

Scuola, infanzie e culture in Quebec **Le politiche educative interculturali dal paradigma culturalista al** **paradigma civico**

Letizia Caronia

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

Dipartimento di Scienze dell'educazione

letizia.caronia@unibo.it

Abstract

Questo articolo propone un'analisi storica e una riflessione critica sui modi con cui il Quebec ha affrontato e costantemente riaffronta il problema della scuola pubblica in una società storicamente multiculturale, multi-etnica e plurilingue. In particolare, la riflessione riguarda il piano normativo e legislativo e le politiche scolastiche via via elaborate, per rispondere alla sfida di pensare e costruire una scuola pubblica capace di costruire una "infanzia quebecchese". Una lettura del "curricolo ideale" - si dirà - ci dice poco sulla 'realtà' educativa di un paese. Eppure, in Quebec come altrove, le politiche scolastiche costituiscono i segnali pubblici del modo con cui un paese - rappresentando pubblicamente e ufficialmente la sua scuola - rappresenta se stesso, i propri valori, le proprie concezioni di 'infanzia'. Dopo un breve quadro storico inteso a tracciare l'origine multiculturale del Quebec (come di tutti gli stati nordamericani, par.1), saranno presi in esame la legge 101 (1977) che sancisce il francese come lingua ufficiale di insegnamento e il dibattito sempre vivo e lacerante che ha accompagnato questa legge e le sue successive modifiche (parr. 2-4.) In secondo luogo, saranno presi in esame il recente processo di laicizzazione della scuola quebecchese sancito dalla legge 118 (giugno 2000) e le profonde implicazioni culturali, politiche e identitarie di tale processo (parr. 5-8.) In un paese che storicamente ha fatto un uso a carattere esplicitamente identitario del riferimento alle religioni dei due gruppi maggioritari, che ha costruito su esso la propria organizzazione sociale, le identità dei gruppi e i loro rapporti di forza, la deconfessionalizzazione della scuola pubblica ha implicazioni e significati culturali del tutto peculiari. Infine sarà analizzata l'assunzione ufficiale della vocazione interculturale della scuola pubblica (parr. 9-11.) L'incrocio di questi tagli prospettici fa emergere i paradossi insiti in una società che vuole abbandonare la logica delle "communities" senza per questo abbracciare la *reductio ad unum* di alcuni modelli europei. L'articolo si conclude con un'analisi critica dei modelli pedagogici relativi all'"educazione in-

terculturale” e con un confronto tra il modello quebecchese e alcuni modelli europei, tra questi il modello italiano.

Parole chiave: educazione interculturale; scuola pubblica; identità culturale; paradigma culturalista; assimilazionismo

Introduzione: il curricolo ideale, ovvero come un paese rappresenta se stesso e la scuola

Fare il ritratto di una società, della sua (concezione di) infanzia, dei suoi modelli pedagogici e valori culturali è un progetto estremamente ambizioso il cui percorso è disseminato di tutti i rischi propri della descrizione culturale.

Il rischio delle generalizzazioni affrettate, dello stereotipo descrittivo, del riduzionismo esplicativo, della semplificazione di fenomeni complessi, della reificazione di identità culturali in costante evoluzione, cambiamento e meticcaggio è sempre presente e tutto sommato mai completamente ovviabile. E tuttavia credo esista una strada percorribile: la lettura del quadro istituzionale e dei documenti legislativi che riguardano l'educazione e l'istruzione può essere un punto di vista (ovviamente non l'unico) attraverso cui comprendere una società complessa e i suoi complessi modi di pensare l'infanzia e agire per essa.

Piuttosto che intraprendere il compito di descrivere l'infanzia quebecchese (qualunque cosa ciò significhi) e la sua scuola, vorrei cercare di capire come il paese intende *costruire* un'infanzia quebecchese, facendo di questo progetto la scommessa della sua scuola. Una lettura del “curricolo ideale” - si dirà - ci dice poco sulla ‘realtà’ educativa di un paese, basti pensare a tutti gli scarti immaginabili tra qualsivoglia curricolo ideale e le sue realizzazioni in miriadi di curricoli reali. Eppure, rapporti delle commissioni ministeriali, nuove leggi sull'istruzione pubblica e privata, morte e nascita di comitati e servizi, riforme scolastiche e Nuovi programmi per la scuola dell'infanzia, primaria e secondaria, in Quebec come altrove, costituiscono i segnali pubblici del modo con cui un paese - rappresentando pubblicamente e ufficialmente la sua scuola - rappresenta se stesso, i propri valori, le proprie concezioni di ‘infanzia’.

Questa analisi del quadro normativo e del dibattito pubblico che lo ha preceduto, accompagnato e seguito, necessita di un taglio prospettico. Ho scelto tre distinte ma profondamente correlate chiavi di lettura.

Dopo un breve quadro storico inteso a tracciare l'origine segnatamente multicultural del Quebec (come di tutti gli stati nordamericani, par.1), saranno presi in esame la legge 101 (1977) che sancisce il francese come lingua ufficiale di insegnamento e il dibattito sempre vivo e lacerante che ha preceduto accompagnato e seguito questa legge e le sue successive modifiche (parr. 2-4.)

In secondo luogo, saranno presi in esame il recente processo di laicizzazione della scuola quebecchese sancito dalla legge 118 (giugno 2000) e le profonde implicazioni culturali, politiche e identitarie di tale processo (parr. 5-8.) In un paese che storicamente ha fatto un uso a carattere esplicitamente identitario del riferimento alle religioni dei due gruppi maggioritari, che ha costruito su esso la propria organizzazione sociale, le identità dei gruppi e i loro rapporti di forza, la deconfessionalizzazione della scuola pubblica ha implicazioni e significati culturali del tutto peculiari.

Infine sarà analizzata l'assunzione ufficiale della vocazione interculturale della scuola pubblica (parr. 9-11): al di là di un consenso sociale di principio, di alcuni topoi di genere tipici del discorso pedagogico su "cittadinanza e culture", questa vocazione appare - qui come altrove - difficilmente operazionalizzabile e sempre in bilico tra essenzialismo identitario e assimilazionismo ben temperato. L'incrocio di questi tagli prospettici fa emergere i paradossi insiti in una società che vuole abbandonare la logica delle "communities" (principio sociale, prima ancora che sociologico, che, di fatto, organizza la vita pubblica e quotidiana delle società nord americane) senza per questo abbracciare la *reductio ad unum* di alcuni modelli europei. Cogliendo tutti i limiti intrinseci e le possibili derive del multiculturalismo anglosassone coniugato con l'*antiracist education*, la società quebecchese sembra optare per un paradigma civico declinato su valori comuni e un comune percorso educativo per tutti i cittadini. E tuttavia - per ragioni storiche prima ancora che culturali e pedagogiche - la società quebecchese appare anche orientata a difendere le recenti e sofferte conquiste del gruppo etnoculturale-linguistico maggioritario (i franco-canadesi) che sembra dubitare della sua stessa identità (Bouchard; Taylor, 2008).

L'articolo si conclude con un'analisi critica dei modelli pedagogici relativi all'"educazione interculturale" e con un confronto tra il modello quebecchese e alcuni modelli europei, tra questi il modello italiano.

1. Un quadro storico: autoctoni colonizzati, europei colonizzatori, conquistati, conquistatori, immigrati

Lo stato del Quebec (una delle dieci *provinces* del Canada cui vanno aggiunti tre *territoires*) ha una storia caratterizzata da secoli di successive colonizzazioni, conquiste, ondate migratorie da parte di nazioni e popoli soprattutto europei fino alla metà del XX secolo e, in seguito, provenienti da praticamente tutti i continenti. Il paese nasce dunque come un paese radicalmente multiculturale. Dalla colonizzazione intrapresa dai francesi rispetto alle popolazioni autoctone, alla conquista inglese del 1759 e al suo dominio sulla maggioranza francofona, dalle ondate migratorie europee che dalla fine del XIX secolo si sono succedute sul territorio quebecchese alla più recente immigrazione asiatica e africana, le relazioni interetniche (caratterizzate anche da laceranti conflitti, rapporti di do-

minanza e vere e proprie rivoluzioni più o meno silenziose) hanno lasciato un solco che costituisce ancora la cifra specifica di questo paese.

Lingue, culture, religioni, diritti, tradizioni si intrecciano qui ai rapporti di forza che regolano le relazioni tra maggioranze e minoranze, tra colonizzati e colonizzatori, tra conquistatori e conquistati, tra ricchi e poveri, tra visibili e invisibili. La storia della scuola quebecchese riflette in modo drammatico, ma straordinariamente interessante i vari modi con cui in epoche successive questi rapporti sono stati pensati.

E' ovviamente impossibile qui ripercorrere le tappe della storia della scuola di questo paese per quanto sia affascinante scoprire come le prime scuole dei missionari cattolici lavorassero persino sui corpi dei bambini autoctoni per trasformarli in piccoli europei e come le prime scuole primarie ufficialmente istituite dal governatore britannico (1801) fossero ignorate dalla maggioranza francofona a causa della lingua di insegnamento (l'inglese) e della loro confessionalità (cristiane protestanti).

Tuttavia credo valga la pena sottolineare almeno una data: nel 1943, per lottare contro la sottoscolarizzazione della maggioranza della popolazione una legge istituisce l'istruzione obbligatoria per i giovani dai 6 ai 14 anni. Malgrado ciò, il tasso di sottoscolarizzazione della popolazione francofona (la maggioranza della popolazione quebecchese) resta drammatico e il sistema educativo rimane profondamente elitario, non democratico e fortemente marcato dal dominio esercitato dalla minoranza (una delle minoranze) anglofono – protestante sulla maggioranza francofono-cattolica.

Agli inizi degli anni '60, il Quebec attraversa una fase di profonda trasformazione politico-culturale. Si tratta di quella che è stata chiamata la "rivoluzione tranquilla" che ristabilisce tra l'altro un equilibrio nei rapporti di forza tra minoranza anglofona (politicamente, culturalmente, amministrativamente dominante) e maggioranza francofona. Il rispetto reciproco delle rispettive lingue e religioni e soprattutto la dignità e visibilità della lingua francese, della cultura e della religione (cattolica) della maggioranza della popolazione diventano la cifra delle politiche Quebecchesi.

In questo fermento si collocano i lavori della prima Commissione sulla scuola (Commission Parent, 1960) e il primo rapporto sullo stato dell'educazione in Quebec (Rapport Parent, 1961). Tale rapporto fornirà le basi per la riforma del sistema scolastico: attraverso una serie di leggi chiamate *La Charte de l'éducation*, le autorità intendono generalizzare e democratizzare l'accesso all'educazione. Questo decennio di intense trasformazioni vede anche la creazione del Ministero dell'educazione e del Consiglio superiore dell'educazione.

Anglofoni e protestanti, francofoni e cattolici ... il processo di democratizzazione della scuola quebecchese affronta fin dall'inizio il problema del rispetto e della valorizzazione delle differenze linguistiche, culturali e religiose: alla fine

degli anni '60 la (bi)confessionalità del sistema scolastico è ancora forte, anche se il clero ha definitivamente perso il ruolo che aveva sempre avuto, quello di gestire, di fatto, il sistema educativo. Almeno, però, si è sancita la necessità di una scuola pubblica in cui lingua d'insegnamento e religione rispondano alle specificità culturali delle due comunità maggioritarie. Fino allora, infatti, la scuola obbligatoria per tutti era, di fatto, una scuola per alcuni: anglofoni e protestanti. I francofoni cattolici semplicemente restavano tagliati fuori da un sistema scolastico a loro culturalmente estraneo.

Il decennio 1970 - 1980 vede il consolidamento delle riforme messe in piedi negli anni precedenti e si comincia a comprendere fino a che punto le dimensioni linguistiche e confessionali siano la prima e più importante sfida della scuola pubblica in Quebec (nonché dei suoi rapporti con la scuola privata). Nel 1979 il governo istituisce i servizi analoghi al nostro nido e nel 1981 vengono stilati gli Orientamenti pedagogici per la scuola materna, primaria e secondaria. Nel 1988, la nuova legge sull'istruzione pubblica (Legge 107) innalza l'obbligo scolastico ai 16 anni e prevede la divisione del territorio del Quebec in commissioni scolastiche linguistiche e non più confessionali cominciando così un lungo e incidentato processo che stravolgerà le strutture a cui la provincia era abituata da oltre cento anni.

E' all'interno di questo contesto storico-politico, di una recentissima e ancora debole costruzione di una sorta di identità nazionale, che via situato e compreso il progetto per una scuola interculturale.

2. La legge 101. Ovvero l'atto fondativo della lingua nazionale in Quebec

Il frutto probabilmente più maturo della rivoluzione tranquilla è la Legge 101 (detta anche la Carta della lingua francese). Promulgata nel 1977, costituisce il punto culminante di un dibattito (per nulla concluso) che aveva dato vita alla legge 63 (1969) e alla legge 22 (1974). Sintetizzando i punti cardine della rivoluzione tranquilla e posizionandosi in forte autonomia (se non antinomia) rispetto alla Carta canadese dei diritti e delle libertà, la legge 101 stabilisce che la lingua ufficiale del Quebec è il francese il che comporta tutta una serie di provvedimenti che da allora continuano a sottolineare e difendere la specificità linguistica e culturale del Quebec rispetto al resto della confederazione. I provvedimenti della legge 101 prevedono di trasformare in realtà sociale il progetto - fino agli anni '70 più enunciato che realizzato - di francesizzazione della vita pubblica del paese.

Questi provvedimenti che pretendono di avere delle conseguenze funzionali rispetto al mantenimento e uso del francese come L1, hanno anche - se non soprattutto - una straordinaria valenza simbolica: il francese, lingua della maggioranza, diventa la lingua obbligatoria sul lavoro, deve essere utilizzata per

qualsiasi comunicazione pubblica, nel commercio e negli affari; la toponomastica delle strade delle città viene riscritta e vengono fissate una serie di norme che prescrivono nei minimi dettagli l'uso del francese per le insegne cittadine, negozi compresi (francese obbligatorio, in prima posizione, caratteri più grandi di quelli utilizzati per qualsiasi eventuale scritta in altra lingua). Qualunque azienda voglia esportare i propri prodotti (culturali e non) in Quebec, deve impegnarsi a tradurre in francese tutte le informazioni che li accompagnano.

Ma gli articoli di legge che più di tutti riflettono la relazione profondamente conflittuale della società Quebecchese rispetto al multilinguismo sono i fatidici articoli 72 e 73 del capitolo VIII *La langue de l'enseignement* con cui la legge 101 stabiliva che il francese - salvo alcune eccezioni relative alle popolazioni aborigene- è la lingua dell'istruzione (pubblica e privata sovvenzionata) dalla scuola dell'infanzia alla scuola superiore. Di fatto tali articoli stabilivano anche l'obbligo per gli immigrati di iscrivere i propri figli alla scuola francofona qualsiasi fosse la loro lingua madre. Nel 1984, tali articoli - fortemente contestati dalla minoranza anglofona - sono stati dichiarati anticostituzionali dalla Corte suprema in quanto contrari ai principi sanciti dall'articolo 23 della costituzione federale.

Dal dibattito lacerante è emerso un compromesso, il primo fra tanti, che contrassegna la cifra del modo quebecchese di pensare e gestire il multilinguismo e multiculturalismo a scuola. L'appello alla carta costituzionale della confederazione ha, di fatto, portato ad una limitazione (drastica per i franco-quebecchesi, insufficiente per gli anglo-quebecchesi e gli immigrati) del raggio di applicazione della legge provinciale rispetto alla regolamentazione della lingua di insegnamento nella scuola. I cittadini canadesi che hanno frequentato o i cui figli abbiano frequentato una scuola primaria in lingua inglese altrove in Canada hanno il diritto di iscrivere i figli in scuole quebecchesi in cui la lingua di insegnamento è l'inglese. Con questo emendamento il governo quebecchese replica all'esigenza uguale e contraria avanzata dalle minoranze francofone in altre province del Canada le quali rivendicavano appunto la possibilità e il diritto di avere una istruzione pubblica in francese.

Il dibattito e le successive modifiche alla legge 101 hanno stabilito tutta una serie di eccezioni alla regola che sono sottilmente definite e dosate e, di fatto, circoscritte all'ingleseⁱⁱ.

Al di là delle pieghe normative, quel che importa sottolineare sono i modelli e le definizioni implicite di "Altro" che emergono da questo susseguirsi di norme, invalidazioni, emendamenti di una legge che tenta di trovare un equilibrio tra la definizione di una lingua nazionale di insegnamento e i diritti di tutte le minoranze linguistiche garantiti dalla costituzione federale.

Dopo anni di acceso dibattito e di emendamenti successivi, la legge 101 sancisce il francese come lingua dell'istruzione pur circoscrivendo i confini entro i

quali *alcune* minoranze linguistiche a certe e ben precise condizioni mantengono il diritto a ricevere l'istruzione nella loro lingua madre: gli anglofoni (a certe condizioni), i Cris, Inuit et Naskapis (art. 87, 88). E gli altri? Fermo restando che la legge riconosce al genitore il diritto di fare domanda affinché i figli vengano esentati dall'applicazione della legge 101 (art.74), e fermo restando che ogni anno un numero sempre crescente di immigrati fa ricorso a questa possibilità di poter iscrivere i propri figli in scuole anglofone, di fatto, la legge sancisce un modello monolingustico. La lingua di istruzione nella scuola pubblica o privata sovvenzionata quebecchese è una ed è il francese. Dopo aver predefinito le condizioni di ammissibilità alla deroga, la legge recita “ Il Ministro dell'educazione può annullare una dichiarazione di ammissibilità rilasciata per errore” (art. 78) e “Nessuno può permettere o tollerare che un bambino riceva l'insegnamento in inglese, se è stato dimostrato che non è ammissibile (art. 78.1)”.

3. “Speak white”: storia sociale della legge sul monolinguisimo della scuola pubblica

La contraddizione profonda tra una scuola aperta al pluralismo etnico ma, di fatto, non al pluralismo linguistico (salvo qualche ora di insegnamento aggiuntivo della lingua e cultura di origine cfr. *infra* par. 5), questa implicita definizione della cultura da accogliere e valorizzare a scuola come qualcosa di segnatamente epurato dalla lingua madre (salvo inglese (per alcuni) e francese) si spiegano in nome della specifica storia politico-culturale del Quebec e da quello che alcuni autori chiamano il mito fondatore (Létourneau, 1991 a e b). Nell'immaginario canadese e quebecchese, così come nella storia scritta dal punto di vista dei colonizzatori, nei discorsi politici sia del polo federalista che del polo nazionalista-separatista, nel discorso quotidiano dei cittadini che si autodefiniscono “de souche” (di nascita), ricorre una certezza solo a volte e per decenza corretta da una allusione alle popolazioni aborigene: i popoli fondatori (“*les peuples fondateurs*”) sono due, i “francesi” (franco-canadesi discendenti dei coloni francesi, cattolici) e gli “inglesi” (anglo canadesi, discendenti dei coloni e conquistatori britannici, protestanti). Loro e i loro discendenti sono, di fatto, i nativi rispetto ai quali vengono definiti “gli immigrati”.

Tra questi ultimi la legge 101 stabilisce una soglia storica: coloro che sono arrivati prima del 1977 e coloro che sono arrivati dopo. Questi ultimi sono tenuti ad iscrivere i figli in scuole di lingua francese e a condividere con la maggioranza francofona una lingua comune di scolarizzazione. Non era così.

Per un secolo circa e almeno fino al 1970 vigeva, di fatto, un sistema scolastico multiplo e parallelo corrispondente alle due comunità etno-linguistico-religiose maggioritarie e retto da una logica separatista oggetto di consenso sociale diffu-

so (Mc Andrew, 2001: 178). Tra la metà del XIX secolo e la metà del XX secolo, alcune ondate migratorie hanno fatto in parte vacillare la tenuta del doppio binario della scuola pubblica, portando alla creazione di ulteriori possibilità: le scuole anglo-cattoliche e franco-protestanti. Dal canto loro alcuni gruppi non anglofoni-non protestanti come gli ebrei aschenaziti, i sefarditi ma anche i greci ortodossi e gli armeni erano accettati nelle scuole pubbliche anglo-protestanti, salvo l'assenza di qualsivoglia riconoscimento di diritti connessi alla specificità religiosa e l'omologazione quasi obbligata al confessionalismo della scuola scelta. Questa integrazione condizionata alla scelta dell'inglese come lingua di insegnamento, alla rinuncia di un insegnamento religioso specifico, all'accentuazione del confessionalismo della maggioranza anglofona, ha dato origine alla nascita e diffusione delle scuole private religiose tutt'ora vigente. Storicamente finanziate dalle comunità, queste scuole ricevono sovvenzioni statali dal 1969 nella misura in cui adottano il programma ufficiale del Quebec a cui si aggiunge un programma linguistico religioso specifico finanziato dalle comunità.

Fino alla metà degli anni '70, il panorama scolastico appare articolato in sottosistemi definiti da parametri etnici, linguistici e - almeno fino alla riforma del 1998 e alla legge 118 del 2000, - religiosi. Il sistema scolastico è organizzato, di fatto, secondo il principio delle *communities*, sorta di organizzazione informata al principio del relativismo culturale secondo cui ad ogni comunità etno-linguistico-religiosa, la sua scuola. In ogni caso, fino agli anni '70 la frequentazione delle scuole pubbliche di lingua inglese da parte degli immigrati era considerata non problematica (Mc Andrew, 2001).

La legge 101, rompe con questa tradizione e, di fatto, propone e impone uno spazio scolastico comune e *francofono* per tutti gli immigrati arrivati sul suolo Quebecchese dopo il 1977. Con la legge 101 si passa, se non di fatto almeno di principio, da una logica fondata sul principio delle "comunità etnolinguistiche" che scelgono ciò che è più consona o vantaggioso per i loro membri, alla logica della "lingua nazionale" che vorrebbe - e questa è la scommessa o la contraddizione- caratterizzare una scuola capace di educare anche all'intercultura e al pluralismo.

Secondo alcuni autori (Mallea, 1977; Plourde, 1988), la legge 101 non ha mai avuto come obiettivo esplicito la costruzione di una comunità francofona pluri-etnica, né ovviamente la cancellazione sistematica delle varie L1 dal panorama sociale (cfr. *infra*, par. 4, il *Programme d'enseigner des langues d'origine*). L'obiettivo dichiarato era fare in modo che gli immigrati di seconda generazione imparassero e usassero il francese considerato come il viatico per una integrazione reale. Di fatto però questo obiettivo poteva essere raggiunto potenziando ulteriormente altri interventi: scuole bilingui, numero di ore di insegnamento del francese nelle scuole anglofone, maggiore immersione linguistica in L2 dei neo immigrati. La legge ha privilegiato decisamente la frequentazione

della scuola francofona, consentendo solo ai residenti di antica immigrazione di iscrivere i figli alla scuola pubblica anglofona.

Il progetto *implicito* della legge 101 é dunque quello della francesizzazione degli immigrati, un progetto a servizio della difesa della vitalità della lingua francese che é e vuole continuare ad essere la lingua ufficiale di questo paese. Per ragioni di opportunità sul mercato del lavoro e per ragioni connesse con i paesi di provenienza, se gli immigrati potessero scegliere le scuole di lingua inglese per i propri figli, lo farebbero come storicamente avevano fatto in maggioranza fino agli anni '70. Se lo facessero, nell'arco di qualche decennio e per pure ragioni demografiche, la maggioranza della popolazione quebecchese sarebbe anglofona.

Questo scenario é - allo stato attuale - culturalmente inaccettabile per la maggioranza francofona del Quebec. La storia della loro rivoluzione culturale e linguistica é troppo recente, le ferite identitarie sono ancora aperte tra i baby boomers delle aree urbane che hanno vissuto l'infanzia e l'adolescenza in una società in cui una minoranza linguistica dominante (anglofona) discriminava sistematicamente i francofoni fino alla vera e propria segregazione.

Se agli occhi di un europeo, la francesizzazione obbligatoria delle minoranze immigrate dopo il 1977 suona in forte contraddizione con il parallelo progetto di una scuola votata all'interculturalità (e in livida assonanza con la cattolicizzazione forzata degli autoctoni da parte dei primi colonizzatori francesi), nella memoria di un popolo vissuto all'ombra del terribile "Speak white!", la legge 101 ha tutto un altro significato.

Da un punto di vista squisitamente simbolico, la legge 101 non racconta affatto una discriminazione o non rispetto delle varie L1 (di fatto almeno ufficialmente accolte nello spazio scolastico pubblico francofono attraverso il PELO, cfr. *Infra* Par 5.), racconta la paura storica nei confronti di una lingua precisa: l'inglese, storicamente la lingua dei dominatori. Dopo un secolo in cui l'intreccio stringente tra disprezzo linguistico-culturale e razzismo costituiva un potentissimo dispositivo di discriminazione, la scelta per il francese come lingua di insegnamento della scuola pubblica quebecchese risponde prima di tutto ad una logica di difesa e protezione di quella che - nel panorama nordamericano - é di fatto la lingua di una minoranza.

La strutturale ambiguità dello statuto identitario dei quebecchesi francofoni, (maggioritari in Quebec, dove l'80% della popolazione é di lingua francese, ma minoritari in Canada), rende conto di quel malessere identitario e di quell'attitudine difensivista e protezionista che - come vedremo - caratterizza anche le politiche educative relative all'integrazione scolastica degli immigrati.

4. Il *Programme d'enseignement des langues d'origine* (PELO): una apertura simbolica al pluralismo linguistico a scuola

Se, per certi aspetti, la reazione del sistema scolastico quebecchese alla diversità linguistico-culturale della società riflette ottiche condivise da altri stati europei e nordamericani, tuttavia esistono alcune specificità dovute alla storia e alla complessità sociolinguistica della società quebecchese (Mc Andrew, 2001:14).

La faticosa legge 101 è andata di pari passo con l'adozione di programmi di insegnamento del francese riservati a nuovi immigrati (*classes d'accueil*). A questo approccio classicamente compensatorio, segue una seconda fase in cui si fa strada la consapevolezza della necessità del mantenimento di L1. Nel 1977, il testo sulla *Politique Québécoise de la langue française* (Libro bianco che ha preceduto l'adozione della Legge 101) sostiene chiaramente la necessità dell'insegnamento delle lingue e culture di origine a tutti i livelli del sistema scolastico (*ibidem*: 50). Nello stesso anno viene dunque creato il Programma di insegnamento delle lingue di origine (PELO) con l'obiettivo preciso dell'integrazione scolastica degli allievi allofoni. Con una serie di documenti (Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) 1978, 1983) il Ministero dell'educazione del Quebec giustifica la creazione di questo programma facendo leva sugli studi e ricerche che dimostrano quanto la piena padronanza della lingua di origine è un fattore che favorisce l'acquisizione di L2 (qui, il francese). Inoltre si sostiene che il riconoscimento della diversità linguistica da parte della scuola, favorisce la costruzione di un sentimento di appartenenza degli allievi alla scuola e aiuta al mantenimento dei legami intergenerazionali.

Su queste basi legislative viene varato il programma di insegnamento delle lingue di origine secondo il quale la scuola propone una quota oraria in L1, in cui l'insegnamento viene effettuato da insegnanti abilitati. Il programma dipende direttamente dal Ministero dell'educazione del Quebec che lo finanzia e definisce i programmi per ogni livello scolastico. Almeno in linea di principio, il programma di insegnamento è centrato su esperienze e cultura degli allofoni qui e ora più che orientato a tradizioni storiche dei paesi di origine. Inoltre esso è pensato come integrato all'orario scolastico regolare e non come un'appendice extracurricolare (Mc Andrew, 1991; Mc Andrew e Ciceri, 1998).

Nonostante gli auspici, il programma si rivela se non un fallimento, certamente una occasione mancata (Mc Andrew, 2001). Questo per una serie di complesse ragioni di ordine pedagogico (diffidenze tra insegnanti di lingua madre e insegnanti regolari, la progressiva trasformazione del PELO in attività extracurricolare, collocata prima o dopo l'orario scolastico) ma soprattutto di ordine socio-culturaleⁱⁱⁱ.

Prima di tutto e paradossalmente, esso ha incontrato una certa mal celata resistenza da parte delle stesse minoranze etnico linguistiche. In primo luogo, perché il loro progetto migratorio era molto più orientato all'integrazione al nuovo contesto che al mantenimento o rafforzamento della propria lingua e cultura. In breve ciò che gli immigrati di prima generazione chiedevano per i propri figli

era una scuola in cui lo sforzo fosse tutto orientato all'integrazione (ovviamente prima di tutto linguistica, ma non per questo francofona) nel nuovo paese. Inoltre, e soprattutto, le minoranze linguistiche lottavano, di fatto, contro la legge 101, di cui il PELO costituiva una sorta di correzione in direzione di un bilinguismo additivo. Tali gruppi vedevano nel PELO una strategia politica fondamentalmente manipolatoria volta di fatto a far accettare loro il nodo cruciale della legge 101: la frequentazione obbligatoria della scuola pubblica di lingua *francese*.

Ancora, i leader delle comunità etnico - linguistiche consideravano il PELO come una ingerenza dello stato in ambiti educativi "sensibili", una misura della scuola pubblica che entrava in competizione con le misure offerte dalle singole comunità rispetto all'educazione linguistica e religiosa delle nuove generazioni.

Al di là dei parziali successi e fallimenti del Programma, conviene qui sottolinearne la forza simbolica. Varato a ridosso della legge 101, esso era un segnale inviato ai nuovi immigrati rispetto all'imposizione della scuola francese: essa non equivaleva ad un progetto di assimilazione linguistica. Il PELO ritagliava uno spazio di insegnamento di e in L1 in una scuola pubblica incaricata, di fatto, di fare del francese la lingua comune e di tutti.

Il PELO costituisce dunque una correzione a carattere soprattutto simbolico del monolinguisma stabilito dalla legge 101: esso certifica l'esistenza di altre lingue e racconta la disponibilità della scuola pubblica a lasciarle entrare in un contesto di socializzazione e apprendimento in cui, di fatto, il francese è la lingua di insegnamento. La storia del programma e le sue recenti trasformazioni sottolineano quanto il suo valore sia più simbolico che didattico: non è più offerto agli allievi neo-immigrati che frequentano le classi di accoglienza e immersione in francese; nonostante la ricerca sottolinei che è proprio la padronanza del codice scritto in L1 che favorisce il trasferimento delle competenze linguistiche da L1 a L2, il PELO è sempre più un programma che privilegia l'orale in L1 e non lo scritto.

L'esistenza e le trasformazioni storiche del Programma di insegnamento delle lingue di origine riflettono l'ambivalenza di una società in cui le soluzioni pedagogiche informate al pluralismo (culturale e linguistico) si mescolano alla preoccupazione storica per la fragilità del francese, in cui i saperi scientifici cerca l'opportunità di un rafforzamento della competenza in L1 in vista di una appropriazione di L2, si sbriciolano di fronte ai timori di senso comune circa gli esiti infausti di una sollecitazione linguistica in più lingue.

La cifra intimamente dialogica e problematica che caratterizza la normativa su lingua di insegnamento e lingue di origine, caratterizza anche la storia recente della laicizzazione della scuola pubblica quebecchese e il dibattito lacerante e culturalmente specifico che ha accompagnato anche questa trasformazione.

5. La scuola pubblica in Quebec: dal modello confessionale al modello laico

Per quanto le politiche concernenti la lingua ufficiale di insegnamento e i suoi possibili rapporti con le lingue di origine degli allievi immigrati, siano altamente indicative dei modi con cui una società pensa se stessa e la sua scuola come “interculturali”, esse non sono le uniche. Altrettanto cruciali - almeno in senso simbolico - sono le politiche concernenti il rapporto tra la scuola pubblica e quel vasto e difficilmente definibile universo di senso in genere indicato come “valori - religioni - e culture”.

Quale posto deve riconoscere la scuola pubblica a questo universo? Cosa, di questo campo di esperienza, deve far parte del curriculum o essere parte delle attività extracurricolari? Come articolare una scuola unica per tutti con il pluralismo tipico di questo campo esperienziale?

Le risposte precarie e ambivalenti date a questo genere di questioni dalla scuola pubblica quebecchese contemporanea, dipendono anche in questo caso dalla storia specifica del Quebec. In particolare dipendono dal fatto che il riferimento alla religione (protestante e cattolica) ha storicamente assunto in Quebec un carattere fortemente identitario e ha da sempre svolto una funzione di coesione comunitaria.

5.1. Quando la confessionalità della scuola é garanzia di rispetto culturale: una prospettiva storica

Nel 1995, ossia trent'anni dopo il *Rapport Parent* e 20 anni dopo la legge 101 che sancisce l'uso del francese come lingua di istruzione, si assiste ad un nuovo movimento di riflessione volto a ridefinire il contratto educativo quebecchese: il governo convoca gli Stati Generali sull'educazione al fine di ottenere un quadro dell'esistente e definire orientamenti e bisogni per i futuri decenni. Dopo un anno di studi e di ascolto delle istanze locali di base, la commissione degli Stati Generali consegna il suo rapporto al governo e definisce i dieci cantieri di intervento prioritario (MEQ, 1997 c, *Rapport Inschaspé*).

Ricostruendo il quadro pedagogico della scuola quebecchese, il *Rapport Inschaspé* metteva in luce alcuni aspetti fondamentali di cui la riforma avrebbe dovuto tener conto. Tra questi, la necessità di adattare la scuola ai cambiamenti sociali (*Rapport Inschaspé*, 1997, Ch. 2 par. 1.5 *Adapter le curriculum d'étude aux changements sociaux*).

Tradizionalmente, infatti, la scuola quebecchese aveva avuto come mandato quello di favorire e facilitare l'adattamento del bambino alla società. Questa missione di rinforzo dell'appartenenza alla comunità era in realtà assicurata essenzialmente dalla Chiesa e dalla famiglia e da un implicito accordo dello Stato che conferiva alla scuola un mandato di supporto al lavoro di inculturazione comunitaria compiuto dalla famiglia e dalla Chiesa (cattolica o protestante).

Come abbiamo già detto (cfr. par. 4.) lo sforzo, compiuto a partire dagli anni '60, di costruire un equilibrio politico e culturale tra la comunità francofono-cattolica e anglofono-protestante, aveva prodotto una (voluta) scissione e duplicamento delle istanze educative nonché la creazione del Comitato Cattolico e il Comitato Protestante del Ministero dell'educazione. A tali comitati era conferito il mandato di vagliare i programmi scolastici, di valutare la loro ammissibilità, di esercitare una vera e propria censura sui contenuti di insegnamento. Tra gli altri, quello relativo alla storia.

All'interno di tale modalità di riconoscimento (e separazione) di due specifici e legittimi universi linguistici e culturali di cui si voleva soprattutto sottolineare la pari dignità, *la confessionalità della scuola diventava una garanzia di rispetto delle specificità e differenze culturali dei due gruppi etnici maggioritari del Quebec*. E, soprattutto, essa funzionerà come un baluardo contro qualsivoglia progetto assimilazionista di una comunità rispetto ad un'altra. Su questa base, alla scuola (pubblica) si richiedeva di lavorare al servizio di un modello di società altrove definito.

Dopo circa 40 anni, questa soluzione politico-amministrativa al problema del "rispetto delle specificità linguistiche e culturali", non teneva più. Fermo restando che il Quebec anche allora era abitato da altri gruppi etnici, alle soglie del 2000 il modello confessionale (cattolico e protestante) sembra avere esaurito tutte le sue possibilità (in ordine ad un progetto di scuola democratica) per esibire ormai solo i suoi limiti. In una società che la commissione Inschauspé definisce pluralista, la chiesa e la famiglia non possono più garantire la coesione sociale: è la scuola che deve farsi carico di tale progetto.

Secondo il suggerimento del Rapporto Inschauspé (accolto globalmente dalla Riforma scolastica del 2000 e dal testo dei Nuovi Programmi, 2001) il compito della scuola pubblica non è più quello di rinforzare il modello di inculturazione adottato in famiglia o di perseguire quello definito dai Comitati cattolico e protestante. La scuola deve perseguire:

- il rispetto dei valori comuni fondati su ragioni comuni.
- l'esercizio della cittadinanza.
- l'integrazione a una cultura comune in cui la memoria si articola con la progettualità.
- il mantenimento dell'uguaglianza delle opportunità.

In questa prospettiva, l'insegnamento dovrà essere esercitato *a partire dal principio che i valori possono essere separati dalla confessione religiosa* (MEQ, 1997 c, Rapport Inschauspé, Ch. 2. Par. 2.2. *La question de la quête du sens*), che essi possono essere trattati non solo nel quadro dell'insegnamento religioso ma anche nel quadro di altre discipline, che la ragione comune sulla quale devono basarsi i valori proposti ai bambini e ai ragazzi è l'adesione alla democrazia. Ma il testo del

Rapporto (così come quello dei Nuovi Programmi del 2001) è ancora più preciso e vincolante dal momento che definisce i valori dell'ideale democratico che la scuola deve perseguire:

- il riconoscimento dell'altro come altro irriducibile al sé.
- la solidarietà.
- la responsabilità.
- la giustizia sociale.
- l'esistenza del diritto.
- la partecipazione democratica.

(Rapport Inschauspé, 1997, Ch. 2. par 2.2 *La question des valeurs communes fondées sur des raisons communes.*)

6. La legge 118 e la laicizzazione della scuola pubblica: una seconda rivoluzione silenziosa

Probabilmente il segno più forte del processo di laicizzazione della scuola quebecchese (che non vuol dire sparizione dell'insegnamento confessionale ma piuttosto la fine della confessionalità dell'insegnamento) è il progetto di legge 118 (giugno 2000) che formula alcune decisive modifiche nel settore dell'educazione concernente la confessionalità. Tale legge abolisce lo statuto confessionale delle scuole a partire dal 1 Luglio 2000. La legge 118^{iv} costituisce una svolta culturale profonda, frutto di negoziazioni e compromessi tra differenti prospettive culturali e valoriali e di una ricerca di equilibrio tra istanze pedagogiche e culturali costitutivamente paradossali.

Per ragioni di spazio, analizzeremo soltanto le modifiche più significative introdotte dal progetto di legge e accolte dalla legge sull'istruzione pubblica, da quella sull'istruzione private, dagli orientamenti pedagogici che stabiliscono le modalità di applicazione della legge e dai Nuovi programmi per la scuola materna, primaria e secondaria.

6.1. La legge impone l'insegnamento morale come alternativa all'insegnamento confessionale.

In primissimo luogo, la legge stabilisce che l'allievo ha il diritto di poter scegliere ogni anno tra "insegnamento morale e religioso cattolico o protestante" e "l'insegnamento morale". Inoltre la scuola può stabilire di sostituire "l'insegnamento morale e religioso cattolico o protestante" con un " programma di studi locali ad orientazione ecumenica" (leggi, cristianesimo con apertura anche alla religione ortodossa) o con un "programma di studi locali di etica e di cultura religiosa". Anche in questo caso, ogni singolo allievo deve poter scegliere tra questi programmi e il programma di insegnamento morale (Projet de loi

n. 118, Juillet 2000, chapitre 24 *Loi modifiant diverses dispositions législatives dans le secteur de l'éducation concernant la confessionnalité*, p. 2).

L'insegnamento confessionale non sparisce: esso si colloca in un repertorio ben più ampio che intende dare spazio educativo non solo ad altre confessioni ma anche all'opzione laica. C'è di più. Ed è forse questo il segno più forte del profondo cambiamento in atto: il programma di insegnamento morale (definito e dettagliato dai Nuovi programmi per la scuola dell'infanzia, primaria e secondaria) è il termine di riferimento nei cui confronti esercitare la scelta. La scuola non si limita più a riconoscere e dare spazio istituzionale a due identità e tradizioni religiose, né si limita a presentare la scelta tra insegnamento cattolico o protestante come l'unica possibile. Tale scelta (e relativo percorso identitario) è ricollocata entro una gamma più vasta di identità possibili confessionali e non.

Non è di secondaria importanza anche la cura con cui la legge prevede programmi alternativi agli insegnamenti confessionali: l'apertura di questi programmi (elaborati da ciascuna scuola ma sottoposti al vaglio del Ministro) traduce la flessibilità culturale necessaria in una società multiculturale. La distinzione in cattolici, protestanti e laici sarebbe ancora troppo grossolana e disattenta a specificità culturali, tradizioni e valori né cristiani né laici.

Nell'ottica di costruire una cultura comune, tali insegnamenti sono però vincolati. Il vincolo che tutti devono rispettare è per l'appunto l'insegnamento morale. Esso è il termine di paragone, il nucleo centrale che deve essere (almeno) inglobato all'interno dei programmi confessionali, etici, ecumenici o di studi locali.

6.2. Il modello laico come base comune e come vincolo degli insegnamenti religiosi

Un'altra significativa trasformazione voluta dalla legge 118 consiste nell'abrogazione (sia per la scuola dell'infanzia che per la primaria e secondaria) del "servizio di animazione pastorale cattolica o di animazione religiosa protestante" che intendeva "far proseguire l'allievo nel suo cammino morale e spirituale".

Il servizio (parte dei servizi complementari offerti obbligatoriamente dalle scuole) viene sostituito con "il servizio di animazione spirituale e di impegno comunitario" che è definito come "non confessionale" ed è rivolto "a tutti gli allievi qualunque siano le loro credenze e le loro convinzioni" (Ministère de l'Éducation du Québec, *Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, Service complémentaire d'animation spirituelle et d'engagement communautaire*, 2001). Esso "non è previsto come strumento per il raggiungimento di scopi propri delle varie chiese o gruppi religiosi e le persone che vi lavorano non agiscono in nome di tali chiese o gruppi. La natura non confessionale del servizio, però, non

deve impedire di riconoscere l'importanza del sfera religiosa dei ragazzi e può a seconda delle circostanze proporre attività, religiose o interreligiose" (*idem*).

Come si vede, il testo è attento alla sfumature e offre una definizione flessibile ma vincolata per un servizio che prevede la dimensione religiosa ma non la limita ad una confessionalità specifica a detrimento di altre possibili.

Il processo di laicizzazione della scuola attraversa dunque tutti gli aspetti: dal numero e tipologia di insegnamenti previsti, ai contenuti, ai servizi complementari. In tutti questi ambiti, esso va di pari passo con l'apertura ad altre confessioni e a tavole di valori differenti dalle uniche due rappresentate fin qui dalla scuola pubblica (quella cattolica e quella protestante).

6.3. La legge sull'istruzione privata: l'insegnamento morale come contenuto obbligatorio nelle scuole private confessionali

Anche la legge sull'istruzione privata (lì dove si colloca lo spazio per le scuole confessionali, dette anche etnico - religiose) accoglie questa radicale scelta culturale e politica: la scuola privata può scegliere ed elaborare il suo programma di studi in insegnamento morale e religioso (se diverso da quello cattolico e protestante) ma questo programma "deve comprendere gli obiettivi e i contenuti obbligatori del programma di studi in insegnamento morale stabilito dal ministro" (*Loi sur l'enseignement privé, 2000*). Sia la legge sull'istruzione pubblica che la legge sulla istruzione privata hanno dunque accolto le modifiche introdotte dalla legge 118. Non si tratta affatto di imporre un modello laico a tutti ma di fare del modello laico la base comune su cui le comunità culturali, le scuole e i singoli allievi dovranno - se lo vogliono - costruire il proprio percorso culturale e religioso.

7. Lo scioglimento dei Comitati cattolico e protestante: la laicizzazione della scuola come ferita identitaria

A seguito dell'emanazione della legge 118, in Quebec ha luogo una profonda e culturalmente significativa modificazione istituzionale: la sparizione dei Comitati Cattolico e Protestante e l'istituzione - al loro posto - del Comitato per gli affari religiosi (istituzione dicembre 2000, inizio mandato gennaio 2001). Per comprendere la rilevanza di tale cambiamento istituzionale bisogna situarlo nel contesto sociale, politico e culturale del Quebec: i due Comitati non sono mai stati istituzioni di pura rappresentanza, essi avevano la prima e l'ultima parola non solo sugli insegnamenti religiosi ma anche sui curricula di altre discipline. Come sostiene Paul Inchauspé, i due Comitati "da 100 anni definivano il curriculum scolastico".

Anche la nascita (sulle loro ceneri) del Comitato per gli affari religiosi non va vista come una questione di puro nominalismo. In un paese in cui il collegamento tra i due Comitati e la scuola era nato come garanzia di rispetto delle

comunità culturali (due, maggioritarie), in un paese che aveva fatto dell'insegnamento religioso (cattolico e protestante) e della lingua lo strumento di una coesione sociale comunitaria, la costruzione di un Comitato unico che ha come mandato quello di consigliare il ministro intorno a tutte le questioni religiose (l'uso del plurale è decisivo) è davvero segno di quanto la scuola intenda prendere atto dell'evoluzione socioreligiosa e culturale della società quebecchese.

Tali trasformazioni, frutto di anni di dibattiti e studi, rapporti di commissioni e scelte legislative, non sono passate senza provocare reazioni da parte di quelle comunità e relativi Comitati che fino alla fine del XX secolo avevano inteso rappresentare il tessuto sociale del Quebec. La posta in gioco di tale trasformazione istituzionale va ben oltre la questione dell'insegnamento confessionale (o la confessionalità degli insegnamenti). Come spesso accade (e forse proprio per questo) dietro l'emblema confessionale stanno questioni identitarie e rapporti di forza.

Il ruolo (culturale, pedagogico e politico) del comitato protestante può, infatti, essere riportato alla dominazione culturale, economica e linguistica della comunità anglofona (fino alla fine degli anni '60). Attraverso il controllo sui programmi, curricula e orientamenti scolastici da parte del Comitato e il potere esercitato dalle famiglie sul funzionamento della scuola pubblica, la comunità anglofono-protestante manteneva il suo ruolo dominante e la coesione del proprio gruppo sociale. In modo altrettanto decisivo e assolutamente speculare, il ruolo del Comitato cattolico era quello di sostenere la resistenza intrapresa dalla comunità francofono cattolica (maggioritaria) contro il predominio culturale di quella anglofono-protestante.

Superata questa fase storica, il lavoro dei due comitati (il loro controllo sulla scuola pubblica) e la loro stessa esistenza diventano (tra l'altro) forme di riconoscimento della dignità culturale dei gruppi etnici maggioritari, spazi istituzionali che li rappresentano adeguatamente, un modo per garantire - a livello di scuola pubblica - il reciproco rispetto e la valorizzazione di specificità culturali, linguistiche e religiose, una sistema di bilanciamento costante tra comunità segnatamente differenti.

Alle soglie del XXI secolo, la laicizzazione sembra cancellare quella che era stata una conquista e, di fronte a questo processo, i comitati cattolico e protestante (vere e proprie parti sociali) reagiranno alla fine della loro esistenza attraverso un documento congiunto.

L'analisi di alcuni passaggi di questo documento, caratterizzati da una certa amarezza e da una attitudine difensivista, mette in luce la radicalità di questa (seconda) rivoluzione silenziosa.

“Da alcuni anni l’educazione religiosa scolastica è stata rimessa in questione (...). Il dibattito ha condotto all’emendamento della legge 118 (...). Il quadro e il contesto dell’educazione religiosa a scuola sono dunque profondamente cambiati. Queste decisioni sono il risultato di un compromesso. Sono state ascoltate le molte voci che reclamavano il mantenimento dell’insegnamento religioso ma anche le richieste di cambiamento come testimonia l’introduzione di profonde modifiche strutturali e istituzionali. Data la polarizzazione dei punti di vista, era impossibile raggiungere un pieno consenso. La legge suscita sia soddisfazioni che delusioni da ambedue le parti. Il rispetto della democrazia esige tuttavia che ci si impegni adesso a mettere in atto tali decisioni nel modo più costruttivo possibile. (...)

La legge 118 ha abolito la possibilità per i genitori di chiedere uno statuto o un progetto particolare di natura confessionale per la scuola pubblica frequentata dai figli. Di fronte a questa abolizione bisogna trovare un modo per preservare la capacità dei genitori di influenzare i valori e l’orientamento della scuola del loro ambiente.

(Une place nouvelle pour la religion à l’école, Comité Catholique et Comité Protestant, septembre 2000, pag. 1, 13)

Al di là della fonte, il genere di preoccupazioni esibite in questo documento mette bene in luce come la scelta di una logica comune (a detrimento di una logica comunitaria) porti inevitabilmente con sé il timore e il rischio della cancellazione di specificità culturali, tradizioni, valori (e poteri). Come, d’altra parte, la logica comunitaria (fin allora in vigore) porta con sé il rischio della separatezza e della mancata costruzione di orizzonti comuni di senso.

In sé, questa tensione tra costruzione di valori comuni e rispetto di valori comunitari, tra laicità intesa come garanzia del pluralismo religioso e laicità intesa come cancellazione di qualsiasi riferimento alle credenze religiose della popolazione scolastica, non è affatto specifica del Quebec. Ciò che è specifico di questo paese è che l’uso a carattere esplicitamente identitario del riferimento alla religione fa integralmente e solidamente parte dei modi con cui storicamente la società quebecchese si è autorappresentata. Almeno, per quanto riguarda la spartizione dei domini di pertinenza dei due cosiddetti popoli fondatori e le relative tradizioni religiose.

Come conciliare e rispettare questo specifico tratto storico-culturale con la costruzione di una scuola deconfessionalizzata?

Il progetto e la realizzazione di una scuola pubblica che sembra dover essere laica *per* poter accogliere il pluralismo religioso, è stato di fatto percepito come un percorso necessario dal Paese. Per molti, tuttavia, esso rimane una ferita identitaria, una perdita sul fronte del riconoscimento pubblico della cultura dei gruppi etnolinguistici storicamente maggioritari che intorno alla specificità reli-

giosa avevano costruito la propria identità e tessuto i legami sociali tra i membri.

8. Costruire una infanzia quebecchese, costruire un cittadino: la deconfessionalizzazione come indice di una scommessa sociale

Come la normativa sulla lingua di insegnamento e le controversie che ha suscitato, anche il processo doloroso e conflittuale di laicizzazione della scuola pubblica possono essere considerati la cifra ufficiale del modo con cui la società quebecchese rappresenta se stessa e la sua composizione multiculturale, la sua scuola e la sua vocazione interculturale. La scommessa della scuola quebecchese sta nella ricerca di un equilibrio costante tra istanze paradossali, nel volere dialetticamente coniugare la costruzione di una cultura comune e il rispetto per le culture specifiche, nel far proprie le conquiste del “differenzialismo” gettando l’acqua sporca della separatezza comunitaria.

La collocazione degli insegnamenti confessionali in un panorama più ampio e articolato in cui essi non sono che opzioni possibili, la centralità ascritta a “l’insegnamento morale” e ai valori comuni sembrano essere la cifra di un progetto culturale e sociale di ampio respiro: la costruzione del cittadino quebecchese. A partire dalla scuola dell’infanzia fino alla secondaria, attraverso l’insistenza sulla dimensione etica e sulla pluralità di credenze, tradizioni, valori, tramite l’insegnamento della storia nazionale e l’educazione alla cittadinanza, attraverso i molteplici spazi previsti per insegnamenti confessionali, ecumenici, laici, di studi e tradizioni locali, la scuola intende costruire una infanzia quebecchese che sia in grado di declinare la specificità dei valori comunitari su forme di vita condivisibili con il più ampio e articolato tessuto sociale.

La scommessa è seria: in fondo si tratta di individuare una nuova forma di coesione sociale che vada oltre (recuperandone tutte le conquiste) quella ottenuta mirabilmente attraverso un dosaggio costante, salomonico e senza fine, di riconoscimenti, opportunità, visibilità. Una formula di coesione sociale più sofisticata di quella prodotta dalla logica comunitaria caratterizzata da rivendicazione e separatezza, dalla ricerca costante dell’equilibrio di forze e poteri, da una (spesso sorda e torva) giustapposizione e duplicazione (di quartieri, di scuole, di istituzioni, di progetti). Se, infatti, tale logica poteva tenere in equilibrio una società che si autorappresentava (grossolanamente) come bi-culturale e bilingue (salvo riconoscimento dei popoli autoctoni inuit, cris e naskapis), di fronte alla (definitivamente riconosciuta) molteplicità culturale tale logica rischia più il conflitto che la coesione sociale.

9. Educazione interculturale e educazione alla cittadinanza nella scuola quebecchese

Come si è visto, tensioni, dibattiti, decisioni politiche laceranti ascrivibili a questioni di carattere (inter)culturale caratterizzano da sempre la società quebecchese che si autorappresenta da sempre come società multiculturale. In questo panorama storico, sociale e politico si inserisce la riflessione pedagogica sull'educazione interculturale che è stata tematizzata almeno dai primi anni '80. In quegli anni, infatti, si stabilizza una definizione di educazione interculturale che diventa il principio guida ispiratore delle politiche e decisioni pedagogiche. L'educazione interculturale consisterebbe in “ un sforzo sistematico per sviluppare - tra i membri della maggioranza così come della minoranza - una migliore comprensione delle diverse culture, una maggiore capacità di comunicare con persone di altre culture, nonché un atteggiamento positivo rispetto agli altri gruppi della società” (Ouellet, 1984: 17 cit. in Mc Andrew, 2001 :148).

Questa definizione - costruita intorno ai topoi di genere tipici del discorso pedagogico interculturale degli anni '80 – definisce un orizzonte normativo che qui come altrove sembra sottendere una visione essenzialista sia dei tratti supposti specifici delle “diverse culture” sia della diversità culturale stessa. Il paradigma culturalista e un soggiacente essenzialismo identitario informano in Quebec, così come in alcuni paesi europei, la riflessione pedagogica e le conseguenti politiche e prassi educative cosiddette interculturali degli anni '80^{vi}. Gli anni '90 sono caratterizzati da un dibattito e un progressivo spostamento della riflessione verso posizioni in cui il culturalismo differenzialista viene temperato dall'istanza civica. In relazione anche a constatazioni di ordine sociodemografico (l'immigrazione è strutturale e non epidemica, i paesi di provenienza si moltiplicano, il progetto migratorio prevede la residenza nel paese di accoglienza), educazione interculturale e educazione alla cittadinanza (ad una cittadinanza comune) aprono le loro rispettive frontiere e diventano un unico territorio educativo.

9.1. Il Rapport Inshauspé: dal paradigma culturalista a paradigma civico

Nel Rapport Inshauspé (1997, cfr. par. 5.1) il riferimento ad aspetti grossomodo rubricabili alla voce “educazione interculturale” è presente in vari modi. In modo estremamente intrigante, “l'educazione interculturale” non è solo una voce a sé del rapporto. Seppure diversamente nominata, essa compare a specificare quasi tutti gli ambiti su cui la riforma e i nuovi programmi dovranno insistere.

A proposito dell'insegnamento della storia, per esempio, si sottolinea che la scuola non può farsi carico di insegnare tutte le tradizioni culturali ma deve dare ai ragazzi il desiderio di interessarsi alle loro origini, l'insegnamento della storia dovrà essere aperto a differenti letture (leggi, colonizzati Vs colonizzatori, autoctoni VS allogeniti, etc.); è necessario conoscere la propria storia e la propria cultura per conoscere e comprendere quella altrui (MEQ, 1997, c. Rap-

port Inschaupé, Ch. 2. par. 2.3. *La question de l'histoire nationale*). Nell' area di apprendimento denominata "L'universo sociale", si fa riferimento alla "comprensione delle relazioni tra le differenti società umane", alla necessità di mettere in prospettiva la storia nazionale con la storia mondiale (idem, ch 3. par. 3.3). Nell'area denominata "Lo sviluppo personale" si fa riferimento all'adesione ai valori che deve essere libera, sperimentata più che trasmessa e si fa specifico riferimento anche allo sviluppo del giudizio morale per "preparare gli allievi a far fronte ai valori discordanti di una società pluralista" (ibidem. ch. 3. par. 3.5). A ciò si aggiunge la proposta (accolta ad ampliamento dell'insegnamento della storia) di una nuova disciplina: l'educazione alla cittadinanza, di cui è parte costitutiva la "comprensione culturale".

L'interculturalità nella scuola quebecchese è delineata non solo come competenza trasversale, come un'area di progetto o un'appendice disciplinare (a seconda dei gradi scolastici): essa è definita anche come una caratteristica dell'educazione e dei saperi di cui si intende evidenziare la natura aperta e problematica. La scuola quebecchese pur mantenendo come lingue di insegnamento il francese (e per alcuni, l'inglese) in nome di una coesione sociale che passa anche dalla condivisione e dalla padronanza delle lingue maggioritarie, intende costruire cittadini in grado di pensare la pluralità dei valori, di affrontare l'inevitabile dimensione del conflitto, di moltiplicare le letture possibili della realtà.

Il Rapporto istituisce inoltre un legame esplicito ed ufficiale tra vocazione democratica della scuola e trasmissione di una *cultura comune*. Il rapporto sottolinea infatti che uno dei principali compiti riconosciuti alla scuola è quello di "lottare contro l'esclusione e la segregazione". E per farlo è "necessario abbattere l'insuccesso scolastico": la prospettiva generale entro cui lavorare per diminuire l'insuccesso scolastico e la conseguente esclusione sociale sarebbe – appunto – la trasmissione di una cultura comune. Questa insistenza su una cultura comune non intende essere una elisione o misconoscimento delle specificità culturali e religiose della società quebecchese. Al contrario, dissolvendo il simulacro di una società (semplicisticamente) bi-culturale, bi-confessionale, bi-lingue, tale modello aprirebbe all'articolazione delle specificità. Costruendo una flessibilità controllata, minimizzando i rischi di predominanze fagocitanti, il modello per la scuola quebecchese intende indicare i confini e i limiti entro cui esibire, vivere, educare alle differenze nella contemporanea costruzione di una coesione sociale fondata su ciò che è (o che può) e deve essere vissuto come comune.

Il Rapporto Inschaupé è dunque orientato all'educazione interculturale *declinata secondo l'ottica dell'educazione alla cittadinanza e alla costruzione di una cultura comune*. Ed è questa versione che ha ispirato le politiche scolastiche ministeriali (MEQ, 1997 a e b) e che di fatto viene accolta - non senza raffinamenti e successive

rielaborazioni - dagli orientamenti pedagogici ministeriali relativi a “integrazione e educazione interculturale”.

Come vedremo, analizzando alcuni passaggi delle politiche scolastiche delineate dal Ministero della pubblica istruzione, la traduzione degli enunciati propositivi del Rapporto Inschauspé in linee guida, fa emergere l'intrinseca complessità e la strutturale ambivalenza di un paradigma centrato sulla costruzione e condivisione di una cultura comune. Pur correggendo alcune derive proprie del paradigma culturalista, la prospettiva centrata sulla cittadinanza comune non sembra immune da nodi di criticità.

10. Il paradigma civico: un assimilazionismo ben temperato? Un'analisi degli orientamenti pedagogici del Ministero dell'educazione del Quebec.

Il testo degli orientamenti pedagogici relativi (MEQ, 1997 a) presenta “i tre principi di azione che devono orientare la scuola quebecchese rispetto alla presa in carico della diversità etnoculturale, linguistica e religiosa” (p. III) che vengono così elencati e definiti:

“**La promotion de l'égalité des chances**, le premier principe, invite à la non discrimination et vise à compenser, dans un esprit d'équité et par des mesures appropriées, les déficits que peuvent accuser au départ le élèves immigrants et immigrantes et de permettre ainsi à ces derniers de s'instruire, de socialiser et de se préparer pour l'exercice d'une profession comme tout les autres élèves. **La maîtrise du français, langue commune de la vie publique**, qui constitue le deuxième principe, suppose que l'école facilite à tous les élèves l'accès à une solide formation dans cette langue, que celle –ci soit langue d'enseignement ou langue seconde. En ce qui concerne le troisième principe, **l'éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste**, il relève la nécessité de préparer le élèves à jouer un rôle actif dans la démocratie québécoise et *au partage des valeurs communes dont la reconnaissance de la diversité* (*idem*, pp. III –IV corsivo mio).

L'ordine con cui i principi guida sono elencati, il modo con cui, da subito, viene evocata l'educazione alla cittadinanza (piuttosto che l'educazione interculturale, annunciata nel titolo del testo) e *come* essa viene definita, attestano lo slittamento degli orientamenti pedagogici verso un paradigma decisamente non culturalista. Se è piuttosto facile cogliere l'abbandono di qualsivoglia quadro di riferimento etnicista e cultural-relativista, meno facile è delineare quale sia il nuovo

paradigma che sottende gli orientamenti pedagogici. Alcuni autori parlano di *paradigma civico* (Mc Andrew, 2001: 149). L'equilibrio strategico e salomonico tra enunciati che invocano la presa in carico della diversità etnoculturale, linguistica e religiosa ed enunciati che invocano l'educazione ad esistenti (ed elencati) valori comuni, lo slittamento progressivo dal principio del "rispetto delle differenze" al principio del rispetto "del rispetto delle differenze come uno dei valori comuni", rende questo paradigma civico sfuggente a qualsiasi definizione univoca e passibile di riflessione critica.

Se analizziamo i modi con cui i tre principi ispiratori vengono tradotti in linee operative (il che non è ancora una precisa operazionalizzazione didattica), l'ambiguità del quadro teorico di riferimento emerge con una certa chiarezza.

Enfin pour compléter ce bilan sommaire on aborde la dimension de la promotion des valeurs communes et du patrimoine Québécois ainsi que celle de la prise en considération de la diversité. Certains efforts ont été consentis pour tenir compte de cette diversité dans le curriculum actuel : cependant ils sont modestes sous bien des aspects. *On ne facilite pas suffisamment l'accès des élèves immigrants et immigrantes à une information sur le patrimoine du Québec, son histoire, ses valeurs, ses coutumes.* (Ministère de l'éducation du Québec, 1997 a : IV, corsivo mio).

L'insistenza marcata sulla necessità di educare gli allievi immigrati al patrimonio culturale quebecchese, alla sua storia (quale? Scritta da chi?), i suoi valori e i suoi costumi (quali, di chi, e da quale punto di vista definiti?), può essere interpretata come indizio di un progetto surrettiziamente inculturativo di vago sapore compensatorio- assimilazionista. Il quarto e ultimo capitolo del testo, elenca le sette linee guida che devono essere privilegiate a scuola per l'integrazione e l'educazione interculturale.

La première rappelle que la classe ordinaire est le lieu principal de l'intégration des élèves nouvellement arrivés. Remettant en question le prolongement du séjour de l'élève allophone en classe d'accueil, cette orientation mise sur son intégration en classe ordinaire avec soutien pour mieux poursuivre *l'apprentissage de la langue*. Dans la deuxième orientation on demande d'intervenir le plus rapidement possible auprès des élèves en difficulté d'intégration scolaire pour éviter de les placer en situation d'échec et de les démotiver [...]. La troisième orientation renforce la nécessité pour l'école d'associer davantage les familles et la communauté dans sa mission éducative. L'apprentissage du français fait l'objet de la quatrième orientation.

[...]. La cinquième orientation s'inscrit aussi dans le domaine linguistique et *on y postule que la communauté éducative doit valoriser la langue française véhicule de la culture et de la pensée*. Au delà de l'apprentissage de cette langue, *il faut nourrir aussi le plaisir d'en faire usage dans les situations de la vie quotidienne et d'accorder ainsi une meilleure compréhension des référents culturels québécois et de la culture francophone en général*. La sixième orientation porte sur la connaissance du patrimoine québécois, le partage des valeurs communes, y compris l'ouverture à la diversité dans l'ensemble du curriculum et de la vie scolaire. Les contenus des cours et les programmes d'études doivent à la fois permettre l'apprentissage des valeurs fondamentales de la société québécoise et favoriser la reconnaissance de l'apport de la diversité. [...]. La septième orientation concerne l'effort de formation soutenu de tout le personnel scolaire, celui-ci étant concerné dans son ensemble par l'ouverture à la diversité et, le cas échéant, par l'intégration des élèves nouvellement arrivés. (idem : pp. V – VI, *sottolineatura mia*)

L'insistenza sulla lingua francese su cui vertono 3 delle 7 linee guida, il fatto che essa sia definita come - tra l'altro - veicolo *della* cultura e *del* pensiero (e non "di cultura e di pensiero"), l'insistenza sul principio secondo cui la scuola deve adoperarsi per una conoscenza e comprensione dei "referenti culturali *quebecchesi*", del "patrimonio *quebecchese*", della "cultura francofona in generale", della condivisione di valori comuni, il fatto che i riferimenti alla diversità e al riconoscimento dei suoi apporti siano sistematicamente evocati in seconda posizione rispetto all'apprendimento dei valori fondamentali della società quebecchese, sono indizi testuali di un paradigma che sembra alimentato anche (per quanto non solo) da una istanza che potremmo definire larvamente assimilazionista.

Il quadro si complica ulteriormente se mettiamo in prospettiva il sistema di designazione utilizzato dalla normativa con l'apparentemente analogo sistema di designazione utilizzato nella vita di tutti i giorni. Nel discorso di tutti i giorni, nei media, ma anche in tavole rotonde accademiche, l'aggettivo "quebecchese" o termini di riferimento come "I Quebecchesi" non sono utilizzati per qualificare o designare i cittadini o i residenti in Quebec. Il termine è consensualmente utilizzato per indicare alcuni cittadini quebecchesi: i franco-canadesi di ascendenza francese. Si tratta dei cosiddetti "québécois de souche". Altrettanto vale per l'aggettivo "quebecchese" utilizzato per qualificare prodotti o progetti culturali: "Il Festival del Film Quebecchese" designa un festival dedicato ai film in lingua francese prodotti in Quebec. Questa sinonimia (quebecchese = franco-quebecchese) stabilita e costantemente confermata dall'uso quotidiano, non è ovviamente avallata dall'uso giuridico del termine di riferimento. E tuttavia essa alimenta una ambiguità referenziale che non è di poco conto quando si

tratta di interpretare degli orientamenti pedagogici e di realizzarli in programmi e procedure. Quali sono i “referenti culturali quebecchesi”? Fino a che punto tradizioni e saperi che non si connettono affatto alla cultura franco-canadese ma che tuttavia nutrono da almeno un paio di secoli la vita politica, culturale e sociale di questo paese, vengono considerati parte del patrimonio comune?

Questo disagio definitivo, le ambivalenze o potenziali equivalenze semantiche (valori comuni = valori quebecchesi = valori franco-canadesi) si spiega in relazione alla storia politico-culturale del paese e in particolare della maggioranza franco-canadese. Minoritari nella Confederazione, maggioritari in Québec ma dominati per circa due secoli dalla minoranza anglofona, i franco-quebecchesi - come altre “maggioranze fragili” (Mc Andrew, *in stampa*.) sembrano costantemente impegnati a definire, tratteggiare, specificare e soprattutto affermare, la loro identità di popolo. E l'identità di un popolo - come qualsiasi altra identità - è intrinsecamente relazionale e comparativa: si definisce e si afferma in relazione all'Altro.

Conclusa la fase storica in cui gli anglo-quebecchesi costituivano questo “Altro simbolico” nei cui confronti autodesignarsi, definirsi e differenziarsi, gli immigrati di recente arrivo diventano questo “altro” necessario a poter dire “chi si è” e a definire cosa questo attore simbolico deve conoscere o apprendere a scuola affinché diventi un “cittadino quebecchese”. L'equivalenza tra “identità e cultura del gruppo etnico maggioritario” e “la “cultura e identità nazionale”, tra “cittadino quebecchese” e “cittadino formato alla lingua e cultura francofona”, per quanto mai enunciata è tuttavia larvamente presente.

Ma questo testo del Ministro che ufficialmente traccia le linee guida delle politiche scolastiche relative all'integrazione e educazione interculturale”, è stato sottoposto a revisione. Il risultato di questo costante e sistematico dialogismo istituzionale, è il testo delle Politiche di integrazione e educazione interculturale (Ministère de l'Éducation du Québec, 1998). I tre principi guida vengono ripresi senza sostanziali modifiche (Ministère de l'Éducation du Québec, 1998, Ch. 2). Vengono invece accuratamente riformulati gli orientamenti intesi tradurre in linee pratiche di azione quei principi fondamentali. (Ministère de l'Éducation du Québec, 1998, Ch. 4). In questo testo, “les Québécois” sono diventati “les Québécois et les Québécoises de toutes origines » (Ch.2. p. 2) o ancora « Québécois et Québécoises de toutes origines culturelles et de toutes appartenances linguistiques, religieuses ou autres » (Ch 4. p. 24); il patrimonio culturale quebecchese definito come « patrimoine culturel proprement québécois, qui est, lui aussi, une création originale issue de sources nombreuses et d'influence variable et dont le développement se poursuit toujours », è presentato come parte di un « patrimoine du Québec, dans toute sa diversité » (pg. 18); i riferimenti culturali quebecchesi sono adesso indicati come i « référents

culturels de la société d'accueil" (pg. 19); la lingua francese non è più definita come "veicolo della cultura e del pensiero" ma come "langue commune de la vie publique et véhicule de culture" (pg. 25). Analizzando più in dettaglio l'orientamento n. 6, troviamo significative tracce di una revisione che da linguistica si fa concettuale. L'orientamento 6 afferma che: « Le patrimoine et les valeurs communes du Québec, notamment l'ouverture à la diversité ethno-culturelle, linguistique et religieuse, doivent se traduire dans l'ensemble du curriculum et de la vie scolaire » (p. 26).

Qui la dialettica tra patrimonio culturale del gruppo maggioritario e patrimoni culturali di tutti i gruppi sociali è chiaramente esplicitata come tale senza che il testo dia adito ad equivalenze o ambiguità:

« Il importe que les établissements d'enseignement fassent partager, à l'ensemble des élèves et particulièrement à ceux et celles qui sont nouvellement arrivés le patrimoine du Québec, son histoire, ses valeurs et ses coutumes, la fierté de ses acquis dans tous les domaines, la reconnaissance de la spécificité francophone de la société d'accueil dans le contexte nord américain. Par ailleurs, il importe, dans une approche inclusive, de mettre en évidence les apports multiples (dans les domaines de l'économie, de la culture, des arts, de la recherche, du sport, des langues, des religions et autres) de tous les membres de la société québécoise, quelle que soit leur origine » (ibidem).

Attraverso una attenta revisione linguistica, di fatto sono le categorie per pensare "chi sono i cittadini", "quali sono la cultura e i valori di tutti", in cosa consiste la cittadinanza e di conseguenza una "educazione alla cittadinanza", che vengono profondamente cambiate. O quanto meno disambiguate. La deriva paradossalmente assimilazionista e culturalista del testo del 1997 (il culturalismo essenzialista era attivato per pensare soprattutto il gruppo etno-linguistico maggioritario), viene ri-equilibrata con una correzione che apparentemente tocca solo la struttura linguistica del testo ma che di fatto è una re-interpretazione in chiave pluralista e inclusiva del cosiddetto paradigma civico che sottende l'intero progetto educativo.

11. Che fare a scuola? I programmi scolastici a partire dalla scuola dell'infanzia

Come tradurre questo approccio i corsi pratici di azione educativa quotidiana? Come pensare e agire una educazione interculturale che non si risolva in una "pedagogia del *cous-cous*"? Come articolare educazione al rispetto della differenza e educazione ai valori comuni? Come declinare la costruzione di un sen-

timento di appartenenza collettiva senza cancellare quegli scarti e tratti differenziali che storicamente assolvono una funzione identitaria?

In Quebec, la riforma scolastica (2000) e la messa a punto dei Nuovi programmi per i servizi prescolastici, la scuola primaria e secondaria (2001) intende rispondere a questa sfida culturale.

Il fatto che il rapporto *Inschauspé* abbia ispirato non solo la riforma e i nuovi programmi per la scuola primaria e secondaria ma anche quelli per il settore prescolastico è segno visibile di quanto - almeno dal punto di vista del curriculum ideale - la formazione del cittadino sia considerata un processo educativo che deve iniziare nei primissimi anni, lì dove si costruiscono gli schemi per pensare e per agire non solo come allievi ma anche e soprattutto come persone.

La società quebecchese affida da subito questo compito alla scuola e individua nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo della primaria i pilastri di questo progetto. La coesione sociale si costruisce in classe, si costruisce condividendo insegnamenti comuni e consentendo scelte individuali, si costruisce proponendo valori etici, civici e politici comuni, tra cui quello del rispetto e della visibilità delle specificità individuali e comunitarie.

Non è un caso, allora che i Nuovi Programmi - nella sezione quella dedicata alla scuola dell'infanzia - nominino "L'interazione armoniosa con gli altri" come terza tra le sei competenze fondamentali previste per la scuola materna. Delineando i pilastri dello sviluppo sociale e gettando anche le basi di alcuni insegnamenti della scuola primaria ('insegnamento morale', educazione alla cittadinanza), il testo dei programmi recita:

"Tale competenza è componente costitutiva dello sviluppo sociale del bambino. E' attraverso l'interazione che il bambino *confronta la sua visione del mondo, i propri campi di interesse e i propri gusti con quelli degli altri*. Progressivamente giunge a conciliare i suoi interessi e i suoi bisogni con quelli degli altri e *apprende a regolare i conflitti in uno spirito di rispetto reciproco e di giustizia*. *Si identifica col suo ambiente culturale, si interessa agli altri e si apre a delle nuove realtà (...)*. Alla scuola dell'infanzia, il bambino ha la possibilità di scoprire le soddisfazioni e i vincoli della vita collettiva e di sviluppare le sue abilità sociali. *Scopre il suo ambiente comunitario e altri modi di vivere*. Impara a rispettare l'altro e a prestare attenzione ai suoi messaggi. *Si apre alle differenze individuali*. Impara le regole di vita necessarie al buon funzionamento di un gruppo. *In situazioni di conflitto, è capace di compiere azioni che ne favoriscano la soluzione*. Sempre di più prende il suo posto nel gruppo e riconosce che ha dei diritti e delle responsabilità."

(*Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire, Enseignement primaire*, Gouvernement du Québec., Ministère de l'Éducation, 2001, pg.58).

Il testo dei programmi della scuola dell'infanzia definisce le basi per la costruzione di una infanzia e di un cittadino capace di coniugare valori comuni, valori comunitari e scelte individuali e di affrontare gli inevitabili conflitti interni ad una società multiculturale, multireligiosa e plurilingue. La prospettiva, tuttavia, è soprattutto declinata sull'individuo e le differenze in gioco sono segnatamente "differenze individuali". Tale prospettiva, indiscutibile dal punto di vista pedagogico-didattico data soprattutto la fascia d'età di riferimento - è per altro del tutto coerente con il modo con cui con cui la società quebecchese rappresenta se stessa, la sua scuola e le proprie concezioni di "infanzia", di "cittadino" e di "educazione interculturale".

In ogni caso, allo stato attuale del dibattito, la scommessa della scuola quebecchese sembra consistere nel voler costruire, fin dalla prima infanzia, un cittadino in grado di articolare il particolare e l'universale e un contesto scolastico che consenta una articolazione flessibile *ma vincolata* di valori comuni, valori comunitari e scelte individuali.

Per questo la svolta teoretica da una educazione interculturale definita come sviluppo di "una comprensione delle diverse culture e di una maggiore capacità di comunicare con persone di altre culture" (Ouellet, 1984) ad una educazione interculturale intesa come educazione ad una cittadinanza comune in una società pluralista fondata sul rispetto delle libertà individuali è stata decisiva.

12. Normativa, discorsi pubblico e programmi di insegnamento come dispositivi simbolici

Ad una attenta analisi, il significato culturale di questa trasformazione va cercato non solo nelle pieghe di ciascun testo normativo e nel dibattito che lo ha preceduto e seguito quanto soprattutto nell'intreccio delle varie norme e nella loro mutua articolazione in un sistema che si fa discorso.

Come si articola la scelta per il monolinguisimo dell'istruzione (salvo programmi di insegnamento di L1 in aggiunta al curriculum) con la contemporanea rappresentazione sociale della società quebecchese come segnatamente plurilinguistica e multiculturale? In che rapporto sta la legge 101 (vigente) con la svolta interculturale ufficialmente intrapresa dalla scuola e dai suoi programmi a partire dagli anni '80? Come conciliare la neonata laicità della scuola con il principio, sancito dalla carta costituzionale federale, della libertà religiosa?

Come ogni discorso pubblico a carattere normativo, la legge 101 (1977 e successive modifiche), il PELO, così come la svolta interculturale ufficialmente intrapresa dalla scuola Quebecchese (MEQ 1998 b) e la legge 118 che sancisce la laicità della scuola pubblica, sono dei potenti dispositivi che assolvono funzioni tanto concrete quanto simboliche, inevitabilmente connesse ai rapporti di forza circolanti in seno ad una società (Foucault, 1994 p. 299.). Si tratta di strutture socialmente costruite che identicamente riflettono e orientano le pratiche e le

rappresentazioni degli attori sociali (Bourdieu, 1987). Nel loro insieme essi costituiscono un campo di forze in cui sono costantemente in gioco e confliggono due opposte tensioni ideologiche: un nazionalismo più o meno esplicito fondato su una visione essenzialista dell'identità linguistico-culturale e nato in reazione ad un secolo di dominazione culturale della minoranza anglosassone, - e un diffuso e ufficiale consenso sociale circa "la ricchezza delle differenze", nato da una storia fatta di successive e costanti migrazioni e dalla necessità di incrementare demograficamente la popolazione quebecchese.

Se il nazionalismo quebecchese nutre un mal celato progetto assimilazionista e rende conto dei costanti appelli al rispetto della legge 101 (francofonia obbligatoria per gli immigrati), o del pervicace mantenimento di simboli religiosi *cristiani* affissi alle pareti dell'Assemblée Nationale, la celebrazione altrettanto inevitabilmente ideologica della ricchezza delle differenze sposta il baricentro verso il pluralismo culturale e linguistico. Tale oscillazione verso un modello pluralista che accetta, include e rispetta le specificità culturali è poi continuamente corretta da una contro-oscillazione alimentata dalle tensioni suscitate dal principio del rispetto della diversità culturale e soprattutto religiosa quando in apparente contrasto con i principi e i valori condivisi dalla maggioranza franco-canadese.

Se è grossomodo accettato e accettabile che un gruppo di allievi frequenti due ore e mezza di corsi in cinese, laotiano o italiano, molto più controverso è stabilire se un ragazzino possa portare a scuola il kirpan dal momento che è un pugnale e che le armi sono vietate a scuola^{vii}. Qui come altrove il richiamo a valori civici condivisi rischia costantemente e inevitabilmente di confondersi con il richiamo ai valori propri di una cultura etnica maggioritaria. Il cerchio si chiude, dunque il dibattito si riapre.

Ambiguità, compromessi, contraddizioni palesi, soluzioni *ad hoc*, mediazioni situate e contestuali, contrattazione continua e costante, sentenze "caso per caso" da parte delle varie Commissioni scolastiche provinciali, e soprattutto il riferimento al principio giuridico degli "*accomodements raisonnables*" (Mc Andrew; Milot; Imbeault; Eid, 2008)^{viii} costituiscono la cifra tutta quebecchese di affrontare i paradossi connessi alla ricerca costante di una forte coesione sociale e culturale che non si traduca necessariamente nella violenza simbolica dell'assimilazione forzata.

13. Dal paradigma culturalista al paradigma civico: un'analisi critica dei modelli di educazione interculturale

In Quebec come altrove lo slittamento da una educazione interculturale intesa come rispetto e valorizzazione delle differenze, ad una educazione interculturale intesa come educazione ai valori comuni in un contesto pluralista, è stata e continua ad essere fonte di dibattito e analisi critica. Come definire una cittadinanza comune e una comune educazione civica che non sia (surrettiziamente)

una riedizione della cultura dominante e maggioritaria spacciata per cultura di tutti? Quali costi di elisione pagherebbero tradizioni confessionali, linguistiche e culturali specifiche (ivi compresa quella cristiana che non a caso torna ad essere evocata come radice culturale ed identitaria) in questo confluire in una ca(u)sa comune?

La questione ovviamente non é quella di stabilire se il cosiddetto paradigma civico sia migliore o peggiore del paradigma etnicista che aveva caratterizzato la definizione di “educazione interculturale” dagli anni '80 alla prima metà degli anni '90. La vera posta in gioco consiste nell'evidenziare la natura inevitabilmente culturale di entrambi i paradigmi, i limiti e le forze di ciascuno e di individuare le rispettive possibili derive.

Ricondurre le differenze culturali all'ambito delle scelte individuali, ripensare la presa della sfera socio-culturale sull'individuo, sottolineare la debolezza teoretica del determinismo culturale, sono alcuni dei precipitati più rilevanti del paradigma anti-essenzialista degli anni '90. Questo approccio ha generato una mole notevole di lavori sia teoretici che empirici destinati a ripensare l'educazione interculturale (Abdallah-Pretceille , 1996; 1999; 2003; Camilleri; Karstersztein; Lipianski, et al. 1999; Caronia, 1996; 2000; Favaro; Genovese, 1996) e a sottolineare tutti i rischi connessi al pensare la cultura come un sistema sovraordinato rispetto all'attore di cui governerebbe stili di pensiero e di azione.

Sottolineando quanto l'individuo (anche il bambino) sia produttore di cultura e non il suo prodotto, il paradigma anti-essenzialista ha messo l'accento sulla cultura come identità “messa in scena” dall'attore, sulla cultura come sistema di riferimento strategicamente attivato dal soggetto in modo situato e contestuale. Di conseguenza conoscere e comprendere la cultura propria e altrui significa in prima istanza conoscere e comprendere l'altra persona come individuo irriducibile e non in quanto membro interscambiabile di un gruppo o precipitato individuale di una “cultura” a cui esso verrebbe ascritto.

Come spesso succede nel campo delle scienze sociali e dell'educazione, un paradigma nasce in relazione e in reazione al progressivo irrigidimento teoretico del precedente. E, in questa ricerca di una correzione dialettica, rischia col tempo l'assolutizzazione del polo contrario.

Da un punto di vista teoretico, infatti, la declinazione in termini individuali dei tratti differenziali presenta alcune faglie. Per quanto incarnati nel o messi in scena dal singolo attore, alcuni modi di pensare se stessi e gli altri, alcune opzioni quotidiane, alcuni simboli, non rilevano né sono giustificati in nome della sfera individuale ma dell'appartenenza del singolo al gruppo. In questo senso, non tutte le opzioni incarnate dalla singola persona o dal singolo allievo possono essere interpretate, spiegate, legittimate, sanzionate, rispettate o valorizzate in quanto scelte individuali.

Elidere la componente sovraindividuale (culturale e dunque collettiva e pubblica per quanto relativa ad un gruppo) come matrice dello sviluppo individuale, pensare l'attore (bambino o adulto) come origine del suo modo di essere o di pensare, implica una sottostima dei processi di identificazione e appartenenza e un misconoscimento del fatto che alcuni individui, alcuni gruppi rendono conto delle "differenze individuali" in nome dell'appartenenza dell'individuo al gruppo. In altre parole, l'individualità della scelta o della differenza non é sempre né necessariamente un criterio culturalmente rilevante e applicabile per chiunque.

Ricondurre qualsivoglia differenza alla categoria delle differenze individuali é in sé una pratica culturale, informata ad una specifica tradizione (anche giuridica) che fa della persona e della scelta individuale l'origine e il fondamento della prassi.

Sottolineare questo aspetto non significa affatto screditare l'approccio "soggettivista" o "anti-essenzialista" alle differenze culturali, quanto far emergere i fondamenti inevitabilmente culturali anche di questo paradigma. Come qualsiasi altro paradigma, esso dipende inevitabilmente da una tradizione culturale e persino scientifica che propone *un* modo di vedere e di pensare la differenza.

Se i limiti del paradigma culturalista (derive separazionista ed essenzialista) sono stati messi in luce ed evocati da più parti, sembra che esista allo stato attuale una certa resistenza nel riconoscere il rischio di una deriva (neo)etnocentrica e assimilazionista del paradigma civico. Quando una istanza (per quanto collettiva, democratica e ispirata a direttive transnazionali^{ix}) elenca, definisce e in qualche modo fissa i valori comuni o addirittura fondamentali di una società, essa fissa anche e inevitabilmente la soglia della intolleranza.

In qualche modo, sembra che la società quebecchese abbia colto l'estrema delicatezza e la provvisorietà intrinseca di qualsivoglia modello legislativo e pedagogico chiamato a fissare i termini dell'agire civico ed educativo in questi ambiti.

L'analisi dei testi che hanno fissato ragioni e termini del monolinguisma dell'insegnamento pubblico e hanno sancito la laicizzazione della scuola in Quebec, l'analisi della normativa sulla scuola pubblica in una società multiculturale, il susseguirsi delle riforme, la pletora di documenti e di avvisi pubblicati negli ultimi 20 anni dal Consiglio superiore dell'educazione e dal Ministero dell'Educazione che stabiliscono gli orizzonti dell'educazione interculturale contemporanea, consente di evidenziare - tra l'altro - quanto l'esito tale lavoro politico e culturale sia di fatto qualcosa di intimamente precario e provvisorio deliberatamente soggetto a costanti ripensamenti e formulazioni. Se da un lato sembra difficile individuare *un* modello pedagogico preciso, definito e operazionalizzato rispetto all'educazione interculturale in Quebec, dall'altro questo

costante “aggiustamento normativo” riflette la prospettiva segnatamente dialogica delle istituzioni quebecchesi rispetto a queste questioni.

L’approccio é multiforme, in costante mutazione e adattamento rispetto ai cambiamenti sociali, demografici ma anche ideologici della società quebecchese. Se la vaghezza referenziale e la polisemia degli enunciati normativi e degli orientamenti pedagogici può disorientare il mondo della scuola e la prassi quotidiana, essa riflette una straordinaria e incessante riflessione pedagogica, attenzione e sensibilità agli aspetti politici ed etici di qualsivoglia piano formativo, una ricerca costante di equilibrio tra quelle istanze - a soluzione etica precaria e a definizione teoretica paradossale - che sono proprie del pensare interculturale.

L’ambiguità o forse l’ambivalenza sembrano - in ultima istanza - contrassegnare il progetto ufficiale di educazione interculturale in Quebec. E credo che su questa intima ambiguità convenga riflettere.

Al di là di una lettura in chiave strategica e politica (i.e. portare avanti un progetto politico nazionalista senza alienarsi il cosiddetto voto etnico), questa ambivalenza può essere considerata la caratteristica necessaria di un approccio intimamente dialogico che sceglie di mettere e mantenere in costante tensione dialettica tanto la prospettiva cultural-differenzialista quanto la prospettiva civico-collettiva. Questa strutturale ambivalenza sembra riflettere l’intrinseca complessità, l’intima polivalenza, la natura contestuale e la conseguente radicale provvisorietà delle scelte pedagogiche e politiche che afferiscono a questo ordine di questioni.

Da questo punto di vista, la vocazione interculturale della scuola quebecchese presenta delle stringenti analogie con altri modelli pedagogici di educazione interculturale. Per esempio quello italiano. Non potendo sostenere il bilinguismo nell’istruzione a causa della contemporanea presenza di molte e diverse L1 nelle stesse scuole e classi, la scuola italiana a partire dalla scuola dell’infanzia, ha di fatto optato per un sostanziale monolinguisimo come il Quebec ma a differenza, per esempio, del Regno Unito, dove il bilinguismo dell’istruzione é diffuso. Il monolinguisimo italiano é però *relativo*: aperto al riconoscimento simbolico delle varie e differenti L1 degli allievi nel contesto scolastico, é anche attento a sostenere il mantenimento di L1 in famiglia. Con questa formula che potremo chiamare un “monolinguisimo ben temperato”, l’Italia e il Quebec si differenziano per esempio dal monolinguisimo dell’*écoles républicaine*, dove l’unica lingua usata e legittimata nelle scuole pubbliche francesi é il francese.

In Italia così come in Quebec é stato dato un certo spazio nel curriculum e nelle pratiche all’educazione confessionale o dottrinale (che é altro dalla laica educazione alle religioni), ma di fatto essa é demandata al privato educativo: altro é sapere cosa sia un bar mitzva o un prima comunione altro é partecipare a questo rito, un cosa é frequentare una scuola che faccia riferimento a queste prati-

che culturali o che permetta la presenza di simboli religiosi altra cosa è frequentare una scuola in cui queste pratiche culturali fanno parte dei rituali propri della vita della comunità scolastica.

Anche per il modello italiano, sembra dunque pertinente chiedersi quale sia in fondo la definizione di cultura in gioco. Quale concetto di cultura fa da sfondo ad una educazione che si definisce interculturale ma che si pratica in un contesto scolastico che è fondamentalmente unilinguistico e deconfessionalizzato? Cosa resta - a parte il folklore - della definizione di "cultura di origine" quando viene ridotto il peso relativo di due elementi - la lingua e la religione - su cui molti gruppi umani costruiscono per l'appunto la loro definizione di ciò che conta come loro "cultura di origine"? E ancora, cosa può o deve valorizzare una scuola pubblica che è chiamata a riconoscere, valorizzare, comprendere e far comprendere le culture, sviluppare negli allievi un atteggiamento positivo nei confronti degli altri gruppi della società (Ouellet, 1984) e tuttavia attraversata dalle laceranti controversie relative per esempio alla segregazione o discriminazione tra i generi? Altro è riconoscere il diritto di portare il foulard islamico in classe (a differenza di quanto accade in Francia), altro è accettare o valorizzare - se il caso - la discriminazione tra i sessi in quanto tratto culturalmente specifico di una minoranza.

Se l'approccio anglosassone (multiculturalismo + antirazzismo) sembra delineare un progetto internamente coerente, legittimato da un riferimento implicito al relativismo culturale, organizzato secondo il principio della community e della separazione scolastica degli allievi dei vari gruppi etnolinguistici, se l'approccio francese che coniuga unilinguismo, laicismo radicale e adesione almeno formale ai valori repubblicani assunti come universali di riferimento, è anch'esso internamente coerente, l'approccio inclusivo italiano e quebecchese appare internamente contraddittorio e inevitabilmente paradossale. La condivisione della stessa scuola da parte di bambini e ragazzi di gruppi etnolinguistici diversi si coniuga con un progetto di valorizzazione delle lingue e culture di origine, salvo l'uso di una sola lingua di insegnamento; il diritto ad esibire i simboli della propria religione va di pari passo con la deconfessionalizzazione dell'istruzione, il rispetto per i valori e le tradizioni è sottomesso a quella tavola di diritti della persona considerata il limite invalicabile della tolleranza culturale. Tra Scilla della differenziazione scolastica e comunitaria e Cariddi dell'assimilazionismo esplicito alla francese, alcune nazioni tentano una via che non può che alimentarsi di paradossi, ambiguità e contraddizioni. La scommessa è che l'irriducibile contraddittorietà e l'intima dialettica delle istanze in gioco sia esattamente ciò che consente di spostare la soglia del conflitto. Qui - come altrove - salvaguardare la criticità piuttosto che eliderla è un modo per trasformare un nodo gordiano in uno snodo di alternative praticabili.

Bibliografia

- Abdallah-Preteceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris :Anthropos
- Abdallah-Preteceille, M. (1999).*L'éducation interculturelle*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Abdallah-Preteceille , M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris: Anthropos
- Bouchard, C., Taylor. C. (2008). Commission de consultatio sur les pratiques d'accomodement reliées aux différences culturelles. Rapport Final.
<http://www.accomodements.qc.ca> (Site ufficiale della Commissione, Governo del Quebec).
- Bourdieu, P.(1987). Espace social et pouvoir symbolique. In P. Bourdieu, *Choses dites*, Paris: Minuit
- Camilleri, C., Karstersztein, J., Lipiansski, E.M., Malewska-Peire, H. Taboada-Leonetti, I. et Vasquez, A. (1999). *Stratégies identitaires*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Caronia, L. (1996). Pedagogia interculturale: risorse e dilemmi del sapere degli antropologi. In. E. Nigris (a cura di), *Educazione interculturale*. (17-78). Milano: Bruno Mondadori
- Caronia, L. (2001). Educational Ethnography and Multicultural Education: A Study of Classroom Talk-in-Interaction as an Identity-Making Discourse Activity. In G. Walford (Ed.). *Ethnography and Education Policy*. (43-70) Oxford, JAI Press.
- Caronia, L. (2002). Langage et construction de l'ethnicité. Étude sur la mise en discours de l'élève en tant qu'«élève étranger». *Spirale. Revue de Recherches en Éducation*, N°30, pp. 123-143.
- Favaro, G.; Genovese A. (1996) (a cura di). *Incontri di infanzia*. Bologna, CLUEB
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits*, vol III. Paris : Gallimard
- Inschauspé, P. (1997). Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.*
- Létourneau, J. (1991, a). L'histoire du Québec d'après-guerre et mémoire collective de la techno-*

cratie. Cahiers internationaux de sociologie, 90, pp. 67-87. Létourneau, J. (1991, b). *Saga du Québec moderne en images*. Genèses, 4,44-71.

Mallea, J. (1977). *Quebec's Language Policy: Background and Responses*. Québec: CIRB
Mc Andrew, M. (1991). *L'enseignement des langues d'Origine à l'école publique en Ontario et au Québec (1977-1989)*. *Politiques et enjeux*. Rapport de recherche n. 039, Montreal : UdeM, Les publications de la Faculté des sciences de l'éducation.

Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école*. Montréal : PUM

Mc Andrew, M. (in stampa). *Les majorités fragiles peuvent-elles s'ouvrir à la diversité? Enjeux éducatifs au Québec et en Europe*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 2010.

Mc Andrew, M. e Ciceri, C. (1998). Immigration, Diversità and Multilingual Education: The Canadian Example, *Zeitschrift für internationale erziehungund socialwissenschaftliche Forschung*, 15 (2), 295-322

Mc Andrew, M.; Milot, M.; Imbeault, J-S. et Eid, P. (sous la direction de) (2008), *L'accomodement raisonnable et la diversité religieuse à l'école publique*, Montreal, FIDES.

Loi 101, 1977 e successive modifichie, Capitolo VIII. *La Langue d'enseignement*.

ART. 72 e 73. , (Ministère de l'Éducation du Québec, versione ufficiale, Gouvernement du Québec, 2002

<http://www.oqlf.gouv.qc.ca/charte/charte/clflgens.html>, ultimo aggiornamento 1 febbraio 2009)

Ministère de l'Éducation du Québec (1978). *Projet d'enseignement des langues d'origine (PELO)*. Cadre générale du projet. Québec: Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation du Québec (1983). *Les Programmes d'enseignement des langues d'origine (PELO)*. Pourquoi? Montréal : Bureau des services aux communautés culturelles.

Ministère de l'Éducation du Québec (1997, a). *Prendre le virage du succès. Une école d'avenir. Intégration scolaire et éducation interculturelle, Projet de politique*. Québec: Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation du Québec (1997, b). *L'École tout un programme*. Québec: Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation du Québec (1997, c). *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès*. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum. Rapport Inchauspé. Québec: Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation du Québec (1998). *Prendre le virage au succès. Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et éducation interculturelle*. Québec: Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation du Québec. Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires (2001). *Service complémentaire d'animation spirituelle et d'engagement communautaire*. Québec: Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation.

Ouellet, F. (1984). Intercultural Education : Teachers in Service Training. Paper presented at the *2nd National Conference on Multicultural and Intercultural Education*, Toronto, November 7-10. Working Paper, University of Sherbrook.

Plourde, M. (1988). *La politique linguistique au Québec 1977- 1987*. Montréal. IQRC

Proulx, J.P. (1999). *Laïcité et religions. Perspective nouvelle pour l'école québécoise*. Rapport du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école. Québec, MEQ.

ⁱ Qui di seguito sono riportati gli articoli 72 e 73 della Legge 101 detta anche Charte de la langue française, che fissano il francese come lingua di insegnamento. (Loi 101,1977 e successive modifiche, Capitolo VIII. *La Langue d'enseignement*.) CHAPITRE VIII - LA LANGUE DE L'ENSEIGNEMENT. NOTE - L'APPLICATION DE CE CHAPITRE RELÈVE DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

72. L'enseignement se donne en français dans les classes maternelles, dans les écoles primaires et secondaires sous réserve des exceptions prévues au présent chapitre.

Cette disposition vaut pour les organismes scolaires au sens de l'Annexe et pour les établissements d'enseignement privés agréés aux fins de subventions en vertu de la Loi sur l'enseignement privé (chapitre E-9.1) en ce qui concerne les services éducatifs qui font l'objet d'un agrément.

Le présent article n'empêche pas l'enseignement en anglais afin d'en favoriser l'apprentissage, selon les modalités et aux conditions prescrites dans le Régime pédagogique établi par le gouvernement en vertu de l'article 447 de la Loi sur l'instruction publique (chapitre I-13.3).

1977, c. 5, a. 72; 1992, c. 68, a. 138; 1993, c. 40, a. 23.

73. Peuvent recevoir l'enseignement en anglais, à la demande de l'un de leurs parents,

1^o les enfants dont le père ou la mère est citoyen canadien et a reçu un enseignement primaire en anglais au Canada, pourvu que cet enseignement constitue la majeure partie de l'enseignement primaire reçu au Canada;

2^o les enfants dont le père ou la mère est citoyen canadien et qui ont reçu ou reçoivent un enseignement primaire ou secondaire en anglais au Canada, de même que leurs frères et sœurs, pourvu que cet enseignement constitue la majeure partie de l'enseignement primaire ou secondaire reçu au Canada;

3^o les enfants dont le père et la mère ne sont pas citoyens canadiens mais dont l'un d'eux a reçu un enseignement primaire en anglais au Québec, pourvu que cet enseignement constitue la majeure partie de l'enseignement primaire reçu au Québec;

4^o les enfants qui, lors de leur dernière année de scolarité au Québec avant le 26 août 1977, recevaient l'enseignement en anglais dans une classe maternelle publique ou à l'école primaire ou secondaire, de même que leurs frères et sœurs;

5^o les enfants dont le père ou la mère résidait au Québec le 26 août 1977, et avait reçu un enseignement primaire en anglais hors du Québec, pourvu que cet enseignement constitue la majeure partie de l'enseignement primaire reçu hors du Québec.

Il n'est toutefois pas tenu compte de l'enseignement en anglais reçu au Québec dans un établissement d'enseignement privé non agréé aux fins de subventions par l'enfant pour qui la demande est faite ou par l'un de ses frères et sœurs. Il en est de même de l'enseignement en anglais reçu au Québec dans un tel établissement, après le 1^{er} octobre 2002, par le père ou la mère de l'enfant.

Il n'est pas tenu compte non plus de l'enseignement en anglais reçu en application d'une autorisation particulière accordée en vertu des articles 81, 85 ou 85.1.

1977, c. 5, a. 73; 1983, c. 56, a. 15; 1993, c. 40, a. 24; 2002, c. 28, a. 3. (Loi 101, 1977 e successive modifiche, Capitolo VIII. *La Langue d'enseignement*. ART. 72 e 73. , (Ministère de l'Éducation du Québec, version officielle, Gouvernement du Québec, 2002

<http://www.oqlf.gouv.qc.ca/charte/charte/clfigens.html>, ultimo aggiornamento 1 febbraio 2009)

ⁱⁱ Si tratta degli articoli 73, 81, 85 e 86.1

ⁱⁱⁱ Per una disamina storico-critica delle ragioni di stagnazione del programma di insegnamento delle lingue di origine, cfr. Mc Andrew, 2001, pp. 49-55.

^{iv} La legge 118 é stata preceduta dai lavori di una commissione presieduta da J. P. Proulx che consegna al governo il rapporto *Laïcité et religions. Perspective nouvelle pour l'école québécoise* (1999) che ha ispirato la legge 118.

^v Le vestigia di questo sistema sono ancora visibili nel tessuto urbano. A Montreal, i nomi di molti ospedali (il Royal Victoria Hospital, l'Hotel-Dieu, il Jewish General Hospital) - che

accolgono ovviamente tutti i cittadini indipendentemente dalla loro lingua e confessione - indicano ancora la loro antica vocazione comunitaria.

^{vi} Per un'analisi critica dei paradigmi e modelli pedagogici soggiacenti le pratiche di educazione interculturale nella scuola dell'infanzia italiana cfr. Genovese, Favaro 1996, Caronia, 2000; 2001.

^{vii} Nel 2002, la commissione scolastica "Marguerite Bourgeoys" aveva rifiutato ad un allievo di 12 anni, il diritto di portare a scuola il kirpan, un pugnale a valore simbolico per la religione sikh. I genitori avevano reagito iscrivendo il figlio in una scuola privata anglofona. Il porto del kirpan è accettato da alcune commissioni scolastiche di altre province canadesi (Ontario, Alberta e British Columbia) anche se vietato nelle aule di tribunale e in aereo. La decisione della Commissione scolastica, convalidata dalla Corte di Appello del Québec è stata annullata dalla Corte Suprema del Canada con una sentenza che - sostenendo che la proibizione assoluta non è né logica né ragionevole - ha accordato a questo ragazzo il diritto di portare a scuola il kirpan in quanto non pericoloso e soprattutto a certe condizioni. La sentenza della Corte Suprema si ispira al principio degli accomodamenti ragionevoli: il diritto a portare a scuola il kirpan è sottoposto a delle condizioni precise che fanno salvo il principio della sicurezza di tutti avanzato dalla Commissione scolastica. Tale principio deve essere rispettato ma se il caso specifico non solleva una ragionevole minaccia alla sicurezza, allora il medesimo principio non giustifica una restrizione della libertà religiosa, garantita dalla costituzione. Come ha sostenuto la portavoce del World Sikh Organization, « tentiamo di affrontare e risolvere questo genere di questioni caso per caso ».

^{viii} La nozione giuridica di « Accomodements raisonnables » è propria del diritto al lavoro ed è stata stabilita nel 1985 dalla Corte Suprema del Canada. Designa la possibilità di modificare l'applicazione di una norma se essa comporta una discriminazione collegabile ad alcuni aspetti della persona quali il genere, eventuali deficit ma anche le credenze religiose. Tale nozione è direttamente connessa al diritto all'uguaglianza dei cittadini. A seguito di tutta una serie di incidenti culturali fortemente mediatizzati e di una apparente crisi dovuta alla percezione delle pratiche di « aggiustamento ragionevole », nel 2007 il primo ministro del Québec crea la « Commission de consultation sur les pratiques d'accomodement reliées aux différences culturelles ». La commissione presieduta da due intellettuali di chiara fama - Charles Taylor (filosofo, federalista) e Gérard Bouchard (Sociologo, nazionalista) - aveva il mandato di mappare le pratiche di accomodamento collegabili a differenze religiose e culturali di fatto adottate nel paese, di analizzarne le poste in gioco, di procedere ad una serie di consultazioni popolari volte a cogliere la percezione dei cittadini su tali pratiche, di formulare sulla base dell'indagine, delle raccomandazioni affinché tali pratiche siano conformi ai principi della società quebecchese che si definisce pluralista, democratica ed egualitaria. Il rapporto si conclude con una serie di raccomandazioni di principio (separazione tra stato e religione, uguaglianza tra donne e uomini, il primato della lingua francese) ma anche con alcune proposte molto concrete per risolvere controversie estremamente specifiche relative alla contraddizione sempre viva tra l'affermato principio della laicità delle istituzioni e il rispetto della possibilità di esibire simboli religiosi e culturali (i.e il crocifisso in parlamento, la recitazione della preghiera prima delle sedute di alcuni consigli municipali, ma anche il porto del foulard, la kippa o il kirpan etc..). Il rapporto si conclude anche con alcune notazioni storico-culturali. Tra queste, la principale riguarda il

« malessere identitario dei quebecchesi. In particolare dei cittadini di ascendenza franco-canadese che sembrano incontrare delle difficoltà a gestire il loro duplice statuto (maggioritari in Quebec, minoritari in America), il che spiegherebbe il timore profondo di essere sopraffatti dalle minoranze culturali” (G. Bouchard ; C.Taylor, *Commission de consultation sur les pratiques d'accomodement reliées aux différences culturelles*, Rapport final intégral, 2008 : pg. 19). La crisi delle politiche di accomodamento nascerebbe dunque da una duplice fonte : l'inevitabile conflitto tra *alcune* richieste delle minoranze di fronte ad uno stato laico , democratico ed egualitario ma anche dall' indurimento di un gruppo etnoculturale maggioritario (i franco-canadesi) che dubita della sua stessa identità (idem).

^{ix} Nella *Prefazione*, il testo sulle politiche ministeriali relative a “Integrazione ed educazione interculturale” (MEQ, 1997, b) dichiara di adottare la prospettiva indicata dalla Commissione internazionale sull'educazione per il XXI secolo dell'UNESCO, nel rapporto *L'Éducation, un trésor est caché dedans*.