

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI VERONA

Dipartimento di Scienze umane

Corso di studio Magistrale in Scienze della Formazione Primaria

## **ALTRE IDEE D'INFANZIA**

**L'APPROCCIO TRANSCULTURALE NEI CONTESTI EDUCATIVI**

Relatrice: Professoressa Caterina Spillari

Laureanda: Carmen Fattori

Matricola: VR422188

Anno Accademico: 2022/2023



# INDICE

<b>INTRODUZIONE</b>	<b>5</b>
<hr/>	
<b>1. FATICHE SCOLASTICHE E BACKGROUND MIGRATORIO</b>	<b>12</b>
<hr/>	
<b>1.1 DISAGIO SCOLASTICO E DISAGIO EDUCATIVO</b>	<b>12</b>
<b>1.2 CHI SONO I BAMBINI “STRANIERI”?</b>	<b>14</b>
1.2.1 <i>PRIME E SECONDE (O TERZE) GENERAZIONI</i>	17
<b>1.3 LO SVANTAGGIO LINGUISTICO</b>	<b>20</b>
1.3.1 <i>LINGUA DELLA COMUNICAZIONE INTERPERSONALE E LINGUA DELLO STUDIO</i>	21
<b>1.4 LO SVANTAGGIO SOCIO-ECONOMICO</b>	<b>25</b>
<b>1.5 LO SVANTAGGIO CULTURALE</b>	<b>28</b>
<b>2. LEGGERE LA SOFFERENZA: DISAGIO PSICHICO E PSICOPATOLOGIA DELLO SVILUPPO</b>	<b>33</b>
<hr/>	
<b>2.1 VULNERABILITÀ, FATTORI DI RISCHIO E FATTORI DI PROTEZIONE</b>	<b>33</b>
<b>2.2 MODELLI DELLA PSICOPATOLOGIA DELLO SVILUPPO</b>	<b>37</b>
2.2.1 <i>IL MODELLO AMBIENTALE</i>	37
2.2.2 <i>IL MODELLO DEL TRATTO</i>	39
2.2.3 <i>IL MODELLO INTERAZIONALE E L’INTERSOGGETTIVITÀ</i>	40
2.2.4 <i>WINNICOTT E LA FORMAZIONE PSICHICA</i>	41
<b>3. IL MODELLO TRANSCULTURALE</b>	<b>44</b>
<hr/>	
<b>3.1 IL METODO COMPLEMENTARISTA E L’ETNOPSICHIATRIA: I PRINCIPI</b>	<b>47</b>
3.1.1 <i>IL DISPOSITIVO DELLA CONSULTAZIONE ETNOCLINICA</i>	51
<b>3.2 L’INVOLUCRO CULTURALE</b>	<b>54</b>
3.2.1 <i>ESSERE, DARE SENSO, FARE: LE RAPPRESENTAZIONI SUL BAMBINO</i>	56
3.2.2 <i>LA LINGUA</i>	59
<b>3.3 RELAZIONARSI CON GLI INVISIBILI</b>	<b>63</b>
3.3.1 <i>COSMOLOGIA E ANTROPOPOIESI</i>	66
3.3.2 <i>SOFFERENZA E MALATTIA</i>	73
<b>4. VULNERABILITÀ E RESILIENZA DEI BAMBINI METICCI</b>	<b>76</b>
<hr/>	
<b>4.1 TENERE INSIEME DUE MONDI</b>	<b>78</b>
<b>4.2. GENITORIALITÀ IN ESILIO</b>	<b>84</b>
4.2.1 <i>SMARRIMENTI: UN MATERNAGE INSICURO</i>	86
4.2.2 <i>LA TRASMISSIONE DEL TRAUMA MIGRATORIO</i>	91
4.2.3 <i>IL BLOCCO DELLA TRASMISSIONE</i>	93
<b>4.3 ENTRARE A SCUOLA: L’ISCRIZIONE NEL MONDO DI QUI</b>	<b>97</b>
<b>4.4 METICCIATO E RESILIENZA</b>	<b>104</b>

<b>5. UNA SCUOLA-PONTE PER FAVORIRE IL TRANSITO</b>	<b>110</b>
<b>5.1 TUTOR DI RESILIENZA</b>	<b>116</b>
5.1.1 <i>DECENTRARSI</i>	119
5.1.2 <i>TESSERE LEGAMI</i>	122
5.1.2 <i>Co-COSTRUIRE CULTURA</i>	127
<b>5.2 LA MEDIAZIONE SCOLASTICA TRANSCULTURALE</b>	<b>128</b>
<b>CONCLUSIONI</b>	<b>134</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>136</b>

## INTRODUZIONE

L'Italia, da sempre crocevia di culture e tradizioni, si trova ormai da decenni ad affrontare una realtà educativa sempre più ricca e complessa, caratterizzata da molteplici e rapidi cambiamenti (MIUR, 2012a); in questo scenario la presenza di bambini provenienti da contesti migratori all'interno delle sue scuole rappresenta certamente uno degli elementi più significativi nel determinare tale complessità ed eterogeneità e, lontana dall'essere un fenomeno occasionale, si è affermata come una realtà strutturale (ibid.), plasmando profondamente il panorama educativo nazionale e ridefinendo la stessa identità della scuola italiana. Negli ultimi decenni, parallelamente al calo della popolazione scolastica generale, attribuibile alla diminuzione delle nascite, si è infatti assistito ad un costante aumento della percentuale dei bambini di origine non italiana (Caritas-Migrantes, 2023)<sup>1</sup>, realtà di fatto assai variegata che presenta sfide e opportunità che vanno ben oltre la semplice coesistenza di diverse appartenenze culturali. L'arrivo di bambini provenienti da contesti migratori sta trasformando le aule in laboratori di multiculturalità, dove le diversità linguistiche, culturali e sociali si intrecciano, offrendo una panoramica unica sulla pluralità dell'esperienza umana; se da un lato la coesistenza di mondi culturali diversi può generare disagi, incomprensioni e fatiche, dall'altro questa ricchezza di prospettive può fungere da catalizzatore per la

---

<sup>1</sup> Il Dossier statistico immigrazione IDOS riporta un'interessante inversione di marcia per l'anno 2020/2021, con una diminuzione della percentuale degli alunni stranieri di -1,3% rispetto all'anno precedente. Tale tendenza si è nuovamente invertita nell'anno successivo. Le cause di questo fenomeno vengono lette, assieme "ad altre concause di più lunga durata" come una conseguenza indiretta della pandemia di Covid e delle misure restrittive di quegli anni (Caritas-Migrantes, 2023, p.233).

crescita personale e sociale di tutti gli studenti, offrendo un terreno fertile per l'apprendimento reciproco e la costruzione di una cittadinanza globale consapevole.

Fenomeno complesso e in continuo mutamento, il processo di inclusione di bambini con *background* migratorio ha così richiesto alla scuola italiana, e ai diversi ministeri che si sono succeduti, un continuo aggiornamento e un'attenzione costante: diversi sono i documenti istituzionali prodotti sin dai primi anni del XXI secolo, strumenti funzionali ad una miglior comprensione del fenomeno, ma anche a fornire un supporto teorico alle pratiche educative e alla maturazione di competenze specifiche degli operatori dell'educazione, in particolare i docenti, cioè coloro che si interfacciano direttamente e quotidianamente con le istanze che la multiculturalità propone. Nel 2007 viene pubblicato dal Ministero della Pubblica Istruzione il documento "La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri" (MPI, 2007) ponendo per la prima volta il tema dell'integrazione scolastica di alunni stranieri e dell'educazione interculturale al centro del discorso educativo. Le "Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione" del 2012, principale documento normativo della pratica scolastica dei primi cicli, insistono a più riprese sul tema della multiculturalità, considerata questione di rilievo nell'organizzazione del curriculum (MIUR, 2012a). Sempre il MIUR nel 2014 pubblica le "Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri", seguite nell'anno successivo dal documento "Diversi da chi?" (MIUR, 2015); l'ultima pubblicazione, ad oggi, esce nel 2022 con gli "Orientamenti Interculturali": in continuità con le pubblicazioni precedenti, gli Orientamenti si propongono di

offrire un contributo al difficile compito dei docenti e dirigenti scolastici, in particolare per la realizzazione di interventi mirati per gli studenti provenienti da contesti migratori, e con l'obiettivo di promuovere un rinnovamento della didattica e delle relazioni tra tutti gli studenti in un contesto di crescente pluralismo culturale (MI, 2022a, *nota introduttiva*).

Si declinano quindi possibili modalità organizzative delle scuole e al contempo si forniscono indicazioni operative, in considerazione dei cambiamenti avvenuti nel paesaggio multiculturale della scuola italiana negli ultimi dieci anni (ibid.).

Si citano infine i rapporti nazionali MIUR-ISMU i quali forniscono annualmente dati aggiornati sulla presenza di questi alunni, tracciandone un profilo sempre più specifico e al passo con i cambiamenti in atto. Questa proliferazione di documenti ci dimostra quanto la tematica sia al centro del dibattito scolastico e quanto la velocità con cui la realtà si evolve richieda continui aggiornamenti.

Sul piano dell'inclusione, d'altro canto, la scuola italiana si adopera per garantire una piena partecipazione di tutti i bambini, maturando una crescente consapevolezza sui bisogni specifici di ciascun alunno; in questa prospettiva, la diversità culturale viene riconosciuta come situazione che richiede una particolare attenzione: la direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica" specifica che nella dicitura BES (bisogni educativi speciali) sono comprese "tre grandi sotto-categorie: quella della disabilità; quella dei disturbi evolutivi specifici e quella dello svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale" (MIUR, 2012b), includendo quindi in questa macro categoria anche gli alunni che provengono da contesti culturali differenti o da una lingua madre diversa dall'italiano. Parlare di

bisogni educativi speciali significa considerare le condizioni di svantaggio in cui si trovano alcune categorie di bambini, svantaggio che la scuola ha il dovere di appianare per garantire equa partecipazione e pari opportunità a tutti. La pratica educativa deve essere orientata verso questo orizzonte, dettata da specifici presupposti che ne determinano la qualità intrinseca: essa, lungi dall'essere neutra, è infatti informata da specifiche teorie (Mortari, 2011), frutto a loro volta di determinate prospettive che ne definiscono contenuti e significati; così la concezione di bisogno, difficoltà, svantaggio acquisiscono qualità e significati diversi a seconda della prospettiva adottata, come anche cambiano le pratiche agite in risposta a tali condizioni.

Con il seguente elaborato si desidera presentare un particolare tipo di approccio: quello transculturale; nato a metà del secolo scorso in seno al contesto di ricerca psicanalitico francese e sviluppatosi poi, alla luce dei cambiamenti sociali, sino ai giorni nostri, offre un'interessante prospettiva da cui considerare le questioni relative alle sofferenze e ai disagi manifestati da quelle persone che affrontano le conseguenze dell'atto migratorio; la sua peculiarità consiste nel partire dal presupposto che sofferenza e disagio psicologico siano strettamente interconnessi alla dimensione culturale della persona e non si possa quindi considerare i primi senza la seconda. Si ritiene che l'applicazione di tale prospettiva anche al contesto scolastico, sulla base di testi specifici del settore, possa offrire un innovativo punto di vista da cui considerare il disagio espresso dai bambini con *background* migratorio, in bilico tra due mondi culturali. Prendere atto di questa loro collocazione consente di costruire un modello di integrazione che renda conto delle specificità, delle vulnerabilità e delle potenzialità di questi bambini, per costruire di



conseguenza contesti di apprendimento che sappiano realmente includerli e garantirne una piena partecipazione scolastica e sociale.

I primi due capitoli introducono la questione: il primo apre alla tematica relativa alla presenza dei bambini con *background* migratorio, specificando a chi ci si riferisce con questo termine e presentando alcune macro categorie riconoscibili al suo interno. Seguendo la definizione proposta dalla già citata direttiva ministeriale del 2012, ci si sofferma quindi sugli svantaggi specifici collegati allo svantaggio scolastico di questi bambini: lo svantaggio linguistico, sociale e culturale. Si osserva poi come la condizione di bambino migrante o di figlio di migranti possa portare con sé un vissuto di sofferenza psicologica.

L'obiettivo del secondo capitolo è presentare con un breve excursus alcuni riconosciuti modelli tramite cui viene letta oggi la sofferenza psicologica in generale, concepita come intreccio di fattori di rischio e di protezione che incidono sulle traiettorie di sviluppo dei bambini, determinandone eventuali atipicità: si fa riferimento nello specifico al modello ambientale, al modello del tratto e al modello interazionale. Questa sintetica panoramica offre la base per introdurre e consentire poi rimandi a un ulteriore modello di lettura delle cause di sofferenza e disagio durante il periodo evolutivo: quello offerto dalla prospettiva transculturale.

Nel terzo capitolo si introduce il modello transculturale, presentandone la nascita, i presupposti epistemologici e i concetti principali: ci si sofferma sul concetto di cultura e sulla sua relazione con la funzione psichica come viene presentata dal cosiddetto "metodo complementarista", secondo cui, per la comprensione della sofferenza è necessario l'uso di un doppio registro: quello antropologico e quello psicologico.

Si arriva quindi al quarto capitolo dove, declinando l'approccio transculturale all'ambito pedagogico, si affronta una questione centrale: cosa significa essere bambini nati a cavallo tra due mondi culturali e quali ricadute questa posizione comporta nel processo di costruzione della propria identità; seguendo il pensiero della psichiatra etnoclinica Marie Rose Moro<sup>2</sup> si definiscono questi bambini come "meticci", termine con il quale si intende esaltare la loro qualità ibrida, esponenti di una società in rapido cambiamento, di cui, in un certo senso, rappresentano le sfide. Da un lato tale condizione espone lo sviluppo di questi bambini a ciò che viene denominato "rischio transculturale", dall'altro può delinarsi per tutti come una preziosa occasione per aprirsi al nuovo, all'inedito, attraverso la tessitura di nuove risorse e nuove prospettive tramite cui significare la realtà.

La scuola, luogo privilegiato per la formazione della persona, può svolgere l'importante ruolo di ente capace di sostenere i bambini con *background* migratorio nel teso intreccio che viene a costituirsi tra processo di filiazione e quello di affiliazione: è questo l'argomento del quinto e ultimo capitolo, in cui, a partire dalle considerazioni elaborate nel quarto, emerge l'importanza di rendere la scuola un contesto sociale di costruzione di ponti tra diversi mondi culturali. È soprattutto tramite la tessitura di relazioni significative e la piena partecipazione di ciascun bambino al contesto che è possibile non solo favorire l'apprendimento ma anche superare le difficoltà a cui sono esposti i bambini figli di migranti, trasformando la loro specifica vulnerabilità in resilienza, competenza e creatività.

La prospettiva transculturale è la lente tramite cui interpretare dinamiche, difficoltà e fatiche che i bambini migranti o provenienti da famiglie migranti portano nel

---

<sup>2</sup> Psichiatra e psicoanalista, Marie Rose Moro ha sviluppato e coordina un servizio di consultazione di psichiatria transculturale dell'Ospedale Avicenne, a Bobigny, in Francia.

contesto scolastico: si tratta di adottare una nuova prospettiva che permette di focalizzarsi non tanto sul bambino, sulle sue carenze e i suoi disagi, quanto sulla sua condizione di figura meticciosa, inscritta in una dinamica tensiva tra mondo di casa e mondo di scuola che può essere spesso anche conflittuale. Questa prospettiva orienta allora l'azione educativa alla costruzione di contesti che consentono al bambino meticcioso di potere e volere esserne parte: perché ciò possa avvenire è necessario, da parte dei professionisti dell'educazione, che vi sia la volontà di porsi in ascolto di un'alterità che spesso si stenta a riconoscere perché destabilizzante, e la disponibilità a decentrarsi rispetto il proprio punto di vista.

La figura del docente ponte diviene quindi la risposta tanto alle vulnerabilità specifiche del bambino figlio di migranti quanto ai disagi educativi avvertiti dai docenti stessi nel tentativo di includere questa popolazione scolastica all'interno delle proprie classi. La sfida non è semplice ma la posta in gioco è alta e corrisponde alla costruzione di una società estremamente creativa, dove ciascuno possa indentificarsi ed iscriversi garantendo il ben-essere generale nel rispetto di ogni identità.

# 1. FATICHE SCOLASTICHE E BACKGROUND MIGRATORIO

## 1.1 Disagio scolastico e disagio educativo

Il termine “disagio” può essere compreso come uno stato di malessere o scontentezza, spesso associato a fattori psicologici, sociali o ambientali. Nel contesto educativo, il disagio si manifesta quando gli individui sperimentano difficoltà nell'adattarsi al sistema scolastico o nell'affrontare le sfide legate all'apprendimento. Questo fenomeno può derivare da diversi fattori, tra cui problemi socio-economici, disabilità, differenze culturali o ambienti familiari complessi; il disagio può influire negativamente sul benessere emotivo degli individui, compromettere la loro motivazione e ostacolare il processo di apprendimento (Camodeca, 2008). Riconoscere e affrontare il disagio è essenziale per promuovere un ambiente educativo inclusivo, dove vengano adottate misure atte a supportare gli studenti attraverso interventi mirati.

Risulta interessante l'approccio al concetto di disagio nell'ambito dell'età dello sviluppo proposto da G. Nicolodi. L'autore riconosce diverse connotazioni che il termine può assumere, distinguendo tra disagio infantile, disagio scolastico e disagio educativo (Nicolodi, 2008). Con disagio infantile

“s'intende in generale un problema che colpisce il bambino nella sua naturale dinamica evolutiva. Può trattarsi di un problema d'origine biologica (neuropsicologica, neurologica, genetica, o d'altra natura) e che colpisce una o più funzioni dello sviluppo infantile (funzione motoria, linguistica, mentale, dei processi cognitivi, di quelli relazionali ecc.), o può trattarsi di un problema d'origine psicologica con conseguenze più o meno importanti sia sugli aspetti

cognitivi sia su quelli comportamentali, oppure ancora può trattarsi di problemi relazionali d'origine socio-parentale con altrettante più o meno importanti conseguenze sia sul piano degli apprendimenti che dei rapporti sociali con adulti e bambini. A un livello particolarmente severo il disagio infantile può raggiungere il limite della patologia con una chiara definizione clinica" (p. 12).

Il disagio scolastico ha la specificità di concretizzarsi nel momento in cui una caratteristica peculiare del bambino collide con il contesto scolastico, con le aspettative e le richieste che questo avanza. Tale caratteristica emerge allora come problematica e con possibili ricadute negative sul percorso scolastico:

Il disagio infantile nel venire in contatto con il mondo scolastico può diventare *disagio scolastico*. Per esempio: un bambino colpito da dislessia ha certo un disagio infantile d'ordine neuropsicologico alla base del suo problema, ma esso diventa un vero e proprio "disagio scolastico", nel senso di causare un vero e proprio "star male" del bambino a scuola, perché il suo disagio incontra o si scontra con il mondo scolastico e i suoi obiettivi legati ai processi d'apprendimento. Se per ipotesi il bambino dislessico non andasse a scuola (come succedeva alla maggior parte dei bambini nei secoli precedenti) il suo problema infantile non diventerebbe un vero e proprio "disagio scolastico". In un certo senso si potrebbe dire che è la scuola con i suoi specifici obiettivi d'apprendimento che fa diventare il problema del bambino un disagio per lui e per sé (ibid.).

Con "disagio educativo" la prospettiva cambia: la problematica non riguarda più il bambino ma la figura educante ed in generale l'istituzione scolastica o l'ente

educativo. Ci si riferisce alla sfida che gli insegnanti o gli educatori affrontano nel perseguire i loro obiettivi formativi ed educativi in relazione alle difficoltà presentate dai bambini all'interno dell'ambiente scolastico o educativo (p. 13). Dipende quindi certamente dalle fatiche che l'alunno porta con sé ma determinanti sono le risorse che la figura educante ha a disposizione per farvi fronte. In sintesi, il disagio educativo emerge quando c'è una disparità tra le competenze degli insegnanti o degli educatori e le esigenze specifiche dei bambini nell'ambito formativo ed educativo. Una buona preparazione degli insegnanti e il supporto fornito dalle istituzioni educative sono essenziali per superare tali disagi.

L'essere alunni stranieri figli della migrazione comporta una serie di svantaggi e fatiche che divengono disagio scolastico nel momento in cui il bambino viene inserito in un percorso formativo istituzionale. D'altro canto tali fatiche sono avvertite dai professionisti dell'educazione nella misura in cui gli strumenti e le competenze a disposizione non rispondono in modo efficace ai bisogni di questi bambini.

Prima di soffermarsi su quelle che sono le problematiche legate alla migrazione, si ritiene doveroso definire con maggior chiarezza chi sono i bambini definiti come "stranieri" o provenienti da background migratorio.

## **1.2 Chi sono i bambini "stranieri"?**

Il concetto di "bambini stranieri", nell'ambito dei rapporti del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) e nelle analisi statistiche riferite al contesto educativo italiano (ISTAT e Centro studi ricerche IDOS), fa riferimento a minori di età scolare che sono cittadini di Paesi esteri, i quali risiedono in Italia e partecipano al sistema educativo nazionale.

Questa categoria abbraccia una diversificata gamma di profili individuali, riflettendo la pluralità delle esperienze e delle provenienze di tali giovani.

Nel contesto delle analisi demografiche e pedagogiche condotte dal MIUR, i "bambini stranieri" sono identificati sulla base di criteri quali la cittadinanza e la residenza in Italia; questi possono essere suddivisi in diverse sottocategorie a seconda delle specifiche caratteristiche degli studenti, inclusi ad esempio coloro che sono appena giunti nel Paese e stanno affrontando il processo di inserimento sociale e linguistico, nonché coloro che, avendo già risieduto in Italia per un periodo di tempo, hanno assimilato in modo più avanzato la lingua e la cultura del paese ospitante.

Per una questione di precisione di significati si preferisce in questa sede abbandonare il termine "bambini stranieri", "bambini immigrati" o "con cittadinanza non italiana". Come afferma A. Goussot (2010):

Parlare di bambini immigrati è spesso improprio poiché non tutti i bambini di origine non italiana hanno vissuto la migrazione in quanto tale perché sono nati in Italia, inoltre anche l'espressione bambini stranieri potrebbe sembrare più corretta ma è carente sul piano euristico, vi sono bambini che risultano italiani ma sono figli di genitori di origine non italiana che hanno acquisito la cittadinanza italiana dopo numerosi anni di permanenza in Italia; vi sono anche bambini di coppie miste dove uno dei due genitori è italiano e quindi bambini che sono confrontati con la gestione della propria multiculturalità e del loro essere meticci (pp. 2-3).

Inoltre "straniero" deriva dal latino "*extraneus*", quindi estraneo, qualcosa o qualcuno che appartiene a un luogo o a una sfera esterna, totalmente altra non in relazione con il "noi"; la radice è la stessa di "estraniare" quindi allontanare o

indurre ad allontanarsi (treccani.it). Si tratta così di un termine che fa risuonare l'aspetto legato alla distanza e alla lontananza, creando una barriera concettuale che va in direzione opposta rispetto al processo di inclusione che si vuole promuovere e a quello di acculturazione che queste persone intraprendono nel momento in cui comincia la loro storia migratoria.

Utilizzare come discriminante la cittadinanza, parlando di "bambini di cittadinanza non italiana" è sicuramente utile dal punto di vista statistico, dal momento che si tratta di un dato certo e facilmente determinabile; tuttavia non rende conto delle informazioni culturali né di quello che può essere il vissuto di queste persone.

D'altronde un bisogno di attualizzazione linguistica è stato recentemente espresso anche dal Ministero dell'Istruzione, come si legge negli Orientamenti interculturali redatti dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale<sup>3</sup> nel marzo del 2022. In linea con quanto affermato sinora, il documento sottolinea l'incongruenza tra termini che hanno una valenza giuridica e il bisogno di definire un gruppo estremamente eterogeneo e che si è radicalmente modificato negli ultimi dieci anni: "più passa il tempo e meno si riesce a leggere e a misurare la presenza delle nuove generazioni che hanno una storia migratoria usando queste definizioni" (p. 15).

In definitiva si preferisce esprimersi con costrutti quali "figli di migranti", "bambini di origine non italiana", "di madrelingua non italiana" (se nell'ambito delle competenze linguistiche) o "provenienti da contesto/*background* migratorio". In particolar modo quest'ultima definizione è la più adatta per attivare un pensiero che

---

<sup>3</sup> Tuttavia l'Ente non ha eliminato la dicitura "alunni stranieri" dal proprio nome.



rimanda alla caratteristica di essere persone a cavallo tra due o più mondi culturali, ossia l'essere *meticci*.

### *1.2.1 Prime e seconde (o terze) generazioni*

Leggiamo nelle Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri del MIUR del 2014:

“La necessità di approfondire i fenomeni legati ai processi di immigrazione ha fatto sì che nell'anno scolastico 2007-2008 il sistema informativo del ministero dell'Istruzione iniziasse a rilevare il dato sugli alunni stranieri nati in Italia e sugli alunni stranieri di recente immigrazione, entrati nel sistema scolastico italiano nell'ultimo anno. Gli alunni nati in Italia e i neo arrivati sono, per certi aspetti, due lati opposti del “pianeta” alunni stranieri. L'esperienza scolastica di uno studente che è stato scolarizzato esclusivamente nelle scuole italiane è senza dubbio diversa da quella di un alunno appena arrivato in Italia, soprattutto se adolescente, senza conoscenza della lingua italiana e delle regole, del funzionamento delle scuole, degli stili di insegnamento, a volte molto diversi da quelli del Paese di provenienza” (MIUR, 2014, pp. 4-5)

Per comprendere appieno le esperienze e le sfide affrontate da bambini provenienti da contesti migratori e coloro con cui interagiscono, è essenziale effettuare una distinzione preliminare tra due gruppi principali, i quali riflettono fenomeni distinti con cui la società italiana e il sistema scolastico si confrontano da diversi decenni. Come indicato nel testo delle Linee guida del 2014 ci si riferisce da un lato agli alunni neoarrivati, i nati in un paese estero e che da poco hanno intrapreso un percorso di studi in Italia; dall'altro si parla di seconde generazioni, i figli di coloro che hanno

deciso di lasciare il proprio paese di origine e costruire in Italia il proprio futuro. Questi ultimi sono quindi bimbi nati su territorio Italiano in contesti familiari non italo-foni e di cultura non italiana. Questa fetta di popolazione è decisamente in aumento, mentre sono in calo i bambini di prima immigrazione. Gli ultimi dati disponibili, ossia quelli relativi all'anno scolastico 2021-2022, presentati nel Dossier Statistico immigrazione IDOS 2023 (p. 234-235), ci dicono che sul totale degli alunni con cittadinanza non italiana, il 67,5% sono bambini nati in Italia. Le seconde generazioni in una decina d'anni hanno visto un incremento del 76,2%, modificando in un tempo relativamente breve la popolazione scolastica e le dinamiche interconnesse. La maggioranza di questi bambini frequenta i primi gradi di scuola. Dai dati risulta evidente quanto siano distanti le condizioni delle nuove generazioni dell'immigrazione nate in Italia da quelle nate all'estero e poi trasferitesi, indicative "di quanto possano differire le esigenze, le difficoltà ma anche le potenzialità di questi studenti, impropriamente messi sullo stesso piano sulla base della sola cittadinanza giuridica ma, di fatto, rappresentativi di due realtà per molti aspetti talvolta anche profondamente, differenti (Caritas-Migrantes, 2023, p. 235).

Negli ultimi anni si sta assistendo oltretutto alla definizione di nuovi tipi di popolazione scolastica: infatti, oltre all'avvento delle terze generazioni, sono sempre più i bimbi figli di coppie miste (MIUR, 2014). È chiaro che siamo di fronte a fenomeni umani molto complessi e difficili da definire; in questo momento tuttavia, ci è utile soffermarci sulle due prime categorie individuate.

Le difficoltà che possono incontrare i bambini immigrati nati all'estero sono facilmente intuibili e riguardano soprattutto la fase dell'inserimento scolastico, ma con effetti sull'intero percorso formativo. In primis emerge sicuramente la mancata conoscenza della lingua italiana, primo grande ostacolo che tuttavia, almeno per la

lingua della prima comunicazione, viene superato in tempi relativamente brevi (Favaro & Napoli, 2016). Un'altra importante criticità riguarda il ritardo scolastico, dovuto all'inserimento in classi inferiori per età anagrafica. La tendenza da parte delle scuole è infatti quella di inserire gli alunni neoarrivati in classi di uno, due e a volte anche tre anni inferiori alla propria età (ibid.). Il ritardo può inoltre aumentare ulteriormente a causa dell'insuccesso scolastico che porta i bambini immigrati a dover ripetere annualità, sin dai primi cicli. Come scrive G. Favaro, si osserva una

sorta di vulnerabilità persistente e di circolo vizioso che si origina dalla condizione di migrazione e dall'essere straniero: un inserimento penalizzante all'ingresso che non rispetta la coerenza tra età e classe frequentata; la probabilità maggiore di avere un esito negativo soprattutto alla fine del primo anno di ogni tipo di scuola; una marginalità sociale che diventa anche solitudine relazionale nel tempo extrascolastico (...)” (Favaro & Napoli, 2016, p. 21).

Alcune di queste problematiche accomunano i bambini di prima e seconda generazione, in particolare per le criticità che si legano all'identità culturale e alla costruzione della propria identità meticcica, mentre altre sono specifiche dell'una o dell'altra categoria. Ad ogni modo, anche riguardo all'aspetto identitario ci sono notevoli differenze. L'aver partecipato all'esperienza migratoria, scelta spesso subita dai figli (Favaro, 2011), con tutte le conseguenze che ciò comporta in termini di riorganizzazione del proprio sé nel processo di transizione psico-culturale, costituisce un vissuto diverso rispetto all'essere figlio di immigrati, nato in Italia. In questo caso l'esperienza caratterizzante è quella di partecipare a mondi linguistico-

culturali distinti. Sono situazioni diverse come diversi sono i meccanismi di costruzione e di percezione del sé (Goussot, 2010).

Si cercherà di approfondire in termini di svantaggio, ogni diversa area del disagio scolastico (ed educativo) citate in precedenza, in cui i bambini con *background* migratorio possono intercorrere. Si tratta chiaramente di difficoltà strettamente interconnesse l'una con l'altra ma l'individuare la specificità, dal punto di vista operativo in ambito scolastico, consente di elaborare gli strumenti adatti per farvi fronte.

### **1.3 Lo svantaggio linguistico**

Tra le cause dell'insuccesso scolastico di tanti alunni provenienti da contesto migratorio la questione linguistica ha certamente un ruolo di primo piano. La lingua, codice comunicativo complesso e pluridimensionale, rappresenta una delle principali modalità tramite cui i contenuti didattici vengono messi in circolo, oltre ad essere essa stessa oggetto didattico. La scarsa conoscenza della lingua italiana da parte degli alunni costituisce sicuramente una sfida che riguarda non solo loro ma l'intera comunità educante, comprendendo docenti, compagni e famiglie. La scuola italiana ha rilevato da anni l'importanza dell'apprendimento della lingua nazionale sia per l'inclusione positiva sia per ridurre al minimo il rischio di insuccesso scolastico degli alunni; in questo campo sono infatti davvero numerosi i percorsi, i materiali e gli strumenti didattici prodotti e condivisi dalle istituzioni e dagli esperti, ma anche dalle realtà associazionistiche e dagli insegnanti stessi. Si è inoltre pienamente maturata la consapevolezza che l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda richiede da parte del docente delle competenze specifiche. Seppur con un percorso caratterizzato da incongruenze e controversie, dall'anno scolastico

2017/2018 è stata introdotta la figura di docente di lingua italiana per discenti di lingua straniera con la classe di concorso A23 (Deiana & Spina, 2020). Si riconoscono dunque, anche a livello istituzionale, le specifiche competenze professionali che questo ruolo richiede.

### *1.3.1 Lingua della comunicazione interpersonale e lingua dello studio*

Sulle difficoltà linguistiche incontrate dagli alunni provenienti da contesto migratorio non italofono, vi è ormai un'ampia letteratura. Graziella Favaro, pedagoga membro dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale, è certamente tra gli autori italiani di riferimento in materia di L2. Diverse sono le sue pubblicazioni tra libri e articoli accademici che riguardano l'apprendimento della lingua italiana come lingua seconda. La pedagoga distingue tra l'apprendimento di primo livello e quello della scolarità, distinzione che emerge anche dagli Orientamenti interculturali del 2022. Leggiamo a pagina 32 del documento ministeriale che "l'apprendimento dell'italiano (...) si articola in due percorsi complementari e intrecciati: la lingua per la comunicazione interpersonale di base (ITABASE) e la lingua dello studio, colonna sonora di tutti gli apprendimenti disciplinari (ITASTUDIO)". L'italiano della comunicazione di base corrisponde ad un primo livello di apprendimento, quello che riguarda la comunicazione funzionale, l'espressione e la comprensione dei bisogni ma anche la colloquialità del quotidiano relativa al *qui ed ora*. Per i bambini di prima generazione l'apprendimento dell'Italbase avviene nella fase iniziale dell'apprendimento linguistico, come per i bambini di seconda generazione che non hanno frequentato la scuola dell'infanzia o il nido e si interfacciano per la prima volta all'italiano con l'ingresso a scuola; non riguarda invece i bambini bilingui che

al momento dell'inserimento posseggono una competenza linguistica in italiano equiparabile a quella dei coetanei italiani.

Questa prima fase di apprendimento avviene per la maggior parte dei casi in tempi relativamente brevi, da alcuni mesi a un anno, (Favaro, 2011). Le scuole e gli insegnanti riescono a rispondere in maniera sempre più efficace ai bisogni linguistici più immediati, mettendo a punto modalità di intervento strutturate e materiali didattici specifici, frutto di vent'anni di pratiche ed esperienze in merito (Favaro, 2016). Certamente anche e soprattutto l'immersione nella realtà italoфона, dalle comunicazioni con i coetanei a scuola alle attività extrascolastiche rende l'acquisizione a questo livello abbastanza rapida.

Il vero scoglio linguistico è rappresentato dalla lingua dello studio, che risulta essere un percorso faticoso che richiede tempi lunghi e interventi mirati e di qualità.

“I risultati scolastici degli alunni stranieri, i tassi di ritardo e bocciatura, i risultati delle prove INVALSI mostrano con chiarezza il legame profondo che esiste fra la ridotta competenza linguistica e le difficoltà scolastiche e indicano con chiarezza le priorità lungo il cammino che deve essere intenzionalmente perseguito” (Favaro, 2016, p. 3).

Non si tratta infatti solo di apprendere le parole e le strutture di base della lingua, ma di arricchire il vocabolario, le strutture sintattiche, la grammatica, la capacità di argomentare, di comprensione dei testi e di comprensione scritta. L'allievo non italofono compie in questa fase un processo cognitivo di apprendimento su due livelli: “impara l'italiano per studiare, ma anche studiando” (Favaro, 2011, p. 81). Da un lato si impara la lingua italiana attraverso lo studio, dall'altro si apprendono i concetti delle diverse discipline tramite la lingua italiana. Sebbene si stia maturando

una sempre maggiore consapevolezza in merito, una parte dei docenti non riconosce che si tratta di due differenti sforzi con differente portata: si finisce così per ritenere che un alunno straniero abbastanza fluente negli scambi quotidiani in classe debba “funzionare” come un alunno italofono, mentre sono ancora necessarie attenzioni e forme di facilitazione al fine di sostenere l’apprendimento dell’italiano specifico, astratto, riferito a saperi e concetti disciplinari (Favaro, 2011), la cosiddetta “microlingua disciplinare”.

Le difficoltà emergono in particolare nella comprensione del testo, e riguardano tutte le discipline; risultano essere evidenti quando l’alunno si interfaccia con i testi definiti “complessi”, come quelli poetici o con frasi idiomatiche, o quando si richiede una riflessione che vada oltre le informazioni esplicite del testo. La comprensione di un testo è un’abilità che richiede la capacità di orchestrare varie specifiche componenti cognitive che comprendono la lettura e la memoria, come l’ampiezza del vocabolario, la capacità di fare inferenze e di seguire la struttura semantica del testo (Cornoldi & Zaccaria, 2015). Sono queste abilità che si maturano man mano che aumenta la padronanza delle sottigliezze linguistiche, il che può richiedere anche molto tempo.

Si sarebbe portati a pensare che le difficoltà linguistiche relative alla lingua dello studio riguardino esclusivamente gli alunni nati all’estero e trasferitisi in Italia dopo l’apprendimento. La casistica relativa alla competenza linguistica in italiano delle seconde o terze generazioni è variegata, non è infatti scontato che un bambino nato in Italia conosca la lingua italiana, come non è scontato che sia bilingue. Tra le variabili che determinano lo sviluppo linguistico vi è naturalmente l’esposizione ad una lingua e quanto più precoce sarà, migliore sarà l’apprendimento (Balboni, 2012). In questo è determinate quindi la partecipazione del bambino ad una

comunità italoфона, passaggio che avviene obbligatoriamente con l'ingresso alla scuola primaria ma che può verificarsi anche prima, alla scuola dell'infanzia o al nido.

Sono state individuate almeno tre situazioni di partenza diverse, al momento dell'ingresso alla scuola dell'infanzia (Favaro, 2020) ma che possono ricalcare, con qualche differenza, la situazione all'inizio della scuola primaria: bambini di recente immigrazione, bambini nati in Italia ma poco esposti alla lingua nazionale e bambini italoфoni. Nei primi due casi si tratta di situazioni in cui la lingua italiana non è conosciuta e il primo vero contatto avviene proprio con l'ingresso a scuola. Sono invece italoфoni i bimbi che hanno frequentato l'asilo nido o la scuola dell'infanzia, avendo appreso l'italiano in questi contesti. Essendo stati esposti oltre alla loro lingua madre anche all'italiano in precocissima età sono bilingui, *aggiuntivi* i primi e *simultanei* i secondi (Favaro, 2020, Marini & Fabbro in Vicari & Caselli, 2017). Si citano per completezza anche il bilinguismo sottrattivo e il monolinguisma in L2. Nel primo caso si tratta di bambini che "dimenticano" la loro lingua madre nel corso del tempo; nel secondo il bambino impara a parlare solo italiano per scelta, discutibile, della famiglia o degli operatori dei servizi per l'infanzia. Vi è infine il caso in cui l'alunno comprende termini e messaggi di base dell'italiano e sa esprimersi con semplici parole o frasi grazie ad un'immersione non sistematica nella lingua italiana, ossia nelle occasioni di vita quotidiana esterne al nucleo familiare, come i contatti con i vicini, persone del quartiere, televisione.

In tutti questi casi vi è la probabilità che l'apprendimento dell'italiano non sia equiparabile a quello di un bambino di madrelingua italiana. Dalle prove INVALSI relative ai test di italiano si rileva che le difficoltà di comprensione dei testi non



riguardino solo i bambini di prima generazione. Sebbene sia inferiore, il gap rispetto agli alunni italiani persiste anche nelle seconde (Favaro & Napoli, 2016); nel corso della scolarità il divario si attenua ma rimane comunque significativo e ciò richiederebbe degli interventi mirati sin dalla prima infanzia.

#### **1.4 Lo svantaggio socio-economico**

La *povertà* intesa non solo in termini economici, ma in senso più generale, come scarsità di risorse sociali, emerge come un elemento critico che può influire negativamente sul benessere complessivo dei minori provenienti da contesti migratori.

Il disagio economico caratterizza in misura maggiore le famiglie con cittadinanza non italiana rispetto a quelle autoctone: dal XIII rapporto annuale “Gli stranieri e il mercato del lavoro” del Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali del 2023 risulta che in contesto europeo

i bambini sotto i 16 anni, che provengono da famiglie di immigrati, rischiano di vivere in povertà più spesso rispetto a quelli delle famiglie native (...). Il tasso di povertà relativa per questi bambini è spesso almeno il 50% più alto. In Italia, circa due bambini su cinque delle famiglie di immigrati crescono in povertà relativa (p. 28).

La scarsa partecipazione alla vita economica, in termini lavorativi e di disponibilità di risorse costituisce un ostacolo per l'integrazione sociale creando spesso un circolo vizioso (Colozzi, 2019).

La recente pandemia di Covid-19, con la didattica a distanza, ha portato la scuola ad entrare direttamente nei contesti familiari degli studenti. Questo ingresso ha fatto

emergere una questione significativa, ma poco avvertita sino a quel momento come tale: ci si riferisce alla mancanza di mezzi, in particolare tecnologici, di tempi e di spazi idonei che caratterizza spesso le condizioni degli alunni con *background* migratorio (Santagati & Colussi, 2022). Questa scarsità rappresenta un ulteriore ostacolo per il percorso di studi.

Certamente anche la scarsa competenza linguistica concorre a limitare per le famiglie non italiane l'attività nella vita sociale e scolastica, come anche una sufficiente consapevolezza riguardo le proposte aggregative disponibili nel territorio di residenza. Gli studenti che si integrano in modo più ampio nella comunità italiana spesso mostrano un miglioramento nelle performance accademiche e nel benessere generale. La partecipazione ad attività extrascolastiche svolge un ruolo chiave in questo processo, fornendo opportunità per sviluppare competenze sociali, linguistiche e culturali; è facile comprendere come anche in questo caso si possano verificare dinamiche circolari negative, causando un isolamento sempre più complesso da superare.

Da alcune ricerche condotte nella provincia di Trento (Colozzi, 2019) risulta che le famiglie migranti tendono a creare legami definiti di tipo "*bonding*", costituiti da soggetti connessi strettamente tra loro, per parentela o origine, poco propensi all'apertura. Questi si contrappongono alle reti sociali di tipo "*bridging*", caratterizzate da aree di non connessione, composte da soggetti capaci di creare ponti e unire queste aree. I legami tra i nodi di questo tipo di rete sono però più deboli: le reti sociali "*bridging*", che caratterizzano principalmente le famiglie italiane, risultano fondamentali (e ancor più per le famiglie di migranti) per superare l'isolamento e favorire una partecipazione più attiva e inclusiva nella

società. A ciò si collega direttamente anche il benessere dell'alunno e il rendimento scolastico.

Il bisogno di appartenenza è considerato uno dei principali bisogni umani (Dusi, 2015) e l'importanza della partecipazione e della socializzazione nel successo formativo è questione ormai assodata. Secondo l'Organizzazione mondiale della sanità "una persona funziona bene se partecipa socialmente, se riveste ruoli di vita sociale in modo integrato e attivo" (Ianes, 2005). La sensazione di essere parte di una comunità più ampia contribuisce alla costruzione dell'identità e del senso di sicurezza emotiva, quindi sul benessere globale della persona. Diverse sono le ricerche in ambito scientifico che considerano il bisogno di appartenenza elemento direttamente connesso al benessere e ai risultati accademici della maggior parte degli studenti (Dusi, 2015).

Un dato interessante emerge da una recente indagine condotta da Save the Children, che evidenzia una correlazione significativa tra l'acquisizione della cittadinanza da parte degli alunni con *background* migratorio e il rendimento scolastico:

Lo status legale di cittadino conferisce ai bambini e alle bambine con background migratorio tutti i diritti di cui godono i loro coetanei con genitori italiani, migliorando quindi le loro aspettative formative, lavorative e di vita future. Ciò, da un lato, promuove tra i minori stessi la motivazione allo studio e aspirazioni più simili ai loro coetanei senza background migratorio. Dall'altro, incoraggia i genitori ad investire, sin dalla prima infanzia, nell'istruzione dei propri figli e aumenta i tassi di frequenza dei servizi all'infanzia, frequenza che garantisce dei benefici educativi di lungo termine

proprio ai bambini che provengono da famiglie svantaggiate dal punto di vista socioeconomico (Save the Children, 2023).

La cittadinanza rappresenta non solo un aspetto legale, ma anche un elemento chiave per l'inclusione e la partecipazione attiva nella società. L'accesso a servizi e opportunità, insieme a una maggiore stabilità legale, può contribuire al successo accademico e al benessere emotivo dei bambini migranti.

In definitiva, la creazione di legami significativi e il senso di appartenenza con la comunità di accoglienza è fondamentale per il benessere complessivo dei minori e per promuovere un ambiente in cui ogni individuo, indipendentemente dalla propria origine, possa prosperare e contribuire al tessuto sociale in cui è inserito.

### **1.5 Lo svantaggio culturale**

Quello dello svantaggio culturale è forse l'aspetto più complesso da capire e da affrontare, sia come questione in sé sia come sfida a cui sono chiamati a rispondere i servizi educativi. Che cosa si intende esattamente per svantaggio culturale? In che senso la diversità culturale può costituire un disagio? In seguito si cercherà di dare una risposta a queste domande, trattando il concetto di trauma migratorio e di *"shock culturale"* secondo una prospettiva psico-antropologica. Per il momento si proverà a definire la questione facendo riferimento ai documenti istituzionali e agli studi interculturali, senza tuttavia scendere nello specifico.

Ad un primo livello possiamo definire lo svantaggio culturale come la sola faccia di una medaglia che rappresenta la diversità. Dall'altro lato troviamo le opportunità che questa diversità rappresenta non solo per il singolo ma anche per l'intera comunità.

Lo svantaggio culturale nei bambini provenienti da contesto migratorio consiste fondamentalmente dalla diversità culturale, dove cultura può essere intesa come “serbatoio di valori, di schemi di comportamento profondamente legati al contesto” (Seppilli, 2014). La cultura determina il sistema di valori e fornisce gli strumenti cognitivi per rendere la realtà comprensibile e prevedibile, quando vi è discrepanza tra sistema culturale e realtà sociale circostante, è possibile che si generi una sorta di disagio che possiamo definire “*shock culturale*”; esso corrisponde ad un’esperienza emotiva intellettuale generata dall’incontro con ciò che ci risulta estraneo e può tradursi anche in varie forme di disagio fisico e psichico (D’Ignazi, 2011). Si tratta di un passaggio fondamentale e necessario affinché possa avvenire un vero incontro con l’alterità secondo una prospettiva interculturale (Cohen-Emerique, 2017), ma perché ciò avvenga è necessario maturare delle consapevolezza su di sé e sui propri impliciti.

Quando i sistemi di valori, le aspettative e le prospettive culturali della famiglia e del bambino si scontrano con quelli della scuola nel nuovo contesto, emergono sfide che possono compromettere il percorso educativo del minore. Per gli alunni appartenenti a contesti familiari con vissuto migratorio, la diversità tra mondo scolastico e mondo domestico può essere anche molto significativa: abitare il primo può allora corrispondere a

vivere in un mondo che non è in continuità con l’universo domestico. (...) I processi logici, le catene simboliche, gli intrecci di significato tra familiare e sociale, il privato e il pubblico si interrompono: essi non sono più condivisi tra dentro e fuori (Dusi, 2015).

Le aspettative culturali nei confronti dell'educazione possono variare notevolmente: ad esempio, la concezione della partecipazione attiva degli studenti in classe, la relazione tra insegnante e studente o le metodologie didattiche possono differire tra la cultura d'origine e quella della scuola ospitante (Dusi, 2012). Queste discrepanze possono creare un divario tra le aspettative della famiglia e quelle dei docenti, indebolendo il patto educativo.

Le funzioni attribuite all'istruzione possono anch'esse variare culturalmente: in alcune culture, l'educazione può essere vista principalmente come un mezzo per acquisire competenze pratiche, mentre in altre potrebbe essere vista come un veicolo per la formazione del carattere e dei valori morali. Se queste prospettive entrano in conflitto con le priorità della scuola ospitante, il bambino potrebbe sentirsi in bilico tra due approcci educativi distinti.

Inoltre, i valori culturali influenzano la percezione del successo e della realizzazione personale; criteri culturali diversi per definire il successo scolastico e professionale possono generare conflitti e frustrazioni nel bambino, specialmente se le aspettative della scuola non sono allineate con quelle della sua famiglia.

Un ulteriore motivo di fatica e frustrazione per gli alunni provenienti da contesti culturali altri può essere rappresentato anche dalle differenze qualitative delle competenze acquisite nella cultura di provenienza. Un sistema culturale, infatti, esercita importanti influenze sullo sviluppo intellettuale, ad esempio, nella cultura occidentale sono normalmente privilegiate l'intelligenza linguistica e logico-matematica (Gardner, 1987). Questo valore si riflette anche nell'organizzazione scolastica e nel suo curriculum implicito, dove matematica e italiano sono le materie a cui viene dato maggiormente spazio nell'istruzione primaria. Può accadere che

coerentemente con esigenze e valori della cultura di riferimento, gli alunni abbiano maggiormente sviluppato “altre” competenze e abilità, ad esempio, manuali e/o pratiche funzionali al contesto di vita d’origine, completamente ignorate dalla cultura di arrivo (...). La cultura - di una data comunità o di una popolazione, o anche familiare - privilegia e sollecita l’espressione di alcune forme di intelligenza, limitandone delle altre” (D’Ignazi, 2011).

Tutti questi elementi concorrono nell’ostacolare l’integrazione scolastica. Per affrontare efficacemente lo svantaggio culturale è essenziale promuovere la comprensione reciproca tra la scuola e la famiglia, incoraggiando il rispetto delle diverse prospettive culturali; da anni l’istituzione ha assunto la consapevolezza che per favorire una piena e positiva inclusione degli alunni provenienti da contesti culturali altri è necessario adottare un approccio alla didattica di tipo interculturale (MI, 2022a; MIUR, 2012a; MPI, 2007).

Lo svantaggio culturale è direttamente connesso ad un altro tipo di svantaggio: quello psicologico. Rapportarsi con la sofferenza di bambini che provengono da altre culture non è un’impresa di facile gestione: in campo educativo significa riuscire ad individuare quali siano i bisogni ed elaborare una risposta consona, a misura del bambino, che sappia realmente favorirne il “cammino esistenziale” (Mortari & Ubbiali, 2021; Mortari, 2013). Se educare significa offrire le condizioni perché il bambino possa sviluppare gli strumenti per realizzare se stesso al massimo delle sue potenzialità, occorre partire dal suo punto di vista, conoscere a fondo quali sono i suoi bisogni, per poi prendere decisioni orientate al suo bene (Mortari, 2013).

L’istituzione scolastica ha l’importante compito di garantire a tutti i bambini pari opportunità per lo sviluppo della persona e dell’apprendimento di quegli strumenti

essenziali che rendono possibile il fiorire dell'essere (ibid.); deve quindi fare in modo di limitare gli svantaggi, a partire da una profonda conoscenza degli stessi e dei disagi conseguenti, perché nessuno rimanga indietro.

Quanto l'apprendimento sia legato inoltre al benessere psicologico della persona è scontato dirlo: dal punto di vista degli apprendimenti infatti, è fondamentale che il bambino viva positivamente l'ambiente scolastico, possa sentirsi riconosciuto, accolto e partecipe e che questo rappresenti per lui un significativo punto di riferimento anche dal punto di vista affettivo (Boscolo, 2012).

Saper leggere il disagio dell'alunno, quale esso sia, diviene a questo punto un'importante competenza per chi lavora in ambito educativo: a questo scopo la ricerca in ambito psicologico ed in particolare relativa all'età dello sviluppo, offre interessanti strumenti di lettura. Tra i diversi modelli che la psicopatologia dello sviluppo offre, si riscontra l'utilità del modello transculturale che, sebbene non nasca all'interno di aree di studio connesse con lo sviluppo e la pedagogia, nei suoi principi di base e nelle sue evoluzioni risulta essere particolarmente interessante nel momento in cui ci si avvicina al disagio portato da bambini formati in "culle culturali" diverse da quella italiana e occidentale.

Nel capitolo seguente si presenteranno alcuni modelli relativi alla psicologia dello sviluppo, con l'obiettivo di coglierne gli aspetti più significativi e relazionarli poi con quelli proposti dal modello transculturale, che verrà invece approfondito nel terzo capitolo.



## 2. LEGGERE LA SOFFERENZA: DISAGIO PSICHICO E PSICOPATOLOGIA DELLO SVILUPPO

### 2.1 Vulnerabilità, fattori di rischio e fattori di protezione

Il disagio infantile e la sofferenza del bambino possono manifestarsi in forme diverse e riguardare il malessere fisico, l'ambito relazionale, la dimensione cognitiva ed evolutiva, investendo la sfera dei comportamenti (Papini, 2012); sul piano fenomenologico la sofferenza del soggetto corrisponde a comportamenti "a rischio", che stabilizzati, possono divenire patologici (Ammaniti, 2010).

La letteratura contemporanea in ambito psicopatologico sottolinea come il binomio salute-malattia sia profondamente interconnesso alla qualità delle relazioni con il *caregiver* che il bambino sperimenta fin dai primi momenti di vita: è questa che caratterizza il funzionamento della persona o di un sistema, facendone emergere la possibile disfunzionalità; se da un lato è nella relazione che può manifestarsi la sofferenza (comportamento disfunzionale), dall'altro è sempre in questa che è da ricercarsi, secondo una prospettiva evoluzionistica, l'origine del malessere. Pertanto, il ruolo dell'adulto gioca un'importanza determinante nel definire il percorso evolutivo del bambino e della sua sofferenza.

Secondo un approccio psicodinamico, la psicopatologia non avanza secondo una modalità deterministica ma secondo un'ottica dinamica, condizionata da fattori di rischio che possono influire sullo sviluppo di una sofferenza (Lingiardi & McWilliams, 2017): è l'intreccio delle situazioni che il bambino incontra o sperimenta nel corso del suo sviluppo che qualifica la sua evoluzione in termini di *vulnerabilità*, intesa come maggiore o minore predisposizione allo sviluppo di una sofferenza. Queste situazioni sono definite come fattori di rischio e fattori di

protezione, dove i primi contribuiscono a rendere il bambino più vulnerabile ed esposto, mentre i secondi costituiscono una risorsa e possiedono una valenza protettiva nei confronti della sofferenza. In quest'ottica la sofferenza non è da considerarsi come diretta conseguenza di un vissuto traumatico, di un contesto disfunzionale o di oggettive carenze (fisiche, affettive, cognitive) ma come risultato dell'intreccio tra questi e le risorse che il bambino ha a disposizione. Da questo si ha la misura della *vulnerabilità*, cioè la capacità di affrontare gli ostacoli del vivere senza che questi diventino fonte di sofferenza e di psicopatologia. La vulnerabilità psicologica, concetto elaborato dal pedopsichiatra E. J. Anthony (Moro, 2005), inoltre, non è qualcosa di statico che caratterizza in modo determinato e permanente una persona, quanto piuttosto l'esito di processi in continua ridefinizione. Scrive Anna Freud, precursora del concetto di vulnerabilità:

non si può spiegare la vulnerabilità con le caratteristiche individuali del bambino, ma bisogna interpretarla in termini più generali e impersonali. Penso ora che il progresso del bambino lungo le linee di sviluppo verso la maturità dipenda dall'interazione fra numerose influenze esterne favorevoli e i talenti innati favorevoli, e un'evoluzione favorevole delle strutture interne. (Freud, 1978).

Il bambino vulnerabile è in definitiva colui che possiede la minima resistenza ad ogni fattore nocivo e alle aggressioni.

M. T. Greenberg (1999) individua quattro domini in cui si possono esplicitare i fattori di rischio: le caratteristiche personali del bambino, come il temperamento e le proprietà biologiche e neurovegetative; la qualità della relazione primaria di attaccamento con il *caregiver*; lo stile educativo parentale e i modi della socialità e

le relazioni di chi gravita attorno al bambino; l'ecologia sociale, ossia il contesto culturale e sociale più ampio in cui egli, con le sue figure di attaccamento, è inserito. La percezione e l'impatto di un fattore di rischio sullo sviluppo di un bambino dipendono da diversi fattori, tra cui il momento in cui il bambino è esposto al rischio e come questo si intreccia con altri fattori di rischio o di protezione presenti nel suo ambiente. È altamente improbabile che un fattore di rischio, di per sé, determini una patologia, si tratta piuttosto di una rete complessa di influenze che contribuisce al rischio complessivo di sviluppare una determinata condizione di sofferenza, pertanto non vi è una corrispondenza tra specifiche patologie e fattori di rischio, dal momento che queste sono il possibile esito di diversi intrecci.

Gli effetti di tali fattori, inoltre, non sono uniformi e possono variare notevolmente in base alla fase specifica della vita in cui si verificano: durante la prima infanzia, ad esempio, i bambini sono particolarmente sensibili alle interazioni emotive e alle relazioni con il *caregiver*, ed un evento di perdita affettiva importante, come un lutto, può influire sulla capacità del piccolo di sviluppare un attaccamento sicuro, che è fondamentale per lo sviluppo emotivo e sociale. In età più avanzata gli effetti dei fattori di rischio possono manifestarsi in modo diverso, concentrandosi sugli aspetti cognitivi del bambino: eventi stressanti o traumatici potrebbero avere un impatto sulla capacità di apprendimento, sulla memoria o sulle abilità cognitive più avanzate.

È infine importante sottolineare che in determinate circostanze ciò che può essere considerato un fattore di rischio potrebbe in altre trasformarsi in un elemento di protezione; per esempio, le "false autonomie" (Ammaniti, 2010) costruite dal bambino in un sistema di attaccamento evitante possono rappresentare una strategia adattativa per gestire un ambiente familiare potenzialmente pericoloso: in

caso di relazioni con madri violente o affette da disturbi psicotici questa falsa autonomia potrebbe fungere da meccanismo di difesa, consentendo al figlio di preservare un senso di controllo o di protezione di fronte a una situazione di stress o di pericolo. Questo esempio sottolinea la complessità delle dinamiche familiari e degli effetti degli ambienti di crescita sulla formazione della personalità (Spillari, 2021).

Ai fattori di rischio si oppongono i fattori di protezione, i quali rappresentano contesti o condizioni in grado di mitigare le aree di vulnerabilità e di potenziare le capacità di resilienza nei bambini; il loro valore risiede nella capacità di ridurre l'impatto dei fattori di rischio, creando un ambiente che favorisce uno sviluppo sano e positivo: si tratta di fattori che contribuiscono ad accrescere l'autonomia, l'autoefficacia e il piacere nel gestire le diverse situazioni della vita quotidiana.

Un importante fattore di protezione nello sviluppo è l'offerta di nuove opportunità attraverso un sostegno attento e l'accompagnamento delle potenzialità individuali dei bambini; questo significa che, in un contesto protettivo, i bambini sono incoraggiati a esplorare, apprendere e crescere in un ambiente sicuro e stimolante.

Le relazioni al di fuori della famiglia, come quelle con gli insegnanti, giocano un ruolo fondamentale: gli insegnanti possono diventare importanti fattori di protezione, attraverso il riconoscimento delle competenze di ciascuno, garantendo la partecipazione alle interazioni e alle esperienze, sostenendo processi di co-costruzione di apprendimenti anziché richiedendo o valutando performance (Spillari, 2021).

## **2.2 Modelli della psicopatologia dello sviluppo**

La modalità con cui ci si approccia al concetto di malattia determina chiavi di lettura distinte, che possono definire diversi aspetti della realtà, ma anche considerarne solo alcuni e tralasciarne altri. Si strutturano così diversi modelli interpretativi di uno stesso fenomeno di sofferenza, da cui derivano significati, eziologie e possibili cure.

Si presentano ora, seguendo la proposta dello psicoanalista e neuropsichiatra infantile Massimo Ammaniti (2010), tre possibili modelli di lettura per definire la genesi della psicopatologia.

### *2.2.1 Il modello ambientale*

Secondo il modello ambientale/contestuale, l'ambiente è l'elemento chiave che "influenza lo sviluppo infantile e provoca l'insorgere della patologia" (Ammaniti, 2010, p. 9). Basato sulla teoria ecologica di U. Bronfenbrenner, il modello propone un quadro complesso che considera il contesto di vita non solo come spazio ma anche come una costante interazione tra gli ambienti e le persone che li abitano. La teoria ecologica struttura l'ambiente in quattro dischi concentrici: il microsistema, il mesosistema, l'esosistema e il macrosistema. Il microsistema rappresenta il contesto quotidiano in cui il bambino agisce direttamente, fondamentalmente la famiglia e la scuola e il gruppo dei pari. Il mesosistema indica le relazioni tra questi contesti quotidiani e le persone che li abitano. L'esosistema comprende i contesti esterni non direttamente abitati dal bambino, ma dalle persone che sono in relazione con lui, influenzandolo indirettamente. Sono ad esempio gli ambienti e le condizioni di lavoro dei genitori. Infine, il macrosistema riguarda il contesto socio-culturale in cui il bambino e la sua famiglia sono inseriti. Secondo questo modello i

fattori di rischio risiedono nelle relazioni tra i diversi sistemi e quelle al loro interno. Se l'ambiente di crescita del bambino non è idoneo o se i diversi sistemi sono in contraddizione tra di loro, promuovendo, ad esempio, valori opposti, le condizioni sono sfavorevoli per il sano sviluppo del bambino e per il suo benessere; la coerenza sistemica rappresenta, al contrario, un fattore di protezione.

A questo proposito M. Rutter (2006) distingue tra rischi prossimali e rischi distali. I primi riguardano micro e mesosistemi e dipendono dalla qualità delle relazioni familiari, tra adulti e bambini ma anche tra i microsistemi stessi. Il bambino tenta di tenere insieme ciò che proviene dal vissuto nei diversi ambienti, di riscontrarvi una coerenza; se ciò risulta faticoso a causa di relazioni conflittuali e difficili e prospettive divergenti, questa fatica vissuta dal bambino diventa fattore di rischio. I rischi distali riguardano invece i fattori sociali che di per sé non rappresentano fattori diretti di rischio ma "aumentano la probabilità dei rischi prossimali" (Ibid.).

L'ambiente di sviluppo interviene anche nello sviluppo celebrale, che avviene in buona parte nei primi anni di vita. Secondo alcuni studi degli anni '80 (Greenough, Black & Wallace, 1987), sin dalla nascita il cervello sarebbe preposto a vivere determinate esperienze di contesto: sono le esperienze comuni, cosiddette "*expectant experiences*", che consentirebbero di attivare particolari sinapsi, costruendo specifici percorsi cerebrali. Vi sono poi le esperienze individuali (*dependent experiences*), che a loro volta attiverrebbero nuovi circuiti, ridefinendo la struttura cerebrale. Secondo studi condotti da genetisti (Dunn & Plomin, 1990), sarebbero proprio queste esperienze individuali a determinare il percorso di sviluppo psicologico di ciascuno.

### *2.2.2 Il modello del tratto*

Secondo il modello del tratto o dello stato di personalità, determinanti per il percorso di sviluppo sono le caratteristiche proprie del bambino, innate o acquisite nelle prime esperienze.

Il tratto definisce un aspetto innato, come può esserlo un deficit, un' eredità genetica, ma anche il temperamento, oppure una costante appresa, che interviene in modo estremamente significativo nell'organizzare la percezione del mondo da parte del soggetto; un tratto emerge durante l'infanzia ma costituisce un elemento stabile che si ritrova lungo tutto il percorso di sviluppo. Esso struttura la modalità tramite cui il bambino percepisce e organizza la realtà: un tratto di personalità "si caratterizza per uno specifico modo di percepire, organizzare i propri pensieri e rapportarsi agli altri, permette di prevedere lo sviluppo successivo a un tempo dato (...)" (M. Ammaniti, 2010).

Un tratto innato, come un deficit neuropsicologico, può ad esempio interferire con lo sviluppo del linguaggio, della memoria e dell'autocontrollo e può esporre il bambino all'influenza di ambienti che influiscono sull'antisocialità. Non vi è naturalmente un rapporto di causalità tra il deficit e il comportamento antisociale ma può esserci una correlazione: il primo può rappresentare un fattore di rischio che aumenta le possibilità di un esito di sviluppo antisociale.

Un chiaro esempio di tratto acquisito lo si può riscontrare nella teoria dell'attaccamento promossa da J. Bowlby e colleghi (1999). La modalità di attaccamento, che si costruisce sin dalla venuta al mondo del bambino, è matrice dell'intero modello di sviluppo del piccolo e dei suoi modelli comportamentali: "l'attaccamento e il sistema dei comportamenti di attaccamento vengono a costituire un 'modello del mondo' in cui vengono rappresentati il Sé, gli altri significativi e le

loro interrelazioni” (M. Ammaniti, 2010, p. 60). È dal rimando che la figura di attaccamento principale ha fornito ai bisogni espressi dal bambino che si vengono a costruire l’organizzazione psicologica interna della persona, le attribuzioni di significato e gli strumenti per leggere il mondo e mettersi in relazione con esso.

I modelli operativi interni tendono a diventare un tratto caratteristico del soggetto e a rimanere stabili negli anni (ameno che non si verificano cambiamenti sostanziali nell’ambiente di vita); la qualità dell’attaccamento è quindi centrale per favorire un sano sviluppo del bambino.

### *2.2.3 Il modello interazionale e l’intersoggettività*

Secondo il modello interazionale tanto le caratteristiche infantili (*tratti*) quanto l’ambiente concorrono a determinare il percorso di sviluppo del bambino, considerato agente attivo nei confronti dell’ambiente di vita. In particolare il focus viene posto sul sistema interazionale costituito dalla relazione madre-bambino, intesa come unità ontologica. Per il modello interazionale la qualità della costruzione del sistema madre-bambino diventa cruciale, poiché influisce direttamente sullo sviluppo psicologico del piccolo: se questa costruzione è disfunzionale, il rischio di compromettere lo sviluppo diventa evidente.

Si privilegia qui il "noi" rispetto al "sé", discostandosi dalle teorie dell’attaccamento: queste infatti pongono il focus sull’individuo e la relazione è considerata principalmente in una dimensione unidirezionale, cioè dalla madre verso il bambino. Tuttavia, la connessione intersoggettiva costituisce il fondamento per lo sviluppo dell’attaccamento, sottolineando l’interconnessione tra la prospettiva adottata da J. Bowlby e quella interazionale.



Questo modello viene integrato negli studi dell'Infant Research, secondo i quali il bambino fin dai primi istanti di vita, contribuisce attivamente alla formazione del suo ambiente: dotato di motivazioni e capacità innate, il neonato cerca e stabilisce relazioni con chi si prende cura di lui. La relazione è caratterizzata da una costruzione continua tra madre e bambino che, sin dai primi momenti, non è un mero destinatario passivo, ma un attivo partecipante che contribuisce alla regolazione dell'interazione.

Una relazione intersoggettiva di buona qualità implica un costante e reciproco adattamento, una continua regolazione con l'altro e una persistente condivisione di esperienze anche di tipo emotivo. È grazie alla ripetizione costante ma flessibile di questi schemi, concepibili come *script*, che il bambino può fare esperienza del senso di coerenza, fondamentale per attivare l'organizzazione interna.

In questo scambio reciproco non deve tuttavia mancare l'asimmetria nella relazione: è l'adulto che detiene la responsabilità nella guida della costruzione del significato per il bambino. La qualità della relazione madre-bambino è intimamente connessa alla qualità della relazione di coppia, evidenziando l'importanza di considerare anche le dinamiche della coppia e i processi di costruzione della genitorialità per favorire un ambiente sano per la crescita del bambino.

#### *2.2.4 Winnicott e la formazione psichica*

Il pensiero di Donald Winnicott, psicoanalista britannico del XX secolo, offre un'interessante prospettiva nell'ambito della formazione psichica del bambino. Possiamo collocare il suo contributo tra il modello del tratto e quello interazionale, in quanto allineabile per diversi aspetti sia all'uno che all'altro nel determinare il concetto di psicopatologia. Capisaldi del suo pensiero, rispetto allo sviluppo psichico, sono l'innatismo infantile della propensione alla relazione e la centralità

dell'ambiente in cui le prime relazioni si sviluppano. Per D. Winnicott la formazione psichica del bambino è determinata dalla coppia madre-bambino ed è la relazione che intercorre tra questi due poli che influenza uno sviluppo tipico o atipico del piccolo. Un ambiente facilitante corrisponde proprio alla qualità di questo sistema relazionale, che dipende dalla misura con cui la madre riesce a creare uno spazio mentale in cui *tenere a mente* il bambino, cioè averne una rappresentazione, costruita sulla base delle esigenze di quest'ultimo. Possedere uno spazio mentale significa, per la madre, aver strutturato un'idea del suo bambino derivata dall'interpretazione dei bisogni del piccolo, ponendosi in ascolto nel tentativo di distaccarsi dalla propria prospettiva. Se ciò non avviene, al bambino non è concessa la possibilità di sviluppare la propria idea del sé e quindi di costruire psiche in modo sano.

Tre sono i processi che riguardano questa formazione, e la loro compromissione, può avere esiti psicopatologici: si parla dei processi di integrazione, personalizzazione e di acquisizione del senso di realtà.

L'integrazione consente al bambino di sentirsi intero, unificando esperienze, sensazioni e immagini mentali; la personalizzazione corrisponde alla percezione del proprio corpo appartenente a sé. Entrambe queste dimensioni, grazie alle azioni della madre, contribuiscono all'acquisizione del senso di realtà, che è il terzo aspetto fondamentale nel processo di sviluppo. Se il sistema coppia madre bambino non è facilitante gli esiti possono essere la disintegrazione, cioè la mancanza del senso di unità del sé, la depersonalizzazione, ovvero non sentire di appartenere al proprio corpo o averne un'immagine distorta e infine, un senso di realtà completamente alterato.

Per lo sviluppo di questi processi, elementi chiave sono le azioni che la madre compie: condizione indispensabile primaria è lo “sguardo contenente”, che si sostanzia nella capacità della madre di vedere e percepire il piccolo per quello che è nella sua interezza e globalità, prescindendo dai propri desideri e preconcezioni; ciò le consente di comprendere e rispondere ai segnali emotivi del bambino in modo adeguato, così che il bambino possa costruire un senso di sicurezza e fiducia nel mondo.

Con *holding*, *handling* e *object presenting* D. Winnicott definisce quelle operazioni di *maternage* necessarie affinché possa costituirsi un ambiente facilitante (M. R. Moro, 2005). La prima indica l'azione di sostenere il bambino quando egli non è ancora in grado di farlo, da un punto di vista fisico ma anche emotivo, facendogli sperimentare il senso di fiducia e sicurezza; l'*handling* riguarda invece la manipolazione fisica del corpo del bambino, dimostrando cure e attenzioni. Le attenzioni con cui si maneggia il corpo del bambino consentono a quest'ultimo di percepirsi come tale e determinano la qualità e il valore di questa percezione, informandolo e contribuendo alla formazione della propria idea di sé. Si sottolinea qui l'importanza per D. Winnicott della corporeità, elemento intrinsecamente connesso con la formazione di psiche: il corpo non è solo materia ma è intriso di psichismo.

Infine l'*object presenting* definisce la modalità tramite cui la madre presenta il mondo al bambino, accompagnandolo gradualmente all'esperienza del mondo esterno. È la madre che sceglie gli elementi del mondo esterno da presentare al bambino “in piccole dosi” (ibid.), scegliendo a cosa può accedere e a cosa ancora no. Questa modalità progressiva consente al bambino di costruirsi un'idea integrata e coerente della realtà circostante, condividendo significati.

### 3. IL MODELLO TRANSCULTURALE

Nel capitolo precedente si sono presentati alcuni dei principali modelli elaborati dalla letteratura scientifica nel campo della psicopatologia dello sviluppo, a cui si fa riferimento per leggere e definire il disagio psichico; questi modelli sono portatori di una specifica idea di sviluppo e di bambino e si focalizzano ciascuno su aspetti diversi: le relazioni con l'ambiente, specifiche caratteristiche innate e apprese del bambino, la matrice relazionale definita dal sistema madre-bambino. Si parla oggi di fattori *biopsicosociali* (Ianes, 2005; Zanobini & M. C. Usai, 2011), come elementi determinanti il funzionamento del bambino nel suo contesto di vita; l'eziologia della sofferenza psichica, nella e per la cultura occidentale contemporanea, è rintracciabile in concause riferibili alle condizioni biologiche della persona, ai contesti in cui vive e alla relazione con il *caregiver* e la psicopatologia è osservabile e definibile, ma anche prevedibile sulla base della presenza di fattori di rischio.

Ci si propone ora di presentare e approfondire un quarto modello di lettura della psicopatologia, particolarmente interessante per approcciarsi ai bisogni di bambini provenienti da contesti migratori e appartenenti a gruppi culturali distanti da quello italiano e occidentale in generale. Si tratta del modello transculturale, che, partendo dalla considerazione che il concetto di malattia sia profondamente culturale, offre uno sguardo peculiare mettendo in luce la stretta interconnessione tra psiche e cultura. Questa consapevolezza porta a interrogarsi sulla valenza, sui significati e sulle cause che vengono attribuiti alla sofferenza psichica in contesti culturali *diversi* dal nostro e da cui possono provenire i bambini figli di migranti.

Si ritiene necessaria una precisazione sul termine “diverso”, sottolineando l'importanza della considerazione delle diversità nel momento in cui ci si rapporta con un'alterità: nello specifico, in questo contesto ci si riferisce alla diversità culturale, aggettivo che porta con sé un altro concetto centrale e certamente complesso, quello di cultura, che verrà trattato nel prossimo paragrafo. La distanza culturale implica una lontananza, non tanto di tipo geografico quanto piuttosto determinata dagli sguardi che si applicano sulla realtà, sul mondo e sull'esistenza.

Considerare la diversità significa aprirsi alla complessità della realtà umana, maturando la consapevolezza della relatività delle nostre interpretazioni, prodotto di una specifica prospettiva, tra le molteplici possibili. Riflettere in termini di diversità culturale significa approcciarsi alle culture differenti dalla nostra riconoscendo a queste pari dignità, che non significa dover aderire e adottare sistemi che risultano a noi estranei: essere relativisti qui non vuol dire rinunciare ai propri valori, ma prender semplicemente atto che c'è una logica, una coerenza e una razionalità anche in sistemi di pensiero diversi dai nostri (Aime, 2006): “il relativismo non abolisce affatto le scelte, bensì mette in dubbio la loro assolutezza” (p. 45). Non tutto è equivalente e ciò che potrebbe rappresentare per qualcuno una valida risposta di senso, potrebbe non esserlo per qualcun altro; scrive Piero Coppo: “il criterio di giudizio (...) non è quello della quantità di verità o di realtà naturalistica che questo o quel sapere, queste o quelle pratiche contengono: si basa piuttosto sulle loro intenzioni, le loro conseguenze, i loro effetti” (Coppo, 2013, p. 24). Si tratta di adottare una specifica postura nei confronti dell'altro che intende aprire alla relazione, partendo dal presupposto di una reciproca validazione e volontà di entrare in comunicazione. Questa operazione richiede la capacità di decentrarsi, cioè sospendere momentaneamente il proprio giudizio, accettandolo come prodotto

di specifici sistemi di pensiero, per provare a cogliere il punto di vista e le logiche sottese al discorso dell'altro; a questo scopo, occorre far emergere attraverso l'analisi introspettiva i propri quadri di riferimento culturali (Cohen-Emerique, 2017) e riconoscerli come tali.

Nel momento in cui ci si avvicina a un'alterità e vi si intende costruire un dialogo, è necessario non solo adottare una postura aperta e ascoltante ma altresì far emergere le diversità (Hall, 2002). Riconoscere la diversità significa riconoscere e rispettare l'altro nella sua totalità, considerarlo e valorizzarlo per come si presenta. "Essere ciechi all'alterità culturale e alla singolarità di ognuno ci impedisce di capirlo meglio e di adattarci ai suoi bisogni individuali e culturali, il che diviene fonte di discriminazione, poiché il principio dell'uguaglianza delle opportunità di partenza non viene garantito" (Lerin, 2018). Questo è ancor più valido se la relazione è di tipo terapeutico o educativo, dove fiducia e alleanza sono caratteristiche imprescindibili della relazione stessa.

In nome di un'uguaglianza universale tra gli esseri umani vi può essere la tendenza a interpretare la sottolineatura delle diversità come un atto discriminante e precursore di derive razziste, questo significa negare che le diversità esistono e vanno fatte emergere. Nel momento in cui si assume il concetto di malattia e dei relativi dispositivi di cura come prodotti culturali, non è possibile non considerare le rappresentazioni incarnate dal soggetto; disdegnare l'alterità culturale significa sminuire la complessità umana riducendo ciò che è sconosciuto a conosciuto e presupporre che il sapere sia nella scienza occidentale (Moro, 2005). Afferma ancora Marie Rose Moro, etnopsichiatra infantile, allieva di Tobie Nathan e tra i maggiori rappresentanti dell'approccio transculturale in contesti educativi:

Ignorare l'alterità significa non solo privarsi dell'aspetto creativo dell'incontro, ma significa anche che questi pazienti non si iscrivano nel nostro sistema di prevenzione e di cura, e anche costringerli alla solitudine, se non all'irrigidimento. Poiché l'incontro non è possibile, ognuno resta con le sue rappresentazioni, ognuno si inarca nella sua "universalità", come per preservare un'identità culturale più o meno difensiva. (...) Ma l'alterità non deve condurre alla marginalizzazione (...). Bisogna per questo spostare la propria attenzione, ascoltare la sofferenza per ciò che dice e rispondere in modo adatto per evitare le reali esclusioni di queste persone (...). Ascoltando la singolarità invece possiamo immaginare delle strutture di cura *métissée* in cui tutti abbiano uno spazio (p. 30).

### **3.1 Il metodo complementarista e l'etnopsichiatria: i principi**

Il modello transculturale si sviluppa in seno al campo di ricerca dell'etn clinica, un ramo di specializzazione dell'approccio psicodinamico, con il contributo di due studiosi di formazione freudiana Géza Róheim (1891-1953) e George Devereux (1908-1985), entrambi di origine ungherese. Con l'obiettivo di indagare sulla validità dei principi freudiani e sulla possibilità di un dispositivo terapeutico universale, i due psicoanalisti si muovono tra psichiatria, psicologia e antropologia, compiendo i loro studi in popolazioni culturalmente distanti da quella europea. G. Devereux intuisce la necessità di andare oltre il tentativo di applicabilità della psicoanalisi alle popolazioni altre e, grazie alla sua formazione etno-antropologica, si interroga sul ruolo che i fattori culturali giocano nelle espressioni psicopatologiche (Coppo, 2013):

In breve, abbiamo bisogno soprattutto di un sistema di psicoterapia che non si fondi sul contenuto di una cultura particolare (...) ma sulla percezione corretta della natura della cultura come tale: su di una comprensione del senso delle categorie culturali (...). Questa psicoterapia culturalmente neutra – psicoterapia *metaculturale* – è ancora in divenire. (Devereux, 1952, p.13).

L'obiettivo di G. Devereux consisteva quindi nell'elaborare un quadro psicoterapeutico complessivo non basato su una prospettiva particolare ma in grado di abbracciare tutte, su cui poter avviare processi terapeutici trasformativi in qualsiasi contesto, anche in presenza di diversità culturali.

Fondatore dell'etnopsicoanalisi (Moro, De la Noë, Mouchenik, & Baubet, 2009), George Devereux mette così a punto il suo metodo, definito complementarista, in cui culturale e psicologico rappresentano due dimensioni indispensabili e in rapporto sinergico: per comprendere la sofferenza, la fatica o i bisogni che il paziente riporta, occorre tenere aperti due canali, quello antropologico e quello psicologico. Il primo si occupa della dimensione culturale, grazie alla quale è possibile interrogarsi e provare a leggere il contesto il contesto sociale di riferimento, per co-costruire assieme al paziente un senso culturale su cui si collocherà poi la storia individuale. Il registro psicoanalitico si occupa invece della psiche del singolo, della sua interiorità. Si sottolinea che si tratta di due discorsi complementari: l'uno implica l'altro, ma non vi è determinismo in nessuna direzione: sono registri paralleli, piani di lettura differenti, si lavora in “una pluridisciplinarietà che però non si fonde e resta ‘non simultanea’” (Devereux, 1972). Considerare l'uno senza l'altro produrrebbe una visione parziale ed ingannevole, non si tratta di giustapporre due diverse discipline, ma di far dialogare due approcci disciplinari diversi, in cui uno interroga



l'altro: "psiche individuale e psiche collettiva sono due poli indissociabili per pensare il comportamento umano e dunque la loro comprensione è indispensabile a ogni intervento psicoterapeutico" (Coppo, 2013). L'approccio complementarista è in questo senso un metodo che richiede di stare nella complessità: non basta considerare la sofferenza del paziente, sia questo adulto o bambino, ma occorre tener presente la sua cultura, il modo personale in cui egli e il suo gruppo di appartenenza la abita<sup>4</sup>.

Allievo di George Devereux e psicoanalista francese di origine egiziana, Tobie Nathan contribuisce a sviluppare il suo metodo e l'esperienza etnopsichiatrica, introducendo il concetto di *contenitore psichico*, in riferimento all'aspetto culturale: la cultura viene considerata come una struttura specifica di origine sociale, che contiene e rende possibile il funzionamento dell'apparato psichico (Nathan, 1994),

---

<sup>4</sup> Nel presente paragrafo, come nei seguenti sono stati utilizzati termini quali etnopsichiatria, etnopsicoanalisi, metodo complementarista e prospettiva transculturale; si desidera qui precisare il significato di questi vocaboli per una migliore comprensione. Parlando di prospettiva transculturale ci si riferisce a una particolare modalità di lettura dei fatti umani, considerando il fattore culturale come qualcosa di imprescindibile e universale che caratterizza l'uomo in tutte le sue dimensioni dell'esistenza. Questo ci porta ad andare oltre (trans appunto) le singolarità culturali pur considerandole e valorizzandole: "il prefisso trans può rimandare sia all'azione di attraversare o passare da una cultura ad un'altra sia alla dimensione che si trova al di là di tutte le culture, ovvero che rimanda a ciò che le accomuna tutte" (Lerin, 2018). La transcultura valorizza e accentua positivamente le differenze, considerandole una ricchezza e rifiutando l'uniformità (Tumino, 2011); inoltre "non presuppone nessuna conoscenza previa della cultura altrui" ma utilizza "il concetto antropologico di cultura con l'obiettivo di colmare il divario tra le culture" (Lerin, 2018, p. 107). Si tratta in sostanza di acquisire "un punto di vista che, pur interessandosi alle particolarità, sia in grado di collocarle sullo sfondo di un orizzonte generale capace di comprenderle e nel quale (...) esse possano comunque riconoscersi" (Coppo, 2013, X). L'approccio transculturale ha storicamente orientato una particolare area della psichiatria declinandola in "etnopsichiatria" (Coppo, 2013), ma questo approccio è applicabile anche ad altre aree del sapere, che non riguardano solamente la psichiatria, pur rimanendovi connesse, come ad esempio quella pedagogica, come ci dimostrano i lavori di Marie Rose Moro (2005).

Termini quali etnopsicoanalisi e complementarismo trovano la loro origine nel lavoro di Devereux. Scrivono M. R. Moro e T. Baubet nel "Manuale di psichiatria transculturale" (2009):

*"Devereux è il fondatore dell'etnopsicoanalisi. Egli ne ha costruito le basi teoriche, l'ha costruita in quanto disciplina e ne ha definito il metodo: il complementarismo, metodo originale e ancora oggi sovversivo. Ha costruito questo campo a partire dall'antropologia e della psicoanalisi, i cui relativi apporti sono chiari e ben definiti. Dunque questa disciplina dovrebbe chiamarsi etnopsicoanalisi. Tuttavia si è avuta fin dall'inizio un'oscillazione nel modo di nominarla, talvolta Devereux utilizzava il termine etnopsichiatria, altre volte quello di etnopsicoanalisi. E anche coloro che oggi si rifanno a lui continuano a mantenere questa ambiguità attorno al nome di questo campo disciplinare"* (p. 60).

è ciò che connette la psiche, l'interiorità, al mondo ed è anche ciò che filtra il mondo verso la psiche, come una sorta di pelle. Il paragone della cultura come pelle ci consente di concepire quest'ultima come un elemento ontologicamente parte del soggetto e allo stesso modo ne stabilisce la forma e i confini, e, in quanto membrana, regola il flusso tra l'interno e l'esterno; psichismo e cultura sono dunque intimamente connessi, dove l'uno è il contenuto e l'altro il contenitore in continuo e reciproco scambio:

non può esistere alcun processo psichico senza l'esistenza di un filtro culturale che ordina, governa e fornisce i principali strumenti di interazione della persona con il mondo. Questo filtro, che è insieme causa ed effetto delle interazioni dell'apparato psichico con l'ambiente, deve sempre mantenersi attivo per garantire il sentimento di identità, coerenza e coesione dell'individuo sociale. L'emergere dell'apparato psichico è possibile solo grazie alla presenza del contenitore culturale che non solo dà una forma alle manifestazioni dello psichico ma le rende possibili e riconoscibili come tali, ovvero come proprietà peculiari ed esclusive di ogni soggetto umano (...). Essa non è un *abito* né un *colore* ma rappresenta il *fondamento strutturale e strutturante* dello psichismo umano. Non vi può essere infatti alcun funzionamento psichico senza struttura culturale, così come non vi può essere fenomeno culturale che non sia alimentato e in una certa misura determinato dallo psichico (Inglese, 1996, p. 15).

Nathan si pone a questo proposito in posizione molto critica rispetto all'approccio tradizionale della psicopatologia, in quanto basata sul postulato di un soggetto

universale, indipendente dal suo universo culturale, una sorta di uomo “nudo” (Nathan, 1996):

Il concetto di essere umano “universale”, certamente in grado di acquisire una cultura, considerata però come un semplice vestito (...) è evidentemente una pura astrazione, infatti anche un’osservazione superficiale mostra ben presto che *possedere una cultura ed essere dotati di psichismo sono dei fatti strettamente equivalenti, e che per lo psicopatologo, di conseguenza, la differenza culturale non è una deviazione ma un dato di fatto altrettanto “umano”, altrettanto imprescindibile quanto l’esistenza del cervello, del fegato o dei reni.* (p. 40).

L’etnopsichiatria si definisce quindi *pluriteroica* (ibid.), nel senso che considera i diversi possibili modelli di terapia intesi come costruzione ed espressione delle diverse culture, non adottandoli indiscriminatamente, quanto piuttosto riconoscendoli e creando le condizioni perché emergano le teorie implicite del paziente in quanto le più idonee a rispondere ai suoi bisogni.

### *3.1.1 il dispositivo della consultazione etnoclinica*

L’etnopsichiatria si avvale di un dispositivo terapeutico molto particolare in quanto è al tempo stesso strumento di cura e laboratorio di teorie eziologiche: si tratta della consultazione etnoclinica. Messo a punto da T. Nathan negli ultimi decenni del ‘900 e sviluppatosi nei decenni successivi con l’apporto di diversi interpreti, questo dispositivo nasce in risposta al bisogno di trattare la sofferenza di persone immigrate, provenienti da culture distanti da quella occidentale, le cosiddette

culture tradizionali<sup>5</sup> (Nathan, 1996; Moro, M. R., De La Noe, Q., Mouchenik, Y., & Baubet, T., 2009, Coppo, 2013). Ci troviamo in contesto francese e non a caso: già attorno agli anni '70 del XX secolo la Francia conosce il fenomeno dei flussi migratori di popolazioni provenienti da mondi culturalmente molto distanti. Paese dal passato colonialista, entra in contatto con il tema della multiculturalità ben prima dell'Italia, divenendo meta di migrazione di cittadini delle ex colonie, in particolare del Maghreb e dell'Africa subsahariana. L'approccio francese al tema della diversità culturale viene spesso definito "universalista" o "assimilazionista" (Aime, 2006; Zanfrini, 2004; Caponio, 2015), sostenendo l'uguaglianza di tutti i cittadini, indipendentemente dalla loro origine etnica, religione o *background* culturale. La laicità dello stato diviene garante di questa uguaglianza, venendo assunta come valore universale perché "neutro". Tuttavia, è proprio a causa di questa pretesa di neutralità che si corre il rischio di interpretare come universali principi che sono invece frutto di una particolare prospettiva culturale.

L'intento della consultazione etnoclinica è quello di rispondere al disagio dell'immigrato causato non solo dalla perdita di riferimenti culturali, ma spesso anche dal non riconoscimento dei propri impliciti culturali, che diviene strappo e disordine psichico: ricucire lo strappo e portare coerenza dove vige il disordine sono le ragioni della pratica etnoclinica ed in generale dell'approccio transculturale alla sofferenza psichica e al disagio.

La consultazione etnoclinica, come descritta da diversi autori (Nathan, 1996; Coppo, 2013; Valerio, 2023) si propone come un incontro rispettoso e disteso, dove si privilegia il dialogo e l'incontro, considerando e rispettando i codici di

---

<sup>5</sup> La locuzione "culture tradizionali" è usata nel contesto dell'etnopsichiatria per identificare culture diverse da quelle occidentali, caratterizzate da un solido legame con le proprie tradizioni che orientano l'agire quotidiano e l'attribuzione di significato agli eventi.

comunicazione delle diverse culture coinvolte. La dimensione collettiva caratterizza il dispositivo: le consultazioni infatti si svolgono in gruppo, costituito non solo dal soggetto sofferente, familiari e terapeuta, ma anche da co-terapeuti con diverse formazioni e un mediatore linguistico-culturale. Questa varietà di contributi consente la messa in circolo di diverse prospettive che andranno ad arricchire la rappresentazione proposta dal paziente. L'oggetto della consultazione clinica non è la malattia, né la cura dei sintomi né la ricerca delle sue cause: si tratta piuttosto di lavorare sul senso della sofferenza cercando di far emergere, in primo luogo, quelle che sono le interpretazioni del suo disagio. Il paziente e i rappresentanti del suo gruppo sono considerati infatti i principali esperti del disagio, "perché incarnano il mondo ibrido e complesso in cui esso si è generato" (Coppo, 2013, p. 203). Innanzi tutto occorre quindi costruire una cornice culturale, all'interno della quale verranno fatte emergere e maneggiate dal gruppo multietnico dei terapeuti le logiche appartenenti a tale cornice e sottese al senso del malessere.

La migrazione comporta sicuramente un'ibridazione del soggetto, generata dall'incontro con la cultura del paese di accoglienza: il migrante è per definizione culturalmente meticcio, in quanto la sua condizione lo pone a cavallo tra due contesti culturali con cui deve fare i conti. Il dispositivo dell'etnopsichiatria è di fatto meticcio e produce a sua volta "cultura meticcia": il suo lavoro è infatti volto a ordinare "l'interpretazione di mondi che, certo, possono essere scissi tra di loro ma che allo stesso tempo possono essere integrati a spizzichi" (p. 126). Questa consultazione permette d'integrare la molteplicità di mondi in tutta la loro complessità, in un processo creativo e dinamico che consiste nel prendere degli elementi positivi e protettivi di entrambe le culture di appartenenza per costruire una cultura a sé che sarà quindi nuova e meticcia rispetto alle altre coinvolte. Questo meticcio

permette alle persone che hanno fatto l'esperienza diretta o indiretta della migrazione di costruire dei ponti e dei legami fra i loro diversi mondi di appartenenza (Lerin, 2018),

Un dispositivo meticcio, dunque, per un'umanità meticcia, considerabile a sua volta come prodotto culturale che segue le logiche di uno specifico sistema culturale: quello meticcio, appunto.

Un grande apporto alla riflessione sul meticcio ci viene offerta da Marie Rose Moro e colleghi, che, con il loro lavoro presso l'ospedale di Bobigny, rilevano come la condizione di meticcio risulti ancora più vera ed evidente nel lavoro con le seconde e le terze generazioni: bambini particolarmente esposti in quanto nati all'interno di una frattura, a cavallo tra due mondi culturali.

### **3.2 L'involucro culturale**

Cultura: parola assai complessa che da decenni anima il dibattito antropologico (Hannerz, 2001), sulla quale questa disciplina, configuratasi come tale sul finire dell'Ottocento (Fabiatti, 2001) ha costruito il suo intero discorso. Se nei primi anni del Novecento l'incontro con l'alterità avveniva soprattutto altrove, nelle colonie e nei viaggi di antropologi e studiosi di varia natura, con i fenomeni migratori di fine secolo e dei primi decenni del nuovo millennio, le prospettive sono decisamente cambiate, passando da un'idea per lo più statica di cultura ad una più processuale e relazionale. Il dibattito è ricco e complesso quanto interessante, tuttavia si ritiene necessario in questa sede attenersi alla concezione di cultura accolta dalla prospettiva transculturale: quell'insieme di elementi, materiali e immateriali, più meno variabili, incarnati nel soggetto che mettono in relazione il suo interno con l'esterno, strutturanti e necessari per suo il funzionamento psichico (Nathan,1994).

Si parla, come visto in precedenza, di involucri che filtrano i passaggi tra la dimensione psichica, interna, con quella sociale, esterna.

Marie Rose Moro definisce la cultura come “un sistema costituito da una lingua, da un sistema di parentela, da un corpo di tecniche e di modi di fare, gli ornamenti, la cucina, le arti, le tecniche di cura, le tecniche igieniche, la cucina, le arti, le forme, le tecniche di cura materne” (Moro, 2005, p. 123).

La funzione della cultura è quella di offrire una griglia di lettura del mondo, necessaria agli individui che vi appartengono per anticipare ciò che può succedere in un dato momento, assolvendo quindi a un ruolo protettivo (Moro, De la Noë, Mouchenik, & Baubet, 2009). Senza questa capacità saremmo di fatto smarriti nell'esistenza: è la cultura che ci permette di attribuire un significato condiviso a ciò che accade, di leggere e comprendere l'esperienza della realtà. Da essa dipende il modo di vivere e di adattarsi alle situazioni, di concepire le relazioni e le idee circa la propria identità ed esistenza. Tra queste, come già emerso in precedenza, vi sono anche le idee in merito alla malattia, ma anche all'educazione e a cosa significa diventare ed essere persone umane. Sulla base di ciò, uno stesso fatto o elemento può avere letture e significati anche molto diversi in sistemi culturali tra loro distanti.

Ogni individuo sottopone a un processo inconscio di personalizzazione gli elementi culturali che gli vengono trasmessi; questa personalizzazione avviene in base alle preferenze personali, alle esperienze passate e all'educazione ricevuta: in sostanza ciascun individuo modifica e adatta attivamente gli elementi culturali in conformità con la propria unicità e il proprio contesto di vita. Da un lato la cultura è dunque qualcosa che forma l'essere umano, dall'altro è l'essere umano che interpreta e

attualizza la cultura; questa ha sempre un valore collettivo, è cioè condivisa da un gruppo, qualità necessaria perché i significati portati possano essere convalidati.

### *3.2.1 Essere, dare senso, fare: le rappresentazioni sul bambino*

Secondo Marie Rose Moro, i singoli elementi del sistema culturale (lingua, tecniche, arti, cucina, *maternage* ecc.) si integrano in modo coeso nelle “rappresentazioni culturali”, cioè processi di pensiero che nascono attorno ad una specifica idea (Cattaneo, 2007). Queste rappresentazioni sono condivise all’interno del gruppo di appartenenza e l’individuo le incorpora e le rielabora a partire dalle proprie dinamiche, dai propri conflitti interni e dalle qualità del proprio carattere (Moro, 2005).

Lavorando con genitori e bambini in contesto migratorio, Moro individua tre livelli su cui la cultura, codificando l’insieme delle esperienze vissute in rappresentazioni, informa l’individuo. Questi livelli, strettamente legati tra di loro, riguardano le matrici ontologiche (l’essere), le teorie eziologiche (il senso) e le logiche del fare (il come agire) (Moro, Rezzoug & Baubet, in Moro, De la Noë, Mouchenik, & Baubet, 2009); esse caratterizzano le risposte che ciascun individuo dà in determinate situazioni e permettono che tutto il gruppo di appartenenza le riconosca come lecite, dal momento che sono condivise.

Nel primo livello la cultura informa in relazione all’*essere*; le domande a cui risponde sono: *chi* è l’essere umano? *Chi* è un uomo? *Chi* è una donna? *Chi* è un bambino? Le risposte a tali domande determinano quindi la natura del soggetto in questione e di conseguenza “influenzano il modo di entrare in relazione” con esso (ibid. p. 195). Si intuisce qui quanto sia fondamentale nel lavoro in ambito pediatrico e in quello



educativo tener presente quali siano le rappresentazioni dei genitori e dei familiari sulla natura del bambino dal momento che ne definiscono i rapporti.

Il secondo livello è quello che risponde alla domanda eziologica: *perché?* È questo un passaggio importantissimo dal momento che viene a costruirsi il *sens*o di ciò che accade. L'eziologia in questo contesto non guarda alle cause, quanto piuttosto al significato, al valore che assume un determinato evento per l'individuo e la sua comunità. La domanda a cui si vuole dare risposta è: perché accade quel che accade? Perché proprio ora, proprio a me?

Si accede così al terzo livello, quello del *fare* che ci informa su quelle che sono le azioni corrette da attuare per agire coerentemente con gli altri due livelli; nell'ambito della salute corrisponde alla proposta terapeutica che deve essere adatta al malessere individuato.

Moro sottolinea l'importanza del fatto che ciascun individuo assume queste rappresentazioni culturali condivise e a allo stesso tempo ne produce un'elaborazione personale, in base alla propria storia, alla propria personalità e modo di essere, continuando comunque a condividere il senso con la comunità. I sistemi culturali supportano l'individuo nell'elaborazione di risposte alle domande esistenziali, ma queste hanno significato se sono in sintonia con il pensiero del gruppo di appartenenza: la cultura interna, quella incarnata dal singolo, vissuta ed interiorizzata, ricava la sua ragion d'essere in base al sostegno conferitole dalla cultura esterna.

Tutti i sistemi culturali, dice Marie Rose Moro, hanno la capacità di sorreggere il gruppo e i singoli esseri umani rispetto alle domande esistenziali: che senso ha quello che mi sta accadendo e che cosa devo fare?

Le risposte prima di essere individuali sono collettive e nascono dalla cultura di appartenenza. In questo senso, la cultura interna, quella interiorizzata e vissuta, mantiene una sua capacità di evoluzione dinamica nella misura in cui trova sostegno nella cultura esterna che è omologa, che la rispecchia. In altre parole l'individuo può produrre le proprie risposte nella misura in cui si trova in un ambiente nel quale quelle risposte possono avere un significato: ciò che penso io è simile a quello che pensa il gruppo a cui appartengo (Cattaneo, 2007, pp. 4-5).

Un esempio concreto, fornito da Maria Luisa Cattaneo, psicoterapeuta e formatrice italiana esperta di clinica transculturale, può aiutarci a comprendere meglio questo concetto e a comprendere quanto la cultura, le rappresentazioni e la loro condivisione siano aspetti da tenere in considerazione nel momento in cui si entra in relazioni terapeutiche o educative con persone appartenenti ad altri mondi culturali:

Sul piano ontologico in molte culture africane i bambini sono antenati che ritornano e che, quindi, hanno una vita nel mondo degli antenati prima di diventare feto e poi neonato. In questa logica, nella comprensione ontologica di quel bambino, è fondamentale tutto il processo di nominazione. È importante sapere qual è l'antenato che ritorna attraverso il bambino ed è importante dargli il nome giusto. Per dare il nome giusto al bambino si può chiedere consiglio e si devono seguire procedure che possono richiedere anche mesi perché bisogna rispondere alla domanda: "Chi è questo bambino? (...) Perché un bambino abbia il nome giusto, è necessario individuare quale sia il procedimento adatto, quali i riti che devono essere realizzati per

proteggerlo, in modo che proceda nel mondo dei vivi invece che tornare al mondo degli antenati. (...) Una donna africana che pensa che suo figlio sia un antenato che ritorna, condivide questa rappresentazione con la sua famiglia e con il suo gruppo di appartenenza. Quando compie dei riti per trovargli il nome giusto, nessuno la guarda come se fosse pazza, ma tutti pensano che stia facendo atti pieni di senso, che tutti farebbero al posto suo. Questa è una forma di rispecchiamento fondamentale affinché l'individuo mantenga integro il senso di sé e l'aspetto dinamico dei propri processi interiori, che permettono l'elaborazione delle esperienze di vita (Ibid.).

### *3.2.2 La lingua*

Nel paragrafo precedente si è cercato di approfondire le modalità con cui la cultura configura l'individuo e il suo gruppo di appartenenza, costituendo dei sistemi che caratterizzano l'esperienza in un determinato contesto sociale e orienta nel mondo le persone che vi appartengono tramite le rappresentazioni che consentono di comprendere e di prefigurare situazioni.

Parte integrante della cultura, della sua formazione e della sua trasmissione è la lingua, certamente uno degli aspetti più tangibili e significativi dell'identità culturale, tramite il quale è inoltre possibile intuire l'origine geografica o l'appartenenza culturale delle persone. Scrive G. Favaro:

Parlare una lingua significa "portare" ed esprimere la cultura che essa veicola. Attraverso i primi contatti comunicativi con l'ambiente che lo circonda, il bambino non acquisisce soltanto uno strumento di espressione, ma anche le regole e le rappresentazioni condivise, i significati e il suo posto nel mondo.

Egli interiorizza una logica e un ordine concettuale che lo strutturano e lo modellano (2011, p. 121).

In linguistica il termine lingua è definito come “il principale modo, concreto e storicamente determinato, in cui si manifesta la facoltà del linguaggio nel genere umano”, dove il linguaggio è “l’insieme dei fenomeni di comunicazione e di espressione che si manifestano siano nel mondo umano che al di fuori di esso” (Dardano, 2017). I linguisti concordano sull’innatezza e sull’universalità della facoltà di linguaggio della specie umana, che si può esprimere su vari livelli ma la cui forma “più potente”<sup>6</sup>, per portata comunicativa, varietà di articolazione e vastità espressiva è il linguaggio verbale (ibid.). In questo contesto consideriamo la lingua nella sua accezione specifica di linguaggio verbale<sup>7</sup>, strumento concreto e storicamente determinato, appunto, che caratterizza ogni comunità umana. La lingua, come la cultura, ci inserisce nella dimensione relazionale; la sua funzione primaria è quella di comunicare, condividere con l’alterità concetti, pensieri, pratiche ecc. e per funzionare, per poter rendere intellegibile l’atto comunicativo tra i comunicanti, occorre che le stesse regole siano condivise tra loro, parallelamente a quanto sottolineato precedentemente riguardo alla cultura.

Gli studi del pedagogista sovietico Lev Vygotskij, pioniere del sociocostruttivismo, evidenziano come il linguaggio sia lo strumento culturale di maggior valore in quanto determinante per il funzionamento e lo sviluppo cognitivo del bambino (Shaffer, 2005). Il linguaggio verbale infatti non solo è il principale canale di trasmissione di cultura tra l’adulto e il bambino ma è un vero e proprio strumento

---

<sup>6</sup> I linguisti parlano di “onnipotenza semantica”: con la parola si può parlare di tutto (ibid.).

<sup>7</sup> Le stesse riflessioni potrebbero comunque coinvolgere anche altri tipi di linguaggio umano, non verbale.

tramite cui il bambino costruisce pensiero. Immerso in una specifica lingua il bambino interiorizza la comunicazione sociale intersoggettiva acquisendola progressivamente e trasformandola in linguaggio interiore, cioè il pensare. Tramite il linguaggio si ha il passaggio, fondamentale per lo sviluppo del bambino, tra l'intersichico e l'intrapsichico: "vi è prima la comunicazione sociale ed intersoggettiva e dopo l'acquisizione del linguaggio che da strumento intersichico diventa strumento intrapsichico cioè linguaggio interiore che funziona come oggetto organizzatore del mondo delle emozioni e dei sentimenti" (Goussot, 2010, p. 9).

La progressiva padronanza del linguaggio permette al bambino di costruire e organizzare strutture di pensiero che gli consentono non solo di apprendere ma anche di capire il mondo, in un certo senso semplificandolo. Infatti "dapprima il mondo si presenta al bambino come un caleidoscopico flusso di impressioni, ma queste vengono mano a mano organizzate in virtù del sistema linguistico che sta nella sua mente (...) (Reffieuna, 2012, p. 16)". In virtù della sua portata simbolica (dove abbiamo un significante, la *parola* e un significato, il *referente*) il linguaggio verbale mette in comunicazione l'astratto con il reale, consentendo di relazionare i fenomeni e fornendo "al bambino strumenti di rappresentazione grazie ai quali egli crea la struttura delle sue conoscenze" (ibid.).

Prodotto culturale ma allo stesso tempo strumento privilegiato per la comunicazione, la lingua veicola una determinata serie di nozioni, idee sulla persona e sulle cose del mondo, in una parola di rappresentazioni (Cattaneo, 2007; Duranti, 2002) trasmettendo cultura e producendo acculturazione. Possiamo collegare questo aspetto del linguaggio ai contributi offerti dalla linguistica strutturalista che evidenzia il fatto che la lingua, un complesso "in cui tutto si tiene" e i cui componenti

si condizionano a vicenda, non è una lunga e sterminata lista di parole, ciascuna corrispondente a un concetto o a una cosa. Se così fosse imparare una lingua straniera significherebbe imparare i termini corrispondenti; in realtà le parole di una lingua quasi mai trovano una perfetta corrispondenza in un'altra, se non nelle denominazioni scientifiche di animali o piante (Dardano, 2017, p. 18). Ciascuna parola di una lingua porta con sé molti altri significati che rendono lo stesso termine utilizzabile in ambiti completamente diversi, aprendo allo stesso tempo alla questione dell'intraducibilità. Un classico esempio, sempre valido per comprendere questi aspetti, è quello dell'esistenza nella lingua eschimese di almeno quaranta parole per definire la parola italiana "neve". Laddove l'italiano utilizza un solo termine, gli eschimesi ne utilizzano un'ampia varietà, ciascuna con specifiche peculiarità. Questa abbondanza di termini ci mostra uno sguardo molto raffinato e articolato sull'elemento naturale "neve" che un italiano non possiede dal momento in cui non gli serve, perché relativamente estraneo alla sua esperienza di vita mentre è assolutamente determinante per chi vive tra i ghiacci.

Non si tratta solamente di una questione relativa alle singole parole e ai loro connotati, ma anche di strutture e relazioni grammaticali che riflettono il modo in cui ci si relaziona con il mondo. Ad esempio, nella lingua italiana, per rivolgerci ad un interlocutore utilizziamo il tu, il lei e, in alcune zone del Paese, il voi: sono tre livelli rispetto a cui ci si colloca nell'atto comunicativo rispetto all'altra persona. Nello Zimbabwe esistono invece trentacinque modi per rivolgersi all'altro, ciò significa che ne esistono altrettanti che identificano il tipo di relazione che intercorre (Spillari, 2021). Tale varietà è assolutamente intraducibile nella lingua italiana. Questa precisione lascia intuire quanto la relazione sia costitutiva dell'identità di una persona; se, come osserva Donald Winnicott, è nella relazione che

si costruisce psiche, si può percepire quanto questo aspetto originariamente linguistico, possa influenzare il processo stesso di costruzione psichica ma anche di quello tramite cui si diviene membri competenti di una comunità (Ochs, 2006).

La lingua e la sua acquisizione sono intimamente interconnesse con la formazione psichica e le conoscenze socioculturali. Da qui la centralità riconosciuta nell'approccio transculturale all'aspetto linguistico e l'attenzione con cui esso viene trattato nella consultazione etn clinica.

Alla luce di tutte queste considerazioni è facile intuire quanto la diversità linguistica e l'acquisizione di una nuova lingua da parte dei bambini migranti allogotti nei contesti scolastici ed educativi siano temi da considerare con delicatezza, attribuendovi la giusta importanza: non sono in gioco solo le possibilità di apprendimento e di inclusione (seppur importantissimi) ma anche l'identità del bambino e la sua integrità psichica. Pretendere che abbandoni la sua lingua madre per parlare solamente la lingua del paese di migrazione (suo o dei suoi genitori), significa inevitabilmente esporlo ad un importante fattore di rischio che può concorrere alla compromissione di un sano sviluppo.

### **3.3 Relazionarsi con gli invisibili**

Tener conto della cultura altrui significa avere maturato la consapevolezza circa l'esistenza di rappresentazioni, le quali sono culturalmente determinate e spesso intraducibili, dal momento che, fuori della cultura che le ha prodotte, non sono disponibili gli strumenti cognitivi, tra cui il linguaggio, per poterle veramente comprendere. In prospettiva transculturale la questione centrale non è tanto quella di "imparare" le rappresentazioni altrui né tantomeno di assumerle come "vere"; non si tratta nemmeno di accettare queste rappresentazioni come "credenze":

questo processo porta con sé una visione profondamente etnocentrica, quando con il termine “credenza” ci si riferisce ad un insieme di idee e miti da cui l’occidente si è “emancipato” grazie al secolarismo e al progresso del pensiero scientifico. Come constata in toni sferzanti T. Nathan nel suo saggio “Manifesto per una psicopatologia scientifica”: da una parte esiste

un *pensiero*, quello (...) occidentale, e dall’altra delle *credenze*, quelle dei (poveri) selvaggi. Tuttavia, a motivo di come è costruita la loro disciplina, gli psicopatologi non riescono a considerare le terapeutiche “selvagge” se non come: giochi da illusionisti; manipolazione di credenze (...); “effetto placebo”; semplici consolazioni; in definitiva pensiero “magico” (si legga: un pensiero infantile); quando sono generosi, riconoscono ai guaritori una sorta di scienza intuitiva. Mentre io affermo con certezza che *anche gli Altri pensano!* (Nathan & Stengers, 1996, pp. 46-47).

Questa visione è la modalità con cui l’occidente, tramite gli strumenti culturali che ha a disposizione, si è solitamente relazionata con altri universi culturali e allontanarsene risulta molto complesso. Lo sforzo dell’approccio transculturale non risiede nel rifiutare le nostre visioni del mondo e le nostre attribuzioni di significato a ciò che nel mondo accade, ma significa astenersi da un lato dallo svalutare l’alterità che in fondo non comprendiamo e dall’altro dal voler per forza *tradurre*, nel senso di ricondurre a sé, discorsi che esulano dalla nostra portata, tradendone le logiche e i significati. L’intento è invece quello di accettare ciò che l’alterità ci propone, così come si presenta, senza applicarvi giudizi che appartengono per forza di cose ad altre logiche. Scrive Piero Coppo:



In etnopsichitria si chiede allo psichiatra, intanto, di non pensare alle cose nascoste degli altri traducendole automaticamente (anche solo nel suo pensiero: per esempio *djinn*, angeli, dei e spiriti delle foreste con fantasmi dell'inconscio; oppure vissuti di persecuzione o possessione da parte di entità immateriali con schizofrenia, istero-epilessia o depressione mascherata). Accettare, lasciare entrare il discorso dell'altro per quello che sta proprio dicendo non obbliga necessariamente ad avviare la disputa scientifica sullo statuto di verità di una o dell'altra entità immateriale. (Coppo, 2013, p. 92).

Ma che cosa sono queste “cose nascoste” a cui P. Coppo si riferisce? Si tratta di entità immateriali culturalmente determinate e non immediatamente disponibili, con cui l'essere umano deve entrare in relazione e negoziare per provare a dare una risposta funzionale e coerente a quegli aspetti della vita umana che non hanno una risposta immediata e su cui non si può direttamente intervenire. Semplificando molto la sua riflessione, Coppo afferma che nella cultura occidentale abbiamo a disposizione il concetto di *psiche*, l'invisibile con cui l'esperto addetto, lo psicoterapeuta o lo psichiatra deve entrare in contatto per ristabilire l'ordine nel soggetto sofferente:

Ci sono quindi degli ambiti delle attività umane, per esempio quello della cura di ciò che noi chiamiamo psiche, in cui occorre, per trovare un senso in ciò che avviene e garantire l'efficacia e la pertinenza delle operazioni intraprese, trattare con entità immateriali, gli *invisibili* che si possono invocare e provare e interrogare. Non sempre rispondono e quando lo fanno non danno risposte univoche che sia possibile padroneggiare e fissare una volta per tutte in una forma data” (ibid. pp. 31-32).

La psiche è un oggetto controverso che farebbe parte a pieno titolo di quelle “cose nascoste”: essa infatti “può essere tutto tranne che un oggetto che la scienza può cogliere e comprendere nella sua totalità” (ibid. p. 33).

Gli invisibili, le cose nascoste, sono dunque entità difficilmente traducibili ed esportabili al di fuori del gruppo culturale a cui appartengono, ma sono fondamentali per la portata attivante che rivestono nel collocare l’essere umano rispetto all’esistenza e alla visione del mondo.

Fatta questa premessa, si cercherà di comprendere quanto le concezioni sull’esistenza possano essere differenti tra culture e quanto, di conseguenza, possano essere differenti le modalità con cui è possibile concepire la vita umana. Il fine è quello di sottolineare l’importanza di riconoscere, fare emergere e rispettare queste diversità nel momento in cui ci si approccia in ambito educativo a bambini provenienti da famiglie in cui vigono rappresentazioni diverse. Il “contenitore familiare” infatti, ristretto o allargato che sia “è, comunque e dovunque, l’incubatore antropopoietico per eccellenza, la cinghia di trasmissione fondamentale in tutte le culture, che trasferisce ai neonati i principi ordinatori del gruppo; inizializzandoli prima, e iniziandoli poi a uno specifico modo di esserci nel mondo” (Coppo, 2013, p.98). Non si richiede di applicare le pratiche derivanti da una determinata cosmologia ma di imparare a leggere la logica che sottende a queste pratiche, per poter garantire un contesto educativo che possa realmente essere significativo per il bambino.

### *3.3.1 Cosmologia e antropopoiesi*

Parlare di cultura e visioni del mondo significa in primo luogo parlare di cosmologie, ossia delle concezioni dell’universo e delle logiche che lo reggono:

Una cosmologia è un insieme di categorie cognitive e un modo di vedere condizionati dalla cultura che consentono di cogliere la realtà come un tutto sistematico, multi-camerale, dinamico e organico. Una cosmologia è il resoconto di tutti gli elementi e le relazioni significanti che vanno a costituire l'universo (...). Definisce la posizione di un individuo, del gruppo o di tutta l'umanità nell'ambito dell'universo considerando l'individuo come microcosmo all'interno di un più grande macrocosmo(...). Le cosmologie (...) sono rappresentazioni cognitive di mondi che mettono in forma e sono messe in forma dell'esperienza del mondo così come si dispiega nell'apparato sensoriale di ogni individuo (Laughlin, McManus, & D'Aquili, 1992).

In ogni oggetto culturale, materiale o immateriale è possibile trovare traccia “di una logica, coerente e specifica, la cosmo-logica propria a quel determinato modo storico di esserci nel mondo” (Coppo, 2013, p. 190).

Le culture tradizionali, quelle a tradizione orale che passano attraverso la parola e che ancora oggi lasciano un solco significativo nella società odierna, prevedono in genere una cosmologia costruita su universi multipli.

Il pedagogista ed etnologo africanista Pierre Erny descrive la concezione dell'universo nelle culture tradizionali in termini di “universo visibile e universo invisibile” (Erny, 1981): l'universo visibile e percepibile non è l'unico universo e non è che la manifestazione di altri universi invisibili; l'essere umano appartiene al mondo visibile il quale però è indissolubilmente legato con un altro universo corrispondente, ma che non è esperibile in forma sensibile. I due universi convivono in sintonia e ogni evento, ogni fatto, ogni gesto che si verifica nel mondo del visibile rimanda ad un altrove che trascende una quotidianità concreta. Questa

corrispondenza è ciò che garantisce l'ordine cosmologico ed una sua compromissione è causa di un grave disordine e quindi di sofferenza.

Questa logica implicita viene appresa dal bambino tramite il processo di inculturazione ed entra a far parte della sua rappresentazione cosmologica: egli cresce in questa dimensione, è intessuto di questa logica di corrispondenza tra visibile e invisibile. Ciò può avvenire anche per quei bambini, figli dell'immigrazione che nascono nei paesi occidentali, dal momento che la cultura viene trasmessa sin dalla nascita, con le pratiche di *maternage* agite in famiglia.

Un altro aspetto di cui occorre tener conto è una diversa concezione dell'essere umano e di conseguenza dell'antropopoiesi da cui dipende il senso della sua formazione e del suo sviluppo dall'infanzia fino all'età adulta. Come visto nel secondo capitolo, gli studi relativi alla psicopatologia dello sviluppo ci propongono una determinata prospettiva su ciò che rappresenta uno sviluppo psicologico tipico e quali siano i fattori di rischio che possono causare invece la sofferenza del bambino. Si è visto come la matrice originaria che imposta e rende possibile la costruzione della psiche del bambino risieda fondamentalmente nelle relazioni in cui il bambino è inserito, nello specifico nella relazione primaria con il *caregiver* principale. Nelle culture tradizionali invece, ad universi multipli, la matrice originaria è da ricercare nella relazione con "ciò che non è visibile". È questo legame che, nel suo evolversi, funge da forza unificante che aggrega, contiene e conferisce significato all'intero mondo circostante, assolvendo alla funzione che noi attribuiamo alla relazione primaria con la madre (Spillari, 2023). In una realtà dove ciascun elemento visibile ha un suo doppio nella dimensione dell'invisibile, la rottura di questa relazione rappresenta un significativo fattore di rischio per uno

sviluppo tipico e diventa causa di disorganizzazione psichica. L'incrinatura di questo legame ordinatore rappresenta la perdita di protezioni e si traduce in una condizione di malattia, a cui occorre rispondere in modo congruente ricucendo la frattura.

L'essere legati all'invisibile è un concetto difficile da spiegare con parole proprio perché intraducibile secondo le nostre logiche e richiede piuttosto esempi concreti. Per esempio secondo la tradizione dogon del Mali, gli uomini possiedono otto anime<sup>8</sup>, di cui quattro risiedono nel mondo umano e altre quattro negli invisibili. Le prime includono due anime femminili e due maschili e sono identificate come intelligenti, mentre le restanti quattro sono anime animali, riflesso delle anime intelligenti, collocate nell'ombra e legate alla profondità interiore dell'essere umano, nonché a quella parte della persona che rimane taciuta e non viene mostrata. La distribuzione di queste anime intelligenti, che risiedono nell'uomo ma sono dislocabili, segue una struttura gerarchica e spaziale. Queste anime risiedono tutte negli stagni di famiglia e appena inizia la gestazione, entrano nel corpo del bambino.

La struttura dell'essere umano conscio e sociale per i Dogon (...) è costituito da otto "principi" (...): alcune anime sono localizzate nel corpo e altre negli altari sacri della famiglia, nel santuario dove è conservato l'animale totemico e protettore: così l'individuo è costantemente messo in rapporto diretto con gli spiriti soprannaturale e gli antenati che influiscono la sua vita, lo aiutano, lo avvertono dei pericoli e intervengono a tutti i livelli durante la sua vita e dopo la sua morte (Valerio, 2010, pp. 9-10).

---

<sup>8</sup> La concezione di anima si intende come forza vitale o centro energetico, diversa dalla concezione cristiana di anima.

Questo modello ci mostra quanto diversa può essere l'idea di rete di relazioni, in questo caso basata da un'indistricabile connessione tra visibile e invisibile, tra corpo, genealogia e struttura sociale.

Una tale idea di universo, di uomo e di bambino non può che dettare specifiche pratiche pedagogiche, aderenti alla stessa logica e necessarie affinché l'essere umano possa strutturarsi al meglio e "far fiorire la sua esistenza" (Mortari, 2013). Le concezioni sulla natura e la psiche del bambino esercitano un'influenza determinante sui comportamenti rivolti verso di lui, plasmando in tal modo il suo percorso di sviluppo. Nel contesto occidentale, i bambini sono, sin dalla nascita, interamente affidati agli adulti di riferimento, e il processo di crescita è essenzialmente orientato verso l'acquisizione dell'indipendenza da questa iniziale dipendenza: il progressivo distacco dalla madre emerge come elemento chiave che apre le porte al mondo circostante e consente il necessario avanzamento evolutivo. Nelle società tradizionali il percorso è sostanzialmente diverso se non opposto: per un adeguato sviluppo e una sana crescita occorre compiere inizialmente un processo di aggregazione con la madre, quindi al gruppo di appartenenza. Isabel Real scrive a questo proposito:

L'individuo singolo, la persona sola, nelle culture tradizionali non esiste, non ha senso. L'individuo di per sé non è niente, esiste in quanto appartiene al suo gruppo, alla sua comunità, e di conseguenza il fatto di scoprire di essere desiderato da un membro del suo gruppo lo fa esistere come individuo. La sua individualità passa attraverso il legame con l'altro. L'individuo quindi è tale perché fa parte di un gruppo. Noi, fin dalla nascita, siamo immersi nella concezione della personalità unica e indivisibile. In Africa questo non accade;

l'individuo, non so se si possa usare questa parola, è il prodotto di tanti elementi che sono venuti prima di lui, e quindi non c'è assolutamente una valorizzazione dell'io. Egli è al servizio del gruppo degli antenati e della propria stirpe (Real, 2015).

Ne consegue che in questi contesti le pratiche pedagogiche e le relazioni familiari sono volte alla costruzione di reti in cui iscrivere il bambino, a legare dunque, non a slegare, a rendere l'individuo indipendente e completo in sé.

Piero Coppo propone un altro interessante esempio, relativo alle pratiche di *maternage* in uso in alcune società africane:

Il figlio non è della madre o per la madre ma è (...) per il gruppo. Sta prevalentemente con la madre finché non è in grado di muoversi da solo; ma già da infante viene portato sul dorso da molte ragazzine, adolescenti o donne del gruppo. Il contatto diretto e prolungato con altre pelli, con altri odori e diversi vibrazioni del respiro e della voce lo educa fin da subito all'investimento affettivo su una pluralità di soggetti di accudimento (*care-givers*). La sua partecipazione, sulla schiena di chi lo porta, alle attività quotidiane del gruppo (...) lo incultura profondamente e rapidamente. La circolazione tra le famiglie dei bambini nei primi anni di vita rafforza la rete di alleanze per il presente e per il futuro: i figli sono in questo dei messaggeri e mediatori (...). Una pratica misurata del *fostering* (che non corrisponde all'adozione ma il lasciar soggiornare in casa d'altri i bambini per un certo periodo), consente una circolazione all'interno di reti più larghe di quelle familiari. Ciò che viene così a crearsi fin dall'origine è un "individuo

collettivo”, costruito dal mettere, dall’aggiungere; e non dal levare, circoscrivere, dal rinchiudere, dallo scollegare” (Coppo, 2013, pp. 103-104).

Cambia quindi completamente la prospettiva: l’obiettivo è costruire una persona attaccata al gruppo dei viventi e degli antenati: “non già monade (...), ma strutturalmente costituita da relazioni consapevoli e onorate” (ibid. p. 101). Alla luce di ciò l’educazione in questi contesti assume una forma molto diversa a quella elaborata dalla nostra pedagogia.

Nelle culture tradizionali rivestono un ruolo fondamentale gli interdetti, ossia quei divieti che, nel rispetto al legame con l’invisibile, agiscono come limiti e salvaguardie, fungendo da contenitore per plasmare l’identità sociale e personale del bambino. La comprensione e il rispetto di tali divieti costituiscono l’elemento chiave che integra il bambino nella sua comunità, contribuendo alla sua costruzione come individuo all’interno di essa. La conformità alle regole si traduce nella piena integrazione nella rete sociale.

Contrariamente, nella nostra cultura, l’atto di trasgredire una regola spesso simboleggia il passaggio all’età adulta, soprattutto durante l’adolescenza. Nelle famiglie tradizionali, lo sviluppo e la crescita seguono percorsi che coinvolgono riti di iniziazione e questi svolgono un ruolo cruciale nell’integrare il bambino nella trama sociale. Inoltre per i giovani particolarmente dotati si può preferire per loro un’educazione impartita dai nonni e non quella offerta dall’istituzione scolastica, che potrebbe distogliere il bambino da conoscenze più profonde.

Questa matrice culturale, legata a rituali e percorsi educativi specifici, potrebbe costituire la culla culturale che accoglie i bambini che frequentano le scuole italiane, anche se nati qui, ed occorre tenerne conto ai fini relazionali ed educativi.



Nonostante una famiglia immigrata possa dichiarare di non attribuire importanza agli spiriti e alle iniziazioni, in realtà, da un lato, tale affermazione potrebbe essere una strategia, anche inconscia, volta a evitare giudizi e facilitare l'integrazione nella nuova società ospitante (Moro, 2005); da un altro lato potrebbe essere sottesa anche la volontà di avviare un processo di integrazione a partire dall'accoglienza delle rappresentazioni proprie del paese di immigrazione: tuttavia si è già sottolineato quanto questo processo possa essere complesso, dal momento che nucleo culturale e formazione psichica sono indissolubilmente interconnessi, determinando una persistente modalità di percezione del mondo.

### *3.3.2 Sofferenza e malattia*

Alla luce di prospettive diverse riguardanti la costruzione dell'individuo e dell'approccio pedagogico, come si configurano le interpretazioni relative alle malattie psicopatologiche e ai disturbi manifestati dai bambini? In realtà culturali dove l'esistenza del singolo si concretizza soltanto all'interno di relazioni interpersonali, la malattia non è una questione individuale, ma riguarda e si estende a tutto il gruppo di appartenenza. Così le problematiche e le difficoltà manifestate da un bambino si riflettono direttamente sulla famiglia e sulla collettività di riferimento in cui la famiglia è inserita.

Nelle società tradizionali, la rappresentazione della malattia e delle sue cause subordina sempre lo stato del bambino o del paziente allo stato del suo gruppo di appartenenza (Real, 2015). Quando un bambino manifesta sintomi psichici o fisici persistenti, che non rispondono alle terapie farmacologiche, tali manifestazioni non riguardano necessariamente esclusivamente il bambino stesso; il bambino malato diventa piuttosto il segnale di una disfunzione più ampia all'interno della rete

sociale che lo circonda e il disordine che lo colpisce coinvolge l'intero sistema a cui appartiene.

Davanti a calamità, malattie e sventure che non trovano risposta occorre trovare un senso culturalmente accettabile, azione necessaria per inscrivere la sofferenza in un orizzonte intellegibile: solo una volta compreso l'evento è possibile elaborare un possibile percorso che apra a un cambiamento.

Nella nostra cultura di matrice cartesiana, basata sulla separazione tra corpo e mente (Pizza, 2010), la ricerca di senso e le questioni di significato appartengono alla dimensione spirituale. Distinguiamo “due tipi di verità: quella della scienza, che risponde al bisogno di spiegare i fenomeni per controllarli, e la verità dell’essere, che risponde al bisogno di orientare il processo di costruzione di orizzonti di senso” (Mortari & Ubbiali, 2021). Nell’approccio della medicina scientifica non vi è spazio per le questioni di significato, esse non vi appartengono in quanto si rimane sul piano delle evidenze eziologiche. Per le culture tradizionali invece la conoscenza della causa efficiente non è sufficiente per attivare una risposta risolutiva, e per poter agire la soluzione occorre infatti comprendere il *sensu* di ciò che ha causato lo stato di malessere (perché a me e perché proprio ora?): le due verità, causa e senso, non si escludono affatto ma possono coabitare, presupporre ed essere interconnesse (Moro, Rezzoug & Baubet, in Moro, De la Noë, Mouchenik, & Baubet, 2009).

Gli elementi di disordine, come malattia, morte, sfortuna, sono associabili a una disfunzione tra il mondo visibile e quello invisibile, che nel caso delle culture tradizionali corrisponde al regno degli antenati, degli spiriti, dei *djinn*<sup>9</sup> (ibid.). La

---

<sup>9</sup> Tradotti in italiano con “geni”, sono creature appartenenti alla cultura islamica e preislamica che abitano una dimensione intermedia tra il mondo degli umani e quello degli angeli o degli spiriti. Risulta complesso darne una definizione più precisa rispettandone pienamente l’essenza, proprio perchè si tratta di uno di quei concetti che non trovano corrispondenza al di fuori della realtà culturale a cui appartengono (vedi paragrafo 3.2.3).

patologia dunque è legata alla natura della relazione che intercorre tra il soggetto colpito e la società a cui appartiene e gli invisibili; l'origine del disordine si colloca nella frattura, nell'omissione del riconoscimento della necessità di una connessione con il mondo delle cose nascoste. Accogliere questa prospettiva permette di liberare il bambino dalla responsabilità individuale, inserendolo all'interno di un più ampio complesso relazionale: la sua devianza dalla norma, il suo stato di disordine non dipendono da lui ma da ragioni che vanno al di là dell'individuo.

Si consideri infine la specificità del soggetto bambino per le culture ad universi multipli: egli è un essere che sta "sulla soglia" di due mondi. Egli è, per sua natura, un essere ibrido da umanizzare, che attraversa il confine tra il mondo delle cose nascoste, quello degli antenati, per *venire alla luce* in quello del visibile. Questa sua qualità ontologica, che lo precede, lo rende strettamente legato con gli invisibili e quindi un essere da trattare con rispetto e timore perché in comunicazione con il regno dei morti. Questa rappresentazione determina la modalità con cui ci si relaziona a lui e sottende tutti i gesti effettuati dai genitori nei suoi confronti, strutturandone l'identità. (ibid.)

In ambito educativo tener presente queste possibili concezioni è determinate in quanto consente di avvicinarsi alle logiche del bambino e della sua famiglia, capirne quindi i bisogni ed elaborare azioni educative coerenti e funzionali.

#### 4. VULNERABILITÀ E RESILIENZA DEI BAMBINI METICCI

Nel capitolo precedente si è cercato di esporre i principi del modello transculturale, sottolineando la relazione tra psiche e cultura, la centralità delle rappresentazioni culturali e il ruolo organico che queste assumono per la formazione della persona, dal momento che è con esse e su di esse che i gruppi umani costruiscono il senso del proprio esistere. Far emergere le diversità in relazione alle visioni del mondo e dell'esistenza e saper decentrarsi rispetto al proprio punto di vista sono passaggi fondamentali affinché si possa creare una relazione positiva e una comunicazione efficace tra persone appartenenti a culture diverse, necessità che caratterizzano la società odierna, segnata in maniera sempre più evidente dalla *transnazionalizzazione*<sup>10</sup> (Tumino, 2011). Gli attuali fenomeni che definiscono la società odierna ci parlano di una realtà complessa e fluida dove il sistematico movimento di persone e gruppi umani ci impedisce di ragionare sulla cultura in termini di unità discrete: siamo quotidianamente a contatto con mondi culturali diversi, i quali concorrono a costruire la nostra identità.

Le migrazioni modificano la natura stessa delle società che le accolgono, provocano dei processi di meticciato profondi che trasformano l'identità collettiva, attraverso un respiro vivo e aperto. Questo processo è lo stesso che avviene nei migranti, individualmente e collettivamente: essi si acculturano, si confrontano con rappresentazioni e modi di pensare, di dire e di fare che li modificano. La loro identità si trasforma tramite un processo lungo, a volte doloroso, ma sempre creativo. Definiamo questo processo "acculturazione"

---

<sup>10</sup> Termine che gli antropologi preferiscono a quello più ambiguo di globalizzazione (ibid.).

per i migranti e "trasformazione" per coloro che accolgono, anche se si tratta dello stesso processo allo specchio - mentre l'insieme del processo costituisce il meticcio dei gruppi, degli individui e dei pensieri (Moro & Baubet, in Moro, De la Noë, Mouchenik, & Baubet, 2009, p. 19).

Con meticcio, come visto in precedenza, si descrive il carattere ibrido della società attuale, dove la vera sfida non è la tolleranza della diversità e nemmeno l'appropriazione o l'assimilazione di elementi appartenenti a sistemi culturali altri, quanto piuttosto la co-costruzione di un sistema culturale meticcio, dove i processi di acculturazione e trasformazione, sorti dall'incontro con il diverso, danno origine a proposte culturali inedite, frutto di una contaminazione multidirezionale e fluida che non esclude nessuna possibilità: "tutte le forme sono possibili, come in genetica, più vicino ad un mondo, più vicino ad un altro, in mezzo..." (Moro, 2005, p. 20). In questo sistema multiplo ciascuna rappresentazione culturale trova il suo spazio e acquisisce pari dignità rispetto ad ogni altra.

Arriviamo ora ad un punto centrale della riflessione, scaturita dall'iniziale constatazione relativa agli svantaggi di varia natura e alle difficoltà con cui i bambini con *background* migratorio si interfacciano. Si tratta di disagi che si esprimono in forma evidente nel contesto scolastico e negli apprendimenti, a cui la scuola ha il dovere di rispondere in virtù della sua funzione educativa. Emerso nell'ambito della psicopatologia dello sviluppo e trasversale a diversi modelli di lettura della stessa, il concetto di vulnerabilità ci consente di leggere la sofferenza ed il disagio psichico come l'esito dell'interazione di fattori di rischio e fattori di protezione che riguardano il bambino e le sue relazioni primarie: quali sono gli specifici fattori di rischio che rendono così vulnerabili i figli di chi ha vissuto l'esperienza della

migrazione? E quali sono quelle risorse che occorre accompagnare e valorizzare affinché da una situazione a rischio si possa generare resilienza e benessere, non solo per il bambino ma anche per la sua famiglia e per l'intera comunità di accoglienza?

Per indagare le risposte a queste domande si farà riferimento alla prospettiva transculturale e in particolare al lavoro e alla ricerca di M.R. Moro e della sua équipe presso l'ospedale Bobigny, dove è attivo un centro di consultazione etnoclinico rivolto in particolar modo a gestanti e a bambini.

#### **4.1 Tenere insieme due mondi**

Nel primo capitolo si è illustrata la significativa differenza che vi è tra l'essere bambini che hanno vissuto la migrazione ed essere invece nati in Italia in famiglie con un vissuto migratorio; se per i primi le problematiche di varia natura (l'aver lasciato il proprio mondo e i propri affetti per entrare a far parte di un altro, l'apprendimento di una nuova lingua e in generale di un altro modo di stare al mondo) che si possono riflettere in disagio scolastico risultano a un primo sguardo più facili da comprendere, così non è per i figli delle generazioni successive; in fondo si tratta di bambini che hanno frequentato da subito le nostre scuole, parlano la nostra lingua, hanno bene o male gli stessi riferimenti culturali dei bambini italiani. Il viaggio ormai non fa più parte del loro vissuto e sono per lo più estranei alle dinamiche che riguardano il processo di integrazione con la comunità di accoglienza, come imparare una nuova lingua e costruirsi una nuova rete sociale, fatiche compiute invece dai loro genitori che hanno deciso di pianificare il loro futuro in ottica migliorativa in un paese diverso. Eppure occorre considerare che "al centro della costruzione dell'identità di questi bambini si trova la questione delle differenze

e, più precisamente, del sentimento legato all'alterità" (Moro, 2005, p 21): la loro esistenza è infatti inscritta in una dinamica dialettica che vede opporsi due poli, quello dell'interno, dell'origine, e quello dell'esterno, della società. Il metodo complementarista ci chiede di considerare lo stretto legame che intercorre tra la cultura e la psiche, dove la prima dà una forma alla seconda e costituisce la membrana filtrante che connette l'interno con l'esterno: che cosa accade alla dimensione interna quando i riferimenti culturali sono multipli e possibilmente in conflitto? Si tratta della dialettica tra *filiazione*, il legame con la famiglia di origine, e *affiliazione*, quello che riguarda le reti sociali, che se non risolta può trasformarsi in significativo fattore di rischio per lo sviluppo di una personalità fragile, irrisolta, i cui esiti possono portare anche a gravi conseguenze. Il mancato riconoscimento della propria identità meticciosa porta inesorabilmente ad una sofferenza psichica che può portare l'individuo a voler affermare con forza la propria natura "diversa" anche con preoccupanti derive violente:

Questi bambini, soprattutto una volta divenuti adolescenti, sono spinti da un'ambizione divorante d'identità al singolare. Questo voler essere al singolare è radicato in una memoria a volte ingombrante, sempre presente e al tempo stesso comprensibile, in un desiderio di essere riconosciuto, e in definitiva un bisogno di essere. Non riconoscere il loro ruolo porterà al conflitto, non alla costruzione di un legame e diventerà allora davvero grande il rischio che, per soddisfare il proprio bisogno di riconoscimento, loro cedano alla tentazione divorante della singolarità, anche a prezzo della violenza: divenire singolari verso e contro tutti, nell'esclusione, nella marginalizzazione, nell'adesione a modelli pseudo-identitari permeati da ingredienti religiosi, sociali o culturali. Poco importano i contenuti, è

innanzitutto una posizione nel mondo e un bisogno di riconoscimento che sono messi in primo piano (ibid. p. 22-23).

È utile richiamare in questa riflessione il contributo del modello ambientale presentato nel secondo capitolo (paragrafo 2.2.1), secondo cui l'incongruenza tra microsistemi, come ad esempio la famiglia e la scuola, rappresenta un fattore di rischio significativo per uno sviluppo tipico: il bambino, immerso in contesti familiari e scolastici che seguono logiche distinte e non conciliabili, si impegna attivamente nel tentativo di integrare e dare senso alle esperienze provenienti dai due sistemi, per rispondere alla necessità di stabilire una sorta di coerenza nel mosaico complesso dei suoi vissuti. Questo processo è essenziale per la formazione della sua identità e per sviluppare una comprensione più ampia del mondo circostante secondo un principio coerente: se questo elemento viene a mancare a causa di contrasti inconciliabili, a risentirne significativamente sarà il benessere emotivo e psicologico del bambino.

Si riscontra in questa dinamica la dialettica accennata in precedenza, tra filiazione e affiliazione, dove con il primo termine si identifica il processo di iscrizione del bambino all'interno del gruppo familiare, con il secondo quello relativo alla società di accoglienza. La filiazione si riferisce alla creazione di legami da parte del bambino all'interno della sua famiglia, stabilendo connessioni significative con la madre e le persone presenti nella sua comunità di riferimento. Tali legami sono intrinsecamente informati dalle stesse logiche culturali, contribuendo in tal senso alla formazione dell'identità e delle relazioni interpersonali del bambino. Parallelamente, l'affiliazione si configura come una necessità cruciale per sentirsi integrati in una comunità di apprendimento, come ad esempio la scuola. L'atto di affiliarsi richiede la costruzione di legami profondi con l'insegnante e i compagni di



classe, favorendo un senso di appartenenza e di partecipazione attiva al processo educativo. È dall'interazione più o meno serena di questi due processi che verrà a costituirsi l'identità del bambino, affrontando la sfida del riuscire a conciliare l'identità trasmessa dall'interno, quella della filiazione, con quella trasmessa dall'esterno, quella della società e della scuola. L'identità del bambino dipende dal costante intreccio

fra filiazione – trasmissione all'interno della famiglia secondo un asse verticale conscio e inconscio – e affiliazione – (...) trasmissione esterna garantita dai gruppi di appartenenza attraversati nelle varie età della vita. In situazione intraculturale, situazione che diventerà sempre meno frequente nel nostro mondo in continuo cambiamento, i processi di filiazione e affiliazione sono, come regola generale, più concordanti che discordanti (Moro & Baubet, in Moro, De la Noë, Mouchenik, & Baubet, 2009, p. 21).

Questa dialettica segna naturalmente la costruzione identitaria di ogni individuo e non riguarda solamente i bambini in condizioni di transculturalità; questi ultimi risultano però generalmente più vulnerabili perché la distanza culturale può comportare un maggior rischio che le logiche di filiazione e affiliazione non solo differiscano, ma a volte si scontrino.

L'opposizione dei differenti universi valoriali – quello dei genitori e quello dei figli che hanno acquisito un nuovo stile di vita e una nuova scala di valori – causa lacerazioni profonde fra le diverse generazioni e può incidere negativamente sulla vita di relazione extrafamiliare, sulle possibilità di apprendere e sul rendimento scolastico (D'Ignazi, 2011).

Da un lato la scissione tra i due contesti rappresenta per il bambino un importante fattore di sviluppo e di crescita rispetto a diverse dimensioni, dal momento che lo induce a una ricostruzione creativa della propria identità; tuttavia, quando la scissione diviene troppo ampia, essa diventa controproducente poiché impedisce di costruire dei legami e dei passaggi tra i due mondi (Lerin, 2018).

Marie Rose Moro individua tre passaggi della vita dei bambini figli di migranti che rappresentano momenti di particolare vulnerabilità, ciascuno dei quali prevede l'incontro con un'alterità, generatore di acculturazione e attivatore di transizione:

il primo momento di vulnerabilità di questi bambini è la fase postnatale, in cui il neonato e sua madre devono adattarsi l'uno all'altro. Il secondo periodo critico si situa nella fase dei primi importanti apprendimenti scolastici quali il calcolo, la lettura, la scrittura, cioè il momento di inserimento del bambino nella società d'accoglienza. Il terzo periodo vulnerabile è senza dubbio l'adolescenza, momento in cui si pone la questione dell'affiliazione e dell'appartenenza (Moro, 2005, p. 47).

La nascita di un bambino rappresenta in tutti i gruppi umani un momento cruciale che induce una riorganizzazione dei ruoli e della struttura familiare e come ogni momento di transizione comporta per i genitori una ridefinizione della propria identità, in particolare nelle famiglie con vissuto migratorio; la mancanza di un involucro culturale certo a cui fare riferimento per affrontare questi importanti cambiamenti mette a rischio le figure genitoriali, in primo luogo la madre.

L'ingresso alla scuola primaria, sede degli apprendimenti formali, avvia il processo di iscrizione del bambino all'interno di una cultura altra, diversa da quella presente in famiglia, facendo emergere i primi possibili contrasti. Qui la scissione incarnata

dalla madre si manifesta attraverso la separazione tra il contesto familiare e quello scolastico, intensificando potenzialmente la frattura interna. Inoltre la valutazione basata su abilità come lettura e scrittura, proprie della cultura del paese di migrazione, può spingere i bambini a conformarsi a quel modello, allontanandosi dalle proprie radici e rafforzando ulteriormente la scissione. Nella scuola, il bambino deve trovare un posto e un ruolo, ma il contesto può risultare non inclusivo, alimentando il rischio di essere percepiti e di percepirsi come estranei, il che può portare anche all'autoesclusione, attivando un circolo vizioso.

Con l'adolescenza, infine,

il rapporto incerto con le affiliazioni e il mondo esterno va a complicarsi con insolubili problemi di filiazione e d'identità. L'adolescente s'interroga sul posto che occupa nella sua discendenza: è come suo padre? come suo nonno? è straniero alla sua stessa discendenza? In quel caso dovrebbe definirsi come altro, ricostruire un proprio rapporto con la realtà. L'adolescenza è un momento estremamente critico per i figli di migranti, come d'altra parte per tutti i bambini che, per un motivo o per l'altro, non possono occupare un posto ben definito nella loro discendenza. Alla ricerca di identità che caratterizza tutte le adolescenze si aggiungono qui, in modo a volte tragico, delle questioni inerenti alla posizione stessa della migrazione e allo statuto meticcio dell'adolescente chiamato a vivere in un universo altro da quello dei suoi genitori (Moro, 2005, p. 86).

La ricerca di una collocazione all'interno della loro filiazione e ai gruppi di filiazione è una sfida che riguarda tutti i giovani, ma per gli adolescenti discendenti da migranti, questo compito si complica ulteriormente a causa della distanza tra i due

mondi. Spesso si identificano più facilmente con i coetanei piuttosto che con i genitori, verso i quali possono sperimentare un senso di estraneità; in aggiunta questa dinamica può essere accentuata dalle difficoltà sociali che affliggono i genitori, spesso colpiti da precarietà occupazionale e disoccupazione, aspetti che concorrono a sminuire la considerazione rispetto alla loro figura: di conseguenza i figli potrebbero preferire modelli di identificazione tra i loro coetanei anche a causa della svalutazione sociale associata ai genitori (Lerin, 2018).

Si cercherà ora di approfondire l'aspetto legato ai fattori di rischio relativi alla venuta al mondo del bambino e alla creazione della genitorialità lontana dal proprio contesto culturale di riferimento; a seguire ci si soffermerà invece sulle problematiche legate all'ingresso nel mondo scolastico, aspetto particolarmente significativo per chi opera nel mondo dell'istruzione e dell'educazione.

#### **4.2. Genitorialità in esilio**

I bambini meticci sono figli di genitori che un giorno hanno deciso di lasciare il paese di origine per seguire un cammino diverso da quello della generazione che li ha preceduti. Per capire i bambini bisogna tener presente chi sono i genitori, il loro percorso e come le dinamiche della vita da migrante influiscono nella costruzione del rapporto parentale (Moro, 2005, p. 94).

Come visto nel secondo capitolo, attraverso lo sguardo dei modelli della psicopatologia dello sviluppo, la qualità delle relazioni primarie è centrale nella determinazione di fattori di rischio e di protezione. Essere genitori non è un fatto, quanto piuttosto un processo: genitori non si nasce, si diventa (ibid.) ed è anche dalla qualità di questo processo di ricostruzione identitaria che dipendono le relazioni parentali, in cui comunque anche il bambino gioca un ruolo attivo. La genitorialità

fa parte a pieno titolo di quegli oggetti culturali che nel capitolo precedente (paragrafo 3.2.1) sono state definite “rappresentazioni”: culturalmente determinate, esse informano l’individuo su diversi livelli, determinandone l’agito. Scrive M. R. Moro:

I fattori sociali e culturali che partecipano alla creazione della funzione parentale sono molteplici. Quelli culturali hanno un ruolo preventivo, perché forniscono anticipatamente i criteri di come si diventa genitori e, se ce n’è bisogno, sono supporto per dare significato agli ostacoli della vita quotidiana, alle difficoltà della relazione genitore-figlio, consentono di prevenirne la sofferenza (p. 95).

In questo senso la cultura assume un importante ruolo protettivo, dal momento che fornisce al genitore gli strumenti per poter agire con un senso di sicurezza ed efficacia in situazioni ancora sconosciute: è la cultura che ci dice cosa significa essere genitori e cosa comporta, quali le azioni, le cure, le posture da assumere per assolvere al meglio il proprio ruolo. Questi criteri relativi a come si alleva un bambino supportano il genitore, attribuendo significato a ciò che accade nella relazione madre-bambino e rappresentano un punto di riferimento sostanziale in un momento delicato quale quello della maternità e della paternità, in quanto, come si è detto, situazione di transito e di ridefinizione della propria identità. È grazie a questo supporto inoltre che per il genitore è possibile formulare delle prefigurazioni su chi sarà il bambino in arrivo, collocarlo all’interno della linea di discendenza familiare e, soprattutto, di ritagliare per lui quello “spazio mentale” che D. Winnicot riconosce come necessario perché il bambino possa sviluppare un’integra idea di sé, come esposto nel paragrafo 2.2.4. Queste prefigurazioni, a cui si lega la nominazione

del bambino, processo importante e carico di molti significati<sup>11</sup>, saranno determinanti nel definire la qualità della relazione madre-bambino, la modalità di rapportarsi con lui e di conseguenza il suo sviluppo psichico. Per molte culture tradizionali ad esempio, il neonato potrebbe essere considerato un antenato di ritorno dal mondo degli invisibili, è quindi fondamentale riconoscerlo, attribuirgli il giusto nome e relazionarsi con lui in maniera consona alla personalità di tale antenato (la cui modalità andrà a sua volta a determinare l'identità psichica del bambino); se ciò non avviene le conseguenze saranno l'incrinatura della relazione con il mondo degli invisibili, generatrice di caos e malessere (vedi paragrafo 3.3.2), che qui possiamo leggere attraverso la manifestazione di un disagio infantile .

#### *4.2.1 Smarrimenti: un maternage insicuro*

La madre (...) in tutte le società umane è la prima trasmittitrice di cultura. Attraverso il modo di accogliere il neonato, tenerlo in braccio, toccarlo, parlargli, nutrirlo, presentargli la famiglia, la madre gli trasmette la visione del mondo del suo gruppo di appartenenza. Il bambino interiorizza così il modo della mamma di percepire il mondo e forma una sua "pelle" o "involucro culturale". La comunità sostiene la madre nella sua funzione di trasmittitrice della cultura (Dal Verme & Ponce Perez, in Moro, De la Noë, Mouchenik, & Baubet, 2009, p. 128).

---

<sup>11</sup> La nominazione del bambino è un processo che nelle culture tradizionali può necessitare di parecchio tempo, richiedere diversi passaggi e rituali che coinvolgono l'intero gruppo, in quanto è il nome che fornirà l'identità della persona e lo iscriverà all'interno del lignaggio parentale. Si veda ad esempio quanto affermato a questo proposito da M. L. Cattaneo, nella citazione riportata nelle pagg. 57-58. Anche nella nostra società la scelta nel nome del bambino è solitamente ben ponderata dal momento che il nome porta con sé specifici significati e in un certo senso connota la persona: ad esempio è molto improbabile che dei genitori scelgano per il loro bambino un nome che ricorda loro persone o situazioni spiacevoli quanto è più probabile il contrario. Inoltre è comune la pratica, soprattutto in alcune regioni, di chiamare i figli con i nomi di nonni o avi, atto che crea un legame e inserisce i nuovi nati, assieme al cognome, all'interno del gruppo familiare.

Diventare genitori in esilio<sup>12</sup>, cioè all'esterno del proprio gruppo di riferimento culturale, significa situarsi in una posizione di vulnerabilità ed esporsi al pericolo di *smarrimento*.

Se (...) ci si trova in una situazione di migrazione, le difficoltà di costruzione del legame genitori-figli trova nuclei di significato molto più difficili da comprendere, nell'esperienza sociale del gruppo. Ci si trova in una situazione in cui i soli elementi di riferimento certo sono il proprio corpo e lo psichismo individuale, tutto il resto diventa mutevole e precario (Moro, 2005, p. 97).

I punti di riferimento culturali, le categorie utilizzate per significare la realtà, non sono i propri e non sono dominati (quando addirittura non conosciuti), di conseguenza la madre migrante si trova sottoposta ad esigenze contraddittorie che possono provocare incertezza e inquietudini (Goussot, 2010): si trova nella complessa situazione di dover interiorizzare i valori della società d'accoglienza, pur sapendo però trasmettere quelli della sua tradizione di cui è costituita e che la informano su cosa significa essere madre. Può accadere inoltre che tali valori si oppongano alle logiche mediche, psicologiche, sociali e culturali del paese di accoglienza (Moro, 2005): queste madri devono saper gestire in modo complesso e spesso travagliato il rapporto tra medicina "scientifica occidentale", cioè quella disponibile qui, e medicina tradizionale nella gestione della cura dei figli (Goussot, 2010).

Queste contraddizioni instillano nella madre il dubbio su come svolgere il suo ruolo, creando insicurezza e confusione, vissuti emotivi che potrà potenzialmente

---

<sup>12</sup> Genitori in esilio è il termine usato in diverse opere da M. R. Moro, sottolineando il vissuto emotivo di lontananza e distacco dalla terra delle proprie origini.

comunicare al bambino trasmettendogli una percezione caleidoscopica del mondo. Le sue rappresentazioni di *maternage* non sono in sintonia con il paese di accoglienza: esse perdono di significato nel momento in cui non sono riconosciute e sostenute dalla comunità. Si è vista in precedenza l'importanza della validazione da parte della rete sociale dei percorsi e delle scelte individuali (paragrafo 3.2.1): il disconoscimento da parte del gruppo esterno non solo comporta la grave mancanza di supporto di quest'ultimo, fondamentale nelle culture tradizionali dove ciò che definisce la persona è il suo inserimento all'interno di una comunità, ma insinua anche il timore del giudizio (Spillari, 2023).

Come sottolinea Moro, le matrici ontologiche e le rappresentazioni culturali che i genitori hanno del bambino sottendono tutti i gesti da loro effettuati nei suoi confronti, pre-esistono al bambino, sono la culla culturale che egli verrà ad abitare (Moro, Rezzoug & Baubet, in Moro, De la Noë, Mouchenik, & Baubet, 2009). Le tecniche di *maternage* sono dunque profondamente orientate dalla cultura e possono presentare anche delle differenze sostanziali che si riflettono sulla costruzione psichica del bambino.

A questo proposito si cita un'interessante distinzione, elaborata in ambito antropologico negli anni '30 da Marcel Mauss (Mauss, 2017) e ripresa negli studi etnopsicoanalitici (Stork, 1986) relativa alla modalità con cui le madri si approcciano ai propri figli: da un lato le popolazioni "con la culla" o "a basso contatto", dall'altra quelle "senza culla" o ad "alto contatto". Nel primo gruppo si iscrive la società occidentale, dove la relazione madre-bambino è mediata da oggetti (la culla, appunto ma anche altri oggetti come giocattoli, biberon, ciuccio,



ecc., considerabili come surrogati della presenza materna), nel secondo si collocano invece le culture tradizionali. Il modello a basso contatto si caratterizza per

una distanza fisica tra il corpo della mamma e quello del bambino, che viene mediato da oggetti. Il modello (...) prevede una relazione mamma-bambino che si basa non sul contatto fisico, ma sul linguaggio verbale o passa attraverso lo sguardo, quindi la mamma guarda il bambino o gli parla, la comunicazione è verbale e visiva, ma non tattile (Balsamo, 2006, p. 84).

Nei popoli “senza culla” invece non è prevista la mediazione tramite oggetti e la relazione avviene soprattutto tramite il contatto corporeo, costante e diretto e il bambino accompagna costantemente la madre nello svolgimento delle sue attività quotidiane. Si vengono a costruire due idee di bambino e di maternità completamente diverse: da un lato una relazione duale e privilegiata, con il bambino separabile dalla mamma, la quale esiste in funzione del piccolo e la cui presenza accidentale può essere incarnata da oggetti, dall'altra un contatto fisico costante con la madre che ha sempre il bambino con sé, e dove la coppia è vista come un'unità che vive in simbiosi (ibid.).

Esistono nelle società d'oggi anche forme intermedie tra queste pratiche ma ciò che interessa sottolineare è che una rimodulazione di queste modalità è molto complessa perché profondamente insita nelle rappresentazioni genitoriali. Da questa diversità di sguardi rispetto a chi sia il bambino e come vada trattato per prendersene cura, ne conseguono naturalmente anche idee diverse di educazione e di cosa significhi diventare uomini o donne, come visto nel paragrafo 3.3.1 relativo all'antropopoiesi.

Il bambino meticcio è dunque accolto in una situazione di dissonanza, si situa su una scissione tra la cultura di origine e la cultura di accoglienza, con un vissuto materno di incertezza e spaesamento. M. R. Moro definisce questi figli come “bambini esposti” (M. Moro, 2005, p. 52) ad una particolare vulnerabilità, portata dal *rischio transculturale* (ibid.): il rischio è quello di assorbire la confusione della madre e di costruire la propria identità su una scissione, quella tra due mondi di natura differente a volte in conflitto. Si è visto nel secondo capitolo ed in particolare con D. Winnicott (paragrafo 2.2.4) quanto per un sano sviluppo sia importante invece uno sguardo materno contenente, che consenta al bambino di sentirsi integrato e possa elaborare il senso del sé e della realtà. È chiaro come l'incertezza e lo spaesamento non consentano alla madre di adottare un gesto sicuro e di trasmettere al bambino quella coerenza necessaria allo sviluppo del piccolo. Restando nella prospettiva proposta da D. Winnicott, ciò che in particolare è compromessa nella relazione diadica in queste circostanze è l'*object presenting*, la capacità della madre di “presentare il mondo a piccole dosi”, dal momento che lei stessa non ne conosce necessariamente tutte le logiche di funzionamento (Moro, 2005, p. 48): i compiti di scegliere, non solo come ma anche cosa presentare, e di attribuire significati a ciò che il bambino sperimenta ma non conosce, saranno dunque complessi e faticosi.

Scrive M. Moro, riprendendo il pensiero di D. Winnicott:

il bambino, attraverso la madre, accede ad oggetti semplici, poi sempre più complessi per giungere infine al mondo in tutte le sue dimensioni. (...). La madre condivide con il suo piccolo un pezzo a parte del mondo intero, conservandolo sufficientemente piccolo perché il bambino non entri in confusione, ampliandolo progressivamente per soddisfare la capacità del

bambino di gioire del mondo (...). È a questo livello, e principalmente nel rapporto con il mondo esterno, che la migrazione introduce una rottura brutale: il sistema referenziale non è più lo stesso, come pure le categorie utilizzate, tutti i riferimenti vacillano (...). [Per la madre] ciò che sta al di fuori non è più sicuro ed entra in confusione il suo modo di percepire il mondo. Così, potenzialmente, trasmetterà al figlio una percezione caleidoscopica del mondo che può essere generatrice d'angoscia e d'insicurezza. (ibid. p. 48-49).

Al “rischio transculturale” appena presentato si aggiungono altri due fattori di rischio specifici della condizione di figli di migranti: la trasmissione del trauma migratorio e il blocco della trasmissione.

#### *4.2.2 La trasmissione del trauma migratorio*

Molte possono essere le ragioni per cui una persona decide di migrare dal proprio paese per svolgere il suo progetto di vita lontano, riorganizzando la propria esistenza e ricostruendo il proprio posto nel mondo. Nel primo capitolo sono stati presentati gli svantaggi in cui la condizione di migrazione pone i bambini e le loro famiglie che hanno affrontato un viaggio per trasferirsi in una nuova patria, lontana dalla propria origine: naturalmente ogni situazione è a sé e le variabili in gioco sono molte e vanno tenute in considerazione. L'incontro con l'alterità richiede comunque una messa in discussione della propria identità con conseguenze che possono essere creative ma anche angoscianti, generando quel che si è definito uno “shock culturale” (vedi paragrafo 1.5). In ogni caso la migrazione, che sia avvenuta per scelta, per necessità o altro, è un atto coraggioso dalle complesse implicazioni, che

impegna la vita dell'individuo e provoca delle modificazioni non solo nell'identità individuale ma anche nell'insieme della storia familiare (Moro, 2005).

In alcuni casi la migrazione si lega ad esperienze traumatiche che possono essere accadute nel proprio paese, durante il viaggio o nel paese di accoglienza, ma anche per quei microtraumi quotidiani dovuti all'indebolimento della protezione culturale a cui il migrante è sottoposto, come la perdita dell'ovvietà del quotidiano, la frattura del legame fondativo con le origini e la necessità di un continuo lavoro di rifondazione identitaria, privata del supporto della comunità (De Micco, 2017).

Per T. Nathan ogni migrazione è traumatica perché porta alla rottura dell'omologia fra cornice culturale esterna e interna interiorizzata; la nozione di traumatismo migratorio e delle sue conseguenze psichiche per la prima e la seconda generazione, se non addirittura per quelle successive, occupa un posto centrale nella sua teoria (Moro & Baubet, in Moro, De la Noë, Mouchenik, & Baubet, 2009, p. 65). Il trauma migratorio, in virtù della sua natura di trauma culturale, non esaurisce i suoi effetti nell'arco di una generazione, ma necessariamente si propagherà nelle successive (De Micco, 2007), trasmesso non verbalmente e inconsciamente, sotto forma di non detti, di segreti oppure di silenzi (Lerin, 2018).

Per Cyrulnik<sup>13</sup> il trauma vissuto da una persona ha delle conseguenze sul funzionamento psichico del suo discendente. Sembra che quest'ultimo sia più vulnerabile della persona stessa che ha vissuto questo evento traumatico, perché il parente prossimo della persona colpita riceve uno stress senza volto, un'aggressione senza forma che viene dalla figura di attaccamento. Non

---

<sup>13</sup> Boris Cyrulnik, neuropsichiatra francese, è tra i principali teorizzatori del concetto di resilienza declinato all'ambito psicologico.

sa contro cosa difendersi poiché ha l'impressione che il male venga da lui stesso e certamente non da coloro che lo amano. Questa trasmissione della sofferenza non può aversi se non fra due persone legate fra loro e capaci di empatia. Così il bambino meno attento a ciò che riceve da sua madre potrà proteggersi meglio rispetto a quello troppo legato e che percepisce il minimo segnale emotivo (De La Noë, Sharara & Moro, in Moro, De la Noë, Mouchenik, & Baubet, 2009, p. 258).

A differenza dei genitori che hanno vissuto direttamente il trauma e possono quindi identificarlo ed elaborarlo, i loro figli non sono in grado di fare altrettanto e quindi di superarlo, pur soffrendone gli esiti (Lerin, 2018). Paradossalmente i figli che sviluppano un legame meno empatico e più distaccato con i loro genitori potranno più facilmente proteggersi dalla trasmissione traumatica: il sentimento di estraneità diviene in questo caso fattore protettivo perché permette di mantenere distante il vissuto emotivo doloroso dei propri genitori, senza subirne quindi le conseguenze.

#### *4.2.3 Il blocco della trasmissione*

Si è detto in precedenza della condizione di smarrimento a cui le mamme in esilio, si trovano immerse, alle prese con il contrasto tra cultura interna ed esterna e la contraddittorietà tra l'esigenza di abitare la propria idea di maternità, trasmettendo determinati valori al figlio, e quella di abbracciare quella del nuovo contesto socioculturale. Può anche accadere che, spinte dal desiderio e dalla necessità di uniformarsi alla cultura di accoglienza o per timore del giudizio, le famiglie scelgano di abbandonare i propri codici culturali affinché il proprio bambino possa iscriversi a pieno titolo come cittadino di *qui*. Il blocco della trasmissione

può avvenire a livello della lingua materna dei genitori, delle pratiche tradizionali, educative, culturali, culinarie, religiose oppure a livello della storia personale dei genitori e della storia familiare. Indipendentemente dalle ragioni per le quali i genitori decidono di non trasmettere ai loro figli quello che hanno ricevuto dai loro genitori, le conseguenze negative sono le medesime, cioè una fragilizzazione della costruzione identitaria dei loro figli, che incontreranno difficoltà nel sapere da dove vengono, e dunque a iscriversi nella loro filiazione (Lerin, 2018, p. 105).

Si tratta inoltre di un passaggio che per i genitori non può essere privo di contraddizioni e fatiche, se non di dolore, dal momento che implica il rifiuto della propria identità originaria e un allontanamento dalle proprie radici. La scelta di adottare stili di vita, lingua e costumi del paese di accoglienza può inoltre comportare contrasti con la famiglia di discendenza e il proprio gruppo di origine, se non addirittura la drastica recisione dei legami con conseguenze dolorose e traumatiche (Moro, 2005).

Inoltre il rischio di una presentazione del mondo frammentata e incerta non è comunque eliminato, dal momento che i sistemi di riferimento culturali che hanno formato la psiche del genitore sin dalla nascita sono comunque altri e non è possibile eluderli se non a costi altissimi e comunque non totalmente, data la stretta connessione che intercorre, come si è visto, tra psiche e cultura. In questa scelta vi è insito l'alto rischio di trasmettere al proprio figlio elementi di un involucro culturale che non si conosce e domina pienamente, che si interpreta comunque attraverso le proprie categorie cosmologiche; di conseguenza si presenta il rischio di travisarne i contenuti ed avviare una trasmissione di elementi deteriorati e valori mal acquisiti

che, pur caratterizzati da un alto potenziale creativo, non proteggono lo sviluppo psichico del bambino né ne alleggeriscono il percorso inclusivo.

Emblematico caso di blocco della trasmissione è quello che riguarda la decisione da parte delle famiglie di comunicare con il proprio bambino esclusivamente nella lingua del paese di immigrazione, pratica purtroppo spesso ancora incoraggiata da figure istituzionali. Si pensa così, in buona fede, di agevolare i processi di socializzazione del bambino, di inclusione nel tessuto sociale ed in particolare di spianare il percorso di studi all'interno dell'istituzione scolastica, dove la lingua riveste un ruolo centrale dal momento che veicola i contenuti. Occorre considerare che spesso i genitori stranieri ambiscono ad un riscatto sociale vissuto tramite i figli (Dusi, 2012), che li porta ad investire parecchie risorse nella loro istruzione: d'altronde la migrazione ha a che fare con un progetto di vita che impegna la discendenza (Moro, 2005), motivato spesso dal desiderio, comune a tutti i genitori, di dare ai figli l'opportunità di una vita migliore di quanto non sia stata la loro. Si è visto, nel paragrafo 3.2.2 l'intima connessione che intercorre tra lingua e identità culturale; la scelta da parte dei genitori di rinunciare all'utilizzo del proprio codice linguistico significa privarsi nella comunicazione con il bambino di concetti e significati su cui si fondano le strutture psichiche delle persone che compongono quella famiglia. Inoltre la lingua materna è la lingua degli affetti, quella che ci accoglie alla nascita, con la quale si comunica in un certo modo, al di là dei contenuti, per la sua tonalità intima e la sua portata affettiva: rinunciare all'uso della lingua materna significa rinunciare a tutto questo, privare la relazione genitori-figlio di queste tonalità affettive, necessarie perché possa stabilirsi quel sistema madre-bambino che secondo l'Infant Reserarch è alla base di uno sviluppo psicologico

tipico (vedi paragrafo 2.2.3). La scelta di utilizzare in famiglia solamente la lingua del paese di migrazione preclude

in modo arbitrario un'area di contatto psico-affettiva molto importante, determinando una sorta di artificiosa scissione nel mondo interno degli adulti e dei bambini. Da parte dei figli, vi possono essere inoltre una dolorosa sensazione di esilio dal mondo affettivo dei genitori e lo sviluppo della vergogna nei confronti della propria L1 (Favaro, 2011, p. 116).

Il rischio qui è dunque quello di allontanare il bambino dalla sfera della propria intimità e renderlo quasi un estraneo alla propria famiglia di origine: è quindi fondamentale che nella relazione genitori-figli sia utilizzata la lingua madre o che questa accompagni almeno la lingua esterna. Occorre considerare che i bambini saranno presto esposti alla lingua del paese di accoglienza, soprattutto con l'ingresso a scuola; tale immersione va sicuramente favorita e incoraggiata: la giovane età (Balboni, 2012) e un clima sereno tra microsistemi gli permetterà di apprendere pienamente anche questo codice linguistico con l'esito del bilinguismo. "Già prima dell'età scolare, un bambino si rende conto che due ambienti diversi dei quali ha esperienza usano lingue differenti e che è necessario sapersi servire di entrambe le lingue" (Favaro, 2011, pp. 110-111), quella "del fuori" e quella "del dentro". Perché l'apprendimento possa avvenire ci dovrà essere un contesto emotivo sereno, garantito dalla coesione tra il sistema familiare e quello scolastico/sociale, una condivisa stima e fiducia e volontà di collaborazione. Diversi sono ormai gli studi che dimostrano che il bilinguismo favorisce diversi aspetti dello sviluppo cognitivo e che "i soggetti bilingue dispongono di maggiori risorse, oltre



che di maggiori capacità metalinguistiche rispetto ai soggetti monolingui” (Bonifacci, Cappello & Bellocchi, 2012, p. 8).

### **4.3 Entrare a scuola: l'iscrizione nel mondo di qui**

L'inizio del processo di scolarizzazione rappresenta per tutte le famiglie e i loro figli l'ingresso nel mondo “pubblico”, creando uno spazio sociale, inscrivendo le une e gli altri all'interno di una comunità esponendoli nello stesso momento allo sguardo altrui (Dusi, 2012). Per le famiglie migranti questo passaggio può rappresentare un importante momento di vulnerabilità, dal momento che presuppone l'ingresso ufficiale del bambino nel mondo esterno, dove l'alterità si fa ancora più marcata che per altri bambini, a causa della distanza culturale. L'ingresso può avvenire in modo a volte brutale per il bambino che, non avendo potuto usufruire di una presentazione del mondo “a piccole dosi”, si trova impreparato di fronte ad un universo distante da quello familiare, dove vigono logiche distanti da quelle che conosce. La scissione trasmessa dalla madre si concretizza e la sfida con cui il bambino si deve ora confrontare è quella di trovare un suo posto all'esterno e al tempo stesso conservare quello che gli rimanda l'interno, alternative che non possono coesistere (Moro, Rezzoug & Baubet, in Moro, De la Noë, Mouchenik, & Baubet, 2009) ponendolo in un'impasse di non facile soluzione.

Luogo di umanizzazione, la scuola sotto diversi aspetti è (...) un luogo della socializzazione, vale a dire di trasmissione dei valori e delle rappresentazioni di una società e allo stesso tempo di apprendimento di comportamenti conformi. Più ancora che luogo di acquisizione di competenze cognitive (leggere, scrivere, contare) (...), essa è ugualmente un mezzo di socializzazione, un luogo di imposizione culturale (...), di riproduzione sociale

e di trasmissione (Giraud & Moro, in Moro, De la Noë, Mouchenik, & Baubet, 2009, p. 259).

La natura scolastica è per definizione quella dell'acculturazione: la scuola è l'istituzione sociale adibita ufficialmente alla trasmissione di quei valori, abilità, competenze che la comunità ritiene fondamentali per la formazione della persona; per questa sua funzione può essere percepita dalle famiglie migranti come realtà ambivalente: da un lato "rappresenta lo spazio l'opportunità principale per avere accesso al riconoscimento e al riscatto sociale del sé e del proprio progetto migratorio attraverso l'integrazione dei figli e il loro possibile avanzamento di status" (Dusi, 2012, p. 42), dall'altro

costituisce anche lo spazio in cui i figli si confrontano con la cultura del paese d'arrivo, con la laicità dello stato, con altri stili relazionali verticali e orizzontali. La scuola può costituire il luogo in cui i figli iniziano ad allontanarsi dalla cultura familiare, a motivo del suo proporre modalità educative e sistemi di valori che contraddicono quelli genitoriali. Le incomprensioni connesse con la distanza genitoriale s'intrecciano con le tensioni che i processi di assimilazione-integrazione in una nuova realtà simbolico-culturale portano con sé (ibid.).

Grande investimento dunque da una parte e sentimento di estraneità e origine di possibili attriti dall'altro. Le difficoltà emergono quando viene a mancare con la realtà scolastica un vero dialogo che consenta il reciproco confronto, a partire dalla considerazione delle aspettative reciproche e delle relative rappresentazioni riguardo all'educazione. L'estraneità che il bambino e la sua famiglia possono

sperimentare nei confronti della scuola si lega infatti alla distanza relativa alle diverse rappresentazioni di sapere:

La scuola stessa è strutturata secondo una visione del sapere che appartiene al mondo occidentale e che determina i metodi pedagogici, le relazioni con gli allievi, quelle con i genitori... Come ogni rappresentazione culturale, il rapporto con il sapere è implicito e evidente – in un dato gruppo culturale ciascuno condivide le medesime rappresentazioni. La rappresentazione dell'infanzia, della sua natura, dei suoi bisogni, delle sue attitudini, partecipa a tale visione del sapere (Moro, 2005, p. 46).

Non conoscere tali impliciti significa allora restare esclusi: tocca al bambino lo sforzo di apprenderli, con la possibilità che non vengano però veramente interiorizzati, qualora questo sforzo venga compiuto. Per quanto riguarda i genitori spesso accade che pur non condividendo la visione del mondo trasmessa dall'istituzione scolastica, si mantengano ad una rispettosa distanza o, come la definisce Moro, adottino una “passiva benevolenza” (ibid.), riconoscendo all'istituzione il compito formativo dei propri figli ma rimanendone comunque estranei.

Perché il bambino possa attribuire un significato comprensibile alla dimensione scolastica in forma coerente e sostenibile è necessario che sia guidato, poiché da solo non possiede gli strumenti per coglierne la logica; occorre inoltre che il rapporto con il sapere scolastico non invalidi e non screditi quello dei genitori, altrimenti il prezzo da pagare è troppo grande (ibid.).

Parlare di scuola significa certamente parlare di apprendimenti: il rischio che si corre, a partire da questa situazione di scissione e di senso del sé frammentato è quello di innescare un circolo vizioso tra insuccesso negli apprendimenti e autostima fragile. Perché ci possa essere motivazione all'apprendimento infatti è necessario che il bambino sperimenti un senso di fiducia e autoefficacia: si tratta della percezione di poter affrontare con successo un compito, e ciò è possibile solo se si è in grado di comprendere il contesto e prevederlo. In caso contrario si otterrà un congelamento che non permetterà al bambino di attivare alcun processo di apprendimento, con ricadute sull'autostima, che a sua volta contribuirà a creare un senso del sé di inefficacia (Bascelli, 2008). Dal punto di vista cognitivo inoltre, perché sia possibile costruire apprendimenti è necessario che le proposte scolastiche siano significative, ovvero:

i processi di acquisizione dovrebbero (...) consentire allo studente di porre in relazione quanto di nuovo gli viene richiesto di apprendere con quanto già sa, riferendo le nuove conoscenze agli apprendimenti pregressi ed in costruzione. Sul piano operativo, il principio da seguire è costituito dalla valorizzazione delle rappresentazioni, idee, concetti, logiche che caratterizzano il patrimonio apprenditivo di partenza dell'allievo, per proporre saperi in forma tale da potersi ancorare ed essi ed essere sviluppati. (Maccario, 2012, pp.145-146).

Se a queste pre-conoscenze e pre-rappresentazioni dunque non viene dato spazio, non vengono riconosciute o comprese a causa della diversità o vengono addirittura svalutate, è chiaro che non avranno occasione di emergere. Naturalmente tali questioni non riguardano esclusivamente i bambini provenienti da un *background*

migratorio, i quali tuttavia risultano particolarmente esposti al rischio di inconciliabilità delle rappresentazioni e, assieme alle loro famiglie, di essere percepiti dall'ambiente scolastico come estranei, stranieri appunto, cioè appartenenti a un'altra cultura (Giraud & Moro, in Moro, De la Noë, Mouchenik, & Baubet, 2009): il potenziale esito è quello di una reciproca svalutazione tra sistema familiare e sistema scolastico, in una tensione dialettica al cui centro si trova l'alunno. Accade così che

alcuni bambini (...) restano sospesi senza poter fare il lavoro di appropriazione attiva necessaria all'apprendimento: la dissociazione tra gli affetti (i legami familiari) e il cognitivo (il funzionamento cognitivo) sarà allora troppo grande. Per apprendere bisogna avere sufficiente stima di se stessi e una buona sicurezza interna, tutti ingredienti che dipendono dai nostri legami affettivi (Moro, 2005, p. 46).

La dimensione affettiva riveste in tali dinamiche un ruolo di assoluto rilievo: ciò che è compromesso qui è infatti in primo luogo la possibilità di un ambiente di apprendimento coeso, prevedibile e quindi sereno, qualità necessarie perché possa esserci apprendimento. Vi è infatti una stretta interdipendenza tra vissuti cognitivi e vissuti affettivi:

Non c'è apprendimento efficace senza la motivazione e la motivazione ha sempre un humus affettivo (...). La dimensione affettiva condiziona l'efficacia dell'apprendimento. Senza la partecipazione affettiva a ciò che si studia, difficilmente si avrà conservazione, stabilizzazione e profonda fissazione dell'appreso, ma soprattutto difficilmente l'appreso si configurerà materia personalizzata e forma personalizzate: è cosa nota il fatto che si studi con più

efficacia quel che più ci appassiona, perché quel che più ci appassiona è anche quel che più ci motiva alla concentrazione e all'approfondimento, con risultati che rimangono poi negli anni, mentre si dimentica in fretta quel che si studia senza coinvolgimento. Non bisogna inoltre dimenticare che la relazione educativa è sempre effettivamente connotata: quando l'insegnante agisce esprime di continuo una qualificazione affettiva, sociale, intellettuale e la sua condotta finisce con il generare sempre tipiche esperienze socioaffettive con valenza facilitante od ostacolante (Valbusa, in Mortari & Ubbiali, 2021, p. 56).

Con successo scolastico non ci si riferisce esclusivamente alla dimensione degli apprendimenti ma in generale al ben-essere, al modo di stare a scuola, che si riflette sul comportamento: i problemi comportamentali sembrano di fatto riguardare spesso gli alunni figli di migranti (Giraud & Moro, in Moro, De la Noë, Mouchenik, & Baubet, 2009) e, forse ancor più della qualità degli apprendimenti con cui comunque si intrecciano, essi sono certamente spia della serenità e della salute psicologica del bambino.

Si sottolinea infine, come rileva M. R. Moro in seguito a un lavoro di ricerca condotto nelle scuole parigine negli anni '80, che per i figli dei migranti l'aspetto affettivo e relazionale sarebbe ancora più rilevante che per gli altri bambini, nel determinare il loro successo scolastico, il che aumenterebbe "la loro vulnerabilità e sensibilità alle caratteristiche della relazione instaurata dall'insegnante" (2005, p. 46).

Si consideri infine che questi figli rappresentano spesso "la porta di accesso" tra la famiglia e il mondo esterno, posizione di responsabilità non semplice per un bambino, che potrebbe andare a creare dinamiche paradossali.

(...) I bambini, spesso molto presto, ne sanno ben più che loro stessi genitori. La cosa li mette in una posizione paradossale che non rispetta l'ordine delle generazioni o che mette in crisi tale ordine creando, a volte, una vera *inversione delle generazioni* (...). È come se questi bambini fossero autosufficienti. Si tratta di un processo che è sempre difensivo, ed è importante non lasciarsi prendere dall'illusione della loro indipendenza. Questi bambini, come gli altri, hanno bisogno dei loro legami parentali e affettivi. D'altra parte, l'inversione sopracitata è per il bambino anche sorgente di forza, a condizione che sia presa per quello che è, una finzione che accompagna il bambino è la sua situazione di *métissage* (Moro, 2005, pp. 50-51).

Il rischio è quello che si attui una vera e propria inversione dei ruoli, dove i genitori non sono in grado di sostenere i figli nel loro processo sviluppo e di "entrata nel mondo": sono invece questi ultimi che, al contrario, presentano il mondo ai genitori. Viene così ad alterarsi quella asimmetria relazionale necessaria affinché il bambino possa costruire fiducia a partire dalla relazione con l'adulto, come visto nel paragrafo 2.2.3.

In sintesi, l'entrata a scuola si configura come un evento molto delicato che espone i bambini di famiglie migranti a fare direttamente i conti con la scissione sulla quale si strutturano. Questi bambini

sono il legame fra questi due mondi. Il figlio di migranti protegge i propri genitori del mondo esterno, ma quest'atto si accompagna al sentimento di essere differente da loro. È l'anello di congiunzione necessario con l'esterno, ma anche il rappresentante del mondo di fuori all'interno della casa. Per

questa ragione si trova in una situazione di equilibrio instabile dentro la propria famiglia. Dunque la strutturazione culturale e la strutturazione psichica di questi bambini si costituiscono su scissioni, incerte in tale contesto d'instabilità ma tuttavia necessarie perché possano muoversi in due mondi eterogenei (De la Noë, Sharara & Moro, in Moro, De la Noë, Mouchenik, & Baubet, 2009. p. 248).

#### **4.4 Meticcio e resilienza**

La condizione di bambino proveniente da *background* migratorio significa, come visto finora, vivere in uno stato scissione, di sospensione tra due mondi incongruenti; ciò lo pone all'interno di una continua dinamica di transito tra due realtà, di *transculturalità*, appunto. Si è visto quali possono essere le fatiche di alcuni bambini e delle loro famiglie che sperimentano questo vissuto: è chiaro, vale la pena ripeterlo, che ogni situazione rappresenta un caso a sé che va considerato nel rispetto della sua singolarità, principio tra l'altro fondamentale dell'approccio transculturale, dove diversità e specificità significano anche ricchezza di risorse risolutive e opportunità (Coppo, 2013); dal punto di vista degli operatori sociali che operano con questa categoria di bambini non è possibile formulare leggi e modelli d'azione che valgano per tutti, data appunto l'eterogeneità delle situazioni. La stessa categoria "famiglie migranti" è estremamente variegata, con un'ampia varietà delle culture di origine, che in Italia per altro risulta maggiore che altrove (Gavazzie & Zampella in Moro, De la Noë, Mouchenik, & Baubet, 2009), e considerando poi le loro singolari declinazioni, incarnate dall'individuo e dal suo entourage. Ciò che si è voluto far emergere è la maggior esposizione a determinati fattori di rischio che riguardano in modo specifico la persona migrante, colui che ha lasciato il proprio paese di origine per continuare la propria vita da un'altra parte.



A questa condizione di vulnerabilità si accompagnano però anche preziose occasioni, che in alcuni casi possono riguardare tutta la comunità di accoglienza e non soltanto il migrante, la sua famiglia i suoi figli. L'incontro con il diverso è in un modo o nell'altro un'esperienza che mette in *crisi*, parola che richiama dal suo significato etimologico all'azione di dover scegliere, una scelta volta al cambiamento e all'avvento di una nuova situazione inedita, da costruire. Così, se si pensa alle fatiche a cui sono sottoposti potenzialmente i bambini meticci, si coglierà l'altro lato della medaglia che li rende figure in "transito": quelle della resilienza, della creatività e della competenza. Fattori di vulnerabilità e di protezione sono dunque intrinsecamente legati e complementari e, nonostante le sfide e le vulnerabilità che i figli di migranti possano affrontare, è possibile trasformare tali situazioni in opportunità di maturazione e sviluppo personale: "la situazione transculturale permette, a volte, delle riuscite spesso inattese, a volte spettacolari" (Moro, 2005, p. 52).

Considerare entrambi e simultaneamente questi aspetti, vulnerabilità e protezione, consente inoltre di evitare la stigmatizzazione e la patologizzazione dei figli di migranti: concentrarsi esclusivamente sulle fragilità potrebbe portare a un'interpretazione limitata e distorta della realtà di questi bambini, mentre, comprendere anche i fattori di protezione può contribuire a una visione più completa e bilanciata, permettendo di apprezzare le risorse e le capacità che possono emergere nonostante le difficoltà (Lerin, 2018). In particolare questo approccio consente di mettere in rilievo quelle che sono le risorse di questi bambini, fondamentale nell'approccio educativo per poter elaborare e costruire una relazione educativa che sia realmente portatrice di crescita e benessere, non solo per il singolo ma per tutta la comunità di inserimento.

Citando il lavoro della sociologa Dominique Schnapper, M. R. Moro parla di una sorta di sovra-selezione alla quale sarebbero sottoposti i bambini con *background* migratorio: “coloro che la superano, ne traggono un beneficio aggiuntivo nella logica dell'affermazione di sé e nella ricerca della distinzione” (Moro, 2005, p. 52); si tratta in un certo senso di aver imparato “a padroneggiare il rischio” (De La Noë, Sharara & Moro, in Moro, De la Noë, Mouchenik, & Baubet, 2009), riuscendo a destreggiarsi con consapevolezza nel passaggio da un mondo all'altro.

Una situazione densa di sfide e di discontinuità con le esperienze precedenti è sicuramente faticosa, ma può diventare anche un'occasione di mobilitazione attiva delle risorse, di maggiore curiosità, di ricerca di soluzioni adeguate. In una parola, la *vulnerabilità può diventare resilienza* (Favaro, 2011, p. 60).

Il termine “resilienza”, che in fisica indica la resistenza di un materiale alla pressione e agli urti, è stato adottato nell'ambito di ricerca della psicologia e delle scienze umane, acquisendo il significato di capacità di resistere agli impatti della vita ed in particolare alla capacità di attribuire nuovamente senso al proprio progetto di vita quando colpiti da avversità, o di ridefinirlo completamente avviando una nuova fase esistenziale (Dainese, 2013). Questa nozione implica l'andare avanti, il proseguire la propria esistenza e la propria capacità di attivazione della risposta davanti agli eventi e non di passiva accettazione: le ostilità diventano occasioni di trasformazione e ricostruzione inedita, sviluppando competenze adattativa rispetto al contesto e mettendo in campo capacità e potenziali creativi il cui esito è la costruzione di nuovi significati, frutti meticci della transculturalità.

La nozione di resilienza sottolinea l'aspetto adattativo ed evolutivo dell'io (...). Non è una caratteristica stabile dell'individuo, ma piuttosto una capacità che si costruisce in un processo continuo che dura tutta la vita attraverso l'interazione fra l'individuo e sull'ambiente. La resilienza poggia dunque sull'ancoraggio a un sentimento di sé positivo, sul sentimento di appartenenza e di filiazione, su basi affettive e solide durante l'infanzia; dipende dal contesto in cui avviene il disordine e dai meccanismi di difesa messi in atto; dipende anche dal discorso costruito dall'ambiente sociale su quanto avvenuto, dal racconto costruito della persona e dal sostegno affettivo trovato (De La Noë, Sharara & Moro, in Moro, De la Noë, Mouchenik, & Baubet, 2009, p. 256).

La resilienza come fattore di protezione può dipendere, come la vulnerabilità, da fattori interni o dall'ambiente circostante e dai loro intrecci: aspetti affettivi e sociali si intersecano e ancora una volta è la dimensione relazionale il campo in cui si gioca la partita. In ambito scolastico ed educativo non si può prescindere dalla consapevolezza di questi fattori, da cui occorre partire per divenire, in quanto educatori, promotori di fattori di protezione e rendendosi a propria volta elementi di protezione per questi bambini.

Il concetto di resilienza così inteso si lega strettamente al concetto di competenza, cioè la capacità di adattamento attivo alle circostanze. Il bambino competente è colui che ha la capacità "far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo (Pellerey, 2004, p. 16). Ciò che attiva la competenza, andando in un certo senso a

corrispondervi, è quel processo che consente di conciliare due (o più) diversi mondi culturali di riferimento: per riuscirvi occorrono capacità logiche, cognitive, di *problem solving* e sociali. Colui che riesce nell'impresa è come se avesse a disposizione due sistemi integrati a cui attingere, due logiche a cui ricorrere per comprendere e significare gli eventi e la realtà circostante: se la funzione della cultura è quella di fornire una griglia di lettura del mondo che consente agli individui di anticipare ciò che può accadere in un dato momento e quindi di proteggersi (Lerin, 2018), questi bambini saranno doppiamente protetti.

L'ambito linguistico può costituire un valido esempio per cogliere nella pratica gli esiti vantaggiosi dell'aver integrato un doppio sistema culturale di rappresentazioni: il bilinguismo consente all'individuo di possedere non uno ma due codici con cui generare pensiero, due codici a cui poter attingere al bisogno per esprimere vissuti o concetti che richiedono l'uso talora dell'uno e talora dell'altro. Questa flessibilità cognitiva potrà avvenire a patto di aver costruito due sistemi linguistici integri, non in competizione, beneficiari della stessa considerazione e prestigio (Bonifacci, Cappello & Bellocchi, 2012).

Accanto a resilienza e competenza, il processo di meticciato implica una forte portata creativa che consente a questi bambini di ricostruire continuamente se stessi, elaborare logiche inedite e di trovare espedienti culturali innovativi, attingendo dal loro variegato bagaglio. Il potenziale creativo che risiede nel meticciato consente di percorrere inedite vie, trovare risposte impensate, figlie meticce, appunto, generate dalla commistione di due sistemi culturali, apportando il beneficio del nuovo e della divergenza costruttiva. La capacità creativa di questi "bambini ponte" (Moro, 2005) rappresenta un'importante opportunità non solo per

se stessi ma anche per la loro famiglia e la comunità di accoglienza: come traghettatori/mediatori rendono possibile il dolce accompagnamento da un mondo all'altro, allargando per entrambi la possibilità di conoscere altri punti di vista e costruire nuovi significati in una società sempre ibrida e bisognosa di "mediatori".

## 5. UNA SCUOLA-PONTE PER FAVORIRE IL TRANSITO

Con l'ultimo paragrafo del capitolo precedente, siamo tornati alla questione aperta nel primo capitolo relativa alle fatiche precipue dei bambini con *background* migratorio - distinguendo tra prime e seconde generazioni - che interferiscono con il loro cammino scolastico e che rischiano di aprire aree di vulnerabilità nelle traiettorie di sviluppo. Dal concetto di disagio scolastico si era aperto un percorso di riflessione sulla concezione di disagio infantile e di sofferenza psichica, concepite come il possibile esito dell'intreccio di fattori di rischio e di protezione, analizzandoli secondo diversi modelli forniti dalla ricerca psicopatologica, sino ad arrivare al modello transculturale. Tale modello, basato sull'apporto complementare di due discipline, l'antropologia e la psicologia, e sul principio di intima connessione tra cultura e psiche, risulta particolarmente interessante nel momento in cui ci si approccia alle sofferenze psichiche vissute da bambini che frequentano la scuola in Italia ma la cui *culla culturale* è altrove. Approfondito quindi il modello, cercando di descriverne l'approccio, i principi epistemologici e i concetti chiave, si sono indossati i relativi "occhiali di lettura" per analizzare nello specifico i fattori di rischio e di protezione che possono riguardare questi bambini, definendone la potenziale vulnerabilità. In estrema sintesi essa risiede nella difficoltà a conciliare diverse rappresentazioni - del mondo, di sé, delle relazioni - portando al conflitto tra filiazione e affiliazione, a discapito dello sviluppo del bambino con ovvie ricadute negative in tutte le sue dimensioni, dalla cognitiva, alla spirituale, all'affettiva ecc. (Mortari & Ubbiali, 2021).

Dal punto di vista educativo non si può non tenerne conto, dal momento che si tratta di una questione in cui la realtà scolastica è fortemente coinvolta, divenendo spesso

teatro principale del conflitto nonché polo antagonista che incarna la cultura “altra”, tramite la sua funzione acculturante. Si tratta inoltre di una questione di dovere istituzionale, poiché è proprio alla scuola che spetta il compito di “promuovere la capacità degli studenti di dare senso alla varietà delle loro esperienze” riducendone la frammentazione (MIUR, 2012, p. 4) e lavorando sin dalla scuola dell’infanzia sul consolidamento dell’identità, per poter “vivere serenamente tutte le dimensioni del proprio io, stare bene, essere rassicurati nella molteplicità del proprio fare e sentire, sentirsi sicuri in un ambiente sociale allargato, imparare a conoscersi e ad essere riconosciuti come persona unica e irripetibile” (ibid. p. 16). Inoltre, secondo le “Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo”, “la finalità generale della scuola è lo sviluppo armonico e integrale della persona, (...) nella promozione della conoscenza e nel rispetto e nella valorizzazione delle diversità individuali, con il coinvolgimento attivo degli studenti e delle famiglie (ibid. p. 9). È indubbia dunque la funzione educativa della scuola, dove con educazione si intende *l’epimeleia* ovvero l’aver cura dell’alunno come pratica ontologica di dare forma all’esserci, procurando ciò che è necessario al vivere, riparando le ferite che si possono patire nel corpo e nell’anima, fornendo quanto necessario al fiorire dell’essere (Mortari & Ubbiali, 2021, p. 5). A partire da questa funzione formativa, la scuola ha il dovere di accompagnare i bambini nella costruzione della loro identità personale, all’interno di una dimensione comunitaria, nel rispetto delle singolarità.

La lettura offerta dall’approccio transculturale permette di rispondere a questo compito, offrendo strumenti e chiavi di lettura specifiche per far fronte a quel disagio, a quelle “ferite dell’anima” che impediscono al bambino figlio di migranti di “fiorire”, quando incastrato nella dialettica tra filiazione e affiliazione, sospeso in

questa scissione e privato di una logica coerente che significhi la realtà a cui fare affidamento per poter avanzare nello sviluppo e nell'apprendimento.

Come si accennava in precedenza, la scuola è anche il contesto dove gli eventuali disagi vissuti dai bambini emergono e possono evolvere in insuccesso scolastico: agli occhi della prospettiva transculturale tale insuccesso acquisisce delle precise ragioni sulle quali la scuola è tenuta a lavorare, per rimuovere quegli ostacoli che impediscono a tutti i bambini il pieno godimento dei diritti di libertà e uguaglianza garantiti dall'articolo 3 della Costituzione italiana, che impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione alla vita comunitaria.

L'insuccesso scolastico, ha delle gravi conseguenze psicologiche sugli allievi e sulle rappresentazioni che le famiglie hanno di loro stessi e dei loro figli. I precoci fallimenti scolastici hanno come conseguenza che i bambini sono marginalizzati perché esclusi dai circuiti di appropriazione del sapere, o almeno da quelli che sono i circuiti più valorizzati. I bambini sono violentati da questi fallimenti spesso cumulativi e al di là del tollerabile (Moro, 2005, p. 76).

Fra le problematiche legate all'insuccesso scolastico si riconoscono in particolare problemi legati al comportamento, con studenti indisciplinati o al contrario molto passivi, depressi o tristi, difficoltà di apprendimento, una compromissione delle capacità logiche e intellettive e difficoltà legate all'aspetto linguistico, fonologiche, d'espressione o di comprensione (Giraud & Moro, in Moro, De la Noë, Mouchenik, & Baubet, 2009, p. 267). Si è visto nel primo capitolo, al paragrafo 1.4 quanto la tessitura di reti sociali con la comunità locale giochi a favore del successo scolastico dei bambini figli di migranti, in misura ancor più significativa che per i bambini



italiani. Questo aspetto sottolinea il valore che l'inclusione, la partecipazione e la creazione di legami affettivi possa avere per i primi, bisognosi più dei secondi di relazioni capaci di definirne l'identità, di dare loro uno spazio dove collocarsi rispetto al mondo di "qui".

Si tratta in definitiva di disinstallare quel circolo vizioso tra insuccesso scolastico e marginalizzazione, che può portare ad esiti pericolosi e alla delinquenza da un lato ma anche all'emersione di razzismo dall'altro, di paura e di non accettazione di ciò che non conosciamo perché diverso (Moro, 2005).

La scuola svolge un ruolo cruciale in queste dinamiche, dal momento che ha il potere di rafforzarle ma anche di intervenire per arginarle e, lavorando al contempo sui legami affettivi, sul senso di appartenenza e sugli apprendimenti, di invertire e trasformare il circolo vizioso in circolo virtuoso, a vantaggio dell'intera comunità.

Dal punto di vista degli operatori dell'educazione e dei docenti, rispondere ai bisogni di questi bambini in difficoltà può rappresentare una sfida consistente, e al disagio scolastico può dunque conseguire un disagio educativo. Accade non di rado che i docenti indirizzino le famiglie a rivolgersi ai servizi territoriali di neuropsichiatria al fine di ottenere certificazioni: con una diagnosi è infatti possibile ottenere risorse in termini di personale e strumenti operativi, come i piani personalizzati, a favore del bambino. Se da un lato questi strumenti rappresentano importanti opportunità, dall'altro si rischia di innescare "azioni diagnostiche e terapeutiche che, mentre lasciano completamente scoperto l'ambito educativo dell'intervento, mettono in ombra anche il ruolo della scuola nel prevenire il disagio" (Simone, 2020, p. 51). A questo proposito, analizzando dati statistici, si osserva il fatto che negli ultimi anni la percentuale di alunni provenienti da famiglie immigrate che hanno ottenuto una

certificazione ai sensi della L. 14/1992 appare elevata, se confrontata con la percentuale di alunni non italiani che frequentano la scuola in rapporto al totale degli alunni (M.I., 2022b). Dalla considerazione di questi dati, alla luce di quanto offerto dalla prospettiva complementarista a proposito della concezione di malattia, sorgono degli interrogativi: in che misura il modo di fare diagnosi può essere adeguato per situazioni transculturali? “In che misura non bisogna rivedere gli strumenti e le modalità stesse della diagnosi tenendo conto della dimensione transculturale?” (Goussot, 2010). Non si intende dare ora una risposta a queste domande ma solamente invitare ad una riflessione a proposito: in particolare ciò che preme è indurre a considerare quanto una prospettiva di tipo clinico possa offrire a volte un supporto limitato in ambito scolastico e quanto invece una prospettiva educativa possa aprire cammini d’azione molto più funzionali (Spillari, 2021). Ciò non significa eliminare totalmente la seconda a discapito della prima, poiché entrambe possono apportare validi strumenti interpretativi per significare la realtà, ma sottolineare l’importanza della portata dell’agire educativo, fondato sulla relazionalità e l’affettività, a volte sottovalutato, e di una cura che non è terapia ma è *epimeleia* (Mortari, 2017).

Si tiene a sottolineare ancora una volta che le seconde generazioni risultano essere maggiormente esposte a possibili fattori di rischio quali il *maternage* insicuro, la trasmissione del trauma migratorio, il blocco della trasmissione; si è visto inoltre come, con l’ingresso a scuola e con l’adolescenza, la tensione identitaria tra filiazione e affiliazione aumenti e come i legami implicati in ciascuno di questi processi necessitino allo stesso tempo di essere rafforzati.

Una volta entrati a scuola, la mancata considerazione della vulnerabilità a cui sono esposti in modo specifico questi bambini può costituire un ulteriore aggravio: si

tratta in effetti di disagi e malesseri non semplici da leggere e capire e la cui importanza non è forse ancora abbastanza assodata tra i docenti e le istituzioni scolastiche. Il mancato riconoscimento legato alle “appartenenze multiple” di questi bambini può così costituire un ulteriore fattore di rischio e tradursi per il bambino in “sofferenza identitaria” (Moro & Baubet, in Moro, De la Noë, Mouchenik, & Baubet, 2009) con ripercussioni, come detto, sul comportamento e sugli apprendimenti scolastici, sfociando nel disagio educativo.

Nel 2009 Elena Gavazzi e Enzo Zampella, collaboratori della cooperativa Crinali di Milano<sup>14</sup>, comparando la situazione della scuola francese con quella italiana, sottolineavano come allora, nel nostro Paese, le difficoltà delle seconde generazioni non fossero ancora emerse:

Il fenomeno migratorio da noi relativamente recente fa sì che i problemi della seconda generazione, dentro e fuori la scuola, non siano ancora venuti alla ribalta in modo evidente e non se ne abbia ancora piena consapevolezza. Nella scuola prevalgono ancora di gran lunga i problemi legati alle difficoltà della prima generazione di ragazzi migranti, in primo luogo quello della lingua, che sembra mettere in secondo piano tutti gli altri. Gli sforzi e le preoccupazioni delle scuole sono concentrati soprattutto lì, come se le difficoltà scolastiche e di integrazione sociale dei figli dei migranti fossero tutte dovute all'incomprensione linguistica e come se questo fosse l'unico ostacolo, una volta rimosso il quale, per il figlio di migranti potesse tranquillamente raggiungere una posizione alla pari rispetto ai compagni autoctoni. La situazione francese dimostra che non è così. L'insuccesso

---

<sup>14</sup> Cooperativa femminile attiva dal 2002, fornisce servizi in ambito educativo, sanitario, psicologico, di mediazione culturale adottando un approccio transculturale (crinali.org).

scolastico caratterizza in larga misura anche i ragazzi di seconda generazione. (...) Il vero problema che sta alla base del disagio e delle difficoltà di questi ragazzi non è quello di non conoscere la lingua o la cultura, ma quello della scissione fra la cultura della famiglia e la cultura della società esterna: sono in gioco questioni profonde che riguardano la costruzione dell'identità e della personalità, questioni di affiliazione ("chi sono?", "a chi appartengo?"), conflitti fra i diversi modelli educativi nella cultura dei genitori e in quella francese. (...) Il vissuto dell'insuccesso sociale e scolastico è più doloroso presso i ragazzi migranti di seconda generazione, perché è più facile che si confrontino non, come i loro genitori, con la situazione del paese d'origine, comunque relativamente più negativa, ma con quella dei loro coetanei francesi. La scuola anche in Italia dovrà dunque ben presto fare i conti con difficoltà non più solo di ordine linguistico, ma soprattutto di ordine psicologico e sociale (Gavazzie & Zampella in Moro, De la Noë, Mouchenik, & Baubet, 2009, p. 272-273).

### **5.1 Tutor di resilienza**

Osserva M. R. Moro:

Nella popolazione di figli di migranti che riescono bene o abbastanza bene a scuola, ho potuto mettere in evidenza tre scenari: il bambino beneficia di un ambiente sufficientemente rassicurante e ricco di stimolazioni di tutti i tipi; il bambino trova nell'ambiente adulti che egli può utilizzare come iniziatori (guide nel nuovo mondo); il bambino è dotato di capacità personali singolari e una notevole stima di sé (Moro, Rezzoug & Baubet, in Moro, De la Noë, Mouchenik, & Baubet, 2009, p. 211).

Anche G. Favaro arriva a conclusioni affini, considerando le esperienze positive di bambini migranti:

Le storie di bambini che diventano “resilienti” e che ottengono buoni risultati nel processo di apprendimento, ci mostrano che non c'è un solo fattore ad aiutarli e a sostenerli, ma una costellazione di elementi, condizioni e variabili. (...) Tuttavia un fattore fra gli altri emerge in maniera sorprendente: i figli degli immigrati che riescono bene a scuola hanno incontrato nel loro ambiente almeno una persona che svolge un ruolo positivo di guida/traghetto nei loro confronti (Favaro, 2011, p. 52).

L'autrice, citando B. Cyrulnik, definisce questi adulti come “tutori di resilienza”, cioè “persone che devono sapere prendere su di sé il dolore dei minori che accompagnano e dagli un significato”, figure adulte di riferimento connotate “come adulti solidi, presenti, responsabili” (Favaro & Napoli, 2016, p. 144).

Sembra dunque che perché la difficoltà possano trasformarsi in resilienza è determinante la presenza di un elemento, persona o ambiente, che sappiano trasmettere al bambino quella fiducia necessaria per consentirgli di non restare imbrigliato e di procedere nel mondo nonostante le fatiche. La cura della dimensione affettiva e relazionale è cruciale perché possa svilupparsi una mentalità positiva e fiduciosa, essenziale per affacciarsi al mondo con successo, anche nelle dinamiche educative. È dalle relazioni affettive supportanti che possono generarsi quei sentimenti positivi e quell'energia creatrice necessari per affrontare la vita con uno sguardo sempre aperto a nuove opportunità: la fiducia rappresenta il nutrimento per la generazione di conoscenza e senza sentimenti benevoli la mente si trova in una condizione di incapacità nell'ottenere l'energia richiesta per sondare la verità

attraverso l'esperienza; in assenza di tale energia, nessuno sforzo cognitivo è in grado di avvicinarsi alla realtà (Mortari, 2006).

Lo sviluppo di resilienza nei bambini figli di migranti non è un processo casuale, ma richiede un sostegno mirato: la scuola e l'ambiente di migrazione possono complicare la situazione, accentuando le sfide e amplificando gli sforzi necessari, possono restare luoghi neutri e indifferenti, oppure, al contrario, possono trasformarsi in spazi educativi che si adattano alle esigenze specifiche di ogni bambino, offrendo un sostegno efficace durante il loro percorso di integrazione (Favaro, 2011).

Alla luce di queste considerazioni è evidente quale può essere l'orizzonte di azione della scuola e dei docenti che, come adulti, tramite il proprio agito educativo e didattico, possono (e devono) divenire essi stessi veri e propri "fattori di protezione"; infatti il ruolo professionale consente loro di contribuire alla creazione di quell'"ambiente rassicurante e stimolante" necessario al bambino, lavorando sul gruppo classe, sulla didattica e instaurando relazioni positive con le famiglie; con un "agire incoraggiante" (Girelli, 2006), stabilendo relazioni affettive significative, possono essi stessi rappresentare quell'adulto di riferimento a cui affidarsi per ricucire la realtà caleidoscopica in cui possono trovarsi questi bambini: si tratta di piccole attenzioni, gesti, azioni che operano in una direzione orientata alla riconciliazione tra mondi culturali e a placare la tensione tra filiazione e affiliazione. La scuola costituisce il luogo chiave per prevenire il rischio transculturale al quale è esposto ogni figlio di migrante, lavorando affinché vi possa essere una compenetrazione tra i due spazi, quello pubblico, rappresentato dalla scuola, e quello privato, della famiglia. "La sfida sta quindi nel facilitare la costruzione del

legame, che sia sociale, intersoggettivo o intrapsichico” (Moro & Baubet in Moro, De la Noë, Mouchenik, & Baubet, 2009, p. 19): l’azione scolastica deve essere orientata alla strutturazione di questo legame, con una scuola che si fa ponte tra le famiglie migranti e la società di residenza, facilitando l’inclusione scolastica” (Lerin, 2018, p. 106). Prevalentemente in ambito francese, “culla” dell’approccio transculturale, sono stati elaborati a questo scopo dei dispositivi specifici, come la mediazione transculturale in ambito scolastico (ibid.); ciò che può fare innanzi tutto la differenza è però la postura adottata degli insegnanti, generata dalla consapevolezza delle dinamiche transculturali: da qui sarà possibile elaborare valide risposte al disagio educativo generato dalle difficoltà che alcuni bambini con *background* migratorio possono presentare. È importante notare che si considera l’azione del docente non mirata al singolo bambino, come entità isolata: destinatari sono infatti tutti i bambini, considerati all’interno delle molteplici relazioni che li definiscono, sia all’interno del gruppo classe che all’esterno.

### *5.1.1 Decentrarsi*

Alla base di ogni interazione il cui scopo sia quello di creare uno spazio di relazione costruttiva, come quella educativa, è necessario entrare in sintonia con l’altro: con ciò si intende la necessità di assumere una postura orientata all’ascolto attivo e alla comprensione profonda di ciò che l’altro cerca di comunicare. Per poter consentire l’avviarsi di questo tipo di dinamica è necessario innanzi tutto sapersi *decentrare*, operazione la cui importanza per l’approccio transculturale è già emersa più volte nei precedenti capitoli. Il decentramento è definito come sospensione del giudizio, a partire da una presa di distanza dalle proprie categorie interpretative, assumendole come tali nella consapevolezza della loro parzialità. Questa operazione è tanto più necessaria quanto maggiore è la distanza con l’interlocutore, il che rende la

comprensione reciproca più complessa ma, se l'esito è positivo, il risultato sarà estremamente creativo e innovatore.

Per l'approccio transculturale il decentramento, innanzi tutto, "consiste nel prendere coscienza di come la nostra griglia culturale di lettura del mondo ci influenzi nella percezione della realtà e nel rapporto con gli altri", quindi costruire una posizione interna che ci permetta di non riportare l'ignoto al noto" (Lerin, 2018). Si è visto in precedenza (paragrafo 3.3) quanto per l'approccio transculturale sia centrale il principio di "non traduzione" a sé, il tentativo cioè di tradurre rappresentazioni e concetti culturali a noi estranei, operazione che inevitabilmente compromette il pieno significato dell'elemento in questione; ciò che conta è considerarne il valore e gli effetti per l'interlocutore. Questo comporta la capacità di tollerare la frustrazione, portata dalla consapevolezza che entrambe le visioni sono rappresentazioni della realtà, non *sono* la realtà: "nessuna delle mappe è il territorio" (Bateson, 1984). Il decentramento culturale consente di prendere le distanze dall'etnocentrismo e rende manifesto l'assunto che "non siamo autorizzati a costringere l'altro a vedere la realtà come la vediamo noi" (Lerin, 2018, p. 109). Per un incontro autentico occorre allenare la capacità di uscire dagli schemi, accogliere l'altro nella sua singolarità, così come si manifesta: si tratta di allenare ed acquisire quella postura, tutt'altro che spontanea, che nell'ambito della filosofia fenomenologica viene definita con il termine greco antico *epoké*,

mossa cognitiva, che, sospendendo l'adesione tacita al senso comune e anche a ogni teoria scientifica il cui valore si tende a dare per scontato, arrischia un pensare senza punti di appoggio predefiniti, poiché assume che lo stare in una povertà essenziale di conoscenze sia la condizione per accedere a una "vera" conoscenza delle cose in questione (Mortari, 2003, p. 58).



Nell'incontro transculturale ciò significa

accettare di uscire dai propri riferimenti, mettersi al posto di chi parla e accettare di capire partendo dalle proprie logiche (culturali e psicologiche) quali sono gli ingredienti della costruzione di una nuova posizione interiore e decentrata. Pertanto, per costruire un nuovo sentire è necessario accettare l'idea che il sapere dell'altro sia una realtà. Inferire questo sapere, esserne curioso e, anche, utilizzarlo (Moro, 2005, p. 32).

È certamente uno sforzo cognitivo non da poco poiché “presuppone che si accetti di moltiplicare i riferimenti di lettura di un fatto e che si cerchi di co-costruire con l'altro questa lettura possibile” (ibid.): lo sforzo dell'approccio transculturale è di fatto quello di riuscire a delineare una nuova rappresentazione della realtà co-costruita nella relazione con l'alterità, cioè ciò che abbiamo in precedenza definito meticciano culturale.

La capacità di decentramento culturale, come l'*epoké*, non è una capacità innata né si acquisisce una volta per tutte: al contrario è una competenza che va allenata, “conquistata giorno per giorno” ponendo continuamente in discussione le proprie reazioni che l'incontro con l'altro genera (Dal Verme & Ponce Perez, in Moro, De la Noë, Mouchenik, & Baubet, 2009, p. 137).

“L'attitudine interiore del decentramento culturale”, infine, “implica un sincero interesse a capire la logica intrinseca che sta dietro i comportamenti e le parole dell'altro” (ibid.): motore del processo, oltre che la volontà di entrare realmente in comunicazione è la sincera curiosità per la prospettiva altrui, sentimento che presuppone la valorizzazione dei saperi altrui e la consapevolezza del contributo che

possono a noi apportare, per la nostra personale crescita, nel momento in cui vengono messi a disposizione nello scambio.

### *5.1.2 Tessere legami*

Il ruolo dell'insegnante, si è detto, è quello di "farsi ponte", ossia assumere il ruolo di "traghettatore", agevolando i bambini nel passaggio tra le logiche dei suoi due mondi: se alla base del disagio vi è un continuo conflitto cognitivo ed affettivo, una discontinuità irreparabile data dall'incongruenza tra logiche, il docente può arginare tale sofferenza aiutando il bambino a ricucire lo strappo, tessendo un quadro unico e coerente. Nel concreto questa funzione si esprime agendo a favore di "tutto ciò che va nel senso del legame" (Moro, 2005, p. 81), che sia tra saperi, tra microsistemi o tra persone, creando e favorendo dunque relazioni.

Nella pratica del lavoro in classe, la costruzione e il rinforzo di legami può innanzi tutto coinvolgere la dimensione linguistica, valorizzando ad esempio il bilinguismo come la fluidità di passaggio da una lingua all'altra: il bambino diviene l'esperto che mette a disposizione dei compagni un sapere aggiuntivo, operazione che non solo consente di valorizzarne la competenza all'interno del gruppo dei pari, ma gli permette anche di sentirsi accolto nella sua lingua dell'affetto (Almagioni & Mamone, 2020). Allo stesso modo, ogni altra azione che mira alla valorizzazione delle sue competenze e dei suoi saperi, consente al bambino di sentirsi riconosciuto, validato e accolto nel gruppo classe anche per la sua "specilità".

Può altresì essere utile dargli la possibilità di lavorare in modo potenziato nelle materie in cui si sente più adeguato e per le quali manifesta più soddisfazione e non solo in quelle in cui, al contrario, manifesta le maggiori difficoltà (ibid.),

consentendogli di sperimentare il successo e di conseguenza rafforzare motivazione e intensità affettiva nei confronti degli apprendimenti scolastici.

Per quanto riguarda le relazioni all'interno del gruppo classe risulta quasi scontato evidenziarne la centralità, dove l'instaurarsi di un clima positivo e la creazione di legami affettivi significativi tra pari rappresentano la base necessaria perché vi possa essere apprendimento e perché ciascun membro possa sperimentare senso di appartenenza e costruire un'immagine positiva di sé (Girelli, 2006). Dovere del docente è curare tanto la dimensione didattica quanto quella relazionale, strettamente interconnesse (ibid.). La scelta dei contenuti come delle metodologie applicate non sono affatto neutre ma rappresentano la messa in pratica di specifiche teorie e prospettive (Mortari, 2011). Partire dalla prospettiva transculturale significa, ad esempio, valorizzare tutte quelle mosse che sviluppino negli stessi bambini capacità di decentramento e che favoriscano la partecipazione e la valorizzazione di ciascuna prospettiva. L'instaurarsi di legami affettivi, significativi e affidabili, consente a ciascun alunno la propria iscrizione all'interno di un gruppo, fondamentale per sperimentare un positivo senso di appartenenza e per la costruzione dell'identità sociale: ciò corrisponde in breve a rendere positiva l'esperienza di affiliazione, che abbiamo visto essere particolarmente delicata soprattutto per i bambini figli di migranti; avere particolare cura di questo processo risulta dunque molto significativo in special modo per questi bambini.

D'altro canto occorre anche promuovere il positivo intreccio tra processo di affiliazione con quello di filiazione, il che significa certamente compiere un importante investimento anche nella costruzione di relazioni positive con la famiglia di origine dei bambini.

Tessere legami con la famiglia rappresenta un passaggio necessario per cominciare a costruire un orizzonte di senso comune, dove il bambino possa orientarsi e integrare il suo vissuto caleidoscopico. Dal suo punto di vista, appropriarsi del mondo esterno potrebbe dire negare ciò che viene sostenuto dalla famiglia: si è visto nel capitolo precedente quanto questo passaggio, vissuto principalmente con l'ingresso a scuola, rappresenti un momento di particolare vulnerabilità per il bambino figlio di migranti. Il modello ambientale (paragrafo 2.2.1) consente di mettere in luce quanto le dinamiche relative al mesosistema influenzino lo sviluppo del bambino e come la discontinuità e l'incongruenza tra microsistemi possa rappresentare un fattore di rischio; "per il bambino, vedere i propri genitori dialogare con la scuola e le sue figure, percepire un'alleanza intorno al proprio benessere, significa sperimentare la possibilità di un legame, ricostruendo una possibile percezione di interezza armonica del proprio mondo" (Almagine & Mamone, 2020, p. 149).

Occorre dunque, come insegnanti, trasformare il rischio in protezione impegnandosi attivamente nel tentativo di costruire continuità tra famiglia e scuola, spianando i potenziali attriti. È dei docenti, in quanto specialisti dell'educazione, la responsabilità della costruzione di questo legame: "la forma che assumerà il rapporto tra la famiglia dello studente e l'istituzione scolastica (...), dipende in buona parte da come l'istituzione e i suoi professionisti svolgeranno il loro ruolo" (Dusi, 2012, p. 27). Rimane fondamentale, in questo incontro tra alterità, acquisire una postura decentrata, sospendendo il giudizio e astenendosi dall'assumere "atteggiamenti paternalistici", che incoraggiano più o meno implicitamente il genitore ad assumere parametri occidentali, modalità relazionale che porta

inevitabilmente con sé una svalutazione della prospettiva altrui (Dal Verme & Ponce Perez, in Moro, De la Noë, Mouchenik, & Baubet, 2009).

Spesso, la concezione di educazione, scuola e partecipazione di queste famiglie è molto distante da quella dei docenti. Inoltre, la mancata padronanza della lingua ospite, e il senso di insicurezza che accompagna molte famiglie straniere, soprattutto quelle che presentano un basso livello economico e o culturale, un limitato capitale sociale, un diverso concetto di autorità, la non conoscenza del nuovo sistema scolastico, il non sentirsi accolti, può limitare il contatto con la scuola e il conseguente livello di partecipazione di questi genitori (...) (Dusi, 2012, pp. 45-46).

Si è visto come il mancato riconoscimento di diversità rappresentazionali può facilmente portare all'equivoco: si è parlato in precedenza di "passiva benevolenza", in riferimento ad un atteggiamento che alcune famiglie possono assumere nei confronti dell'istituzione scolastica:

I genitori migranti non conoscono e, a volte, non condividono la visione del sapere trasmessa dalla scuola (...), pur mantenendo un senso di rispetto nei suoi confronti. Spesso immaginano che qui, la scuola, funzioni in modo differente e danno per scontato che sia giusto così, tenendosi quindi ad una rispettosa distanza dall'istruzione. La scuola percepisce tutto ciò come atteggiamento di rifiuto o di non investimento, mentre invece si tratta di *benevolenza passiva*: questo spazio non mi appartiene ma considero che sia proficuo per il mio bambino (Moro, 2005, p. 46).

Acquisire una prospettiva transculturale permette di avvicinarsi con discrezione a queste famiglie, assumendo una postura di ascolto e di osservazione che favorisce

l'emersione degli impliciti rappresentazionali, necessari perché possa stabilirsi una comunicazione che incontri livelli più profondi di comprensione. Per fare emergere questi impliciti, le domande dirette risultano alquanto sconvenienti in quanto tendenzialmente generano imbarazzo: innanzi tutto per alcune società non è educato porre domande esplicite, occorre poi considerare che non è facile essere consapevole dei propri impliciti culturali; infine è possibile che si tema il giudizio e la derisione (Dal Verme & Ponce Perez, in Moro, De la Noë, Mouchenik, & Baubet, 2009).

Ciò che interessa è far emergere le diverse logiche che sottendono e guidano il pensiero genitoriale: non significa, ancora una volta, rinunciare ai propri valori, ma di adottare un'attitudine di apertura, di valorizzare il sapere dei genitori o quanto meno di non screditarlo (Moro, 2005).

La valorizzazione del sapere genitoriale, delle sue logiche e delle sue rappresentazioni è necessaria affinché il bambino possa, da un lato, attutire la tensione percepita tra i poli casa/scuola, dall'altro iscriversi serenamente in entrambe le dimensioni sulla base della reciproca alleanza che vige tra di esse. Tale alleanza viene a costruirsi solo se la relazione si configura come di stima e di fiducia reciproca, alla quale si arriva, appunto, tramite la comprensione delle relative logiche sottese, entrambe da tenere in considerazione e da valorizzare.

In questo intreccio di logiche il bilinguismo rappresenta un elemento di primaria importanza, in quanto costituisce l'identità narrativa del soggetto, rappresentandone le due dimensioni. Si sono già evidenziati in precedenza i benefici di possedere un duplice sistema linguistico, negando invece possibili effetti ostacolanti per l'acquisizione linguistica del bambino: "non soltanto il bilinguismo

non è un ostacolo allo sviluppo del bambino (...), ma (...) al contrario, apprendere la prima lingua con sicurezza è un fattore stabilizzante della stima di sé, una garanzia per un migliore apprendimento della seconda lingua (...)” (ibid. p. 78). Perché possa esserci integrità nella costruzione personale del bambino è importante che la lingua materna venga appresa e che questo sapere, accresciuto con l’apprendimento della seconda lingua, non solo sia agevolato ma anche apprezzato e valorizzato. Ciò favorirà l’operazione di rammendo necessaria affinché il bambino possa tenere in sé entrambe le identità, percependole in rapporto non gerarchico né conflittuale grazie ai rimandi ricevuti da chi con lui si relaziona.

#### *5.1.2 Co-costruire cultura*

In quest’ultimo capitolo si è tentato di definire quali sono gli approcci, le posture affettive e disposizioni mentali dell’insegnante che favoriscono il benessere degli alunni in un contesto transculturale: perché il docente possa diventare “tutor di resilienza”, deve innanzi tutto coltivare la capacità di decentrarsi e in secondo luogo improntare la relazione educativa alla connettività, agevolando il passaggio tra mondi, perché il bambino possa “andare e venire” da una sponda all’altra, passaggi che diventano possibili solo se vi è la sicurezza di poterlo fare, ossia se il bambino non rischia in questo passaggio di perdere o disintegrare la propria identità.

La questione, dal punto di vista educativo, diventa quella di trovare le modalità perché l’esperienza scolastica possa costituire veramente un’occasione di inclusione e dove ciascun bambino possa trovare “un suo posto”, costruire, in un processo mai finito di negoziazione con l’alterità, la sua identità. Occorre allora creare le occasioni in cui ciascun alunno possa trovare del materiale a cui agganciarsi, occasioni rette

da una logica che possa essere da lui compresa e in cui possa in un certo senso ritrovare se stesso: solo così può essere garantita la sua partecipazione al contesto.

## **5.2 La mediazione scolastica transculturale**

Il dispositivo transculturale, presentato nel terzo capitolo, può essere traslato dal contesto clinico a quello educativo, mettendo in circolo saperi e co-costruendone di nuovi, secondo logiche che risultino comprensibili e generatrici di senso per tutti i partecipanti. L'uscita da una prospettiva etnocentrica e l'accoglienza delle prospettive altrui aprono la strada a mondi nuovi e originali, identificando la classe come un ambiente meticcio: il dispositivo transculturale promosso nei contesti educativi, propone la co-costruzione di una cultura di gruppo meticciosa e inclusiva, dove ogni bambino possa sentirsi riconosciuto. Attraverso la promozione di una cultura di gruppo inclusiva, la scuola diventa un terreno fertile per l'arricchimento individuale e collettivo, applicando la dinamica dello scambio e costruendo una visione condivisa, si creano condizioni ottimali per un apprendimento profondo e significativo, nonché per la produzione di un sapere rinnovato, inedito ed estremamente creativo.

Negli ultimi decenni si è cominciato ad accogliere l'approccio transculturale anche nei contesti scolastici, benché non si possa affermare che attualmente il ricorso agli strumenti offerti da questa prospettiva siano particolarmente diffusi, almeno in Italia; sul nostro territorio nazionale sono comunque presenti diverse realtà associative che offrono servizi, anche specifici per il contesto scolastico, utilizzando l'approccio transculturale, come ad esempio l'associazione Crinali di Milano ([crinali.org](http://crinali.org)), o MetisAfrica di Verona ([metisafrica.org](http://metisafrica.org)).



Questo dispositivo è stato elaborato e promosso inizialmente da alcune ricerche condotte in ambito francese per facilitare l'inclusività scolastica e particolarmente adatto per i bambini con *background* migratorio e le loro famiglie: la mediazione scolastica transculturale.

Nell'anno scolastico 2013-2014 è stato condotto uno studio pilota sull'applicazione di tale dispositivo in una scuola secondaria di primo grado francese, riportato nell'articolo della psicologa clinica transculturale T. Lerin "La mediazione scolastica transculturale per tessere legami tra scuola e famiglia" (2018). Questa esperienza appare interessante perché rappresenta il tentativo di applicare e diffondere la prospettiva transculturale nello specifico dei contesti educativi, lavorando sul disagio scolastico e le difficoltà di apprendimento ad esso connesse, e offrendo ai docenti nuovi strumenti per orientare le loro pratiche attraverso un cambio di prospettiva.

Il dispositivo di mediazione scolastica transculturale si è (...) costruito per facilitare l'alleanza tra scuola e famiglia, tenendo conto dei bisogni della triade costituita dall'allievo, dalla famiglia e dagli insegnanti, in modo tale da intervenire molto più efficacemente e approfonditamente per sbloccare una situazione di impasse scolastica (p. 110).

Il dispositivo, che è stato successivamente esteso a diversi gradi scolastici, dalla scuola dell'infanzia alla superiore, ha trovato riscontro anche in Italia e negli ultimi anni sono state documentate diverse esperienze in merito alla sua applicazione (Almagioni & Mamone, 2020).

La mediazione scolastica transculturale richiede una formazione iniziale dei docenti sull'approccio specifico e sulla mediazione scolastica; viene attivato come risposta

ai bisogni provenienti dagli insegnanti che hanno difficoltà a rispondere alle richieste di aiuto degli studenti, o quando ritengono di aver esaurito i mezzi a loro disposizione.

Il processo di mediazione scolastica transculturale coinvolge la partecipazione degli insegnanti, del bambino con la sua famiglia e di un'*equipe* di specialisti etnoclinici esterni al contesto istituzionale scolastico, tra cui non possono mancare il mediatore scolastico e il mediatore linguistico-culturale. Il primo, di formazione etnoclinica, anima e promuove la comunicazione tra la scuola e la famiglia, mantenendo un delicato equilibrio tra le esigenze di entrambe le parti coinvolte. D'altra parte, il mediatore linguistico-culturale, che possiede la medesima lingua madre e appartenenza culturale della famiglia, agevola il transito tra le diverse culture, lingue e conoscenze presenti nei due mondi dell'allievo, supportando il mediatore scolastico nell'individuare e nello sciogliere eventuali malintesi che possono sorgere tra la famiglia e il personale scolastico. La sua posizione gli permette inoltre di valorizzare i saperi, la lingua e le rappresentazioni della famiglia migrante, consentendo di porre quest'ultima in una situazione paritaria rispetto all'istituzione scolastica.

Come accade per il dispositivo etnoclinico (Moro, De la Noë, Mouchenik, & Baubet, 2009), anche per quello di mediazione scolastica transculturale il mediatore linguistico riveste un ruolo centrale: rappresenta "un modello identificatorio per lo studente figlio di migranti, dato che incarna un esempio vivente della possibilità di costruirsi armoniosamente tra due culture di appartenenza e dell'utilità del proprio bagaglio linguistico e culturale in ambito professionale" (Lerin, 2018, p. 111).

Nella pratica del dispositivo di mediazione scolastica transculturale si segue un percorso graduale, e dopo un incontro preliminare con i docenti, finalizzato ad una breve formazione sull'approccio e all'organizzazione del dispositivo, si procede con gli incontri di gruppo. La fase preliminare è fondamentale per predisporre le basi del contesto di lavoro: si riflette sui temi relativi alla formazione identitaria, ai concetti di antropopoiesi, delle rappresentazioni e di ciò che nel capitolo 3 abbiamo definito come gli "invisibili"; viene quindi dato spazio ai dubbi e alle fatiche avvertite dai docenti ma si cerca anche di valorizzare i tentativi intrapresi per superare le difficoltà (Almagioni & Mamone, 2020). Un ulteriore e importante passaggio di questa fase è quello che prevede l'emersione degli impliciti dei docenti in relazione alla situazione per cui è stato chiesto supporto, alla loro percezione del contesto familiare del bambino in questione, alle rappresentazioni in merito e alle aspettative: questo passaggio permette di portare alla luce eventuali stereotipi e pregiudizi e di soffermarsi a riflettere su di essi (ibid.).

Si continua poi con gli incontri collettivi, che prevedono la condivisione da parte della famiglia delle storie scolastiche del figlio, mettendo a disposizione di tutti le rappresentazioni familiari relative agli antecedenti del sintomo attuale. Infatti

uno degli obiettivi di partenza dell'orientamento etnoclinico è riuscire ad accogliere questi genitori – che troppo spesso sono di fatto subordinati e silenziati nelle dinamiche relazionali della classe –, e riconoscerli come persone, saperne vedere e valorizzarne le competenze e la specifica visione delle cose (ibid. p. 138).

Tocca poi agli insegnanti proporre le loro rappresentazioni in relazione ai fatti e alle problematiche in atto nel contesto scolastico. Questo processo consente di

contestualizzare il disagio scolastico e le difficoltà del bambino nelle diverse dimensioni e promuove una presa di coscienza dell'implicazione soggettiva di ciascun membro della triade (studente, famiglia, insegnanti). Ci si concentra così sulla collaborazione della triade stessa per identificare risorse nel sistema relazionale al fine di superare l'impasse scolastica; l'obiettivo finale, una volta intessuto il legame di stima e fiducia reciproca, è dunque quello di cogliere le logiche di ciascuna parte e trovare una via d'azione soddisfacente per tutti, a beneficio del percorso scolastico e, in generale, educativo del bambino.

Ciò che il lavoro di mediazione scolastica transculturale permette è di spostare lo sguardo e di formulare nuovi interrogativi che consentono di "ri-descrivere gli atteggiamenti degli alunni, a prima vista incomprensibili e inaccettabili, come, all'opposto, funzionali, se guardati da un altro punto di vista" (Almagioni & Mamone, 2020, p. 133). Sono queste le nuove basi che permettono di avanzare poi inedite proposte di intervento, in un contesto circolare e collettivo che comprende una molteplicità di punti di vista, per ruolo, cultura ed *expertise*.

In definitiva, il grande apporto della prospettiva transculturale, tramite la mediazione scolastica, è quello di fornire altri sguardi, altre diagnosi, altre prospettive da cui considerare disagi scolastici di cui è portatore il bambino figlio di migranti: il focus non è più il bambino, le sue proprietà cognitive "da rafforzare" o il suo comportamento "da correggere o contenere" ma la comprensione delle logiche e delle istanze causate della frattura migratoria: "è importante parlare di *oggetto problematico* e non di bambino o ragazzo problematico", perché questo permette al minore di non essere identificato e di non identificarsi come un problema, quando "l'obiettivo è il miglioramento delle proprie condizioni emotive, relazionali e dunque

dell'apprendimento" (ibid, p. 137). Cambiando la prospettiva cambiano le rappresentazioni sul bambino e così il modo in cui il docente entra in relazione con lui: rafforzare il legame, generare fiducia, tessere alleanza divengono allora il motore dell'agire dell'insegnate.

## CONCLUSIONI

Davanti alle sfide che i rapidi cambiamenti sociali propongono alla realtà educativa e scolastica, l'approccio transculturale appare come una possibile risposta creativa e costruttiva, una risorsa teorica e pratica per leggere, con uno sguardo rinnovato, ciò che può essere percepito come disagio o difficoltà di fronte all'esigenza di inclusione in un unico contesto degli alunni figli di migranti. Si è visto infatti come questa condizione possa esporre il bambino al rischio di sviluppare sofferenza psicologica, rendendolo particolarmente vulnerabile: questa sofferenza non può che esprimersi nei contesti educativi, i quali, se da un lato rappresentano il luogo in cui emergono e si concretizzano le tensioni tra dinamiche di filiazione e affiliazione, dall'altro possono costituire una possibile risposta, una protezione contro il "rischio transculturale". In questo senso è necessario che la scuola si faccia carico di ricucire lo strappo, assumendo su di sé una funzione di supporto e di promozione di tutto ciò che possa favorire l'integrazione tra realtà di casa e realtà sociale e di scuola. In una società sempre più "meticcica" occorre normalizzare un pensiero volto alla realizzazione di ciò che costruisce legame ed enfatizza una relazionalità improntata allo scambio e alla messa in comune di ogni singola prospettiva. A tale scopo è necessario che da parte dei professionisti dell'educazione si maturi consapevolezza sulle dinamiche che coinvolgono in modo particolare i figli di migranti, e di conseguenza rafforzare specifiche competenze, basate sulla capacità di autoconsapevolezza, di decentramento, di ascolto e osservazione, di costruzione di legami affettivi, nonché sulla predisposizione a percepire l'alterità non solo come una sfida ma soprattutto come opportunità.

L'approccio transculturale consente di cambiare lo sguardo che si applica sul bambino proveniente da contesto migratorio quando è portatore di sofferenza: egli non incarna più "il problema da risolvere" ma un potenziale "passatore di frontiere", mediatore creativo tra prospettive culturali, promotore di un pensare inedito e innovativo per tutta la comunità sociale di appartenenza. Al docente, in quanto organizzatore di contesti educativi, sta il dovere di abbandonare un pensiero che si esprime in termini di carenza funzionale, patologia psicologica o psichiatrica a cui deve applicare una cura: questo è valido nei confronti di tutti i bambini e ancor più nei confronti di quelli provenienti da *background* culturali che possono essere molto distanti dal nostro, in cui il patologico è diversamente connotato. "La condizione primaria per non far violenza sui bambini meticci", scrive M. R. Moro, "è quella di non chiedergli di assomigliarci per poterli aiutare, per curarli, per educarli" (Moro, 2005, p. 141): accogliere, rispettare e valorizzare il bambino per ciò che è e per il contributo che può apportare ad una cultura di classe ricca, co-costruita, dove ciascuno possa riconoscersi, in una logica improntata sullo scambio. La relazionalità e la partecipazione sono le dimensioni in cui si svolge la pratica educativa: obiettivo del docente è in definitiva quello di tessere legami tra "dentro" e "fuori", creare o rafforzare le basi perché il bambino sia in grado di vivere serenamente e costruttivamente il transito tra mondi culturali arricchendo il contesto collettivo, dargli una ragione per essere e percepirsi a pieno titolo parte di esso.

## BIBLIOGRAFIA

- Aime, M. (2006). *Gli specchi di Gulliver: in difesa del relativismo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Almagioni, G., & Mamone, B. (2020). La mediazione etnoclinica al servizio della scuola. In Benelli, C., & Pona, A., (Ed.) *Costruire sistemi inclusivi: Percorsi educativi, didattici ed etnoclinici nelle scuole plurali a Prato* (pp. 131-154), Anthology Digital Publishing.
- Ammaniti, M. (2010). *Psicopatologia dello Sviluppo Modelli teorici e percorsi a rischio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Balboni, P. (2012). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: Utet.
- Balsamo, E. (2006). *Il rapporto genitori-figli nella migrazione*. Paper presented at meeting "Famiglie migranti e stili genitoriali", pp. 83-90. Bologna, IT.
- Bascelli, E. (2008). Benessere sociale e adattamento scolastico. In T. Aureli, E. Bascelli, M. Camodeca, & S. Di Sano (Ed.), *Il bambino in classe, aspetti teorici e strumenti di valutazione* (pp. 83-133). Roma: Carocci.
- Bateson, G. (1984). *Mente e natura*. Milano: Adelphi.
- Bettinelli, G. (2016). È meglio che a casa parliate in italiano.... *Sesamonline*. Retrieved April, 7, 2016, from <https://www.giuntiscuola.it/articoli/e-meglio-che-a-casa-parliate-in-italiano>.
- Bonifacci, P., Cappello, G., & Bellocchi, S. (2012). Linguaggio e cognizione: implicazioni dal bilinguismo. *Rivista italiana di filosofia del linguaggio*, 5, 7-21.
- Boscolo, P. (2012). *La fatica e il piacere di imparare: psicologia della motivazione scolastica*. Novara: UTET
- Bowlby, J. (1999). *Attaccamento e perdita: l'attaccamento alla madre*. Torino: Bollati Boringhieri.



- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Calvani, A. (2014). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci.
- Camodeca, M. (2008). Benessere sociale e adattamento scolastico. In T. Aureli, E. Bascelli, M. Camodeca, & S. Di Sano, *Il bambino in classe, aspetti teorici e strumenti di valutazione* (pp. 83-133). Roma: Carocci.
- Caponio, T. (2015). Il modello di integrazione francese alla prova degli attacchi di Parigi. *Istituto per gli studi di politica internazionale*. Retrieved November 27, 2015, from <https://www.ispionline.it/it/pubblicazione/il-modello-di-integrazione-francese-alla-prova-degli-attacchi-di-parigi-14277>.
- Caritas-Migrantes. (2023). *Dossier Statistico Immigrazione 2023*. Roma: Idos.
- Castoldi, M. (2017). *Costuire unità di apprendimento: guida alla progettazione a ritroso*. Roma: Carocci.
- Cattaneo, M. L. (2007) Elementi di base della clinica transculturale. *Quaderno di formazione alla clinica transculturale*. Milano: Comune di Milano e Cooperativa Sociale Crinali Onlus; 2006. p. 9-23. [www.cliniquetransculturelle.org](http://www.cliniquetransculturelle.org).
- Cerniglia, L., & Cimino, S. (2012). Minori immigrati ed esperienze traumatiche: una rassegna teorica sui fattori di rischio e di resilienza. *Infanzia e adolescenza*, 11(1), 11-24.
- Cohen Emerique, M. (2007). L'approche interculturelle dans le travail auprès des migrants. *Formazione interculturale: teoria e pratica*. Milano: Unicopli.
- Cohen-Emerique, M. (2016). Le choc culturel: révélateur des difficultés des travailleurs sociaux intervenant en milieu de migrants et réfugiés. *Les politiques sociales*, (2), 76-87.
- Cohen-Emerique, M. (2017). *Per un approccio interculturale nelle professioni sociali e educative: dagli inquadramenti teorici alle modalità operative*. Trento: Erickson.

- Colozzi, I. (2019). *Capitale sociale e rendimento scolastico: Una proposta metodologica per misurare la capacità della scuola di integrare i figli dei migranti*. Trento: Erickson.
- Coppo, P. (2013). *Le ragioni degli altri: Etnopsichiatria, etnopsicoterapie*. Milano: Raffaello Cortina.
- Cornoldi, C. & S. Zaccaria (2015). *In classe ho un bambino che... : l'insegnante di fronte ai disturbi specifici dell'apprendimento*. Firenze: Giunti.
- Dalla Zuanna, G., & Allievi, S. (2016). *Tutto quello che non vi hanno mai detto sull'immigrazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Dardano, M. (2017). *Nuovo manualetto di linguistica italiana*. 2. ed. Bologna: Zanichelli.
- Deiana, I., & Spina, S. (2020). Breve storia della classe di concorso A23-lingua italiana per discenti di lingua straniera. *Italiano LinguaDue*, 12(2), 1-19.
- De Micco, V. (2017). Trauma migratorio. *Società Psicoanalitica Italiana, SPIPEDIA*. Retrived June 26, 2017, from <https://www.spiweb.it/spipedia/trauma-migratorio>.
- Devereux, G. (1952). L'etnopsichiatria come quadro di riferimento nella ricerca e nelle pratiche cliniche". In Devereux, G. (1973), *Saggi di etnopsichiatria generale*. Roma: Armando, 2007, pp. 95-144.
- Devereux, G. (1972). *Etnopsychanalyse complémentariste*. Paris: Flammarion.
- D'Ignazi, P. (2011). Stress migratorio e disagio scolastico. *Metis*, 1. Retrieved December, 2011, from <https://www.metisjournal.it/metis/anno-i-numero-1-dicembre-2011-ibridazioni-temi/35-saggi/127-stress-migratorio-e-disagio-scolastico.html>.
- Dunn, J., & Plomin, R. (1990). *Separate lives: why siblings are so different*. New York: Basic Books.
- Duranti, A. (2002). *Antropologia del linguaggio*. Milano: Meltemi.

- Dusi, P. (2012). *La comunicazione docenti-genitori: Riflessioni e strumenti per tessere alleanze educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Dusi, P. (2015). Società multiculturale e senso di appartenenza: i figli di migranti e il contesto scolastico. *La Famiglia*, 49, 311-328.
- Erny P. (1981). *Ethnologie de l'éducation*. Paris: PUF.
- Fabietti, U. (2001). *Storia dell'antropologia*. Bologna: Zanichelli.
- Favaro, G. (2011). *A scuola nessuno è straniero*. Firenze: Giunti Scuola.
- Favaro, G. (2016). L'italiano che include: la lingua per non essere stranieri. Attenzioni e proposte per un progetto di formazione linguistica nel tempo della pluralità. *Italiano LinguaDue*, 8(1), 1-12.
- Favaro, G. (2020). Lingua di casa, lingua di scuola, la situazione linguistica dei bambini "nuovi italiani": dieci consapevolezza e proposte. *Sesamonline*. Retrieved January, 18, 2020.
- Favaro, G., & Napoli, M. (2016). *Almeno una stella: Un progetto di tutoraggio per gli adolescenti immigrati*. Milano: FrancoAngeli.
- Finzi, I. (2004). Disagio psichico dei minori migranti e possibilità di intervento da parte dei servizi: considerazioni cliniche su alcuni casi di trattamento. Retrived May 7, 2004 from <https://www.criminali.org/wp-content/uploads/2023/05/disagio-psichico-nei-minori-migranti-by-criminalicoop.pdf>.
- Freud, A. (1978). Avant-propos. In Anthony E. J., Chiland C., Koupernik C. (Eds.), *L'enfants dans sa famille. L'enfant vulnérable*, 1982, (p. 13-14). Parigi: PUF.
- Gardner, H. (1987). *Formae Mentis*. Milano: Feltrinelli.
- Girelli, C. (2006). *Costruire il gruppo*. Brescia: La Scuola.
- Goussot, A. (2010). Bambini stranieri con bisogni speciali: rappresentazione della disabilità dei figli da parte delle famiglie migranti e degli insegnanti. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 5, 1 – Infanzie e Famiglie.

- Granata, P. (2016). Culture as Mediatization: Edward T. Hall's Ecological Approach. *Inmediaciones de la Comunicación*, 11, 57-70.
- Greenberg, M. T. (1999). Attachment and psychopathology in childhood. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 469–496). The Guilford Press.
- Greenough, W. T., Black, J. E., & Wallace, C. S. (1987). Experience and brain development. *Child development*, 539-559.
- Hall, E.T. (2002). Il potere delle differenze nascoste. In M.J. Bennett (Ed.), *Principi di comunicazione interculturale* (pp.72- 85). Milano: Franco Angeli.
- Hannerz, U. (2001). *La diversità culturale*. Bologna: Il Mulino.
- Ianes, D. (2005). *Bisogni educativi speciali e inclusione*. Trento: Erickson.
- Inghilleri, P. (2021). Una visione aperta: la psicologia transculturale. *Ricerche di Psicologia*, 44(1), 217-225.
- Inglese, S. (1996). Introduzione. *Principi di etnopsicanalisi*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Laughlin Jr, C. D., McManus, J., & d'Aquili, E. G. (1992). *Brain, symbol & experience: Toward a neurophenomenology of human consciousness*. Columbia University Press.
- Lerin, T. (2018). La mediazione scolastica transculturale per tessere legami tra scuola e famiglia. *RicercaAzione*, 10 (2), 101-115.
- Lingiardi, V., & McWilliams, N. (2017). *Psychodynamic Diagnostic Manual: PDM-2*, The Guilford Press, New York, 2017.
- Maccario, D. (2012). *A scuola di competenze: verso un nuovo modello didattico*. Torino: SEI.
- Martina, N. (2013). La psiche senza frontiere. *Il manifesto*. Retrived November 30, 2013 from <https://ilmanifesto.it/la-psiche-senza-frontiere>.
- Mauss, M. (2017). *Le tecniche del corpo*. Pisa: ETS.

- MI (2022a). *Orientamenti interculturali: Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*. Roma: MI.
- MI (2022b). *I principali dati relativi agli alunni con disabilità, aa.ss. 2019/2020 – 2020/2021*. Roma: MI.
- Micheluzzi, V., & Burrai, F. (2021). Assistenza transculturale e comunicazione transculturale. *Giornale di Clinica Nefrologica e Dialisi*, 33(1), 57-66.
- MIUR (2012a). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo*. Roma: MIUR.
- MIUR (2012b). *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. From <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Direttiva+Ministeriale+27+Dicembre+2012.pdf/e1ee3673-cf97-441c-b14d-7ae5f386c78c>.
- MIUR (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma: MIUR.
- MIUR (2015). *Diverso da chi?. Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'interculturalità*. Roma: MIUR.
- MLPS (2023). *XIII rapporto annuale: Gli stranieri e il mercato del lavoro*. Roma: MLPS.
- Moro, M. R. (2002). *Genitori in esilio: psicopatologia e migrazioni*. Milano: Raffaello Cortina.
- Moro, M. R. (2005). *Bambini di qui venuti da altrove: Saggio di transcultura*. Milano: FrancoAngeli.
- Moro, M. R., De La Noe, Q., Mouchenik, Y., & Baubet, T. (2009). *Manuale di psichiatria transculturale. Dalla clinica alla società: Dalla clinica alla società*. Milano: FrancoAngeli.
- Moro, M. R., Neuman, D., Réal, I., & Di Vita, A. M. (Eds.). (2010). *Maternità in esilio: bambini e migrazioni*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.

- Mortari, L. (2006). *Un metodo a-metodico: la pratica della ricerca in Maria Zambrano*. Napoli: Liguori.
- Mortari, L. (2011). *Ricercare e riflettere*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2013). *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2017). Educatori e lavoro di cura. *Pedagogia Oggi, Rivista SIPED*, XV(2): 91-105.
- Mortari, L., & Ubbiali, M. (2021). *Educare a scuola. Teorie e pratiche per la scuola primaria*. Milano-Torino: Pearson.
- MPI (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma: MPI.
- Nathan, T. (1994). Costretto a essere umano. *Psicoterapia e scienze umane*, 4, (73-97).
- Nathan, T. & Stengers, I. (1996). *Medici e stregoni*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Nathan, T. (1996). *Principi di etnopsicanalisi*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Nicolodi, G. (2008). *Il disagio educativo al nido e alla scuola dell'infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- Nicolodi, G. (2010). *Il disagio educativo alla scuola primaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Papini, M. (2012). Il bambino malato e la sofferenza. In M. G. Martinetti & M. C. Stefanini (Ed.), *Approccio evolutivo alla neuropsichiatria del bambino e dell'adolescente* (pp. 155-164). Firenze: Seid.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pizza, G. (2010). *Antropologia medica: saperi pratiche e politiche del corpo*. Roma: Carocci.
- Ochs, O. (2006). *Linguaggio e cultura: lo sviluppo nelle competenze comunicative*. Roma: Carocci.
- Quaranta, I. (2012). La trasformazione dell'esperienza. Antropologia e processi di cura. *Antropologia e Teatro*, 3(3).

- Quaranta, I. (2019). Oltre l'efficacia simbolica. Produttività e criticità di un concetto. *Antropologia e Teatro*, 10(11), 109–121.
- Real, I. (2015). Estratto di convegno. In S. dal Vecchio (Ed.) *Quaderno di formazione alla clinica transculturale*. Crinali Cooperativa sociale Onlus.
- Rutter, M. (2006). The promotion of resilience in the face of adversity. In Clarke-Steward, A., Dunn, J. (Eds.). *Families count. Effects on Child and Adolescent Development*. Cambridge: Cambridge University.
- Santagati, M., & Colussi, E. (Eds.). (2022). *Alunni con background migratorio in Italia: Famiglia, scuola, società*. Milano: Fondazione ISMU.
- Save the children. (2023). *Il mondo in una classe: Un'indagine sul pluralismo culturale nelle scuole italiane*. Roma: Save the Children Italia – ETS.
- Scalmati, A. S. (2023). Integrazione corpo-mente nel pensiero di Winnicott. *Interazioni*, 1, 141-159.
- Seppilli, T. (2014). Siamo tutti un po' stranieri... Quale integrazione di culture nella scuola italiana? Una riflessione sull'uso sociale dell'antropologia. *Quaderni GIFT*, 20.
- Shaffer, H. R. (2004). *Psicologia dello sviluppo: un'introduzione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Simone, M. G. (2020). Infanzie di origine immigrata, disabilità e scuola: Criteri per l'osservazione educativa e per interventi didattici inclusivi. *Educazione interculturale*, 18(2), 50-58.
- Stern, D. (1985). *Il mondo interpersonale del bambino*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Stork, H. (1986). *Enfances indiennes: Étude de psychologie transculturelle et comparée du jeune enfant*. Paris: Paydos/Bayard.
- Valerio, G. (2023). *Le risorse dell'approccio etnoclinico: una risorsa e uno strumento per operatori e persone utenti*. Paper presented at meeting "Rendere visibili gli invisibili", February 2, 2023. Verona, IT.

Valerio, G. (2010). *Chi abita la nostra notte*. Paper presented at meeting “La psiche è una società multietnica: Seminario di psicologia analitica”, April 17, 2010. Roma, IT.

Vicari, S., & Caselli, M. C. (2017). *Neuropsicologia dell'età evolutiva: Prospettive teoriche e cliniche*. Bologna: Il Mulino.

Zanfrini, L. (2004). *Sociologia della convivenza interetnica*. Bari: Laterza.

Zanobini, M., & Usai, M. C. (2011). *Psicologia della disabilità e dei disturbi dello sviluppo: elementi di riabilitazione e d'intervento*. Milano: Franco Angeli.

### **Materiale grigio**

Dusi, P. (2021). Insegnamento di “*Pedagogia interculturale*”, *appunti*. A.a. 2020-2021. Università degli studi di Verona.

Sala G. M. (2011). Master di “*Mediazione culturale*”, *appunti*. A.a. 2010-2011. Università degli studi di Verona.

Spillari, C. (2021). Insegnamento di “*Psicologia clinica*”, *appunti*. A.a. 2020-2021. Università degli studi di Verona.

Spillari, C. (2023). Insegnamento di “*Psicologia clinica*”, *appunti*. A.a. 2022-2023. Università degli studi di Verona.

### **Sitografia**

[cestim.it](http://cestim.it)

[crinali.org](http://crinali.org)

[etnopsi.it](http://etnopsi.it)

[ismu.org](http://ismu.org)

[metisafrica.org](http://metisafrica.org)