

## Proposte e piste di orientamento per una scuola interculturale

### Il bambino di cultura straniera

Il ritratto che, sia pure a grandi linee, emerge da questa ricerca ci tratteggia un bambino che vive principalmente in famiglia, ama e ricorda il paese di origine, ne conosce la lingua e vorrebbe ritornarci a vivere (soprattutto il bambino proveniente dall'Europa non comunitaria e dall'Asia) ma, nello stesso tempo, vorrebbe continuare a vivere qui, in Italia.

Un bambino sospeso tra il passato fatto di ricordi, nei bambini venuti in Italia molto piccoli spesso mediato dal racconto dei genitori, e di un presente fatto di legami con la famiglia, di desiderio di amicizia con i compagni e di considerazione nei confronti della scuola.

Sente di essere diverso dalla percezione che i suoi compagni gli rinviano (trasmettono e comunicano) della sua diversità, ed esprime una sorta di disagio perché intuisce che gli altri leggono in lui caratteristiche che egli non ha mai considerato di se stesso e che sono ascrivibili a parametri più generali, riguardanti gli usi ed i costumi, che, con suo stupore, sono le cose che più gli sono chieste dalla scuola e dai suoi compagni e sono anche quelle che meno ha considerato di se stesso, all'interno delle quali, a volte, prova un senso di disagio ad essere collocato.

In realtà, come emerge dai dati della ricerca, sarebbe più propenso a sapere "cosa i compagni pensino davvero di lui", come vivono quotidianamente nelle loro famiglie, ascoltare i loro segreti, raccontare i propri.

Il bambino straniero, bruscamente inserito in un contesto sconosciuto, riprende il cammino di scoperta della propria e altrui diversità, già intrapreso nel suo Paese ma in base a parametri di tipo diverso.

Questo processo crea in lui un forte conflitto identitario, che cerca di risolvere accentuando il valore dato alla famiglia, alla scuola e all'amicizia, come emerge dalle priorità da lui espresse di fronte alla richiesta di indicare le tre cose che ritiene più importanti nella vita.

La famiglia, la scuola e l'amicizia, se da un lato sembrano circoscrivere il mondo del bambino, dall'altro si pongono come segnali rivelatori dei punti di riferimento da lui utilizzati nel processo di "appaesamento", di interazione/integrazione tra sé, gli altri ed i contesti che s'intersecano nella sua vita.

Proprio in virtù di quanto emerso ora, il bambino considera il lavoro scolastico determinante perché è fermamente convinto che la scuola gli consentirà di parlare e di scrivere bene, di avere un buon lavoro in Italia quando sarà grande e di avere amici. L'attenzione attribuita alla scuola come veicolo di integrazione e promozione socio-culturale, alla quale certamente contribuisce l'aspettativa della famiglia non deve, tuttavia, far passare in secondo piano la sua (della scuola) opera di formazione alla socializzazione, che trova un'ulteriore conferma nella quasi totalità di risposte nelle quali il bambino afferma di trovarsi bene e molto bene a scuola.

Egli, infatti, vive la sua presenza nella scuola elementare fondamentalmente senza apparenti conflitti, afferma di trovarsi bene, ritiene importante poter prendere buoni voti e dichiara di trovarsi meglio a scuola quando capisce subito ciò che spiega l'insegnante.

Come la maggior parte dei bambini, il bambino straniero racconta a casa ciò che accade in classe come un elenco di attività; ciò accade non tanto per disinteresse, ma perché privilegia come pista di lettura e filtro degli avvenimenti accaduti a scuola ciò che è considerato importante dagli adulti e che corrisponde all'idea ed alle aspettative che questi hanno sulla scuola.

Forse, a suo parere, sarebbero più degni di nota e raccontati con più partecipazione fatti che rispondono soprattutto al desiderio di entrare in rapporto con altri bambini, il racconto di conflitti su chi, quando e con chi, viene chiamato o non chiamato a giocare.

Appare, infatti, chiaramente dalle sue risposte quanto desideri essere chiamato a giocare, condividere giocattoli, ascoltare i segreti dei compagni e poter raccontare i propri, o semplicemente, come emerge dalle risposte del bambino proveniente dall'Asia, stare per proprio conto ed essere lasciato in pace senza per questo star

male a scuola ma, forse, come modalità di partecipazione fatta più di ascolto e di osservazione.

Il gioco con gli amici ed i compagni di scuola appare, comunque, fondamentale per tutti i bambini ed a riprova di questo, c'è il gran numero di risposte nelle quali afferma di andare a casa dei compagni di classe o di invitarli nella propria sia per giocare che per fare i compiti insieme.

La conferma di quanto siano importanti per il bambino i suoi coetanei la ritroviamo anche nell'alta frequenza delle risposte nelle quali dichiara di giocare e/o conoscere altri bambini che vivono vicino alla sua abitazione, nell'affermazione di voler conoscere meglio il modo di comportarsi dei suoi amici e soprattutto, come abbiamo già accennato prima, nel desiderio di sapere "cosa pensino davvero di lui".

Questo dato, anche se non di alta incidenza, c'induce a riflettere sull'eventuale presenza di un'insicurezza di fondo nella certezza dell'accettazione dei compagni e nel considerare importante l'idea, il giudizio che questi hanno su di lui.

Attraverso l'ascolto e lo scambio delle canzoni, dei giochi, delle storie, delle barzellette preferite, il bambino mette a punto un processo di interazione/integrazione, di reciproca conoscenza, intessuto quasi silenziosamente ed all'ombra dei contenuti scolastici che informano la vita di classe e che si pongono quasi da silenzioso contraltare: due mondi relazionali che s'intersecano, scorrono paralleli, si confermano, si smentiscono e si alternano nel prendere il sopravvento all'interno della vita scolastica quotidiana.

L'impatto con la realtà italiana, misurato attraverso il ricordo del primo incontro con un bambino italiano ci riporta un vissuto di tranquillità dal quale traspare il disagio ed a volte la meraviglia, per l'incontro con persone che parlano una lingua diversa dalla propria.

Come già accennato in precedenza, è interessante il parallelismo tra la curiosità e la simpatia mostrati dal bambino italiano nei confronti del coetaneo straniero ed il reciproco disagio provocato dall'impossibilità a comunicare.

A tale proposito è bene soffermarsi sul ruolo determinante dell'apprendimento e del dominio della lingua italiana.

Dall'analisi dei questionari emerge che la discriminante straniero/italiano percepita sia dai bambini che dagli insegnanti, soprattutto nei confronti dei bambini stranieri nati in Italia, sia la conoscenza della lingua italiana.

Il risalto dato alla dimestichezza della lingua traspare anche nella difficoltà da parte di tutti (il bambino stesso, i compagni di classe, l'insegnante) a definire come straniero il bambino nato a Roma da genitori stranieri e che parla perfettamente la lingua italiana (considerato di esperienza biculturale nella nostra ricerca).

Tale difficoltà emergeva fino ad alcuni anni fa anche nel lavoro di raccolta dati sui bambini stranieri nella scuola elementare, operata dal Provveditorato agli Studi e dal Ministero dell'Istruzione, che si scontrava con una regola non detta per la quale il bambino nato in Italia era considerato italiano a tutti gli effetti proprio in virtù della sua nascita e della sua perfetta conoscenza della lingua italiana oltre che per una non eccessiva chiarezza sotto il profilo legislativo.

L'importanza che il bambino dà alla conoscenza della lingua italiana si ritrova, sia pure con una bassa frequenza, anche tra ciò che vorrebbe conoscere meglio dei suoi amici italiani, e, ad ulteriore conferma di quanto sia importante la conoscenza della lingua, ritroviamo la difficoltà di comprensione linguistica come principale ostacolo presente nel primo incontro tra bambini italiani e bambini stranieri, senza tuttavia che questo infici il clima di generale tranquillità con il quale il primo incontro con la realtà italiana è connotato dal bambino.

### **Il bambino con esperienza biculturale familiare**

Il bambino con esperienza biculturale familiare che emerge dalle risposte date al questionario è in gran parte "posizionato" nella realtà italiana, tanto da presentare difficoltà nell'autopercezione e nell'eteropercezione dell'essere o meno straniero, confermando una volta in più quanto, a tale fine, sia determinante la conoscenza della lingua italiana e quanto questa sia percepita come carattere discriminante sia dal bambino stesso che dai compagni e dall'insegnante.

A differenza del bambino straniero che non ha chiarezza di fronte alla scelta se rimanere in Italia o tornare nel paese d'origine, il bambino con esperienza biculturale

familiare, pur ascoltando volentieri i racconti del genitore che riguardano il suo paese d'origine, vede come remota la possibilità di tornarvi nonostante sia presente con una certa frequenza attraverso la consumazione di cibi tipici.

La convinzione che la scuola consenta di parlare e scrivere bene è considerata più importante della possibilità che sia d'aiuto nell'aver un buon lavoro in Italia, come affermato anche dai i suoi coetanei stranieri.

Per il resto non si evidenziano sostanziali differenze, ad eccezione delle priorità, peraltro tutte all'interno degli stessi tre parametri: famiglia - scuola - amici, che, nel caso del bambino con esperienza biculturale familiare e nel bambino italiano risultano essere: amici - famiglia - scuola.

Questa differenza che all'apparenza sembra non essere sostanziale, correlata con alcune altre risposte relative all'area della socializzazione, ci fa supporre che il bambino con esperienza biculturale familiare, abbia risolto alcune delle problematiche che accompagnano il processo d'integrazione, di "appaesamento" .

### **Proposte e piste di orientamento per una scuola interculturale**

Qual è il ruolo della scuola nel processo di integrazione e, prima ancora, cosa si intende per processo di integrazione?

Noi preferiremo sempre abbinare il termine "integrazione" al termine "interazione" nel tentativo di una ricerca linguistica utile a sottolineare quanto sia importante ed ineliminabile il convincimento che una vera integrazione non è tale se non lo è per tutti, e diventa per tutti nella misura in cui tutte le componenti che entrano in campo nel processo di integrazione/interazione prendono coscienza del fatto che ogni contatto trasforma, cambia ciascuna delle parti che entra in gioco (o che tenta di non entrare in gioco).

È da questa affermazione, da questa consapevolezza, che è nata l'intercultura nella scuola; è nata, diremmo, dalla costola della multiculturalità se ci è lecita la metafora.

**L'intercultura è la sfida che la scuola, in quanto agenzia di formazione, raccoglie al fine di trasformare i processi multiculturali (in atto quando in uno stesso territorio si trovano a coesistere culture diverse) in rapporti di "intercultura" cioè di**

"trasformazione di tutti" attraverso una lettura delle diversità e delle molteplici e coesistenti appartenenze di ciascuno come risorsa per sé e per gli altri, alla ricerca ed alla costruzione di un progetto di vita e di azione comune che stimoli il senso di responsabilità e di partecipazione di ciascuno, sia nella costruzione che nella gestione di un progetto di società che privilegi i meccanismi di partecipazione alla vita civile e democratica.

Attraverso quali modalità la scuola attualizza questo progetto concretizzando la sua azione pedagogica e didattica ?

La scuola possiede uno strumento di forte valenza pedagogica: il Piano dell'Offerta Formativa (P.O.F.).

È l'articolazione di questo strumento in ottica interculturale che consente una rilettura di tutte le progettualità scelte dalla scuola e le conferisce un ruolo fondamentale nella opera di promozione socio-culturale di tutti i bambini come è emerso dalle aspettative messe in luce dalla nostra ricerca.

A tale scopo riteniamo fondamentale che il Piano dell'Offerta Formativa privilegi:

- **Un insegnamento dell'italiano come L2 che non sia un mero meccanismo di trasmissione di lingua e cultura ma un campo di confronto e di co-costruzione linguistico-culturale**

Dai dati emersi nella nostra ricerca abbiamo visto quanto sia importante la conoscenza della lingua italiana e come, a volte, questa si ponga come unica discriminante dell'essere considerato straniero nell'autopercezione e nell'eteropercezione, soprattutto nel caso del campione da noi definito "con esperienza biculturale".

Abbiamo anche visto quante volte la difficoltà linguistica sia emersa all'interno dell'esperienza del primo incontro tra bambini stranieri ed italiani, dato trasversale ad entrambi i campioni presi in esame, e quanto, pur rivelandosi la difficoltà maggiore, non abbia inficiato il clima del primo incontro connotato essenzialmente da un vissuto di tranquillità.

Questi dati all'apparenza contraddittori riconfermano la scuola nel suo porsi come contesto facilitatore all'interazione/integrazione del bambino straniero e si pongono come parole chiave nella costruzione delle linee guida dell'agire pedagogico.

La conoscenza della lingua italiana, che di per sé appare primaria, giustifica ed avvalorata la messa in campo di strategie e progettualità mirate specificatamente al perseguimento di questo obiettivo.

Tuttavia, ciò non può e non deve farci perdere di vista il fatto che qualsiasi intervento di apprendimento della lingua italiana come L2 se non è inserito nel contesto più ampio di una progettualità interculturale rischia di trasformarsi in una sottile opera colonizzatrice piuttosto che integratrice e questo è ben lontano dalle finalità stesse della scuola e dalla sua identità che nel suo ruolo di agenzia di trasmissione e di trasformazione culturale, vive le contraddizioni proprie delle molteplici appartenenze.

A tale scopo è ineliminabile mettere in campo interventi di raccordo, di costruzione di reti che formino un più ampio contesto all'interno del quale si contemperino, prendendo forma e significato, i rapporti con le agenzie formative presenti nel territorio e che possono essere di valido sostegno al lavoro messo in campo dalla scuola nei suoi interventi di insegnamento della lingua italiana come L2.

In quest'ottica diventa determinante il ruolo del mediatore culturale che, ben oltre l'opera di affiancamento e facilitazione linguistica, si pone come interlocutore e portatore, attraverso la sua persona, di una lingua che diventa risorsa, non in sé, ma come incontro tra modi diversi di parlare, diverse visioni del mondo, diverse accentuazioni, diverse sfumature linguistico-culturali, stimolando un'opera di riflessione sulla lingua che, attraverso la presa di coscienza delle sottigliezze linguistiche di ciascuno, aumenti il bagaglio lessicale e culturale ad essa connesso e susciti delle "contaminazioni" che inserite all'interno di contesti laboratoriali stimolino la creazione di nuovi contenuti culturali.

- **Un'opera di rivisitazione e di decentramento culturale dei contenuti didattici, lontana da uno sterile relativismo culturale che, attraverso la scoperta di**

### **irrinunciabilità e di condivisioni, incoraggi la costruzione di interventi di mediazione**

La conoscenza, lo studio e la riflessione di alcuni eventi, ci porta spesso a riflettere su quanto sia inscindibile il rapporto tra evento e contesto ai fini dell'attribuzione dei significati, e su quanto influisca sul significato dell'evento stesso il suo inserimento in un contesto "altro" all'interno del quale assume un significato molto diverso ma certamente non più eccezionale rispetto ai significati attribuiti all'evento stesso negli altri contesti di riferimento.

Sarebbe interessante se la congruenza tra evento e contesto si ponesse come prassi di riflessione e di studio all'interno delle reti di scuole spingendole ad approfondire le implicazioni che da questo fenomeno derivano attraverso la costituzione di commissioni che si interessino della ricerca e della divulgazione di materiali, pubblicazioni, esperienze di costruzione di curricula, analisi critica dei testi didattici, che siano traducibili e spendibili nella formulazione di unità didattiche, di laboratori, di progetti e si pongano come supporto all'attività dell'insegnante, esplicitando la loro funzione di auto ed eteroformazione.

- **Un'attenzione alla trasversalità delle discipline per la promozione di capacità "trans-curricolari" quali la capacità critica, il senso di responsabilità ed il rispetto degli impegni, la partecipazione e la cooperazione nella costruzione di progettualità**

La scuola che emerge dalla nostra ricerca sembra fondata essenzialmente su una prassi didattica che privilegia il lavoro di tipo individuale; questo tipo di scuola, che senz'altro è funzionale ai fini di parametri che si basano su alcuni criteri legati al concetto di efficienza, a nostro avviso, si presta poco ad un proficuo inserimento del bambino straniero.

La società attuale, caratterizzata dalla complessità e da meccanismi di contrazione spazio-temporali, tende ad accrescere negli individui il senso di insicurezza suscitato dalla difficoltà di lettura di eventi complessi e sfuggitivi oltre che soggetti a molteplici piste di lettura.

A tale scopo risulta fondamentale che la scuola aiuti il bambino nella costruzione di strumenti che da un lato gli consentano di affinare le sue capacità percettive e discriminatorie e, dall'altro, di sviluppare una capacità sempre maggiore di decentramento e di lettura dei contesti che, attraverso una prassi di temporanea "sospensione del giudizio", gli consentano una possibile identificazione delle logiche sottese all'attribuzione dei significati.

A tal fine è fondamentale che la relazione docente-allievo e la vita all'interno della classe sia improntata ad un apprendimento di tipo cooperativo e ad attività che consentano una capacità di percezione e di rielaborazione dei vissuti esperienziali attraverso attività laboratoriali.

Utile a questo fine anche la strutturazione delle aule e della scuola che dovrebbero porsi, sia per gli insegnanti e per gli allievi, come fonti di stimolo per la formazione all'autonomia nella gestione degli spazi e dei tempi di esecuzione delle attività didattiche.

Queste modalità agevolano l'inserimento del bambino straniero anche quando non è ancora in grado di esprimersi nella lingua italiana perché lo stimolano, lo accompagnano nell'opera di appaesamento nella nuova realtà scolastica, e lo orientano nella ricerca e nella scoperta delle attività che più possono sembrargli in sintonia con le competenze apprese nella scuola del suo Paese di origine. A ciò può affiancarsi, in seguito, un'opera di confronto tra le varie modalità dello "stare a scuola" che possono essere oggetto di successivi approfondimenti da parte sua, dei suoi compagni e delle insegnanti.

- **Un'attenzione, nella prassi educativa quotidiana, agli aspetti dell'accoglienza e della socializzazione che affianchino ad un'immagine dell'altro stereotipata e densa di potenziali pericoli un'immagine più frastagliata e poliedrica, frutto di una continua messa a punto della dialettica relazionale all'interno dei vari contesti**

La nostra ricerca ha messo in luce che il bambino straniero si mostra meravigliato della curiosità dei compagni italiani sulla realtà del suo Paese di origine, evidenziando,

nel contempo, come questa modalità di approccio si riveli quella più frequentemente usata nella prassi didattica e venga anche privilegiata a volte nella strutturazione di attività tendenti all'accoglienza e, più generalmente, alla valorizzazione della cultura di origine del bambino straniero.

Questi tentativi, come abbiamo già espresso in precedenza, spesso si scontrano con un disagio manifestato a volte goffamente dal bambino, o dalla sua famiglia, che si concretizza nel non voler manifestare la propria appartenenza ad una cultura o ad un Paese straniero, o quanto meno ad assecondare senza eccessivi entusiasmi gli stimoli che accetta, perché consapevole del messaggio di "ospitalità" e di "accettazione" che questi intenti vogliono trasmettere.

Questa esigenza spesso nasce dalla difficoltà per il bambino straniero di identificarsi nell'immagine, a volte stereotipata, del suo mondo e del suo luogo di origine che la realtà italiana gli rimanda anche attraverso i suoi compagni e gli insegnanti.

La tendenza della scuola a valorizzare le diversità culturali è di per sé lodevole e necessaria ai fini della presa di coscienza delle proprie molteplici appartenenze. È importante però, a tal fine, "sfumare" le affermazioni e le descrizioni sui luoghi e le abitudini dei Paesi stranieri, ed attuare una prassi laboratoriale che, privilegiando il percorso narrativo di ciascuno, consenta di far trasparire il contesto di riferimento culturale più ampio attraverso il racconto di episodi di vita contenenti gioie, credenze, valori, abitudini.

La prassi della narrazione, infatti, consente non solo di trasmettere i propri vissuti culturali attraverso una trama narrativa individuale, ma innesca automaticamente una prassi di condivisione che, attraverso una lettura di tipo analogico, consente l'esplicitazione e la condivisione dei vissuti emotivi tra coloro che sono intenti sia all'ascolto che al racconto. Inoltre un laboratorio che utilizzi la metodologia della narrazione come trama di lavoro, oltre a consentire a ciascuno un'opera di trasformazione e di arricchimento dei significati dati in precedenza a cose od eventi, può suscitare la coscienza di sensi di appartenenza sempre più ampi e coesistenti.

- **Un'educazione interculturale che attraverso la metodologia laboratoriale consenta una presa di coscienza delle identità e delle appartenenze di ciascuno, nel tentativo di costruzione di "cultura altra"**
- **Un'educazione alla cittadinanza che contemperi le istanze di attenzione alle differenze con quelle di coesione sociale**

È in quest'ottica che prendono senso e forma non solo gli interventi di educazione interculturale volti alla presa di coscienza della propria identità come frutto delle continue, mutevoli e coesistenti appartenenze, ma anche tutte le azioni che entrano in sinergia con gli interventi più specificatamente pertinenti all'area dell'educazione alla cittadinanza, che focalizza la propria azione in interventi miranti a mettere in atto dei processi che formino al senso di responsabilità ed al suo esercizio.

Potremmo quindi affermare, anche se rischiando un'eccessiva semplificazione, che l'educazione interculturale e l'educazione alla cittadinanza siano due aspetti diversi della stessa realtà, due approcci complementari alla formazione della persona. L'uno più attento ai processi relazionali all'interno dei vari contesti ed ai conflitti che si generano nel loro attraversamento a volte simultaneo, più attento al concetto di diversità e di percezione di sé come frutto di un'infinita serie di rimandi e di messe a punto continue e silenziose delle discrepanze tra l'immagine che si ha di se stessi e l'immagine che invece viene rimandata dai contesti che ci si trova ad attraversare.

L'altro, l'educazione alla cittadinanza, più attento all'individuo che, proprio in virtù della presa di coscienza della propria individualità, delle proprie potenzialità e delle proprie capacità, è chiamato ad un'opera di condivisione e di azione più ampia volta all'esercizio del diritto di cittadinanza, al quale tutti sono chiamati in quanto abitanti di uno stesso luogo, inteso come diritto/dovere di partecipazione e di assunzione di senso di responsabilità per la costruzione di un progetto di società fondata sull'inclusione e non sull'esclusione dei propri componenti.