



SCENARI DI OSPITALITA'

Classe accoglienza, classi accoglienti

ISTITUTO COMPRENSIVO CASTIGLIONE UNO

cp 46043, via Gridonia Gonzaga, 8, Castiglione delle Stiviere (Mantova) centralino 0376
670753 fax 0376 638086

www.castiglioneuno.it
segreteria@castiglioneuno.it



SCENARI DI OSPITALITA'

Classe accoglienza, classi accoglienti

Prefazione di Angelo Gandini

1. Introduzione di Maria Grazia Soldati

Metafore che illuminano : i quaranta giorni
Nelle tradizioni, per ritrovare un senso
Introduzione al percorso

2. Origini del percorso di Erika Lea Maiocchi

Incipit
Cambiamenti sociali : migrare
Correre il rischio del cambiamento : progetto "Il Gabbiano "
Cambiamenti nella scuola : classe accogliente
Nel Progetto Convivendo, la classe accoglienza
Mediare tra culture

3. Chiaroscuri : le narrazioni

Generare pensiero attraverso le storie di Maria Grazia Soldati
David di Erika Lea Maiocchi
Shazib di Erika Lea Maiocchi

4. Riflessioni pedagogiche di Maria Grazia Soldati

Angelo Gandini: dirigente scolastico dell'Istituto

Lea Erika Maiocchi: docente responsabile del progetto

Maria Grazia Soldati. consulente etnoclinica e responsabile per i mediatori linguistico culturali

PREFAZIONE

di Angelo Gandini

Le istituzioni che si occupano delle persone e della qualità della vita che conducono, devono essere consapevoli che il nuovo millennio ha portato con sé la necessità di continue riflessioni e revisioni del significato di benessere e di agio, revisioni condizionate dai cambiamenti economico, socio-culturali legati alle trasformazioni epocali determinate dai processi della globalizzazione. Fra queste, la scuola è l'istituzione che si occupa dell'età evolutiva e che ha come obiettivo precipuo quello di migliorare la qualità della vita dei suoi allievi proponendo peculiari percorsi di istruzione e formazione.

Negli ultimi anni la scuola italiana è stata interessata da un forte processo riformatore che ha visto discutere diverse ipotesi di modifica strutturale degli ordinamenti scolastici, definita normativamente la scuola del primo ciclo è di questi giorni il dibattito su come riorganizzare la scuola secondaria e sull'università affinché possano affrontare positivamente la sfida educativa che i tempi impongono.

Nell'ambito di tali processi riformatori la considerazione della mutata e mutevole composizione socio culturale dell'utenza scolastica è stata piuttosto prudente e modesta. Il flusso di immigrazione che ha interessato e interessa il nostro paese ha portato nelle scuole un numero sempre maggiore di alunni stranieri (anche la definizione di questi alunni risulta talvolta confusa: di nazionalità non italiana, extracomunitari, neo arrivati, neo italiani...). Il fenomeno ha interessato la maggior parte del territorio nazionale, in particolare il mantovano che risulta essere la provincia con la maggior percentuale di alunni stranieri e specificatamente il territorio di Castiglione delle Stiviere.

L'ingresso di alunni non italiani ha reso necessario mettere in discussione il modo di operare dei docenti e di tutti quanti lavorano nell'ambito della scuola. Sono stati i flussi migratori che hanno imposto alle istituzioni, per prime alle scuole come la nostra con un'alta concentrazione di stranieri, l'assunzione di una nuova prospettiva nei confronti delle politiche socio-educative, ovvero la focalizzazione degli indicatori di benessere e dei loro descrittori di valutazione, spostando in questo modo l'attenzione dal disagio alla promozione del benessere e dell'agio. Di nuovo i docenti si sono trovati ad affrontare queste istanze senza avere a sostegno quelle teorizzazioni pedagogiche su cui costruire le pratiche, perciò nuovamente gli insegnanti sono ritornati a parlare e ad occuparsi di bisogni per molto tempo. Le esperienze sono poi divenute pratiche sulla scorta di errori e sperimentazioni, soprattutto sulla spinta di docenti di buona volontà.

Riflettere sulla natura e l'efficacia degli interventi attuati nel corso di questi anni a favore di una migliore qualità della vita, soprattutto nei confronti degli stranieri, significa riflettere anche su quel sistema organizzativo entro il quale si strutturano bisogni, finalità, obiettivi, progetti, compiti, collaborazioni che animano la "pedagogia istituzionale".

Con il termine "pedagogia istituzionale" possiamo identificare la rete territoriale che si organizza e coopera su più livelli per realizzare il benessere e rispondere all'insieme dei bisogni educativi ed esistenziali di uno stesso individuo; per fare questo, essa agisce strutturando tempi e spazi che si integrano distinguendosi.

Per un territorio e le sue scuole, un'organizzazione così complessa sviluppa una rete di sostegno non solo al minore straniero inserito in una classe, ma anche ad un qualsiasi studente in situazione di disagio, di conseguenza alla sua famiglia e, in ultima analisi, all'intera comunità.

Mantenere un rapporto equilibrato tra le diverse istituzioni e associazioni territoriali non è facile, perché esso vive di una dinamica costante legata alle diverse fasi storiche e politiche, sia locali che nazionali, ma è indispensabile creare un rapporto qualitativamente diverso con gli Enti locali e le diverse associazioni perché, rispetto alla scuola, essi hanno una possibilità di lettura del territorio molto più vasta ed oggettiva e una conoscenza più diretta e analitica dei diversi soggetti che possono relazionarsi con la scuola.

Nella storia di questo ultimo decennio, il nostro istituto, insieme all'altro istituto comprensivo del paese, è stato promotore di una rete territoriale che ha tentato di realizzare percorsi integrati tra i diversi organismi formativi e mettere a sistema tutti gli interventi in favore della promozione del benessere, in particolare per il bambino migrante e la sua famiglia. La sperimentazione non ha avuto continuità, soprattutto per la mancanza di conoscenza degli aspetti regolatori e organizzativi propri di ciascun soggetto, essendo diverse le logiche di funzionamento istituzionale. È emerso come gli Enti locali siano legati al modello di erogatori di servizi di supporto piuttosto che non come co-gestori di un processo, percorso progettuale, mentre le scuole vivono il rapporto con l'Ente locale in modo dipendente soprattutto per quanto attiene ai finanziamenti.

Il nostro istituto però, cerca di dare concretezza alla "pedagogia istituzionale" attraverso il dialogo continuo e costruttivo, nell'interesse di un servizio pubblico di qualità, in questo senso è sempre aperto alla società e si sforza di essere luogo di promozione e produzione culturale, cercando di offrire ai suoi alunni tutte le opportunità formative che il territorio può offrire. Siamo convinti infatti che il saper fare e il saper essere siano strettamente interconnessi, in quanto il saper fare è l'espressione di un pensiero che

struttura e definisce la visione di ciò che vogliamo sia la realtà e sulla cui base orientiamo il nostro rapporto con il mondo esterno e con gli altri.

In una scuola, la logica esistenziale deve tenere conto delle diverse dimensioni che caratterizzano gli scenari sociali e culturali entro i quali essa deve agire e in base ai quali essa è in grado di garantire un orientamento e di aprire spazi di riflessione, permettendo di entrare in dialogo con altre culture e con modi di percepire diversi. All'insegna del cambiamento, la nostra scuola oggi partecipa ai processi di trasformazione cercando di dare risposte e senso alle questioni educative che mettono al primo posto il valore di cittadinanza e delineano quale tipo di cittadino la scuola desidera educare.

La cultura del cambiamento della quale parlo tiene conto di alcuni elementi di lettura del mondo che non possono prescindere dalla questione immigrazione e dai fattori che la generano, né dai vari aspetti con i quali si connota il vivere moderno.

I problemi che ci troviamo ad affrontare a livello locale sono infatti strettamente in relazione con i processi di globalizzazione che stanno ridefinendo il mondo nel quale viviamo; per provare a risolverli è necessario entrare nella logica di elaborazione multilineare e reticolare con strumenti di pensiero che non portino solo alla semplificazione, ma sappiano anche abitare le contraddizioni. I processi migratori ci obbligano a lavorare sulle categorie di comprensione della realtà e a ri-vedere due concetti: il concetto di confine e quello di attraversamento.

Gli antichi romani definivano il confine, la frontiera con il termine latino "limes", che significa "sentiero che costeggia un campo"; noi sappiamo che "il campo" era l'impero romano.

Nel concetto di limes c'è la definizione di spazio, inteso come luogo di appartenenza, distinto da quello altrui, e linea di separazione. Questa frontiera, non solo fisica dunque, è il limite dentro il quale distinguere e differenziare il sé e il mondo esterno, il confine che fa e riconosce un'identità e una differenza. Se il confine resta una linea di separazione, senza possibilità di essere attraversata, lo spazio e chi lo abita rischiano l'impoverimento provocato dalla privazione del cambiamento. Gli attraversamenti sono indispensabili fattori di progresso che permettono di modificare i confini individuali e culturali, allontanano i fondamentalismi e i radicalismi, e mancando del senso del limite, portano a promuovere l'accoglienza.

Se una scuola del cambiamento tiene conto delle differenze, deve considerare anche la tridimensionalità che interessa i processi di cambiamento: il tempo, lo spazio, la società.

Il tempo odierno sembra essere caratterizzato da un eccesso di presente, con abbondanza di avvenimenti difficili da controllare, soprattutto per un

bambino. Anche lo spazio sembra essersi moltiplicato, attraverso il potere della rete informatica che crea luoghi virtuali, e al contempo pare trasformato in un'infinità di non luoghi, quali i centri commerciali o i mezzi di trasporto, dove è difficile riconoscersi o conoscersi, e dove la solitudine si accompagna al senso di spaesamento. L'identità individuale è così privata delle appartenenze a luoghi, persone, oggetti, pratiche che mettevano in relazione le storie individuali con la storia collettiva. Questo ci chiama ad una maggior responsabilità nelle scelte individuali che, in sostanza, definiscono noi stessi.

Come è possibile allora affrontare questa pluralità di appartenenze che rendono difficili i processi di identificazione? Come evitare di subire la multiculturalità diventando invece parte attiva?

Credo che la scuola sia il luogo per eccellenza dove possano convivere i pluriversi e dove si possa imparare a coesistere con le contraddizioni del presente per far nascere il nuovo. Il conflitto fa parte della convivenza, ma l'impegno di noi adulti è quello di insegnare la negoziazione, nella consapevolezza che le diversità possono ridefinire schemi mentali e comportamenti e concorrono a dare a ciascuno la possibilità di incidere sui cambiamenti in atto.

Pensare alla scuola del cambiamento significa quindi preoccuparsi dei processi che stanno alla base delle scelte, le quali muovono da convinzioni e pensieri che ne costituiscono il quadro pedagogico e la "mission".

Il nostro Istituto è cresciuto sulla spinta dell'emergenza immigrazione e poi ne ha fatto cultura, portando la ricerca-azione nella dimensione di studio, sperimentazione, riflessione, sapere.



Chi siamo

La scuola è situata a Castiglione delle Stiviere, luogo di confine, “terra di mezzo” fra due province, sulle colline moreniche del Garda, al confine con la provincia di Brescia. La cittadina è stata crocevia di episodi storici importanti, è oggi un centro urbano caratterizzato dalla forte vocazione industriale e terziaria. Vissuto un periodo di relativo splendore come Principato dei Gonzaga, il paese viene interessato direttamente dalle Guerre di Indipendenza, è qui che nasce con Henry Dunant l’idea della Croce Rossa Internazionale. L’economia del paese è stata caratterizzata per lungo tempo da una misera attività agricola pastorale, fino alla metà del ‘900 le possibilità di impiego si limitano alle disponibilità offerte dal pur importante Manicomio Civile e Criminale e da sporadici episodi imprenditoriali. Il paese vive uno stato di depressione economico sociale fino agli inizi degli anni 60, quando, sull’onda del boom economico nazionale, e per effetto delle favorevoli condizioni fiscali consentite dallo

status di zona depressa, nel territorio si insediano alcune importanti aziende.

Negli ultimi anni l'economia del paese benché caratterizzata da un forte sviluppo industriale settoriale (calze da donna, conserve alimentari, cosmesi) che ha raggiunto eccellenze significative a livello mondiale, si è evoluta differenziando le produzioni e investendo nello sviluppo del terziario e del terziario avanzato.

Consequente allo sviluppo industriale è stato l'aumento della domanda di lavoro e quindi l'incremento demografico che ha portato al raddoppio della popolazione nell'arco degli ultimi quarant'anni. Dalla fine degli anni sessanta agli inizi degli anni ottanta, Castiglione è stata interessata da un forte flusso migratorio soprattutto dalle regioni meridionali italiane, nell'ultimo decennio, l'immigrazione è ripresa e riguarda principalmente persone che giungono da paesi stranieri extraeuropei. Ad oggi i cittadini residenti che hanno origini straniere sono più di 2000, circa il 10% della popolazione residente.

Le nazionalità di provenienza sono diverse; le comunità più numerose sono, nell'ordine, quelle del Marocco, dell'Albania, della Nigeria, dei Paesi dell'est Europa (Romania e Moldavia), dell'India (Punjab), dell'America Latina, del Bangladesh e del Pakistan.

La scuola pubblica di base del paese ha due istituti comprensivi. Esistono anche due asili nido, tre scuole materne private, una elementare parificata e una scuola media privata, un istituto superiore statale, un centro di formazione per il personale del Ministero della Giustizia e due centri di formazione professionale.

L'Istituto Comprensivo Uno ha 45 classi/sezioni, per un totale di 1042 alunni di cui 362 stranieri e comprende:

due plessi di Scuola dell'Infanzia

- "G.Rodari con una percentuale del 64% di stranieri
- "C.Collodi" con una percentuale del 4%
 - due plessi di Scuola Primaria
- "C.Battisti" con una percentuale del 56,88%
- "D.Alighieri" con una percentuale del 17%
 - un plesso di Scuola Secondaria di I° grado
- "P.C.Beschi" con una percentuale del 26%..

La distribuzione degli alunni stranieri sul territorio locale ha visto una concentrazione notevole di iscrizioni nel nostro Istituto.

Due sono i quartieri che presentano la maggior presenza di famiglie straniere, situati in due zone opposte della periferia del paese (5 Continenti e I° maggio). In particolare il quartiere che storicamente ha sempre accolto

ogni forestiero che arrivava a Castiglione (i 5 Continenti), è anche il quartiere con un alto tasso di criminalità. La maggior parte dei bambini e dei ragazzi che lo abitano, frequenta i nostri plessi.

Questi dati possono avere diverse chiavi di lettura:

- la prossimità di questi plessi ai quartieri popolari, abitati principalmente dai lavoratori stranieri;
- la presenza di una scuola primaria, il Battisti, e di una scuola secondaria di 1° grado, la Beschi, al centro del paese, in posizione di assoluta visibilità;
- il prolungamento dell'orario scolastico fino alle ore 18.00 nei plessi Rodari e Battisti;
- il riconoscimento da parte dei gruppi etnici stabili che alcuni plessi siano più accoglienti di altri;
- il fatto che fratelli, cugini, amici, vicini frequentino le stesse scuole, ricreando quei legami comunitari che sono alla base della cura e del mutuo sostegno.

Dal 2001-2002 l'istituto ha pertanto affrontato la questione interculturale, praticando diverse sperimentazioni e percorsi che ci hanno portato dal primo progetto di accoglienza del 2002 al progetto Con-Vivendo del 2007-2009. Le collaborazioni con le altre agenzie educative e con l'ente comunale risalgono al 2001 e si sono mantenute nel tempo, con modalità diverse.

Queste sinergie ci hanno permesso di realizzare progetti interculturali per la prevenzione del disagio e per favorire l'integrazione¹:

- sperimentazione della mediazione culturale
- sperimentazione dei dispositivi etnoclinici
- sperimentazione del modello narrativo autobiografico tra lingua orale e scrittura
- spazi relazionali e di ascolto per alunni, genitori, insegnanti
- percorsi di didattica interculturale con attività laboratoriali a classi aperte e con il centro educativo-ricreativo Mondolandia (ai 5 Continenti)
- corsi di sostegno per l'apprendimento della lingua dello studio
- corsi di alfabetizzazione linguistica diversificata per livelli
- relazioni con associazioni straniere
- orientamento e riorientamento nella scelta degli indirizzi scolastici
- costituzione della rete scuole

¹ I punti 1,2,3,4,5 sono descritti in Soldati e Crescini, Quando l'altrove è qui, Angeli, Milano, 2006.

- partecipazione a tavoli interistituzionali
- percorsi di accoglienza diversi e diversificati.

I saperi esperienziali maturati anno dopo anno in campo interculturale, sono stati reinvestiti in modo da ottimizzare gli interventi e i servizi che, se all'inizio si facevano carico dell' "emergenza stranieri", ora si occupano e si preoccupano dell' "emergenza educativa" generale.



Questo report è la risposta al bisogno di interrogarci sulla qualità dei processi che hanno come obiettivo l'integrazione nel nostro istituto, non solo per l'alunno straniero, ma per l'intera comunità scolastica, e al contempo è la valutazione delle scelte che ci hanno portato a sperimentare un modello di classe-accoglienza. Quando una scuola compie un percorso di alfabetizzazione interculturale può approdare, come nel nostro caso, al concetto di accoglienza nel quale coesistono tempi, spazi, individui, comunità e con il quale si vuole affermare il diritto di ognuno alle proprie appartenenze, riconoscendo pari dignità e valore ai patrimoni culturali di chi arriva e di chi accoglie.

Capitolo 1

Introduzione

di Maria Grazia Soldati

Metafore che illuminano : i quaranta giorni

Due mesi, otto settimane, 4 ore per cinque giorni a settimana, in totale 40 giorni di permanenza, un tempo offerto ai bambini e alle bambine migranti che, al loro arrivo in terra italiana si iniziano alla scuola, trascorrendo il primo periodo in quella che, nella nostra esperienza, verrà chiamata classe accoglienza.

Vorrei iniziare questo resoconto di ricerca e riflessione proprio da questa immagine, lasciandomi guidare dalla suggestione del tempo scandita da un numero, dai quei quaranta giorni, in cui la dimensione della realtà si lascia significare anche da quella simbolica e mitica trovandovi un senso, in precedenza forse solo intuito, lasciato in ombra, solo ora illuminato dall'azione creativa della scrittura collettiva che compone questo testo.

Le prime connessioni con il numero quaranta apparvero in un gruppo di maestre riunito per ascoltare e dibattere sul senso della classe accoglienza²: la questione di un tempo di transizione tra l'ingresso nella scuola e l'inserimento nella classe di appartenenza poteva essere letta in molti modi differenti, opposti e conflittuali: un tempo di separazione o di segregazione, di penitenza o purificazione, di transizione o di accoglienza. L'azione dei quaranta giorni evocava significati differenti a seconda dello sguardo che vi veniva posto, del pensiero che lo interpretava, delle parole che lo motivavano. Sguardi, pensieri e parole capaci di cogliere le opposizioni e le chiusure più che le possibili aperture di senso.

Per questo motivo il tempo della permanenza era stato pensato già nella fase progettuale e rispondeva ad una precisa filosofia, ma di questo ne scriveremo più avanti, ora mi interessa sottolineare la logica simbolica che poi vi abbiamo ri-trovato, rimanendo in prossimità delle voci e delle riflessioni dell'esperienza. Questo ci è utile oggi per sottolineare quei significati profondi contenuti nella durata di questo particolare numero e per mostrare le luci e le ombre che vi abbiamo trovato.

² Convegno "Tra fare e disfare scuola. Voci maestre" Manerba del Garda, 7 settembre, 2009. Circolo didattico di Manerba, Gruppo Cronos e Università di Verona

Molte tradizioni raccontano quanto i numeri siano sacri, proprio perchè permettono di comprendere l'ordine delle cose e le leggi del cosmo, che racchiudono in loro un codice per interpretare l'universo: la loro valenza simbolica è data dalle interazioni con tutti gli altri elementi strutturanti il mondo.

Accogliamo dunque il numero 40 come metafora per raccontare di un'esperienza che riflette il tempo effettivo in cui essa si è dispiegata.



Nelle tradizioni, per ri-trovare un senso

Nella tradizione giudaico-cristiana, il numero 40 è l'espressione numerica della "riconciliazione", del "ritorno al principio", ossia allo stato primordiale dell'uomo e lo si ritrova in molti eventi. Quaranta giorni durarono le piogge del diluvio Universale. Dopo che le piogge terminarono e le acque cominciarono a decrescere e l'arca si arrestò sul monte Ararat, Noè attese quaranta giorni prima di mandare fuori il corvo. Quaranta giorni trascorse Mosè sul monte Sinai, quaranta giorni durò il digiuno d'Elia. Anche il digiuno di Gesù durò quaranta giorni e quaranta giorni di preavviso dette

Giona alla città di Ninive prima della sua distruzione, peraltro scongiurata perché i niniviti trasformarono i quaranta giorni in digiuno e penitenza. Quaranta sono i giorni della quaresima e quaranta i giorni che trascorrono dalla Resurrezione all'Ascensione di Gesù. Anche Pitagora digiunò quaranta giorni, prima di morire nel tempio delle Muse a Metaponto, secondo una delle tante versioni della sua morte. Infine quaranta furono gli anni trascorsi nel deserto dagli Ebrei.

La teologia aritmetica è stata un elemento costante e ricorrente nel cristianesimo primitivo, tanto che sant'Agostino la giustificò in questi termini: 'Ignorare o sotto valutare il significato mistico dei numeri significa precludersi la comprensione di un'infinità di nozioni contenute, in forma di raffigurazioni, nella Scrittura. Uno spirito nobile non rinuncerà facilmente a cogliere il significato e la ragione dei quaranta giorni di digiuno di Mosè, di Elia e di Nostro Signore. E la chiave di questo mistero si trova unicamente riflettendo sul numero espresso (De Doctrina christiana).

Pitagora portò nella scienza naturale, ancora non definibile medicina, la teoria dei numeri: secondo Pitagora alcuni numeri avevano significati precisi e, fra questi, i più importanti erano il 4 e il 7. Tra l'altro il 7 moltiplicato per 4 dà 28, cioè il mese lunare della mestruazione, e 7 per 40 dà 280, cioè la durata in giorni della gravidanza. Anche il periodo di quarantena, cioè i 40 giorni che servirebbero per evitare il contagio delle malattie, è derivato dal concetto di sacralità del numero 40.

In altri contesti culturali e religiosi vi sono altre numerologie come il Pitagorismo, la Cabala e anche in campo scientifico non sono mancate delle scoperte che confermano indirettamente la validità della ricerca numerologica. I numeri hanno un significato così pregnante di senso, da mettere in crisi la teoria del mondo sorto dal caos.

La Cabalistica costantemente menziona il numero quaranta nei suoi testi sacri. Questo si deve al fatto che secondo la Cabala, l'Albero della Vita, come tutte le cose, ci offre quattro "letture" parallele e simultanee, che corrispondono a quattro stati distinti dell'Essere Universale. Nella Cabala il numero quaranta è Mem "Acque di vita"³, il numero della purificazione (il Diluvio durò quaranta giorni), il numero della comprensione (Binà).

La Cina da millenni riconosce ai numeri una funzione ordinatrice, energizzante e armonizzante del mondo e della materia vivente; nell' I Ching, il libro dei mutamenti⁴, il numero quaranta è costituito da due cifre:

³ <http://www.cabala.org/novita/brevespiegazione delle22lettere.shtml>

⁴ Le origini del "libro dei mutamenti" sono molto antiche. Gli stessi studiosi cinesi non sono in grado di datarle con precisione. Vi si collegano le origine delle due

il 4 e lo 0, il valore simbolico lo rintracciamo nell'ideogramma che significa "terra".

Nella numerologia esoterica il quaranta rappresenta la morte simbolica, partecipa dello stesso significato del numero tredici che indica la rottura dell'armonia, incarnando il disordine. E' il numero che con l'aggiunta di una unita al dodici, interrompe la ciclicità, obbligando ad una trasformazione radicale. Dalla riduzione del tredici ($13 = 1 + 3 = 4$) si ottiene il quattro, che indica stabilità, solidità e certezza, mentre il tredici al contrario indica l'instabilità e l'incertezza.⁵ Il quaranta indica la prova iniziata, il trapasso che permette una seconda nascita, quella spirituale.

Il significato simbolico del numero 40, ossia il ritorno al principio, è stato contestualizzato anche nello schema numerico arabo. Anche negli hadeeth di Maometto troviamo un riferimento al numero quaranta: tutti i componenti della creazione di ciascuno di voi sono riuniti insieme nel grembo materno entro quaranta giorni...Se passano quarantadue notti sull'embrione, Dio invia ad esso un angelo, che lo forma, ne crea l'udito, la vista, la pelle, la carne e le ossa....⁶

Appare chiaro che questo numero si lega all'attesa, in vista di una conquista, del raggiungimento di una meta e che esige dei passaggi, delle transizioni da accompagnare accuratamente. Stando così le cose nel numero quaranta potrebbe anche essere racchiuso l'intero senso del percorso/progetto che andiamo a narrare.

Introduzione al percorso

Delineare le origini del percorso progettuale, primo contributo di Erika Lea Maiocchi, ci consente di posizionare il suo sviluppo nello specifico territorio locale e nei cambiamenti del contesto sociale che ri-sentono necessariamente del mutamento degli scenari collettivi. Per noi risulta importante delineare le origini, soprattutto nell'ambito della scuola dove, ad

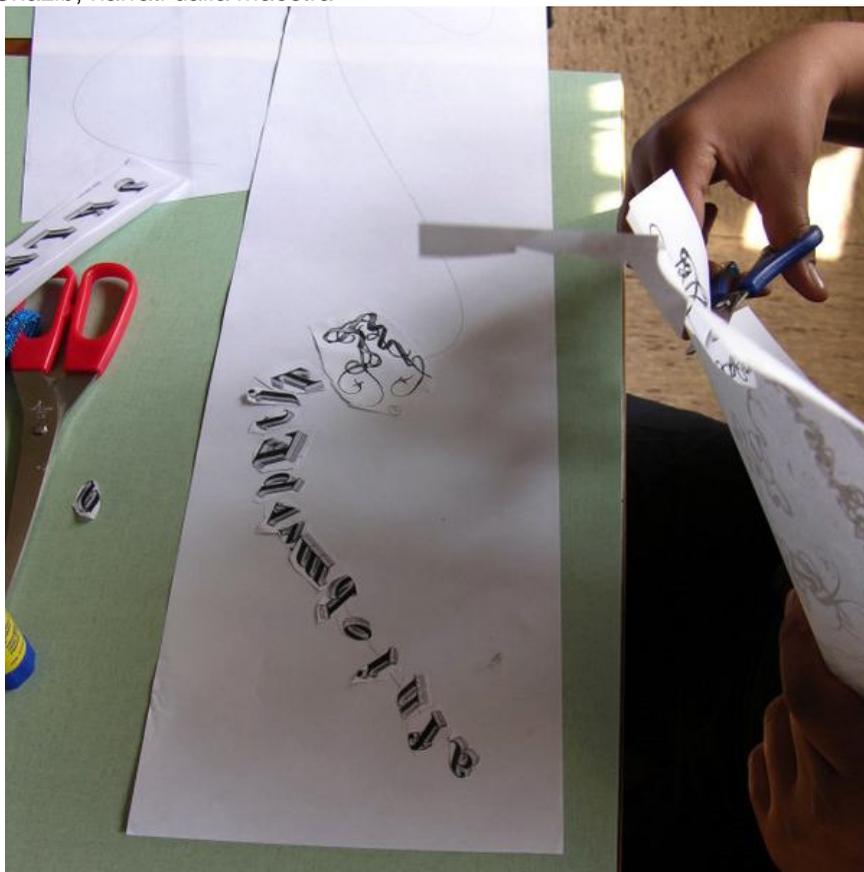
grandi religioni cinesi: il taoismo e il confucianesimo e rappresenta oggi una "raccolta di saggezza" che pesca nel profondo della nostra anima.

⁵ <http://www.mitiemisteri.it/esoterismo/numeri/tredici.html>

⁶ Narrato in *Saheeh Muslim* e *Saheeh Al-Bukhari*. Un *hadeeth* è una relazione fedele trasmessa dai compagni del profeta Mohammed su ciò che disse, fece o di ciò che approvò. <http://www.islam-guide.com/it/ch1-1-h.htm#footnote2>

ogni anno scolastico, sembra corrispondere l'oblio di ciò che è avvenuto prima, con una ri-proposizione costante di un nuovo inizio, che, nel mutare incessante di riforme (quattro in dodici anni, prima la Berlinguer, poi quella della Moratti e di Fioroni e ora quella della Gelmini), appare oggi sempre più faticoso.

Fare memoria in questo caso risulta, non solo utile, ma necessario anche per sottolineare i rinnovamenti e le spinte propulsive e creative delle azioni realizzate. Abbiamo scelto di farle apparire dentro le narrazioni: nel secondo capitolo compaiono storie di bambini e bambine, raccontate attraverso lo sguardo di chi ha accompagnato l'inserimento. Sono storie permeate dal desiderio di non celare gli aspetti problematici, registrati attraverso il sentire di chi scrive e l'osservazione dei malintesi, delle incomprensioni registrate da chi ha vissuto la relazione con loro. David e Shazib, narrati dalla maestra



Erika ci prendono per mano e ci introducono a quel pensiero compositivo che solo le storie sono in grado di rendere, un pensiero che mostra le parti luminose dell'esperienza ma è anche in grado di farci scorgere quelle in ombra, le contraddizioni esistenti in ogni scelte, anche quella didattiche. E sono proprio le contraddizioni che ci inducono, nel successivo capitolo, a rintracciare le valenze educative di quelle necessarie mediazioni da tessere in una scuola intesa come spazio sociale, di relazione tra adulti e bambini e bambine, famiglie, tra le diverse istituzioni: in un mondo soggetto all'incessante e veloce mutamento, ad una modernità che ha fatto apparire molteplici punti di vista per leggere una medesima situazione, costruire un gruppo di coordinamento scientifico è stata l'azione che ha fondato lo spazio della ricerca, che a partire dall'esperienza, dal proprio luogo di osservazione della realtà, da corpo a quella narrazione in grado di fare memoria, di conservare le tracce anche di ciò che non trova posto, di ciò che ci sembra di aver dimenticato se non viene rievocato con qualcuno (Jedlowski, 2000).

Dare dignità ad ogni sapere significa favorire Il lavoro interdisciplinare - di cui oggi tanto si parla – che non è un confronto tra discipline già costituite (nessuna delle quali in fondo è disposta a lasciarsi andare). Come sottolinea Roland Barthes, per fare qualcosa di interdisciplinare non basta scegliere un "soggetto" (un tema) e raccogliere attorno due o tre scienze. L'interdisciplinarietà consiste nel creare un nuovo oggetto che non appartiene a nessuno, e aggiungo io, è frutto della mediazione del pensiero di tutti. Un pensiero che ci ha guidato inoltre a riflettere sulla nostra esperienza, sia attraverso l'istituzione del Comitato scientifico, sia attraverso il dibattito, sia attraverso la scrittura: le prime e parziali riflessioni pedagogiche, che concludono il nostro report, nascono dall'intreccio di queste tre azioni, unite dalla sensibilità e volontà di chi ha desiderato che il progetto si concludesse con questo oggetto di documentazione e memoria.

Capitolo 2

Origini del percorso

di Erika Lea Maiocchi

Incipit

Mentre mi appresto a scrivere queste righe per cercare di mettere in luce i passaggi che hanno portato ad ideare un modello di classe-accoglienza, ritorno forzatamente alla mia storia professionale, dove ricercare chi o che cosa ha riecheggiato in me, indirizzando le mie scelte e il mio agire, modificando i miei punti di vista. Scriverò dunque questo percorso progettuale a partire da come ho vissuto e agito nella mia esperienza.⁷

È indubbio che un percorso di decentramento, perché di questo si è trattato, necessita di modelli da osservare e dai quali apprendere ciò che li rende più vicini alle proiezioni del tuo essere nel futuro: ho cercato esempi per diventare io stessa esempio, per mediare tra ciò che è reale nel mondo circostante e ciò che vorresti che fosse.

In questo processo di promozione, quasi in maniera ineluttabile è avvenuta la consapevolezza che è solo nella relazione con gli altri che essa può esercitarsi, poiché l'auto-referenza finisce poi per essere un processo involutivo dal quale non si ricava più nulla. Così nella relazione si crea lo spazio per l'incontro nel quale iniziare il viaggio della conoscenza reciproca che porta all'interazione e all'accoglienza.

Che cosa significa accogliere?

L'accoglienza è una presa in carico e un'assunzione di corresponsabilità, verso chi si accoglie e verso tutto ciò che egli rappresenta: la sua famiglia, la sua comunità, il suo popolo; anche verso il Paese nel quale chi accoglie e chi è accolto vivono. Si realizza in un percorso che si può ricondurre ad un progetto di vita comune: se infatti il vissuto è giocato in un contesto sociale, nulla può restare isolato, ma tutto concorre al singolo e alla

⁷ come funzione strumentale interculturale, come colei che deve agire e realizzare interventi educativi

collettività, perciò l'accoglienza che si dipana nel tempo e nello spazio, è di vissuti in divenire ai quali dare significato e sapere.

Che cosa può rappresentare allora una classe per coloro che la abiteranno?

Per l'adulto una classe non è solo lavoro, non è solo fatica. È autonomia, creatività, intelligenza, saperi, relazioni, cura. Anche per un bambino, un adolescente la classe è tutto questo.

Perché questi intrecci di pensieri e azioni, fatti di quotidianità, di esperienze, di aspettative divengano memoria, chi abita la classe pone se stesso/a in un rapporto di interdipendenza dal quale trae il senso del sé, quella consapevolezza di essere che si chiama autostima.

Se quindi nell'incontro con l'altro viene meno l'accoglienza, si rischia di compromettere l'intero rapporto e l'immagine di sé, la fiducia nelle proprie capacità.

Accoglienza significa anche avere risposte adeguate alle richieste. Ma quando un insegnante non vede risultati nell'alunno che ha di fronte, e quando un alunno non riceve approvazioni dal proprio insegnante, nulla sembra poter modificare un rapporto problematico.

Cambiamenti sociali: migrare

Partendo da questa situazione conflittuale molto frequente, la difficoltà di passare da una funzione di "promozione all'accoglienza" ad una di attuazione delle buone pratiche, ha dovuto per forza di cose attraversare quella fase di straordinarie trasformazioni legate ai flussi migratori.

Quando la grande ondata migratoria successiva agli anni '90 ha travolto il mio istituto, in particolare il mio plesso, gli stranieri venivano tutti da noi e perciò gli italiani se ne andavano. Ogni nuovo arrivo era una crisi per gli insegnanti e, puntualmente, ogni nuovo bambino viveva in solitudine, quasi in isolamento il primo periodo di frequenza! Troppo spesso, infine, il bambino diventava quello che non ce la faceva "perché non sa l'italiano" e poi c'era la piaga de "i suoi non si fanno mai vedere, non firmano gli avvisi, non ritirano nemmeno le pagelle!"

Durante le ricreazioni i bambini stranieri neoarrivati si mettevano sulle scale del cortile a guardare gli altri, oppure stavano seduti in disparte e nessuno si occupava di loro; in classe erano messi davanti, attaccati alla cattedra, di fianco ai bambini con problemi comportamentali o di apprendimento, oppure in fondo, nell'ultima fila, ma, in entrambi i casi,

vivevano tempi vuoti lunghissimi o erano costretti a colorare schede e schede di prima elementare anche se avevano 10 anni! La giustificazione era che non si riusciva a seguirli più di tanto e poi “la classe restava indietro...”, ma la presenza di questi bambini portava comunque i docenti a provare sensi di colpa che intanto lavoravano nel sommerso come tarli! In definitiva c’era una demotivazione dilagante, tutti stavamo male, nessuno era in grado di prendersi cura di alcuno, tanto meno di farsi carico di un alunno con il quale non si poteva neppure ragionare perché non sapeva l’italiano!

Il malessere attraversava tutti i livelli dell’istituzione scolastica perché calavano le iscrizioni; nessun insegnante voleva venire da noi; noi del plesso ci sentivamo “paria”, contaminati dall’estraneità; i bambini stranieri non imparavano bene e quelli italiani restavano indietro rispetto ai coetanei degli altri plessi; i genitori stranieri non rispettavano le regole e non si vedevano, quelli italiani si lamentavano ed erano sempre più preoccupati per il programma; il personale ATA doveva dare e ricevere informazioni dai genitori stranieri, ma spesso non ci si capiva e non si riusciva a tenere sotto controllo la massa di donne accompagnate dai parenti che invadeva i corridoi!

Correre il rischio : progetto “Il Gabbiano”

Cosa ne viene dallo star male? O viene il desiderio di scappare, ma eravamo tutte madri e mogli, oppure si cerca di aggrapparsi a chi sembra avere una possibile alternativa e ci si butta allo sbaraglio! Buttarsi significava per i miei colleghi affidarsi all’ignoto e sperimentare con terrore il rischio: correre il rischio di insegnare in modo diverso e di sbagliare, correre il rischio di non saper fare e di non essere all’altezza, correre il rischio di perdere tempo, correre il rischio di renderci ridicoli agli occhi degli altri. Forse il rischio maggiore era che l’incognita mette un po’ tutti sullo stesso piano, insegnanti e alunni, perché nell’inventare e nello scoprire tutti stiamo imparando e quindi cade il consolidato rapporto tra docente e discente.

Quando ho progettato per il plesso “Il Gabbiano” non sapevo se ce l’avrei fatta a coinvolgere tutti i miei colleghi, né se avrei avuto abbastanza inventiva e grinta per arrivare in fondo. Ho proposto l’apertura in verticale delle classi per formare gruppi misti che operassero in laboratori creativi nei quali non era indispensabile conoscere la lingua italiana

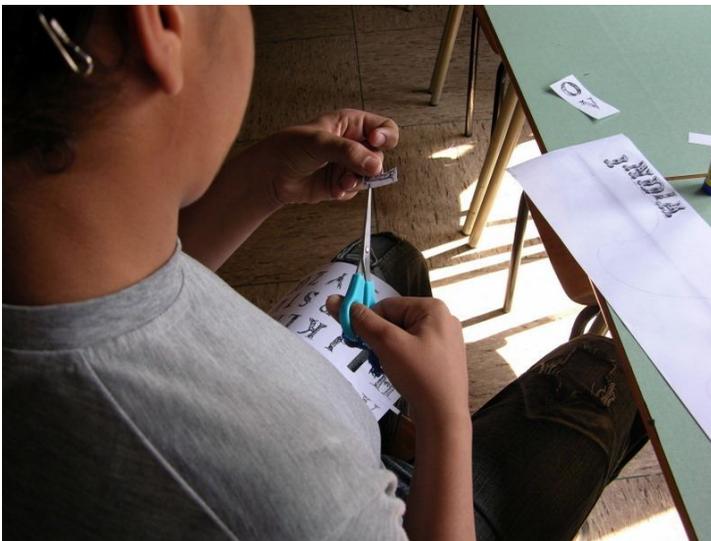
Cosa ha significato “Il Gabbiano”? Certamente sperimentare un plesso cooperativo ha rimesso in moto la motivazione e ha fatto circolare idee nuove: operare in team allargati dove progettare e gestire attività

laboratoriali è stato infatti un arricchimento, perché si basava sulla condivisione non solo di attività, ma anche di pensieri che portavano ad immaginare un percorso piuttosto che un altro, scaturito dalle continue riflessioni e valutazioni sulle risposte che davano gli alunni; il superamento della classe di appartenenza alleggeriva gli animi, perché le responsabilità erano distribuite su più persone e sull'intero plesso; il laboratorio dava inoltre la possibilità di superare il pregiudizio nei confronti del rischio e dell'errore, cioè l'idea inaccettabile che il rischio sia legato all'improvvisazione e che contempra, in maniera quasi inevitabile, la variabile dell'errore, vissuta come incompetenza professionale; la progettazione in verticale obbligava infine ad individuare le competenze trasversali disgiunte e non confuse malamente con i contenuti disciplinari.

Per gli alunni "Il Gabbiano" è stato un insieme di esperienze significative dentro le quali nessuno si è sentito escluso perché tutti hanno potuto utilizzare le loro competenze; la potenza del lavoro di gruppo ha attivato il tutoraggio come forma di cura e di presa in carico verso i più piccoli o verso chi si trovava in difficoltà, ma ha portato inevitabilmente anche all'apprendimento per imitazione, pregno di potenzialità e di significazione, e all'apprendimento cooperativo poiché il gruppo era il laboratorio e, a ricaduta, l'intero plesso. In tutto questo cosa si sono portati via i bambini stranieri neoarrivati? Hanno potuto praticare i saperi pregressi, hanno potuto esprimersi in un rapporto paritario con i compagni, hanno potuto dare il loro personale contributo per il raggiungimento di obiettivi comuni, hanno vissuto l'appartenenza alla comunità scolastica che, per quanto diversa in alcuni o molti aspetti da quella del Paese d'origine, ha dato continuità proprio al sentimento di "sentirsi parte"; hanno infine avuto la possibilità di più stimoli linguistici, in quanto il lavoro di gruppo offre maggiori spazi comunicativi rispetto alla routine della classe, pertanto lo spaesamento è stato attenuato.

Per i genitori è stato un avvicinamento al mondo della scuola e una presa di coscienza soprattutto delle intenzioni, delle motivazioni che ci avevano spinto all'azione; è stata anche una forma di partecipazione attiva, più attiva di quella realizzata con gli Organi Collegiali.

E infine per il gruppo di lavoro esterno che mi ha affiancato durante i tre anni del progetto, analizzare e valutare, ricercare e attivare risorse sul territorio sono stati lo sforzo per creare un sistema allargato di sostegno comunitario non solo alle famiglie straniere neoarrivate, ma all'intero paese, attraverso appunto la messa in rete delle risorse territoriali.



Cambiamenti nella scuola: classe accogliente

Quali sono stati gli effetti a lungo termine dopo “Il Gabbiano”? Più coesione nel gruppo dei docenti e maggior disponibilità all'accoglienza, più aperture e meno timori, un plesso davvero ospitale nel quale gli insegnanti ritornano, mentre prima nessuno voleva venire; nei confronti degli alunni stranieri una visione più ottimista ed una migliore accettazione.

A distanza di anni dal Gabbiano però, i miei colleghi fanno l'accoglienza nelle loro classi, anche se spesso solo per il primo giorno di inserimento del nuovo alunno, ma considerano ancora la lingua il maggior ostacolo all'integrazione e al successo scolastico, non danno valore alle altre competenze e i saperi pregressi spesso si annullano. La messa a punto delle procedure per l'accoglienza e dei corsi di alfabetizzazione che come FS Intercultura avevo cercato di ottimizzare hanno solo in minima parte scalfito l'emergenza che rende comunque ogni nuovo arrivo poco gradito perché già vediamo la fatica che ci costerà. Anche la modulistica che viene puntualmente utilizzata nell'accoglienza non è divenuta ancora strumento di conoscenza reale del nuovo alunno e le informazioni che se ne ricavano sono spesso inutilizzate.

Nel dopo Gabbiano per me, invece, c'è stata la scelta di provare a creare una classe accogliente. Avevo visto la potenza delle attività laboratoriali e dei linguaggi non verbali; avevo sperimentato che il successo scolastico si

nutre di accoglienza e che questa non si può improvvisare perchè è un sistema di pensieri e di azioni che si costruisce e si alimenta alla luce dell'esperienza. Con "Il Gabbiano" avevo maturato dei nuovi saperi esperienziali che potevo mettere a frutto.

La classe accogliente aveva già in sé dei prerequisiti: essere accogliente e quindi aperta a tutti; essere una classe e quindi un gruppo forte e solidale; essere una classe accogliente e quindi spazio di vita positivo, significativo ed esemplare.

Anima di una classe accogliente è sicuramente il docente. Quale?

Chi ha il "doppio sguardo", su sé e sullo studente, perciò è abituato ad interrogarsi e a mettersi in discussione

Chi è in grado di porsi in rapporto con la propria storia di vita ed evocarne gli insegnamenti e i saperi.

Chi riesce ad attivare nelle dinamiche interpersonali i complessi processi di identificazione, di riconoscimento, di differenziazione.

Chi si pone nei confronti del proprio agire con fiducia e curiosità.

Chi sa mettersi in ascolto.

Chi è disponibile.

Un siffatto docente vede ogni alunno nella sua individualità e quindi nella sua diversità, perciò si sforza di garantirgli una personalizzazione del progetto didattico che comprende anche una valutazione personalizzata, indipendente dai livelli di apprendimento della classe.

In questo modo l'insegnante viene a patti con il suo desiderio di verità e di giustizia, di senso e di pari opportunità; in questo modo modifica la realtà.

Quando un alunno incontra questo tipo di docente, sa di potersi fidare e affidare, sente la disponibilità all'aiuto e all'ascolto, la volontà di partecipare alla propria storia e di collaborare alla co-costruzione del proprio futuro.

In che modo si riesce a rendere possibile sinergie positive nella classe accogliente?

Creando un clima relazionale dove ci sia uno scambio tra le risorse di ognuno e le potenziali risorse che potrebbero nascere dal gruppo, al quale anche il docente appartiene.

Le relazioni, per essere tali, hanno assoluto bisogno di negoziazioni sui bisogni, i desideri, le possibilità, le emozioni di ciascuno, così nella classe accogliente si parla molto, di tutto e di tutti.

Questo "perdere tempo" con le parole, con il "non fare niente", è la porta d'accesso ai diversi mondi nei quali ognuno si mostra per ciò che è, perché lo scambio comunicativo porta al confronto, a volte allo scontro, infine alla mediazione come processo di sintesi e di apprendimento di conoscenze, in un rapporto di causa-effetto che produce nuovi saperi, nuovi comportamenti, nuovi punti di vista.

La triade classe-docente-alunno diventa perciò la concretizzazione di un pensiero: il realizzarsi vicendevolmente nella relazione di mutua fiducia e rispetto dentro la quale praticare, sviluppare e interiorizzare le competenze sociali e civiche.

Il quadro concettuale entro il quale si collocano tali competenze si può riassumere in alcune parole-chiave, come spiegano S. Giusti e M. Cappuccini in "Mappe per il viaggio: il curricolo" ("A scuola di intercultura" Erickson, p.120):

"Empowerment, individuale e sociale (consapevolezza delle risorse e delle finalità di ciascun individuo per sé e per il gruppo di appartenenza);

Interazione (capacità di comunicare in modo costruttivo in ambienti diversi e con la disponibilità a sperimentare il rapporto con l'altro);

Decentramento (capacità di riconoscere e quindi superare il punto di vista individuale e culturale di appartenenza);

Convenzione (capacità di convenire rispetto a regole comuni modificabili e negoziabili; Ziglio, 2004, p.154);

Pluralità (capacità di conseguire una visione plurale dell'identità personale << nel suo costituirsi e ricostituirsi nel corso della vita>>; Demetrio e Favaro, 2002, p. 35)."

Su queste basi e con queste finalità, il docente accogliente costruisce il suo piano di lavoro e dà vita ad una classe accogliente che è quindi caratterizzata dall'apertura e dall'inclusione, perché è aperta ad ogni nuovo inserimento, che considera come opportunità e valore aggiunto per il singolo e per la collettività, e agisce in modo da includere immediatamente il neoarrivato "nell'abbraccio caldo" dell'ospitalità, attivando il tutoring, i lavori di gruppo, l'attenzione al suo benessere.

Con questi valori ho voluto anche condividere con i miei alunni e il mio team l'esperienza di creare uno spazio di accoglienza all'interno della classe per un bambino marocchino di 12 anni, affetto dalla sindrome di Down e con grandi difficoltà di comunicazione anche in lingua madre, che ha frequentato con noi dalla prima alla quarta.

Con la sua storia e con le storie degli altri bambini abbiamo vissuto, se vivere è essere insieme nell'incontro e nello scontro, porsi in ascolto e accettarsi; con la storia della sua diversità e la partecipazione ai suoi progressi, quei bambini di 6 anni sono diventati grandi, in tutti i sensi.

Oggi questa classe accogliente è una quinta formata da 24 alunni, 16 stranieri e 8 italiani, tra i quali un'altra bambina down. In questo gruppo eterogeneo, ci sono anche bambini con disturbi comportamentali e disturbi di apprendimento, perciò ho scelto di dare ampio spazio alla creatività e ai lavori di gruppo, alla discussione collettiva e alla riflessione, così da rendere la classe più partecipe, evitando il più possibile la lezione frontale e utilizzando l'arte e la musica per completare le altre discipline. In questo

modo tutti possono avere uno spazio comunicativo e gruppale, perché la classe accogliente è anche la capacità di “perdere tempo” in favore del dialogo e della negoziazione dei conflitti, dell’educarsi a non trovare un capro espiatorio che farebbe le spese di ogni problema, per essere invece corresponsabili e solidali.



Progetto Con-vivendo: classe accoglienza

Mi sembra di essere riuscita ad avere una classe accogliente, ma non ho pensato a lei come modello da proporre per la classe-accoglienza del progetto "Con-Vivendo", né ho pensato alla classe-accoglienza come pratica possibile: non mi piaceva infatti l'idea di classi separate, non pensavo salutare né proficuo tenere i bambini stranieri appena arrivati ad imparare solo l'italiano, non credevo che la conoscenza della lingua seconda (in molti casi terza o quarta!) fossero di primaria importanza.

Perché allora era nata l'idea di una classe di accoglienza nell'istituto? Perché appunto l'accoglienza passava solo dall'apprendimento di una lingua seconda? O perché si volevano alleggerire i docenti? Oppure per che altro?

Il mio dirigente nominava da tempo la classe di accoglienza perché ne aveva sentito parlare negli incontri di formazione con dirigenti anche stranieri che già la stavano sperimentando. Nel 2007 c'è stata poi l'opportunità di partecipare ad una selezione di scuole a livello regionale per un progetto finanziato dalla Fondazione Cariplo: la selezione teneva conto della storia pregressa degli istituti, della percentuale di stranieri presenti e delle azioni che erano state attuate in campo interculturale. Abbiamo ottenuto i finanziamenti e nell'anno scolastico 2007-2008 abbiamo iniziato la fase di progettazione che avrebbe portato alla sua realizzazione lo scorso anno. È stato in quel momento che il mio dirigente ha chiesto l'ideazione di una classe di accoglienza.

Cosa mi ha portato a cambiare idea al riguardo ed accogliere il suo invito? Le mie riflessioni muovevano i passi dal mio vissuto, dai Tommy e dalle Iman che avevo guardato oltre, dall'immagine del bambino neoarrivato sulla scala a guardare gli altri giocare, dagli insuccessi scolastici dei bambini stranieri non inseriti in classi accoglienti.

"La differenza fra i tassi di promozione degli allievi stranieri e di quelli italiani è inferiore di 3,36 punti nella scuola primaria, di 7,06 nella secondaria di I grado, e di ben 12,56 nella secondaria di II grado: più di un alunno straniero su quattro, cioè, non consegue la promozione." (MIUR, Indagine sugli esiti degli alunni con cittadinanza non italiana, 2005)

Da quando nel 2002 avevo iniziato ad essere la figura intercultura, avevo inserito molti studenti; negli ultimi anni la media era di circa 35 inserimenti annuali con una punta di 50. Con queste cifre non era difficile seguire le storie scolastiche di questi bambini e il dopo inserimento, perché la maggior parte di loro finiva nel mio plesso. Perché su 30 alunni inseriti, 20 si trovavano in difficoltà di apprendimento alla fine dell'anno e negli anni

successivi? Perché gli altri 10 non lo erano? Quei 10 erano stati inseriti nelle classi accoglienti, non era difficile capirlo.

Ma potevamo obbligare tutti gli insegnanti dell'istituto a diventare accoglienti nel modo in cui ho descritto prima?

E se la formazione, gli stimoli, le esperienze pregresse non erano sufficienti, quale nuova e diversa posizione potevamo assumere nei confronti dell'accoglienza, della migrazione?

Quali possibilità potevamo dare allora a questi bambini?

Se non potevo obbligare i colleghi a cambiare, potevo però dare ai bambini neoarrivati degli strumenti per comprendere la nuova realtà e per farsi spazio nel contesto sociale della scuola mantenendo salda l'autostima, se l'adulto deputato a farlo non era in grado,.

Quale fine allora poteva perseguire la messa in campo di una classe di accoglienza? Lo star bene a scuola, come per "Il Gabbiano". Star bene per il bambino che non sarebbe più stato sulla scala a guardare ma avrebbe preso parte ai giochi, star bene perché forse non sarebbe più stato in eterna difficoltà di apprendimento e avrebbe migliorato la stima di sé; star bene per la sua famiglia che avrebbe compreso l'impegno e l'interesse verso il proprio figlio, del quale avrebbe visto i successi scolastici e che, anche su questi, avrebbe misurato nella comunità di appartenenza il proprio successo nell'emigrazione; star bene per i colleghi che non avrebbero avuto inserimenti selvaggi e avrebbero avuto modo di progettare per lui o, comunque, di abituarsi all'idea di averlo; star bene per me significava soprattutto dare il tempo al nuovo bambino di riflettere sulla sua nuova vita, di capire ciò che gli succedeva intorno e di crearsi la proiezione di ciò che poteva essere il suo futuro con un margine di difesa.

Se inoltre la lingua lo teneva distante dagli altri, avrebbe avuto bisogno di sperimentarla più a lungo e non solo nelle ricreazioni o nelle 8 ore settimanali di alfabetizzazione, avrebbe avuto necessità di un bagaglio linguistico di base...dovevo quindi dargli un tempo, uno spazio, un luogo e un legame. Il legame era ciò che dava voce ai pensieri taciuti, alle emozioni, alle idee, il legame era la sua lingua che doveva mettere a tacere perché in classe gli dicevano di parlare in italiano sia a scuola che a casa, e come poteva esprimere ciò che provava se non lo possedeva l'italiano?

Con queste premesse il modello di classe-accoglienza viaggiava un po' nell'ambiguità, come tenere un piede in due scarpe, ma forse era giusto stare nel mezzo: pensare a lui, pensare a me, cioè a ciò che volevo fare, e alla scuola.

Così penso alle caratteristiche di questa classe: il tempo deve essere breve, ma non troppo altrimenti è inutile; il bambino deve avere uno spazio, la classe non classe, dove tutti sono come lui perché non sanno

l'italiano, sbagliano e non capiscono l'insegnante, possono chiedere e ancora chiedere fino a quando non arrivano a capire, e dove possono continuare a parlare la lingua madre e, anzi, arricchirne il lessico perché più parole si conoscono nella propria lingua, meglio si impara una lingua seconda; c'è un luogo, l'aula, dove avere i cartelloni plurilingue sempre appesi alle pareti e dove tutti fanno la stessa materia; ci sono persone che si occupano e si preoccupano di lui: l'insegnante, il mediatore linguistico culturale, io. Il mondo adulto con il quale ha a che fare è fatto di modelli da imitare, esempi che innescano la fiducia reciproca e rinsaldano l'autostima. La classe-accoglienza però manca del rapporto con i pari, perché accoglie alunni dai 5 anni e mezzo ai 15, perciò si cerca di superare il problema con gli ingressi periodici nella classe di appartenenza dopo i primi giorni dall'inserimento.

Il tempo, lo spazio, il luogo, il legame, i pari per un periodo di passaggio in una terra di mezzo che avrebbe messo insieme i pezzi del puzzle.

Mediare tra culture

Ci voleva però anche lo sguardo di chi era già stato nel mezzo e aveva gli strumenti per leggere questa realtà artificiale e decodificare gesti, comportamenti, parole dei bambini: il mediatore. Insieme all'insegnante, il mediatore avrebbe visto cosa accadeva all'interno della classe, le loro osservazioni sarebbero state l'oggetto dello studio e della ricerca-azione.

Quali cambiamenti potevano avvenire da questa sperimentazione, oltre al superamento del disagio legato allo sradicamento e alla migrazione in un Paese straniero? Certamente un apprendimento più veloce di quella parte dell'italiano L2 necessaria sia ad una certa autonomia nella comprensione delle richieste e per la comunicazione dei propri bisogni, sia a stabilire i primi contatti interpersonali; questo serviva a mettere le basi per una migliore socializzazione, con un'interazione più rapida con compagni e docenti grazie all'apprendimento della lingua, grazie ad una maggiore consapevolezza di sé e sicurezza nel rapporto con i pari perché si sarebbero sentiti meno stranieri; ci sarebbe stato il mancato abbattimento dell'autostima, perché la classe-accoglienza dava la possibilità di andare avanti nel processo di apprendimento.

In questa idea di classe che aveva come punto focale l'accoglienza e non la lingua, c'era anche il seme di un'etica che voleva imporsi come motore di cambiamenti all'interno di un mondo, la Scuola, dove cambiare è difficile e richiede tempi lunghissimi, eppure dove è inderogabile la revisione di mentalità e approcci metodologici e concezioni e rapporti.

“Le idee preconcepite, le razionalizzazioni a partire da premesse arbitrarie, l'autogiustificazione frenetica, l'incapacità di autocriticarsi, il ragionamento paranoico, l'arroganza, l'iniquità, il disprezzo, la creazione e la condanna di colpevoli, sono le cause e le conseguenze delle peggiori incomprensioni” dice Edgar Morin nel suo “I sette saperi necessari all'educazione del futuro”, perché l'incomprensione nutre le xenofobie e i razzismi che sono semplificazioni di conoscenze che riducono “ le personalità, multiple per natura, ad uno solo dei suoi tratti” e portano ad assegnare il valore di verità assoluta ad un'idea, ad una credenza, impedendo la comprensione “di un'altra idea, di un'altra fede, di un'altra persona”. Dice ancora Morin che “L'etica della comprensione è un'arte di vivere...richiede di argomentare, di refutare anziché scomunicare e anatematizzare.” Così la Scuola esprime attraverso le sue azioni, la capacità di comprensione o di incomprensione, il suo porsi nel contesto sociale e imporsi come elemento di modernità che la ri-colloca come protagonista in ambito educativo e culturale, capace di “connettere l'etica della comprensione con l'etica dell'era planetaria, che richiede di mondializzare la comprensione”. La Storia insegna che le culture hanno imparato le une dalle altre e che presso le popolazioni che mantengono vive le tradizioni culturali, la cura dei figli è a carico della comunità, perché “i figli sono di tutti” come mi disse un giorno una mamma nigeriana, e i figli sono la comunità, perciò la classe-accoglienza voleva rappresentare anche la cura che la comunità scolastica dava ai figli del suo paese. Questa scelta ha determinato davvero una classe accogliente? La Scuola ha fatto spazio dentro di sé per accogliere, non solo in termini amministrativi, di procedure e di protocolli, ma ha voluto guardare alla situazione psicologica di chi affronta la migrazione comprendendone le difficoltà affettive, cognitive, linguistiche legate alla separazione dal Paese d'origine e le difficoltà causate dal contatto con un'altra cultura, a cominciare da quella della Scuola stessa, per cercare di realizzare condizioni di apprendimento, cognitive e sociali, il più possibile efficaci. La classe-accoglienza ha cercato di incarnare questa visione ponendosi nel percorso di ri-definizione personale e culturale come momento di passaggio quasi iniziatico, traghettatore di mutamenti. Ha inoltre concretizzato un accompagnamento non solo dello studente neoarrivato, ma anche della sua famiglia perché ha dato valore al suo ruolo genitoriale coinvolgendola nel progetto educativo-formativo e l'ha sostenuta nel percorso di istruzione dei propri figli. La figura del mediatore ha alleviato il disorientamento di chi deve vivere”...in una città straniera: impari la lingua, la valuta, lo stile della gente. Scopri come si fa una telefonata, come si prende la metropolitana, dove sono i negozi e i ristoranti, i parchi, i bagni pubblici, l'ufficio postale. Cerchi di sentirti come uno del posto, non un

forestiero; passi dalla grammatica alle espressioni idiomatiche nel tentativo di parlare come se fosse la tua lingua. Ma non riesci mai a sentirti a casa. Rimani un ospite, forse solo un turista.” (A.Broyard, “Furoreggiava Kafka. Ricordi del Greenwich Village” Ed. Silvestre Bonnard, p.49). Anatole Broyard (afro-americano, critico titolare del “New York Times”, scrittore; 1920-1990) è esemplificativo del continuo adattamento che può portare alla negazione della propria identità: egli è nero, ma per quasi tutta la sua vita di adulto, “passa” per bianco, scegliendo di vivere un’eterna finzione, costringendosi ad inventare quotidianamente se stesso. Il mediatore è l’esempio opposto, al contrario la personificazione di colui che è riuscito a mantenere salda la propria identità coniugando il proprio adattamento con la diversità culturale. Guardando alla figura del mediatore, lo straniero, studente o familiare, vede la realizzazione della possibile convivenza, all’interno e fuori di sé. Nel nostro modello di classe-accoglienza è soprattutto il mediatore che fa la differenza: egli è la persona consultata per fare scelte migliori, scelte che compiono tutti gli attori coinvolti nella relazione, scelte lasciate alla responsabilità di ciascuno. Così la famiglia sceglie consapevolmente di appoggiare le scelte della scuola, così lo studente sceglie di aderire alle scelte degli adulti perché in esse riconosce il valore di bene.

Nella situazione di mutamento, lo spazio della classe-accoglienza si pone come spazio relazionale non solo tra gli interlocutori che la vivono all’interno, ma anche tra il sé e l’esterno inteso come insieme di strutture sociali, gruppi e organizzazioni di non appartenenza nelle quali riuscire a rappresentarsi. È questo, a mio parere, il nodo cruciale che deve focalizzare l’attenzione: se la classe-accoglienza è un momento transizionale che ha come atto finale la classe di appartenenza, quale sarà l’investimento relazionale nei due passaggi?

Nella classe-accoglienza l’alunno è consapevole che il gruppo di compagni non sarà il gruppo dei pari con i quali condurrà una parte della propria vita da emigrante; sa però che gli adulti che ne fanno parte si impegneranno a facilitargli la decodifica del nuovo mondo e il suo ingresso, perché egli è cosciente che non è la classe-accoglienza il nuovo mondo!



Capitolo 3

Chiaroscuri. Le narrazioni

Generare pensiero attraverso le storie

di Maria Grazia Soldati

Nella convinzione(...)che l'uomo è un animale sospeso a reti di significati che egli stesso ha tessuto, considero la cultura quelle reti, e dunque l'analisi di essa non una scienza sperimentale in cerca di leggi bensì una scienza interpretativa in cerca di significati.
C.Geertz

Noi siamo narratori di storie.

La scelta di descrivere ciò che è stato fatto, il nostro cammino, in termini esperienziali e attraverso le narrazioni, risponde al desiderio di non voler trasformare in metodo (in greco met-odòs = procedura per rendere il cammino spedito e senza rischi) una ricerca-azione che fin dall'inizio ha rivelato le sue profonde contraddizioni, e non solo a livello locale⁸. “Nessuno può inventare un metodo; il metodo viene creato dopo come ripetizione sincronica di una invenzione che viene a poco a poco cristallizzata. E dunque di ogni pensiero bisognerebbe, al contrario, saperne salvaguardare la vitalità, la capacità di variazione e di mutazione e non invece trasformarlo in metodo” scriveva Bateson, e mantenere la tensione tra il pensiero di Bateson e la nostra azione ci aiuta ad accostare saperi diversi, a riflettere ed esplicitare abitudini di pensiero, a creare contesti per il cambiamento, la riflessione e la comunicazione. La narrazione delle storie nasce da questa tensione, dagli incontri di equipe finalizzati alla loro comprensione, la scrittura successiva invece dal desiderio di fare memoria di questa particolare esperienza.

Il pensiero che costruisce storie ha peculiarità proprie (Bruner, 1988, 1991, 1992), differenti da quello chiamato pensiero paradigmatico Mentre

⁸ Nota sul dibattito classe ponte

infatti, quest'ultimo è sostanzialmente tipico del ragionamento scientifico e può esprimersi in modo acontestuale, il pensiero narrativo è presente nel quotidiano confronto del soggetto con il mondo e con gli altri ed è profondamente sensibile al contesto e alla realtà esperienziale⁹. Bruner (1992) ha sottolineato come sia la modalità narrativa del pensiero a permetterci di riflettere sull'esperienza in quanto tale modalità si occupa delle vicissitudini delle intenzioni umane e rende possibile mettere in relazione un evento con le sue origini profonde e le sue possibili conseguenze attraverso i vissuti di chi ne è protagonista, lasciando però sempre aperto uno spazio all'eventualità, alla possibilità, alla definizione ulteriore di una nuova direzionalità.

Con le narrazioni abbiamo voluto dare forma e sostanza ad uno dei capisaldi del progetto, quel fondamento che l'ha originato: l'intersoggettività tra il mondo del bambino/a e quello dell'adulto. Intersoggettività che può essere resa solamente attraverso il racconto della relazione, una riflessione a partire da sé, dalla propria esperienza, attribuendovi un significato in relazione ad un mondo e ad una cultura di riferimento, attraverso una ricerca di parole, in grado di restituire il più fedelmente possibile un'esperienza educativa. La narrazione inoltre è efficace per decostruire idee semplificatorie o solamente ideologiche perché è in grado di riportarci al movimento che genera l'esperienza e consente quindi aperture di senso impensabili con altre forme comunicative: con la narrazione siamo in grado di rendere visibile come la scuola, e chi la abita, viva in un contesto sociale, in un luogo dell'identità, e come si sa, l'identità è sempre relazionale.

Offrire le successive due narrazioni, connesse a ciò che si è fatto nella pratica operativa, rende visibile la passione, l'interesse, l'amore verso la propria professione di chi scrive: rappresentano un'espressione di creazione sociale: sono il prodotto di relazioni umane con i saperi e con la complessità del presente (Mecenero, 2010).

Ci auguriamo che il racconto delle storie che seguono questa breve riflessione producano il desiderio di altre letture e anche di nuove possibili scritture: a noi appare chiaro infatti i che il percorso descritto in questo report vivrà solo nei suoi lettori e in quello che loro ne faranno.

⁹ M.Striano www.filosofare.org/p4c/p4c/.../Striano2.htm -

DAVID

di Erika Lea Maiocchi

David non ci sta.

È appena arrivato dalla Serbia e ha deciso che la classe-accoglienza non è il suo posto: ha 11 anni, dice già alcune parole di italiano, se la cava con l'inglese, perciò ha gli strumenti linguistici sufficienti per stare nella classe che gli compete.

Eppure è arrivato in una scuola dove c'è questa regola che dice che gli alunni stranieri neoarrivati debbano andare in una classe separata per imparare la lingua italiana!

David non può opporsi a questa cosa che forse gli toglie un po' di dignità, non può cambiare le regole perché il mondo degli adulti è all'unanimità d'accordo: David deve andare in questo posto, o almeno deve provare.

Così David va, nonostante il suo rifiuto, nonostante le sue lacrime, ma ugualmente David non ci sta. E nella classe dimostra tutta la sua negazione: si mette in un banco separato da tutti gli altri, i primi tempi spesso è assente, a volte non riescono quasi a farlo lavorare; palesemente dimostra la sua decisione di rimanere comunque al di fuori dalla classe, estraniandosi, isolandosi, evitando qualsiasi rapporto anche con il gruppo dei ragazzi più grandi.

Irraggiungibile!

La prima settimana dopo il suo inserimento mi ha preoccupato non poco perché David incarnava la mia contraddizione: io che avevo creato la classe-accoglienza per far star bene i bambini, avevo invece procurato sofferenza ad uno di loro. Non era questa l'accoglienza! E poi quale messaggio poteva passare all'interno della classe? Che tutti erano obbligati a starci quasi fosse una prigione? Che chi era contrario poteva fare ciò che voleva? Non potevo andare contro ciò che Teresa aveva comunicato a lui e alla famiglia, perché avrei dato meno credibilità alla scuola come istituzione e a lei come altra docente FS, né potevo lasciare che la situazione continuasse senza tentare di sollevare dal disagio tutti coloro che vivevano all'interno della classe, David per primo, perché il disagio è contagioso e si espande come una marea, condiziona i gesti e le parole, influenza i pensieri, può toccare lo sguardo dei bambini più piccoli e far nascere in loro immaginari sballati.

Avevo i sonni agitati e non trovavo una soluzione, finché una notte passata a rigirarmi nel letto ho provato a pensare a cosa poteva ridare dignità a David, cosa poteva ricollocarlo nel ruolo sociale che gli spettava e che lui si sentiva di pretendere, cosa poteva aprire un varco nel muro di isolamento e metterlo in contatto con i pari che aveva accanto, e infine

cosa poteva interessarlo e dargli la motivazione per decidere di fare l'esperienza della classe-accoglienza...

Doveva essere qualcosa che lo rendeva protagonista, considerando la notevole autostima che dimostrava, qualcosa che lo avrebbe tolto dall'invisibilità di una classe separata, qualcosa di eclatante, quasi un gioco da grandi, anzi una visibile traccia della sua esistenza nel mondo!

E allora che cosa poteva portare il dentro fuori e il fuori dentro?

Senza mezzi e senza soldi, non è possibile fare voli pindarici, perciò le scelte si censurano da sole, così ecco che mi viene in mente il giornale, un giornale da vivere e far vivere, legame di esistenze, mezzo per dar voce a chi non ne ha, ponte verso l'esterno; un prodotto decisamente economico che avevo già sperimentato anche nei laboratori del progetto "Il Gabbiano".

Il giornale però è un contenitore vuoto se non lo si riempie di intendimenti, se non lo si rende significativo, perciò rifletto sul gruppo dei ragazzi che dovrà lavorarci. Sono David e quattro ragazzi indiani del Punjab, di dodici, quattordici e quindici anni: cosa possono avere in comune? Potrebbe essere la passione per lo sport, considerando che sono tutti maschi; potrebbe essere il gusto per la musica (mi vengono in mente i miei figli: tre età diverse, ma la musica li accomunava); oppure potrebbe essere la possibilità di usare le nuove tecnologie, come il computer e internet, la videocamera e la macchina digitale...Poi ricordo che nelle mie classi ho sempre trovato un forte interesse da parte di tutti gli alunni quando proponevo il lavoro sui Paesi d'origine nel quale potevano essere utilizzate tutte le conoscenze, comprese quelle nella lingua madre, quindi anche l'utilizzo della scrittura nelle lingue dei Paesi di provenienza poteva essere stimolante per il nostro caso.

L'idea del giornale stava prendendo forma. Avrei chiesto di parlare di loro, nessuno poteva essere più importante di questo, e le esperienze condivise avrebbero dato senso al fare, sarebbero state terreno di riflessione comune, di apprendimento, di relazione; il racconto autobiografico inoltre avrebbe messo in luce gli eventuali problemi personali e come i ragazzi vivevano l'esperienza della classe-accoglienza, permettendo a me di comprendere e di tentare di aiutarli. Scrivere nella lingua madre era un modo per mantenere viva quella parte di identità che dava senso all'appartenenza e alla storia pregressa, in quanto quei ragazzi erano portatori di segni che il tempo avrebbe fatto in parte dimenticare e che avevano negata una visibilità, perché non potevano essere usati nello spazio pubblico che per loro è la scuola in Italia.

Il giornale avrebbe anche raccolto i contributi delle altre classi, in questo modo il gruppo avrebbe acquistato importanza e sarebbe stato riconosciuto in un ruolo di valore, inoltre avrebbe mantenuto il contatto con la normalità, cioè con la comune vita dello studente della secondaria. Infine

c'era da pensare alla sua diffusione e al "rito di investitura" che solo la più alta autorità della scuola poteva conferire, il preside. Il giornale poteva essere pubblicato sul sito della scuola favorendo così l'accesso al modo della rete; questo significava mostrarsi ad un "pubblico mondiale" e raggiungere addirittura i propri Paesi, forse anche gli amici e i parenti lontani, ai quali far sapere quanto erano bravi e come l'emigrazione fosse stata un successo!

Io avrei informato preventivamente il Dirigente Scolastico e con lui avrei organizzato l'incontro con i ragazzi, pianificando anche le modalità di pubblicazione del giornale.

Restava un'ultima cosa da pensare: come avrei potuto presentare il progetto del giornale ai ragazzi, perché da questo sarebbe poi nato in loro il desiderio di lasciarsi coinvolgere.

Doveva essere un momento solenne che chiamava in causa anche l'altra figura d'autorità, Teresa, che rappresentava i docenti della secondaria e la persona di riferimento per i ragazzi che avrebbero poi frequentato a tempo pieno le medie; doveva anche esserci la piena comprensione di quanto andavo a proporre, una comprensione che andava oltre il piano linguistico ma investiva il piano culturale e riconduceva ad un'altra autorità, quella del mediatore. Non poteva essere una mediatrice perché l'impatto si giocava sui ruoli culturali, almeno per il mondo indiano. Munir, il mediatore linguistico culturale, incarnava più ruoli: primogenito, maschio, collaboratore degli insegnanti, interlocutore rispettato anche da tutte le figure maschili parentali. Mancava però un mediatore di lingua serba; c'era una mediatrice che aveva collaborato con Teresa per il colloquio di accoglienza con la famiglia di David e per un secondo incontro dopo che si erano palesate le prime difficoltà, ma David non voleva nessuno, non ne aveva bisogno diceva.

Il quadro si era composto nella mia mente e ciò mi riempiva di fiducia e di speranza nella riuscita. La luce del giorno nuovo aveva ormai bucato il buio ed io non vedevo l'ora di agire! Quella stessa mattina avrei comunicato il progetto a Teresa e al preside, poi avrei chiesto l'aiuto di Munir.

Improvvisamente mi viene un altro pensiero: chi fa-quando? Non potevo pensare di spendere per un'azione che non era stata prevista nel progetto "Con-Vivendo", perché avevamo un budget limitato e non potevamo sfiorare! Non potevo nemmeno pensare di chiedere al Dirigente di recuperare fondi per pagare una persona che facesse il giornale con i ragazzi, perché, si sa, le scuole non hanno mai soldi a sufficienza! Non avevo molta scelta: restavo io, che mi sentivo pesare sulle spalle il macigno della responsabilità del progetto, che mi ero presa un impegno che avrei portato a termine a qualsiasi costo, perché ho un carattere che

non mi lascia alternative! Bene, l'avrei fatto io a livello di volontariato il venerdì, dopo aver finito l'orario di servizio. Due ore settimanali dovevano bastare, ma per ogni eventualità potevo senz'altro chiedere di utilizzare la compresenza del lunedì nella mia classe se ce ne fosse stato bisogno.

Si decide di convocare i ragazzi prima possibile, proprio lunedì, giorno libero sia per Teresa che per Munir. Nel frattempo mi preoccupo di richiedere l'utilizzo del laboratorio di informatica e della macchina digitale. Ormai non si può tornare indietro.

La presa in carico del disagio di David mi ha obbligato a cercare nuove strade, derogando dal progetto iniziale, perché è difficile anticipare le criticità se non si conosce il contesto sociale sul quale si intendono realizzare azioni. Si possono prevedere alcuni nodi problematici, come in realtà è stato, perché sono palesemente consequenziali alle caratteristiche date alla sperimentazione, ma quello che tocca la sfera individuale e le risposte che ne derivano restano un'incognita. Ciò che è possibile prevedere, invece, è la personalizzazione dei percorsi educativo-formativi anche all'interno di una sperimentazione perché, riconoscendo le differenze individuali, è possibile mirare gli interventi educativi e didattici. Howard Gardner, il teorico delle intelligenze multiple, insegna infatti che "la pluralità dell'intelligenza" rappresenta per gli insegnanti una pluralità di strade per il raggiungimento degli obiettivi educativi i quali possono essere perseguiti attraverso l'utilizzo di differenti formati e linguaggi; in poche parole si riconosce l'esistenza di una molteplicità di bisogni educativi dei quali gli operatori della scuola devono sempre tenere conto.

Lunedì 24 novembre 2008, laboratorio di informatica. Siamo seduti intorno al tavolo, io, Teresa, Munir, i ragazzi, tutti meno uno: David. Non c'è, è assente. Qualcuno dice che è malato.

Se volessi lasciarmi condizionare dagli eventi infausti, ne avrei ben agio...ma quando prendo una decisione sono determinata ad andare avanti, perciò penso ad una soluzione immediata del problema, senza drammatizzare: saranno i ragazzi presenti che dovranno trovare il modo di informare David, anche Teresa farà la sua parte.

Harpreet, Onkar, Kuldip, Hardev ci guardano in silenzio. Non capiscono perché sono stati chiamati fuori dalla classe-accoglienza, né perché ci siamo noi tre adulti. A me batte un po' troppo velocemente il cuore, perché se non accettassero di fare il giornale non saprei quale alternativa offrire a David.

Inizio a parlare. Teresa mi fa da eco e ribadisce l'importanza del progetto. Munir traduce e aggiunge significato, mentre a sua volta assegna i ruoli all'interno del gruppo dei ragazzi: Hardev, il più vecchio e il più dotato culturalmente (parla e scrive in punjabi, hindi, inglese e italiano) sarà

responsabile per i suoi connazionali e colui che farà in modo che tutti collaborino con me e mantengano gli impegni presi.

I ragazzi accettano e anzi, propongono di cominciare a scrivere qualcosa a casa per venerdì, giornata nella quale inizieremo ufficialmente il giornale.

Sono contenta.

Sollevata?

C'è qualcosa di più.

C'è quello "sfrigolio" che sento dentro ogni volta che inizio una nuova "avventura", un nuovo viaggio dal quale mi porterò via esperienza e con il quale mi arricchirò, per mezzo del quale conoscerò altri mondi.

Ora che i ragazzi sono tornati nella classe-accoglienza guardo Munir e gli chiedo che cosa pensa dell'incontro. Lui sorride. Dice che è andato tutto bene, non mi devo preoccupare, i ragazzi faranno ciò che chiedo.

Perché ho la sensazione che ci sia qualcosa di enigmatico, di sospeso in lui?

È un pensiero che mi attraversa fuggevole e subito mi abbandona.

Rifletto che la presenza di Munir ha consentito l'accesso ad altri piani comunicativi e il suo assegnare i ruoli ha evidenziato la sua funzione di esperto nell'integrare i mondi, quello scolastico e quello culturale, quello familiare e quello sociale, assumendosi la responsabilità di creare un rapporto di inclusione nel quale far entrare anche me e Teresa. Non era così scontato, perché i ragazzi avrebbero potuto tranquillamente tenerci fuori dalle loro reali decisioni e partecipare in modo superficiale, quasi obbligati. C'era stata invece un'assunzione di responsabilità da parte loro che aveva dato un ordine diverso alle interazioni: in realtà non eravamo io e Teresa a dover far partecipare i ragazzi, ma erano viceversa i ragazzi che dovevano farci entrare nelle loro decisioni e contemplarci come parti.

Il venerdì c'è anche David. Meno male. Chiedo ai ragazzi se è stato informato. Chiedo se lui è d'accordo. Sì. Dichiaro che il giornale nasce anche per lui, per merito o per colpa sua, per dare uno spazio diverso e adatto alla sua età, alle loro età. Annuisce.

Osservo però che continua a mantenersi lontano dai compagni, infatti ha scelto di sedersi accanto a me, mentre gli altri sono seduti di fronte a noi. Spero che il tempo e questo lavoro cambino le cose.

Spiego ai ragazzi che incontreremo il preside tra qualche giorno e che, nel frattempo, dobbiamo pensare ad un titolo significativo da dare al giornale e agli argomenti dei quali parlare negli articoli.

Non tutti capiscono cos'è un titolo. Hardev traduce e spiega a Onkar che è arrivato da pochissimo in Italia e non conosce la lingua, poi lancia un titolo: Life, vita. Mi pare adattissimo. Anche agli altri piace. Arriva Munir, come d'accordo. Abbiamo pensato a 20 ore di mediazione per lavorare al giornale con i ragazzi; insieme illustriamo i possibili argomenti da trattare.

Scelgono di scrivere del viaggio in Italia, per cominciare. Prepariamo poi un volantino da distribuire nelle classi per pubblicizzare l'iniziativa e chiedo pertanto ad ognuno di loro di scrivere una frase o un messaggio. Mi rendo conto così che solo Hardev, Kuldip e David sanno scrivere autonomamente, mentre Onkar è analfabeta anche nella sua lingua. È un problema, perché un giornale è fatto soprattutto di parole scritte. Cosa farò fare ad Onkar? Chiedo se sa usare il computer. No. Anche Harpreet non sa scrivere in autonomia, ma sotto dettatura va meglio; anche lui non sa usare il pc. Come potrò coinvolgerli? L'unica possibilità è l'utilizzo della narrazione orale per le storie di vita e dei linguaggi non verbali per la produzione personale, così ci accordiamo sul fatto che i loro racconti verranno scritti in punjabi da Kuldip o Hardev e che invece utilizzeranno le loro capacità artistiche per imitare pittori famosi. Va bene anche per Onkar e Harpreet...

Perché accettano questo ruolo diverso, dipendente? Perché lasciano così facilmente affidarsi? Mi interrogo sul posto che hanno avuto a Casa, intendo in India, e su quello che hanno qui, a scuola. Vivere in un mondo culturale significa avere un posto preciso e sapere con precisione come starci, imparare non sempre dalle parole ma dai gesti e dal ripetersi degli stessi comportamenti nei diversi luoghi. Mi ricordo la madre di un mio alunno nigeriano che non aveva ancora detto a suo figlio che il padre era morto quando lui era piccolissimo, perché se fosse stata in Africa non avrebbe avuto bisogno di trovare le parole, il bambino lo avrebbe capito da solo, guardandosi intorno, perché tutte le donne della famiglia si sarebbero tagliate i capelli.

Forse per Onkar si è ricreata la condizione che viveva a Casa? Lui sembra un bambino troppo cresciuto. Per Harpreet, invece? La sua storia, che io conosco, potrebbe essere responsabile.

Il venerdì successivo Munir non si fa vivo. Come farò per le traduzioni? So che Munir fin dall'inizio della sperimentazione di classe-accoglienza si è mostrato in disaccordo, ma ugualmente, quasi per amicizia, ha fatto un tentativo di lasciarsi coinvolgere. Capisco dalla sua assenza che ha preso la sua decisione di non condividere l'esperienza.

Quando realizzo che sono da sola, mi obbligo a ragionare sugli obiettivi che voglio raggiungere attraverso il giornale: superare il disagio per promuovere il benessere, rendere meno distante la classe-accoglienza, creare uno spazio comunicativo tra il dentro e il fuori, rendere vive le lingue lontane, condividere tratti esistenziali dentro i quali far emergere le connessioni con le alterità. Se il giornale rappresenta perciò la parte strumentale, i contenuti possono allora essere disgiunti dai significati passivi, in modo da permettere alle parole scritte di assumere la funzione di trasmissione di intenzioni comunicative e non di traslazione di senso da

una lingua ad un'altra. Solo così potrò avere accesso alle lingue a me sconosciute e dare significazione ai testi prodotti. Mi rendo conto che faccio una scelta ben precisa e rischiosa, che non corrisponde affatto al concetto di traduzione che molti colleghi farebbero, né al mio compito, che è quello di insegnare; potrebbe essere altresì così fraintesa da svalutare l'intero lavoro e ottenere al contrario una disattenzione verso l'impegno dei ragazzi da parte degli adulti. Io non sono lì con loro per "insegnare", io sono insieme a loro, per guidarli e aiutarli nel percorso di autoaffermazione e di ricerca, di sperimentazione e di "potenza", che è la capacità di trasformare le esperienze in saperi.

Eppure la polisemia si accorda così bene con la dimensione emozionale che fa scattare le dinamiche interpersonali e quel protendersi verso gli altri che ci permette di stabilire il contatto! Dietro la parola ci sono i mondi che ci appartengono e quando la scriviamo li rendiamo tangibili se riusciamo a farli emergere, però non è sempre facile perché la lingua scritta è un po' una gabbia di regole che, se sovvertite, impediscono la comprensione. Io e i ragazzi dovevamo in qualche modo essere dei clandestini delle lingue e, al contempo, abili camaleonti che adattavano alla lingua scritta la libertà di quella orale per arrivare a spiegarsi e a comunicare.

Quando esprimo questi pensieri ad alta voce, i ragazzi non hanno difficoltà ad adattarsi a questo stile di traduzione: loro scriveranno, mi tradurranno in italiano per quanto possibile, io prima capirò ciò che vogliono dire con il loro aiuto, poi lo trascriverò in italiano, rimanendo il più fedele possibile a ciò che vogliono dire, anche a costo di rendere poco scorrevole e coeso il testo. Insomma, in fondo il giornale non era nato per imparare l'italiano, ma per sperimentarlo sotto varie forme e per essere un canale di comunicazione!



SHAZIB

di Erika Lea Maiocchi

Shazib, in urdu. “L'imperatore”.

È il suo nome.

Il suo nome è tutto dentro quei suoi occhi neri che non hanno paura di sfidare il tuo sguardo e non si abbassano nemmeno davanti al rimprovero o al castigo.

Shazib l'imperatore, alto come un nonnulla, sfrontato e superbo, di quella superbia “regale” che possiede chi è cresciuto specchiandosi nell'adorazione altrui, cibandosi di un'autostima che cresce indipendente dal crescere del corpo, più di un'ombra, quasi un'emanazione, un'aura di possanza!

Dentro i suoi 8 anni, Shazib si sente grande. Un uomo?

È difficile stabilirlo, ma possiamo pensare che certamente lui si colloca in questo gruppo.

È febbraio quando arriva.

Nel colloquio-accoglienza è accompagnato dal padre, dalla madre e dalla sorella di 11 anni, Mewish.

Vengono dal Pakistan, da una zona sul confine con il Punjab indiano.

Mewish, come la madre, porta il chador. Ne indossa uno nero, dal quale spunta il viso magrissimo. Lei sorride aperta, abbassa lo sguardo se ricambi il suo sorriso o se i tuoi occhi si soffermano su di lei.

I genitori sono entrambi giovani e il padre era già da tempo in Italia. La moglie, con i figli, ha vissuto da sola nella casa di famiglia, mentre il bambino è stato con i suoceri fino al momento della partenza.

Shazib è un bel bambino. Non ha il sorriso facile. Non è timido. Non si perde una parola di ciò che stiamo dicendo, anche se io parlo in italiano, ma Munir, il mediatore linguistico culturale, mi affianca nella delicata operazione di mettere le basi del rapporto tra scuola e famiglia.

Shazib e Mewish inizieranno due giorni dopo a frequentare la classe-accoglienza.

La prima volta in classe i due bambini si trovano davanti gli altri: ragazzi e bambini uniti in una pluriclasse, anche se speciale, con un'insegnante e una mediatrice indiana. Ci sono tre fratelli indiani del Punjab inseriti da poco, un bambino e una bambina loro connazionali, una ragazza marocchina, una bambina cinese, una bambina ghanese, Stefania l'insegnante e Shafali la mediatrice linguistico culturale.

Shazib sceglie di sedersi con i maschi, mentre la sorella si mette vicino a Samira, la ragazza marocchina. I tre fratelli indiani neoarrivati sono seduti tra questi due “gruppi”.

Shafali avrà il compito di curare l’accompagnamento di Shazib e Mewish, oltre ad occuparsi del gruppo di alunni indiani.

Lei racconta...

“Già dal primo giorno Mewish scrive le parole e il loro significato, esegue le consegne date mostrando interesse e attenzione. Shazib, al contrario, fa la spola tra sua sorella e il suo banco, mentre Stefania lo richiama in continuazione senza che lui se ne curi più di tanto. Non sa scrivere bene in urdu, perciò chiede aiuto alla sorella, la quale si sostituisce un po’ a lui, quasi a coprirne le mancanze.

Con me, Shazib non è entrato in simpatia fin dall’inizio. Un motivo può essere il fatto che già seguivo i tre fratelli indiani, ma la vera causa è stata che io l’ho richiamato per il suo comportamento e questo ha dato l’imprinting al nostro rapporto. Una concausa può essere stata anche quella di non riconoscermi come figura alla quale far riferimento, in quanto aveva avuto rapporti con Munir, l’altro mediatore, durante il colloquio di accoglienza con la famiglia.

Ciò che comunque traspare da lui è una sfrontata mancanza di rispetto, quasi generalizzata, ed una resistenza spiazzante!”.

Riflettiamo che non abbiamo entrambe memoria di un caso simile appartenente al mondo dell’Asia sud orientale: nessun alunno/a proveniente da questa zona ha mai mancato di istaurare anche nel Paese ospitante le relazioni sociali regolate dalla cultura di provenienza, dove ruoli, gesti, sguardi e parole sono attraversati dal rispetto assoluto che non lascia deroghe.

“Shazib – riprende a dire Shafali – mostra palesemente la difficoltà, quasi l’impossibilità, a riconoscere i vari ruoli sociali nel gruppo degli alunni, ruoli determinati dall’età anagrafica che, sul piano culturale, li pone quasi su una “scala gerarchica”.

Nei primi giorni di scuola, infatti, quando riprendo Shazib, lui non reagisce e non modifica i suoi comportamenti; sembra anzi che pensi: -Ma cosa ho fatto? Ma tu chi sei?-

Se il richiamo viene fatto a Mewish, questo non accade, a dimostrazione che c’è un aspetto caratteriale molto forte che influenza i comportamenti del fratello.

Il bambino, in Pakistan, ha avuto una frequenza scolastica molto irregolare, perché ha vissuto con il nonno paterno, e ciò può aver condizionato sia il livello di apprendimento, inadeguato all’età, sia il suo rapporto nei confronti del lavoro scolastico.

Questi elementi hanno però contribuito a determinare fin dall'inizio dell'inserimento, relazioni conflittuali con i ragazzi indiani che vengono ritenuti inferiori e ai quali Shazib non riconosce il ruolo e il nome di "fratello grande", dai quali non accetta né aiuti, né consigli, né richiami proprio perché essi sono indiani.

La scelta di non nominazione sul piano culturale, comprende anche gli adulti presenti nella classe; io stessa non sono mai stata appellata da lui in alcun modo.

Poi è cambiata la composizione della classe: gli studenti che Shazib aveva conosciuto passavano definitivamente alle rispettive classi di appartenenza e venivano sostituiti dai nuovi arrivati. Prima è arrivato un ragazzo marocchino, poi sono arrivati due ragazzi indiani molto grandi.

Con il ragazzo marocchino c'è un'immediata identificazione da parte del bambino, perché sono entrambi maschi e, soprattutto, entrambi musulmani.

Con i ragazzi indiani, al contrario, c'è un conflitto aperto: i grandi reagiscono perché Shazib li offende chiamandoli "bastardi indiani" e aggiunge sprezzante: - Il Kashmir è nostro!-.

Considerando l'età dei ragazzi, è inevitabile che reagiscano: quelle parole toccano il tasto del nazionalismo e del senso di appartenenza, molto spiccato in loro, e mancano di rispetto alle più elementari norme della convivenza civile e culturale.

Anche durante un'uscita per andare a teatro, precedente a questi fatti, Shazib non aveva mancato di esplicitare le proprie posizioni nei confronti dei "diversi da sé".

Quel giorno ci preparavamo in fila per uscire dall'edificio scolastico ed io avevo chiesto a Mewish di dare la mano ad un bambino indiano più piccolo. Subito Shazib aveva richiamato la sorella dicendole di lasciare la mano del bambino. Alla mia richiesta di chiarimenti, lui aveva risposto che la sorella non doveva dare la mano ad uno non musulmano!

Con queste idee, è ovvio che Shazib legghi subito con il ragazzo marocchino, con il quale stabilisce però uno strano rapporto: non possedendo alcuna lingua comune per comunicare, tra loro parlano a gesti o utilizzano come lingua di mezzo le poche parole di italiano, ma il bambino strumentalizza il ragazzo insegnandogli le parolacce in punjabi da dire ai ragazzi indiani! Non solo. Le parolacce sono scelte tra quelle che gli Indiani usano esclusivamente per offendere i Pakistani e viceversa che i Pakistani usano per offendere solo gli Indiani.

È lampante che il conflitto pare insanabile e sembra aggravarsi di giorno in giorno. I ragazzi indiani arrivano infatti a picchiarlo.

Come spiegare tutto ciò?

Shazib proviene da una zona del Pakistan molto vicina al confine con il Punjab indiano, dove è molto forte la rivalità tra i due Paesi e dove l'odio e il conflitto sono vissuti come Palestinesi e Israeliani vivono il loro”.

Per capire meglio il vissuto di questo bambino, che evidentemente è permeato dal vissuto trasmesso dagli adulti che ha avuto accanto, è utile aprire una parentesi sul clima creatosi dopo il 1947 tra queste due nazioni.

Le storie del Pakistan e dell'India si intrecciano e si lacerano nel momento della ripartizione della popolazione e dei territori, alla fine della dominazione inglese, quando il 15 agosto 1947 i due Paesi diventano due stati indipendenti.

Cosa ha significato questo?

La divisione era stata fatta in base a criteri religiosi: all'India andavano i territori abitati da induisti, al Pakistan le zone a maggioranza musulmana; si doveva poi regolamentare e controllare il problema dei confini con il Punjab e il Bengala (Bangladesh). Nel Punjab le decisioni sulla linea di confine che delimitavano il territorio portarono quasi 2 milioni e mezzo di sikh, per tradizione antimusulmani, sotto il dominio del Pakistan, così si scatenarono violenti combattimenti e un esodo di massa: i musulmani emigrarono dall'India verso il Pakistan, i sikh e gli induisti si trasferirono invece dal Pakistan all'India.

Negli scontri morì circa un milione di persone.

Il Kashmir, popolato in gran parte da musulmani ma governato da un induista, diventò il primo motivo di conflitto tra India e Pakistan negli anni successivi all'indipendenza.

Nel 1947 il Kashmir venne unito all'India che mandò un suo esercito in quei territori. Scoppiò la guerra perché anche il Pakistan voleva il Kashmir. India e Pakistan raggiunsero un accordo sulla linea di confine nel Kashmir nel 1949, ma i contrasti rimangono ancora oggi e frequenti sono gli scontri armati.

“Nella trasmissione culturale della famiglia di Shazib – spiega Shafali – la rivalità e il senso di superiorità etnica sono stati tramandati come valori, ma è necessario chiarire chi effettivamente ha svolto il compito di trasferimento educativo e formativo, in modo da comprendere le dinamiche relazionali all'interno della famiglia del bambino.

Un episodio può essere esemplificativo.

Un giorno incontro l'intera famiglia in piazza. Mi avvicino, saluto, faccio alcune domande. Mewish è truccata e vestita all'occidentale, sotto il chador, e risponde lei al posto del padre. Shazib gioca e si disinteressa al dialogo.

In una famiglia pakistana i ruoli sono chiaramente definiti e tradizionalmente mantenuti: il padre occupa il posto più importante e, come

responsabile della famiglia, è il diretto interlocutore per tutte le questioni che riguardano la famiglia stessa ed i suoi rapporti con l'esterno.

Il fatto che Mewish sia libera di sostituirsi al padre nel nostro scambio comunicativo e che si trucchi, sono altri segnali che dimostrano che in questa famiglia non sono rispettati i ruoli tradizionali.

Inoltre il rapporto dei bambini con il padre è tutto da ricostruire, perché questi ha lasciato da tempo la famiglia per venire in Italia, e con Shazib addirittura non c'è quasi stato. La trasmissione culturale e familiare è quindi avvenuta da parte del nonno paterno che cresce il bambino come un primogenito.

Anche questo è un elemento che fa riflettere: perché il nonno lo investe di questo ruolo?

Un figlio primogenito, maschio, rappresenta per la famiglia pakistana la continuità, la responsabilità, un legame atavico e indissolubile nel quale il figlio ha il compito fondamentale di rappresentare la famiglia nella comunità attraverso le azioni e il valore di queste azioni, attraverso scelte che mai rinnegano i valori tradizionali.

Dietro la scelta del nonno può esserci l'affetto esagerato per il nipote, ma può anche esserci la proiezione del rapporto di un padre con il proprio figlio! Il padre di Shazib, infatti, è anch'egli un primogenito. Come tale ogni suo sforzo è finalizzato a mantenere la famiglia in Pakistan con un alto tenore di vita...lo dimostrano i racconti della moglie e i ricchi abiti acquistati là e indossati nelle diverse occasioni di incontro qui in Italia, il fatto che il bambino non ha assolutamente cura del proprio materiale scolastico.

È comunque evidente che c'è un'interruzione nel sistema educativo, in quanto Shazib e suo padre devono istaurare il rapporto in una terra che non appartiene loro, un Paese nel quale cominciare daccapo.

Il tempo di permanenza nella classe-accoglienza termina ed è il momento dell'inserimento nella classe di appartenenza, una seconda per Shazib.

Il primo giorno il padre lascia i bambini fuori dal cancello, nonostante gli fossero state spiegate le modalità di inserimento. Io accompagno poi i bambini nelle rispettive classi e dedico la maggior parte del tempo all'accompagnamento di Shazib, in quanto Mewish dimostra subito di trovarsi bene, ed io sono preoccupata per i possibili comportamenti negativi del fratello.

La prima volta nella classe, Shazib non ha proprio parlato per tutta la mattinata e, dato che non riesco a coinvolgerlo, decido di lavorare con l'intera classe sul senso di appartenenza.

Penso che lui stia studiando la situazione, cercando di capire chi ha davanti. Peccato sia poco scolarizzato, perché è molto intelligente ma non riesce ad usare le sue capacità nelle relazioni con gli altri.

Il secondo giorno invito i bambini della classe a scrivere alla lavagna i nomi dei loro Paesi di provenienza con la traduzione nella lingua d'origine, se conosciuta, a disegnarne la bandiera e infine a scrivere il loro nominativo. Finalmente Shazib decide di partecipare. Si alza e chiede di disegnare alla lavagna la carta geografica del Pakistan, poi scrive il suo nome e quello del Paese, infine in urdu scrive: - Il Pakistan è grande -“.

...di nuovo un'esplicita affermazione di sé, quasi una propaganda politica, un'anacronistica dimostrazione di appartenenza.

Cosa può aver determinato in un bambino la scelta di dichiararsi diverso, quando al contrario chi arriva in un Paese straniero o in un nuovo ambiente cerca di mimetizzarsi, quasi di rendersi invisibile pur di non apparire diverso dagli altri?

E di nuovo il nostro pensiero va alla figura del nonno.

Egli vuole mantenere saldo il senso di appartenenza nel nipote. Forse ha paura che il bambino, una volta partito, potrebbe dimenticare? O forse ha visto ciò che è successo al figlio?

Questo figlio che ha scelto di adattarsi abbracciando in molti aspetti la cultura del Paese ospitante.

Per Shazib conciliare i suoi diversi mondi è quasi impossibile: da una parte il nonno alimenta l'astio verso i nemici del proprio Paese e verso i non musulmani, dall'altra il padre dà un esempio di notevole assuefazione ai costumi altri, e infine la scuola gli impone il rispetto incondizionato per tutti e un rapporto paritario con i compagni. Tutto ciò è lacerante. Provoca rabbia, aumenta il conflitto interiore che esplode in aggressività verbale, in comportamenti irriverenti perché...da che parte può stare un bambino? Può tradire un nonno che è il "Grande padre"? Può tradire un padre, anche se quasi sconosciuto?

Quale trasmissione culturale ha allora Shazib?

È una memoria a pezzi, come un puzzle le cui tessere, però, non contribuiscono a formare il tutto.

Ci balena l'idea che il rapporto nonno-nipote può essere stato condizionato anche da un'altra possibilità: il padre può essere andato via e poi emigrato dopo una rottura con la famiglia e il nonno, attraverso il rapporto con il bambino, può aver cercato di correggere questa rottura.

Non abbiamo le risposte, ma il fatto di interrogarci sui comportamenti ai quali assistiamo ci porta a cercare di trovare possibili percorsi di avvicinamento, mediando tra ciò che appare e ciò che è.

Certamente Shazib ha messo in discussione i nostri ruoli, le nostre convinzioni, il nostro agire.

Nessun adulto, in questo Paese straniero per lui, ha occupato uno spazio valoriale; a nessuno di noi lui ha riconosciuto autorità né dato vero rispetto.

L'idea preconcepita che un bambino proveniente dall'Asia sud orientale sia sempre bravo, tranquillo e rispettoso aveva creato in noi uno stereotipo, crollato miseramente di fronte all'evidente contrario! Ci sono voluti giorni perché lo stereotipo lasciasse posto alla consapevolezza della realtà e ci obbligasse a guardare Shazib in modo diverso, accogliendo la sua diversità e partendo da essa per cercare di interagire.

Le azioni sono stati tentativi, perché lui ci ha costretti ad essere stranieri in un mondo straniero, il suo.

Lo straniamento è un sentire, poi diventa un essere.

Ti senti insicuro, e di conseguenza fragile, emotivo, indebolito negli strati più profondi di te, tanto da non sapere più quali decisioni prendere, quali azioni compiere. Diventi improvvisamente incapace, perché nessuna certezza ti sostiene più, dato che tutto è sconosciuto.

Quando gli insegnanti della classe-accoglienza venivano a lamentarsi dei comportamenti di Shazib, o quando Shafali mi riferiva gli episodi più eclatanti, insieme cercavamo i modi per inibire la ribellione e canalizzarla verso atteggiamenti più accettabili, educando il bambino alle nuove regole sociali. I risultati erano un contenimento, senza mai raggiungere l'effetto del cambiamento.

Inizialmente abbiamo provato anche a sfruttare il mio ruolo di responsabile della classe-accoglienza, per dare maggior peso e autorevolezza alle parole usate per riprenderlo e sgridarlo, ma senza risultati.

È stato solo quando Stefania, esasperata, ha avuto l'idea di mandarlo nella mia classe come castigo che abbiamo tutti notato un certo effetto su di lui!

Perché?

Quello non era il suo posto. Lui percepiva che in questo modo gli avevamo tolto la protezione, quella della sorella, la sicurezza, quella data dalla familiarità con luoghi e persone, la libertà di agire perché si trovava in un mondo sconosciuto di fronte a sconosciuti. Lo avevamo isolato.

Una scelta estrema, la nostra. Poco educativa? Certamente la repressione non è formazione, non è educazione. La repressione è un deterrente che agisce sulla paura e non sull'interiorizzazione di principi e valori. Noi avevamo ottenuto di spaventare Shazib, nient'altro.

La punizione di essere mandato nella mia classe serviva a dare l'impressione, soprattutto a noi adulti, di avere il controllo della situazione.

Anche l'ulteriore incontro con la famiglia per richiamare la loro attenzione sui comportamenti del bambino non aveva avuto ricadute che portassero a cambiamenti. L'impressione ricevuta è che tutto ciò che veniva riferito fosse poco importante. Rispetto a cosa?

Per noi erano importanti la scuola, gli apprendimenti, il comportamento, l'impegno.

Per la famiglia forse queste erano cose che sarebbero divenute importanti dopo.

Dopo aver davvero ri-congiunto i componenti del nucleo familiare, dopo essersi ri-appropriati dell'esistere di nuovo come famiglia attraverso il ritrovamento degli affetti e il riallacciare dei rapporti, dopo aver imparato a vivere insieme in un Paese straniero.

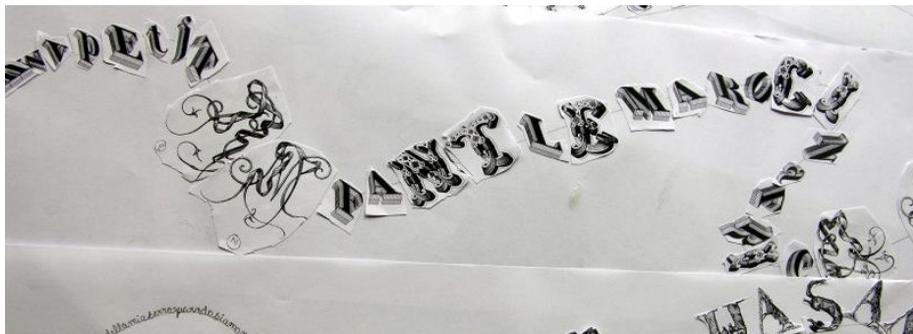
Shazib il bambino venuto da lontano, sintesi del vivere separati fra un qui e un là, è la rappresentazione vivente della continuità delle origini, ma anche la frattura con il passato, un prima fatto di figure significative, di famiglie allargate dove padri, zii e anziani sono l'autorità indiscussa; società dove la crescita delle nuove generazioni è affidata a più adulti, dentro e fuori la famiglia, dove i comportamenti e i valori vengono tramandati attraverso la pedagogia dell'esempio.

Quale distanza separa i modelli di identificazione e la sfera di valori?

Quali aspettative aveva Shazib prima di partire?

Quali frustrazioni ha provato all'arrivo, al distacco dalle figure parentali sostitutive?

Dove si colloca la scuola per un bambino che ha respirato fino a ieri l'aria di casa?



Capitolo 4

Riflessioni pedagogiche

di Maria Grazia Soldati

Adesso che l'esperienza è terminata, come e cosa possiamo restituire dei passaggi e dei paesaggi che abbiamo attraversato in quest'anno di

percorso, in modo che i nostri transiti possano avere un significato anche per altri?

Questa è una domanda che ha accompagnato sia l'esperienza stessa, intesa sempre nella logica della ricerca e quindi attenta ai dubbi, alle criticità, alle ombre, alle evidenze, alle possibilità, come pure la stesura del nostro scritto. Anche questo capitolo, più riflessivo certamente, al pari degli altri che lo precedono, rimarrà comunque vicino all'esperienza narrata perché, come scrive Maria Zambrano, pensare è decifrare il sentire. Di nuovo, cercheremo di dare parola a quel sentire che è circolato tra di noi, membri del coordinamento scientifico, mentre accompagnavamo il percorso. Eravamo tutti, a vario titolo, coinvolti direttamente nell'esperienza, pertanto il nostro osservare giungeva direttamente anche dal nostro sentire, dal guardare con attenzione, seguendo lo svolgersi degli eventi, le tracce lasciate dall'operare.

Accompagnati costantemente da domande riflessive - come ad esempio: cosa sto cercando di raggiungere? Perché ho agito in questo preciso modo? Quali sono state le conseguenze delle mie azioni: per gli altri? e per me? Qual era il clima emotivo della situazione? Come ho acquisito conoscenza di questo clima? Come mi sono sentita in quella situazione? Quali fattori mi hanno condizionato? - abbiamo modulato il percorso e le azioni, in un interscambio continuo tra esperienza e pensiero.

Costruirò pertanto un dialogo, un andare e tornare dai territori dell'esperienza a quelli del pensiero, intrecciando le domande di senso a possibili, provvisorie riflessioni.

1 - Quali conoscenze sono state utilizzate? Che intenzionalità educativa era all'opera?

La prima scelta che è stata operata ci ha posto nella logica della ricerca educativa, ci ha chiesto di rinunciare a delle certezze conoscitive e di osservare, stando sul campo, l'accadere, il reale, sentirlo, registrarlo, documentarlo e portarlo all'analisi e alla comprensione nel gruppo di coordinamento scientifico, in realtà un gruppo di pensiero.

Un gruppo non pensato all'inizio ma arrivato con il farsi dell'esperienza, con la necessità di un luogo dove elaborare gli empasse, gli inciampi. Elemento creativo e innovativo del gruppo di ricerca-azione è stato generato dal nostro essere gruppo multiprofessionale, multilinguistico, multiculturale: maestre, educatrici e coordinatori, professori, mediatori linguistico culturali, pedagogisti, portatori di molteplici punti di vista da portare alla sintesi, ricchezza di questa comune esperienza.

2 - Siamo stati in grado di vedere le luci, accogliere le ombre valorizzare i punti di forza e puntualizzare le criticità? Il beneficio del dubbio ci ha

accompagnato nell'abbandonare quello che ideologicamente sembrava giusto o sbagliato fare per stare su ciò che era necessario fare. Continue e necessarie mediazioni sono state all'opera: con l'istituzione e l'organizzazione stessa, con i diversi operatori, con gli alunni e le alunne stesse, con le famiglie. Durante questo percorso, a tratti anche aspro e conflittuale, abbiamo avuto delle perdite: sia una educatrice che un mediatore, dopo tre mesi di partecipazione, hanno ritenuto sbagliata e non giusta la scelta della classe di accoglienza, nel loro caso osservata a partire da una logica che ne mostrava le implicazioni ideologiche e politiche, anche legate ad una risonanza mediatica nazionale che la nostra esperienza aveva ricevuto, sulla scia della proposta politica della classe-ponte. Le due dolorose perdite ci hanno comunque consentito di chiarirci ancora di più sulle valenze educative e pedagogiche della classe accoglienza così come da noi intesa: non un luogo di apprendimento della lingua italiana, è impossibile pensare che possa avvenire nel tempo di quaranta giorni o durante un intero anno scolastico come nel caso della classe ponte, ma un privilegiato spazio di relazione e di passaggio da un là, ad un qua, da un sistema educativo e formativo ad un altro, da suoni e odori ad altri, molto diversi. Alunni e alunne presi per mano singolarmente per essere accompagnati con attenzione e cura in un nuovo gruppo, in una nuova collettività che si sta preparando, a sua volta, alla loro nuova presenza.

Non ci sono mai state prove o test di competenza linguistica per l'ingresso nella classe di appartenenza, l'unica prova era la visita settimanale per condividere insieme, alunni e alunne, insegnanti, anche i nuovi, minimi, essenziali apprendimenti linguistici, far maturare il desiderio, in una lenta scoperta reciproca.

3 – Come pensare azioni didattiche e di gestione di aula in uno spazio che assume in sé elementi di criticità nuovi?

E' innegabile che gli elementi di criticità di questa esperienza sono legati anche al fatto che il gruppo dei pari era in realtà un gruppo di diversi e così, come emerge dalle due storie raccontate, necessitava di invenzioni creative, didattiche e relazionali. Forse si tratta di pensare che anche se tutti condividono la non conoscenza della lingua italiana ed il loro essere giunti in Italia in concomitanza dell'ingresso nella classe di accoglienza, l'età anagrafica pone spesso difficoltà e confini a volte invalicabili, come se le culture ci dicessero che bambini e giovani in età di pubertà non debbano essere mescolati; in questo caso il livello di maturazione cognitivo, relazionale, ha già operato per assegnare loro un posto nella vita prima che nella scuola, di aspettative anche verso la loro migrazione.

Una mescolanza di diversi che ha posto il rischio che questo gruppo di accoglienza potesse essere visto come un ghetto e come un luogo di privazione di relazioni significative con il gruppo pari della stessa classe di età: rischio che si è cercato di contenere con gli ingressi settimanali nella classe di appartenenza, che la stessa classe di accoglienza non diventasse la classe di questi alunni ma uno spazio di contatto, passaggio e di transito tra mondi e culture. Essenziale raggiungimento di questo obiettivo è stata la pratica della mediazione culturale, la creazione di uno spazio dove hanno interagito operatori, mediatori e famiglie, tutti coinvolti nella ricerca e nella definizione di un percorso di conoscenza, di un patto educativo che arrecasse benessere per tutti.

2 - Questa esperienza ha cambiato il nostro modo di pensare?

Già nel primo capitolo la maestra Erika ha narrato la connessione con le esperienze precedenti dell'Istituto e a partire da questa memoria si è sviluppato un percorso che aveva l'ambizioso obiettivo di gestire meglio situazioni incerte di accoglienza.

Tuttavia possiamo dire oggi, che questa esperienza ha avuto una sua valenza educativa, conoscitiva e innovativa.

1 - Ha svelato come spesso, a partire dal punto di osservazione dei bambini e delle bambine, la realtà assuma colori diversi: anche loro sono portatori di desideri e di cultura, di posizioni politiche, di sentimenti di esclusione o di inclusione e tutto questo ha una forte ricaduta sul loro apprendimento e sulla loro motivazione allo studio.

Non dobbiamo dimenticarlo.

2 - La costruzione delle relazioni, sia nella classe di appartenenza che nella classe di accoglienza, necessità di accompagnamento mirato; attraverso la mediazione culturale si rende possibile restituire valore alla lingua madre e valorizzare i luoghi di partenza e per ricaduta sostenere la stima di sé di bambini e bambine che arrivano in luoghi dove il non sapere nulla li mette in posizione di paura, incertezza, precarietà: anche tutto questo incide sull'apprendimento e sulla motivazione allo studio.

Non dobbiamo dimenticarlo

3 - La costruzione di relazioni tra docenti stessi e famiglie, sia italiane che straniere, rappresenta oggi una pratica di civiltà che ci chiama ad una forma di corresponsabilità più che di delega; se con la mediazione culturale siamo in grado di giungere alle famiglie straniere, altre forme di mediazione si rendono necessarie per arrivare ai docenti e alle famiglie italiane, che appaiono oggi ritirarsi dall'impegno e dalla scena pubblica. Ma sempre più va affermandosi l'esigenza di dire in modo positivo e propositivo, anche affettuoso, che cosa sta accadendo, che cosa può

accadere nella scuola, uno degli ultimi e veri avamposti di osservazione sulla realtà dell'educazione che ancora permangono oggi in Italia. Non dobbiamo dimenticarlo.

(Tutte le immagini del report sono relative al laboratorio di Scrittura Creativa attivato nell'ambito del progetto Classe Accoglienza.)