

Le nuove sfide identitarie dei bambini *nella migrazione* nelle parole di educatrici di scuola dell'infanzia

Giulia Pastori¹

Università degli Studi di Milano - Bicocca
Facoltà di Scienze della Formazione
giulia.pastori@unimib.it

Abstract

Il testo esplora il percorso identitario di bambini nati in Italia e/o che vivono direttamente la migrazione in età precoce. In particolare, l'autrice esamina discorsi e rappresentazioni di educatrici di scuola dell'infanzia sui bambini di 'seconda generazione' rispetto alla loro condizione di doppia-plurima appartenenza culturale, ai delicati processi di 'transculturazione' ad essa collegati, alla precoce esposizione a ideologie identitarie di tipo discriminatorio.

Parole chiave: migrazione; identità; transculturazione; resilienza

Introduzione

Il percorso identitario² dei bambini *nella migrazione* (nati in Italia e/o che vivono direttamente la migrazione in età precoce), accanto alle sfide evolutive che contraddistinguono in generale questo periodo della vita, accoglie alcuni elementi di complessità, legati al percorso migratorio, dei piccoli e delle loro famiglie. In particolare, la letteratura sociologica e psicologica guarda alla condizione di doppia-plurima appartenenza culturale e ai delicati processi di 'transculturazione' ad essa collegati (Moro 2002, 2005), e alla condizione di appartenenza a una minoranza sociale ed etnica, che espone adulti e bambini a forme di discriminazione, di etichettamento e a percorsi di integrazione 'downward', cioè di assimilazione ai livelli più marginali e

¹ Giulia Pastori è Dottore di ricerca e Assegnista di ricerca presso l'Università di Milano Bicocca – Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa".

² Temi, riflessioni teoriche, analisi di dati di ricerca, riportati in questo articolo sono parte della tesi di Dottorato di chi scrive, dal titolo 'Bambini *fra due mondi*: discorsi e rappresentazioni d'identità di educatrici di scuola dell'infanzia', Luglio 2008 – Relatore prof.sa Susanna Mantovani, Università degli studi di Milano Bicocca.

depotenziati della società (Gans, 1992). Queste condizioni nel loro sovrapporsi e incrociarsi possono rendere il percorso d'integrazione e di strutturazione dell'identità, personale, culturale e sociale dei bambini, particolarmente complesso, esponendoli ad una specifica *vulnerabilità*, che non sempre viene vista e sostenuta da parte da chi opera nei servizi educativi, e invita oggi ricercatori ed educatori a rivisitare e articolare ulteriormente il tema, già caro alla tradizione e riflessione pedagogica dei servizi per l'infanzia (Mantovani, 2007), della cura e sostegno alla scoperta, formazione e costruzione dell'identità. Vi sono poche ricerche che abbiano rilevato quali siano negli insegnanti idee, immagini, discorsi relativi ai bambini 'stranieri' (Bettinelli, 2007, Caronia, 1996) e riguardo alla scuola dell'infanzia gli studi sono del tutto assenti. In questo articolo dopo un breve approfondimento teorico, esporrò una prima analisi di dati emersi nell'ambito del progetto di ricerca internazionale '*Children Crossing Borders*'³, (www.childrencrossingborders.org), coordinata da Joseph J. Tobin⁴ (2000) e per la parte nazionale da Susanna Mantovani⁵, ricerca che in modo innovativo ha permesso di raccogliere voci di educatrici di scuola dell'infanzia e di genitori di altre culture riguardo ai bambini di diversa provenienza culturale, alla loro identità culturale, e ai temi della discriminazione in età infantile.

Identità nella migrazione: transculturazione e discriminazione tra resilienza e vulnerabilità

La metafora spesso utilizzata che descrive famiglie e bambini come in bilico 'fra più mondi culturali' è oggi messa in discussione, in particolare in ambito antropologico, nel riconoscimento che i processi d'ibridazione, di scambio e mescolamento fra diversi riferimenti culturali avvengono in modo 'naturale' nella vita urbana, senza che spesso chi li vive se ne accorga o li attui in modo intenzionale (Callari Galli 2008). Tali processi avvengono nel tempo, i bambini nati in Italia o giunti in Italia piccolissimi li vivono molto precocemente e nel loro vissuto sono molto influenti le scelte svolte dalla famiglia. L'esperienza di migrazione va inoltre letta anche nei suoi risvolti di ricchezza e di vantaggio culturale: la condizione di *frontiera* propria di chi appartiene a più mondi culturali e linguaggi rivela una natura alta-

³ La ricerca è stata presentata in questa stessa rivista nel suo impianto metodologico e in una prima rassegna tematica in alcuni primi articoli, uno di Susanna Mantovani e uno di Chiara Bove, seguiti in un secondo tempo da un articolo di chi scrive su alcuni specifici aspetti metodologici di archiviazione dei dati: Mantovani S., *Bambini e genitori immigrati nelle scuole dell'infanzia in cinque paesi*; Bove C., *Metodologie visuali e contesti dialogici*, in *Educazione Interculturale*, Vol.5, n°3, Ottobre 2007; Pastori G., *La codifica dei dati. Scelte di metodo e sfide comunicative in un'esperienza di ricerca internazionale*, in *Educazione Interculturale*, Vol. 16 n°2, Maggio 2008. Ulteriori riferimenti a pubblicazioni nazionali e internazionali della ricerca sono indicati alla nota

⁴ Università di Phoenix, Arizona

⁵ Università degli Studi di Milano-Bicocca

mente positiva quando permette all'individuo di accedere realmente a più codici culturali, di adottare strategie relazionali plurime, di aumentare la capacità di giocare diversi volti e identità a seconda dei contesti, come viene documentato in recenti ricerche anche in contesto italiano (Colombo, Semi, 2007). Le nuove generazioni figlie di migranti stanno già producendo nuovi linguaggi e nuove identità. La Moro con un'immagine positiva descrive i bambini figli di migranti come *le figure di punta della modernità, di tutti i figli di questo domani* e chi riesce a vivere un processo equilibrato di transculturazione si trova in una condizione di rafforzamento dell'affermazione di sé, di maggiore consapevolezza rispetto alla culturalità di stili di vita, di credenze, approdando ad una condizione di maggiore libertà di scelta, di creatività, d'individuazione di sé. Tuttavia, dall'altro lato, è altrettanto urgente riconoscere le complessità sul piano psicologico e sul piano sociale della condizione identitaria di chi vive la migrazione come esperienza personale e/o familiare, in fase adulta e in particolare in età evolutiva. La Moro descrive a questo proposito la specifica condizione dei bambini di seconda generazione anche attraverso una seconda immagine, che porta a considerare il versante franso e fragile della condizione del migrante, quella di bambini *esposti al rischio transculturale*, cioè il passaggio da un mondo all'altro, dalla *culla* culturale della famiglia al mondo sociale esterno. Se vivere alla *frontiera* permette di vedere scenari plurimi, può porre il soggetto anche nella condizione di non sapere o non poter scegliere dove stare, di sentirsi al centro di conflittualità e divergenze, di sentirsi divisi internamente. La clinica utilizza il concetto di *vulnerabilità* per definire uno stato di minore resistenza a fattori nocivi e aggressivi (a cui si contrappone il suo opposto, la *resilienza*, cioè la capacità di resistere, di reagire), riferito in minima parte ad una qualità intrinseca al soggetto e piuttosto al sistema di relazioni e ai processi del percorso di sviluppo e di crescita (contesto familiare, sociale, scolastico, economico, culturale).

Elaborazione del lutto, della separazione da luoghi, persone, oggetti culturali che intessono e sostanziano la persona, elaborazione delle appartenenze culturali plurime (Grinberg, Grinberg, 1990), pendolarismo, frammentazione e dislocazione della famiglia (Balsamo, 2003; Parrenas, 2003) coinvolgono adulti e piccoli nell'esperienza di migrazione. Il *genitore*, che dovrebbe svolgere un ruolo di mediazione e di protezione nei confronti delle richieste e degli stimoli dell'ambiente esterno, nella migrazione può essere invece più o meno in crisi rispetto al sentimento di fiducia in sé e nelle proprie competenze, più o meno presente nella vita emotivo-affettiva dei figli, più o meno libero nel rapporto di appartenenza alla cultura d'origine nutrendo una continua ambiguità e ambivalenza d'essere *'qua'*, ma di appartenere a *'laggiù'* (Calamoneri, Rocella, 2003, Beauchesne 1981). Nelle famiglie immigrate avvengono spesso complesse negoziazioni, reinvenzioni delle tradizioni e interpretazioni della nuova cultura, ed è opportuno riconoscere in queste negoziazioni una sfida educativa che enfatizza le tensioni intergenerazionali fra genitori e figli. I *bambini* vivono le scelte degli adulti, a volte sono piccoli migranti, a volte

nascono nei paesi di accoglienza ed è una differenza significativa sul piano dell'esperienza e del vissuto infantile. Si trovano al crocevia fra processi di *filiazione-inculturazione* familiari e processi di *affiliazione-acculturazione* nei luoghi della vita sociale (Anolli, 2004). L'ingresso nel mondo esterno, in particolare nella scuola, come principale luogo di socializzazione secondaria e d'*acculturazione*, immette il bambino in una rete di significati che possono essere più o meno in continuità con quanto ricevuto nella famiglia, come nella vita di qualunque bambino, ma con una pregnanza maggiore in situazione di marcata differenza culturale. A seconda del grado di discrepanza, del livello di chiusura o di meticciamiento già avviato da parte del nucleo familiare, del luogo di nascita del bambino, della rigidità dei modelli e della richiesta di adeguamento richiesta dall'ambiente, l'impatto col mondo sociale e scolastico può essere molto intenso e critico, segnare una frattura con la lingua materna, generare un vissuto di distanza e differenza rispetto ai modelli proposti da genitori e da insegnanti. I bambini hanno grandi capacità adattive, ma possono tuttavia vivere una condizione di incomunicabilità prolungata, di mutismo, di spaesamento, manifestare disturbi nel comportamento per simulare le difficoltà a trovare le risorse e i riferimenti interni per comprendere le logiche del mondo culturale e sociale esterno. Affinché vi sia una disponibilità a creare legami, ad apprendere, il bambino ha bisogno di custodire la certezza che il proprio mondo interiore, quello dei genitori, della propria famiglia, della casa, sia sempre vivo (Dahoun 1986). Todorov (1997) descrive come anche in età adulta la coesistenza di due voci possa diventare una minaccia, portare alla schizofrenia sociale quando quelle due voci sono in competizione, ma se le due voci s'inseriscono in una gerarchia il cui principio è stato liberamente scelto allora si possono superare le angosce da sdoppiamento e la coesistenza diventa fertile terreno di un'esperienza nuova. In questi meccanismi giocano un ruolo importante le gerarchie economico-sociali assegnate ai gruppi culturali. I fattori di vulnerabilità e di resilienza riguardano infatti in modo intrecciato e interconnesso ai processi intrapsichici e familiari, l'ambiente sociale esterno, il mondo della scuola e della società che può esporre i bambini ad un'acculturazione brutale, ad una costrizione a cambiare, a rompere un legame culturale che è al contempo profondo e affettivo, a subire discriminazioni e assegnazioni di stigma sociali. L'osservazione della società contemporanea e numerosi studi sociologici ci dicono che gli *immigrati-extracomunitari* sono collocati-posizionati al livello più basso, marginale e depotenziato della società (Dal Lago 2004, Sayad 2002), e il paradosso identitario a cui sono esposti è la *negazione di presenza*, come coloro che non ci dovrebbero essere perché illegittimi, e la sovrapproduzione di immagini, identità etniche, razziali, sociali, in cui sono costretti a collocarsi. Paradosso di un'*invisibilità del volto*, perché sappiamo molto poco di loro e da loro, e una molteplicità di *maschere* da indossare. Linguaggi poco consapevoli (Van Dijk, 2003; Balbo, 2006) o anche epiteti razzisti entrano nella scuola come in ogni spazio di vita sociale, quasi tutti i bambini di minoranze etni-

che considerate di status inferiore dal gruppo dominante ne hanno fatto esperienza e sono fonte di sofferenza. Gli studi sugli stili di acculturazione e sull'identità etnica (Mancini, 2001) nell'ambito della psicologia sociale sono oggi molto approfonditi, e illustrano la complessa negoziazione che individui e gruppi minoritari svolgono per definire la propria identità culturale (etnica, religiosa, di genere, sessuale ecc.) per raggiungere un senso di accettabilità interna ed esterna (Zanfrini, Asis 2006, Valtolina, Marazzi 2006, Guénif-Souleimas, 2006). I contesti di crescita offerti ai bambini, sociali e scolastici, spesso non supportano, non vedono o perfino ostacolano il pluralismo identitario e il senso di autostima, attraversati da spinte espulsive, assimilazioniste, marginalizzanti, monoculturaliste. La scuola è infatti un luogo educativo, ma è anche un microcosmo della società nel suo complesso e fornisce un contesto in cui pratiche e idee di insegnanti e genitori rischiano di rispecchiare e riprodurre aspetti della mentalità comune, dell'ideologia dominante e della realtà sociale (Mc Naughton, 2005), come vedremo in questa rapida analisi di discorsi e idee di educatrici di scuola dell'infanzia.

Discorsi sull'identità dei bambini *nella migrazione* di educatrici di scuola dell'infanzia

La ricerca internazionale *Children Crossing Border*⁶, avviata nel 2003 e attualmente in corso, impegna cinque teams di ricerca, di Phoenix, Milano, Birmingham, Parigi e

⁶ La ricerca è coordinata per la parte internazionale da Joseph J. Tobin (Università di Phoenix, Arizona) e per la parte nazionale da Susanna Mantovani (Università degli Studi di Milano-Bicocca). La ricerca e alcuni primi dati rilevati in essa sono stati oggetto di alcune prime pubblicazioni e presentazioni a convegni, in Italia e all'estero. In Italia sono stati pubblicati: Mantovani S., *Bambini e genitori immigrati nelle scuole dell'infanzia in cinque paesi*; Bove C., *Metodologie visuali e contesti dialogici*, in *Educazione Interculturale*, Vol.5, n°3, Ottobre 2007; Bove C., *Ricerca empirica, modelli educativi e scuola dell'infanzia. Questioni di metodo per la formazione*, in *Scuola e Città*, Anno LVII, n.2, 2006; Bove, C., Mantovani S., *Alle soglie della consapevolezza*, in Favaro G. (A cura di) *Nello stesso nido. Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi*, pp.13-34. Franco Angeli, Milano 2006 (tradotto anche in Francia); Mantovani S., Zaninelli F., *Come le politiche e i servizi per la prima infanzia accolgono i bambini immigrati e le loro famiglie*, in M. Tognetti, Bordogna, M. (a cura di), *Arrivare non basta*, Franco Angeli, Milano 2007; Pastori G., *La codifica dei dati. Scelte di metodo e sfide comunicative in un'esperienza di ricerca internazionale*, in *Educazione Interculturale*, Vol6, N°2, Maggio 2008, pp.215-233; Bove, C. (2009) *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*, Franco Angeli, Milano (in particolare si veda il capitolo III); Zaninelli, F., (2009), "Lingua e bilinguismo. Sfide per la formazione", In Bove, C. *Ricerca Educativa e Formazione. Contaminazioni metodologiche*. Franco Angeli, Milano, pp. 222-246. Zaninelli, F., (2009), "Bambini e genitori immigrati nei servizi educative per l'infanzia", Intervento al Convegno Nazionale Pesaro – maggio 2008, in press *Atti del Convegno Nazionale "Il piacere dell'educare nell'epoca delle passioni tristi. Le sfide dell'educazione dell'infanzia di oggi"*, 2008, 8-10 May, Edizioni Junior, Azzano San Paolo; Pastori G., 'Quale formazione nel tempo dell'intercultura? Riflessioni da un'esperienza di formazione e di ricerca con educatrici di scuola dell'infanzia: le nuove sfide identitarie dei bambini nella migrazione' (in press, nel volume degli Atti del Convegno *La qua-*

Berlino e si configura come un studio comparato internazionale sulla scuola dell'infanzia, con particolare attenzione alla crescente presenza al suo interno di bambini figli di genitori stranieri, e su come in ciascun paese si stia rispondendo alla sfida della multiculturalità nella scuola.

Sono coinvolti quali testimoni privilegiati, insegnanti e genitori autoctoni e stranieri in scuole dell'infanzia di diverse città in ciascun contesto nazionale⁷.

La metodologia utilizzata propone procedure e strumenti d'indagine descrittivi e interpretativi che aiutano a comprendere le scelte educative locali di specifiche comunità culturali (famigliari e scolastiche). Ciò che lo contraddistingue è l'utilizzo di filmati⁸, da cui il termine *'visuale'*, ripresi nel contesto educativo oggetto di ricerca, che dopo essere montati vengono fatti vedere e commentare da una pluralità di soggetti, da cui *'etnografia multivocale'*: i soggetti stessi ripresi nel filmato, altri soggetti appartenenti alla stessa scuola, soggetti di altre scuole, di altre città, di altre culture, in un incrocio di sguardi e interpretazioni che caratterizzano questo complesso percorso di ricerca. La coralità di voci che commentano il video permette non solo di comprendere punti di vista soggettivi differenti, ma di cogliere somiglianze, rappresentazioni comuni e prevalenti, che possono divenire *'rappresentative/tipiche'* delle diverse comunità culturali.

Il tema della specifica condizione identitaria⁹ dei bambini *nella migrazione* è stato discusso in molti focus group, sia di genitori immigrati che di educatrici, in rapporto

lità dei servizi per l'infanzia nella società globale, Modena 2008, 27/28 Nov. Pubblicazioni internazionali a cui il team italiano ha già collaborato: Tobin, J.J., Arzubiaga, A. e Mantovani, S. (2007) *The Hundred Languages of Parents*, in Early Childhood Matters, Bernard Van Leer Foundation, 2007.

⁷ In Italia sono state coinvolte alcune scuole dell'infanzia di Milano, Torino, Parma, Roma e Firenze. Sono 40 i focus group condotti nelle cinque città italiane coinvolte nella ricerca e un numero simile (leggermente inferiore o superiore) è stato realizzato negli altri paesi della ricerca, raccogliendo un corpus di circa 200 focus group.

⁸ Ciascun team nazionale ha scelto una scuola dell'infanzia dove fare le riprese, scegliendo una scuola con una percentuale media rispetto alla realtà cittadina di bambini stranieri. Il video finale ha una durata di circa 20 minuti e racconta la giornata di una sezione dal momento dell'ingresso fino al saluto finale della giornata. Sono quindi stati prodotti cinque video (una giornata nella scuola dell'infanzia di Milano, Berlino, Parigi, Birmingham, Phoenix) e ogni team di ricerca ha proposto quale stimolo alla discussione sia il proprio video sia due video di altri paesi. In Italia sono stati utilizzati il video della scuola tedesca e il video della scuola inglese.

⁹ Presenterò una lettura (una delle letture possibili) di alcuni dei principali contenuti relativi al tema dell'identità dei bambini figli di genitori di altre culture, che ho elaborato nel tempo grazie non solo alla mia attività di studio ma all'intenso lavoro di confronto e di discussione avvenuto nel gruppo di ricerca a cui devo molti spunti, suggerimenti e piste interpretative. Ringrazio tutti i componenti del gruppo di ricerca di Milano: Susanna Mantovani, coordinatrice e responsabile scientifico della ricerca, Chiara Bove, Francesca Zaninelli e Marisa Del Guercio. Ringrazio inoltre alcune persone che a vario titolo e con competenze diverse hanno partecipato ad alcuni in-

a entrambe le dimensioni identitarie presentate. Si farà qui riferimento in modo privilegiato alle educatrici.

Discorsi sull'identità 'fra plurime appartenenze culturali'

In precedenti contributi sui dati di questa ricerca, abbiamo descritto con un'espressione metaforica sintetica le molteplici riflessioni, interrogativi e anche inquietudini delle educatrici, come un sostare alle 'soglie della consapevolezza' (Bove, Mantovani 2006) riguardo alle problematiche che la multiculturalità porta con sé e alle possibili risposte teoriche ed operative nella scuola. Nelle loro parole è sembrato di poter leggere da un lato un modello educativo fortemente inclusivo e protettivo, molto apprezzabile, 'i bambini sono tutti uguali' in quanto 'i bambini sono bambini' e in quanto 'li trattiamo tutti allo stesso modo', perchè portatori di pari diritti, dall'altro lato un approccio educativo attento al singolo 'ogni bambino è diverso', alle sue caratteristiche di personalità. Questa dialettica di universalità e relatività sembrerebbe ideale e particolarmente adatta a temperare elementi di uguaglianza e di differenza tra bambini, ma ancora sembra confrontarsi e a integrare poco la differenza culturale, come specifica dimensione su cui riflettere e rispetto alla quale ripensare il contesto e le pratiche educative.

Nella visione del video della scuola di Milano è stato molto frequente il commento positivo da parte di educatrici e di dirigenti scolastiche, sulla *non distinguibilità* nel gruppo classe dei bambini di altre culture e dei bambini italiani, una non distinguibilità che è sembrata rassicurante anche per i genitori immigrati rispetto alla loro paura di discriminazione, ma che al contempo parla di un'*invisibilità* e di un contesto educativo dall'accento assimilativo *soft*, per lo più caldo, accogliente, ma difficilmente decentrato culturalmente. Paradigmatica è la totale dominanza della lingua italiana. Per il concorso di molteplici fattori, il contesto delle scuole conosciute nell'ambito di questo progetto *tace* sulla pluralità e differenza linguistica e propone un colonialismo linguistico di fatto: per la quasi assenza di programmi relativi all'apprendimento linguistico in generale in questo grado scolastico, per la pluralità di lingue parlate dai bambini di altre culture, per l'assenza di educatrici bilingue e la scarsa presenza di mediatrici linguistiche.

Riguardo l'identità culturale dei bambini nella migrazione molte educatrici hanno concordato sul fatto che la cultura di origine della famiglia sia molto importante, che i bambini e le famiglie straniere debbano conservarla. Tuttavia non si è riscontrata una riflessione su come sostenere questo processo, come tema delicato sul quale riflettere e ripensare alcuni aspetti delle relazioni e pratiche educative scolastiche. L'ambivalente duplicità dell'identità dei bambini *nella migrazione, in particolare*, sembra essere stata per lo più elusa nei discorsi delle educatrici: non è stato quasi

contri e alla discussione dei primi dati raccolti, in particolare Lucia Rodeghiero e Elio Gilberto Bettinelli.

mai rilevato dalle educatrici che i bambini figli di genitori stranieri vivendo *tra più culture*, stanno inevitabilmente costruendo un'identità che è in parte italiana e in parte della cultura familiare. Una parola 'rivelatrice' è risultata la parola *integrazione*: il *bambino ben integrato* o *poco integrato* veniva descritto in rapporto alla competenza linguistica italiana, meno frequentemente all'osservazione delle modalità relazionali con i compagni, raramente dei rapporti extrascolastici tra bambini e famiglie italiani e stranieri, ma soprattutto la *buona integrazione* non è mai stata messa in relazione al rapporto dell'individuo con le origini culturali e linguistiche. Si sono segnalate riflessioni o brevi commenti più accurati, riconducibili tuttavia a sensibilità individuali piuttosto che a discorsi condivisi collegialmente, spesso emersi con la visione dei video delle scuole di altri paesi (del video della scuola di Birmingham e della scuola di Berlino), che presentavano un approccio di educazione interculturale più dichiarato e visibile. Ad esempio la visione del film della scuola inglese, nella quale un'insegnante 'british'¹⁰ bilingue (di lingua pashtun e inglese) indossa il velo ha sollecitato alcune riflessioni sul fatto che avere un'insegnante in classe non solo bilingue ma anche con il velo, permetta alle bambine di vedere a scuola una maestra che può assomigliare alla madre nel modo di vestire, diversificando un'immagine di maestra non '*sempre identica in stile inglese o italiano*', mentre in Italia '*le bambine vedono le madri coperte e le insegnanti scoperte...come vivono questa cosa?*', osservazione importante che coglie la possibile conflittualità di modelli, immagini e valori culturali.

Le plurime appartenenze culturali sono state spesso rilette in maniera 'implicitamente antagonista': è emersa in alcuni casi una maggiore preoccupazione che i bambini riescano a mantenere *la* loro identità culturale, cioè quella familiare; in altri è emersa una preoccupazione maggiore che i bambini mantenendo lingua e cultura di origine siano ostacolati nel processo di integrazione e di acquisizione di un'identità italiana, che comunque viene raramente attribuita ai bambini figli di genitori stranieri.

Per comprendere la difficoltà a *pensare il doppio e l'ambivalente* si possono ipotizzare diverse ragioni: di tipo psicologico, cioè la difesa psichica a rimuovere ciò che richiama il doppio come forza disgregante; di tipo biografico, infatti molte educatrici non hanno sperimentato nessun tipo di migrazione anche intranazionale e non aver vissuto questo percorso rende difficile vedere e sentire le sfide identitarie specifiche della doppia appartenenza culturale; e ragioni che afferiscono al generale clima culturale, politico e sociale italiano, dove il dibattito sui temi dell'identità culturale dei gruppi minoritari, sul riconoscimento di diritti civili e politici, in primo luogo sul riconoscimento della cittadinanza, è sovrastato dai temi della sicurezza e della legalità riguardo alla presenza degli stranieri. Il linguaggio mediatico, quotidiano, *costruisce* un'immagine specifica di straniero, di immigrato, di integrazione; il

¹⁰ I giovani di seconda generazione in Inghilterra preferiscono definirsi 'British' piuttosto che 'English'.

linguaggio giuridico e istituzionale parla di un'inconciliabilità fra cittadinanze e di un impervio percorso di naturalizzazione dei nuovi cittadini, e il linguaggio quotidiano riverbera questa scarsa chiarezza di riconoscimento giuridico: la parola *extra-comunitario* o *immigrato* viene utilizzata anche nei confronti di persone che risiedono da anni regolarmente in Italia, o a scuola i bambini sono definiti come *marocchini*, *cinesi*, *senegalesi*, non *italo-marocchino*, *italo-cinese* ecc., abbinamento che si utilizza solo se figli di coppie 'miste'. Questa non considerazione del *doppio/plurimo* riferimento culturale nella definizione dell'integrazione permette di cogliere l'implicito elemento assimilativo presente nella scuola come nel contesto sociale allargato'. Laddove le cosiddette *seconde generazioni* parlano con versatilità di doppie e plurime appartenenze (Colombo, Domaneschi, Marchetti, 2009), educatori e insegnanti parlano frequentemente un linguaggio identitario più statico, dai confini più rigidi, rischiando di creare nei contesti di dialogo a scuola inconsapevoli barriere e disconoscimenti. Sottesa alla difficoltà di guardare all'identità dei bambini di seconda generazione come plurima, infatti, si è riscontrata a volte una concezione d'identità culturale essenzialista e stereotipica. Le educatrici di una scuola di Milano, ad esempio, hanno raccontato un episodio riguardante un bambino, figlio di una famiglia cinese, che in occasione di un recita scolastica si era rifiutato, nonostante una certa insistenza delle educatrici, di fare la parte del cinese, affermando '*no, io sono italiano*'. Il racconto ha un tono divertito e leggero e si conclude con l'affermazione che in realtà questo bambino era proprio cinese, il suo aspetto fisico faceva di lui '*un'icona della Cina*'. Le educatrici erano molto convinte del fatto che il bambino dovesse arrivare a riconoscere la sua *vera identità culturale*, cioè quella cinese. In questo episodio si è riscontrata in modo evidente anche la polarità e antagonismo di cui si è parlato riguardante proprio l'identità culturale doppia o plurima (o italiano o...) che porta a disconoscere il fatto che quel bambino *legittimamente* si considerasse italiano, perchè nato e cresciuto in Italia. I bambini in modo inconsapevole sono immersi in processi identificatori plurimi e hanno una rappresentazione di se stessi che si sta formando nell'incrocio di messaggi e immagini molteplici, che richiederà un lavoro di sintesi, di scelta, di elaborazione. L'adulto, specialmente un adulto significativo per il bambino, è molto importante che presti attenzione a quale immagine i bambini abbiano di se stessi, della propria identità, rispettando le loro affermazioni, la loro temporanea auto-rappresentazione. Le educatrici possono non aver esercitato una pressione molto forte sul bambino perchè accettasse di fare la parte del cinese nella recita, ma il semplice sorridere di fronte all'affermazione del bambino *io sono italiano* denota un'inconsapevolezza della serietà di quell'affermazione, con cui stava forse cercando di dare delle prime risposte a domande che non trovavano un'esplicita formulazione, ma che nascevano dall'ambiguità della sua condizione: stava forse parlando del suo bisogno di sentirsi appartenente al gruppo dei pari, stava forse esprimendo una preferenza.

Discorsi su identità e discriminazione

Riguardo al tema della discriminazione e alla stigmatizzazione, è emersa dominante l'idea che i bambini dimostrino curiosità e interesse nei confronti delle differenze, ma siano ancora completamente scevri da pregiudizi culturali e da atteggiamenti discriminatori. I bambini così piccoli non conoscono l'avversione verso la differenza, ma la curiosità è frequentemente è stato osservato che spontaneità e naturalezza nel convivere con differenze culturali e somatiche sono maturate nel tempo grazie all'acquisizione di un'abitudine alla convivenza con differenze quali i diversi colori della pelle più o meno scuri. Tuttavia i commenti riguardanti le modalità di parlare con i bambini delle differenze, il senso di libertà e interesse nel farlo, rivelano molte ambivalenze e descrivono vissuti di imbarazzo, di difficoltà, sia attribuiti agli adulti sia ai bambini, cosa che sembra in parte in contraddizione con un'immagine di infanzia completamente 'scevra' non tanto da forme di discriminazione messe in atto fra pari, ma da vissuti e interiorizzazioni di immagini sociali relative alla discriminazione e alle differenze fisiche, linguistiche, religiose. Nella maggior parte delle scuole parlare delle differenze culturali non rientra negli obiettivi, nelle modalità condivise tra le educatrici, anzi emerge più forte la preoccupazione di considerare tutti i bambini uguali, rispondendo ad un'esigenza di inclusione molto importante, come si è accennato, di creazione di legami di gruppo, di senso di appartenenza, lasciando intendere che le differenze culturali *minacciano* quest'appartenenza comune. Rispetto alla religione, ad esempio molte educatrici hanno detto di provare un certo imbarazzo nel parlare di *diete musulmane* che non sembra derivare da tensioni fra genitori o fra bambini, ma dal discorso pubblico dominante che negli ultimi anni in modo particolare ha fomentato un'immagine fondamentalista dell'Islam. Alcune educatrici hanno osservato che l'imbarazzo dell'adulto nel parlare delle differenze genera un contesto dialogico che tace sulla differenza: *'tendiamo a dimenticare che le differenze ci sono e quindi a permettere ai bambini di parlarne'*. Nelle scuole incontrate per la ricerca, non si sono dunque riscontrate strategie specifiche per parlare con i bambini delle differenze, per sollecitarli a esprimere le loro idee (salvo alcune eccezioni).

Le 'differenze' principali cui è stato fatto riferimento, oltre alla religione sono state l'aspetto fisico (la pelle, i capelli) e la lingua.

Riguardo alle caratteristiche somatiche, le educatrici hanno espresso opinioni diverse e molti interrogativi riguardo al fatto che in età infantile aspetti fisici quali la pelle possano già rappresentare un problema o comunque un elemento di complessità nell'elaborazione della propria immagine e nell'accettazione di se stessi. Un bambino di colore scuro fa fatica ad accettarsi? Molto significative, a questo riguardo, sono state alcune discussioni fra educatrici riguardo ai disegni di bambini di pelle scura che si colorano di rosa anziché marroni: alcune hanno letto in questo il segnale di una scarsa autostima, di una non accettazione di se stessi e del proprio aspetto fisico. Un'educatrice nel raccontare di un bambino di famiglia marocchina che si disegnavo rosa, ha affermato che temeva che potesse sviluppare *'il complesso*

di *Michael Jackson*' e sosteneva che a cinque anni la pelle poteva già rappresentare un problema rispetto al quale cercare di orientarlo e aiutarlo. Tuttavia quasi nessuna delle educatrici della stessa scuola ha concordato sul fatto che il bambino potesse avere problemi di autostima: colorarsi di rosa da alcune è stato visto come un atto imitativo nei confronti degli altri esattamente come una bambina potrebbe disegnarsi con i capelli biondi come la compagna, o con la gonna del colore dell'amica; un'educatrice ha osservato in alcuni bambini un cambiamento nel passaggio dai 4 ai 5 anni, cioè se a quattro anni i bambini si disegnano di rosa per 'essere come gli altri', a cinque anni maturano una immagine realistica e più articolata di se stessi, iniziano a disegnarsi scuri, aggiungono anche connotazioni culturali nella rappresentazione grafica dei vestiti; altre educatrici hanno ritenuto che disegnarsi di rosa risponda ad una stereotipia del disegno, che si riflette anche nel disegno di oggetti più neutrali quali le case con il tetto a punta, morfologia che non corrisponde a un dato di realtà, ad una rappresentazione fotografica e realistica. Probabilmente queste osservazioni e teorie possono rappresentare delle letture valide, tuttavia molte di queste teorie sembrano prescindere dall'ampia riflessione che vi è intorno alla pelle e alle ideologie discriminatorie. Il fatto che esista una discriminazione razzista nei confronti di chi ha una pelle scura è un'eredità storica e una realtà sociale del presente, i codici binari del *bianco* e del *nero* (Tabet P., 1997) mediano il rapporto con la società e con se stessi. Non è quindi improbabile che i bambini, pur nel loro ancora relativo condizionamento nei rapporti con la realtà, possano già essere attraversati da queste tensioni, come qualcosa che è da sempre parte della loro vita. Infatti i genitori immigrati hanno raccontato molteplici episodi di insulto e discriminazione nella vita quotidiana e gli impegnativi dialoghi con i figli anche molto piccoli, volti a far accettare e sviluppare un orgoglio relativo alla propria carnagione. Dai loro discorsi emerge chiaramente che a diverse gradazioni di colore corrispondono gradazioni d'accettabilità sociale e sebbene ritengano che il problema in generale della discriminazione, non solo relativa al colore della pelle, diverrà sempre più duro e serio nel corso degli anni e nei livelli successivi di scuola a partire dalla scuola elementare, osservano che già all'età della scuola dell'infanzia i bambini sono sensibili alla stereotipia estetica occidentale e per loro diviene argomento di conversazione e di educazione dei figli già da piccoli. Come ha detto una mamma di Capoverde 'io lo insegno duramente a mio figlio che bianco e nero vanno bene uguale, ma una mamma italiana fa altrettanto con suo figlio?', ma la scuola italiana fa lo stesso?

Riguardo alla lingua, *vergogna* e *orgoglio* sono i due stati emotivi con cui più frequentemente le educatrici hanno descritto il rapporto dei bambini con la lingua di origine a scuola, che assurge nei loro discorsi spesso a simbolo del rapporto con la cultura d'origine. La vergogna della propria lingua viene spesso ricondotta a categorie dell'identità quali *l'accettazione/rifiuto* della propria identità culturale e della propria differenza, la *paura/coraggio* nell'affermarla e difenderla anche fuori dal con-

testo familiare. Il fatto che in diverse scuole i bambini inizino a parlare tra di loro nella lingua d'origine viene valutato molto positivamente e collegato spesso al fatto che gli insediamenti dei gruppi etnico-culturali sono divenuti più numerosi e più stabili e permettono a chi ne fa parte di sentirsi più sicuro della propria appartenenza culturale. Alcune educatrici colgono come il rifiuto della lingua di origine sia anche l'esito di una pressione sociale forte che impone l'aut aut tra *adeguamento* o *isolamento*: *'devono rifiutare la loro lingua per sentirsi accettati, per integrarsi, lo fanno per sopravvivere (.) è preoccupante questo aspetto, devono cancellare, fanno una grande fatica, proibirsi così piccoli a dover per forza già assomigliare alla massa'*.

Alcune riflessioni in prospettiva formativa

Come si evince da questi brevi cenni a dati di ricerca, educatori e insegnanti si trovano a gestire situazioni complesse senza averne gli strumenti. Le tensioni generate dalla dicotomia tra processo d'inculturazione e di acculturazione e da forme di discriminazione possono restare latenti o percepite in tono minore nel periodo dell'infanzia, ma esplodono nel periodo dell'adolescenza. L'esplorazione di questi temi fin dal loro manifestarsi nei primi anni e nella scuola dell'infanzia può consentire di mettere in atto pratiche formative per gli operatori ed educative preventive, in un periodo della vita così importante di scoperta e formazione dell'identità. Alcuni contributi di ricerca internazionali hanno raccolto testimonianze di giovani adolescenti di diversa origine culturale in contesto nordamericano rispetto al valore che esperienze precoci positive di sostegno nella formazione della propria identità culturale mista hanno avuto nell'età successive (Sunaima 1998). Questi adolescenti hanno riportato ricordi dell'infanzia molto significativi per loro nella formazione della loro identità. In altre ricerche (Mody, 2005) condotte in kindergarten statunitensi sono state osservate nelle scuole conversazioni fra bambini e con adulti ed è stato rilevato come attraverso queste conversazioni i bambini elaborassero una riflessività specifica rispetto alla loro doppia identità culturale (indiana-americana), attraverso il dialogo come pratica discorsiva che porta una scoperta e ridefinizione continua di sé e dell'altro.

Il tema dell'identità, nella sua declinazione più ampia e nella declinazione culturale e sociale che viene posta in primo piano dalla presenza dei bambini di diversa origine culturale, ha già trovato in parte spazio nella riflessione e pratica educativa della scuola dell'infanzia. La pedagogia interculturale che studia temi e questioni educative relative all'infanzia e alle scuole dell'infanzia, ha già dedicato una certa attenzione a entrambe le tematiche identitarie della transculturazione e del pregiudizio nell'età infantile (Demetrio, Favaro 1997, Di Rienzo, Zanoni 2005, Pentini, Lorenz, 1995). Non sono tuttavia molto diffusi studi che affrontino il tema della stereotipia e del pregiudizio già nell'età infantile, affrontato in modo più approfondito da studi internazionali specifici e di *critical pedagogy* (Derman-Sparks, 1989; Banks, MC Gee Banks, 2004) e la riflessione sui temi identitari della transcultura-

zione si profila come un campo di studi ancora da esplorare e da affrontare in modo approfondito, per le declinazioni pedagogiche specifiche che può assumere nella scuola dell'infanzia e nella formazione delle educatrici. La formazione rappresenta uno snodo cruciale per ridurre lo scarto fra riflessione teorica e pratica educativa. Frammentazione sociale, non riconoscimento delle differenze, forme di discriminazione, di stereotipizzazione etnico-culturale, richiedono a ricercatori ed educatori un lavoro di riflessività, di scavo archeologico sulle rappresentazioni implicite che guidano azioni, parole, attribuzione di significati e costruzione dei contesti educativi, come luoghi di vita e di crescita e la costruzione di nuove competenze.

L'analisi dei processi di transculturazione e delle dimensioni intrapsichiche e familiari, che contraddistinguono il vissuto nella migrazione, invitano a: pensare come sia possibile aiutare bambini e genitori di altre culture a comporre e integrare senso di unità del sé e pluralità delle immagini anche molto diverse di sé; rendere meno 'antagonisti' i mondi culturali di appartenenza, incoraggiando una dialetticità e porosità, pur nella differenza; famigliarizzare con segnali comunicativi di stati di disagio (silenzi prolungati nei mesi, irrequietezza del comportamento o passività accentuata) e con le emozioni ad essi correlate, saperli osservare e interpretare per modulare un intervento educativo adeguato. Il bambino può restare sulla soglia per lungo tempo, senza riuscire ad investire affettivamente e cognitivamente la vita scolastica, può scegliere di rifiutare lingua e cultura di origine perchè sente di doverle nascondere. In un'ottica di formazione di chi si prende cura dei bambini nei servizi per l'infanzia, fornire una maggior consapevolezza su questi processi, serve a depatologizzare reazioni e comportamenti che altrimenti vengono mal interpretati o non visti e a incentivare un'azione educativa intenzionalmente orientata a elaborare strategie per *costruire ponti*, creare spazi e strumenti 'transizionali' che supportino il traghettamento da una cultura a un'altra, a volte semplicemente offrendo dialoghi consapevoli e attenti ad esempio sull'identità culturale, come nell'episodio descritto del bambino cinese. Cruciale si profila il rapporto con i genitori, la condivisione di riflessioni che riguardino la crescita dei bambini in relazione alla pluralità dei riferimenti culturali e alla negoziazione di pratiche e idee educative.

Sui temi della discriminazione, una maggiore consapevolezza della pervasività di una cultura diffusa di discriminazione e stereotipizzazione culturale può far sorgere una nuova attenzione educativa anche nei servizi per l'infanzia. Stigma, pregiudizi, categorizzazioni, costruzioni dell'alterità e della differenza, posizionamenti possono segnare il rapporto fra adulti nella scuola e segnare precocemente la vita dei bambini, segnare il percorso di elaborazione della propria immagine, traducendosi in bassa autostima, in rifiuto delle origini culturali, in desiderio di mimetismo. Alcuni spunti di riflessione per un'azione formativa riguardano: un lavoro di 'rivoluzione di mentalità' rispetto al concetto di cittadinanza, di comunità nazionale, e di conseguenza dell'immagine di genitore/bambino da 'straniero o extracomunita-

ro' a 'concittadino'; l'attenzione da porre ai meccanismi di stereotipizzazione e categorizzazione dei gruppi culturali e di influenza ideologica in cui siamo immersi, curando un uso più accorto dei linguaggi, ricercando e preservando l'incontro fra individualità storiche, educatori e genitori, che possono conoscersi e dialogare all'interno della comune progettualità dell'educazione dei bambini; la consapevolezza che i bambini sono già immersi in discorsi e ideologie identitarie discriminatorie, che vanno educati al decentramento culturale, a sviluppare una riflessività sulla differenza e sulla pluralità dei punti di vista, quale modalità per prevenire e decostruire immagini stereotipiche e pregiudiziali. Il legame tra la diminuzione di atteggiamenti stereotipici di tipo etnico e l'acquisizione dell'abilità di categorizzazione multipla è stata dimostrata da diversi studi (Bachman, Paganucci 2008) e rappresenta un'importante indicazione per attuare modalità riflessive che stimolino una maggiore flessibilità del pensiero e una analisi multidimensionale delle realtà precocemente. Una riflessione, infine, va posta sull'osservazione di stati di disagio, che a volte trovano una manifestazione nella produzione simbolica dei bambini, luogo privilegiato per l'adulto di lettura degli stati interni dei bambini (Bondioli, 2004), quali i disegni e il gioco simbolico tra pari.

Bibliografia

- Ambrosini M., Italiani col trattino. Identità e integrazione tra i figli di immigrati, *Educazione Interculturale*, Vol 1. Gen 2009
- Anolli L. (2004), *Psicologia della cultura*, Bologna, Il Mulino
- Balbo L. (2006), *In che razza di società vivremo? L'Europa, i razzismi, il futuro*, Milano, Mondadori
- Balsamo F. (2003), *Famiglie di migranti. Trasformazioni dei ruoli e mediazione culturale*, Roma, Carocci
- Banks J.A., MC Gee Banks C.A. (2004), *Handbook of research on Multicultural Education*, San Francisco, John Wiley & Sons
- Beauchesne E. (1981), *Enfants de migrants*, Toulouse, Privat
- Bettinelli E.G. (2007), *La relazione con i bambini stranieri*, in Kanitsa S. *Il lavoro educativo. L'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento*, Milano, Mondadori
- Bolognesi I, Di Rienzo A. (2007), *Io non sono proprio straniero*, Milano, Franco Angeli
- Bove, C., Mantovani S. (2006), *Alle soglie della consapevolezza*, in Favaro G. (A cura di) *Nello stesso nido. Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi*, pp.13-34. Milano, Franco Angeli(tradotto anche in Francia)
- Brown R.(1991/1995), *Psicologia sociale del pregiudizio*, Bologna, Il Mulino
- Calamoneri F. Rocella M. (1993), *Identità personale e identità culturale nel bambino immigrato*, in Filtzinger O., Sirna C. *Migrazione e società multiculturale. Una sfida per l'educazione*, Bergamo, Junior

- Callari Galli M., *Giovani immigrati a Bologna, Educazione interculturale*, Vol.1, Gen. 2009.
- Caronia L. (1996), *Chi è un bambino straniero? Educazione e costruzione sociale dell'etnicità*, in Favaro G., Genovese A (a cura di) *Incontri di infanzie nei servizi educativi*, Bologna, Clueb
- Colombo E., Domaneschi L., Marchetti C. (2009), *Una nuova generazione di italiani. L'idea di cittadinanza tra i giovani figli di immigrati*, Milano, Franco Angeli
- Dahoun Z. K.S. (1986), *La terza riva*, in Di Carlo A., Di Carlo S., *I luoghi dell'identità. Dinamiche culturali nell'esperienza d'emigrazione*, Milano, Franco Angeli
- Dal Lago A. (2004), *Non-persone. L'esclusione dei migranti in una società globale*, Milano, Feltrinelli
- Dallari M. (1990), *Lo specchio e l'altro. Riflessioni pedagogiche sull'identità personale*, Firenze, La Nuova Italia
- Demetrio D., Favaro G., (1997, III° ristampa 2004), *Bambini stranieri a scuola. Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*, Firenze, La Nuova Italia
- Derman-Sparks L. (1989), *Anti-bias Curriculum. Tools for empowering young children*, Washington, NAEYC
- Di Rienzo A., Zanoni F. (2005), *Con gli occhi dei bambini*, Roma, Carocci
- Erikson E. (1968/1974), *Gioventù e crisi di identità*, Roma, Armando
- Favaro G., Napoli M. (a cura di - 2002), *Come un pesce fuori d'acqua. Il disagio nascosto dei bambini e dei ragazzi immigrati*, Milano, Guerini e Associati.
- Gans H.J. (1992), Second generation decline: scenarios for the economic and ethnic futures of the post-1965 American immigrants, *Ethnic and racial Studies*, vol.15, 2, pp173-192
- Grinberg L, Grinberg R.(1984/1990), *Psicoanalisi dell'emigrazione e dell'esilio*, Milano, Franco Angeli.
- Guénif-Souilamas N. (2006), Macé E., *Féministes et le garçon arabe*, La Tour d'Aigues, L'Aube
- Jervis G. (1997), *La conquista dell'identità. Essere se stessi, essere diversi*, Milano, Feltrinelli
- Laird Mody S. (2005), *Cultural identity in kindergarten. A study of Asian Indian Children in New Jersey*, New York&London, Routledge
- Mac Naughton G. (2005), *Doing Foucault in early childhood studies*, New York, Routledge
- Mancini T. (2001), *Sè e identità. Modelli, metodi e problemi in psicologia sociale*, Roma, Carocci
- Mantovani S. (2007), *Bambini e genitori immigrati nelle scuole dell'infanzia in cinque paesi*, *Educazione interculturale* Vol.5, n°3, Ottobre 2007
- Mantovani, S. (2007), "Early Childhood Education in Italy" (pgg.1110-1113),"The culture and tradition of Early Childhood education Services"(pgg.111-

- 1113)“Pedagogy” (pgg.1114-1118), in R. S. New e M. Cochran (A cura di), *Early Childhood Education. An International Encyclopedia*, vol.4, Westport, Praeger Publishers
- Moro M.R., (2002/2005), *Bambini di qui venuti da altrove. Saggio di transcultura*, Milano, Franco Angeli
- Moro M.R.,(1998/2001), *Bambini immigrati in cerca d'aiuto*, Torino, Utet
- Parrenas R.S. (2003), *Children of global migrations. Transnational families and gendered woes*, Stanford Stanford University Press
- Sayad A. (1999/2002), *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Milano, Cortina
- Tabet P. (1998), *La pelle giusta*, Torino, Einaudi
- Tobin, J.J. (2006), *From anti-bias to cultural negotiation: working with children of recent immigrants in ECEC settings in five countries*, Conferenza EECERA, Rejkiavik
- Tobin, J.J., Arzubiaga, A. e Mantovani S. (2007), *The Hundred Languages of Parents*, in *Early Childhood Matters*, Bernard Van Leer Foundation press
- Todorov T. (1995/1997), *L'uomo spaesato. I percorsi dell'appartenenza*, Roma, Donzelli
- Valtolina G.G., Marazzi A. (2006), *Appartenenze multiple. L'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni*, Franco Angeli, Milano, ISMU
- Van Dijk T. (2001/2003), *Ideologie. Discorso e costruzione sociale del pregiudizio*, Carocci, Roma
- Zanfrini L., Asis M. M. B. (a cura di - 2006) *Orgoglio e pregiudizio. Una ricerca tra Filippine e Italia sulla transizione all'età attiva dei figli di emigrati e dei figli di immigrati*, Milano, Franco Angeli