

L'accoglienza dei bambini e delle famiglie di origine straniera nella scuola dell'infanzia

Prospettiva transculturale

Chiara Cavagnini*

Abstract

La presenza di famiglie di origine straniera interroga i servizi e le istituzioni educative in merito ad alcune questioni fondamentali legate all'accoglienza delle diversità, fin dalla scuola dell'infanzia: quale immagine di bambino struttura l'agire educativo? Quale spazio viene dato alle differenze? Come è agito il ruolo educativo dell'adulto, ovvero dell'insegnante? La scuola cosa si aspetta dai bambini e cosa si aspetta dai genitori? Viceversa, la famiglia cosa si aspetta dalla scuola? La prospettiva transculturale, orientata al decentramento e alla valorizzazione dei codici culturali e interpretativi degli attori in relazione, rappresenta un paradigma interpretativo su cui strutturare un progetto di accoglienza all'interno della scuola che lasci reale spazio all'alterità.

The presence of foreign-born families raises questions to educational services and institutions about some fundamental issues related to the acceptance of diversity right from nursery school: what kind of child representation does build educational activity? To what extent is space given to the differences? How is the educational role of the adult, ie the teacher, performed? What does the school expect from children and from their parents? Viceversa, what does the family expect from the school? The transcultural perspective, oriented towards decentralization and towards enhancement of the cultural and interpretative codes of the actors' relationship, represents an interpretative paradigm, whereon structuring a Hosting Project within the school, thus providing an effective room to otherness.

* Dottore di ricerca in sociologia e metodologia della ricerca sociale, Università Cattolica del Sacro Cuore.

La presenza di minori di origine straniera sul territorio e nelle scuole italiane è un fenomeno ormai consolidato e che presenta caratteristiche specifiche, a partire dal progressivo aumento di bambini nati in Italia da genitori con cittadinanza non italiana. I dati più recenti forniscono un quadro di crescita costante, che tuttavia ha subito un rallentamento negli ultimi anni a causa del mutare dei flussi migratori verso il nostro Paese, in cui gli studenti di origine straniera nelle scuole di ogni ordine e grado superano le 800.000 unità, rappresentando il 9,4% del totale della popolazione scolastica¹. Ma, se dal punto di vista quantitativo possiamo parlare di una situazione consolidata che fa parte della scuola italiana, per quanto riguarda gli aspetti più qualitativi, legati all'integrazione, alla riuscita scolastica e alla creazione di pari opportunità educative, la realtà dei servizi scolastici presenta differenze sostanziali fra un contesto e l'altro, nonostante la normativa abbia elaborato indicazioni e modellizzazioni chiare per quanto riguarda l'accoglienza e l'integrazione dei minori di origine straniera². Riprendendo uno schema interpretativo forse un pò datato ma ancora esplicativo delle fasi e dei cicli dell'immigrazione, A. Bastanier e F. Dassetto³ teorizzano un modello che individua, dopo un primo periodo in cui l'immigrazione verso i Paesi europei è caratterizzata dalla presenza prevalentemente di persone sole, senza un gruppo familiare e che ancora vivono la loro permanenza nel nuovo contesto «come una parentesi fisica rispetto alla vita che si svolge nello spazio d'origine»⁴, una seconda fase, caratterizzata dalla comparsa, a seguito dei matrimoni e dei ricongiungimenti, di nuovi attori: le donne e i bambini. Questa nuova presenza apre la relazione con la dimensione istituzionale, in quanto nuovi soggetti divengono l'interfaccia dei servizi, che cominciano ad occuparsi della gestione di nuove e diversificate istanze. Che cosa ha significato e significa per i servizi, in particolare educativi e scolastici, aprirsi a questi nuovi interlocutori? Che cosa ha significato e significa per le famiglie di origine

¹ MIUR, *Gli alunni Stranieri nel sistema scolastico italiano. A.s. 2016/2017*, marzo 2018.

² Tali differenze rimandano in particolare alla presenza e all'applicazione di protocolli per l'accoglienza, alla possibilità di attivare percorsi di apprendimento della lingua italiana all'interno dell'orario curricolare e alla semplificazione della didattica, all'impiego di mediatori linguistico-culturali, alla formazione delle insegnanti in ottica interculturale, all'effettiva valorizzazione delle culture d'origine.

³ A. Bastanier - F. Dassetto, *Nodi conflittuali conseguenti all'insediamento definitivo delle popolazioni immigrate nei paesi europei*, in F. Dassetto - A. Bastanier - J. Rex, *Italia, Europa e nuove immigrazioni*, Fondazione G. Agnelli, Torino 1990, pp. 3-64.

⁴ *Ibi*, p. 11.

straniera e per i minori? In che modo si sta strutturando, per riprendere il modello degli autori citati nella sua terza fase, il processo di reciproca co-inclusione delle parti in causa?

La scuola rappresenta, oltre che il contesto dell'apprendimento, il contesto della socializzazione, in cui, dopo la prima fase di socializzazione primaria, che si compie all'interno della famiglia attraverso l'acquisizione dei fondamentali orientamenti di valore, ha luogo il processo di socializzazione secondaria, in cui tali orientamenti dovrebbero trovare continuità. Così, la scuola si configura come il primo luogo esterno che i bambini incontrano uscendo dall'interno familiare, e costituisce uno dei contesti fondamentali che vanno a sostenere il processo di affiliazione. Ogni individuo, dall'infanzia, si costruisce all'interno di due processi, che dovrebbero integrarsi in un'ottica di continuità: uno di filiazione (interno), che risponde alla domanda "di chi sono figlio", e uno di affiliazione (esterno) che risponde alla domanda "a quale gruppo appartengo"⁵. Le dinamiche dei processi migratori, comportando l'inclusione di soggetti con propri riferimenti culturali, valoriali e simbolici all'interno di un gruppo di maggioranza, che non è detto si riconosca e si strutturi all'interno degli stessi riferimenti, costituiscono il terreno su cui si costruisce la continuità o la discontinuità fra processi di filiazione e affiliazione, fra socializzazione primaria e secondaria, fra contesto familiare e sociale. La scuola, accogliendo al proprio interno bambini nati da genitori di origine straniera, ha l'importante compito di creare un ponte comunicativo e di senso fra il dentro e il fuori, fra la cornice culturale esterna e quella interna interiorizzata⁶ e di creare legami affinché la co-inclusione si costruisca sul confronto attivo e la diversità non diventi disuguaglianza. In questo senso, la prospettiva transculturale⁷ offre una cornice interpretativa che può aiutare la scuola a divenire luogo di prevenzione, strutturando azioni e progetti in cui le famiglie e i minori, anche quelli di origine straniera, possano riconoscersi e dare un senso a ciò che vivono, ricomponendo le possibili

⁵ C. Bruni, *La scuola: luogo di speranza e di paura*, in M.L. Cattaneo - S. Dal Verme (eds.), *Terapia transculturale per le famiglie migranti*, FrancoAngeli, Milano 2009.

⁶ M.R. Moro - T. Baubet, *Basi della clinica transculturale*, in M.R. Moro - K. De La Noë - Y. Mouchenik - T. Baubet, *Manuale di psichiatria transculturale. Dalla clinica alla società*, FrancoAngeli, Milano 2009.

⁷ La prospettiva transculturale, nei suoi principi fondamentali, è qui assunta quale prospettiva che può orientare, al di là del lavoro clinico, l'agire educativo all'interno della scuola.

rotture dell'involucro culturale⁸. In particolare, la scuola dell'infanzia si pone come importante snodo di prevenzione, essendo il primo contesto esterno che i bambini, soprattutto nati da genitori migranti, sperimentano al di fuori della famiglia. È la scuola che «si pone la finalità di promuovere nei bambini lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia, della competenza e li avvia alla cittadinanza»⁹: finalità che contiene in sé la base per un lavoro in cui i concetti della prospettiva transculturale trovano ampio spazio di espressione. Guardando agli ultimi dati ministeriali disponibili, che si riferiscono all'anno scolastico 2016/2017¹⁰, la presenza di bambini di origine straniera nelle scuole dell'infanzia, per la maggior parte nati in Italia, rimane significativa anche negli ultimi anni, seppure mostri una contrazione che caratterizza in generale questo ordine di scuola. Nonostante tale diminuzione, è una presenza significativa al di là del dato numerico, in quanto mostra una propensione delle famiglie di origine straniera a far entrare nel contesto scolastico e di socializzazione i propri figli fin dalla prima infanzia, creando le premesse per l'avvio di un processo di integrazione. La partecipazione dei bambini stranieri alla scuola dell'infanzia ha infatti una grande importanza nell'ambito delle strategie dell'integrazione scolastica e sociale e riveste un ruolo essenziale nell'apprendimento della lingua italiana e nella prevenzione del ritardo e dell'insuccesso scolastico¹¹.

1. L'ingresso a scuola dei bambini di origine straniera

Se i genitori che hanno vissuto la migrazione sono inseriti in una condizione di interculturalità, i figli, in particolare nati nel contesto d'accoglienza o immigrati da piccoli, si trovano in una situazione di transculturalità,

⁸ Il concetto di involucro culturale fa riferimento alla teoria di T. Nathan: «Dal concetto dell'io-pelle nella sua funzione contenente (contenente psichico), Nathan estrapola i concetti di "contenente culturale" e "involucro culturale", il che gli permette di pensare in termini di contenenti, di cornici, e non solamente di contenuti. [...] per Nathan ogni migrazione è traumatica perché porta alla rottura dell'omologia fra cornice culturale esterna e cornice interna interiorizzata» (M.R. Moro - T. Baubet, *Basi della clinica transculturale*, p. 65, in M.R. Moro - K. De La Noë - Y. Mouchenik - T. Baubet, *Manuale di psichiatria transculturale*, cit.).

⁹ MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 2012.

¹⁰ MIUR, *Gli alunni Stranieri nel sistema scolastico italiano. A.s. 2016/2017*, marzo 2018.

¹¹ F. Farinelli, *Investire nella scuola dell'infanzia*, in M. Santagati - V. Ongini (eds.), *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale a.s. 2014/2015*, MIUR 2016.

in cui il processo di crescita si definisce all'interno di appartenenze multiple e oscilla fra due poli, quello della memoria, più rappresentato dal contesto familiare e dalla cultura d'origine dei genitori, e quello del desiderio, della spinta all'apertura verso un altro da conoscere e da esplorare¹². Il bambino in situazione di transculturalità è un "bambino esposto"¹³, esposto al rischio che si insinua nel passaggio fra un universo e l'altro, costruito nel gioco fra filiazione e affiliazione, sulla divisione fra due mondi che a volte non si compenetrano ma confliggono fra loro. L'ingresso a scuola dei bambini figli di genitori stranieri costituisce spesso la prima porta verso il desiderio, e può rappresentare nel contempo un momento di vulnerabilità, sia per i genitori sia per i figli, così come di opportunità, favorendo il processo di meticciamento. M. R. Moro utilizza il termine *métissage* per riferirsi ai figli dei genitori migranti, nati nel contesto d'accoglienza, fuori dalla dinamica del viaggio. «Ecco dunque il vero gioco della migrazione, gioco che si ripete dalla notte dei tempi, il gioco del *métissage*. Inserirsi nel nuovo mondo, partendo dall'universo dei propri genitori, porta a un dinamico mescolamento di donne e uomini, di pensieri e di divenire»¹⁴. Anche per quanto riguarda il contesto scolastico, si aprono interrogativi fondamentali che danno conto della continuità o della rottura fra l'interno e l'esterno: quale immagine di bambino struttura l'agire educativo? Quale spazio viene dato alle differenze? Come viene agito il ruolo educativo dell'adulto, ovvero dell'insegnante? La scuola cosa si aspetta dai bambini e cosa si aspetta dai genitori? Viceversa, la famiglia cosa si aspetta dalla scuola? Sono solo alcune delle domande che si aprono nel momento in cui il mondo familiare entra in contatto con quello scolastico, momento che costituisce anche una fase di distinzione e distanziamento fra il bambino e gli adulti della famiglia. L'inserimento a scuola rappresenta infatti un'acquisizione di competenza da parte dei bambini che, immersi per buona parte della giornata nella cornice culturale del contesto d'accoglienza, sono messi nella condizione di sviluppare progressivamente, in modo spesso più efficace dei genitori, il passaggio da un codice culturale all'altro, fra il dentro e il fuori, con il rischio tuttavia che si inneschi un conflitto

¹² M.R. Moro, *Bambini di qui venuti da altrove. Saggio di transcultura*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2005.

¹³ *Ibi*, p. 52.

¹⁴ *Ibi*, pp. 20-21.

di fedeltà¹⁵. La scuola pertanto è uno dei principali contesti all'interno dei quali si gioca la definizione di importanti processi, quali la costruzione dell'identità individuale fra uguaglianza e differenza, la strutturazione del senso di appartenenza, il continuo aggiustamento fra continuità e cambiamento.

2. Scuola dell'infanzia e intercultura

Negli ultimi venti anni la normativa di riferimento per la scuola dell'infanzia è accomunata dall'idea di una scuola pienamente inserita nel sistema educativo, di cui condivide finalità, curriculum, professionalità dei docenti, ma che mantiene una sua specificità di ambiente di apprendimento, di relazione, di vita, un suo curriculum "ecologico" (perché rispettoso delle caratteristiche dei bambini dai 3 ai 6 anni), una professionalità dei docenti necessariamente in equilibrio tra cura e insegnamento. Lontano dall'idea di una maturazione naturale o spontanea del bambino, il modello di riferimento è improntato sulla centralità e l'iniziativa del soggetto nel processo della propria crescita, sostenuto dalle condizioni favorevoli del contesto educativo, in cui la cura degli adulti è sottesa da intenzionalità pedagogica.

Nella scuola dell'infanzia convivono, pertanto, le due istanze della formazione dell'identità e dell'introduzione alla comunità. Il bambino, quando entra nella scuola, pur avendo già una propria individualità costituita, necessita tuttavia di stimoli e di strumenti cognitivi e relazionali per proseguire nello sviluppo dell'identità e nella costruzione di un'esperienza del mondo fisico e relazionale. La scuola in generale, e quindi anche la scuola dell'infanzia, infatti, rappresenta a tutti gli effetti una vera e propria comunità – oltre che un'istituzione e un servizio - ossia un luogo fisico e simbolico orientato allo sviluppo e alla crescita dell'individuo e del gruppo, in cui i bambini sperimentano una forma di vita condivisa, in cui si possiede un comune orizzonte di valori, un luogo in cui è esercitata un'autorità professionale e una autorità morale¹⁶. Oltre a ciò, la scuola dell'infanzia costituisce una delle principali risorse sociali e culturali che un territorio mette a disposizione della collettività per affrontare le sfide

¹⁵ I. Finzi, *I bambini e la clinica transculturale*, in M.L. Cattaneo - S. Dal Verme (eds.), *Terapia transculturale per le famiglie migranti*, cit.

¹⁶ M. Colombo, *Scuola e comunità locali. Un'introduzione sociologica*, Carocci, Roma 2001.

della convivenza; essa si configura non solo come luogo di educazione, ma anche come strumento di prevenzione dell'isolamento socio-culturale nei confronti di tutti i bambini e di tutte le famiglie, senza trascurare i nuclei maggiormente esposti al rischio di emarginazione sociale¹⁷.

Appare chiaro già da queste riflessioni quanto sia necessario per la scuola interrogarsi sulle caratteristiche della società più ampia, che sono visibili all'interno del contesto educativo a partire dalla composizione delle famiglie dei bambini che frequentano, e quanto questa si strutturi o meno su un sistema univoco di norme condivise, riferimenti valoriali, modelli educativi, orizzonti di senso. Non è solo la presenza di bambini figli di genitori provenienti da diversi contesti culturali che interroga la scuola in tal senso, ma tale presenza può essere la cartina tornasole che porta il sistema scolastico, a partire dalla scuola dell'infanzia, ad interrogarsi e ad aprirsi sulle peculiarità e specificità di ogni famiglia.

Oggi nella scuola dell'infanzia e nei servizi educativi per i più piccoli educazione, cura e intercultura rappresentano le tre principali finalità da perseguire¹⁸; gli stessi campi d'esperienza, dagli Orientamenti del 1991 fino alle Indicazioni Nazionali del 2012, contengono direttrici prettamente interculturali, a partire dall'attenzione riservata all'individualità e alla storia di ogni bambino. È forte il richiamo al fatto che la coesistenza di diverse culture, di stili di vita e storie familiari, di scelte diverse rispetto ai valori e alla dimensione religiosa, implica un'attenzione alla conoscenza delle trasformazioni sociali, alle nuove regole della cittadinanza attiva, ai problemi etici, al rapporto con la natura, alla costruzione di senso del futuro. Il lavoro della scuola ha come oggetto la ricostruzione dell'ambiente di vita dei bambini, nelle sue dimensioni storiche, spaziali, identitarie, linguistiche, antropologiche, religiose, da curare verso la consapevolezza di una storia "plurale", di regole trasparenti di convivenza e cittadinanza, di costruzione di un futuro da vivere insieme, nel delicato equilibrio tra "grammatiche comuni" (da costruire) e diversità (da riconoscere e rispettare). È basilare quindi che la scuola possa fornire ai bambini e alle famiglie un rispecchiamento in cui trovare il senso del proprio crescere ed educare, per evitare fratture e scollamenti fra il proprio interno familiare e l'esterno societario.

¹⁷ C. Silva, *Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'infanzia*, Ed. Junior, Parma 2011.

¹⁸ *Ibi*, p. 12.

3. Un'accoglienza in prospettiva transculturale

Il mandato istituzionale della scuola italiana, a partire dalla scelta di non istituire classi differenziali o speciali per gli alunni di origine straniera, rimanda chiaramente all'inclusione delle differenze entro una scuola plurale. Tale mandato fa confluire e pone in relazione all'interno dello stesso contesto tre soggetti che devono affrontare sfide diversificate: i genitori di origine straniera, che si muovono nell'interrogativo di come rimanere leali alla propria cultura e di come trasmetterla ai figli; i figli, che stanno crescendo nella sfida di costruirsi un'identità con quei genitori, vivendo in un altro mondo culturale; gli operatori della scuola, che devono orientare il proprio agire dando a tutti le stesse opportunità di istruzione e le stesse opportunità educative, riconoscendo le differenze. Entro la scuola è necessario, quindi, che si costruisca uno spazio di azione fra il mandato istituzionale e il bisogno delle famiglie e dei minori, ma per far sì che questo si realizzi si devono porre le condizioni perché il bisogno si trasformi in domanda esplicita, attraverso un'accoglienza che lasci realmente la possibilità all'alterità di emergere.

Tali questioni non riguardano solo i bambini figli di genitori di origine straniera, ma riguardano tutti i bambini, nel momento in cui la scuola chiede un adattamento senza ridiscutere le proprie pratiche e i propri saperi, sacrifica chi vi accede senza sacrificare a sua volta parte di se stessa.

Appare quindi rilevante porre le basi per una progettazione dell'accoglienza in prospettiva transculturale, così da aprire le scuole ad un reale confronto e riaffermare la loro funzione preventiva. Tale progettazione è necessario che tenga in considerazione alcune questioni fondamentali, che rientrano nella gestione organizzativa e nella didattica quotidiana:

L'inserimento a scuola

Nella fase iniziale di contatto con la scuola è importante considerare un aspetto, che costituisce una prima attitudine di decentramento culturale: il luogo in cui si incontrano gli utenti, in questo caso le famiglie, è un luogo che va chiarificato; è necessario rendere esplicito ciò che per noi è implicito, a partire dalla spiegazione del servizio, della sua logica e del suo funzionamento, di chi sono le persone che vi lavorano e che ruolo hanno. I sistemi scolastici dei Paesi di provenienza delle famiglie di origine straniera sono spesso strutturati in modo differente da quello italiano, e

la stessa scuola dell'infanzia ha diversi obiettivi e finalità. Chiarificare il contesto entro cui i bambini andranno a trascorrere i successivi tre anni pone le basi per un primo confronto con le famiglie e per l'evitamento di fraintendimenti futuri. In tali momenti è fondamentale il supporto della figura del mediatore linguistico-culturale, non solo per facilitare la comunicazione e riuscire a dare voce alle famiglie, ma anche per aprire un primo confronto sulle aspettative, sulla cornice culturale che orienta l'agire educativo, sull'idea di bambino e di scuola, creando un clima di fiducia anche attraverso il ricorso ad una figura-ponte in cui i genitori si possono in qualche modo identificare.

La dimensione linguistica

I bambini nati in Italia da genitori di origine straniera si trovano in una condizione di *bilingualità*, processo che inizia fin dalla nascita e in cui l'acquisizione delle due lingue (lingua materna, della famiglia, L1 e lingua della società L2) è continua e parallela (non simultanea). Tale processo acquisitivo struttura entrambe le lingue nella dimensione affettiva e crescendo avviene una secondarizzazione della lingua madre, attraverso una rinuncia attiva; la L1 rimane la base su cui fondare e fecondare l'acquisizione della L2 e di tutte le altre lingue.

Focalizzandoci sulla scuola dell'infanzia, nelle Indicazioni Nazionali del 2012 si fa riferimento ai bambini di tre anni quali individui che hanno “un patrimonio linguistico significativo ma con competenze differenziate che vanno attentamente osservate e valorizzate”, che dovrebbero aver acquisito le principali strutture linguistiche della lingua nativa e le principali regole del discorso e dovrebbero saper usare la lingua per esprimere intenzioni e desideri, per interagire con gli altri.

A partire da queste affermazioni si pone il quesito di se e quanto la scuola dia spazio alla L1 dei bambini e dei loro genitori quando diversa dalla lingua italiana, così che la progressiva rinuncia alla lingua della famiglia non sia un processo imposto, ma possa essere attivamente scelto. Le azioni che le scuole dell'infanzia possono intraprendere per il riconoscimento della L1 possono essere di semplice realizzazione e ricondotte all'interno della pratica quotidiana così come essere oggetto di una progettazione specifica. Una prima azione efficace, già richiamata precedentemente, riguarda la presenza dei mediatori linguistico-culturali, così come l'utilizzo della dimensione narrativa, che già occupa un ruolo centrale nella

progettazione educativa, strutturando specifici momenti in cui le storie sono narrate nella lingua d'origine dei bambini. Lo spazio dato alle L1 può divenire anche spazio fisico, creando uno scaffale specifico nella libreria di sezione o nella biblioteca della scuola, ove presente, anche attraverso il supporto delle biblioteche locali¹⁹, con un'apertura verso il contesto extrascolastico. Attivare queste semplici azioni significa uscire da una logica oppositiva fra L1 e L2, riaffermando che scuola e famiglia hanno lo stesso statuto, e che non vi è condizione di subalternità; significa agire in ottica preventiva, dando spazio a una lingua che lega i bambini di origine straniera ai genitori e facendo avvicinare i bambini italiani al riconoscimento della diversità, anche linguistica, come condizione di normalità. Il discorso sulla L1 apre la questione dell'apprendimento della L2: anche nella scuola dell'infanzia, pur non agendo sulla letto-scrittura, è possibile creare degli spazi di apprendimento dell'italiano come L2, ricorrendo a strategie didattiche mirate alla fascia d'età. È attraverso il gioco, che costituisce lo sfondo delle attività didattiche, che la scuola dell'infanzia può consentire ai bambini di affrontare in modo familiare e naturale l'apprendimento della L2, rifacendosi ai principi della glottodidattica ludica, utilizzando anche il corpo e il movimento quali canali da cui passa l'apprendimento. L'insegnamento della L2 all'interno della scuola dell'infanzia apre interessanti sperimentazioni anche nella relazione con le famiglie, in particolare con le madri. All'interno delle singole realtà potrebbero essere infatti pensati dei percorsi di insegnamento della lingua italiana rivolti alle mamme degli alunni, in orario scolastico, in spazi separati rispetto a quelli in cui sono presenti i bambini, così da avvicinare le madri al contesto scolastico puntando sull'acquisizione di una competenza linguistica autonoma, all'interno di uno spazio protetto quale quello della scuola.

La relazione con e tra le famiglie

Un'esperienza che potrebbe aprire a una dimensione transculturale è quella del coinvolgimento dei genitori all'interno di momenti specifici di confronto che, sulla base della disponibilità delle famiglie e delle inse-

¹⁹ Il coinvolgimento del sistema bibliotecario permette di realizzare progetti efficaci anche a basso costo. Per quanto riguarda invece progetti particolarmente interessanti legati alla dimensione narrativa, si veda il progetto "Mamma lingua. Libri per bambini in età prescolare in sette lingue" del Centro Come di Milano. http://www.centrocome.it/wp-content/uploads/2018/02/MAMMA-LINGUA_REPORT-1.pdf.

gnanti, si può strutturare con diverse modalità, che possono corrispondere ad altrettante fasi o livelli:

- un coinvolgimento sul “fare”, invitando tutte le famiglie a partecipare a iniziative legate alla vita della scuola; è possibile così, attraverso una finalità comune che si muove su una necessità pratica, agire sulla creazione di relazioni fra genitori e fra genitori e scuola;
- un coinvolgimento sul “dire”, creando gruppi di parola all’interno della scuola rivolti in particolare alle madri, non solo di origine straniera, attorno a tematiche che potrebbero essere di interesse comune quali l’accudimento e la crescita dei figli, l’educazione, l’essere madre. In tal caso il discorso specifico sulle migrazioni viene “normalizzato” all’interno di un contenitore di interesse comune;
- un coinvolgimento sul “pensare”, in cui siano coinvolti sia genitori sia le insegnanti con il supporto di una figura esterna che possa costruire un percorso e orientare la riflessione su tematiche educative centrate sulla collaborazione fra scuola e famiglia. È possibile strutturare un percorso parallelo genitori-insegnanti che poi confluisca in un momento di condivisione e di incrocio di sguardi²⁰.

Sperimentalmente potrebbe essere introdotta la figura dei genitori-tutor, con un ruolo distinto dalla figura del mediatore linguistico-culturale, che, sul modello della peer education, possa fornire un supporto e un orientamento, di concerto con le insegnanti, ai genitori che per la prima volta entrano nel sistema scolastico italiano.

Differenziare le azioni tenendo al centro la tematica della relazione fra scuola e famiglia appare basilare per raggiungere la finalità della costruzione di un patto di coeducazione fra le due agenzie. Se è vero che la relazione fra insegnanti e genitori si alimenta, a partire dall’impegno di ciascuna componente, lavorando insieme alle strategie²¹, e che impegno, reciprocità e mutualità sono i principi fondanti di un modello di relazione²², è necessario tener conto delle storie familiari, che per i genitori di origine

²⁰ Fra le varie esperienze trasferibili si veda, in particolare, G.G. Valtolina (ed.), *Una scuola aperta al mondo. Genitori italiani e stranieri nelle scuole dell’infanzia di Milano*, FrancoAngeli, Milano 2009.

²¹ C. Silva, *Prendersi cura della genitorialità nell’immigrazione (a partire dalla scuola dei piccoli)*, in «Rivista italiana di Educazione Familiare», 1 (2012), pp. 39-48.

²² C. Silva, *La relazione tra genitori immigrati e insegnanti nella scuola dell’infanzia*, in «Rivista italiana di Educazione Familiare», 2 (2008), pp. 23-36.

straniera sono anche storie migratorie, per comprendere se e quanto il processo di acculturazione, nelle sue varie fasi, possa essere spinto o freno alla relazione.

La gestione delle diversità

Riconoscere le differenze entro la scuola significa orientare l'azione educativa al riconoscimento di pari opportunità; in una società plurale il discorso sulle differenze culturali e linguistiche si innesta entro un quadro più ampio di sempre maggiore differenziazione di orientamenti, scelte, visioni del mondo, a prescindere dalla presenza o meno di persone in situazione di migrazione. Sono molte ormai le esperienze, anche di didattica laboratoriale, all'interno della scuola dell'infanzia, finalizzate ad aprire il confronto fra e con i bambini. L'educazione interculturale può divenire non approccio educativo specialistico ma trasversale alle pratiche agite nella scuola, dalle attività di routine, alla programmazione annuale, ai laboratori, mirando a sviluppare nei bambini un approccio critico e aperto a nuove possibilità e riprogettazioni a partire dalla loro singolarità. Altro elemento è la possibilità di programmare facendosi guidare dalle domande e dalle curiosità dei bambini per aprire nuove tracce di riflessione e nuove pratiche educative. Uno spazio peculiare è occupato dalla dimensione delle differenze religiose, così come la valorizzazione di momenti che scandiscono il calendario scolastico e che sono inevitabilmente legati alla tradizione cattolica.

La relazione con il territorio

I discorsi e le azioni attorno all'intercultura acquistano ancor più valenza se riescono ad uscire dalla dimensione scolastica aprendosi al territorio, o se la scuola riesce a far entrare il territorio entro le proprie mura. Al di là delle specificità territoriali, la collaborazione con altre agenzie educative o realtà locali orienta più efficacemente il lavoro della scuola, contaminando così anche altri spazi. È il caso delle già citate biblioteche, piuttosto che dell'associazionismo locale con cui poter sperimentare progettazioni specifiche favorendo l'incontro²³. Basilare risulta poi la connessione fra servi-

²³ Le stesse associazioni di cittadini di origine straniera presenti sui territori sono spesso aperte e disponibili ad entrare in contatto con la realtà scolastica.

zi nelle situazioni di fragilità, in cui la scuola si interfaccia con i servizi assistenziali o specialistici, all'interno dei quali le visioni legate alla diversità di provenienze e culture fanno emergere sguardi e approcci diversificati, non sempre in sintonia. È il caso, ad esempio, dei bambini di origine straniera con disabilità, in cui le eziologie tradizionali trovano ampio spazio nei pensieri e negli agiti familiari ma non sempre altrettanto nello sguardo di insegnanti, assistenti sociali, neuropsichiatri infantili, specialisti²⁴.

4. Conclusioni

Progettare l'accoglienza in ottica transculturale significa recuperare la centralità della scuola in quanto comunità educante che, come enunciato nelle Indicazioni Nazionali, «genera una diffusa convivialità relazionale, intessuta di linguaggi affettivi ed emotivi, ed è anche in grado di promuovere la condivisione di quei valori che fanno sentire i membri della società come parte di una comunità vera e propria. L'obiettivo è quello di valorizzare l'unicità e la singolarità dell'identità culturale di ogni studente»²⁵. Tale indicazione va nella direzione, non tanto di riconoscere le diversità esistenti all'interno della scuola, ma di sostenere la loro interazione, secondo un modello di integrazione intesa come relazionalità e scambio²⁶ che possa dare a tutti le stesse possibilità di espressione e partecipazione. A partire da tali considerazioni un'ultima breve riflessione merita la questione della formazione degli insegnanti e, in particolare, dell'attitudine al decentramento culturale degli operatori scolastici. Operare in un'ottica di decentramento significa innanzitutto riconoscere che l'istituzione in cui si opera, così come gli strumenti culturali che si utilizzano, sono imbevuti della cultura in cui sono stati concepiti, e ciò risulta particolarmente pregnante all'interno del contesto scolastico, deputato alla trasmissione del sapere all'interno di una cultura circoscritta e definita spesso su base nazionale. In secondo luogo, significa attribuire una dignità e una rilevanza anche ai portati culturali delle famiglie e dei minori di origine stranie-

²⁴ Queste situazioni, in particolare, aprono alla dimensione transculturale delle letture e dei dispositivi di presa in carico, non sempre orientati al riconoscimento delle differenze.

²⁵ MIUR, Annali della Pubblica Istruzione. *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Le Monnier, Milano 2012, p. 10.

²⁶ E. Besozzi, *Insegnare in una società multietnica: tra accoglienza, indifferenza e rifiuto*, in G. Giovannini (ed.), *Allievi in classe, stranieri in città. Una ricerca sugli insegnanti di scuola elementare di fronte all'immigrazione*, FrancoAngeli, Milano 1996.

ra che sono entrati a far parte della popolazione scolastica, anche se non sempre se ne comprende il senso e il significato. Il decentramento comporta da parte degli operatori una sospensione del giudizio, l'accoglienza dell'altro nelle sue complessità culturali, il che non significa rinuncia a ciò che si è e ai propri strumenti, ma consapevolezza del fatto che esistono anche altri significati e altri strumenti. Un ulteriore aspetto riguarda le reazioni controtransferali di fronte all'alterità cui anche gli insegnanti sono sottoposti, occupandosi, per quanto riguarda la scuola dell'infanzia, di crescita e di educazione, di rapporti fra minori e adulti significativi, di cura e di sviluppo. Essere consapevoli del proprio controtransfert culturale favorisce la comprensione e la conoscenza, riconoscendo all'altro l'impatto che ha su di noi e sul nostro contesto. Tali attitudini risultano basilari anche per il lavoro degli insegnanti all'interno della scuola, per «non stabilire come norma ciò che intuitivamente sembra più facile da pensare e di trasformare in natura o in necessità ciò che fa parte della cultura e delle contingenze»²⁷, ma per assumere una posizione di negoziazione e di métissage.

²⁷ M.R. Moro - T. Baubet, *Basi della clinica transculturale*, in M.R. Moro - K. De La Noë - Y. Mouchenik - T. Baubet, *Manuale di psichiatria transculturale*, cit., p. 1.