negli ultimi anni i problemi più rilevanti, per il modello americano, derivano dalla massiccia immigrazione di persone provenienti dall’America Latina. In grado, dati i caratteri di tale esodo e l’omogeneità culturale degli immigrati, di trasformare interi stati degli USA in comunità dalle

caratteristiche profondamente diverse da quelle prospettate nel *melting pot*, giungendo a modificare profondamente la composizione stessa generale degli *States*.

Questo processo mette in crisi profondamente il modello d'integrazione americano, che, anche quando si percepisce la dimensione propagandistica del *melting pot*, basa la sua potenziale efficacia sul principio del patriottismo costituzionale, per cui l'osservanza della legge garantirebbe l'integrazione sociale, indipendentemente da altri fattori culturali, etnici, religiosi.

Dal punto di vista simbolico, quindi, il modello americano può essere scisso tra illusione e disillusione. Nell'era dell'illusione, il crogiuolo razziale diviene la fucina dell'*homo novus*, interpretata propriamente come un accesso al paradiso e come l'edificazione della società in quanto "comunità dei santi". Le frontiere americane diventano allora il "cancelli del cielo", che gli eletti riusciranno a passare per salvare la propria esistenza.

Nell'epoca della disillusione ci si accontenta di molto meno. L'ingestibile complessità di etnie e culture provoca il ripiegamento verso lo *stato di nazioni*. Non si punta più alla costruzione dell'uomo nuovo, ma alla concessione di diritti in cambio del rispetto delle regole. La sfida è quella di vedere come, nel lungo periodo, tutti i nessi d'integrazione sociale possano essere delegati alla dimensione associativa e privata, mentre il centro di gravità della nazione diventa esclusivamente una forma individualizzata di patriottismo costituzionale.

3.6. Canada: identità multiculturale e politica del riconoscimento

Il Canada, paese d'immigrazione originaria, ha definito, dopo un lungo processo storico, la sua identità in chiave esplicitamente multiculturale. L'approdo al multiculturalismo – formalizzato con un'apposita legge nel 1988 – si basa anche su ragioni storiche, consistenti nella moderna suddivisione originaria del paese in due aree, una anglofona ed una francofona. Nel caso canadese, per multiculturalismo si intende una politica di pluralismo culturale che prevede la coesistenza integrata, non l'assimilazione, dei diversi gruppi etnici, la cui presenza riveste un riconoscimento non solamente economico, ma anche di arricchimento culturale reciproco.

Questo modello si è sviluppato concretamente sulla base dei seguenti passaggi. Nel 1967, viene introdotto un "sistema a punti" che premiando le competenze dell'individuo immigrato, tende ad eliminare ogni forma di discriminazione razziale ed etnica anche indiretta. Nel 1969, viene riconosciuto il bilinguismo integrale tra francese ed inglese oltre che forme elevate di autogoverno alle popolazioni native. Il multiculturalismo canadese perciò si attua tentando di valorizzare il pluralismo etnico e culturale e favorire la convivenza tra gruppi di origine diversa. Un passaggio estremamente importante in questo processo viene offerto dalla promozione

esplicita di identità individuali e collettive anche al di fuori dal moderno legame stato-nazionale, seppure non in contrasto con questo.

Il coronamento di tale politica si attua con l’emanazione, nel 1988, del *Canadian Multiculturalism Act*. Tale atto legislativo sancisce le caratteristiche multiculturali del Canada, in un contesto di bilinguismo integrale, ed attribuisce al governo locale l’attuazione delle forme possibili di convivenza e cooperazione tra i vari gruppi culturali. L’esperienza canadese è stata accompagnata anche da un intenso dibattito filosofico, sociologico e politico. Il noto filosofo Charles Taylor (esponente della corrente di pensiero comunitario, nell’ambito della filosofia politica) ha scritto del multiculturalismo canadese come di una “*politica del riconoscimento*” (Taylor 1993).

Anche questa esperienza però non è priva di problemi. In particolare proprio la comunità francofona ha sollevato le resistenze più forti, dato che il suo obiettivo essenziale è quello di esistere come “nazione”, tipologia identitaria negata ad altri gruppi, con l’eccezione ovvia degli anglofoni. In altre parole, l’eguaglianza tra comunità culturali non viene riconosciuta da chi si autopercepisce come appartenente ad una civiltà più elevata e fonda la propria identità storica su essere anche co-fondatori del paese. Infatti l’originale divisione tra cultura britannica e cultura francese provoca anche l’attuazione, nelle politiche d’integrazione, di culture politiche diverse. Nella provincia francofona del Québec, per esempio, predomina l’idea francese della *citoyenneté*, per cui tale provincia ha ottenuto il diritto di selezionare gli immigrati a suo piacimento, indipendentemente dalle capacità professionali, in modo da favorire quelli che sembrano essere più assimilabili al modello di civiltà presente nel contesto francofono: quindi latini, africani delle ex colonie francesi, haitiani.

Il nodo fondamentale riguardo a questo punto è infatti quello (tipico dilemma del multiculturalismo comunitario) inerente fino a che punto il riconoscimento di una comunità a riprodursi nel tempo (per esempio perché minacciata dagli esiti della globalizzazione a livello migratorio) possa costituire un’ingerenza sui diritti individuali. Come si vedrà nella seconda parte della ricerca, ed accennato a livello d’introduzione, la mia ipotesi di coesistenza del processo di individuazione e di socializzazione potrebbe contribuire a risolvere (a livello d’interventi educativi) tale dilemma.

Dal punto di vista simbolico, il modello canadese sembra così basarsi sul *riconoscimento dell’Altro*. L’eccezione francese appare però ribadire che l’articolazione dell’idea di Altro (da me elaborata nel capitolo precedente), sia troppo schiacciata sull’Altro esterno, perdendo di vista l’alterità che ogni individuo contiene dentro di sé.

3.6. Italia: società senza stato

L'Italia è divenuta un paese d'immigrazione in tempi molto recenti, è inoltre caratterizzata da un'immigrazione dovuta da fattori di espulsione da altri paesi, piuttosto che di aspetti d'attrazione nel paese di approdo (con qualche eccezione per l'immigrazione albanese). L'Italia diviene paese d'immigrazione negli anni settanta, situazione favorita anche dal fatto che il paese allora si percepisce ancora come fonte di emigrazione e di conseguenza non attua politiche di chiusura delle frontiere. Solo negli anni ottanta l'Italia riconosce il fatto di essere diventata una meta di flussi migratori. La legislazione italiana in materia (legge Craxi-De Michelis 943, 1986, Legge Martelli 39, 1990; legge Turco-Napolitano 40, 1998; legge Bossi-Fini 189, 2002) oscilla tra un riconoscimento di diritti ed un collegamento esplicito del fenomeno migratorio alle prestazioni economiche.

Ciò è riconducibile a fattori ben presenti nella cultura politica italiana. Come la Spagna, il modello d'integrazione italiano, si basa sul riferimento ad un modello di civiltà. A differenza della Spagna, però, l'Italia è divenuta uno stato-nazione molto più tardi, inoltre il modello di civiltà non risulta legato – come in Spagna – ad un ordinamento imperiale, se non nella retorica fascista degli anni trenta del novecento. Pertanto anche la costruzione dell'identità nazionale non viene costituita tramite la simbologia dello “scontro di civiltà” (la *Reconquista*), ma semmai mediante la capacità d'includere l'Altro per mezzo di una civiltà che si autopercepisce superiore esclusivamente per via delle sue capacità di inclusione. A ciò si aggiunge però un altro fattore essenziale, la debolezza istituzionale del sistema paese. Il modello d'integrazione italiano si verifica esclusivamente nella società, perché a livello di stato, i meccanismi d'integrazione verticale risultano deboli.

A livello simbolico e puramente sociologico questo modello presenta la seguente peculiarità. Sussiste una notevole difficoltà nel concepire l'Altro esterno, nella sua radicale differenza ed estraneità. Mentre si verifica la tendenza ad internalizzare l'Altro, sulla base di meccanismi di attrazione non impositivi, basati su convergenze stabilite su una potente concezione di quella che possa essere una “buona vita”. L'assenza però di procedure coerenti di integrazione verticale può portare a pericolose tensioni, data l'assenza di mediazioni istituzionali in grado di gestire i problemi che possono sorgere direttamente a livello sociale.

4. Modelli di integrazione sociale e stile educativo: un'analisi comparata

Per quanto si è visto nell'analisi precedente, i modelli di integrazione sociali considerati nell'indagine presentano tutti elementi di difficoltà. Tali problematiche si riflettono nello stile educativo nazionale e nella modalità di interpretare un'educazione multiculturale e/o

interculturale. Infatti, partendo dalla **Francia**, l'immigrato, non può disfarsi completamente della sua cultura di origine e diventare completamente uniforme al cittadino autoctono. In particolare, il tema della laicità e dell'uguaglianza cara alla Rivoluzione Francese e riproposto con forza negli anni ottanta, conduce ad un'immagine di cittadino educato nella scuola di Stato che solo nello spazio civile garantito dalla Repubblica realizzerebbe l'ideale di uguaglianza proclamato nella dichiarazione dei diritti dell'uomo². Ciò conduce ad un progetto pedagogico che concentra nell'istituzione scolastica gli sforzi di emancipazione e di negazione dei particolarismi e delle diversità. Questa non è che la fase più attuale di un lungo percorso dello stile pedagogico francese che cammina di pari passo con i mutamenti dei fenomeni migratori. Tale fase si ritiene iniziata con la polemica sullo chador (1989) innescata dall'episodio della giovane liceale di Creuil, giunta a scuola con il velo islamico e incorsa, per aver rifiutato di togliere tale indumento distintivo, nei provvedimenti di espulsione decisi dall'autorità scolastica in nome della laicità. Lo stile pedagogico che chiede l'annullamento della specificità culturale dell'individuo sull'altare della proclamata laicità ed uguaglianza omologante dello Stato, è fonte di profonde discussioni anche a livello internazionale; in particolare in Francia trova sul fronte opposto pensatori quali Hubert Hannoun che afferma: *“La scuola deve ricomprendere in chiave interculturale i tre obiettivi generali ad essa assegnati dalla nostra civiltà: la trasmissione di un'eredità culturale, la socializzazione dell'educando, la sua espressione personale; occorre perciò che la scuola interculturale trasmetta una pluralità di culture o comunque quelle che coesistono nell'ambiente di riferimento, che socializzi gli alunni adattandoli alla propria realtà sociale d'origine e a quella comune a tutti e che eviti di svaloriare le diverse culture.”*³ La scuola per Hannoun, ha per compito *“attraverso la diversità delle culture, di fare emergere queste stesse contemporaneamente nella loro differenza e nella loro ricchezza comune, nei loro apporti convergenti alla civiltà attuale”*. E prosegue affermando che *“al sistema educativo non va chiesto di inserire ciascun alunno in uno stampo scolastico unico ed uniforme come in un letto di Procuste, ma di considerare gli alunni nella ricchezza della loro diversità e di fare di questa diversità il vero cemento della scuola, poi di una società, effettivamente vivente”*⁴. Le proposte pedagogiche e di formazione degli insegnanti di Hannoun paiono molto interessanti e a tale corrente si rifanno numerose altre esperienze di educazione interculturale in Francia, spinte innovative che superano il concetto (multiculturale) di educazione per gli immigrati e si caratterizzano per il fatto di coinvolgere tutti gli alunni (stranieri e non). Tuttavia, anche se

² Sulle pratiche scolastiche di educazione interculturale in Europa: a cura di Elio Damiano, *La sala degli specchi*, Franco Angeli, 2005.

³ H.Hannoun, *Les ghettos de l'école. Pour une éducation interculturelle*, esf, Paris, 1987, p.109

⁴ ibidem p.119

sempre più presenti, tali modalità educative di “spontanea interculturalità” –così definita dallo stesso Hannoun- si pongono globalmente in antitesi alle politiche generalmente omologanti e ufficialmente adottate dalla Francia attuale. Si può in un certo senso affermare che l’estrema laicità dello stato Francese con l’intento di evitare il conflitto in nome di ideali moderni, in realtà pone anche limite al contatto con la diversità. Essendo tuttavia tale contatto di vitale importanza per tutti (la costruzione del Sé non può avvenire senza il contatto con l’Altro), ci si trova di fronte ad una spinta reale opposta che si concretizza in nuove forme educative più rispondenti alle reali esigenze. Nel corso del tempo appare anche problematica la soluzione **britannica** dell’accettazione della differenza, sino a giungere all’assenza di contatto ed a pregiudicare l’unitarietà del contesto societario. Dal punto di vista educativo appare molto chiaro il gap esistente tra elaborazioni teoriche e pratiche scolastiche. Le prime, centrate su una educazione interculturale che rispetta e valorizza le diversità e ne incentiva il dialogo attraverso proposte di cambiamento curricolare ma anche di metodo, di stile e di obiettivi educativi (tra gli autori ricordo Lynch 1986, Figueroa 1991, Gilborn 1995, Gundara 1992); le seconde ancora ancorate a forme che potremmo definire integrazioniste, che nel migliore dei casi propongono un’educazione multiculturale di tipo compensatorio (recupero scolastico degli stranieri) ma paiono ancora scarse della capacità di porre in relazione le alterità del territorio e di saperne trarre valore. Più nel dettaglio, solo negli anni ottanta si è passati da una prospettiva di assimilazione ad una di integrazione ma in sostanza (come sostenuto nel Rapporto Swann del 1985)⁵ la società britannica non riesce ancora a superare un’ottica della superiorità a favore di una maggiore compartecipazione e dialogo su un piano paritario. Sempre nel medesimo rapporto si delineano in modo dettagliato ma puramente teorico i caratteri della nuova educazione per tutti mirante al riconoscimento delle diversità presenti nella società britannica e nel mondo di oggi, al fine di combattere ogni forma di razzismo attraverso la formazione ad un atteggiamento scevro da stereotipi etnocentrici. A questa ritrovata, seppur teorica, consapevolezza, sono succedute alcune interessanti riforme (tra cui *l’Education reform Act 1988 e 1993*) in cui, tra l’altro è stato introdotto (oltre ad alcuni insegnamenti trasversali tipo educazione all’ambiente, ai diritti dell’uomo, alla salute ecc) l’insegnamento inter-religioso il cui programma nasce da un accordo tra le diverse confessioni rappresentate nel paese. Tuttavia, al di là dei buoni propositi, numerose rimangono le difficoltà di realizzazione sul piano pratico e molte sono le critiche provenienti da esperti appartenenti alle minoranze etniche. Tra questi vi

⁵ Il rapporto Swann è un documento ufficiale del 1985 sulla situazione scolastica dei bambini appartenenti alle minoranze etniche in Gran Bretagna. Fu prodotto in sei anni di lavoro da una apposita commissione di inchiesta, la *Committee of Inquiry into the Education of Children From Ethnic Minority Groups*, istituita dal governo laburista nel 1979.

è Jadish Gundara che si pone in senso critico nei confronti delle politiche adottate dal governo britannico giudicando deboli gli interventi delle scuole, anche di quelle più aperte. Considera l'educazione interculturale britannica ancora viziata da una visione anglocentrica che danneggia le minoranze, le quali paiono non avere altra prospettiva se non l'adattamento alla cultura dominante. In sostanza, nonostante le aperture a livello teorico della pedagogia ufficiale e le esperienze pratiche di alcune scuole miranti a valorizzare le culture "altre", il modello britannico appare ancora ateneante tra tendenze integraliste ed un sostanziale separatismo mascherato da multiculturalismo. In tal senso il cammino verso un dialogo alla pari le culture rimane ancora lungo. La scarsa connessione tra elaborazioni teoriche sul tema dell'educazione interculturale (evidenza Gundara) e la loro applicazione nel campo dell'educazione e dell'istruzione si traduce con l'assenza di un organico progetto di educazione interculturale.⁶

La promozione separata della cultura d'origine, nel **caso tedesco**, provoca anch'essa più che altro uno stato di indeterminazione, rafforzato dal fatto che l'appartenenza ad un popolo, e non ad uno stato, si profila come un esito difficilmente acquisibile, per un singolo individuo nell'arco di un normale processo biografico. Anche in questo caso il divario tra teoria e prassi in campo educativo appare abbastanza evidente. La tendenza educativa generale in Germania pare centrata su "l'accogliere differenziando" attraverso approcci appunto differenziali mirati agli stranieri (scuole speciali per ragazzi portatori d'handicap, per ragazzi con difficoltà di apprendimento e classi d'accoglienza per immigrati –quest'ultime riferite ad un periodo transitorio-). La Germania in genere mira ad un equilibrio tra assimilazione e mantenimento delle possibilità di ritorno nei paesi d'origine. L'educazione per tutti gli anni '70 è stata di tipo compensativo ed avente come obiettivo l'assimilazione soprattutto linguistica; dagli anni '80 si inizia a teorizzare una diversa modalità educativa, valida per tutti di tipo interculturale. Di essa non viene data una definizione univoca ma è diffusa l'idea che si tratti di una strategia per vivere in una società multiculturale. Per Kruger Portratz –pedagogo- *"l'educazione interculturale aiuta gli alunni ad orientarsi in una società nella quale la vita quotidiana è caratterizzata da eterogeneità etnica, linguistica, religiosa e sociale e sarà sempre più tale"*⁷ Per D. Glowka è un *"dovere etico"*, per altri autori l'educazione interculturale non è da intendersi semplicemente come adattamento da parte dei nuovi arrivati, ma che la stessa società che accoglie deve modificarsi nel suo interno, attuando provvedimenti come: accettare la lingua degli immigrati quale seconda lingua per i ragazzi tedeschi, insegnare a scuola le diverse religioni delle famiglie ospiti, apprezzare la cultura dei nuovi venuti⁸. Tali spinte trovano il

⁶ J.Gundara, *Scuola democratica*, numero monografico del settembre 1995, Le Monnier, Firenze.

⁷ M. Kruger-Portratz, *Interkulturelle Padagogik. Studienbrief der Fernuniversität Hagen*, 1994, p.3

⁸ E.Damiano *ibidem*, p.190

limite posto dai conservatori che considerano universali i valori della cultura occidentale e si trovano perciò più rassicurati da un concetto unitario di cultura e da un'idea romantica di nazione. Di fatto (eccezioni e sperimentazioni a parte) la situazione in termini di pratiche scolastiche rimane per lo più arenata ad attività separatiste con difficoltà di dialogo tra differenze.

Si è visto, inoltre, come il **modello spagnolo** rischia di diventare troppo identitario, perché legato non già ad una categoria organica di popolo, come nel caso tedesco, ma ad una esclusiva di civiltà nel contesto di una vagheggiata nazione di nazioni. In campo educativo prevale lo stile integrazionista che tende ad interpretare la diversità come un fattore di svantaggio che deve essere colmato. Si delinea inoltre la prevalenza di due modelli di assimilazionismo, uno definibile debole che si sviluppa nella Spagna del sud ed uno forte caratteristico delle regioni autonome (specialmente in Catalogna). Il primo si centra su una serie di attività didattiche dedicate esclusivamente agli studenti stranieri per facilitarne l'integrazione; il secondo prevede un vero e proprio processo di integrazione integrale, perché linguistico, culturale e sociale. In generale le pratiche suddette si delinano in quanto pratiche di compensazione e sostegno (per eliminare gli svantaggi derivanti dal non essere spagnoli) e possono essere svolte a seconda dei casi con un modello forte o debole; si delineano inoltre pratiche di Conflict resolution ovvero attività estese anche alle famiglie degli studenti stranieri per la riduzione della conflittualità di tipo razzista. Queste solo in certi casi vengono estese anche agli studenti spagnoli. Infine pratiche di integrazione riservate esclusivamente agli studenti stranieri che prevedono anche lo studio delle culture e delle lingue degli immigrati. Pratiche di mediazione interculturale che sono le uniche che prevedono il coinvolgimento di attori non stranieri, ma sono sviluppate per lo più tramite progetti europei o associazioni di volontariato. Anche in questo caso prevalgono attività integrazioniste/assimilazioniste che poco hanno a che vedere con lo scambio reciproco insito nel più ampio respiro del dialogo interculturale.

Il **modello svizzero** pur nella sua profonda multiculturalità spesso cela atteggiamenti separatisti che poco favoriscono l'incontro ed il contatto con l'Altro. Inoltre l'accento posto sulla Jus Sanguinis in ambito di acquisizione della cittadinanza appare ancora limitante al fine di ottenere pieni diritti di appartenenza. Dal punto di vista educativo, la Svizzera vanta un'antica tradizione Storico-pedagogica. Nella Svizzera francese, tra le due guerre si rintracciano alcuni precursori dell'educazione interculturale: Bovet, Piaget, Claparède. Essi affiancano alle notissime ricerche nel campo dello sviluppo cognitivo, un impegno civile per la comprensione internazionale, l'antirazzismo e la pace.

Al di là delle suddette origini storiche gloriose, si possono rintracciare alcune tappe in ambito educativo. In particolare, gli anni sessanta si sono caratterizzati per una politica ed uno stile educativo diretti all'assimilazione degli immigrati alla cultura dominante (fase caratterizzata da una certa invisibilità degli stranieri e dalle loro rivendicazioni di identità con richiesta di scuole separate). Gli anni settanta possono considerarsi la fase dell'integrazione delle differenze. Nel 1972 il CDIP (Confederazione Capi di Dipartimento) pubblica i principi relativi alla scolarizzazione dei figli dei lavoratori immigrati. Tale tendenza pedagogica si distingue soprattutto per finalità compensatorie ed in sé tende ad identificare l'alterità con le difficoltà scolastiche e dunque con un deficit tipico degli "alunni difficili". E' negli anni ottanta che si inizia a delineare una nuova educazione interculturale per tutti. Questa (secondo F. Paoletti dell'Istituto Magistrale di Locarno)⁹ deve contenere aspetti dinamici che pongono in relazione nella pluralità attraverso uno stile decentrato fondato sulla reciprocità. Il passaggio verso l'educazione interculturale è tutt'ora in corso. Si possono notare, anche in questo caso, alcuni paradossi, che in fondo si accomunano agli altri paesi presi in esame. Nonostante il contesto particolarmente favorevole e l'illustre passato pedagogico, permangono due tipologie di ritardi:

1. quello con cui le affermazioni teoriche sono riuscite ad introdursi come prassi quotidiana nelle scuole
2. un forte ritardo rispetto le scelte di introdurre ufficialmente l'educazione interculturale nelle scuole. Anche in questo caso si registra una certa distanza tra dibattito pedagogico e politiche educative

Il progredire dell'educazione interculturale in Svizzera appare lento e con non poche problematiche (come del resto altrove) difficile risulta il cambiamento della mentalità degli insegnanti e l'attuazione di effettive realizzazioni innovative.

Il **modello americano**, poi, è oscillato storicamente tra una concezione deista del paradiso – espressa nel mito del *melting pot* – ed una minimalista del patriottismo costituzionale, per cui l'unico riferimento possibile rimane l'accettazione individuale di regole istituzionalmente condivise. In ambito educativo non pare molto diffusa la distinzione tra interculturale e multiculturale. Con quest'ultimo termine in genere si tende ad identificare entrambi. Attraverso l'educazione multiculturale negli USA si intende trasportare la visione di un mondo pluralistico nelle teorie e nelle pratiche pedagogiche. Questo si concretizza in un "cambio del punto di vista" relativo ai fenomeni culturali. Per esempio la scoperta di Cristoforo Colombo può essere considerata dal punto di vista degli scopritori, ma anche da quella degli scoperti.

⁹ F. Paoletti (a cura di), *L'educazione interculturale*, La Nuova Italia, Firenze, 1992

Un'educazione multiculturale, perciò, non impoverisce il curriculum scolastico ma va ad integrarlo. In generale le teorie, ma soprattutto le pratiche multiculturali negli USA sono minoritarie. Nascono infatti dalla critica al modello del *melting pot*, che nelle pratiche della socializzazione funzionava come un modello di integrazione ai principi della cultura bianca e protestante, di origine europea.

L'educazione multiculturale, a livello di principi teorici, sorge negli anni sessanta negli Usa sulla scia delle lotte per i diritti civili. Il punto di vista multiculturale si afferma criticando le tesi della *deprivazione culturale*, secondo le quali, i gruppi minoritari erano svantaggiati in quanto appartenenti a forme di vita (intesa in senso sociale) meno evolute e dovevano quindi essere integrate in forme maggiormente evolute. Il pensiero multiculturale sostiene invece che esistono culture *differenti non diversificabili su una scala di superiorità ed inferiorità*. Nella pratica i principi multiculturali vengono applicati a tre livelli:

1. riconoscimento dei simboli delle culture minoritarie
2. L'introduzione di elementi derivanti da queste culture
3. La trasformazione del punto di vista degli studenti del gruppo culturale maggioritario (chiamato approccio trasformativo) in modo da superare un atteggiamento culturale unidimensionale (a favore di uno multidimensionale). Per esempio uno stesso tema di natura universale può essere sviluppato attraverso le diverse tradizioni culturali (scritte e orali). Se il tema è la pigrizia, per esempio, gli studenti possono studiare varie fonti di differenti culture che affrontano il tema, oppure vedere i collegamenti esistenti tra le diverse tradizioni culturali (per esempio come "Le mille e una notte" influenzano il romanzo occidentale).

Molto interessante appare il **modello canadese**, capace di riconoscere esplicitamente il multiculturalismo, in quanto riconoscimento ed arricchimento reciproco sulla base della differenza. Tale modello, però, non perviene ancora al riconoscimento della coesistenza tra individuazione e socializzazione, concependo ancora il riconoscimento dell'Altro in funzione esclusivamente esterna. In Canada (così come in Australia) paiono avanzate anche le pratiche educative che si centrano sul multiculturalismo; è stato istituito un Ministry of Multiculturalism a favore di programmi che sostengono le minoranze e l'insegnamento delle lingue nelle scuole e sono sempre più presenti pratiche di tipo interculturale inserite a livello curricolare.

Infine, il **modello italiano**, appare efficace nel fare riferimento ad uno scambio reciproco a livello sociale, ma estremamente debole al livello istituzionale della mediazione dei potenziali conflitti culturali. Per quanto concerne le politiche scolastiche, l'educazione interculturale in

Italia si intreccia con i temi dell'accoglienza e dell'integrazione scolastica degli alunni stranieri. Le prime esperienze di educazione interculturale iniziano dagli anni '80, periodo in cui si verifica un'incremento della presenza degli alunni stranieri nelle classi. In generale, le esperienze in tale ambito sono abbastanza numerose e variopinte ma deficitano di una connotazione univoca. La maggior parte degli interventi che nel corso della mia ricerca ho avuto modo di visionare si centrano sull'emergenza dell'inserimento dell'immigrato, per cui mirano a colmare i deficit in maniera compensatoria. Tuttavia, numerose risultano nel nostro paese le attività di sperimentazione che coinvolgono tutti gli alunni (e perciò considerate realmente interculturali) anche se poche hanno dato vita a successive pubblicazioni. Tra queste cito *Quaderni di intercultura* del CEM (Centro di educazione alla Mondialità di Brescia, *Le Migrazioni*, frutto del lavoro del CRES (centro che opera nel campo dell'attività di educazione allo sviluppo scolastico per l'ONG Mani Tese) e *A scuola di mondo* testo che nasce dalla collaborazione tra la Cooperativa "La luna nel pozzo" di Bologna, il GVC (Gruppo Volontariato Civile), e il CD/LEI (centro di Documentazione/Laboratorio per un'Educazione Interculturale). Dalla visione di tali testi emerge un'immagine dell'educazione interculturale in Italia che si delinea in primo luogo per l'origine locale delle proposte; in genere si sono mosse le istituzioni più vicine al luogo delle operazioni. Gli attori principali di tali proposte sono stati gli organismi di volontariato e gli IRRSAE (Istituti Regionali per la Ricerca e la Sperimentazione e Aggiornamenti Educativi). Le esperienze sono come si diceva, varie e variegate, distribuite a macchia di leopardo (quelle citate sono probabilmente tra le più complete ed interessanti) prive di una sostanziale carica diffusiva. In tal senso (e ciò può avvenire anche per l'esperienza di ricerca da me svolta) rischiano di restare prive di futuro se non accompagnate da una strategia unificante sostenuta dal centro. In effetti nessun cambiamento può avvenire senza le motivazioni personali e professionali ma è anche vero che le élite professionali non possono da sole riorientare l'istituzione scolastica, tanto meno assicurare uno scambio ed un confronto (ancora inadeguato) sulle innovazioni condotte in contesti particolari. In sostanza da questa breve analisi comparata si può evincere che in Italia, così come nella maggioranza dei paesi presi in esame, l'educazione interculturale appare fortemente teorizzata dagli esperti e naturalmente praticata dagli appassionati professionisti, ma troppo poco considerata dai governi arenati ancora a stili di integrazione omologante o, nei migliore dei casi, ad interventi compensativi di sostegno. Si segna così il gap esistente tra politiche educative multiculturali e le più attuali proposte educative interculturali. Le prime si definiscono per il limite di concretizzarsi attraverso un sistema di appoggio extra scolastico che omette di radicare nelle istituzioni la presenza degli immigrati, a livello di programmi, di materiale didattico e di

rapporti di lavoro. Risultano in sostanza ancora povere (nell'ottica del presente lavoro) di quel contatto con l'alterità che diventa fonte di sviluppo personale e sociale (individuazione/socializzazione). Elementi questi fortemente presenti nell'ambito dell'educazione interculturale che favorendo l'incontro tra diversità favorirebbe anche la possibilità di affrontare le tensioni concernenti l'integrazione assumendo un'immagine di cultura e dunque di cittadinanza dinamica rispondente alle nuove esigenze di una società al plurale a carattere meticcio, in movimento continuo, complessa come quella attuale.

Conclusioni

In sintesi si può partire – per affrontare le dinamiche dell'integrazione – da questi punti fermi. (a) La cittadinanza non è di per sé uno status che risolve automaticamente i problemi del conflitto interculturale. (b) La scoperta dell'Altro non può avvenire semplicemente tramite il riconoscimento della differenza, ma anche in riferimento all'alterità interna di ogni individuo. (c) Si può quindi avanzare l'ipotesi – a livello di interventi relativi ai processi di socializzazione – che il processo d'individuazione e quello di socializzazione risultino correlati, per cui scoprendo l'Altro io scopro e modifico il mio Sé. (d) Si può ritenere che esistano due poli opposti di concezione della sfera pubblica nel processo di incontro con l'Altro. Uno che vede la sfera pubblica come *spazio neutro*, accessibile per tutti in cambio dell'abbandono delle proprie identità culturali e collettive. Il secondo che concepisce la sfera pubblica come *spazio aperto a tutti*, per cui ogni gruppo etnico e culturale può averne accesso in cambio del riconoscimento degli altri gruppi. Tali concezioni si riflettono nelle tipologie educative dalle quali tuttavia si possono rintracciare dei tratti comuni. Anzitutto una certa biforcazione tra le politiche educative adottate (ancora centrate quasi esclusivamente su pratiche di sostegno dirette esclusivamente agli stranieri) e le pratiche spontanee di sperimentazione che si connettono alle teorie socio-pedagogiche di tipo interculturale. Nell'ambito di tali pratiche, si riscontrano altri tratti che possono ritenersi comuni: (a) sono pratiche rivolte a tutti gli studenti della scuola; (b) si centrano su capacità relazionali di accoglienza (c) Sono interdisciplinari e a livello cognitivo mirano alla modifica del punto di vista.

Affronterò in maniera empirica questi punti nella seconda parte della mia ricerca.