

# Attraversare i confini

Riccardo Damasio

Responsabile dell'Unità Organizzativa Sistema Scolastico Cittadino della Direzione Scuola sport e politiche giovanili del Comune di Genova

*Bambini e servizi tra culture: appunti dall'esperienza genovese*



## Un po' di storia

Dal 1993 opera a Genova il "Laboratorio Migrazioni", una struttura tecnica nata per offrire al sistema scolastico della città un supporto alla progettazione e realizzazione di percorsi di educazione interculturale. Il "Laboratorio Migrazioni", composto di insegnanti di attività espressive e musicali, si è sempre rivolto a tutte le scuole della città, dai nidi d'infanzia alle scuole secondarie di primo grado, sperimentando proposte di laboratorio centrate sui linguaggi espressivi non verbali e su forme di pedagogia narrativa fortemente coinvolgenti.

Nel 1993 nelle scuole genovesi erano presenti circa 300 bambini stranieri e quasi nessuno si era ancora posto la domanda di come questo fenomeno avrebbe modificato radicalmente il panorama cittadino e scolastico.

Dagli anni Novanta, a Genova, come in tutta Italia, la situazione cambia in maniera rapida e relativamente inaspettata. In quel contesto prevalevano le preoccupazioni di dare una risposta

alle tante difficoltà di inserimento che il fenomeno migratorio comportava. L'intuizione che aveva dato vita al "Laboratorio Migrazioni", che propone educazione interculturale per tutti consentisse di costruire contesti di classe e di scuola più pronti ad accogliere e a valorizzare le provenienze di tutti, poteva sembrare un lusso rispetto alle vere urgenze della scuola.

Nasce in quegli anni anche il Centro Risorsa Alunni Stranieri, voluto dall'Ufficio Scolastico Regionale della Liguria, per supportare le scuole nei percorsi di accoglienza e inserimento dei bambini stranieri. La collaborazione interistituzionale con il "Laboratorio Migrazioni" rappresenta un *unicum* a livello nazionale: risposta alle emergenze e pedagogia interculturale si legano in un sistema di azioni complementari.

Da questa alleanza nasce il Centro Scuole e Nuove Culture, un polo che integra attività rivolte alle scuole, momenti di formazione per gli insegnanti, attività documentali, consulenza,

per promuovere e diffondere l'idea che l'interculturalità rappresenta uno sfondo imprescindibile delle pratiche pedagogiche.

Negli ultimi difficili anni di crisi, problemi di tipo economico e gestionale hanno reso impossibile proseguire il lavoro secondo il modello che si era consolidato negli anni. È stato necessario ripensare e riorganizzare il servizio e individuare modalità nuove di diffusione di pratiche ed esperienze che si erano accumulate negli anni.

La presenza, nelle scuole infanzia del Comune di Genova, di insegnanti appartenute al gruppo originario di lavoro del "Laboratorio Migrazioni" e di numerose altre che negli anni avevano partecipato alle occasioni formative proposte dal Laboratorio, ha permesso di riflettere su come la dimensione interculturale potesse trasformare la scuola dall'interno.

Il viaggio iniziato vent'anni fa prosegue oggi con altre forme e altre modalità: i viaggiatori cambiano e il viaggio resta.

A incontrarsi o a scontrarsi non sono culture, ma persone.

Se pensate come un dato assoluto, le culture divengono un recinto invalicabile, che alimenta nuove forme di razzismo. Ogni identità è fatta di memoria e oblio. Più che nel passato, va cercata nel suo costante divenire.

(Marco Aime<sup>1</sup>)

### Verso scuole progettuali interculturali

Nelle scuole e nei servizi educativi comunali e statali di Genova sono oggi presenti circa 10.500 bambini di nazionalità non italiana, che rappresentano circa il 15% della popolazione scolastica, ben oltre la media nazionale del 9%. Le scuole infanzia comunali arrivano da sole al 17%, i nidi addirittura sfiorano il 30%.

Quelli che ancora sono chiamati “bambini stranieri”, tuttavia, sono sempre più frequentemente nati in Italia: è questa la novità più importante di questi ultimi anni, che obbliga a interrogarsi su questioni, che, dalla scuola, si trasferiscono alla società intera.

In che senso sono “stranieri” questi bambini? Che cosa può offrire la pedagogia interculturale a questi nuovi contesti scolastici? Quali nuovi temi diventano prioritari?

Partendo da domande come queste è iniziata una progettualità specifica in quattro scuole infanzia del Comune di Genova, per capire come lo sguardo interculturale possa aiutare a modificare e arricchire alcune pratiche quotidiane della scuola: dalla pedagogia alle routine, dall'organizzazione interna ai rapporti con il territorio.

Con queste scuole, differenti fra loro per collocazione urbana, per composizione dei gruppi di lavoro, per storie professionali di personale docente e non do-

cente, per configurazione degli spazi, è iniziato un complesso lavoro di ridefinizione di alcuni aspetti chiave della vita scolastica, in funzione delle domande poste dalle esigenze interculturali.

### Intercultura e organizzazione scolastica

Innanzitutto i contesti. Si può ragionevolmente programmare qualsiasi attività scolastica prescindendo dai contesti in cui si opera? Non è invece logico pensare che un'adeguata analisi di contesto permetta una programmazione più efficace e incisiva? Se ciò è in generale vero per qualunque programmazione pedagogica, a maggior ragione è necessario in una scuola che si pone l'obiettivo della promozione della dimensione interculturale. Analizzare i contesti non significa necessariamente fare un lavoro da sociologi, che è un altro mestiere, ma porsi continuamente domande sui destinatari delle proprie azioni: chi sono questi bambini? E le loro famiglie? Dove vivono? Come? E il resto del quartiere com'è fatto? La scuola com'è vista? E così via, in un indagare che obbliga immediatamente a riposizionare continuamente il proprio lavoro.

Un secondo aspetto riguarda il personale, docente e non docente.

L'intercultura non è una disciplina, né un'attività fra le altre, ma un approccio complessivo alle relazioni personali, che non può essere efficace senza adesione autentica, che può essere dettata da motivazioni personali di tipo etico, politico, religioso, o da una lucida consapevolezza professionale di come la dimensione interculturale interroghi profondamente il fare pedagogico del nostro tempo. La formazione si inserisce in questo quadro come elemento di



crescita professionale di tutto il gruppo di lavoro: idealmente essa dovrebbe modellarsi sui bisogni specifici di un gruppo comprendendo anche il personale non docente, che ha un ruolo determinante nella gestione delle routine della scuola e nei rapporti con le famiglie.

Il lavoro di gruppo riveste infine un'importanza decisiva nella scuola interculturale: il primo confronto avviene tra colleghi, con visioni del mondo, della professione, dell'infanzia e della pedagogia talvolta assai differenti. Decisivo è il lavoro di coordinamento e regia dei funzionari tecnici e dei responsabili.

Un terzo elemento è quello del rapporto tra la scuola e l'apporto esterno di figure di supporto. Anche i gruppi di lavoro più coesi e capaci di affrontare le situazioni difficili, ricevono un beneficio dall'energia di figure esterne, come i mediatori interculturali, che offrono contributi aggiuntivi: oltre a intervenire per il sostegno alle situazioni di difficoltà ed emergenza di singoli bambini o famiglie, i mediatori si inseriscono sempre più spesso nelle attività programmate dalla scuola, contribuendo a fecondare e rinnovare abitudini a volte troppo rigidamente consolidate. Infine gli spazi e i tempi della vita scolastica.

Una scuola progettuale interculturale sperimenta l'idea di scuola-laboratorio: non sono le attività a doversi adattare ai tempi dell'organizzazione, ma viceversa, compatibilmente con alcuni imprescindibili obblighi legati alla sicurezza dei bambini. Ospitare genitori come prota-

<sup>1</sup> M. Aime, *Eccessi di culture* Torino, Einaudi, 2004.



gonisti della vita scolastica, predisporre uscite sul territorio per scoprirne le potenzialità, organizzare attività per gruppi di età o per aree di interesse, sono sfide organizzative di alto valore innovativo. Una scuola interculturale non può limitarsi a proporre attività (di cui delineiamo nelle righe seguenti alcune idee operative), ma deve presentarsi come un'organizzazione complessivamente impegnata su questo terreno: il curriculum implicito stesso deve riflettere disponibilità e curiosità verso l'altro, capacità di gestione dei conflitti, empatia e decentramento cognitivo, valore della pluralità.

### Curricolo e intercultura: temi e proposte

L'inserimento di una specifica attenzione interculturale nella costruzione del curriculum non deve essere considerata come elemento aggiuntivo del curriculum preesistente: si tratta invece di un potenziamento che mette in nuova luce obiettivi e attività spesso già presenti nella scuola. La dimensione interculturale arricchisce e potenzia ognuno dei campi di esperienza proposti dalle indicazioni nazionali. Tre temi sono parsi centrali con i bambini di questa fascia d'età: la scoperta delle differenze, la lingua, il rapporto tra la scuola e la famiglia.

### Essere uguali, essere diversi

La scoperta dell'altro e delle sue differenze è un passaggio chiave nello sviluppo del bambino nella scuola infanzia. È attraverso il rapporto con l'altro che si struttura l'identità personale. Qui il passaggio cruciale sta nell'offrire occasioni di scoperta e curiosità, nel rilanciare e approfondire le ipotesi spontanee, nell'arricchire l'immaginario con proposte che non appartengono all'orizzonte abituale.

In che cosa siamo diversi? I nomi, le sembianze fisiche, i gusti... i bambini colgono gli aspetti concreti della pluralità. Un'abitudine a convivere nella varietà è alla base di una precoce educa-

## Le scuole progettuali interculturali

Il centro storico a Genova rappresenta da sempre il primo luogo di confronto e accoglienza con le diversità. Luogo di contrasti talvolta stridenti, è tuttavia una delle zone della città più vivaci e attive, anche nel ricercare nuove forme di convivenza tra i cittadini sempre nuovi.

La scuola dell'infanzia "Santa Sofia", situata nella parte più antica del centro storico, accoglie 118 bambini di cui 46 di nazionalità non italiana; tutti nati in Italia. Le cittadinanze sono numerose: prevalgono, come in tutta la città, gli ecuadoriani, ma c'è almeno una rappresentanza di altre 14 provenienze. La varietà caratterizza la scuola, così come il quartiere in cui si trova, contraddistinto da una molteplicità di realtà culturali, linguistiche e religiose, dove la scuola, da anni, è considerata dai residenti un punto di riferimento.

La scuola dell'infanzia "Maddalena" ha caratteristiche molto diverse: la sua collocazione la pone al confine tra una zona di grande prestigio storico e urbanistico e un'altra assai più com-

pressa e degradata. È stata una delle prime scuole in città ad accogliere bambini e famiglie straniere, proponendo l'interculturalità come un suo stile pedagogico qualificante. La scuola ha 72 bambini di cui 25 stranieri.

Il quartiere di Sampierdarena, più a ponente, fronteggia la zona portuale commerciale. È un quartiere molto orgoglioso della sua storia operaia e portuale. Negli ultimi anni è stato uno dei luoghi della città più rapidamente trasformati dalla presenza dei nuovi cittadini immigrati, in particolar modo latino-americani.

La scuola dell'infanzia "Govi" ha la più alta percentuale di bambini stranieri in città, con 49 bambini su 72, essendo situata in una sorta di piccolo quartiere appartato, il Campasso, che negli ultimi anni ha visto un forte insediamento di famiglie soprattutto latino-americane.

La scuola dell'infanzia "Mazzini", con 94 bambini di cui 38 stranieri, è invece più centrale, ma mantiene le caratteristiche prevalenti della zona.

zione alla convivenza. In cosa ci assomigliamo? Le prime forme di appartenenza sono legate alla cerchia di amici (*"Io sono dei blu, lui è dei gialli..."*).

I bambini si pongono domande che impegnano anche l'adulto a rivedere il senso profondo delle proprie appartenenze identitarie, a riscoprirne il valore fondante, ma anche il lato oscuro, vincolante. La storia di Mowgli è stata uno strumento efficace di lavoro narrativo su queste tematiche.

### Lingue, bilinguismo, plurilinguismo

In una fase delicata dello sviluppo linguistico del bambino, la scuola infanzia si interroga sul difficile compito di sostenere lo sviluppo dell'acquisizione dell'italiano, lingua veicolare fondamentale anche per la prosecuzione del percorso scolastico, e di mantenere e sostenere la lingua madre, che i bambini stranieri rischiano rapidamente di perdere.

Perdere la lingua madre, oltre a un notevole impoverimento cognitivo, è anche perdere il riferimento con il proprio retroterra culturale, con gli affetti che derivano dalle proprie appartenenze familiari. Insegnanti e genitori devono sentirsi alleati in questo passaggio che per molti bambini è complesso e faticoso: alle ansie e paure abbiamo provato a rispondere con un piccolo vademecum, che consenta di comunicare in modo semplice ma corretto, quello che numerose ricerche scientifiche hanno ormai dimostrato e cioè che il mantenimento della lingua madre e il rafforzamento delle competenze bilingui consentono anche un'acquisizione più solida della lingua italiana e potenzialmente di altre lingue ancora.

### Famiglie, scuola, educazione

Il coinvolgimento delle famiglie passa attraverso un grande sforzo di flessibilità organizzativa e di apertura relazionale.

le di tutto il personale della scuola. Non bastano più solo i momenti formali, le assemblee di scuola o di sezione, né i momenti rituali delle feste: è necessario trovare altre formule che consentano di partecipare a partire dalla via quotidiana dei bambini. La memoria della propria infanzia e l'immedesimazione nel percorso dei propri figli è uno strumento di grande attrattiva per tutti i genitori e consente di riconoscersi reciprocamente, attraverso il racconto di storie personali talvolta inaspettate.

### Pratiche dell'interculturalità: la mediazione

La scuola è il luogo delle mediazioni: tra generazioni, tra saperi diversi e disuguali, tra poteri adulti e bisogni bambini, tra mondo del sapere e mon-

do economico e così via. La mediazione interculturale, intesa come pratica di integrazione di nuovi cittadini immigrati, è solo il più recente tassello di una serie di pratiche della differenza, affrontate dalla scuola.

In un panorama caratterizzato dalla presenza di agenzie educative spesso più forti e seducenti, l'importanza e l'insostituibilità della scuola è data dal fatto di essere palestra di incontri, di scontri, di scambi e contrattazioni, di negoziazioni e di strategie di mediazione, che portano alla costruzione delle socialità condivise più forti, non solo tra bambini, ma spesso anche tra adulti.

La figura del mediatore interculturale nasce proprio negli anni in cui il fenomeno dell'immigrazione ha costretto la scuola a un ripensamento complessivo delle sue strategie educative, ed è stata

la scuola il primo luogo di confronto con un fenomeno nuovo per l'Italia, non subito chiaramente compreso nella sua portata e complessità.

C'è un rischio di fondo, tuttavia, sul quale tutte le pratiche "improprie" si appoggiano, è quello individuato lucidamente da Aime: il processo di fissazione delle culture come elementi stabili, extra personali, deterministici<sup>2</sup>.

La presenza stessa del mediatore indica in un certo senso l'esistenza di una differenza culturale, colmabile solo con l'intervento di un esperto esterno: paradossalmente nell'instaurare un dialogo, si costruisce la differenza culturale. I rischi di un atteggiamento culturalista sono molto forti: i bambini e spesso anche le famiglie, sono caricati del peso spesso insostenibile di essere rappresentanti di una cultura, come di un'identità fissa e immutabile. Ne può derivare una diffidenza e una resistenza alla collaborazione, soprattutto nei casi più conflittuali, per i quali effettivamente una buona mediazione avrebbe maggiore utilità. Le famiglie possono vedere nel mediatore un potenziale controllore del loro operato, con il risultato di mettere ancora più a disagio chi già si sente debole, nella sua diversità.

In verità lo shock culturale, lo spaesamento dato dal trovarsi di fronte al diverso, che parla altra lingua, veste e si comporta in modo inaspettato è dimensione inevitabile dell'incontro.

Ecco allora l'utilizzo del mediatore come "pronto soccorso culturale".

La diffidenza e la paura sono reciproche, ma nessuna delle due parti riesce a muovere il primo passo per iniziare a scalfire l'incomunicabilità, attraversando, in maniera anche creativa e divergente il confine che le separa<sup>3</sup>.

### La storia di Mowgli

Il personaggio di Mowgli, bambino innocente che si perde nel bosco sconosciuto, braccato da un mostro, accolto da una nuova famiglia, difeso da amici grandi e importanti, necessitato a cambiare e adattarsi rapidamente nel nuovo mondo, è una figura di grande fascino per i bambini, soprattutto per coloro che si trovano a vivere, come lui, sospesi "tra due mondi".

Molti di loro si sentono simili ai compagni, ma mai del tutto uguali, accettati e amati da adulti e coetanei, ma mai fino in fondo, a causa proprio della loro presunta "diversità", sempre minacciati da un pericolo indefinito che li respinge ai margini del gruppo, percorsi da desideri ambivalenti e nostalgie di un altrove che li richiama lontano.

Attraverso la storia di Mowgli che, nella versione originale di Kipling, mantiene tutta la forza e problematicità originaria, i bambini affrontano domande chiave: chi è lo straniero? Come e quando si diventa stranieri? Quali regole permettono di stare insieme? E come queste regole includono o escludono gli altri? È giusto chiedere

a un altro di adeguarsi alle regole del gruppo? Che cosa può imparare un gruppo da chi arriva da fuori? Come si accoglie? Cosa si fa per essere accolti?



"Mowgli gioca con i fratellini lupi", M., 5 anni



La "tana", luogo sicuro e accogliente

<sup>2</sup> M. Aime, *op. cit.*, p. 63.

<sup>3</sup> Sulle cornici di riferimento che imprigionano le parti in una "danza comunicativa", che anziché aiutarle a trovarsi le allontanano ancor di più, e sulla necessità di saper allargare queste cornici in nome di uno sforzo verso l'ascolto attivo. Il testo di riferimento fondamentale è M. Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili: come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Mondadori, Milano, 2003.



## Lingue bambine

Tutte diverse tutte necessarie

In collaborazione con il Dipartimento di Lingue e culture moderne dell'Università di Genova

*Che cosa sono le lingue? Esistono lingue più facili e altre più difficili?*

Le lingue sono sistemi di comunicazione umana che consentono di vivere liberamente in una società. Parlare e capire una lingua significa conoscerne suoni, segni, parole, strutture e gestualità. Anche se si sente dire, non esistono lingue più facili e altre più difficili, ma sentiamo più facili le lingue più simili alla "nostra". I bambini di fronte a lingue molto diverse non si spaventano, anzi ne sono incuriositi: per loro è più facile che per gli adulti apprendere con naturalezza una lingua nuova.

*I dialetti sono lingue?*

Sì, anche se spesso sono considerati inferiori, perché una o più lingue sono diventate le lingue della scuola e delle istituzioni. I dialetti hanno le stesse funzioni, la stessa complessità e richiedono abilità simili a quelle delle lingue ufficiali. Chi parla il proprio dialetto non deve vergognarsene, anzi si può vantare di conoscere una lingua in più, che è spesso il ricco patrimonio della propria tradizione, della propria terra e dei propri antenati.

*Perché le lingue sconosciute creano timore?*

Non saper capire e parlare la lingua dell'altro ci fa sentire indifesi, perché non possiamo controllare cosa viene detto intorno a noi: temiamo ciò che non conosciamo e non capiamo. La lingua è come l'abito dello straniero, ci fa sentire diversi, ma quando la conosciamo meglio, scopriamo che è un abito che possiamo indossare per sentirci a nostro agio in uno spazio più ampio.

*Che cosa significa bilinguismo? È importante valorizzare il bilinguismo dei bambini?*

Essere bilingue significa saper fare le stesse cose con due lingue diverse. Ci

sono persone che sono anche trilingui. Quando si padroneggia più di una lingua, è più facile impararne altre ancora. Una lingua in più significa per un ragazzo poter comunicare e convivere con milioni di persone; significa più cultura, più elasticità mentale e più possibilità di trovare un lavoro sia in Italia, sia in altri paesi. Ecco perché tante famiglie sono disposte anche a sacrifici economici per far imparare ai propri figli un'altra lingua.

*Se un bambino parla due o più lingue questo può essere un problema per il suo sviluppo?*

No. Non solo acquisire da piccoli o imparare da grandi una seconda lingua non ostacola le intelligenze di un bambino e di un adulto, ma nel caso dei bambini, aiuta lo sviluppo dell'intelligenza cognitiva e sociale (proprio come accrescere il vocabolario della propria lingua madre e apprenderne i diversi stili).

*È vero che i bambini bilingui imparano a parlare più tardi?*

Talvolta accade, ma non sempre e non bisogna affatto preoccuparsi. Un ritardo nel parlare non condiziona per nulla la capacità che i bambini avranno nell'apprendere ognuna delle lingue, né impedisce loro di raggiungere buoni livelli di apprendimento quando avrà inizio il loro percorso scolastico.

*In quali posti i bambini possono incontrare e imparare le lingue?*

Esistono scuole internazionali, dove i bambini tutti i giorni incontrano due lingue. Ma i bambini possono incontrare le lingue e diventare bilingui soprattutto in famiglia, quando i genitori possono trasmettere al bambino una lingua diversa da quella della scuola, regalando loro senza fatica un patrimonio che ad altre famiglie costa fatiche e investimenti.



*Il bilinguismo può creare confusione?*

No, se si presta attenzione al fatto che ognuno parli al bambino la propria lingua madre: per esempio, se la mamma e il papà parlano lingue diverse tra loro, è bene che le mantengano entrambe, se i genitori parlano in una lingua diversa dall'italiano, è bene che in casa la parlino regolarmente, mentre a scuola il bambino troverà l'italiano come lingua comune, soprattutto nel rapporto con la maestra e i compagni.

*Qual è il ruolo dei genitori nell'educazione linguistica?*

È importantissimo. Ognuno dei genitori dà al figlio la competenza relativa alla propria lingua, quella in cui hanno imparato a parlare e che è stata la loro lingua da bambini, quella che conoscono meglio e che offre al figlio un senso di sicurezza nella comunicazione familiare. La serenità e tranquillità dei genitori sulle proprie lingue si trasmetterà anche ai bambini. Un genitore che si sforza di parlare la lingua straniera rischia di trasmettere le sue imprecisioni e insicurezze anche al proprio figlio. Un genitore che, anche inconsapevolmente, considera "inferiore" la propria lingua può tra-



smettere al figlio un senso diffuso e generalizzato d'inferiorità della sua origine e della sua famiglia.

*Qual è il ruolo di educatori e insegnanti nell'educazione linguistica?*

È importantissimo. Educatori e insegnanti devono valorizzare la competenza bilingue, riconoscere che il bilinguismo è una fortuna, confermare quotidianamente ai bambini che non esistono lingue migliori e peggiori. Questo non significa negare che l'italiano sia e resti la lingua nazionale che la scuola coltiva e perfeziona in modo giustamente privilegiato. L'insegnante che esprime disprezzo o indifferenza per le altre lingue perpetra un atto di arroganza culturale che produrrà comunque rancore e insofferenza.

*Chi è bilingue è anche capace di tradurre?*

No. Per imparare a tradurre è necessario un livello molto alto di competenza nelle due lingue, ma da solo il bilinguismo non è sufficiente per saper tradurre. La traduzione è un'abilità che va esercitata in modo mirato e specifico attraverso esercizio e addestramento. Chiedere ai bambini bilingui di essere traduttori per gli adulti, insegnanti o genitori, significa chiedere una prestazione che non sono preparati a svolgere e che può metterli fortemente a disagio.

*Che vantaggi può portare la presenza a scuola di bambini che parlano lingue diverse?*

I vantaggi sono potenzialmente enormi. I contesti plurilingui sono necessariamente anche pluriculturali, creano occasioni di arricchimento, di scambio proficuo, di riflessione e di analisi critica. Tuttavia, non basta riconoscere l'esistenza di un contesto di questo tipo per attivarne tutte le potenzialità. C'è bisogno di un lavoro attento e costante di osservazione, partecipazione, analisi e accoglimento affinché tutti possano essere veramente partecipi a questo processo di cambiamento.

La delega al mediatore, oltre a non risolvere i problemi, conferma le distanze anziché ridurle.

Se perciò l'aiuto di un esperto può facilitare il primo contatto, almeno dal punto di vista linguistico, rimane poi tutto da fare dal punto di vista dell'accoglienza, e questo è compito della scuola.

Grazie all'impegno del Comune di Genova, il mediatore interculturale opera nelle scuole genovesi da ormai quasi vent'anni. Col passare degli anni e anche in seguito alle considerazioni che abbiamo delineato, il suo intervento a scuola si è trasformato: l'esperienza più recente è stata quella di proporre sempre più stabilmente la presenza di un vero e proprio mediatore educativo, che vada al di là dell'intervento di emergenza.

Il mediatore educativo non si rivolge al bambino straniero, ma al gruppo intero,

testimoniando con la sua stessa presenza che la pluralità può essere un'occasione per tutti.

In questa veste è una figura che permette di rendere plurali i gruppi di scuola, spesso caratterizzati da una fortissima dimensione monoculturale (tutte donne, tutte italiane), introducendo quell'elemento di pluralità che è invece fortemente presente nei gruppi classe.

È grazie alla presenza di mediatori educativi, spesso giovani italiani di seconda generazione, con formazioni culturali alte, capacità linguistiche, energie comunicative nuove, che si possono introdurre a scuola concreti elementi di confronto con altre lingue, altre storie, altri mondi.

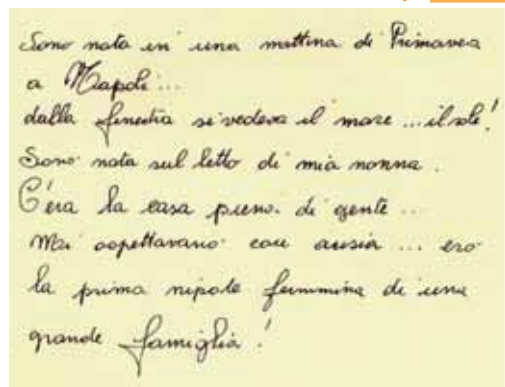
**Per contatti:**

[labmigrazioni@comune.genova.it](mailto:labmigrazioni@comune.genova.it)

## Luoghi comuni?

Quanti stereotipi, quanti modi di pensare sono dovuti alla poca conoscenza dell'altro? Quante relazioni si possono creare se la scuola sa offrire spazio di incontro e di scambio, luoghi che siano davvero comuni, condivisi, dove scambiarsi esperienze, storie, emozioni?

La memoria dell'infanzia è uno di questi terreni comuni, che avvicina i genitori e li fa scoprire complici, affini. Il nome dato al proprio figlio, il cibo quotidiano, i rituali del sonno, dei momenti di riunione familiare in occasione delle feste, sono alcuni



possibili temi su cui invitare i genitori a raccontarsi reciprocamente in occasioni conviviali e informali che consentano di costruire nuovi legami, amicizie, scoperte reciproche. Con tutti i bambini, i genitori portano poi le loro storie, intrecciando lingue e racconti diversi. Spesso riescono a diventare protagonisti anche quei genitori che, per motivi diversi, ne hanno raramente l'occasione.



# Musica per incontrarsi

a cura delle educatrici dei nidi d'infanzia  
"Fata Morgana", "Filastrocca" e "Villa Savoretti", Genova

*Un progetto  
multiculturale  
europeo dedicato  
ai bambini*

 **Per contatti:**  
[bavanzino@comune.genova.it](mailto:bavanzino@comune.genova.it)

È stato un momento di riflessione comune, avviato al termine dell'anno scolastico precedente, a portare i tre asili nido a considerare la necessità di impostare sui temi interculturali la programmazione futura.

I tre nidi sono situati in una zona della città sicuramente meno interessata dai fenomeni migratori, così forti ed evidenti in altre parti della città, ma come altrove, l'idea di un'educazione interculturale parte dalla necessità di pensare a quali terreni comuni i servizi stanno costruendo e offrendo a genitori e bambini, prossima generazione di cittadini. La minor pressione rispetto a situazioni di emergenza, ha permesso così di sperimentare un progetto di respiro più ampio.

Una collaborazione e la formazione con il "Laboratorio Migrazioni" hanno permesso di costruire un percorso condiviso tra i tre nidi: in momenti di programmazione congiunta sono state affrontate alcune domande che hanno guidato la riflessione.

Come la dimensione interculturale interroga la pedagogia nel suo complesso? Come si può superare l'idea che l'educazione interculturale riguardi solo i bambini stranieri, in particolare partendo dal servizio educativo del nido, dove si sta da tempo sperimentando la presenza di una nuova generazione di bambini "nuovi italiani"? Quali azioni possono facilitare una pedagogia della diversità che sappia tuttavia costruire terreni comuni di confronto?

L'opportunità di collaborare con l'associazione "Mus-e Genova" è stata l'occasione per offrire ai bambini e alle





famiglie un piccolo percorso innovativo attraverso il linguaggio musicale.

*Mus-e (Musique Europe)* è un progetto multiculturale europeo, dedicato ai bambini, che attraverso diversi linguaggi artistici favorisce l'espressività individuale e di gruppo e il rispetto delle differenze. La peculiarità di questi incontri ha consentito a bambini così piccoli il coinvolgimento attivo nello sperimentare il linguaggio musicale, attraverso la capacità degli artisti e grazie all'uso di materiali e strumenti a loro consoni.

Le insegnanti si sono interrogate sulle modalità di inserimento della proposta di *Mus-e* all'interno della programmazione della scuola. Le attività artistiche ed espressive, e la musica in particolare, sono spesso considerate le attività più adatte alla promozione di un'attenzione interculturale nella scuola, ma senza una riflessione preliminare e un attento collegamento con la programmazione curricolare della scuola, rischiano di essere vissuti solo come momenti aggiuntivi, capaci di offrire occasioni di intrattenimento anche di alto livello, ma sostanzialmente scollegati dalla quotidianità della scuola, dei bambini e delle famiglie. Per rendere un'opportunità come questa il più possibile significativa è stato necessario interrogarsi a fondo. Come la musica può facilitare gli scambi e le relazioni? È vero che la musica è un linguaggio universale? In che modo i bambini, anche appartenenti a contesti familiari e culturali molto diversi, si accostano alla musica?

I tre nidi hanno quindi stimolato gli artisti dell'associazione, musicisti con lunga esperienza di attività anche con la primissima infanzia, a centrare la loro proposta su modalità e contenuti musicali adatti allo specifico mondo del nido. È stato scelto pertanto di concentrare l'attenzione su materiali sonori che consentissero ai bambini sia l'esplorazione dell'universo sonoro in funzione di una crescita delle proprie capacità espressive, sia l'arricchimento di un repertorio canoro da scambiare anche con le famiglie. Piccole canzoni, semplici melodie, sacchetti e animali sonori, stoffe colorate, legnetti, un cerchio elastico colorato e un



grande telo multicolore: elementi semplici per momenti di grande coinvolgimento emotivo, hanno caratterizzato le attività di laboratorio, organizzate in modo differente nei diversi nidi, ma accomunate dallo stesso intento esplorativo.

Con i lattanti, per catturare l'attenzione dei piccoli, sono state utilizzate anche delle campanelle e tutto ciò accompagnato da semplici suoni: "Da", "Ba", "Pa"... imitando la lallazione dei bimbi. Alcuni bambini la prima volta, si sono limitati a osservare, mentre la maggioranza ha interagito con molta curiosità ed entusiasmo.

Un'attenzione particolare è stata posta in tutti e tre i nidi proprio al coinvolgimento delle famiglie attraverso strategie diverse, secondo le specificità dei diversi nidi. In un caso sono stati organizzati laboratori aperti alle famiglie per la restituzione e la condivisione di quanto fatto insieme ai bambini; in un altro i genitori sono stati invitati a portare al nido ninna nanne, filastrocche o altri materiali sonori e musicali della cultura familiare che sono stati poi utilizzati nei laboratori

con i bambini; in un terzo caso ancora, le famiglie hanno ricevuto un estratto registrato delle produzioni sonore dei loro figli, provenienti dal laboratorio musicale. La collaborazione con le famiglie è stata particolarmente gradita e ha consentito da un lato di arricchire il patrimonio acustico di sonorità e lingue diverse, dall'altro ha favorito scambi tra i genitori stessi, premessa indispensabile a una convivenza realmente felice e feconda. I genitori hanno aderito con interesse alle proposte dimostrando il desiderio di partecipare e collaborare e hanno contribuito portando cd musicali con canzoncine scritte in lingua d'origine, filastrocche e ninna nanne, che gli educatori hanno iniziato a proporre a tutti i bimbi riscontrando partecipazione ed entusiasmo sia per i bimbi coinvolti direttamente sia per tutti gli altri.

L'esperienza ha permesso di sperimentare momenti importanti di condivisione e comunicazione emotiva ed è stata di stimolo per cogliere, nel rispetto dei bimbi stranieri, somiglianze e differenze tra i bambini e tra le famiglie.



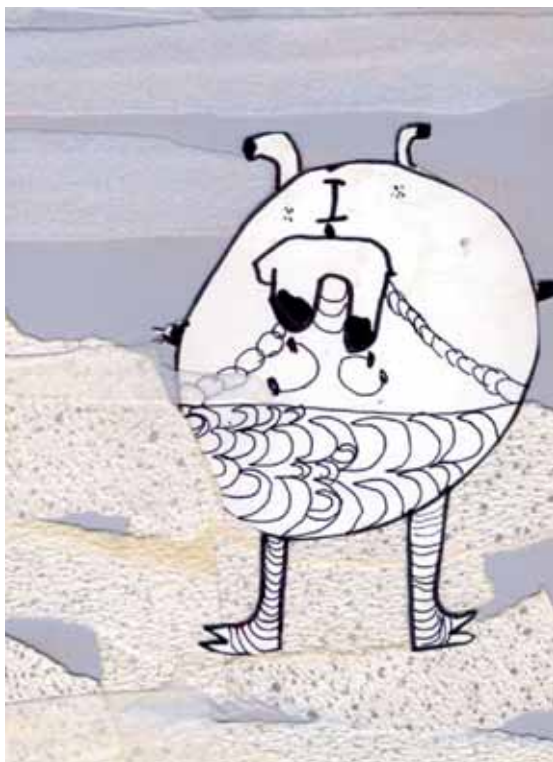
# Alle origini delle differenze

a cura delle educatrici della scuola infanzia "Santa Sofia, Genova

## Miti e incontri con le altre culture

"Non c'era mondo, non c'era terra. Dappertutto c'era nebbia, spuma e nuvole. Non c'era luce del sole che proiettasse ombre. Uomo Bozzolo era l'unico essere vivente. Andava alla deriva da un tempo infinito, pensando e sognando. Un giorno, guardando verso oriente, vide della schiuma bianca trasportata dal vento. La guardò per tutta l'estate. Era assai lontana e non si avvicinava mai. Qualche volta sembrava che si avvicinasse, ma poi il vento la sospingeva via di nuovo"

(Jame De Angulo<sup>1</sup>)



Incontrare le differenze, alimentare la curiosità dei bambini verso l'altro, scoprire la straordinaria varietà di storie che arrivano da mondi lontani. Questi alcuni degli obiettivi del lavoro condotto dalla scuola infanzia Santa Sofia nell'ambito del progetto interculturale di quest'ultimo anno.

La scuola Santa Sofia vive in un territorio caratterizzato dalle differenze ed è sembrato naturale confrontarsi con la pluralità delle storie a partire da una domanda che i bambini sempre si pongono: "Da dove veniamo?".

Le storie delle origini, i miti che diverse culture hanno prodotto, sono risposte adulte a un quesito a cui i bambini cercano risposta e sul quale avanzano le loro ipotesi e i loro ragionamenti.

Il lavoro sul mito, con i bambini, è stato un utile strumento di avvicinamento ad aspetti fondamentali di una o più culture perché i racconti mitici toccano questi nodi chiave, che nelle ipotesi dei bambini ritornano sempre.

 Per contatti:  
[glagostena@comune.genova.it](mailto:glagostena@comune.genova.it)



Il racconto di "Uomo Bozzolo" ha fatto da filo conduttore iniziale del percorso: è la storia di una famiglia di indiani *Pit River* della California, che nel loro viaggio verso il mare incontrano alcuni degli elementi fondativi della loro civiltà.

La storia di "Uomo Bozzolo" è la storia che gli Indiani *Pit River* raccontavano per spiegarsi l'origine del mondo: "Uomo Bozzolo" abita su una nuvola lontana, in un tempo infinito, e dalla nuvola primordiale trova gli elementi che via via costruiscono il mondo.

Con i bambini ci si è addentrati nella storia, attraverso laboratori, a piccoli gruppi, che hanno affrontato il racconto con stili e proposte sempre differenti.

I laboratori hanno spezzato la dimensione della classe-sezione e offerto ai bambini momenti più intimi e dedicati. A differenza dello spazio-classe, lo spazio del laboratorio, vuoto e come tale polivalente, permette e nello stesso tempo conduce il bambino, a costruire il suo percorso di senso, in un tempo spesso svincolato dalla routine quotidiana: come "Uomo Bozzolo" vive la sua nuvola come luogo di infinita creazione, anche i bambini in laboratorio esplorano a fondo le loro infinite potenzialità creative.

Il laboratorio musicale, dedicato ai bambini di 3 anni, ha lavorato sulla voce e sull'esplorazione sonora del mondo circostante: l'impalpabilità del suono e la sua evanescenza lo rendono strumento della scoperta di una dimensione

che va oltre il semplice dato concreto del qui e ora.

I bambini hanno scoperto il fascino immateriale del suono e di essere produttori loro stessi di suoni significativi.

Nel laboratorio teatrale, con i bambini



di 4 anni, si sono espresse le emozioni attraverso il linguaggio corporeo: teli, ombre, giochi di voce e di suoni hanno permesso ai bambini di dar vita alla storia entrando nella sua dimensione di sospensione del tempo.

Il laboratorio di narrazione, per i bambini di 5 anni, ha riportato al piacere di ascoltare storie e di ricostruirne il senso. Alla storia di "Uomo Bozzolo" sono state affiancate altre storie, altri miti sulle origini: ogni volta tutto questo è stato lo spunto per riprendere domande e raccogliere le ipotesi dei bambini.

Al termine dell'anno scolastico tutti i laboratori sono stati intrecciati in un momento teatrale complessivo e coinvolgente, allo scopo non solo di restituire ai genitori il percorso fatto, quanto di permettere ai bambini di rivivere e collegare fra loro le diverse esperienze fatte, in una dimensione di senso ancora nuova.

<sup>1</sup> J. De Angulo, *Racconti Indiani*, Adelphi, Milano, 1992.



# Viaggi bambini

a cura delle educatrici della scuola infanzia "Maddalena"  
del Dipartimento di Scienze della Formazione, Università di Genova

## Piccoli grandi viaggi per scoprire il mondo

"Il viaggio non finisce mai. Solo i viaggiatori finiscono. E anche loro possono prolungarsi in memoria, in ricordo, in narrazione. Quando il viaggiatore si è seduto sulla sabbia della spiaggia e ha detto: " Non c'è altro da vedere", sapeva che non era vero. La fine di un viaggio è solo l'inizio di un altro. Bisogna vedere quel che non si è visto, vedere di nuovo quel che si è già visto, vedere in primavera quello che si era visto in estate, vedere di giorno quel che si era visto di notte, con il sole dove la prima volta pioveva, vedere le messi verdi, il frutto maturo, la pietra che ha cambiato posto, l'ombra che non c'era. Bisogna ritornare sui passi già dati, per ripeterli e per tracciare affianco nuovi cammini. Bisogna ricominciare il viaggio. Sempre"

(José Saramago<sup>1</sup>)

Il tema del viaggio ha fatto da sfondo integratore di tutta la programmazione dell'anno della scuola dell'infanzia comunale "Maddalena", che si caratterizza come scuola progettuale interculturale. Il viaggio diventa metafora della crescita ed è inteso come esplorazione, non solo della realtà circostante, ma anche della mente, della fantasia, dei ricordi,

dell'arte, per liberarlo da logiche troppo prevedibili e già conosciute.

Per i bambini il viaggio è una dimensione tutta da scoprire, ma fra loro ve ne sono alcuni che ne hanno già affrontato alcuni significativi, che rimangono nel loro ricordo come momenti chiave della loro crescita. I bambini parlano fra loro dei propri viaggi, ma anche di quelli che hanno sentito raccontare dai genitori, dagli zii, dai nonni, figure fondamentali per il mantenimento dell'identità familiare.

Incontri con mediatori culturali, che hanno offerto la loro storia personale e hanno portato lingue ed esperienze provenienti da altri Paesi del mondo, hanno consentito ai bambini di allargare il loro orizzonte immaginario, nutrire la loro curiosità verso l'altro.

Il viaggio diventa così occasione di fantasia, meraviglia, stupore, curiosità, mistero, scoperta, costruzione, ascolto, dialogo, amicizia, relazione... non solo per i bambini, ma anche per adulti, insegnanti e genitori, coinvolti in questo percorso.

 **Per contatti:**  
[glagostena@comune.genova.it](mailto:glagostena@comune.genova.it)



<sup>1</sup> J. Saramago, *Viaggio in Portogallo*, Feltrinelli, Milano, 2011.



# Educazione, luogo del possibile

Nicoletta Pozzani\* e Dinha Rodrigues\*\*

\* Insegnante scuola dell'infanzia comunale "Garbini Colomiatti", Verona

\*\* Coordinamento per la Mediazione

## Esperienze e narrazioni alla scuola dell'infanzia

### Nel lungo viaggio che ci attende...

Inizia da qui il viaggio, cominciato parecchi anni fa e che ancora ci conduce e ci guida attraverso percorsi affascinanti, pieni di intensa umanità, ricchi di cultura e conoscenza, dove molti sono e sono stati i compagni di viaggio: molti visi, molte voci, molte mani... molti i pensieri, molto detto e molto taciuto...

Siamo alla scuola dell'infanzia "Garbini", una piccola scuola comunale di Verona situata nel cuore della città, nel quartiere di Veronetta, zona di universitari e di migranti. Giovani coppie che progettano nella migrazione un futuro ma portano con sé paesaggi interiori che raccontano di mondi altri, di lingue, di archetipi e di geografie..., da noi molte volte sconosciuti e non ricono-

sciuti, perché chiusi nel nostro monoculturalismo, ignoriamo la geografia del mondo, neghiamo dignità alle lingue o ai sistemi di cura "altri" e diversi, pensando che ci sia una verità di cui siamo i custodi, creando una sorta di sentimento di disagio o peggio di squalifica nelle persone che percepiamo "distanti".

### Una mente aperta "all'altro"

Nel momento stesso in cui la scuola accoglie una famiglia, un bambino, accoglie un gruppo sociale di cui quella famiglia, quel bambino, sono parte.

Riconoscere questo dato è riconoscere che tutti partecipiamo all'organizzazione del mondo e a una più grande storia universale densa di dignità. È importante ri-

Hanno creato questi spazi del "possibile": l'Assessorato all'Istruzione Comune di Verona; l'Associazione dei Mediatori Terra dei Popoli; la Cooperativa Azalea; le famiglie della scuola.

Docente referente: Nicoletta Pozzani.

Coordinamento per la Mediazione: Dinha Rodrigues. Mediatrici culturali e Narratrici: Adriane Dias, Christine Fernando, Dinha Rodrigues, Emma Atta-Neizer, Fatna Ajiz, Ioana Dunca, Iuliana Militaru, Laura Martinez, Jennifer Ezenwa, Karima Duafiki, Safietou Sakho.

Grazie a tutte le mamme che nel corso di questi anni, hanno abitato e animato la stanza del the e hanno cresciuto insieme i loro bambini.

 Per contatti:  
INSERIRE POSSIBILI INDIRIZZI MAIL

## LUOGO DEL POSSIBILE



"Non solo a vendere e a comprare si viene ad Eufemia, ma anche perché la notte accanto ai fuochi tutt'intorno al mercato, seduti sui sacchi o sui barili o sdraiati su mucchi di tappeti, a ogni parola che uno dice -come "lupo", "sorella", "tesoro nascosto", "battaglia", "gli altri raccontano ognuno la sua storia di lupi, di sorelle, di tesori, di battaglie. E tu sai che nel lungo viaggio che ti attende, quando per resistere sveglio al dondolio del cammello o della giunca ci si mette a ripensare tutti i propri ricordi a uno a uno, il tuo lupo sarà diventato un altro lupo, tua sorella una sorella diversa, la tua battaglia altre battaglie, al ritorno da Eufemia, la città in cui ci si scambia la memoria a ogni solstizio e a ogni equinozio."

Da: LE CITTA' INVISIBILI  
I. CALVINO

"Sono la verità di un viaggio e di una linea d'ombra...Vivo sospeso senza appartenere a nessuna dimora al bivio di un equilibrio sottile che diventa anche il muro che mi difende e mi divide"

(Elisabeth Jankowski<sup>1</sup>)

flettere sulle nostre origini, che sono complesse, plurime, a volte negate. Concetti come: noi, voi, da noi, da voi, spazi di qui e dell'altrove che uno spazio di mediazione educativa e culturale, come pensiamo debba essere la nostra scuola, deve imparare a frequentare, deve conoscere in termini antropologici, sociali e culturali. In una dimensione "di rispetto", si può e si deve favorire la costruzione di un pensiero che va oltre la mappa rigida e cristallizzata, considerandone altre possibili.

Molte parole fluttuano nell'aria: confine, saperi, lingua materna, tradizione, modernità, dignità, valore, il visibile, l'invisibile... e ci chiedono di rivedere con nuovi strumenti i nostri pensieri etnici, di rivalutare le cornici di riferimento in cui la storia dell'uomo si svolge, di riconoscere il valore dell'educazione senza circoscrivere ai *patterns* creati nel nostro mondo a misura della nostra società. È necessario abbandonare quella sorta di folklore svuotato di saperi e di riconoscere, invece, che "il *savoir faire* della complessità", come sostiene Bateson, è consapevolezza che ci porta ad apprezzare gli elementi costitutivi che la diversità porta con sé, costruendo spazi di accoglienza nella scuola multiculturale per valorizzare i saperi, le conoscenze, le culture.

### La stanza del the

La scuola dell'infanzia può essere spazio della transculturalità, in un'ipotesi di ricerca-azione che coinvolge e chiama gli adulti (insegnanti, genitori, mediatrici) in uno "spazio di narrazione", pensato, curato e desiderato, perché parole e pensieri hanno bisogno, per uscire, di trovare un posto che li accolga, che li raccolga, che li racconti. La narrazione si esprime in storie singolari e significative, ha incedere incerto, vagabonda a volte lenta e poi affretta il passo magari inciampando, ma trasmette sempre quel senso di stupore, di mistero, di

cui è impregnato il mondo... sa essere semplice, immediata, plausibile. Nella nostra scuola questo luogo è rappresentato dalla *stanza del the*, dove la relazione sostiene la comunicazione, dove avvengono i grandi incontri di pensieri, le conversazioni, dove si riducono i margini di conflitto e malinteso – che lingue e culture diverse a volte portano con sé – e si costruiscono ipotesi educative nuove, attraverso una posizione di accoglienza, di negoziazione, di *metissage*.

Comunicare l'accoglienza, l'importanza della lingua madre, le dimensioni di cura, i rituali, la tutela, la protezione, costruire spazi di narrazione adulta densa di simboli e significati, per lasciare tracce visibili della nostra storia. L'accoglienza è una pratica di vita, una postura educativa: accogliere significa attendere, creare un posto per ognuno. La "stanza" si dà tempo: tempo per ritrovarci, tra le 13.30 e le 15.45, quando i bambini sono nella scuola e le mamme possono trovare il loro spazio. Preparare un cibo da consumare insieme è un regalo che a turno, ogni mamma, ognuno porta a dire: "*Ho pensato a voi, vi ofbro un posto alla tavola del mio paese...*". Allora ogni donna, vicina ad altre, si avvicina e si nutre di questo pensiero, comprendendo che dietro alle mappe, alle rappresentazioni, ai dati concreti, non vi sono semplici fenomeni, bensì storie di vita ben più complesse, che vanno osservate, ascoltate, e comprese.

### Fili di una stessa trama

"*Il vero viaggio non consiste nel cercare nuove terre, ma nell'aver nuovi occhi*" (Marcel Proust)

È la stima in se stessi, nella propria famiglia e nella propria storia che sostiene, che evita l'auto-squalifica e che fa diminuire la solitudine della famiglia. Lavorare con il dispositivo della mediazione è aver *cura delle connessioni*, riconoscon-

do che ciò che ci divide è piccola cosa rispetto a ciò che ci unisce, valorizzando i saperi e le conoscenze dei genitori, riconoscendo in loro le pluri-identità culturali di cui sono portatori, per rendere ricco e stimolante il confronto fra modelli educativi che possono essere diversi.

È venuto naturale pensare a una scuola dove il bambino, la famiglia, la rete educativa e la collettività siano fili di una stessa trama che disegna un bambino "in esperienza", sostenuto, incoraggiato, tutelato, al quale si forniscono ogni giorno spazi e luoghi pensati, curati, dove fare esperienza del mondo e dei suoi linguaggi, provandosi, costruendo, scomponendo per ricostruire...

Lo strumento del laboratorio, che permea tutto l'impianto metodologico e educativo del nostro *fare scuola*, è stato così abbracciato e condiviso anche dalle mediatrici culturali.

Abbiamo tracciato percorsi che si muoventi in una grande officina, dove *fare* è conoscere e dove *conoscere* è *fare*. Fare come toccare, annusare, impastare, restare in relazione attorno agli oggetti, alle cose e a ciò che narrano ed evocano. Conoscere in che modo dare significato al fare e al narrare.

La stereotipia, il giudizio/pregiudizio non entrano nel laboratorio, ma lasciano spazio ai pensieri, alle azioni, ai perché, alla curiosità culturale. Dentro a questi percorsi ci sono i linguaggi e questi indicano saperi e competenze, orientano alle pluriculture: le culture a misura di bambino sono fatte di molti linguaggi.

Così sono nati i laboratori transculturali, voluti, maturati, pensati e condotti dalle insegnanti, dalle mediatrici, dalle famiglie, nell'intreccio della *stanza del the*.

È stato un fare cultura in modo *co-partecipato*, dove ogni adulto, coinvolto, ha potuto esprimersi, sul canovaccio comune e condiviso, senza omologarsi, senza restare imprigionato in forme "di maniera", ma portando se stesso, con le proprie peculiari originalità.

Il contatto con materiali, diversi, perché provenienti da luoghi diversi, ha fornito ai bambini l'opportunità di frequentare diversi punti di vista, diverse angolature e opzioni.

## Le officine dei racconti

*L'officina dei sensi*, riservata al colore, i tessuti, le *texture*, i disegni, le stoffe, gli abiti, sono stati utilizzati per narrazioni che riportano e ricompongono significati, riti, messaggi.

I bambini hanno provato, hanno indossato, hanno toccato: il sari, con la sua leggera eleganza, i tessuti ashanti che diventano abiti solo con sapienti giochi d'intreccio. Le mani dei bambini esplorano le possibilità dei materiali.

*L'officina delle lingue e dei colori*: i colori della nostra pelle, un cerchio, grande come il nostro pianeta, un mappamondo, le parole delle adulte (mediatrici e insegnanti) che aiutano la narrazione. I colori delle terre, delle spezie, di alcuni cibi in polvere (cacao, orzo, the) usati anche nella pittura... i simbolismi del linguaggio dinkra, come codici di comunicazione... la scelta dei colori in linea con i vari passaggi della vita, modalità trasversale a molte culture...

*Nell'officina del gusto e dell'olfatto* frutti mangiati o bevuti centinaia di volte, un gusto consolidato e familiare, diventano esperienze differenti: *"Ma io la mangio solo a merenda la banana, invece si può mangiare anche fritta come le patatine!"* (Marta Stella, 4 anni, area di provenienza: Italia, Europa).

*Nell'officina dell'assemblaggio*, con i materiali di recupero, si è realizzato un laboratorio di costruzione di strumenti musicali, insieme ai genitori che hanno condotto il proprio bambino in un'esperienza molto intima, legata alla propria radice, dentro una dimensione quasi onirica.

Una mamma, durante l'esperienza, con gli occhi quasi lucidi, mi sussurra: *"Che saudade, dei giochi con i miei fratelli, a fare la colla con acqua e farina per incollare le carte dorate sui barattoli del caffè..."*. (Adriane, mamma di Bella, area geografica di provenienza Espiritu Santo, Brasile). Con la sua bambina ha realizzato una grande maracas tutta decorata da pezzetti di carta cangiante...

*Nell'officina della narrazione*, vicende di pavoni, di piccoli uccelli che parlano con nobili gru, le favole di Esopo, trovano,

con leggerezza, una morale trasversale, percorsi differenti con matrici comuni.

Le voci delle mediatrici che narrano testi in lingua madre, creano una sorta di terzo luogo, un po' sospeso nel tempo e nello spazio, che affabula, che rende tutti i partecipanti in attesa... sono espressioni, sonorità, toni, sfumature che scaldano il cuore, non è necessario capire... si è "catturati". Magica sensazione invece, quella di sentire narrare nella propria lingua madre, anche lì *"a scuola dove tutti parlano una lingua non mia... il libro però lo conosco, è stato preso nella nostra biblioteca, l'ho preso anche io e l'ho portato a casa, così la mamma o il papà me lo leggono"* (Geraldina, 5 anni, area geografica di provenienza: Ghana, etnia Fanti).

## Nella "terra di mezzo"

Luoghi, spazi, tempi, contengono e mantengono la memoria dell'esperienza e ne creano di nuova, quando i materiali entrano a fare parte dell'agorà della scuola. Nel luogo dei travestimenti l'attenzione è rivolta a che vi siano abiti, stoffe e monili che parlano degli abitanti della scuola, coinvolgendo i genitori nella cura.

Nella biblioteca, scaffali tematici ricchi di testi plurilingui o di raccolte di favole dei mondi altri.

L'offerta musicale che si utilizza durante i momenti del pasto, del laboratorio o

della nanna, si arricchisce e si apre alla scoperta delle sonorità del mondo; le famiglie sostengono questa ricerca e la concretizzano procurando il materiale musicale, così che durante un pranzo o mentre si addormentano, i bambini possono godere di una musicalità familiare o scoprire suoni e melodie che accompagnano dolcemente.

Le comunicazioni sono tradotte nelle macro lingue (inglese, francese, portoghese, spagnolo) per rendere tutti consapevoli e attivi co-operatori della vita nella comunità scolastica.

È un consesso, quello abitato dai bambini, dalle famiglie, dalle insegnanti e dalle mediatrici, che riconosce cittadinanza e pari dignità alle idee di ciascuno, con una spinta curiosa che permette di trarre vantaggio da questa "agorà", che non è una babele ma uno spazio pensato, che risponde a ritmi e regole perché ognuno possa raccontare... *"di Eufemia la città dove si scambia la memoria a ogni solstizio e a ogni equinozio"*<sup>2</sup>.

*"La comune appartenenza alla specie e il bisogno di essere protetti, guidati, aiutati, compresi e amati ci rende viaggiatori in questa terra di mezzo"* (Ahmed, papà di Bintha, area geografica di provenienza Guinea Bissau, etnia Balanta).

<sup>1</sup> E. Jankowski, *All'inizio di tutto la lingua materna*, Rosenberg e Sellier, Torino, 1998.

<sup>2</sup> I. Calvino, *Le città invisibili* (1972), Mondadori, Milano, 2009.

## MAPPA DELLA PRESENZA MIGRANTE NELLA SCUOLA dal 2007 al 2013



<b>Continente Africano:</b> Tunisia, Marocco, Algeria, Senegal, Nigeria, Ghana	<b>40%</b>
<b>Continente Americano:</b> Paraguay Brasile, Messico	<b>5%</b>
<b>Continente Asiatico:</b> Sri Lanka, Filippine, Giappone	<b>40%</b>
<b>Continente Europeo:</b> Moldavia, Albania, Russia, Romania	<b>15%</b>



# Siamo tutti diversi

Bruna Loporcaro

Laureata in Scienze della Formazione Primaria, Università della Basilicata, sede di Matera

## Progetto di didattica antirazzista

Nella sua concezione più ampia l'educazione interculturale opera come prevenzione e contrasto al razzismo e alle altre forme di discriminazione. L'educazione e la didattica antirazzista sono, infatti, a pieno titolo, obiettivi prioritari dell'intercultura.

L'educazione interculturale deve comprendere la dimensione dell'antirazzismo, altrimenti si rischia di avere un approccio "ingenuo" che elude le reali problematiche di discriminazione presenti nella nostra società<sup>1</sup>. Da un punto di vista educativo e didattico è necessario ricercare le strategie di intervento più efficaci per prevenire e contrastare l'acquisizione e lo sviluppo di ideologie razziste. Così come ribadito nelle Indicazioni Nazionali per il Curricolo del 2007, il bambino nella scuola dell'infanzia comincia a costruirsi la propria identità, a riflettere sul senso morale delle sue azioni, si accorge di poter essere accolto o escluso e di poter a sua volta accogliere o escludere; comincia a scoprire la diversità e le prime regole necessarie alla vita sociale<sup>2</sup>. Sin dalla scuola dell'infanzia è, quindi, opportuno guidare i bambini nell'acquisizione della capacità di relazionarsi in maniera positiva nei confronti della diversità.

Una delle modalità per educare all'interculturalità e all'antirazzismo autentico, può essere la proposta di attività che aiutino i bambini a riflettere sulle diversità che caratterizzano ciascuno

di noi e a familiarizzare con esse, aiutandoli così a non rifiutare coloro che sono "diversi". La diversità non è da attribuire soltanto "all'altro", ma all'unicità di ogni persona. Riflettere sul fatto che ciascuno di noi è simile per alcuni aspetti e diverso per altri, rispetto alle persone che ha intorno, determina un confronto costruttivo e fondamentale con la diversità.

Partendo da tali presupposti, nella progettazione della mia proposta educativa, realizzata nella fase finale del percorso di tirocinio ad Altamura, in una sezione omogenea (bambini di 4 anni) di scuola dell'infanzia, mi sono servita di una favola per bambini dal titolo "*Ranocchio e lo straniero*" dell'autore e illustratore Max Velthuijs<sup>3</sup>. Ho scelto questo testo perché ritengo sia un ottimo ausilio per poter parlare a bambini così piccoli di razzismo, stereotipi e pregiudizi, senza farne tuttavia esplicito riferimento. Il testo, infatti, ripropone, nei confronti di

<sup>1</sup> Ministero della Pubblica Istruzione, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale*, ottobre 2007, p. 16, disponibile all'indirizzo [http://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/publicazione\\_intercultura.pdf](http://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/publicazione_intercultura.pdf)

<sup>2</sup> Ministero della Pubblica Istruzione, *Indicazioni per il Curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, Roma, 2007, p. 31.

<sup>3</sup> M. Velthuijs, *Ranocchio e lo straniero*, Bohem Press, Italia, 2010.

C.E.:

IL SÉ E L'ALTRO

 Per contatti:  
inserire possibili indirizzi mail

un nuovo animale arrivato nel villaggio (Ratto), tutta una serie di luoghi comuni e pregiudizi, che nella realtà sono molto diffusi e radicati nei confronti degli stranieri. L'unico personaggio che decide di non lasciarsi convincere da questi pregiudizi e stereotipi negativi è Ranocchio che, a differenza di Porcello e Anatra, si lascia guidare dalla curiosità di conoscere il nuovo arrivato. Una serie di eventi darà la possibilità agli animali del villaggio di conoscere Ratto realmente: il salvataggio di Porcello da un incendio e quello di Lepre da annegamento, il suo mettersi al lavoro per ricostruire la casa di Porcello, la sua disponibilità a stare in compagnia, raccontando la sua avventurosa vita, in giro per il mondo.

Ai diversi momenti di lettura, supportati dalla visione delle illustrazioni sullo schermo del computer, sono seguite attività di conversazione e confronto sul testo, guidate dalle mie domande-stimolo. Questi momenti hanno costituito un "esercizio di interculturalità", promuovendo un confronto costruttivo tra i bambini e incentivandoli a porsi da altri punti di vista rispetto al proprio. La strutturazione dello spazio, che ha previsto la disposizione dei bambini in cerchio, ha contribuito a creare un clima disteso e favorevole durante gli incontri.

Nella conduzione e nella realizzazione della proposta educativa mi sono resa conto che per fare educazione interculturale e raggiungere gli obiettivi che mi ero prefissata, dovevo io per prima garantire un approccio interculturale, ovvero un approccio costruttivo e positivo nei confronti delle tante diversità che caratterizzano i bambini sul piano cognitivo e su quello del temperamento personale. Pertanto ho cercato di variare le modalità di conduzione delle attività: ho chiesto di intervenire a quei bambini che partecipavano solo se sollecitati, ho previsto dei momenti più intimi tra me e ciascuno di loro durante le verbalizzazioni al fine di attenuare l'ansia "da prestazione".

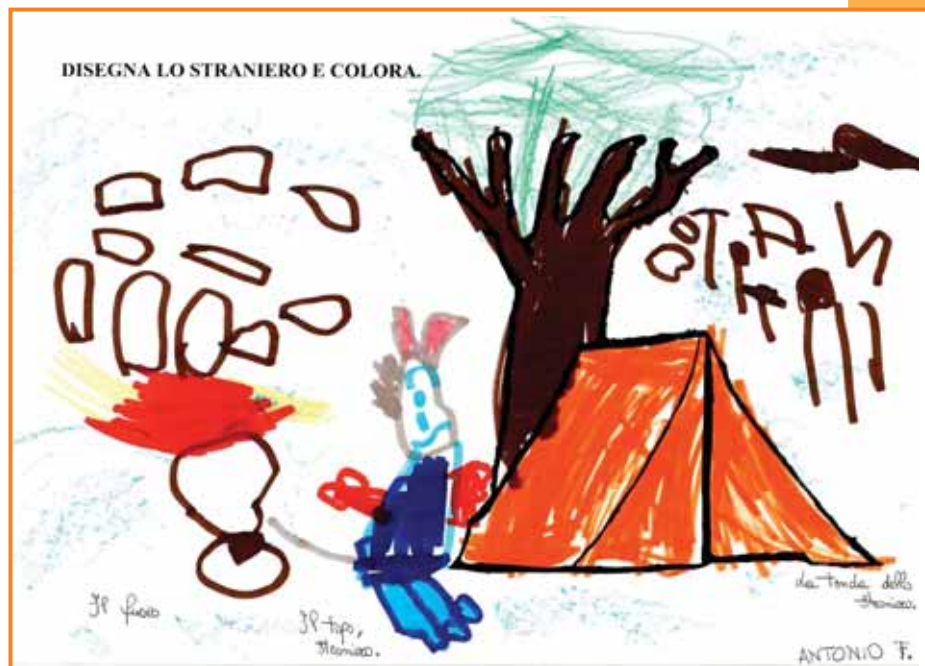
Attraverso l'ascolto della favola i bambini hanno avuto la possibilità di riflettere



in maniera più ampia sul concetto di diversità. Ribadivano con sempre maggiore convinzione che quello che gli altri animali dicevano sul conto di Ratto non corrispondeva alla realtà dei fatti (pregiudizio) e che Ratto non poteva essere escluso perché "diverso", in quanto siamo tutti diversi. I bambini sono stati molto colpiti dall'immagine in cui si vede Ratto mentre lavora il legno, prova

evidente che Ratto non era un ladro e che non era arrivato nel loro villaggio "per rubare il lavoro", così come avevano sospettato Porcello e Anatra.

Le conversazioni e le discussioni sono state registrate e utilizzate come documentazione dei pensieri e delle idee dei bambini. Dalle loro dichiarazioni ho capito che non avevano mai riflettuto





sulle tante diversità che caratterizzano e distinguono ciascuno di loro dagli altri, e su quanto tutto ciò non impedisca l'amicizia. Ho avuto l'impressione che più volte fosse stata loro ribadita l'idea che tutti gli uomini sono uguali, senza mai fare riferimento all'importanza della diversità.

Domande, riflessioni e osservazioni sono anche servite a favorire i processi di immedesimazione nei personaggi della storia, in particolare nel personaggio di Ratto, oggetto di esclusione e discriminazione da parte degli altri personaggi. Ritengo, infatti, che questo sia stato anche un modo per sollecitare la loro riflessione sul tema dell'esclusione e di ciò che essa comporta sul piano emotivo per chi viene escluso.

Ai bambini, nei diversi incontri, è stato chiesto di disegnare lo straniero, di cerchiare il personaggio che diceva che lo straniero era uno sporco ladro e di colorare quello che voleva conoscerlo e diventare suo amico. Nell'attività di individuazione e ricomposizione ho chiesto ai bambini di punteggiare solo il riquadro del personaggio che aveva aiutato Porcello a ricostruire la casa che era stata distrutta dall'incendio. In un'altra attività ho chiesto ai bambini di

disegnare l'espressione degli animali del villaggio alla partenza di Ratto.

Nell'ultimo incontro i bambini hanno riposizionato in ordine cronologico le tre scene principali della storia. Nel riconoscere le fasi salienti della favola e nel rimetterle in ordine, hanno mostrato di averne compreso e fissato le dinamiche essenziali. Infine, come ultima attività, seguendo le mie indicazioni verbali e manuali, i bambini hanno co-

struito l'immagine pop-up di una rana, in cui hanno identificato il personaggio di Ranocchio. Grazie, infatti, alla curiosità di questo personaggio, tutti gli animali del villaggio avevano conosciuto lo straniero per quello che era realmente: gentile, pronto a dare una mano, con idee brillanti e sempre di buon umore.

Considerare il razzismo lontano e superato dalla nostra civiltà può essere molto ingenuo, così come può essere pericoloso considerare i bambini immuni dal razzismo in virtù della loro "innocenza" infantile. La scuola non può venir meno al suo compito di conoscenza, sensibilizzazione, prevenzione e contrasto al razzismo. Per far questo è opportuno che si riconosca l'educazione interculturale in modo corretto: non solo un intervento pedagogico rivolto ai bambini stranieri, ma un'educazione che si rivolge a tutti i bambini e a tutti i cittadini e il cui fine è quello di sviluppare un nuovo modo di vivere, un *modus pensandi*; diritti/doveri che sarebbe auspicabile che tutti riconoscessero e praticassero, essendo cittadini di una realtà multietnica e pluriculturale, quale è quella cui apparteniamo<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> S. Alotta, *Intercultura vs Razzismo*, EMI, Bologna, 2009, p. 110.







# Sulla propria pelle...

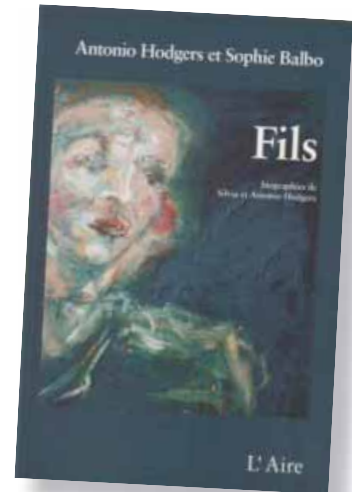
## Avevo 6 anni

Antonio Hodgers

È notte, sono congelato e sulla spalla sinistra sento il peso della sacca. Ha la cinghia troppo lunga, mi si appoggia sulla gamba e mi fa zoppiare mentre cammino. È faticoso, ma in qualche modo ne sono fiero. La difficoltà è una sensazione di vita, dopotutto! E, in assenza di mio padre, assumo il mio ruolo di uomo della famiglia. In ogni caso, la sacca non potrebbe portarla mia madre; è già abbastanza impegnata con la mia sorellina e con i bagagli suoi. Svoltiamo in un lungo viale punteggiato di lampioni di media altezza che diffondono una luce bianca e fredda, quella dei neon degli anni Ottanta. Sulla sinistra si estende una lunga fila di palazzoni. La strada è a fondo chiuso. Tuttavia andiamo ancora avanti. Lo sconosciuto che ci accompagna dice che fra poco arriviamo. Arriviamo dove? Non è la prima volta che ci tocca lasciare improvvisamente il nostro appartamento, ma questa volta la partenza è stata particolarmente precipitosa. Non sono neanche riuscito a prendere tutti i miei giochi, solo qualche peluche. Credo anche che dobbiamo aver cambiato paese, perché abbiamo preso diversi aerei e i voli sono durati ore. E qui fa molto più freddo. *“È normale, siamo in Svizzera”* mi risponde in spagnolo il nostro accompagnatore. Siamo arrivati a Ginevra. È il 15 novembre 1981 e io ho 6 anni.

La testimonianza è tratta dal libro di A. Hodgers e S. Balbo, *Fils. Biographies de Silvia et Antonio Hodgers*, L'aire, Vevey, 2013.

*Yénéparlépafransé. Yénéparlépafransé.* Continuo a ripetermi questa frase, senza distinguere le cesure tra le parole, mentre vado alla mia nuova scuola, nel centro del comune di Meyrin, in Svizzera. Me l'ha insegnata mia madre, perché se qualcuno mi rivolge la parola io possa rispondere: *“Je ne parle pas français”*, non parlo francese. In classe mi accolgono abbastanza bene. C'è da dire che questo quartiere periferico, fatto di file di palazzoni costruiti durante gli anni Sessanta e Settanta, è un perfetto esempio della Ginevra cosmopolita: quasi metà dei suoi abitanti è di origine straniera. Comunque, nella mia classe, su ventuno alunni, ci sono solo tre svizzeri. Gli esotici sono loro, non noi! Ma, in fondo, le origini non sono così importanti. Di fronte a uno sconosciuto, per i bambini è più importante sapere chi è che da dove viene. Soprattutto quando ciascuno è originario di un posto diverso. D'altronde, uno dei miei compagni di classe viene da Lützelflüh, un paesino del bernese, il che non è meno strano del mio compagno che viene da Mourão, in Portogallo. Tuttavia, la questione della lingua ha una grande importanza. All'inizio, durante le lezioni, cerco di captare le intenzioni della maestra e, durante la ricreazione, mi esprimo per onomatopee. Una volta alla settimana, noi nuovi arrivati frequentiamo un corso di recupero di francese. Mi impegno a prendere dei bei voti, non perché la scuola mi interessi particolarmente, ma so che fa piacere a mia madre. Sono particolarmente bravo in



matematica e in cucito, materia nella quale supero le mie compagne femmine, con gran gioia dell'insegnante che ha appena aperto quest'opzione ai maschi. Non padroneggiare la lingua non ha solo degli svantaggi. Un giorno, la maestra ci chiede di colorare dei gufi usando colori ben precisi. Pur avendo perfettamente capito le sue ingiunzioni, preferisco seguire i miei gusti artistici utilizzando altre tinte. Quando già sono a buon punto nella realizzazione del terzo gufo illecito, la mia piccola vicina

Antonio Hodgers è nato in Argentina nel 1976. Lascia il paese natale insieme alla madre nel 1978 a seguito della persecuzione verso chi si oppone al regime dittatoriale di Videla, che fa di suo padre un "desaparecido", morto assassinato dalla dittatura militare. Dopo un breve passaggio in Italia, Antonio trova rifugio in Svizzera con la madre e la sorellina, dove ottiene asilo politico. Viene naturalizzato nel 1991. Si interessa presto di politica e nel 1993 è eletto nel parlamento dei giovani di Ginevra. Oggi è candidato al Consiglio di Stato per i Verdi.



fa la spia ad alta voce: *“Maestra, Antonio non rispetta le istruzioni sui colori!”*. La bambina finirà per lavorare nella polizia. Mentre mi preparo a dover giustificare il mio misfatto, l'insegnante le risponde: *“Non importa, non capisce*

*bene il francese”*. Allora proseguo nella mia opera, fiero della mia supposta non francofonia. Ovviamente, è un periodo che non dura a lungo: sei mesi dopo, tra i miei compagni e me non c'è più alcuna differenza di accento. Bella cosa gli amici della scuola, ma io so che durerà poco. Come le altre volte, finiremo per cambiare casa. Lo dice mia madre: il governo svizzero non vuole che rimaniamo qui, non vuole darci l'asilo politico. Eppure frequentiamo regolarmente l'organizzazione di aiuto ai migranti. Faccio fatica a capire perché lo Stato svizzero non vuole che restiamo qui. Credo che abbiamo fatto qualcosa di male, magari in Messico dove d'altronde Angelo è ancora prigioniero, “per molto tempo”, mi dice mia madre. Qui, però, non abbiamo fatto niente di male. Per esempio, mia madre ha addirittura ripreso il suo vero nome, Silvia. Non so cosa succederà. Comunque,

cerco di non fare stupidaggini, perché non voglio peggiorare la situazione. Sempre in quegli anni rimango molto segnato dall'espulsione dalla Svizzera di una bambina della mia scuola e di tutta la sua famiglia. Sono di origine araba e mi è del tutto ignoto il motivo per cui debbano andarsene. Per un attimo immagino che debbano aver fatto “una stupidaggine”, come quando un alunno si comporta male e la maestra per castigo lo manda fuori dall'aula. Ma non è vero niente. Non hanno fatto niente di sbagliato, eppure lo Stato non vuol dare loro i documenti per rimanere a Ginevra. I genitori della scuola organizzano una fiaccolata per protestare contro questa decisione, invano. Sono sbalordito dalla violenza che può derivare a un bambino e ai suoi familiari da una decisione amministrativa. E soprattutto dalla mancanza di motivi credibili all'origine di questa situazione.

## Non desidero essere “integrata”

Zahra Boussekkine

Sono arrivata in Italia più di venti anni fa, ero solo una bambina, allora ero l'unica bambina “diversa” nella scuola elementare di Bagnolo. Da quel momento mi sono sentita in bilico, alla ricerca di un equilibrio per molto molto tempo, non tra la cultura di appartenenza e quella di accoglienza, ma tra me stessa e le culture, la famiglia, la scuola, gli amici, tutto ciò che è fuori, perché tutto è altro, compresa te stessa, e mentre cerchi di capire quello

che hai intorno devi anche capire quello che succede dentro di te.

Non so se si possano aiutare gli altri a “integrarsi”, nel senso di sentirsi parte di qualcosa, a proprio agio nel contesto in cui si è, non avere paura di essere giudicati dall'apparenza, non avere vergogna di ciò che si è ma accettarsi in prima persona, intimamente, trovando il modo di far convivere tutte le proprie contraddizioni... Forse, più semplicemente, si può aiutare a orientarsi, in una società articolata in maniera diversa dalla propria, soprattutto in un primo momento in cui si ha bisogno di informazioni pratiche legate alla quotidianità. Più scrivo e penso e più mi chiedo, ma integrata con chi? Integrata dove? Quando? Che cosa vuol dire?

Non ho mai desiderato essere “integrata”, ma desideravo essere conosciuta e questo richiede tempo e voglia. Conosciuta per quella che ero, per quello che

FOTO RICHIESTA

sono in questo determinato momento della mia vita. Devo ammettere che tuttora mi infastidiscono le persone che appena incontrate cercano di incasellarti, tentando di farti rientrate dentro a una loro costruzione mentale dove un individuo che arriva da un posto “x” di conseguenza ha determinati tratti, come se ci fosse qualcosa di genetico o prestabilito, determinato da quello che è solo un punto di partenza: in mezzo c'è invece una vita intera, che ha modificato, contaminato, eliminato, aggiunto, ribaltato o mantenuto qualcosa dalla partenza.

Zahra Boussekkine è nata in Marocco nel 1981, anno in cui il padre è immigrato in Italia. Dopo qualche anno e dopo aver trovato una stabilità lavorativa ha portato qui tutta la famiglia, una moglie e 3 figlie, la più piccola di soli 2 mesi, il quarto fratello è nato anni dopo in Italia, allora frequentava la seconda elementare in Marocco. Oggi è una mamma ed è educatrice di nido e scuola dell'infanzia.

C'è una conversazione che si ripete, piena di stereotipi e di luoghi comuni, che mi infastidisce e mi annoia. Dopo una breve presentazione:

Y: *Da dove vieni?*

Z: *Dal Marocco.*

Y: *Ho un collega/amico del Marocco, veramente una brava persona. Una volta mi ha portato i biscotti, buoni davvero. Si chiama... lo conosci?*

Z: *...???... sai il Marocco è grande e non ci conosciamo proprio tutti!*

Y: *Ma tu è tanto che sei qui? Parli così bene.*

Forse si potrebbe avere una conversazione più genuina, se l'interlocutore non fosse tanto impegnato a far rientrare chi ha di fronte dentro uno schema per lui familiare e rassicurante. Perché è negli occhi di chi guarda, che cresce e vive la differenza e il pregiudizio.

Nella mia prima fase di orientamento in seconda elementare, il tentativo di contribuire alla mia integrazione (fatto in buona fede) creava in me un solo un grandissimo disagio. Ero arrivata in Italia da poco e non sapevo la lingua, a scuola mi è stata affiancata un'insegnante di sostegno che parlava francese, presumo che pensassero che in Marocco si parlasse questa lingua correntemente, ma non è così: lo parla chi ha studiato e frequentato la scuola, e io avevo fatto solo la prima elementare, quindi non capivo una parola. Tuttavia non era questo che mi metteva maggiormente a disagio, ma il mio isolamento, risultato dall'aver un'insegnante sempre "alle calcagna", che mi faceva sentire diversa e strana, mentre io volevo solo essere come gli altri e lasciata in pace. Per fortuna a scuola si sono accorti velocemente dell'inutilità di questo affiancamento, e inoltre non c'è modo migliore per imparare una lingua che essere "costretti" a farlo. Le mie amiche, loro sì, che sono state una grande risorsa.

Oggi, io mi sento a mio agio (quasi sempre) dentro la mia pelle, ho superato la fase in cui il contesto mi faceva sentire un'estranea, a prescindere dalle situazioni ho un mio equilibrio, sono io che non

mi sento estranea: la difficoltà maggiore è con se stessi. Non è semplice accettarsi, soprattutto da bambini e poi da adolescente, vivendo in un mondo che implicitamente ti trasmette la sensazione che ci sia qualcosa che non va in te, che non dipende neanche da te, ma solo dal fatto che viene da un altro Paese e dal tuo aspetto. Questo mi ha fatto soffrire da bambina: il sentirsi "colpevole" di qualcosa di cui non hai colpa. La volontà di costruire legami significativi ha richiesto anni, gli anni della costruzione di quei luoghi dove mi sento al sicuro e amata. Ma ci sono stati lunghi periodi di grande insofferenza, rabbia e frustrazione.

Ci sono momenti chiave della mia vita, che hanno segnato e avuto ripercussione su ciò che sono stata e sono diventata, essenziali nella mia crescita, fatta di un percorso per niente lineare, pieno di contraddizioni, attraversato da momenti di accettazione di ciò che si è, altri di rifiuto di quel pesante bagaglio da trasportare. Ne racconto un episodio contestualizzando: vengo da una famiglia di musulmani moderati e liberi, mia madre ha sempre vestito all'occidentale e ha sempre lavorato, i miei mi hanno sempre lasciata libera di uscire e frequentare chi volevo. Tuttora io non sono sposata, convivo con il mio compagno e abbiamo un bimbo piccolo e uno in arrivo, questo non è un problema per i miei genitori (anche se mia madre vorrebbe vedermi con una fede al dito); ho viaggiato e vissuto da sola e i miei ne sono sempre stati fieri, insomma ho sempre avuto una discreta libertà... Ma ciò che a casa di un musulmano (sia esso moderato, liberale, poco praticante ecc.) non può essere messo in discussione è il Ramadan: devi digiunare nel mese sacro, perché questo è un pilastro non solo della religione ma della società stessa. C'è anche da dire che il mese del digiuno, soprattutto in Marocco, dove vengono spostati anche gli orari del lavoro, è un bellissimo momento di festa, pieno di magia e condivisione. Mia madre quando eravamo piccoli per tenerci "sulla retta via" usava questa frase: "Dio non ti perdonerà, non perdona chi non digiuna e cose terribili accadranno a lui e alla sua famiglia",

questa frase mi inquietava e avevo un'eco enorme nella mia testa.

Credo fosse il mio primo o secondo Ramadan, ero in terza media ed ero a digiuno: a quel tempo pensavo che se avessi trasgredito sarei stata punita, che la frase "Dio non ti perdona" non fosse metaforica, quindi spinta dalla paura delle conseguenze rispettavo i divieti del digiuno, ma la curiosità, e un'indole un po' "trasgressiva", erano sempre lì. C'era una tavola piena di dolci, cioccolatini, pizza, gnocchi... Io a digiuno ma non affamata. Mi ricordo come fosse ieri quel momento, in cui mi sono seduta sul divano in salotto, in mano un gianduiotto, la carta dorata e la scritta rossa, da sola, fisicamente ed emotivamente, con il cuore in gola, combattuta tra il desiderio di mangiarlo e la paura che gli avvertimenti di mia madre si avverassero... nella mia mente la punizione divina sarebbe stata reale e fulminea. Credo che nessuno si sia accorto di cosa mi passasse per la testa, in fondo tutto sarà durato un attimo, ma per me è stata un'eternità. Un bivio. Lo mangiai in un solo boccone, ottimo! Rimasi lì ferma, immobile a testa bassa, aspettando che accadesse qualcosa: "aiuto, aiuto, aiuto aaaaaaaahhhh...". Ma non accadde nulla, alzai la testa e mi guardai intorno e tutto procedeva normalmente, niente fulmini, niente cataclismi, niente di niente, mia madre mentiva. Questa per me era l'unica spiegazione, le cose non erano come lei le raccontava, non c'era un dio castigatore pronto a giudicare e punire.

Oggi sorrido e rido ripensando a quel momento, e alla paura irrazionale che avevo, ma sono altrettanto consapevole del valore che ha avuto nella mia vita, alla libertà mentale che mi ha dato quell'episodio, il mio modo di vivere nel mondo partiva da una prospettiva diversa. Episodi come questi hanno caratterizzato il mio percorso di crescita, ricerca di equilibrio, integrazione, momenti insignificanti per gli altri, ma che in me hanno avuto un grande eco, non solo in quel momento ma per le riflessioni, scelte e conseguenze che hanno prodotto, lentamente, intimamente.