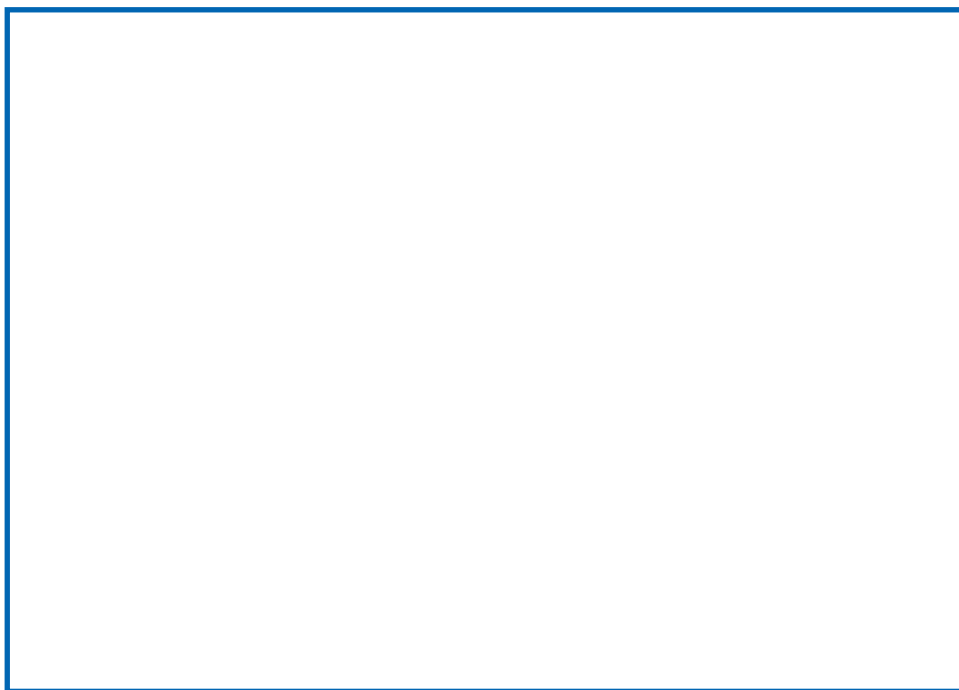




CRESCERE ALTROVE

Scuola e famiglia migrante nella formazione delle identità



CRESCERE ALTROVE

Scuola e famiglia migrante nella formazione delle identità

**a cura della Commissione Intercultura
Circolo Didattico di Ghedi**

IL CIRCOLO DIDATTICO DI GHEDI E LA MIGRAZIONE

Prof. Salvatore Chiofalo, Dirigente scolastico

La direzione didattica di Ghedi è una delle più grandi non solo della provincia ma anche dell'intera regione (1480 alunni). In questi ultimi tempi il numero di alunni, nonostante la riduzione generale delle nascite a livello nazionale, è cresciuto in modo consistente.

Tale incremento si è verificato in modo principale per l'alto flusso di immigrati. Tutto ciò, in questi ultimi anni, ha fatto nascere nella scuola la consapevolezza del problema.

La scuola si è attivata, ha cominciato ad analizzare il problema mettendo in campo tutte le risorse e le energie disponibili e coinvolgendo figure istituzionali e non: insegnante funzione strumentale, referente a livello distrettuale, insegnante destinato agli stranieri, mediatori linguistici e culturali, assistenti sociali, amministratori comunali, agenzie private (Cronos e Criaf) con le quali lavora in sintonia, già da qualche anno, per dare delle risposte positive al problema.

Gli alunni stranieri frequentanti la nostra scuola sono attualmente 327, il 22% circa dell'intera popolazione scolastica (scuola dell'infanzia e scuola primaria). Al 30 settembre 2007, la situazione degli alunni, in base alla nazionalità risulta essere la seguente:

nazionalità	Scuola dell'infanzia	nazionalità	Scuola primaria
MAROCCO	26	MAROCCO	55
INDIA	21	INDIA	29
ALBANIA	18	ALBANIA	29
GHANA	10	ROMANIA	15
ROMANIA	10	GANNA	13
CINA	8	CINA	11
PAKISTAN	8	JUGOSLAVIA	9
JUGOSLAVIA	4	PAKISTAN	7
EGITTO	3	SENEGAL	6
NIGERIA	3	EGITTO	5
SENEGAL	3	TUNISIA	3
UCRAINA	2	CAMERUN	3
ALGERIA	2	NIGERIA	2
ETIOPIA	1	MOLDAVIA	2
CROAZIA	1	CROAZIA	2
COSTA D'AVORIO	1	GAMBIA	2
COLOMBIA	1	SRI LANKA	1
RUSSIA	1	UCRAINA	1
CUBA	1	SVIZZERA	1
STATI UNITI	1	ARGENTINA	1
TUNISIA	1	BULGARIA	1
UNGHERIA	1	ETIOPIA	1
TOTALE 22	127	TOTALE 22	200

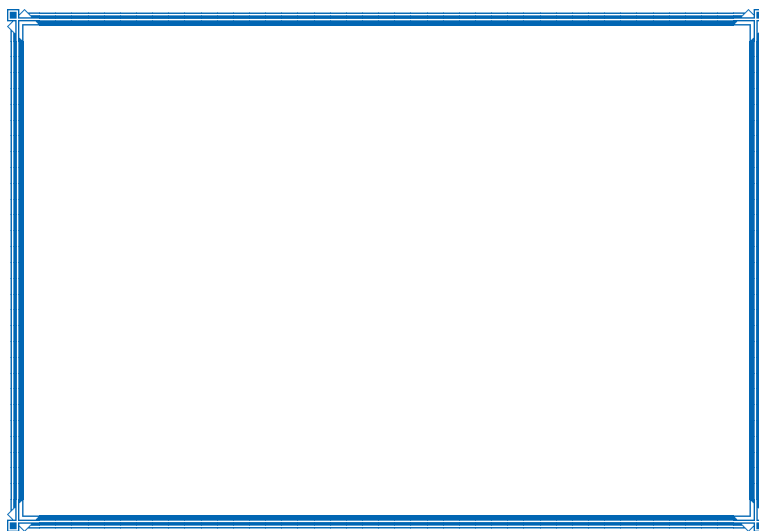
Anche le famiglie e gli alunni italiani si trovano a contatto con una nuova realtà e si rendono conto che bisogna convivere con una popolazione che ha usi e costumi diversi dai propri, che ha bisogno di essere accompagnata e guidata nella nuova realtà, molto spesso perché la vita nella propria terra di origine non ha consentito loro di condurre un'esistenza che si potesse chiamare tale.

I bambini e le famiglie straniere sono venuti nel nostro e in altri paesi con l'intenzione di migliorare il tenore di vita e dare ai loro figli un futuro diverso. Dinanzi a questa situazione la scuola sta intervenendo non solo sui bambini, che sono i più penalizzati nel cambio di ambiente, ma anche sulle famiglie, creando situazioni favorevoli che li aiutino ad inserirsi senza grossi problemi in un ambiente per loro così diverso e talvolta anche ostile.

L'obiettivo che intendiamo raggiungere, nell'uno e nell'altro caso, è un'integrazione vera dove ciascuno viene considerato e apprezzato come persona, dove ciascuno è a conoscenza di quelli che sono i propri diritti ma dove si creino anche le condizioni per attuare una riflessione sui doveri che comporta il far parte a pieno titolo di una comunità diversa dalla propria.

Una progettazione, rigorosa e documentata, costituisce lo strumento irrinunciabile per tenere sotto controllo i processi e garantire un percorso educativo, nell'ottica del miglioramento continuo. Il nostro progetto stranieri è presente sul sito della scuola, affinché sia visibile a tutti. Non mancano inoltre i continui aggiornamenti da parte di esperti per l'approfondimento di tematiche attinenti le varie culture presenti nella nostra scuola.

Infine non bisogna trascurare il grande impegno richiesto al gruppo docente, che, con dedizione, utilizza gran parte del proprio tempo alla realizzazione di quell'integrazione di cui si è detto prima, non solo nella progettazione di interventi mirati sugli alunni, ma anche stabilendo rapporti continui con i genitori e con le varie agenzie che a vario titolo intervengono sul problema.

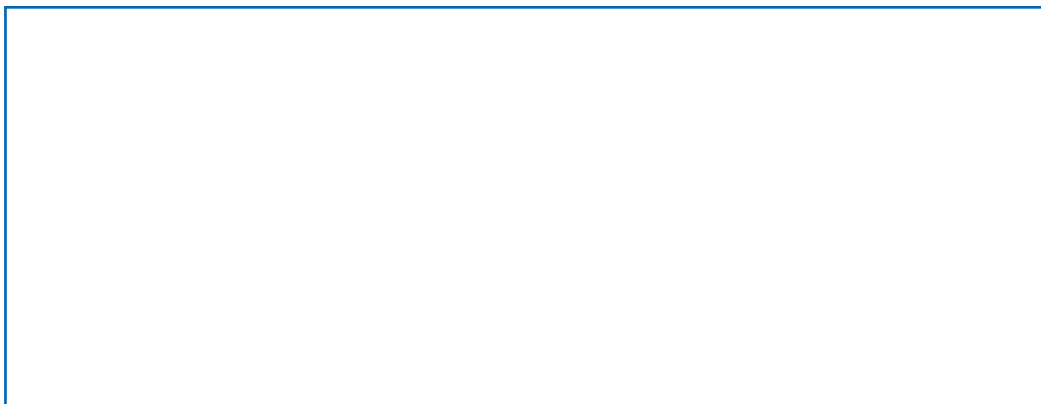


L'ENTE COMUNALE: L'ALFABETIZZAZIONE E LA MEDIAZIONE CULTURALE

Antonio Serio, Assessore alla pubblica istruzione

La nostra città nel corso dell'ultimo decennio ha vissuto un incremento demografico di notevole portata, in controtendenza rispetto alla media provinciale. Questo fenomeno, data la sua complessità e varietà (si mescola infatti al normale fenomeno di immigrazione anche il flusso dei lavoratori dell'aerobase), ha generato vari problemi per la nostra Amministrazione sia a livello di strutture che di adeguamento dei servizi offerti.

Nella tabella che segue è riportato l'andamento della crescita della popolazione scolastica negli ordini di scuola presenti su territorio comunale a partire dall'anno scolastico 2000/2001;



Da una prima analisi effettuata sui motivi dell'incremento, si evidenzia come esso sia dovuto soprattutto ai ricongiungimenti familiari di persone immigrate: un dato evidentemente variabile, di cui è difficile tracciare un qualsiasi tipo di progressione certa.

Altro dato interessante da valutare con attenzione è l'andamento delle nascite: nel 1995 si sono registrate 167 nascite, di cui 2 bambini stranieri. Nel 2005 si è passati a 234 nascite di cui 61 stranieri. È importante sottolineare che questi dati si riferiscono alle sole nascite, ossia non comprendono le immigrazioni di bambini durante l'anno. Tali numeri ci fanno comprendere come la presenza di stranieri nella nostra città sia ormai strutturale, quindi non legata ad una fase transitoria.

L'elevato numero di alunni stranieri presenti nelle nostre scuole, dunque, richiede una sempre maggiore attenzione ad iniziative di mediazione ed integrazione culturale e linguistica che consentano lo scambio ed il reciproco cambiamento tra persone portatrici di diverso bagaglio culturale, permettano una migliore comprensione linguistica e sociale

facilitando il rispetto e la reciproca tolleranza.

Nella partita dell'immigrazione gli Enti Locali giocano un ruolo al tempo stesso importante e difficile. La scelta fatta dall'Italia, e cioè la piena integrazione di tutti nella scuola e l'educazione interculturale come suo orizzonte culturale, è sostenibile solo se i vari soggetti coinvolti interagiscono. Occorrono risorse che non possono essere solo quelle messe a disposizione dai Comuni, e, al di là delle buone pratiche e delle singole iniziative di accoglienza e di integrazione, serve individuare e rendere operativi i migliori piani organici, scegliendo le più opportune azioni capaci di sostenere l'intero sistema formativo nazionale.

L'Amministrazione Comunale riconosce alla scuola un ruolo predominante nei processi di integrazione e di alfabetizzazione degli stranieri, in quanto garantisce loro la possibilità di esprimersi e di conoscere le regole che governano la nostra società.

Ne scaturisce una stretta collaborazione tra Scuola e Comune che ha portato alla ridefinizione dei vecchi progetti di alfabetizzazione e mediazione culturale, con nuove proposte più moderne e adeguate alla situazione scolastica locale, sempre in trasformazione e con la necessità conclamata di interventi razionalizzati ma comunque efficaci. Per la scuola Primaria il nuovo progetto di integrazione scolastica prevede un protocollo di prima accoglienza e introduce un inserimento graduale dei minori con cittadinanza non italiana.

Per la scuola secondaria di primo grado il nuovo progetto articolato su base triennale prevede l'aumento dei mediatori culturali e l'attuazione di corsi di aggiornamento per insegnanti.

Gli investimenti del Comune a sostegno di questa volontà condivisa con Dirigenti e Docenti, a partire dall'anno scolastico 2004/2005 si sono triplicati. Nella sola **scuola Primaria** si è passati dai 5.000,00 Euro ai 15.000,00 dell'anno 2006/2007 [per le attività di facilitazione linguistica e di mediazione culturale finanziato dall'Assessorato alla Pubblica Istruzione a cui sono da affiancare i 10.520,00 Euro finanziati sempre nella stessa area dall'Assessorato alle Politiche Sociali per un totale di 25.520,00 Euro.](#)

Nella **scuola secondaria di primo grado** sono stanziati 16.088,00 euro annui dall'Assessorato alle Politiche Sociali a sostegno di un progetto triennale proposto dai docenti. L'Assessorato alla Pubblica Istruzione contribuisce con proprie risorse alle spese sostenute dalla scuola per la realizzazione del materiale didattico ed informativo per interventi di mediazione culturale previsti nella scuola in stretta collaborazione con la dirigenza.

Favorire l'integrazione della componente straniera è quindi uno tra i compiti prioritari dell'Amministrazione, compito che va condiviso collaborando con l'istituzione scolastica.

La scuola è l'elemento decisivo e il punto di partenza per vivere insieme e con serenità in una società nuova, capace di consentire una convivenza pacifica delle diverse culture. Pertanto va affinato e reso ancora più operativo il rapporto avviato tra istituzioni scolastiche e Comune.

Le risposte da dare sono urgenti e non procrastinabili.

IL CENTRO TERRITORIALE INTERCULTURA: DALLA RACCOLTA DEI BISOGNI ALLA PROMOZIONE DI SAPERI

Monica Rizzardi, Referente territoriale

La Direzione Didattica di Ghedi fa parte dal 2004 del **C.T.I. n° 1, Centro Territoriale per l'Intercultura**, avente sede presso l'Istituto Comprensivo di Calcinato.

I Docenti che operano con gli alunni stranieri, nelle fasi dell'accoglienza, inserimento, alfabetizzazione e che fanno parte della Commissione Intercultura della Scuola, hanno mostrato sin dall'inizio grande collaborazione e fiducia.

Questo mi ha permesso, come Referente del C.T.I., di cogliere alcune necessità, prima fra tutte quella della **formazione**.

Gli insegnanti hanno fortemente chiesto di essere accompagnati in un percorso sulla **relazione educativa** che si deve necessariamente instaurare tra la scuola e la famiglia straniera immigrata, in particolare nella gestione di situazioni complesse e problematiche, dettate da difficoltà di apprendimento o di comportamento dei minori.

Gli insegnanti hanno chiesto di essere guidati in riflessioni sulle diverse tipologie di famiglie immigrate, sul significato di mantenere la lingua materna, sulla possibilità di costruire dei legami con le famiglie straniere, obiettivo spesso difficile, se non impossibile da raggiungere a causa degli ostacoli linguistici contingenti.

Ho ritenuto doveroso raccogliere queste richieste e dare loro un seguito.

Da qui il coinvolgimento dell'associazione CRONOS ed in particolare della Dott.ssa MARIA GRAZIA SOLDATI consulente dell'associazione, psicopedagogista, mediatrice familiare esperta in etnoclinica, presidente di CRONOS, gruppo interculturale e multilinguistico che da diversi anni si occupa di formazione interculturale, mediazione culturale, etnoclinica e promozione di saperi nel campo della relazione tra culture diverse.

Il progetto CRESCERE ALTROVE, scuola e famiglia migrante nella formazione dell'identità del minore, si è sviluppato come una ricerca-azione, intrecciando la parte formativa con quella più direttamente operativa.

Nei laboratori formativi si sono sviluppati i seguenti obiettivi :

- Conoscere la formazione dell'identità dei minori immigrati e la gestione delle relazioni familiari nel passaggio tra il luogo di origine ed il luogo di migrazione
- Conoscere il ruolo della scuola nella formazione dell'identità dei minori immigrati
- Ricollocare il proprio ruolo educativo in un contesto transculturale
- Conoscere la funzione della mediazione etnoclinica quale strumento operativo e di ricerca-azione ed il proprio ruolo come insegnanti all'interno del dispositivo.

Nei laboratori di consulenza etnoclinica si sono approfondite situazioni problematiche dal punto di vista sociale, educativo o di apprendimento e complesse da un punto di vista di conoscenza culturale.

In diversi casi si sono avviati dispositivi etnoclinici, ovvero l'incontro con le famiglie straniere mediato dalla presenza del MLC e dalla consulente etnoclinica, dispositivi orientati dalla ricerca di una maggior conoscenza rispetto alla storia personale e familiare del minore.

A conclusione di questa esperienza voglio evidenziare alcuni aspetti di positività che ho avuto modo di osservare strada facendo.

- I docenti si sono avvicinati a questa proposta un poco increduli, ma molto incuriositi dalla novità.
- Ho visto scaturire in loro un crescente desiderio di approfondire quanto stavano conoscendo ed apprendendo per la prima volta.
- Ho potuto constatare che l'acquisire nuovi codici di lettura delle situazioni complesse ha aiutato a leggerle con occhiali diversi : lo sguardo che si modifica cambia di per sé la situazione.
- Ciò che è stato appreso ha ulteriormente alimentato l'interesse e la voglia di approfondire.

Alla luce di questi dati mi sento di esprimere grande soddisfazione sia nei confronti della proposta formativa, sia dei Docenti che hanno percorso un pezzetto di questa lunga strada, tortuosa, non comune, ma affascinante e, soprattutto, doverosa in un contesto multiculturale e multietnico nel quale viviamo.



SCUOLA E FAMIGLIA MIGRANTE NELLA FORMAZIONE DELLE IDENTITÀ LA CURA DELLA DIVERSITÀ

di Maria Grazia Soldati

Da circa un decennio mi occupo di famiglie. Come psicopedagoga intervengo nel sostenere i processi di educazione e formazione e in qualità di mediatrice familiare intervengo sulle questioni familiari legate al conflitto coniugale e intergenerazionale. Ho usato appositamente il termine famiglie perché non esiste più, in occidente, una tipologia di famiglia ma diversi modi di fare e essere famiglia anche se, probabilmente, nel profondo di alcuni di noi, permane la memoria di una famiglia che nella letteratura antropologica viene chiamata tradizionale (o estesa) per differenziarla da quella nucleare, moderna. Mi occupo dunque di famiglie italiane, ma il mio lavoro nelle istituzioni pubbliche, sociali e scolastiche, mi ha portato sempre di più ad orientare il mio intervento verso le famiglie straniere, migranti. Un bisogno emergente, che inizialmente veniva posto alla mia attenzione dai diversi operatori e operatrici con alcune domande, come ad esempio:

- a) come posso comunicare con persone che non parlano la mia lingua?
- b) come posso comunicare con genitori che non capiscono quello che sto dicendo?
- c) come faccio quando non so se le mie parole abbiano senso per le famiglie immigrate?

Domande che sono state assunte negli spazi della formazione e della consulenza e che mi hanno permesso di avviare una riflessione su quali interazioni costruiamo – come pedagogisti e psicologi, insegnanti ed educatori, assistenti ed operatori sociali – quando siamo in relazione con famiglie e bambini di origine culturale diversa. In tali luoghi è stato possibile dar voce e ricercare possibili strategie di intervento, non solo rispetto alla prima difficoltà di incomunicabilità linguistica che avvertiamo, ma anche a quella differenza di atteggiamenti e comportamenti che osserviamo nell'altro, diversità che ci sorprende, ci disorienta, ci spiazza, ci è incomprensibile, ci allontana, ci spaventa. Ci induce a generalizzare giudizi, idee e opinioni, ci interroga sulla nostra capacità di interazione.

LA SCUOLA

In particolare in questi anni ho verificato come la scuola sia uno dei luoghi in cui si incrociano i progetti delle famiglie straniere con le teorie e pratiche elaborate dal nostro sapere psicopedagogico. Pratiche e teorie che la scuola nel suo insieme contribuisce ad elaborare e che incidono sulla costruzione dell'identità dei singoli che la frequentano e di riflesso sulle famiglie. La migrazione infatti immette le persone - uomini, donne, bambini - in un processo a lungo termine. Se pensiamo ad una famiglia, non possiamo non osservare come la migrazione sia un evento che ha effetto su almeno tre generazioni, ovvero sulle persone rimaste nel paese di origine, (come ad esempio i nonni), sui figli ricongiun-

ti (ovvero quelli nati là e trasferiti qua) e su quelli che nascono qui.

Tuttavia spesso dimentichiamo che c'è un effetto anche in chi li riceve, in questo caso noi.

AL LORO POSTO

Spesso negli spazi dell'accoglienza o della clinica pongo alcune semplici e forse banali domande, ma che aiutano a sentire una vicinanza, una prossimità. Mi è capitato sovente, mentre ascolto le risposte, di pormi al loro posto e di chiedermi in prima persona come avrei preparato il viaggio, come sarei arrivata, cosa avrei trovato al mio arrivo. Ma in me risuonano sempre anche altre domande (Cosa lascio? Cosa perdo? Cosa penso di guadagnare? La mia famiglia rimasta al paese cosa si aspetta da me?) forse più legate al senso della nostra vita di persone e di famiglie, senso che ricerco sempre nella relazione con le famiglie. Tutte domande di una donna adulta, di una figlia, sposa, madre, non quelle di un uomo e tantomeno di un bambino o di una bambina. Ragionare attorno alla famiglia migrante significa infatti comprendere che è formata da persone che hanno motivazioni diverse alla migrazione, sono in fasi diverse del ciclo della vita e che, proprio per questo, l'adattamento e l'interazione nel nuovo mondo può risultare, nella stessa famiglia, assai diverso da persona a persona.

BAMBINI E BAMBINE

Se penso queste domande in un/a bambino/a, esse si trasformano naturalmente anche in base all'età e alle relazioni educative dentro le diverse culture, ma sono domande importanti da porsi perché ci fanno comprendere come può essere vissuta la separazione dal luogo di origine, dalle relazioni affettive, dalla culla linguistica che ha avvolto la crescita fino a quel momento: come e quando avrei saputo della partenza? Come avrei preparato il viaggio? Come sarei arrivato/a? Cosa avrei trovato al mio arrivo? Come avrei salutato i miei amici, i miei nonni, il mio paese? Cosa avrei voluto portare della mia casa e non potevo? Certamente le domande di senso non saranno state presenti, ma al loro posto avrei avvertito intense emozioni, molte delle quali senza parole e anche sconosciute: paura, gioia, entusiasmo, tristezza, malinconia. In alcuni casi anche rabbia. Forse avrei cominciato a sentirmi anche vulnerabile.

FAMIGLIE E RUOLI GENITORIALI

Ma se continuo ad immaginare, davanti alla mente mi vedo madre col mio bimbo, magari malato o in difficoltà d'apprendimento o, per un comportamento diverso, in una scuola o in un luogo di cura di cui non conosco nulla, e soprattutto nell'impossibilità di parlare di mio figlio e di capire ciò che gli operatori dicono o fanno. Mi vedo continuamente interpellata sull'educazione di un figlio maschio, compito che ho sempre considerato del padre o dello zio, e quindi disorientata, disarmata e forse anche male interpretata. Mi vedo pure vivere un momento di difficoltà nel rapporto con un marito che per diversi anni ho visto pure una volta all'anno - se tutto andava bene, nel vivere una quotidianità in una casa assai diversa da come me l'aspettavo o da come è organizzata nel mio paese. Un ricon-

giungimento che pone a rischio il mio modo di essere moglie per come l'ho imparato nel mio paese, o perché affascinata dalle donne italiane e dal loro modo di vivere che mi piacerebbe condividere, o al contrario rifugiata, per sentirmi sicura del mio posto e della mia identità, nello spazio domestico.

Potrei continuare a descrivere queste scene....ma credo che ognuno di noi dentro di sé possa continuare questo percorso di prossimità sull'esistenza di chi incontriamo. Ciò che mi interessa sottolineare è che parlo di donne e bambini, non solo perché sono una donna e mi è più facile immaginarmi in questi panni, ma perché è quando arriva la ricomposizione della famiglia, nella maggior parte dei casi, donne e bambini, che si ragiona sulla migrazione, che inizia l'interazione con le istituzioni italiane: scuole, servizi sociali, operatori. Un'interazione che comunque, per la maggior parte dei casi, è sostenuta dalla figura maschile, marito, padre, zio, colui che possiede la lingua italiana, legame con l'esterno, anche in quegli ambiti che nei paesi di origine sono riservati al mondo delle donne come ad esempio la gravidanza, il parto, certe cure. Possedere la lingua significa possedere la capacità di interagire, di far comprendere il proprio mondo, di comprendere l'altrui, di costruire e mantenere relazioni.

LINGUA/E

Questo mi ha spinto a riflettere¹ su come sia possibile incontrare l'altro quando non condividiamo la lingua ma soprattutto i riferimenti culturali, gli impliciti che le parole, quando sono dette, portano con sé. Ad esempio, se pensiamo alla parola "matrimonio" come fatto che fonda la famiglia, possiamo intendere insieme il momento dell'unione tra un uomo e una donna, ma come esso avviene, perché, qual è il senso, chi può intervenire nelle crisi, nelle separazioni, perché avvengono, come sono distribuiti i ruoli educativi nella nuova famiglia che si costruisce, quali sono le relazioni nella fratria, è fortemente determinato dalla cultura. Anche per la parola mamma ad esempio, di nuovo elemento che in apparenza può essere comune, la nostra attribuzione vale esclusivamente per la nostra madre biologica e/o affettiva, ma se pensiamo alle culture africane subsahariane, mamma è un appellativo di rispetto che viene attribuito a tutte le donne di età simile a quella della propria madre, cioè di una generazione precedente.

Riconoscere la lingua e la cultura e la diversificazione e la comparazione con la mia, ha fatto sviluppare il mio lavoro con le famiglie nelle scuole e nei servizi attraverso l'utilizzo della mediazione linguistico- culturale, per offrire a me/noi, e a loro, la possibilità di una comprensione reciproca, culturale nel considerare i problemi portati nell'incontro della diversità.

MIGRAZIONI

Ecco quindi che la migrazione appare ai miei occhi come un "fatto sociale totale", che coinvolge tutta la storia e la vita familiare, personale, sociale e culturale di una persona

¹ Percorso compiuto con un gruppo di ricerca universitario sul tema della mediazione culturale, in particolare l'università di Verona e di Paris8. Un ringraziamento al Prof. G.M.Sala, alla Prof. C.Mesmin, Dr. I.Maigà, A Dr.ssa F.Rosenbaum. Parte di questa esperienza è contenuta nel testo "Quando l'altrove è qui" costruire spazi di mediazione culturale ed etnoclinica di Soldati e Crescini.

e anche di un paese. Se analizziamo un'esistenza in migrazione, tutte le persone coinvolte, in ogni fascia di età o posizione ricoperta nel nucleo familiare si sono confrontate con dei cambiamenti, degli apprendimenti o dei conflitti che riguardano:

- **la lingua-cultura**
- **la composizione della famiglia e il cambio delle relazioni al suo interno**
- **la lettura del passato e le prospettive per il futuro**
- **tutto ciò che possiamo chiamare ferite, anche quelle originate dalle gioie come può essere una gravidanza ed un parto vissuti in completa solitudine e, non da ultimo, quelle legate alle malattie, alle morti e ai lutti che avvengono sia nel luogo d'origine sia in terra di accoglienza e che spesso non possono essere accompagnate e ritualizzate nel modo in cui si è costruita la propria conoscenza e visione del mondo.**

I cambiamenti e gli apprendimenti a cui i migranti sono esposti dovrebbero farci cogliere come, a fianco del coraggio necessario per immaginare un futuro diverso, spesso ci siano sentimenti di tristezza, malinconia, dolore e nostalgia, insieme alle aspettative e, a volte, alle illusioni piene di speranza che formano il bagaglio che ogni migrante porta con sé. La capacità di sostenere queste emozioni si rende indispensabile soprattutto all'inizio dell'esperienza migratoria, perché la persona deve poter contare solo sulla sua integrità personale, deve affrontare sia la perdita delle figure familiari, sia l'inevitabile senso di esclusione presente nella prima fase di questa esperienza.

CURA DELLA DIVERSITÀ

Oppure potrà succedere, e sta già accadendo, che l'incontro con una cultura diversa porti, in qualche membro della famiglia, dei comportamenti e delle attese differenti ai quali gli altri non desiderano o non vogliono aderire, innescando un conflitto intrafamiliare di tipo educativo, coniugale, intergenerazionale, culturale. Quando

il conflitto esce o viene osservato dall'esterno è il momento in cui inizia il mio lavoro, che cerco di svolgere con la massima attenzione in quell'area che io chiamo "cura della diversità" e che consiste nel coltivare la capacità e gli strumenti professionali per stare in prossimità dello specifico culturale che ha reso uomini e donne quelle persone, coniugi o genitori o familiari (zii e zie ad esempio o fratelli e sorelle) che incontro, o convoco, in uno spazio di accoglienza clinica chiamato mediazione etnoclinica.

ACCOGLIENZA/OSPITALITÀ – SCUOLA/CASA

La parola accoglienza, declinata nel suo valore di ospitalità, ci può restituire la ricchezza dell'esperienza dell'incontro con *gli altri*

Accoglienza declinata come ospitalità fa parte più del passato che del presente; ospitalità in effetti è una parola forse oggi un po' abbandonata, che ha un sapore quasi antico : per definire accoglienza oggi circolano altre parole quali empatia, relazione... Forse per comprendere l'ospitalità bisogna utilizzare categorie che non appartengono alla sfera della psicologia ma forse ad una visione del mondo, all'ethos...

Ho riscoperto il valore dell'accoglienza attraverso l'ospitalità rispondendo agli inviti delle famiglie straniere che incontro nella scuola e nello spazio della clinica: incontrarci per un the, un pranzo, una cena..... era aprirmi le porte del luogo più intimo che ogni persona ha, la sua casa.

Con il tempo mi sono chiesta se per alcuni di loro la scuola che noi abitiamo come professionisti potesse essere ai loro occhi la *nostra casa* , cioè il luogo più intimo a cui



aver accesso in Italia , dove essere invitati anche per un tempo di interazioni, di scambio di conoscenze, di riconoscimento dei loro saperi, anche per affrontare quei problemi che nascono nella relazione educativa, e non solo convocati per ricevere le informazioni fondamentali per la continuità dell'organizzazione scuola.

Sull'ospitalità, tradizione millenaria è uno dei pilastri delle civiltà, Emile Benveniste² rintraccia la storia della parola. Il termine *hospes* (ospite) ha un termine iniziale *hostis* (straniero) che ha una corrispondenza nel gotico e nell'antico slavo *gasts* e *gosfi* il cui significato è *ospite*.

Sull'ospitalità, il filosofo francese Jaques Derridá sostiene che una casa, per essere luogo di ospitalità, deve avere una porta che ne consenta l'accesso (agli ospiti, appunto). Quale porta della casa/scuola dobbiamo aprire? Il punto cruciale, secondo Derrida, è il tema di "colui che viene da fuori", che "parla una strana lingua", che produce inquietudine".

Coltivare l'etica dell'ospitalità è coltivare l'apertura verso un avvenire che accade senza essere atteso, è coltivare il dialogo che procede dal rispetto e che pone il tema della differenza come punto imprescindibile di partenza per un incontro: "*come se lo straniero fosse innanzitutto colui che pone la prima domanda, o colui al quale si rivolge la prima domanda (...); pertanto lo straniero, ponendo la prima domanda, mi mette in questione*".³

Ed è accogliendo e ospitando l'altro che io sono interrogato sul modo con cui attuo l'ospitalità e posso rintracciare l'effetto che l'incontro con l'altro ha in me come persona, professionista, organizzazione, istituzione.

Interrogarsi sul modo con cui si attua l'ospitalità è conoscersi, è rintracciare il tempo, lo spazio, il luogo dove abbiamo maturato il nostro ethos, è entrare nella nostra storia, declinata in quel sapere personale che coniuga in sé storia, società, educazione, cultura.

Rintracciare le origini e le radici per aprirsi a nuovi orizzonti di saperi e pratiche che ci consentano di stare in quello spazio di ospitalità in grado di restituirci la ricchezza dell'esperienza dell'incontro con *gli altri*.

² E.Benveniste, *Il vocabolario delle istituzioni indoeuropee*, volume primo, Piccola Biblioteca Einaudi 2001

³ J.Derrida

LA FAMIGLIA NELLA MIGRAZIONE L'IMPORTANZA DELLA LINGUA MATERNA PER UN BICULTURALISMO FELICE

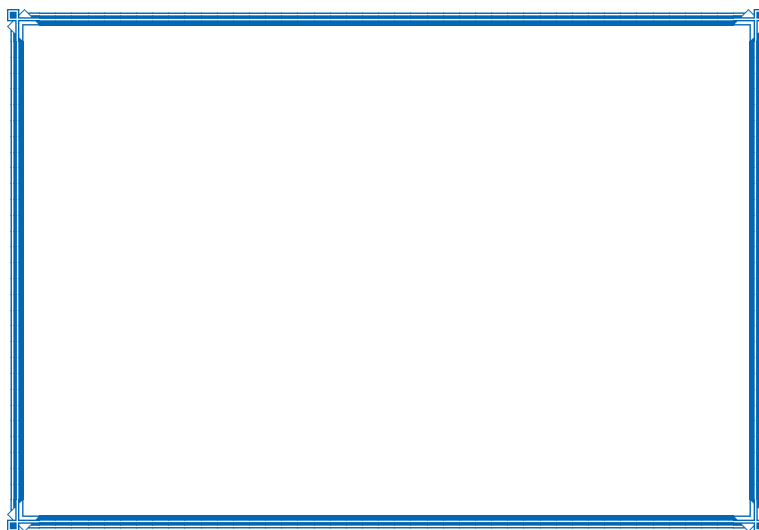
ED UN BILINGUISMO EFFICIENTE

Francine Rosenbaum, etnolinguista

“Nella migrazione il corpo precede l’anima”. Quando gli Indiani cavalcano a lungo devono fare regolarmente delle pause perché dicono che l’anima cammina più lentamente del corpo...

Sappiamo che le iniziazioni vengono proporzionate dai vecchi e dai maestri, da quelli che hanno incorporato sapere ed esperienza per trasmettere e guidare le nuove generazioni. Ma tutti noi, nella vita quotidiana o perché operatori coinvolti nell' accoglienza delle famiglie migranti, siamo stati formati in un pezzo di terra monoculturale e monolingue, quindi con poca esperienza nel campo interculturale e con quel timore di sbagliare che ci porta spesso a privilegiare i modi di pensare e di fare rassicuranti e rodati nella nostra comunità.

È vero che nel campo della salute ci si interessa da vari decenni alla diversità delle pratiche di accoglienza, di insegnamento e di cura. A volte, certi autori propongono riflessioni e tecniche per una presa in carico meglio adattata alle popolazioni multiculturali. Ma, nella maggioranza dei casi, questi saperi non vengono integrati nelle formazioni degli operatori i cui modi abituali di considerare gli individui e le famiglie, l'educazione, l'inse-



gnamento, le cerimonie, le malattie, le cure e così via, sono culturalmente codificati. L'ostacolo principale è dovuto al fatto che le concezioni non europee dell'educazione, della devianza, della malattia e delle cure sono spesso considerate come opposte al nostro punto di vista scientifico e cartesiano dominante, e perciò siamo reticenti a prenderle sul serio. Ora, la presa in carico dei migranti si è spesso rivelata poco efficace o addirittura inopportuna. La mutacità, le ricadute, le somatizzazioni ricorrenti, l'abuso di farmaci e di ansiolitici, i conflitti intra ed extrafamiliari o fra le comunità locali ed immigrate, sono soltanto l'aspetto emergente dell'inadeguatezza delle risposte istituzionali tendenti a garantire il benessere e l'armonia agli utenti di origine straniera.

Ho quindi avuto il privilegio di essere coinvolta nella riflessione sullo sguardo che portiamo, in quanto pedagogisti e psicologi, sui bambini di origine diversa il cui comportamento ci spaventa, a volte, e per i quali i nostri strumenti di valutazione e di rimediazione si sono spesso verificati limitati o inadeguati. Questi bambini ci costringono ad intraprendere sul momento un procedimento insolito e ben lungi dall'essere terminato, una ricerca-azione a volte imbarazzante, ma soprattutto difficile e spiazzante: quella di interrogarci sui modelli di pensiero che sottendono le nostre formazioni e le nostre pratiche. Ci spingono anche a riflettere su queste interrogazioni in primo luogo con dei genitori di cui non condividiamo né la lingua, né i riferimenti culturali, ma anche con le reti implicate in ciò che chiamiamo, forse abusivamente, l'integrazione degli stranieri. Paradossalmente, queste costrizioni si mutano via via in pregiati regali, in desiderio di produrre dei cambiamenti, di scompigliare le abitudini, arricchendo così il nostro sapere professionale ed istituzionale. Perciò ringraziamo i bambini migranti e le loro famiglie dal profondo del cuore. Il viaggio immette i migranti, e noi con loro, in un processo a lungo termine. La migrazione ha un effetto su tutta la discendenza, su tutti quelli che nascono in questo altrove

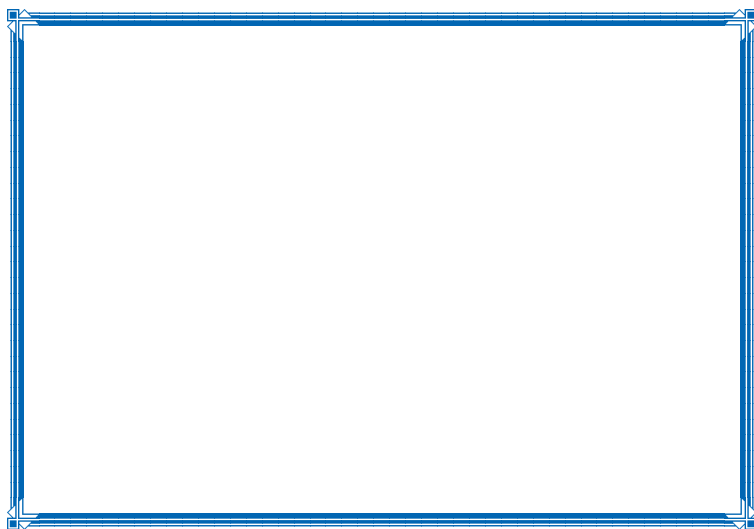
che è il nostro qui. Mi ci è voluto un certo tempo per realizzare, ammettere e confessare che la sensazione di incompetenza e il sentimento di vergogna che risentivo quando incontro i genitori di questi bambini erano soltanto un tenue riflesso di ciò che essi dovevano provare all'essere convo-



cati da una logopedista come da qualsiasi altro operatore. Un giorno ho cercato di immaginarmi al loro posto: mi vedevo col mio bimbo malato o affetto da turbe dell'apprendimento e del comportamento in una scuola o in un luogo di cura di cui non conoscevo gli annessi e connessi, e soprattutto nell'impossibilità di parlare di mio figlio e di capire ciò che gli operatori avrebbero detto o fatto. L'autoreferenza è stata lo scatto necessario per farmi capire che, d'ora innanzi, avrei cercato la collaborazione di un "traghettatore di parole", un mediatore linguistico-culturale nel migliore dei casi, per fare in modo che il mio lavoro di terapeuta del linguaggio con le famiglie multiculturali e migranti fosse coerente.

È così che abbiamo incominciato a renderci conto che, attualmente, fra noi operatori dei consultori e della scuola e le famiglie migranti, predomina l'asimmetria; abbiamo constatato che la richiesta di intervento non proveniva quasi mai da queste ultime poiché i genitori non sono in grado di capire i criteri che ci conducono ad imputare le turbe o/e gli scacchi scolastici a dei «problemi collegati alla migrazione». Abbiamo osservato che i nostri spazi di colloquio o di consultazioni, il nostro ruolo e il discorso che usiamo, spesso non hanno nessun equivalente nei paesi di provenienza delle famiglie, che vengono così private delle rappresentazioni delle nostre eziologie (il perché e il per come) e private anche di una eventuale partecipazione alle nostre prese in carico. D'altro lato, abbiamo percepito la nostra difficoltà ed impreparazione ad interrogare i genitori a proposito dei loro modi di pensare gli apprendimenti, i blocchi, le patologie, i mezzi di rimediarsi ed i loro attori. Infine abbiamo constatato che, oltre ad essere i gestori dei luoghi, dominiamo la parola, tutte le parole, tanto quelle dei criteri relativi alle valutazioni, alle diagnosi e alla presa in carico, quanto quelle che appartengono all'espressione della genitorialità.

Abbiamo scoperto che questa nostra dominazione di tutte le parole aggiunge una nuova umiliazione alle multiple esclusioni dalle reti sociali locali che patiscono i genitori, in particolare dai processi di apprendimento scolastico dei loro figli per via del misconoscimento della lingua e del nostro sistema scolastico. Se, nel migliore dei casi, il silenzio,



l'annuire col capo, i sorrisi raggelati ci indicano che abbiamo fatto di tutto perché capiscano, il monologo unilaterale, anche se tradotto, rivela che siamo in presenza di due modelli culturali totalmente diversi che impediscono di stabilire una comunicazione significativa.

Abbiamo preso atto che la nostra reciproca incomprensione ha spesso prodotto reazioni difensive-aggressive che sono approdate a una massiccia squalifica reciproca ed alla rottura della relazione fra la famiglia e noi operatori del settore psicopedagogico e, che il cambio veniva allora assunto dagli operatori del settore sociale incaricato dell'applicazione di misure repressive che potevano portare ad una disgregazione familiare e ad una marginalizzazione ancora più patogena e pericolosa per la gestione della socialità.

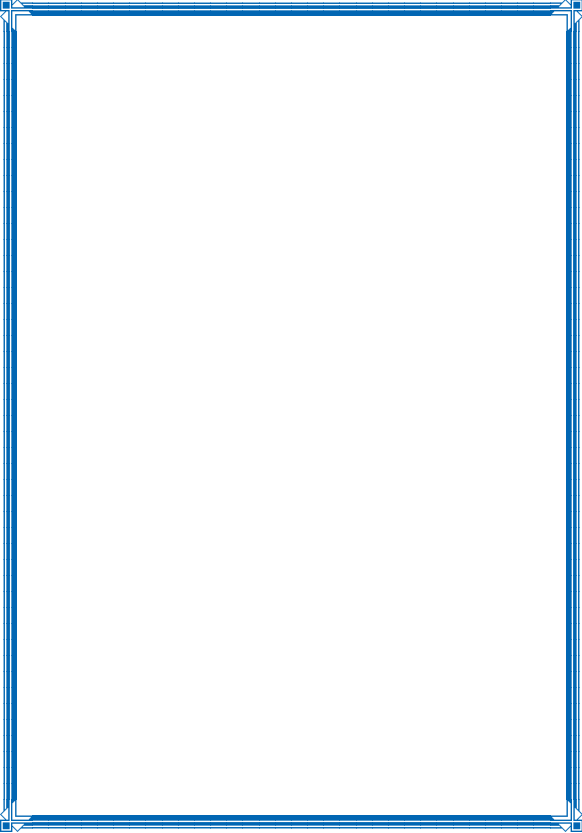
Questa pratica costituisce la «normalità» del nostro mondo psicopedagogico. Le strutture nelle quali si muovono tanto gli insegnanti quanto gli operatori del settore hanno una specie di protocollo di lavoro, non verbalizzato ma agito, che si attiva appena un ragazzo presenta una turba : è l'iter, la routine. Il fatto che l'alunno sia un migrante scatena nei professionisti dei dubbi rispetto alle loro competenze e delle richieste di interventi «specializzati», magari di tipo farmacologico, psichiatrico o giudiziario, cioè una «neutralizzazione» o un allontanamento del soggetto migrante perturbato e perturbante dai luoghi di vita che altera, come la scuola, il cortile, il condominio e il quartiere. Per nostra e loro sfortuna, nessun organo istituzionale ha finora paragonato l'ammontare del costo sociale che rappresentano le spese mediche, psichiatriche e di misure di controllo, che vanno dagli affidamenti alle prigioni per giovani delinquenti, con quelle di una buona prevenzione.

LINGUA MATERNA, MUTACITÀ E MIGRAZIONE

In questo percorso di interrogazioni e condivisioni, una delle domande più frequenti che mi è stata rivolta è: il mutacismo è frequente tra i bambini migranti. Qual è la tua ipotesi sull'eziologia della malattia e come curarla?

Associare le parole mutacismo, bambini migranti e malattia significa che la mutacità è come un virus o una tara, che si manifesta nella lingua a causa della migrazione e che io li curo come se avessero una malattia infettiva, magari per impedire il contagio. Senza dubbio fra gli spazi sociali in cui è presente il pluralismo linguistico, il consultorio logopedico costituisce un luogo privilegiato di espressione e di osservazione delle tensioni linguistiche che possono sorgere nel bambino la cui famiglia è pluriculturale o migrante. Queste tensioni sono il riflesso di uno stato di fatto inaggirabile: la coesistenza delle culture e delle lingue. Questa coesistenza produce sentimenti di ambivalenza sia nel bambino e nella sua famiglia che negli individui che li circondano. I sintomi linguistici costituiscono un segnale di malessere dovuto alla posizione che occupa il migrante nello spazio linguistico e culturale intermedio.

Vorrei quindi proporvi un'altra lettura della mutacità riassumendovi le riflessioni che abbiamo condiviso con molti operatori sui tempi e le manifestazioni della mutacità e della sordità riscontrate nella comunicazione fra noi e le famiglie migranti.



In quanto umani, condividiamo “il cammin di nostra vita” e quindi i cicli che la segnano: gravidanza, parto, prima socializzazione, apprendimenti, adolescenza, sessualità, formazione della coppia, filiazione, malattia, vecchiaia e morte. Io vi parlerò dei nostri e dei loro tempi della parola e della mutacità nei primi cicli di vita.

LA GRAVIDANZA

Da noi se ne parla, nella coppia, con i parenti, gli intimi e gli amici, tutti lo sanno. L'ecografia ci permette di visualizzare l'interno del nostro corpo. Ci si prepara al parto in gruppo, coi futuri papà, si va in piscina, si visita l'ospedale, si esibisce la pancia dappertutto con orgoglio. Ci si informa su tutte le tecniche mediche, le peridurali, la cesarea, su ciò che succederà al bambino subito dopo il parto, prevediamo e ci rappresentiamo gli avvenimenti e tutto viene verbalizzato in un contesto di impliciti condivisi.

Sapete che nelle famiglie migranti spesso non si menziona la gravidanza per proteggere la madre e il bambino dal malocchio? Qui da noi non vi sono né i contenitori fisici per parlarne, accompagnarla e vegliarla – le comadri, la famiglia allargata, il gruppo, il clan, né quelli psichici per fantasmarla: a chi apparterrà questo essere che verrà al mondo in questo altro paese? Generalmente, i curanti occidentali non conoscono le tradizioni della madre migrante. Le nostre pratiche mediche di punta vengono spesso vissute dalla donna migrante come violente, impudiche e addirittura pornografiche, soprattutto se vengono messe in atto senza preparazione e condivisione. Per esempio l'ecografia svela ciò che per molte donne africane o orientali è inviolabile. Le donne incinte spesso non capiscono il significato di questo importante esame medico e si rifiutano di collaborare. Il medico attribuirà questo rifiuto, per lui incomprensibile, all'arretratezza dei paesi d'origine, a una costellazione familiare patriarcale, o alla mancanza di investimento materno. Ma se, al contrario, fosse l'espressione di un forte senso di protezione? Constatiamo che non vi sono rappresentazioni condivise degli spazi e dei gesti che accompagneranno il parto e le prime cure del neonato. C'è silenzio attorno ai luoghi, ai tempi, agli interventi, agli operatori. Non vi sono impliciti né sottintesi comuni riguardo alla procreazione che è un avvenimento altamente

codificato nelle diverse culture, come tutto ciò che riguarda l'intimità, il nostro essere profondo e prezioso.

IL PARTO

Da noi il futuro papà partecipa al parto, vogliamo fotografie, filmati, siamo al limite del «voyeurisme». Il rituale vuole che sia il padre che taglia il cordone, che fa o assiste al primo bagno. È lui che dà le informazioni burocratiche per l'iscrizione allo stato civile, la nominazione è immediata. Vi è una designazione del padrino e della madrina che sono i protettori simbolici del neonato. La famiglia e gli amici vengono a trovare la neo-mamma. Tutti si chinano sul neonato e lo guardano per indovinare a chi assomiglia, gli portano i regali. Ci sono eventualmente i riti del battesimo che iscrivono il bambino nella tradizione cristiana. Riceve tutta una serie di benedizioni che hanno la funzione di proteggerlo. Le parole hanno un potere.

Il parto della donna migrante avviene in un "deserto culturale", spesso senza interprete e con la presenza del marito che assume questa funzione. Nelle culture che non sono altamente medicalizzate come la nostra, il parto è generalmente un affare di donne. Allora, venir accompagnate dal marito può essere una vergogna, la presenza di uomini un'umiliazione. La solitudine, l'assenza della madre, delle zie, delle sorelle, un trauma. Non parlare la lingua della levatrice, un incubo. Non poter dire quello che si vuole a proposito della placenta o del cordone ombelicale del bambino, uno spavento e una colpa così come la violenza di una nominazione imposta che non rispetta il tempo dell'accoglienza del bambino (bambino = straniero in baulé), per potergli dare il nome che rispetti le alleanze o i fatti che hanno segnato la gravidanza. Il parto viene spesso vissuto come un'umiliazione associata al timore delle conseguenze nefaste per il bambino delle trasgressioni riguardanti l'affiliazione al mondo dei vivi che non vengono verbalizzate, che



sono misconosciute e di conseguenza spesso squalificate. Il neonato difficilmente può essere protetto dagli sguardi. Allora chi proteggerà il bambino qui e là ? I rituali di presentazione, di uscita nel mondo del bambino, di nominazione non si possono fare. Il bambino nella migrazione nasce «nudo», senza parole protettive, alla mercè di tutti i pericoli, e questo si può ripercuotere sul benessere sia della madre che del bambino.

La prima infanzia fino ai 3 anni

Le mamme ticinesi parlano di tutto quello che le preoccupa con la famiglia, le amiche, le puericultrici, il pediatra. Vengono rassicurate passo passo, si risponde a tutte le loro domande, hanno accesso alle riviste, ai libri sullo sviluppo del bambino. Le competenze genitoriali vengono riconosciute e stimolate. Si parla molto dello sviluppo del linguaggio. Inoltre il bambino è immerso in un rumore relazionale italofono permanente: nella famiglia stretta, coi nonni, gli zii, i cugini e gli amici, la televisione, nel parco, nei negozi, sul tram e per strada; dappertutto l'intorno linguistico sostiene e corrobora la nominazione del mondo mediata dalla mamma. Una lingua materna armoniosamente incorporata diventa così il contenitore linguistico potenziale di tutte le lingue.

Per le mamme migranti invece, la solitudine è spesso devastante. L'impossibilità di parlare e di condividere questa tappa della vita con interlocutori significativi, porta frequentemente a depressioni post-partum non riconosciute dagli operatori perché "le mamme non parlano". Queste depressioni post-partum si tramutano spesso in depressioni croniche, emicranie o altre somatizzazioni esclusivamente curate con farmaci. Spesso ancora si consiglia ai genitori di non parlare la lingua materna, contenitore imprescindibile di tutto lo sviluppo psichico e cognitivo. Quindi non solo le interazioni madre-bambino sono confinate nello spazio domestico, ma manca anche tutta l'eco linguistica di un normale intorno familiare e sociale. L'accesso alla parola, alla simbolizzazione e alla narratività passa dalla lingua materna, dalla stima materna e dalle sue competenze



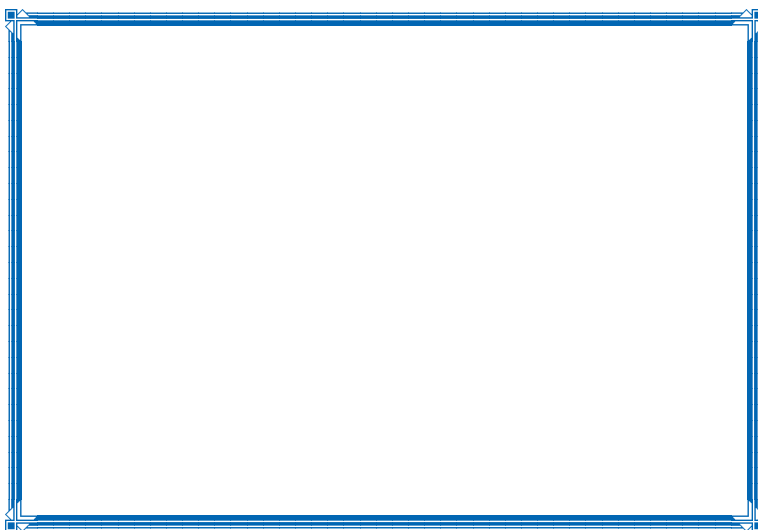
legate alla genitorialità. L'ignoranza e il diniego dell'importanza della lingua materna inibiscono e bloccano l'accesso al patrimonio culturale e costituiscono un grave rischio di comunicazione carente e patologica fra la madre e il suo bambino e di turbe della comunicazione sia nella lingua materna che nella lingua seconda.

LA SCUOLA MATERNA

Gli operatori condividono con i genitori italiani tutte le rappresentazioni e le interrogazioni che girano intorno all'ingresso nella scuola materna. Si informano sul primo sviluppo del bambino, sul suo carattere, i timori e le paure, le piccole consuetudini, le persone intime che li circondano ecc. Un sacco di parole vengono scambiate, sono a disposizione dei genitori, una telefonata si può sempre fare. I genitori dialogano costantemente con gli operatori. I bambini osservano che la loro mamma e la loro maestra interagiscono, si parlano, si capiscono, condividono momenti di complicità, dialogano a volte su altre cose ecc. Molte parole circolano. Nell'italiano della casa, del parco giochi e del cortile incominciano ad inserirsi le parole della lingua dell'insegnamento scolastico, questo nuovo codice relativo alla costruzione logica degli apprendimenti, così apparentemente simile nella fonetica all'oralità consueta da far credere che sia lo stesso, e non una seconda lingua di cui i bambini devono appropriarsi le rappresentazioni, ben faticosamente, se la cultura scritta non fa parte del loro intorno domestico.

ACCOGLIERE I GENITORI NELLA SCUOLA

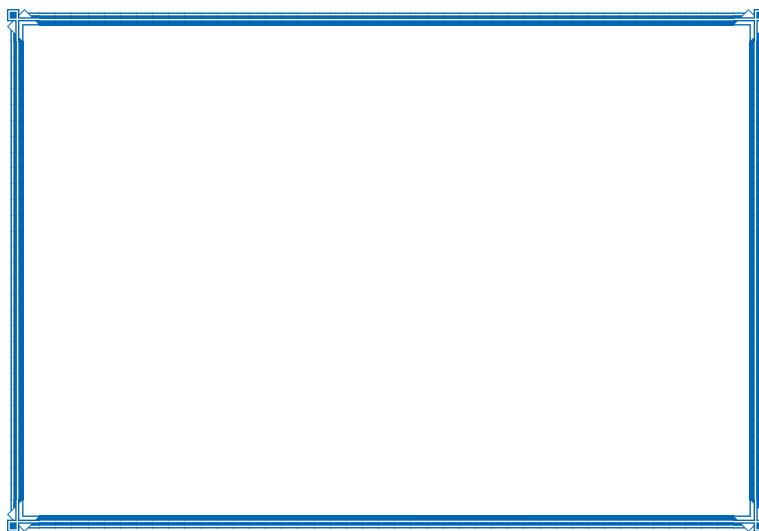
Senza dispositivo di mediazione linguistico-culturale, l'accoglienza dei genitori immigrati è spesso imbarazzante per gli operatori e sconcertante per i genitori che si vivono come incompetenti nello sguardo degli operatori. Senza mediatore non possono avere



scambi significativi con le persone alle quali dovranno affidare i loro bambini. Già dalla prima socializzazione, il bambino viene proiettato in un mondo che i suoi genitori non hanno potuto descrivergli perché non lo conoscono, un mondo dove non solamente non comprendono le parole ma dove le referenze e gli impliciti sono ben lontani da quelli dei muri domestici. I bambini percepiscono che i loro genitori sono esclusi dalla comunicazione, dalla possibilità di aiutarli e di proteggerli. I genitori sono nel timore, nella vergogna e nell'umiliazione di non poter essere considerati come dei partners dagli operatori. Si sentono colpevoli, si scusano. Quando gli operatori monologano, annuiscono modestamente. L'asimmetria si installa: le competenze appartengono agli operatori, gli incompetenti sono i genitori ai quali bisogna sostituirsi. Una gran confusione si crea: nell'immaginario collettivo, parlare equivale a parlare l'italiano: di nuovo la lingua materna non viene qualificata dall'istituzione come necessaria e imprescindibile allo sviluppo affettivo e cognitivo.

La scuola materna è per il bambino la prima grande esperienza di paragone fra la famiglia e lo spazio sociale dove si misurano gli apprendimenti. I bambini incominciano a risentire come l'insegnante guarda e considera la famiglia e viceversa. Se la scuola materna conferma i genitori in una rappresentazione di incompetenza, c'è un forte rischio di turbe del linguaggio che possono andare da un semplice ritardo ad una mutacità elettiva passando dalla balbuzie e non per ultimo di turbe del comportamento nel bambino. Infatti, se i genitori, vittime della comune rappresentazione benevolente ma erronea del "saper parlare", hanno rinunciato o ridotto le interazioni linguistiche in lingua materna in favore di un italiano ridotto e tronco,

- il vocabolario in lingua materna non continua a svilupparsi;
- gli script di pensiero si restringono;
- le acquisizioni cognitive stagnano, in particolare quelle relative al tempo ed allo spazio



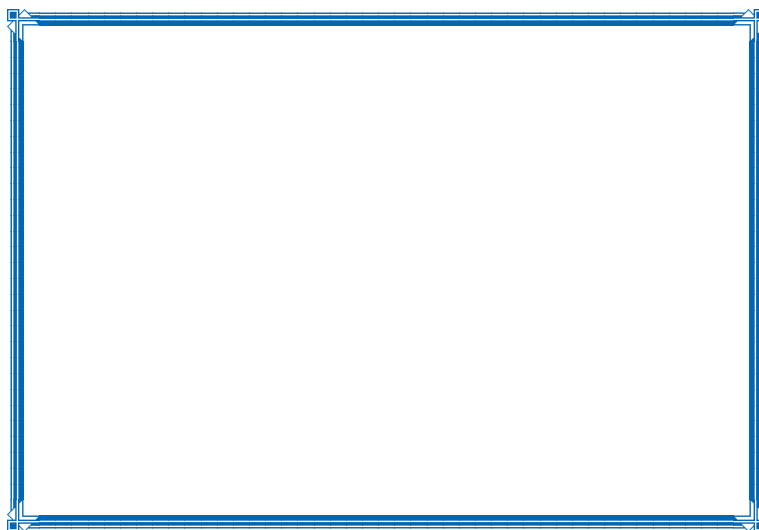
- lo sviluppo psico-affettivo deperisce,
- l'arricchimento del mondo simbolico declina.

In breve, assistiamo al fenomeno che i linguisti chiamano bilinguismo sottrattivo.

In un'ottica di prevenzione efficace, esortiamo allora gli operatori del settore infantile ad essere creativi, ad interrogare le nostre pratiche e soprattutto a inventare spazi e tempi interfaccia fra il dentro (il mondo della famiglia) e il fuori (il mondo della scuola) per ridurre, fin dove sia possibile, i rischi di rigidificazione, di squalifica e di conflitti di lealtà che frenano o bloccano lo sviluppo linguistico e quello degli apprendimenti in generale.

Proponiamo agli operatori di incoraggiare i genitori a rinominare tutto, a interscambiare, a raccontare in lingua materna, sottolineando l'importanza che ciò ricopre per l' arricchimento del linguaggio simbolico e la narrazione. Sugeriamo di dirlo e di ripeterlo in presenza del bambino, in modo da infondergli la certezza che i primi rappresentanti del sapere confermano che la lingua materna è indispensabile al buon sviluppo della lingua seconda, che gli unici competenti in lingua materna sono i suoi genitori, come quelli competenti in L2 sono le insegnanti della scuola materna, che si tratta di un team necessario allo sviluppo del bilinguismo additivo. Li incitiamo a stare particolarmente attenti ad evitare qualsiasi squalifica genitoriale, anche se uno o entrambi i genitori sono analfabeti.

Riflettendo sulla ricchezza del contenitore linguistico degli italofoeni, appare chiaramente quanto i genitori migranti abbiano bisogno di aiuto e di appoggio, anche istituzionale, per favorire lo sviluppo della lingua materna e quanto sia difficile, per gli operatori, rimettere in gioco gli schemi e le certezze riguardanti gli apprendimenti linguistici, fra cui quella che parlare significa di fatto parlare l'italiano. Senza famiglia allargata, senza contenitore linguistico sociale, i genitori migranti hanno bisogno del sostegno degli operatori psicopedagogici per arricchire la propria lingua fondante e garante di uno sviluppo familiare armonioso.



Alle mamme staniere e sole in casa, non viene in mente di verificare se i bambini usano in lingua materna le parole relative allo spazio e al tempo, o le flessioni verbali (o altri marcatori) per raccontare le piccole cose che succedono ora, prima o dopo il momento del dialogo. Tanto più che in molte culture le parole circolano all'interno delle classi di età e non fra le generazioni. Bisogna verbalizzare quanto il compito di trasmettere la lingua e la cultura della famiglia sia difficile per una coppia genitoriale in tanta solitudine. Perciò gli operatori hanno bisogno di esplorare e conversare con le mamme sulla loro storia col bambino, manifestando interesse ed empatia per i nonni e i parenti assenti, i loro luoghi di vita, i loro nomignoli in lingua materna, visualizzando il paese dove i bambini sono nati e quello dove sono nati i suoi genitori, usando la metafora dell'albero e valorizzando il bilinguismo.

È su una trama di interesse reciproco, su un legame di fiducia e di interscambio coinvolgente che gli operatori possono incoraggiare i genitori a riferire ai loro bambini la loro propria infanzia, come hanno imparato a leggere e a scrivere, se ci sono rituali o divinità tutelari che presiedono agli apprendimenti (come le nostre fate nella storia della Bella Addormentata nel bosco o Sarathsuavi per gli Ind'). Poi possono suggerire di commentare le fotografie, cantare, far musica, chiedere alle mamme di insegnare gli stornelli, le ninne-nanne o la prima preghiera, per poi provare a ripeterle nella scuola materna, sperimentando i suoni ai quali non siamo abituati, complimentando e felicitando ad ogni riuscita. Spesso i genitori non dispongono di libri per bambini in lingua materna. Allora si possono prestare loro delle storie senza parole da commentare e anche una sola storiella in lingua materna, che si trovano nelle biblioteche interculturali, per qualificarli come lettori, con lo scopo di ancorare nei bambini la rappresentazione di genitori lettori prima dell'inizio della scuola elementare.



La visualizzazione, nello spazio istituzionale, dell'apporto che rappresentano le appartenenze familiari e culturali dei bambini è un altro modo di arricchire i legami e diminuire i rischi di conflitti di lealtà: le diverse forme di scrittura possono essere illustrate sulle pareti della scuola materna, presentandone lo svolgimento nello spazio da destra a sinistra o vice-versa, dal basso all'alto o dall'alto al basso. Disegnando i nomi dei bambini di diversa origine nei caratteri della lingua materna secondo il modello dato dai genitori, si può sviluppare la motricità fine di tutti i bambini e ringraziare esplicitamente i genitori per l'apporto allo sviluppo dell'osservazione e della motricità per tutta la classe, potenziato grazie a loro.

Quello che più conta per il bambino è osservare come la mamma e il papà dialogano con la maestra, o qualsiasi altro operatore, in un rapporto di reciprocità. Così può incominciare a giocare con la scoperta delle differenze fra una lingua e l'altra senza correre il rischio di diventare uno straniero per la propria famiglia oltre che uno straniero nel paese di accoglienza. Preservando, riconoscendo ed evidenziando dunque, ogni qualvolta è possibile, la rappresentazione positiva che la scuola e i consultori imparano ad avere delle competenze genitoriali in lingua materna, si può parlare degli apprendimenti consecutivi dei codici della lettura, prima in lingua 2, poi in lingua materna, senza le connotazioni squalificanti e involontariamente umilianti che sono spesso all'origine dei blocchi dell'apprendimento.

In questo modo, grazie ai migranti ed ai loro figli, il sapere istituzionale e sociale cresce, i legami e l'inserimento si rafforzano e tutto il territorio ne trae un beneficio.

LA SCUOLA ELEMENTARE

Con gli insegnanti abbiamo verificato che, senza tutto questo lavoro previo, gli effetti perversi del misconoscimento delle risorse psicolinguistiche della lingua materna dilaga-

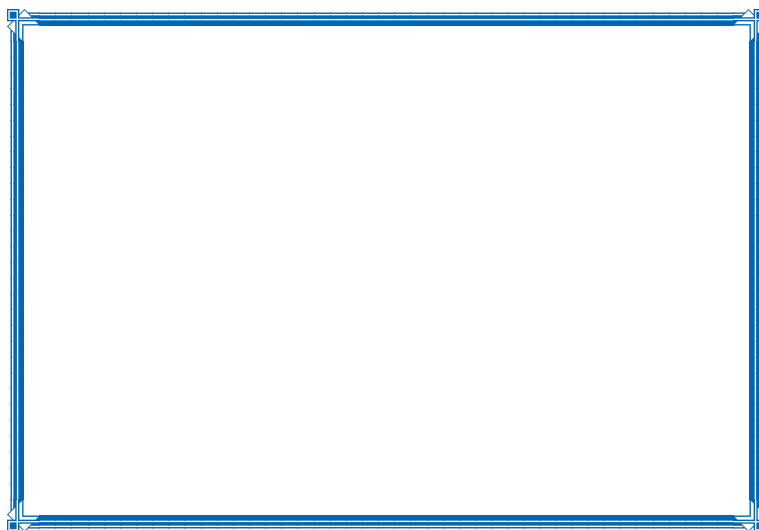


no all'ingresso nella scuola elementare. Abbiamo osservato:

- una mutacità dei genitori migranti che non hanno le rappresentazioni necessarie del mondo della scuola per dialogare e creare una narrazione attorno al vissuto scolastico del bambino,
- una mutacità degli insegnanti che, senza mediatori linguistico-culturali qualificati, raramente dispongono di rappresentazioni del mondo familiare e degli impliciti domestici che non trovano posto nella scuola;
- una mutacità del bambino che non ha parole in lingua materna per dire le cose della scuola, per le quali non vi sono referenti nella famiglia, e una mutacità del bambino che non ha parole nella lingua della scuola per significare le cose familiari che la scuola non conosce.

Infatti l'esistere dell'alunno nella scuola viene corroborato da ciò che gli diciamo e diciamo su di lui nelle reti e ai suoi genitori: è il nostro commento che diminuisce o accresce il sentimento di essere incompreso ed estraneo. Quando, al cospetto dei figli, l'operatore non ha accesso alle competenze genitoriali, e viceversa, il "sapere supposto" che i figli attribuiscono normalmente ai loro genitori non esiste più. I figli constatano che i loro genitori sono esclusi da tutto il sapere richiesto nella nuova situazione sociale e, in modo particolare, in quella scolastica. Questo comporta non solo la svalutazione del sapere genitoriale, ma la svalutazione dei genitori stessi, con tutte le conseguenze che questo può avere sulla crescita dei figli. Qui si è in gioco un problema di identità: noi non ci situiamo più dentro una storia che concerne solamente la lingua: il problema è che la lingua, che è qui criterio di valutazione, svalorza tutto il sapere dei genitori che si trovano così esclusi dall'insieme del processo di trasmissione, murati in un silenzio che si aggiunge ad altri silenzi imposti alla trasmissione dell'identità. Questo è dovuto alle opzioni tutt'ora assimilatrici delle nostre istituzioni. Il silenzio dei genitori è infatti multiplo:

- silenzio parziale nella loro lingua, svalorizzata nel contesto di apprendimento del paese



di accoglienza, alla quale – come abbiamo già segnalato - spesso rinunciano sotto la pressione dei consigli “benevolenti” degli operatori ancora succubi della credenza che il multilinguismo costituisca un ostacolo al buon apprendimento dell’italiano;

- silenzio nella lingua italiana che non padroneggiano;
- silenzio, come conseguenza dei due precedenti, sulla trasmissione delle modalità della loro identità, spesso ridotta a qualche manifestazione folcloristica “accettabile” nel paese di accoglienza.

Abbiamo anche riflettuto sulle cause della mutacità dei ragazzi arrivati nel corso del loro iter scolastico e constatato l’effetto pernicioso dei nostri strumenti di valutazione che rivelano la natura assimilazionista del modello sociale di accoglienza. Abbiamo così percepito:

- la mutacità e il diniego della leva che rappresentano gli apprendimenti pregressi nella lingua del paese di origine per il proseguimento degli apprendimenti e la conseguente paralisi del ragionamento;
- la conseguente perdita delle acquisizioni scolastiche in lingua materna e il ritardo crescente in L2, soprattutto nell’ambito del ragionamento logico-matematico così come in storia, geografia, scienze ecc.;
- la mutacità rispetto alle differenze nella codificazione e alla sequenzialità degli apprendimenti: infatti gli apprendimenti di terza, quarta e quinta elementare si fondano su una condivisione di impliciti linguistici, non soltanto relativi alla lingua orale corrente ma anche alla codificazione delle informazioni che i bambini imparano dalla scuola materna in poi.

Perdendo il suono della lingua madre, le consuetudini, il riflesso del colore della propria pelle nello sguardo altrui, la famiglia, le amicizie, la scuola, un presente costituito di riscontri immediatamente decifrabili, una persona – sia essa bambino o adulto - sperimenta sentimenti di annullamento, destrutturazione, disperazione, vuoto affiliativo ed affettivo, di perdita di emozioni e di pensiero, di smarrimento sociale, di perdita di identi-



tà, di paura e senso di minaccia. Le conseguenze possono essere: l'isolamento, il mutismo, la chiusura, l'aggressività, la rabbia, la crisi d'identità, la paralisi del pensiero, l'umiliazione, la vergogna, i pregiudizi, la paranoia, la persecuzione, il ritardo nell'apprendimento, l'instabilità motoria, le somatizzazioni, l'autolesionismo e così via.

Penso che un importante coinvolgimento personale degli operatori nel lavoro psicopedagogico e sociale con i migranti, sia fruttifero e gratificante anche nella misura in cui ci confrontiamo con i nostri limiti personali ed istituzionali. Lavorare sul riconoscimento e le risorse della multiculturalità non significa denegarne le sofferenze e le conseguenze drammatiche che siamo incapaci di riparare. Ciononostante acquisiamo un sapere etico, e cioè che la stima di sé stessi, della propria famiglia e della propria cultura sono determinanti per appropriarsi dello scibile. Sia nel campo della clinica logopedica come nell'insegnamento e nella cura, ricerchiamo insieme delle alternative alle manifestazioni sintomatiche dei bambini migranti e dei loro genitori, che permetta loro di arricchirsi con la storia passata e di utilizzare la diversità delle appartenenze per costruire nuovi progetti. Ciò significa per tutti noi scoprire condotte costruttive per esprimere la fedeltà alle origini che aiutino a non fallire a scuola o a non manifestare, per esempio, turbe dell'alimentazione, del linguaggio e del comportamento.

Per questo arricchimento cognitivo, istituzionale e soprattutto umano vorrei esprimere qui la mia profonda gratitudine ai bambini, ai genitori e a tutti gli operatori coinvolti nella realizzazione di queste stupende esperienze che mi auguro possano continuare e moltiplicarsi.



L'ESPERIENZA DEL CIRCOLO DIDATTICO DI GHEDI

Maria Grazia Soldati

Il tema dell'intervento di ricerca-azione è stata la relazione Scuola - Famiglia migrante nella formazione dell'identità. Un percorso che ha posto in essere tre azioni, fortemente integrate tra loro :

1. lo spazio di formazione e revisione dei saperi
2. la consulenza psicopedagogica e etnoclinica finalizzata all'analisi della domanda
3. la messa in opera del dispositivo di mediazione etnoclinica quale spazio di ricerca educativa e di cura etnoclinica.

RE-VISIONE DEI SAPERI

Il filo conduttore del percorso di formazione è stata la relazione educativa e formativa che si instaura tra scuola (insegnanti) e famiglia straniera immigrata (minori - bambini/e e adolescenti - genitori o familiari con ruoli genitoriali).

Lo spazio della formazione è stato inteso come gruppo di ricerca-azione in cui è circolata la parola degli operatori con l'obiettivo di una re-visione del sapere.

I contenuti della formazione hanno cercato di intrecciare molteplici aspetti: culturali, professionali, personali, nella ricerca di vincoli e risorse per lo sviluppo di un pensiero aperto alle diverse culture.⁴

Si è stimolato uno scambio e un confronto su diverse tematiche, dai modelli di costruzione delle famiglie e dei ruoli familiari, alle pratiche educative agite, dalle problematiche dell'incontro tra le diverse culture, alla pratica della mediazione linguistico culturale nella scuola e nei servizi socio-educativi.

Ciò ha significato sviluppare la capacità di coltivare un doppio sguardo e, per ricollocare il proprio ruolo educativo in un contesto interculturale, abbiamo iniziato un lavoro di memoria e sulla memoria. Il rischio della perdita di identità culturale che il processo di integrazione può comportare riguarda non solo i migranti ma anche noi, società di accoglienza. La migrazione infatti genera sempre un duplice movimento: accanto a chi lascia la propria terra si trova chi è chiamato ad accogliere, entrambi coinvolti in quel processo di cambiamento che solleva problemi e sollecita trasformazioni a livelli, politici, economici, sociali, educativi, relazionali. Da una parte infatti assistiamo allo sradicamento di chi deve abbandonare la propria terra ma dall'altra anche all'emergere di una crisi identita-

⁴ Formatori coinvolti Dr.G.Crescini, E.P.L.Moreni,MLC M.Mohammad

ria di chi – tra di noi – ha perso le tradizioni culturali e spirituali che per millenni hanno costituito, accanto alla natura, una importante risorsa. Se alcune culture mantengono un forte senso di appartenenza alle proprie tradizioni (basti pensare alle diverse popolazioni africane o orientali) siamo forse noi che cominciamo a perdere un' identità condivisa, ad essere chiamati ad interrogarci sull'esistenza di una nostra cultura.

Questo movimento dunque riguarda anche noi, interroga le nostre visioni del mondo, le nostre conoscenze, le nostre pratiche; dedicare lo spazio della formazione ad esperienze di narrazioni autobiografiche, sulla scuola e la famiglia italiana e la sua trasformazione, vuole essere un modo per dar voce a questo movimento di ripensamento, per contribuire a una riflessione e re-visione di teorie che a volte inconsapevolmente utilizziamo. Accanto ai laboratori sono stati offerti i due seminari contenuti in questa pubblicazione, un diverso spazio di riflessione a partire dal sapere maturato nell'esperienza concreta sia di lavoro che di ricerca operato dalle relatrici.

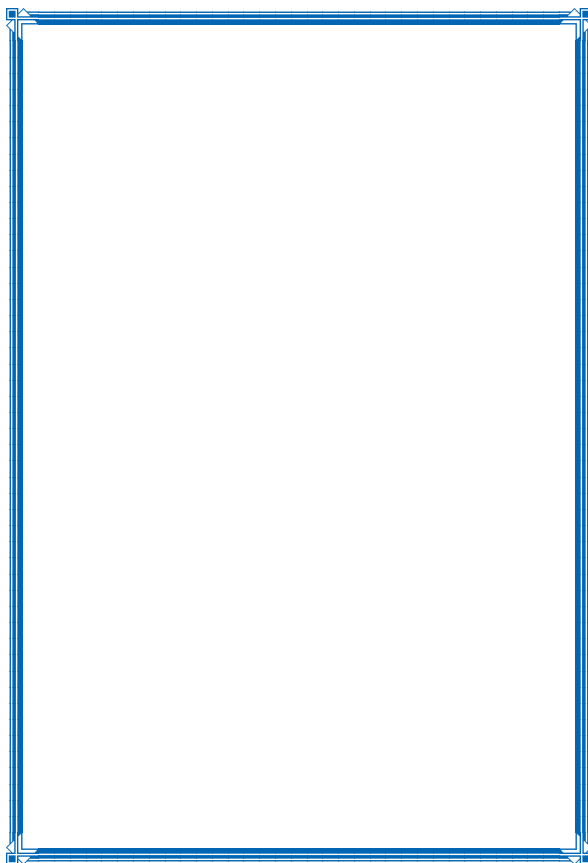
LO SPAZIO DI CONSULENZA ETNOCLINICA E DI ANALISI DELLA DOMANDA

Lo spazio di consulenza è un luogo e un tempo dove la domanda di intervento ha la possibilità di trovare adeguate risposte nell'ideazione di percorsi significativi, fondati su un contesto pedagogico, formativo, sociale e psicologico che riconosce e valorizza la specificità della differenza culturale. E' un laboratorio di ricerca-formazione su situazioni altamente complesse ed in impasse per individuare nuove possibilità di azione.

Nella fase di **analisi della domanda**

- viene presentato il caso, inserito con tutti i suoi risvolti problematici nel quadro relazionale/educativo della scuola o del servizio richiedente;
- viene formulato il bisogno di cui sono portatori gli operatori;
- il consulente elabora la domanda e vengono formulati gli orientamenti psicopedagogici e culturali o le ipotesi di intervento sulla base di ciò che si è in grado di conoscere in quel momento.

La specificità della consulenza



psicopedagogica etnoclinica sta nella capacità di utilizzare le informazioni antropologiche e sui diversi modi di concepire e vedere il mondo, le relazioni tra le persone, l'educazione, la migrazione ed i progetti di vita, per la programmazione degli interventi. Dall'analisi della domanda dell'istituzione o degli operatori da cui origina l'intervento, si giunge ad una risposta che tenga, sì, conto delle logiche dell'istituzione, ma anche delle logiche culturali portate dai singoli, dalle famiglie incontrate. Se l'analisi della domanda raccoglie il gruppo istituzionale con il suo bisogno, la definizione del quadro di riferimento, operata dal consulente, consente di trasformare il bisogno in domanda e di costruire congiuntamente il momento operativo in cui attuare gli interventi concreti che possono coinvolgere i minori e le famiglie. In questo caso si costruisce un dispositivo di mediazione.

IL DISPOSITIVO DI MEDIAZIONE CULTURALE ED ETNOCLINICA

Il dispositivo di mediazione CULTURALE ed ETNOCLINICA si configura come un servizio psicopedagogico offerto al team insegnanti e agli operatori socioeducativi coinvolti come punto di riferimento comune per le domande relative al minore e alla famiglia straniera, con un approccio che considera l'appartenenza culturale elemento fondante la cura e l'educazione. Elemento da ri-conoscere ed utilizzare attivamente.

Alla presenza dell'èquipe di mediazione, la scuola si interfaccia con la famiglia portando il suo problema e la scelta del dispositivo come modalità per conoscere le implicazioni culturali o le problematiche migratorie che incidono sulla situazione stessa.

Il coinvolgimento della famiglia nella situazione problematica rappresenta il senso del dispositivo stesso affinché si metta in atto una ricerca congiunta di risoluzione.



L'attivazione del dispositivo di mediazione ha offerto agli insegnanti un luogo concreto di sperimentazione di interazioni complesse dove è stato possibile far emergere come il bambino che si ha di fronte in una classe è un insieme di storie: la sua, quella della sua famiglia, quella della sua cultura, quella del suo Paese. Un bambino portatore di ricchezze che rappresenta un ecosistema delicato in relazione con noi. Accogliere questa visione significa comprendere che non può essere plasmato, o educato, o rieducato, secondo teorie universalistiche ma va, prima di tutto, conosciuto nella sua specificità. Lavorando sulla domanda degli insegnanti e costruendo uno spazio in cui ragionare con i mediatori sulle interazioni che si attuano nelle classi è possibile comprendere come l'educazione interculturale si possa realizzare nella misura in cui la differenza viene concretamente assunta nel suo senso e significato profondo.

L'esperienza compiuta in questo primo anno scolastico ci ha condotto a ri-pensare insieme (team docenti, consulente e mediatori) 6 diverse situazioni che hanno coinvolto bambini e famiglie di diversa provenienza. Nell'incontro di verifica finale, nel Giugno del 2007, le 11 insegnanti che hanno segnalato il bisogno sul quale si è attivato il dispositivo, sono state invitate a restituire i punti di criticità e di forza. Dai loro racconti è emerso:

- Risposta superiore alle aspettative
- Unione e fusione di competenze



- Ricaduta positiva sulla famiglia; risveglio di collaborazione
- Consapevolezza, da parte dei docenti, dell'importanza di "darsi del tempo per..."
- Valore delle conoscenze di "culture altre" da parte della Consulente
- Forza della mediazione
- Importanza della conoscenza culturale (anche se alla fine è il lavoro con la famiglia che fa la differenza)
- Aspettative alte nei confronti del Dispositivo: speranza di essere rincuorate, sensazione di essere in parte ancora da sole a gestire la situazione, anche dopo il secondo incontro
- Atteggiamento di apertura verso le insegnanti da parte della famiglia dopo i due incontri
- Miglioramento del rapporto bambino-compagni, bambino-insegnanti
- Miglioramento dei segnali di sofferenza che il bambino dava all'inizio (pianti-grida-nostalgia-tristezza)
- Importanza di partire con un coinvolgimento della Scuola dell'Infanzia, dove certe manifestazioni di disagio iniziano
- Importanza di individuare degli INDICATORI DI OSSERVAZIONE per prevenire alcune manifestazioni problematiche
- Necessità di riprendere e consolidare l'esperienza a settembre



COME INCONTRARE L'ALTRO

LA STORIA DI R. TRA ACCOGLIENZA E CONOSCENZA

Maria Grazia Soldati

Quando T.Nathan ci invita a pensare che il/la migrante proviene da un altro luogo e arriva da noi per ragioni che appartengono a quell'altrove⁵ forse ci sta indicando che la conoscenza e l'accoglienza non può prescindere da quel mondo : se vogliamo interagire con lui/lei dobbiamo sapere entrare in quell'altrove.

Quando ascoltiamo il vissuto della migrazione, caratterizzato dalla separazione, dal viaggio, dall'approdo, esperienza in cui *ogni elemento, ogni sfera e ogni rappresentazione dell'assetto economico, sociale, politico, culturale e religioso viene coinvolto*⁶, non possiamo negare quanto tutto ciò esponga le persone, giovani e adulti, bambini e bambine a cambiamenti e trasformazioni.

La separazione, la partenza, il viaggio, l'arrivo, le incognite, le attese creano esperienze e situazioni che producono la rottura di equilibri prestabiliti ed espongono a una vulnerabilità che può trasformarsi in sofferenza o in disagio o al contrario attivare risorse, punti di resilienza, nuovi apprendimenti.

R.: DAL GHANA IN ITALIA CON SOSTA A GHEDI

Forse così è stato per R. bimbo proveniente dal Ghana, di cui ora racconteremo una storia, quella costruita con le maestre, attorno ad un tavolo di consulenza, nell'incontro con la madre e R stesso. R. proveniente da Kumasi, l'antica capitale del Ghana, è giunto in Italia 15 giorni prima dell'inizio della scuola con la madre e il fratello maggiore che frequenta un'altra classe nella stessa scuola.

Si tratta di un ricongiungimento familiare, in quanto il padre e' in italia da tempo per motivi di lavoro. R. viene inserito in una classe di 20 alunni tra i quali vi è un bambino iperattivo. Fin dall'inizio presenta dei problemi. Dopo tre settimane le insegnati hanno osservato in lui un' esuberanza eccessiva sia verbale, sia gestuale. R. infatti

- si esprime con versi che ricordano gli animali feroci
- si nasconde nell'armadio
- sottrae e poi nasconde piccoli oggetti (chiavi-cancelleria....)
- spesso ritma dei suoni definiti dalle insegnanti quasi "tribali"
- manifesta gelosia nei confronti del compagno iperattivo.

Le insegnanti fanno risalire l'origine di questi suoi comportamenti ad un processo di imitazione continua nei confronti di un compagno certificato per iperattività. La situazione

⁵ Tobie Nathan

⁶ Introduzione di Salvatore Palidda, pag x , a *la doppia assenza*, Abdelmalek Sayad, ed Raffaello Cortina 2002, Milano

