

Alfabetizzazione e oltre. L'accompagnamento del minore straniero, dalle prime parole alla scoperta del mondo

di Bianca Frigoli e Noemi Bonardi

All'interno dell'Istituto Vittoria Razzetti a Brescia¹ a partire dal 2006 ha preso corpo un intervento di accoglienza e alfabetizzazione che si è articolato in tre progetti successivi, diversi nelle pratiche ma uniti in un continuum teorico. I progetti avevano come destinatari i preadolescenti ed adolescenti migranti neoarrivati in Italia nel contesto del centro di aggregazione giovanile (nello stesso anno abbiamo registrato 202 iscritti di 19 nazionalità diverse) e inseriti automaticamente nelle classi scolastiche assegnate. Punto di partenza era la considerazione che questi soggetti esprimevano un senso di spaesamento, di inadeguatezza e anche di rabbia verso una lingua e una cultura considerate lontane e ostiche.

L'empatia verso questo sentire, foriero di previsioni negative, non solo in merito alle performance scolastiche ma soprattutto alla tanto auspicata integrazione, hanno condotto l'équipe educativa ad interrogarsi per trovare soluzioni nuove a questo problema, che da sempre accompagna l'esperienza del migrante. Parafrasando Giuseppe Pontiggia, che in *Nati due volte* [2000] narra dell'esperienza emotivamente forte di un padre che segue il figlio portatore di handicap, crediamo che anche i ragazzi stranieri nell'incontrare il nuovo paese d'accoglienza vivano una seconda nascita. «Devono imparare a muoversi in un mondo nuovo», «La seconda nascita dipende da voi, da quello che saprete dare. Sono nati due volte e il percorso sarà più tormentato. Ma alla fine anche per voi sarà una rinascita». (Pontiggia, 2000, p.35).

Il punto di partenza dei nostri tre progetti di accoglienza e alfabetizzazione (*Le parole per raccontarmi, Ora tocca a te, Sei uno ma vali*) sta proprio in questa assunzione di consapevolezza rispetto al ruolo che, come operatori, siamo chiamati a svolgere per favorire una nuova nascita, perché di questo siamo convinti si tratti.

1. I bisogni degli adolescenti stranieri neoarrivati

Gli adolescenti giunti in terra straniera, con un bagaglio di emozioni, aspettative, esperienze e legami interrotti, necessitano di figure di riferimento che possano sostenerli nella scoperta del mondo. Spesso i genitori si trovano sprovvisti delle risorse necessarie per adempiere al loro ruolo di guide.

Se, in un contesto conosciuto, la madre trasmette gli schemi culturali interiorizzati attraverso ciò che Winnicott [1975] definisce essere *l'holding*, *l'handling* e *l'object presenting*, in un contesto sconosciuto e nuovo i parametri di riferimento non sono più gli stessi e tutto vacilla, generando confusione nella madre rispetto alla sua capacità di rappresentarsi il bambino e di occuparsene. Essendo le prime relazioni madre-bambino determinanti nella costruzione del Sé [Stern, 1987], è chiaro che, in una situazione di migrazione, la madre in difficoltà potrà trasmettere al figlio angosce, insicurezze oltre ad una visione caleidoscopica della realtà [Moro, 2001]. «Penso che ognuno cresca come se, all'inizio, avesse avuto una

madre capace di fargli scoprire il mondo a piccole dosi [...]. La madre condivide con il

¹ L'Istituto Vittoria Razzetti Onlus è un'organizzazione non profit che opera nella città di Brescia nell'ambito dell'assistenza sociale e socio-sanitaria, erogando servizi ai minori, ai giovani e alle loro famiglie www.razzetti.eu

suo piccolo un pezzo a parte del mondo intero, conservandolo sufficientemente piccolo perché il bambino non entri in confusione, ampliandolo progressivamente per soddisfare la crescente capacità del bambino di gioire del mondo» [Winnicott, 1978, p.75]. I genitori, la cui percezione del nuovo paese è guidata da schemi culturali acquisiti in un altro contesto e che, di conseguenza, mal si adattano alla nuova realtà, riescono a proteggere i figli rispetto al mondo esterno, ma non sempre a presentarlo loro senza che l'incontro risulti traumatico.

La situazione è complicata per i ragazzi che emigrano da adolescenti; essi infatti sono chiamati a gestire più compiti contemporaneamente: ritessere i fili spezzati della relazione con il/i genitore/i e nel frattempo inserirsi nel contesto scolastico e sociale. I figli dei migranti si confrontano così con il mondo esterno senza poter contare su alcun tipo di preparazione preliminare, motivo per cui l'incontro con la scuola può essere potenzialmente traumatico e l'esterno rischia di esser vissuto in modo escludente [Moro, 2005].

I figli dell'immigrazione arrivano nel Paese di accoglienza e come ogni piccolo hanno bisogno di cure, di coccole, di attenzioni, di qualcuno che assuma nel nuovo ambiente di vita quelle funzioni di protezione materna e contenimento grazie a cui potersi riorganizzare, di qualcuno insomma che pensi a loro e che intuisca anche solo dagli sguardi le necessità, almeno fino a quando non saranno in grado di esprimerle con le parole; perché mancano di parole. Si esprimono con il corpo, con la giacca a vento tirata fino al bavero in classe anche se fa caldo, con gli occhi sgranati e gli sguardi spesso incapaci di soffermarsi su un solo punto, tanta è la necessità di decifrare tutto ciò che li circonda, tanto è il bisogno di capire e di acquisire informazioni per difendersi, per non perdersi. Si esprimono così ma molto spesso non c'è nessuno pronto a decifrare questo muto linguaggio. Avrebbero bisogno di operatori in grado di leggere il linguaggio non verbale, di cogliere e decifrare gli sguardi, i movimenti sulle sedie, i gesti e di ascoltare le prime silenziose parole salutandole con l'entusiasmo che caratterizza ogni genitore quando il bambino inizia a produrre suoni che fanno parte, anche solo vagamente, del proprio '*background fonemico*'.

La sfida che i ragazzi neoarrivati vivono ha diversi risvolti: è identitaria, culturale e linguistica e l'incapacità di affrontarla può portare a forme di disadattamento. Contestualmente ci si è chiesti quale fosse la chiave d'accesso al loro mondo silenzioso in grado di stimolare l'apprendimento della nuova lingua mitigando l'attività dei meccanismi di difesa.

2. Chi li accoglie e con quale metodologia

Sono stati intrapresi percorsi formativi per gli operatori dell'accoglienza, che hanno evidenziato come, prima di poter insegnare ad altri evitando metodologie frontali, (in questo caso l'obiettivo era la lingua italiana) è sempre necessario:

- entrare in relazione con chi sta di fronte, recuperando gli elementi preziosi e vitali che denotano la relazione mamma-bambino e assumendo le "caratteristiche tecniche" del genitore;
- lavorare su di sé al fine di rodare l'unico strumento che si ha a disposizione: se stessi disponendo di un tempo, di uno spazio e di un gruppo di lavoro che favorisca il rispecchiamento, per comprendere e sedimentare conoscenze ed emozioni (riunioni d'équipe, supervisioni, momenti formativi).

Già in questa fase preparatoria si è potuto constatare l'importanza di un'équipe mista, formata cioè da professionisti con formazioni diverse (psicologi, educatori, mediatori linguistico-culturali, assistenti sociali, insegnanti) che potessero garantire quindi più sguardi e di un diverso apporto interpretativo al fine di dare una risposta differenziata e multipla ai bisogni.

Per far sì che l'incontro fosse reale, vero, partecipato e non artefatto, è stato necessario proporre agli operatori una formazione corposa, articolata e soprattutto permanente, con la guida della coordinatrice e di supervisor esterni.

Di grande aiuto nella fase progettuale e nel corso della realizzazione dei progetti è stata l'iniziale supervisione psicopedagogica² e la successiva supervisione etnoclinica condotta dalle esperte della Cooperativa Crinali³, così come la partecipazione di tutti gli operatori al corso annuale di clinica transculturale⁴ e la successiva supervisione lì attivata⁵. Tutti gli operatori coinvolti nei progetti hanno inoltre frequentato la Scuola per conduttori di Gruppo presso il Centro Adolescere di Voghera⁶, diventando conduttori di gruppo ed esperti dei processi della comunicazione. Per l'utilizzo del metodo psicolinguistico è stata necessaria la formazione iniziale e la supervisione in itinere per un anno svolte sotto la guida di una docente dell'Università La Sapienza di Roma⁷ e dei suoi collaboratori.

Accoglienza e incontro empatico sono stati quindi considerati presupposto a qualunque altro genere di azione, la matrice teorica e pratica attraverso la quale aggiungere step di lavoro e introdurre, via via, altri educatori e insegnanti nei percorsi di alfabetizzazione. In sostanza, prima di affrontare l'argomento alfabetizzazione o immaginare progetti volti a favorire l'integrazione dei giovani migranti nel territorio, è stato necessario soffermarsi ad analizzare quali sentimenti muovessero negli operatori questi ragazzi. Si tratta del cosiddetto "controtransfert culturale" [Cattaneo, 2009], che comporta il mettersi a nudo e svelare i propri impliciti culturali che possono suscitare vergogna proprio perché molto lontani dall'ideale dell'io.

E' necessario quindi, come sostiene De Martino [1977], conoscere bene la propria parte, altrimenti si rischia di cadere in un enorme pettegolezzo, in un camaleontismo che simula apertura e, per evitare ciò è necessario lasciare che le proprie categorie vengano messe in discussione [Coppo, 2003]. Devereux [1984] amplia la definizione di controtransfert rispetto a quella freudiana, «che diventa la somma di tutte le reazioni del ricercatore, esplicite e implicite, nei confronti del suo oggetto di ricerca e in rapporto alle angosce che questo oggetto suscita in lui» [Moro, 2002, p.21].

In sintesi si può sottolineare come l'operatore (o l'educatore) debba cercare di capire se stesso in relazione alla sua funzione, come persona inserita in una professione, in una società, in una cultura, in un sistema teorico di riferimento. Una tendenza diffusa, afferma Nathan [1988], è infatti quella di voler negare questi impliciti in nome di un universalismo astratto.

I progetti di accoglienza e alfabetizzazione (*Le parole per raccontarmi, Ora tocca a te, Sei uno ma vali*) si sono sviluppati con diverse tempistiche (prima accoglienza, incontri meno intensivi ma prolungati nel tempo e successivo accompagnamento sul territorio), proprio perché si pongono sulla falsariga di quelle che sono alcune fasi del ciclo di vita di un soggetto e della sua famiglia. La complessità di cui sono portatori i ragazzi primo-migranti e le loro famiglie necessita di una risposta altrettanto articolata che può essere rappresentata solo da un gruppo di lavoro capace di rispecchiarla e di darle voce.

2 Condotta dalla Dott.ssa Emanuela La Fedè.

3 Dott.ssa Luisa Cattaneo e Dott.ssa Patrizia Bevilacqua della Cooperativa Sociale Crinali Onlus, Milano.

4 Corso annuale di formazione in clinica transculturale presso Cooperativa Sociale Crinali Onlus, Milano.

5 Laboratorio di clinica transculturale: incontri di discussione di casi e supervisione, Cooperativa Crinali, Corso di Porta Nuova 32, Milano.

6 Scuola per conduttori di gruppo diretta dai Prof. Enzo Spaltro e Flavio Montanari presso il Centro Adolescere di Voghera. www.fondazioneadolescere.org e www.flaviomontanari.it

7 Trattasi della Professoressa Traute Taeschner della Facoltà di Medicina e Psicologia 1 della "Sapienza" Università di Roma.

A tal fine si è predisposto un protocollo d'azione che mette al centro i soggetti migranti: sia per accedere a ciascuno dei progetti, che nel corso degli stessi, la coordinatrice incontra i ragazzi e le loro famiglie al fine di porre le basi di una conoscenza che verrà poi approfondita nel tempo. Si dà inizio quindi alla raccolta della storia familiare, offrendo a ciascun membro un egual spazio per raccontarsi. Per garantire questa possibilità è stata sperimentata, ed oggi è una costante, la presenza di mediatori linguistico-culturali formati e in sintonia con il progetto.

3. Primo step: nuova nascita

Il primo progetto *Le parole per raccontarmi*⁸, è un percorso intensivo di 4 settimane fruito dai ragazzi stranieri appena arrivati in Italia e inviati dalle scuole secondarie di primo grado al Centro Razzetti prima di essere inseriti nelle classi di appartenenza. Si pone come obiettivo quello di accogliere il soggetto ancor prima di alfabetizzarlo, di dare tempo per l'adattamento, di lasciare che ciascuno possa in qualche modo capire dove è arrivato per poi rinascere, ricollocarsi.

Il primo incontro vede ragazzi e operatori intenti a studiarsi reciprocamente. Le energie sono quindi tutte volte a leggere quei segnali non verbali che caratterizzano gran parte del processo comunicativo e a cercare somiglianze o differenze rispetto alla realtà già conosciuta. Anche gli operatori sono in qualche modo spaventati da questo primo incontro, sperano di piacere, di capire subito chi c'è dall'altra parte, di riuscire a fare breccia e di accogliere nel migliore dei modi quel ragazzo o ragazza appena sbarcati in Italia. Si respira quindi un'energia intensa che caratterizza i primi giorni di vita all'interno del Centro.

L'analogia è con gli attimi successivi la nascita di un bimbo caratterizzati da una sensazione di frastuono e di smarrimento, quando i genitori si trovano impegnati ad ascoltarsi e ad ascoltare il loro piccolo per stabilire di cosa abbia bisogno, cercando di creare una sorta di cartina di tornasole dei suoi comportamenti e poter così rispondere nel migliore dei modi. Si tratta di un processo di conoscenza reciproco.

Partendo dalla considerazione che è solo nella relazione dialogica (*caregiver*-bambino) che si apprende in modo naturale una lingua, la docente di riferimento e la sua équipe di supervisione si sono soffermate ad analizzare le condizioni relazionali che stanno alla base dell'apprendimento della propria lingua madre, partendo dal presupposto che le stesse modalità dovessero essere poi ricreate nell'atto di insegnare la L2.

3.1 Il format

Le attività ripetitive che il caregiver e il bambino fanno insieme fin dalle sue prime ore di vita e che si svolgono con una certa cadenza e secondo modalità precise più volte al giorno, vengono definite da Bruner [1975]: *format*. Grazie a queste *azioni condivise*, il bambino inizia

8 Dal 2006 ad oggi, il progetto di accoglienza e alfabetizzazione *Le parole per raccontarmi* (finanziato da vari partner: Fondazione Vodafone Italia (2006/2007, 2007/2008; Fondazione Comunità Bresciana 2006/2007; Regione Lombardia L.23/99 2007/2008 e 2008/2009) è stato fruito da 401 ragazzi/e di 17 nazionalità, provenienti da 26 scuole seconarie di primo e secondo grado di Brescia e Provincia (Lana-Fermi, Scuola secondaria di Gussago, Scuola secondaria di Concesio, Istituto Comprensivo di Roncadelle, Scuola secondaria Carducci-Marconi-Caionvico, Istituto Comprensivo di Nave, Liceo V. Gambara, Liceo Scientifico Leonardo, Scuola superiore Ipsia Moretto, etc.).
E' censito anche dalla Banca dati regionale dell'Orim Lombardia al rif. Web:
<http://www.orimregionelombardia.it/BDEI-schedaProgetto.php?ID=937#NoteLibere>.

a fare delle previsioni, a sviluppare delle aspettative rispetto ai comportamenti verbali e non verbali che il genitore metterà in atto a seconda del contesto; e sarà proprio la condivisione di questi momenti a stimolare nel bambino l'intenzione e la voglia di comunicare con l'adulto, elemento che rappresenta un prerequisito perché si realizzi la comunicazione [Taeschner, 1993]. Le costanti, coerenti e sistematiche interpretazioni del genitore che riprende, ripete, commenta ciò che crede essere l'intenzione comunicativa del bambino, sono esempi di *format* o azioni condivise che assumono una forza predittiva tale da determinare l'acquisizione delle parole ed il loro significato.

Il linguaggio che le madri rivolgono ai figli nell'espletare il loro ruolo di *scaffolding* (impalcatura), il 'motherese' o 'madrese', facilita il processo d'imitazione perché caratterizzato da un lessico semplice e concreto, frasi brevi, una sintassi semplificata, pause lunghe e l'intonazione della voce più acuta. Le parole, così facendo, si legano ai contesti specifici, vengono vissute concretamente, manipolate, integrate nelle situazioni fino a che gradualmente si staccano dal contesto diventando simboliche [Taeschner, 1993].

Insegnare a parlare una nuova lingua e, quindi, imparare a parlarla sono compiti che devono essere caratterizzati da alcune condizioni specifiche perché possano raggiungere l'obiettivo dichiarato. Prima fra tutte è la condizione dichiarata da Schiffler [1980], secondo cui non si raggiunge un buon apprendimento linguistico se non c'è una buona relazione affettiva fra bambini/adolescenti e adulti. La stessa tesi viene ripresa da Taeschner [2003] nell'affermare che gli aspetti più importanti sono la relazione comunicativa e affettiva che l'insegnante instaura con gli alunni, ed il metodo di insegnamento adottato, cioè la modalità con cui il soggetto viene messo a contatto con la nuova lingua. La psicolinguistica evolutiva ha riconosciuto che l'apprendimento del linguaggio avviene quando due persone (adulto e bambino) interagiscono e non quando una persona (adulto) si rapporta a più interlocutori (bambini); la scuola infatti è stata programmata per chi già conosce la lingua italiana e la deve perfezionare, non per chi la deve apprendere ex novo [Taeschner, 2003].

La sfida per chi si appresta ad insegnare una nuova lingua è proprio quella di riuscire a ripercorrere le tappe dello sviluppo linguistico, ricreando quelle situazioni naturali all'interno delle quali avviene l'apprendimento. Per questo nell'intervento dell'Istituto Razzetti sono stati impiegati i *format* didattici o *acting-out*, storie teatralizzate in cui, grazie al teatro-mimico, gesti ed espressioni facciali acquistano un'importanza centrale nel favorire la comprensione rispetto all'evoluzione della storia [Artigal et al., 1984]. L'educatore oltre ai gesti, mima vere e proprie azioni, utilizzando espressioni facciali, posizioni del corpo, toni della voce per veicolare e condividere le emozioni in base a cui interpretare le parole [Cecchini et al., 1999]. Le storie drammatizzate sono costituite da una serie di elementi (situazione di partenza, problema da risolvere, soluzione o conclusione) che, attivando i processi di anticipazione circa il flusso degli eventi, garantiscono la comprensione [Mancuso, 1986] [Smorti, 2007] e mantengono alto il grado di attenzione e partecipazione.

La drammatizzazione di ogni storia, che dura dai 10 ai 12 minuti, avviene in gruppo e ricalca il modello del coro greco in cui i tutti i soggetti, in seguito ad esplicito invito da parte dell'insegnante (tramite lo sguardo e la gestualità), assumono contemporaneamente tutti i ruoli. Si ritiene che la simultaneità delle azioni e del linguaggio favorisca nei soggetti sensazioni di vicinanza e condivisione tanto da farli sentire parte del gruppo [Taeschner et al., 2007]. Tesi poi confermata da una ricerca qualitativa [Bonardi, 2009] in cui è emerso che, su un campione di 52 ragazzi frequentanti il progetto dal 2006 al 2008, il 75% si è sentito uguale ai compagni, concetto espresso in forme tanto semplici quanto chiare: "*eravamo tutti allo stesso livello, dovevamo tutti imparare allo stesso modo: mi sentivo bene*", o ancora "*tutti non sapevano la lingua, tutti erano per la prima volta in Italia, anche gli altri non capiscono*

come me e sentirsi uguali fa bene", "mi sono sentito uguale agli altri perchè le educatrici li guardano come sono tutti uguali, fanno fare le stesse cose a tutti, non fanno differenze, perchè tutti ci si è ascoltato, anche a me".

A differenza delle metodiche classiche di insegnamento che implicano un lessico ricco ma poco ripetuto, il modello del *format* narrativo richiede una ripetizione cadenzata e costante, essendo essa considerata un presupposto necessario all'apprendimento di una lingua straniera e ad un suo miglior utilizzo [Skinner, 1976]. Per adempiere a tale scelta ogni storia, dopo essere stata drammatizzata, viene ripresa attraverso diverse metodologie:

- visive, grazie all'ausilio del libro con illustrazioni e testo scritto nei fumetti, in cui i ragazzi possono incontrare visivamente i personaggi e le storie prima drammatizzate con gesti e fantasia;
- uditive, grazie ai cd musicali in cui sono presenti le canzoni abbinate ad ogni avventura;
- visive, grazie al cartone animato.

3.2 Il setting

Servono quindi dei *setting* (contesti) in cui realizzare queste dimensioni dell'accoglienza, in cui i migranti, nel sentire rispettata la propria cultura, possano aprirsi a quella del paese che li ha accolti. Servono spazi in cui gli adolescenti possano incontrare nuove guide, muovere i primi passi nel mondo senza sentirsi troppo soli, imparare a formulare le prime parole in un contesto protetto in cui la diversità è il comune denominatore, in cui possano iniziare a concepire la propria identità come somma delle proprie diverse appartenenze; servono luoghi in cui potersi guardare le ferite e in cui poterle rielaborare. E' importante quindi attrezzare un luogo in cui il migrante possa ricostruire la sua eredità culturale [Winnicott, 1971] intesa come estensione di uno spazio potenziale, in cui ciascun soggetto possa transitare tra il paese oggetto materno e il nuovo mondo esterno; «uno spazio potenziale che gli dia la possibilità di vivere l'emigrazione come un gioco» con tutte le regole che esso comporta [Grinberg, 1990, p.29].

I buoni risultati ottenuti dal progetto⁹ dimostrano che per i ragazzi questo ambiente facilitante ha potuto e potrà rappresentare quella base sicura grazie a cui muovere i primi passi nella conoscenza di sé e del mondo circostante.

4. Secondo step: l'evoluzione dei bisogni

Abbiamo quindi ideato un modello di accoglienza e alfabetizzazione che tenesse conto dell'evoluzione dei bisogni dei ragazzi che andavamo incontrando, un modello che è soprattutto espressione del 'meticciamiento' di più spunti teorici e approcci di intervento, proprio perché non ritenevamo che un unico approccio potesse rispondere in maniera approfondita a tanta complessità.

Dopo aver creato una relazione calda ed empatica con i ragazzi neoarrivati ed aver rappresentato per loro una sorta di base a cui potersi ancorare per riprendere fiato, si è sviluppato il secondo step del progetto al fine di favorire la conclusione di quella che, sempre per proseguire nel parallelismo tra ragazzi neoarrivati e neonati, si potrebbe definire fase

⁹ Tesi di laurea Specialistica in Psicologia dello Sviluppo e dell'intervento nella scuola, Facoltà di Psicologia dell'Università di Padova, "Le parole per raccontarmi. Una ricerca qualitativa" [Bonardi, 2009]; Tesi di laurea triennale in Scienze dell'Educazione, Facoltà di Scienze della formazione, Università Cattolica del sacro cuore sede di Brescia, "I minori primo migranti: dall'esclusione all'accesso" [Mor, 2008].

simbiotica o fusionale. Dopo 4 settimane di *full immersion* nell'apprendimento della L2 mediante i *format*, i ragazzi vengono accompagnati in classe. A questo punto si media l'incontro con i compagni e l'istituzione scolastica grazie ad attività pensate ad hoc ed alla presenza di mediatori linguistico-culturali, inoltre vengono restituite al docente di riferimento informazioni salienti sull'andamento del progetto e sulle risposte del giovane.

L'incontro facilitato con il mondo esterno ricorda il processo di "schiusura" di cui parla Mahler [Lis et al., 1999] all'interno del più ampio processo di separazione e individuazione [Mahler et al., 1975]: l'affrancamento dalla madre, la lenta e quotidiana scoperta di sé, della propria identità, quindi l'incontro con il gruppo dei pari e l'iniziale investimento delle proprie energie psichiche in quella direzione.

Prende così forma il secondo progetto *Ora tocca a te*¹⁰, in cui si inserisce il/la ragazzo/a nel piccolo gruppo e, in orario pomeridiano, si propongono attività che hanno come fine quello di sostenere i processi di apprendimento e l'acquisizione della lingua dello studio oltre che di strumenti per la conoscenza di sé e di sé nel gruppo. L'accompagnamento dei ragazzi viene così diluito nel tempo e si concentra sia sulla dimensione scolastica che su quella psicologica e linguistica. I ragazzi, le loro famiglie e i docenti lamentano infatti la fatica dei primi a seguire i percorsi didattici standard, ad acquisire dopo la lingua orale, quella dello studio, elemento che spesso preclude loro la possibilità di accedere a scuole di grado superiore o che non siano necessariamente di ordine pratico/tecnico.

Oltre a garantire un supporto rispetto all'ulteriore e continua conoscenza della lingua italiana¹¹ ed allo svolgimento dei compiti, l'équipe rimane in contatto con i docenti e con la famiglia affinché i ragazzi percepiscano la rete che li sostiene e possano di conseguenza sperimentarsi al suo interno. L'incontro con i pari nelle classi multietniche non è sempre fluido e facile da gestire, per poter imparare a stare bene in gruppo è necessario un allenamento e qualcuno che espliciti la centralità dei processi comunicativi nel determinare le dinamiche gruppalì, quindi i ruoli che ciascuno assume e come poterseli giocare.

L'acquisizione di nuovi vocaboli avviene contestualmente alle nuove esperienze vissute: le simulazioni nei negozi, i giochi relativi alle dinamiche di gruppo, l'orientamento sul territorio attraverso giochi e cacce al tesoro, le interviste rivolte ai passanti e la loro sbobinatura, gli esercizi svolti al computer. I ragazzi approfondiscono la conoscenza della lingua, sono supportati rispetto alle materie scolastiche, ma soprattutto visti come individui ai quali viene data la possibilità di raccontarsi a figure adeguate, attraverso attività e/o momenti strutturati ad hoc.

L'obiettivo è stato quello di rivolgere loro una proposta fluida e non monolitica: focalizzarsi esclusivamente sullo svolgimento dei compiti per migliorare la performance scolastica non sarebbe stato efficace se non si fosse tenuto conto anche delle loro esigenze psichiche/evolutive. Infatti, come si è già sottolineato, quando il sapere appreso non si connette con il proprio mondo interno ma lo si tratta come un oggetto altro da sé, si tende ad apprendere in modo superficiale e precario, utilizzando delle difese e non dei legami profondi [Bruni, 2007]; le emozioni e i sentimenti, secondo Goldwurm [Goldwurm et al., 2004], sono infatti il fulcro dei processi mnestici e di apprendimento.

10 Il progetto *Ora tocca a te* finanziato dalla Regione Lombardia L.23 e dalla Fondazione della Comunità Bresciana, è stato rivolto dal 2008 ad oggi a circa 80 ragazzi di 10 nazionalità diverse, provenienti da 7 scuole di Brescia e Provincia (Scuola secondaria Lana Fermi, Scuola secondaria di Castegnato, Scuola secondaria di Gussago, Scuola secondaria di Concesio, Scuola secondaria di Roncadelle, Scuola secondaria Foscolo, Liceo V. Gambara).

11 Buona parte degli strumenti sono stati forniti dalla Professoressa Lorella Lirussi docente di lettere che ha coordinato la commissione intercultura della scuola media Lana Fermi.

4.1 Il pensiero narrativo

Quanto proposto ha avuto come obiettivo anche quello di favorire lo sviluppo del pensiero narrativo, fondamentale sia per l'individuo in quanto tale sia per il soggetto in quanto studente. Secondo l'istanza linguistico-culturale, se il linguaggio incarna la cultura, imparare il linguaggio significa imparare a pensare culturalmente [Smorti, 2007] e quindi sviluppare un certo tipo di aspettative rispetto all'evolversi delle storie.

J. Bruner [2001] fu uno tra i primi ad osservare che le persone organizzano le proprie esperienze sotto forma di costruzioni narrative; elemento che abbiamo quindi considerato e sfruttato a livello didattico. Narrare permette ai soggetti di attribuire un senso a ciò che accade, di dare una forma alla propria identità e raccontarsi, a detta di Demetrio [1996], fa bene soprattutto a se stessi, oltre a facilitare lo sviluppo di quella che Ricoeur [1988] ha definito essere un'identità narrativa, secondo cui siamo la storia che raccontiamo di noi stessi. La narrazione di sé, infatti, attiva, oltre a numerosi processi psicologici (abilità linguistiche, mnestiche, capacità metacognitive), anche la sfera affettiva, permettendo al soggetto di rivivere episodi ed esperienze della propria vita proprio nel momento in cui li riorganizza in una forma narrata [Fava Vizziello, 2008]. Le storie permettono di dare un senso a ciò che altrimenti potrebbe rischiare di sembrare un'insensata lista di circostanze e, autori come Schafer [1976] e White [1980], hanno proposto di considerare la "ri-narrazione di sé" un processo di trasformazione con un'efficacia terapeutica perché permette una riformulazione della propria storia di vita e l'attribuzione di una nuova struttura agli eventi vissuti.

Riuscire a narrarsi, e poter sperimentare di conseguenza uno stato di benessere, non è subito alla portata di chi emigra; questi soggetti si trovano infatti spesso a vivere una doppia solitudine, dovuta sia alla perdita della propria cultura sia al fatto di non poter comunicare a qualcuno di significativo i propri ricordi, rischiando così di cadere in una sorta di confusione mentale e non riuscire a pensare né a distinguere il presente dal passato [Bruni, 2007].

5. Terzo step: l'adolescenza, il gruppo, il territorio

Per i ragazzi che hanno sperimentato il percorso di accoglienza e alfabetizzazione, dopo due anni dall'arrivo in Italia, dopo aver assaggiato lo spezzatino con la polenta ed aver messo il sale sulla mela, essersi tolti il cappotto, aver imparato a dire di sé, dopo aver ripreso a sorridere, o dopo aver finalmente piantato un po', dopo aver conosciuto nuovi amici e aver compreso che esiste la possibilità di stare bene in gruppo anche se non ci si trova simpatici, dopo essersi quindi presi il tempo necessario per capire cosa sia avvenuto dentro e fuori da sé nel corso del processo migratorio, arriva il tempo di prendere il largo.

Il terzo progetto *Sei uno ma vali*¹² si sviluppa proprio a partire dalla considerazione che, una volta "fatto il pieno" di esperienze, sicurezza, autostima e affetto, arrivi per i ragazzi il momento di sperimentarsi sul territorio. Il titolo del progetto è particolarmente evocativo e rimanda al valore del singolo, seppur inserito in un contesto ormai ampio e non più aggressivo, all'importanza di ogni singola storia che necessita ancora di nutrimento e attenzioni dedicate. Proprio come il bambino divenuto adolescente allenta i legami con i genitori e stabilisce nuovi attaccamenti extrafamiliari, così si accompagnano i ragazzi in quella che può essere la conoscenza facilitata del territorio. Blos [1967, p.163] propone di

¹² Il progetto *Sei uno ma vali*, finanziato dalla Regione Lombardia L.23 e dalla Fondazione della Comunità Bresciana attivo nell'anno 2010-2011 si è rivolto a 40 ragazzi, 30 famiglie e le 9 scuole da cui provenivano i ragazzi seguiti (Lana, Fermi, Gussago, Roncadelle, Liceo V. Gambara, Scuola secondaria Mompiani, Scuola secondaria Romanino) di questi più della metà proveniva dal progetto mattutino "Le parole per raccontarmi" e pomeridiano "Ora tocca a te".

considerare l'adolescenza come il secondo processo di individuazione, essendosi il primo completato verso la fine del terzo anno di vita. Ambedue i periodi hanno in comune un incremento della vulnerabilità dell'organizzazione personale, sono segnati da impellenti cambiamenti nella struttura psichica e, se non si svolgono in modo corretto, sono seguiti da uno sviluppo deviante che dà corpo ai rispettivi errori di individuazione.

Per molti dei ragazzi incontrati nel corso dei due precedenti *step* di lavoro, è parsa evidente questa vulnerabilità, così come la necessità che venissero dedicate loro attenzioni e tempi particolari. Sono state dunque investite energie e coinvolte forze nuove per affrontare temi legati alla difficoltà, non solo di crescere, ma anche di relazionarsi al mondo esterno alla scuola e al nostro Centro. E' quindi aumentato l'investimento nella rete territoriale raffinando il dialogo e la sinergia con i servizi sociali e psicologici.

Pur rimanendo il Centro Razzetti, nelle rappresentazioni dei ragazzi, una 'base sicura' a cui far ritorno per ricaricarsi, rilassarsi o semplicemente per salutare, molti di essi si sono inseriti nel tessuto sociale aderendo alle varie forme di associazionismo, ai gruppi sportivi, a quelli presenti all'interno degli oratori oppure a quelli informali. Gran parte dei ragazzi seguiti nei tre progetti si sono poi iscritti al centro di aggregazione giovanile. Questo ulteriore passaggio non è stato indifferente ed ha rappresentato una sorta di *paracadute*; l'ultimo appoggio prima di uscire nel mondo.

La tendenza generalizzata infatti è quella di appoggiarsi in modo quasi totale al Centro Razzetti per i primi due anni, acquisiti poi strumenti e sicurezza, ragazzi e famiglie riescono ad inserirsi altrove. La gestione dei primi commiati, l'abituarsi a non vedere più quel ragazzo o quella ragazza che per ben due/tre anni hanno varcato tutti i giorni la soglia del portone e che si è contribuito a far crescere, non è stata indolore neppure per l'èquipe che, nonostante i presupposti teorici, ha vissuto le prime esperienze come un abbandono riuscendo solo in seconda battuta a rielaborare il lutto trasformandolo in quella che sarebbe poi diventata una prassi operativa (la presentazione e accompagnamento sul territorio), tradotta proprio nell'ultimo *step* del progetto.

Tutta l'esperienza, fin dal suo esordio, si è quindi evoluta assumendo forme spesso non previste, proprio come il genitore che diviene tale e cresce insieme ai suoi figli, imparando a lasciarli andare quando è ora, intessendo un rapporto nuovo, più maturo e paritario. Concludendo, abbiamo cercato di aprire più fronti operativi, uno sguardo puntato sugli operatori, uno sui ragazzi e sulle loro famiglie, uno sulle scuole.

Poiché non è facile sapere con esattezza quanti ragazzi siano riusciti ad inserirsi positivamente nel nuovo tessuto sociale, essendo l'integrazione l'esito di più variabili intervenienti, sarebbe importante poter realizzare a margine di ogni progetto un'opportuna azione valutativa per capire se, quanto e come ciascuno di essi sia riuscito a mediare tra le richieste spesso ambivalenti e le aspettative della famiglia e del territorio/gruppo dei pari¹³. Possiamo però dire di aver indicato loro la strada, di aver fornito qualche strumento in più capace forse di aiutarli nel non facile cammino di chi lascia la propria terra verso un destino nuovo e incerto.

BIBLIOGRAFIA

13 La valutazione è parte integrante di ogni intervento di carattere progettuale e sperimentale, ed è ciò che contraddistingue, secondo M. Colombo [2007] una "buona pratica di educazione interculturale". Nel caso dei progetti qui descritti è stato possibile realizzare una valutazione *ex post* (con valutatore esterno) solo per il progetto "Le parole per raccontarmi" [Bonardi, 2009], [Mor, 2008], [Taeschner et Al. 2007].

- ARTIGAL J.M. ET AL., *Com fer descobrir una nova llengua*, Eumo Editorial, Barcellona 1984.
- BLOS P., *The second individuation process of adolescence*, in *Psychoanalytic Studies of the Child*, 22, 1967, pp. 162-186.
- BONARDI N., *Le parole per raccontarmi: un progetto di accoglienza e alfabetizzazione. Una ricerca qualitativa*. Tesi di laurea Specialistica in Psicologia dello Sviluppo e dell'Intervento nella scuola, Facoltà di Psicologia, Università degli studi di Padova, a.a. 2008/2009, Padova 2009.
- BRUNER J., *From communication to language. A psychological perspective*, in *Cognition*, 3, 1975, pp. 255-287.
- BRUNER J., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 2001.
- BRUNI C., *Ascoltare altrimenti. Adolescenti stranieri a scuola*, F. Angeli, Milano 2007.
- CATTANEO M.L. - DAL VERME S., *Terapia transculturale per le famiglie migranti*, F. Angeli, Milano 2009.
- CECCHINI M. ET AL., *La comunicazione nelle prime ore di vita*, Edizioni Psicologia, Roma 1999.
- COLOMBO M., *Guida ai progetti di educazione interculturale. Come costruire buone pratiche*, Pubblicazioni dell'Osservatorio regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2007.
- COPPO P., *Tra psiche e culture. Elementi di etnopsichiatria*, Bollati Boringhieri, Torino 2003.
- De MARTINO E., *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*, 1977 a cura di C. GALLINI ET AL., Einaudi, Torino 2002.
- DEMETRIO D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 1996.
- DEVEREUX G., *Dall'angoscia al metodo nelle scienze del comportamento*, Ed. Severi, Roma 1984.
- FAVA VIZZIELLO G., *La partecipazione*, Piccin-Nuova libreria, Padova 2008.
- GOLDWURM G.F. ET AL., *Qualità della vita e benessere psicologico. Aspetti comportamentali e cognitivi del vivere felice*, McGraw-Hill Companies, Milano 2004.
- GRINBERG L. - GRINBERG R., *Psicoanalisi dell'emigrazione e dell'esilio*, F. Angeli, Milano 1990.
- LIS A. ET AL., *Manuale di psicologia dinamica*, Il Mulino, Bologna 1999.
- MAHLER M.S. ET AL., *The psychology birth of the human infant*, Basic Books, New York 1985.
- MANCUSO J. C., *The acquisition and use of narrative grammar structure*, in T. SARBIN (a cura di), *Narrative psychology*, Praeger, New York 1986.
- MOR P., *I minori primo migranti: dall'esclusione all'accesso*, Tesi di Laurea triennale in Scienze dell'educazione, Facoltà di Scienze della formazione, Università Cattolica del sacro cuore sede di Brescia, a.a. 2006/2007, Brescia, 2008.
- MORO M.R., *Bambini immigrati in cerca di aiuto. I consultori di psicoterapia transculturale*, D. DEMETRIO (a cura di), Utet, Torino 2001.
- MORO M.R., *Genitori in esilio, Psicopatologia e migrazioni*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2002.
- MORO M.R., *Bambini di qui venuti da altrove. Saggio di transcultura*, F. Angeli, Milano 2005.

- NATHAN T., *Visite à une lointaine cousine*, in Nouvelle Revue d'Ethnopsychiatrie, 10, 1988, pp.7-10.
- PONTIGGIA G., *Nati due volte*, Mondadori 2000.
- RICOEUR P., *Tempo e racconto III. Il tempo raccontato*, Jaca Book, Milano 1988.
- SCHAFFER R., *A new language for psychoanalysis*, University Press, New Haven 1976.
- SCHIFFLER L., *Interaktiver Fremdsprachenunterricht*, Stuttgart, Ernst Klett Verlag 1980.
- SKINNER B.F., *Il comportamento verbale*, Armando, Roma 1976.
- SMORTI A., *Narrazioni. Cultura, memorie, formazione del Sé*, Giunti, Firenze 2007.
- STERN D.N., *Il mondo interpersonale del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino 1987.
- TAESCHNER T., *Insegnare la lingua straniera con il format*, Anicia, Roma 1993.
- TAESCHNER T., *L'insegnante magica*, Borla, Roma 2003.
- TAESCHNER T. ET AL., *Le parole per raccontarmi. Una ricerca sull'apprendimento dell'italiano da parte di adolescenti figli di immigrati*, Rivista di Psicologia dell'Educazione e della Formazione 2007. www.hocus-lotus.edu
- WHITE H., *The value of narrativity in the representation of reality* in W.J.T. MITCHELL (a cura di), *On narrative*, University of Chicago Press, Chicago e Londra 1980.
- WINNICOTT D., *Gioco e realtà*, Armando, Roma 1971.
- WINNICOTT D., *L'intelletto ed il suo rapporto con lo psiche-soma. Dalla pediatria alla psicoanalisi*, Martinelli, Firenze 1975.
- WINNICOTT D., *Il mondo a piccole dosi. Il bambino e la famiglia*, Giunti Barbera, Firenze 1978.