

Marie Rose Moro

I NOSTRI BAMBINI DOMANI

Per una società
multiculturale

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati
possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page
al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

FrancoAngeli

3. Far nascerne nei bambini il desiderio di investire il mondo e le sue lingue

1. Come nasce il gusto per le parole nei bambini, in tutti i bambini. Un giorno Hado perse l'appetito

Hado è un ragazzo senza storia. Passa spesso inosservato in classe o durante la ricreazione. Va piuttosto bene a scuola e suo padre, un "uomo integro" del Burkina Faso, è molto fiero di lui. È il padre a raccontarci, durante il nostro primo incontro, che il suo paese è chiamato il paese degli uomini integri. Hado parla il francese molto bene e il mossi abbastanza bene da rendere fieri sua madre e suo padre. Può andare al paese e cavarsela da solo, mi dice la madre. Può prendere il mio posto al paese quando sarà il suo momento, mi dice il padre. I genitori percepiscono il loro bambino come ben inscritto nella propria filiazione, con un sentimento di perpetuità e di continuità. La migrazione non rappresenta, per questi genitori, una rottura insormontabile. Hado è il loro primo figlio a essere nato in Francia; deve quindi mostrare la strada della Francia ai suoi due fratelli minori, come afferma con fierezza suo padre. Questi racconta al figlio la storia del suo nonno paterno, che si è battuto come "fuciliere senegalese" al fianco dei francesi. Tutto va bene fino al quarto anno della scuola elementare, Hado è fra i primi della classe. Poi improvvisamente, durante il primo trimestre della quinta elementare, Hado comincia a lamentarsi spesso della sua maestra, che non gli spiega le cose, non gli dà la parola, dice, e a volte lo rimprovera senza un motivo. Non si sente benvoluto e, dopo qualche giorno di lamentele costanti, smette di parlare e si isola, rinchiuso in una triste solitudine.

Hado dipende dalla sua maestra per poter investire il sapere scolastico: i contenuti delle materie non gli sono abbastanza familiari, non lo interessano abbastanza perché possa investirli in quanto tali. Era fra i migliori perché amava le sue maestre e le sue maestre lo amavano, ma con questa nuova insegnante, che lo guarda con diffidenza, vive un'esperienza di discriminazione e si ritira senza far rumore, come se volesse diventare trasparente, trovandosi in difficoltà a scuola. Quando lo incontro e gli propongo di iniziare una consultazione transculturale insieme ai suoi genitori e in presenza di un traduttore, mi dice: «Sì, sono d'accordo, forse il traduttore mi aiuterà a non aver più paura delle parole». Da un po' di tempo Hado si sentiva minacciato, in particolare dalle parole francesi, all'orale, ma ancor più allo scritto. Come se queste parole fossero diventate meno desiderabili perché non più mediate da una maestra che lo comprendeva e lo stimava, come se fossero diventate violente. L'incontro diretto, non mediato con queste parole gli faceva paura. Questi meccanismi possono esistere *a minima* in tutti i figli di migranti che cercano di conquistare con le loro sole forze questi territori sconosciuti, perché scritti con parole con le quali ci si può incontrare solo direttamente, bruscamente. Hado aveva così perso l'appetito per le parole francesi ed è stato solo sostenendosi e passando attraverso le parole della lingua mossi parlata dal traduttore – valorizzato sia da noi sia dall'insegnante, alla quale abbiamo spiegato cosa stava accadendo ad Hado – che la paura delle parole si è potuta attenuare, facendo ritrovare al ragazzo l'appetito per tutte le parole.

✓ 2. Perché parlare è talvolta doloroso. Uma, la dolce ragazza dalle labbra serrate

Uma, che porta un grazioso nome indù, è una bella bambina di otto anni, vestita da sua madre un po' come una bambola dei tempi antichi. La sua famiglia è di origine tamil dell'India. Com'è noto, scegliere un nome per un bambino è uno dei riti più importanti dell'induismo. La scelta è determinata in accordo con le scritture e,

secondo la tradizione, con il tema astrale fatto al momento della nascita. In particolare quest'ultimo permette di determinare quale dovrà essere la prima lettera del nome. Il nome è scelto in modo che possa servire da segno di riconoscimento per chi lo porterà. La maggior parte dei nomi dati ai nuovi nati si ispira direttamente a divinità dell'induismo, a loro incarnazioni, ad appellativi riguardanti loro qualità o attributi, oppure a personaggi della mitologia, a santi e saggi... Il fatto stesso di usare il nome, di ripeterlo ogni volta che ci si rivolge al bambino, è un modo di rendere omaggio alla divinità e di porre il bambino sotto la sua protezione. Durante il primo incontro parliamo molto del nome di questa bambina. I genitori ci raccontano le modalità della nomina, le differenze fra le due famiglie e i conflitti che questa pratica può generare, ma concordano sul fatto che l'attribuzione del nome è molto importante per il benessere dei bambini e per il loro futuro. Uma è un nome femminile shivaita: i genitori ci narrano frammenti della storia di Shiva, la consultazione è molto animata.

Uma viene in consultazione con i suoi genitori perché non parla francese a scuola, cosa che fa disperare i suoi genitori, mentre quando è a casa parla le due lingue relativamente bene. Sua madre è molto arrabbiata con la figlia che non riesce a far suo ciò di cui lei avrebbe sognato di appropriarsi: la lingua e il sapere occidentali. Il padre, invece, dice di comprendere le difficoltà della propria figlia, che deve confrontarsi con un mondo esterno che nessuno può presentarle. Lui stesso è spaventato da questo mondo esterno così diverso dal proprio. In effetti, Uma ha paura, lo mostra nei suoi disegni in cui predominano colori scuri e forme ricoperte di grandi denti. Una e talvolta la migrazione costituisce. Inizierà a parlare nel mondo al di fuori della sua casa quando si sentirà sufficientemente rassicurata sulla forza dei suoi genitori e quando sarà accompagnata in questo passaggio da una lingua all'altra, spinta dalla forza di una lingua francese diventata desiderabile e di una lingua tamil che costituirà un legame intimo con i suoi genitori, legame abbastanza elastico da non rompersi quando si butterà a capofitto nella lingua della separazione, il francese. Uma ha bisogno di entrambi questi legami per cominciare il proprio percorso nella lingua francese.

¹ Per approfondire questo meccanismo d'insuccesso, descritto da Charlote e caratteristico dei bambini figli di migranti, vedi: Moro, 2007.

✓ 3. Il dolore dell'insuccesso

Poco tempo fa mi è stato chiesto di prendere in carico un bambino che ripeteva il suo corso preparatorio². Il piccolo diventava triste, ostile, talvolta addirittura violento, quando ci s'interessava un po', troppo a lui: aveva paura. Makan era il primo dei suoi fratelli a essere nato in Francia – fatto che, ai nostri occhi, lo rende il più vulnerabile, perché fa ricadere su di lui l'effetto della migrazione sulla famiglia. Sua madre era in una situazione di irregolarità a causa della sua posizione di seconda moglie e la sua vita in Francia non assomigliava affatto a quella che aveva immaginato. Mentre in Mali si guadagnava da vivere lavorando al mercato, qui si ritrovava a essere completamente dipendente dal marito. Non era nemmeno potuta rientrare nel paese di origine per i rituali di lutto dopo la morte del proprio padre.

È in questo contesto che avviene l'ingresso di Makan alla scuola materna. Separato dalla propria madre, il bambino, che pure parlava bene il soninké, si rinchiuide nel mutismo. Le insegnanti allora dissero alla madre: «Il suo bambino soffre di un disturbo del linguaggio, non deve più parlargli nella sua lingua, perché così gli impedisce di apprendere qui, ostacola la sua riuscita...». Spaventata, la giovane donna iniziò ad avere degli incubi in cui grandi uccelli la accusavano di fare il male del proprio figlio, non aiutandolo a crescere nel mondo francese. Così, da un giorno all'altro, decise di trasformarsi in una madre occidentale: di non parlargli più soninké, di sostituire la cucina tradizionale con le "steak-frites"... In questo modo Makan ha conosciuto una doppia rottura a scuola: si è separato dalla madre e ha perso la sua mamma soninké... e non si è mai ripreso veramente. Quando è arrivato in consultazione è stato necessario riprendere tutta questa storia, cercando di ricostruire i legami che permettono un'interazione e una trasmissione madre-bambino. Una madre non può trasmettere che ciò che ha, non può rinunciare a se stessa. Costringere questa donna a parlare francese al proprio figlio è stata una Makam va molto meglio, ma dal punto di vista della sua scolarizzazione ha perso tre anni. Un ritardo quasi irreversibile in Francia, in

un sistema scolastico che non concede volentieri una seconda possibilità.

Così come la nostra società non è abbastanza aperta, il nostro sistema scolastico non è abbastanza individualizzato. Né per i bambini dotati, né per i bambini migranti, né per quelli con handicap e neppure per i bambini semplicemente singolari e vulnerabili, il che è il caso di ogni bambino. Tutti i bambini che non riescono a far proprio lo schema di apprendimento stabilito sono considerati, troppo presto, incapaci di riuscire e messi a distanza. Il bambino soffre quindi doppiamente. Una volta comprese le ragioni di questa sofferenza è possibile curarla, ma le conseguenze dell'esclusione rimangono.

4. La clinica ha una storia e una geografia. Parlare e scherzare in assoluta parità

Waal è una donna lobi del Burkina Faso che parla tantissime lingue: prima di tutto il lobi e il dioula, perché la "parentela per scherzo" di suo padre era dioula e la sua famiglia partecipava a molte feste dioula. Nell'Africa occidentale, ci spiega, la parentela per scherzo è un tipo di relazione sociale interetnica che favorisce le relazioni fra i gruppi. Quando si è parenti per scherzo ci si può parlare, ma anche insultare nella lingua dell'altro o nella propria lingua, con spirito e garbo. Usando una definizione colta, si può dire che «la parentela scherzosa rappresenta un insieme di legami conviviali privilegiati e permanenti – stabiliti dall'Antenato, in modo orizzontale e verticale, all'interno del sistema di parentele (nella relazione con l'Altro) e delle attività (in un cammino personale rinnovato) –, che funziona sulla base dell'umorismo e della derisione cortese»³. Del resto Waal parla anche il wolof perché, prima di venire in Francia, è vissuta diversi anni a Dakar, in Senegal. Forte di queste tre lingue, che parla con gioia, si chiede perché faccia così fatica a parlare bene il francese e perché suo figlio faccia così fatica a parlare sia francese che lobi. Mentre in Africa è riuscita a passare senza problemi da una lingua all'altra, il passaggio al francese, la lingua coloniale del suo paese di origine, le resta profondamente estraneo. Conosce bene la storia co-

2. N.d.T.: il corso preparatorio in Francia corrisponde alla prima classe elementare della scuola italiana.

3. Ciata in *L'Essor*, 13 luglio 2009, p. 1. Vedere il sito internet: www.malikouna.com.

ionale del proprio paese e della propria regione e ne parla volentieri, riportando ricordi della sua famiglia. Dice di sapere quello che sta vivendo suo figlio e non riesce a biasimarlo per le sue difficoltà a investire nella lingua francese, poiché anche lei vive la stessa cosa. Sente che è più forte di lei e che, come per suo figlio, non si tratta di cattiva volontà. Conclude che vi è una dimensione profondamente politica in questo rifiuto della sua testa e del suo corpo ad abitare la lingua dell'altro, di colui che non la riconosce. Waal soffre molto per la discriminazione di cui lei, e anche i suoi bambini, sono oggetto in Francia. Se non riesce a parlare bene il francese è perché esiste una gerarchia implicita fra le lingue e perché le lingue da lei parlate sono considerate implicitamente inferiori al francese. Il suo modo personale di resistere e di conservare la sua dignità è quello di conservare vive dentro di sé tutte le lingue che conosce della sua terra e di non lasciarsi imporre alcuna gerarchia delle lingue. «Resisto, ma così facendo mi "auto-sabotto", precisa, e comprometto il futuro dei miei bambini in questo paese che ho scelto per loro». Dev'essere diventare più forte contro le discriminazioni di cui è oggetto quotidianamente se vuole che i suoi figli si sentano autorizzati a parlare questa lingua francese che non la riconosce né come madre, né come donna. Quando è andata all'agenzia del lavoro per iscriversi a una formazione che insegnava ad avviare una micro-impresa – racconta Waal, che è un'eccellente sarta e che ha risparmiato per aprire un suo negozio – le hanno risposto che nel suo caso la sola formazione possibile era nei lavori domestici, privandola così di ogni libero arbitrio e di ogni possibilità di competenza altra. Tutte queste osservazioni su di lei la feriscono e le rendono difficile l'accesso alla lingua francese. Tuttavia, acquistare consapevolezza dei meccanismi in gioco le permetterà di aiutare i suoi figli a non identificarsi con lei e con il suo dolore. Waal inizierà a scrivere un giornale, in cui disegnerà magnifici vestiti che diventeranno la base dell'atelier di sartoria che alla fine aprirà insieme ad altre africane, che hanno creato un'associazione di donne africane in Francia. Dal canto suo il figlio, grazie ad un lavoro psico-terapeutico, riuscirà a sciogliere progressivamente la sua parola, arrivando ad affermare, durante una consultazione con un traduttore, di voler diventare anche lui traduttore. Uscire dalla scissione attraverso la costruzione di legami: è sicuramente questo il modo più creativo di fare per i figli di migranti.

La conclusione delle consultazioni con Waal e suo figlio avrebbe potuto essere quella di una contadina lobi, testimone della storia coloniale del suo paese, da cui ho preso in prestito alcuni dei nomi per raccontarvi la storia di questa madre e di suo figlio. Questa testimonianza è stata riportata da un grande storico del paese lobi, Jeanne-Marie Kambou-Ferrand (1995, p. 147-156): la donna testimone si chiama Waal-Hiréna, nome degli iniziati al grande rito etnico lobi che ha luogo ogni sette anni. Questo nome significa: "soffie, gemme, ma cammina!". All'inverso, la conclusione di Waal-Hiréna avrebbe potuto essere quella della nostra paziente dopo un lungo cammino doloroso, dove i rapporti di forza si sono incarnati nel suo corpo e nella sua lingua: «Se un giorno racconterai la mia storia, diceva Madame W.-H., devi precisare che alla mia età non provo più risentimento verso i Bianchi, nonostante gli orrori subiti a causa del loro stato di dominazione. Ho capito che si trattava di una questione di forza e loro erano i più forti» (*ibid.*, p. 96). Prova che la clinica ha una storia e una geografia, che anch'essa s'inscrive in un contesto politico e storico che le dà un senso e che questa memoria transgenetrazione s'iscrive poi nei corpi e nell'intimità.

5. Quando i genitori vi lasciano in un mondo ostile. Parvati, un'odissea piena di ostacoli

Parvati porta lo stesso nome della propria madre, che a sua volta portava il nome della propria madre, che lo aveva preso da sua madre: «Porto questo nome in onore della dea Parvati, che protegge le figlie maggiori della famiglia», precisa. Parvati è nata in Francia, in un angolo della periferia chiamato da tutti il Piccolo Sri Lanka per il gran numero di famiglie tamil, provenienti da quell'isola, che ci vivono insieme. È un luogo accogliente dove, quando è possibile, la comunità organizza delle feste per onorare gli dei e le dee del pantheon indù. È un luogo in cui arrivano gli echi della guerra che provoca molta rabbia nel paese d'origine – una rabbia che arriva qui affievolita dalla distanza e soprattutto dalle grandi preoccupazioni quotidiane delle famiglie. Qui c'è una piccola guerra, là una grande, più omicida e infinitamente più crudele, ma la guerra è comunque entrata nella casa di Parvati, qui, da quando sua madre si è ammalata.

La vita quotidiana dei bambini, già difficile, è diventata insopportabile. La madre di Parvati è spesso all'ospedale per curarsi dal cancro – che, secondo i medici, ha una prognosi grave. L'hanno detto in francese, lingua padroneggiata male dalla famiglia, che avrebbe preferito potersi rivolgere ai medici in inglese, lingua che conoscono molto meglio, ma il medico si è rivolto loro in francese, dicendo solo poche parole in inglese. E queste parole sono state definitive: “*death*”, “*soon*”... Anche Parvati, che ha solo dieci anni, ha capito: sua madre sta per morire.

Parvati è molto legata alla madre, alla quale fa da interprete. Si rivolge alla dea e le dice che, se sua madre muore, non parlerà mai più. Anche la madre di Parvati sa che sta per morire e cerca dei modi per proteggere i suoi bambini. Ne ha tre: una figlia, Parvati, e i suoi due fratelli minori di cinque e sette anni. Suo marito non riesce a sopportare che sua moglie stia morendo, è triste e spaventato. Si chiede come farà a vivere in un paese, che non è il suo, con i suoi tre bambini. Ha paura e sua moglie glielo legge negli occhi. Cerca di rassicurarlo, gli dice che è il suo destino e che, come lei, nemmeno lui deve avere paura. Ma nulla serve a calmare l'uomo. Resta tutto il giorno con lei all'ospedale, rischiando di perdere il proprio lavoro a causa delle numerose assenze. Lei gli dice di andare a lavorare, ma lui le risponde che non vuole lasciarla da sola in quel mondo ostile. Le racconta i suoi ricordi dello Sri Lanka ed entrambi fuggono da quel letto freddo di ospedale, ricordando i giorni di festa, i momenti di gioco, i piatti deliziosi. Quando i figli maschi sono lì, la madre traduce per loro, perché non possono comprendere tutto ciò che il padre racconta di quel luogo a loro sconosciuto. Parvati, che parla bene il tamil, afferra che diventerà una hostess per andare e venire dallo Sri Lanka alla Francia, per far viaggiare suo padre e sua madre. La madre sorride, sa che non avrà il tempo di attendere e di vedere sua figlia hostess. Immagina un'ipotesi per il futuro. Ha una sorella maggiore che vive nel paese di origine, sposata da molti anni: la farà venire qui a occuparsi dei bambini, vivrà con suo marito nel villino familiare che hanno in affitto. Il marito di Parvati non capisce perché la moglie si ostini a programmare ciò che accadrà quando lei non ci sarà più. Non può immaginare la sua morte, ma accetta. Non può opporsi alla sua volontà, tanto più poiché la moglie sembra tenerci così tanto. La madre parla anche a Parvati: le racconta che, a volte, gli adulti se ne

vanno troppo presto e devono essere aiutati da altri adulti. Le dice che sua sorella verrà a occuparsi di loro. Parvati piange e le chiede di restare; le dice che se muore è colpa della Francia e della tristezza che la madre prova per essere lontana dalla propria madre. Sua madre le chiede di onorare sempre la memoria della dea; se lo farà, avrà una bella vita.

La sorella arriva in Francia. Qualche giorno più tardi Parvati muore e la piccola Parvati smette allora di parlare in francese, sia per rabbia che per dolore. A scuola non apre più bocca: ascolta con attenzione, ma non riesce più a parlare. Si chiude e si raggomitola su se stessa, contro questo mondo che la spaventa e che non ha saputo guarire sua madre, non ha potuto trattenerla. Non ha più lacrime, non ha più neanche parole in francese. In casa le cose si complicano. Suo padre e la zia non vanno d'accordo e si contendono i bambini. La piccola Parvati prega la dea, si rivolge a sua madre come a una dea, le chiede di tornare. Senza di lei il mondo francese le sembra ostile. Ha paura, serrà le sue labbra.

Perché questa bambina possa parlare di nuovo in francese dovrà poterla aiutare a passare da un mondo all'altro, da una lingua all'altra. Occorrerà prima di tutto farla riconciliare con la propria madre, verso la quale è molto risentita perché l'ha abbandonata, riconciliandola così anche con la propria posizione di figlia maggiore che detiene un legame privilegiato con la dea e con il paese dei propri genitori. Occorre inoltre fare in modo che gli adulti che circondano i bambini smettano di litigare fra loro, in modo che ognuno ritrovi il suo posto e che Parvati possa svolgere il suo ruolo di figlia che deve passare da un mondo all'altro, da una lingua all'altra. Cosa che farà con una certa felicità, scrivendo belle storie che le sarebbe piaciuto raccontare a sua madre, storie che le sono accadute nel mondo francese. Sogna di andare negli Stati Uniti per raggiungere una parte della sua famiglia che è emigrata laggiù. Impara l'inglese con determinazione.

6. Quando la scuola francese delude

Nell'ambito dell'attuazione del programma di lavoro «Educazione e formazione 2010», la Commissione europea ha costituito una rete

europea di esperti in scienze dell'educazione. Una parte di questo lavoro riguardava «educazione, migrazione, inegualanza, esclusione sociale». Gli esperti hanno ripreso gli studi significativi in questo campo, pubblicati in Europa negli ultimi anni, in particolare il rapporto dell'OECD⁴ intitolato: «Where immigrant students succeed: A comparative review of performance and engagement in PISA 2003» (Stanat *et al.*, 2006). I paesi europei coinvolti nello studio sono l'Austria, il Belgio, la Danimarca, la Francia, la Germania, il Lussemburgo, la Norvegia, i Paesi Bassi, la Svezia e la Svizzera. La prefazione del rapporto afferma che «gli studenti immigrati sono motivati e mostrano un'attitudine positiva verso la scuola. Malgrado ciò, i loro risultati sono spesso inferiori a quelli dei loro pari autoctoni, non solo in materie fondamentali quali la matematica, la lettura e le scienze, ma anche rispetto a competenze generali di risoluzione di problemi». Questo dato era già stato rilevato da nostre analisi precedenti (Moro, 1994), il che tende a dimostrare che il tempo da solo non è sufficiente per modificare il rapporto con il sapere e con la scuola dei figli di migranti: le questioni restano non risolte e l'accesso al sapere dei bambini profondamente disuguale.

ti). È questo il caso, per esempio, di quanto accade in alcuni cantoni svizzeri o in Austria, dove il 20% dei bambini immigrati, in prevalenza maschi, frequenta una Sonderschule, scuola per bambini con bisogni particolari, con un handicap mentale o fisico (ricordiamo che vi è il 9% di bambini immigrati nelle scuole "normali") (Luciak, 2004). «Si osserva una situazione simile, anche se meno marcata, nella comunità fiamminga del Belgio, nei Paesi Bassi e in Germania; la Francia è citata per la sovra-rappresentazione di bambini immigrati nelle Segpa (Sezioni di insegnamento generale e professionale adattato) e nelle Erea (Istituti Regionali di insegnamento adattato) (Luciak, 2004)» (Feyfant, 2008).

I loro risultati sono spesso inferiori a quelli dei loro pari autotettoni, non solo in materie fondamentali quali la matematica, la lettura e le scienze, ma anche rispetto a competenze generali di risoluzione di problemi». Questo dato era già stato rilevato da nostre analisi precedenti (Moro, 1994), il che tende a dimostrare che il tempo da solo non è sufficiente per modificare il rapporto con il sapere e con la scuola dei figli di migranti: le questioni restano non risolte e l'accesso al sapere dei bambini profondamente disuguale.

Più nello specifico, in Francia «l'indagine del Ministero dell'educazione su un campione rappresentativo di studenti, entrati in prima media nel 1995 e valutati nel 2002, mostra che all'ultimo anno della scuola media superiore, tecnologica e generale, il 7,5% dei bambini figli di operai e impiegati francesi di origine è “in pari”, contro il 6,5% di quelli di origine portoghese e il 5,2% di quelli di origine maghrebina» (Brinbaum e Kieffer, 2005; Feyfant, 2008). Questa indagine conferma i risultati del lavoro realizzato da Vallet e Caille nel 1996 sugli «studenti stranieri e nati dall'immigrazione nella scuola e nel collegio francese», che aveva dimostrato «che le differenze dei risultati erano globalmente identiche e che le stesse do-

maude O'Connell erano già presenti dieci anni fa» (*ibid.*). Né consente una situazione paradossale: «I dispositivi che accolgono i bambini appena arrivati in strutture specifiche sono concepiti *a priori* per facilitare l'integrazione nel sistema scolastico del paese di accoglienza. Ora l'uso che ne è fatto in alcuni paesi e regioni ne mostra i limiti

7. Il tempo non fa passare nulla

E difficile poter dire che i figli di migranti non rappresentano una categoria a rischio, un gruppo vulnerabile che si scontra con la scuola in modo talvolta violento. La scuola diventa allora per loro un luogo che produce sofferenza, dubbi e un'esperienza di accantonamento dei sogni ed illusioni di riuscita individuale e collettiva. Lo stesso vale per i loro genitori, che talvolta fanno molta fatica a rinunciare alla riuscita dei loro bambini, poiché quest'idea è parte integrante del progetto migratorio. Quante volte abbiamo sentito parlare di quest'argomento: «Ho lasciato il mio paese perché i miei bambini, contrariamente a me, imparassero a leggere e a scrivere...», «Volevo che i miei bambini potessero essere dei Signori e delle Signore», o ancora: «Volevo che il mio bambino potesse avere la libertà di intraprendere...». Questi elementi partecipano alla trasmissione transgenerazionale, guidando gli stessi bambini. Ma se questi bambini non possono inscriversi in un tale progetto, se la scuola non diventa loro familiare, ma resta estranea, allora il dolore e la delusione sono forti, così come il risentimento verso questo mondo esterno che decisamente non li riconosce e li obbliga a vivere ai margini, come i loro genitori.

4. OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development (N.d.T.).
 5. *Dossier d'actualité*, n. 35, maggio 2008: 1-12. Disponibile su: <http://www.inrp.fr/vst/>

5. *Dossier d'actualité*, n. 35, maggio 2008: 1-12. Disponibile su: <http://www.inrp.fr/vst/>.

corso di un seminario in cui si confrontava la realtà sociale francese con quella europea, ciò che è importante è l'integrazione sul mercato del lavoro degli immigrati e dei loro figli. Se si confrontano la prima e la seconda generazione si constata che i giovani della seconda generazione sono meno ben inseriti nel mercato del lavoro. [...] In Germania vi sono importanti difficoltà sia per la prima che per la seconda generazione e lo stesso accade nel Regno Unito. In Francia le difficoltà si aggravano un po' da una generazione all'altra. Si tratta di un paradosso, poiché la maggior parte degli immigrati arrivati nel Glorioso Trentennio non possedeva un livello elevato di educazione; la situazione non migliora per i loro bambini che pure sono nati qui e sono stati educati in Francia» (citato in: Feyfant, 2008). Dunque la questione dell'adattamento non è sufficiente per comprendere le sofferenze della seconda generazione, poiché essa, per definizione, è adattata a questa situazione: è la sola che conosce. Occorre quindi considerare i lavori che descrivono dall'interno la vulnerabilità di questi bambini cresciuti in situazione transculturale e individuare le condizioni che permettono a questi ostacoli, che non si attenuano con il tempo, di trasformarsi in sorgenti di creatività. La differente riuscita dei figli di migranti non è legata né alle loro motivazioni, né alla sola differenza sociale (*ibid.*). Bisogna piuttosto cercare nel modo di funzionare proprio dei bambini in situazione transculturale, nella scuola e nella società in cui questa scuola è inserita.

La diversità culturale della società si riflette nella scuola e talvolta vi si concentra per la segregazione dei figli di migranti, socialmente sfavoriti, che si ritrovano negli istituti abbandonati dagli autoctoni, più favoriti, e che possono più facilmente trovare strategie per evitare certe zone e certe scuole – quelle precisamente dove vi è una forte proporzione di figli di migranti. Quale può essere allora la pertinenza di una teoria dell'«etnicità dello spazio scolastico» in un tale contesto di segregazione culturale e sociale? Seguiamo l'analisi di Lorcerie (2004) che scrive: «La ricerca sulla teoria sociale dell'etnicità può essere formulata ponendosi tre tipi di domande: "Io statuto etnico degli individui (studenti, genitori, insegnanti) influenza sul modo in cui sono trattati o sul loro modo di interagire nello spazio scolastico?", "Le pratiche e le situazioni scolastiche influiscono sulla rivedicazione o l'attribuzione di uno statuto etnico agli individui?", "Le strutture, le forme e i contenuti dell'educazione (*curriculum vitae*,

materiali didattici, lezioni) riflettono la dominazione etnica e l'etnonazionalismo, oppure vi resistono e ne danno una visione critica?"». L'istituzione scolastica fa parte del sistema istituzionale nazionale ed è inevitabilmente attraversata dalle stesse correnti e dagli stessi movimenti di rifiuto. Sarebbe opportuno tenere sempre presenti i lavori di Zirotti, Debarbieux, Payet, ecc., pubblicati nel 1996 e 1997, relativi alla componente etnica dei disordini scolastici e al sentimento di ingiustizia. Lo stesso dicasi per i lavori sulla componente etnica della riuscita scolastica (Feyfant, 2008).

Che lo si voglia o no, ma più facilmente ancora se non lo si vuole, se non lo si pensa, se lo si nega nonostante i fatti denunciati dagli studenti stessi, dalle famiglie e anche dalle associazioni di genitori degli allievi, la scuola crea segregazione sociale e culturale. In Francia, nei corsi eufemisticamente definiti "specializzati", si possono vedere classi intere costituite unicamente da bambini dell'Africa dell'ovest, per esempio, ma anche nei corsi di insegnamento generale vi sono scuole primarie e alcune classi delle scuole medie inferiori, poste in zone socialmente sfavorite, che sono composte essenzialmente da figli di migranti. Gli altri bambini, anche quando provengono da famiglie che vivono in queste zone, riescono ad avvalersi di strategie per evitarle, in Francia grazie alle deroghe o alla scelta delle opzioni oppure, ovunque in Europa, grazie al gioco del sistema privato/pubblico.

8. Imparare a sostenere la pluralità piuttosto che nasconderla

Per concludere potremmo riprendere il discorso pronunciato al convegno «Il particolare, il comune, l'universale: la questione della diversità culturale a scuola» (Feyfant, 2008), Lorcerie vi ha richiamato «la mancanza di discorsi politici forti, la mancanza di formazione degli insegnanti sull'etnicizzazione ("razzializzazione") della società francese, sul contrasto tra la realtà e la fanta costruita "attorno agli allievi immigrati"». Non è stata realizzata nessuna indagine sui percorsi d'inclusione, che costituiscono il lavoro quotidiano di un certo numero d'insegnanti. Al contrario esistono indagini sull'etnicizzazione dei rapporti pedagogici. Gli insegnanti di biolo-

gia, di francese o di storia devono lavorare per accomodamento⁶. In una relazione sull'insegnamento della storia dell'immigrazione a scuola, Bonafoux, De Cock-Pierrepoint e Falaize (2007) insistono molto su tale accomodamento che, assumendo la forma di un "credo della diversità", abbatté gli stereotipi e produce una "stigmatizzazione positiva". Il concetto di stigmatizzazione positiva, di valorizzazione positiva degli apporti culturali e storici di coloro che compongono queste migrazioni, è centrale per la costruzione del legame sociale all'interno della scuola: cosa merita di essere insegnato? Cosa fa parte del sapere universale valido per tutti? Cosa è valido per me e per l'altro? La mia storia e la mia differenza fanno parte della scuola? È interessante notare che i figli di migranti che riescono bene a scuola riferiscono in genere dell'incontro sul loro percorso di un traghettatore, di qualcuno che ha valorizzato la loro differenza, che ha pensato che contribuisse alla costruzione della società francese (Morro, 1994). Per Lorcerie (2004) «è necessario che la scuola francese si trasformi da scuola etnica in scuola pluralista, ma perché questo accada occorre "metterci le parole"». La difficoltà è importante, non ci si fa carico del problema "etnico", ma lo si nasconde, lo si nega, lo si minimizza in nome dei principi universali della nostra Repubblica. Come è possibile in tali condizioni immaginare una scuola pluralista che garantisca un accesso reale all'istruzione a tutti i bambini nella loro diversità e non solo agli allievi che ci somigiano? La recente risoluzione del Parlamento europeo, che va nella direzione del riconoscimento delle differenze e della loro valorizzazione, dà tuttavia un po' di speranza.

9. La diversità culturale e linguistica: un valore da coltivare

Il 2 aprile 2009 una risoluzione del Parlamento europeo sull'educazione dei figli di migranti ha attirato la mia attenzione. In effetti il 2008, anno europeo del dialogo interculturale, ha rappresentato l'occasione per avviare un dibattito sulle sfide e le possibilità dei sistemi educativi dell'Unione europea. Si è giunti così a diverse conclusioni che ben corrispondono a ciò che viviamo quotidianamente,

6. *Education et Francophonie*, 2008.

ma che talvolta è difficile dire ad alta voce, tanto i pregiudizi annebbiano lo sguardo. Prima di tutto è stato dimostrato che le migrazioni all'interno dell'Unione e l'immigrazione verso l'Unione sono aumentate nel corso di questi ultimi decenni, trasformando in molti luoghi la composizione delle scuole. È stato ugualmente stabilito che spesso le differenze culturali rendono difficile la comprensione e il dialogo sia fra allievi che fra allievi e professori. L'analisi degli studi esistenti ha inoltre evidenziato «che i risultati scolastici dei figli di migranti sono considerevolmente inferiori a quelli degli allievi originari del paese di accoglienza e che la maggior parte dei minori immigrati scolarizzati si trovano in una situazione socio-economica precaria» – dati regolarmente contestati in Francia in nome di un universalismo ideologico poco efficace. La rilevazione di questo successo è la stessa emersa dalle grandi analisi europee citate in precedenza. Ma la rilevazione non si ferma a questo e tutti gli studi sulla clinica transculturale della seconda generazione l'hanno mostrato (Morro, 1994, 2007): «Le potenzialità dei figli di migranti spesso non vengono scoperte e restano inutilizzate, [il che] genera svantaggi sociali, culturali ed economici per la società nel suo insieme.» La diversità quindi non sarebbe solo un ostacolo, ma anche un'opportunità individuale e collettiva, se accettassimo di correggere i nostri pregiudizi, se tenessimo conto dei risultati degli studi degli ultimi vent'anni in psicologia transculturale, in linguistica, ma anche in scienze dell'educazione o in etnopsicoanalisi.

Proseguendo, si può leggere che «la migrazione può essere una fonte di arricchimento per le scuole, sia sul piano culturale che educativo, ma che, in assenza di adeguate misure di accompagnamento, può sfociare in importanti divergenze». Ecco come in Francia si scambiano le conseguenze con le cause: non si cambiano i propri modi di vedere e di fare, ma si cerca di modificare l'altro, causa di tutte le preoccupazioni, il che porta in un vicolo cieco. La scuola pre-suppone sempre una certa trasformazione dei bambini, di tutti i bambini, per adattarsi agli obblighi dell'apprendimento. Questo processo è necessariamente segnato dalla violenza e dalla separazione con il proprio ambiente di origine, se quest'ambiente è diverso dalla scuola sul piano linguistico, sociale o culturale. Per questo motivo una scuola che cerca di cancellare la storia dei bambini, la loro lingua materna, i loro legami, le loro appartenenze esercita una violenza ancora

più grande. Una violenza che implica un impoverimento per tutti quei bambini che devono rinunciare a una parte di se stessi per apprendere — impoverimento che rischia di essere definitivo o quasi, poiché essi interiorizzeranno che questa parte di loro è inutile, se non addirittura nefasta. Chi può apprendere e costruirsi avendo un'immagine negativa di sé, di una parte di sé, la più intima, la più infantile, la più affettiva poiché legata agli affetti genitoriali e familiari?

La risoluzione del Parlamento europeo considera, in seguito, che «la diversità crescente della popolazione scolastica, derivante da una crescente migrazione, rappresenta una sfida per gli insegnanti, cui non è stato insegnato a gestire in modo appropriato questa nuova forma di diversità all'interno delle classi». Dal nostro punto di vista questo vale per tutti noi che ci occupiamo di bambini, negli ospedali, nei quartieri, nei tribunali. Favorire la creatività e le forze vive dei figli di migranti, non sufficientemente riconosciute, implica, secondo la circolare, «preservare e promuovere il multilinguismo, che deve diventare parte dei programmi di tutte le scuole». L'apprendimento delle lingue deve essere «incoraggiato fin dalla scuola materna per facilitare l'integrazione dei migranti»; il posto della lingua materna nei programmi degli istituti e l'organizzazione di tale insegnamento vengono «esplicitamente lasciati alla discrezione degli Stati membri».

Ecco il punto esatto in cui oggi comincia il nostro lavoro, che non riguarda solo la scuola, ma l'intera società, poiché presuppone il reallizzarsi di una sorta di rivoluzione per uscire dalla gerarchia delle lingue, riconoscendo un fatto ovvio: si impara a parlare nella propria lingua materna ed è così del resto che si impara meglio a parlare, con uno scambio di parole e di sentimenti, scambi che permettono di raccontarsi storie e di desiderare l'apprendimento di altre lingue e di altre storie. Da qui l'importanza del riconoscimento della diversità delle lingue presenti in un dato ambiente, dell'apprendimento precoce delle lingue all'interno della famiglia e a scuola — contesti che per il bambino non hanno lo stesso significato. La presenza della lingua dei genitori nello spazio pubblico e nello spazio scolastico costituisce un forte atto simbolico di riconoscimento per il bambino e di autorizzazione a essere così com'è, con le diverse lingue che lo abitano. Certo, al di là della lingua, è la trasmissione familiare e collettiva a

essere in gioco. La lingua non riassume l'identità, s'iscrive in un processo che può far posto alla diversità, senza altre difficoltà se non quelle rappresentate dai nostri pregiudizi e dalla nostra cultura dell'uno, dell'unico, di una strutturazione ritenuta tanto più forte in quanto si regge su un solo pilastro: il mito. Ora nei fatti si osserva che l'identità è tanto più forte quanto più riflette la realtà affettiva e collettiva vissuta da questi bambini. Voler cancellare una parte di loro attraverso il mancato riconoscimento della loro lingua materna può portare solo a dubbi sulla propria identità, a malintesi, a repressioni generatrici di violenza e a rovesciamenti di un amore deluso in rabbia. La realtà ricorda tutti i giorni a questi bambini che devono superare degli ostacoli se vogliono far parte di questo mondo che, tuttavia, è anche il loro. Questa stigmatizzazione, in particolare a scuola, contribuisce oggi a costruire l'identità dei figli dei migranti, anche se non sono tanto loro a definirsi come tali, quanto piuttosto gli altri a vederli così e ad assegnare loro una certa posizione: ai margini.

Ecco perché la risoluzione del Parlamento europeo mi ha riempito di gioia transculturale. Resta da fare un lungo cammino, quello del riconoscimento della diversità e del plurilinguismo come seme della creatività dei bambini, di tutti i bambini. L'Europa è territorio di traduzioni, diversamente dagli Stati Uniti che hanno una lingua comune, l'inglese — anche se lo spagnolo sta acquistando un posto sempre più importante. Questa realtà europea della diversità delle lingue, dell'importanza delle migrazioni e, quindi, della necessità di traduzione, rappresenta un'opportunità per pensare altrimenti i figli dei migranti e il loro rapporto con il mondo di accoglienza dei propri genitori. Un tale riconoscimento è portatore di una filosofia del mondo, degli esseri e della costruzione della loro identità. È la nostra opportunità, perché i figli dei migranti sono, per necessità, traduttori di lingue e di mondi, traghettatori, inventori di immaginari molteplici e mettici.

10. In che modo i bambini conquistano il gusto per le lingue e il sapere

Una società deve fare delle scelte per i propri bambini, che devono tradursi in orientamenti sociali e politici. Occorre difendere ciò di

cui i bambini e i loro genitori hanno bisogno, affinché questo possa poi riflettersi in scelte collettive che tengano conto delle scoperte delle scienze sociali, delle scienze umane o delle scienze della vita, in funzione dei bisogni. E, quando è necessario, occorre affermarlo ad alta voce. Una delle questioni che si pongono nella società attuale riguarda il sapere se la diversità delle usanze e delle lingue rappresenti un fattore di coesione e di uguaglianza sociale e se, a livello individuale, favorisca o ostacoli lo sviluppo dei bambini. Domanda che si pongono tutti coloro che oggi lavorano con i bambini che vivono nei contesti multiculturale e multilinguistici esistenti in tutti i paesi europei. Come farsi carico della diversità dei bambini, delle loro storie, dei loro rapporti con il mondo, con il sapere, con le lingue e come donare a questi bambini una maggior consapevolezza della loro lingua e un maggior desiderio di apprendere le lingue? È questa la sfida, quella di un migliore accesso al sapere dei bambini, di tutti i bambini, e di un ampliamento delle loro possibilità, della loro capacità di vivere insieme, di confrontarsi fra di loro e di condividere.

La nostra pratica quotidiana di psichiatri infantili a Parigi e nella periferia parigina multiculturale, dove convivono migranti di diverse generazioni con i loro bambini, può aiutarci a rispondere⁷. La nostra esperienza di cura e di ricerca in questo campo ci ha portato a lavorare con bambini che passano attraverso diverse lingue, in particolare con i bambini figli di migranti che parlano lingue diverse a casa e a scuola, ma anche bambini che cambiano lingua perché viaggiano con i loro genitori o perché provengono da adozioni internazionali. Tutti questi bambini hanno percorsi linguistici ricchi, ma che possono apparire complessi agli occhi di chi considera che avere una sola lingua sia la normalità – cosa che nel nostro mondo attuale tende a diventare sempre più rara. Tuttavia non si può erigere a norma ciò che sembra intuitivamente più facile da pensare e trasformare in naturale o in necessità ciò che invece appartiene all'ordine della cultura e dell'adattamento a un nuovo ambiente. Partiamo dunque dai figli dei migranti, bambini che sono obbligati a padroneggiare differenti regi-

stri, differenti mondi, talvolta differenti lingue, e avviamoci verso l'immaginario poliglotta.

11. Immaginario poetico e politico della diversità

Ispirandoci liberamente a Chamoiseau (2008, p. 17), abbiamo fatto nostro il seguente postulato: «Opporsi a una lingua che ne domina un'altra non significa destituire la lingua dominante mettendo al suo posto quella dominata; significa piuttosto trasmettere ai nostri bambini, e se possibile a noi stessi, un immaginario multilingue che ci farà innamorare, in senso tanto fantasmatico che concreto, di tutte le lingue del mondo. È questo a cambiare tutto.» Non basta essere poliglotti per avere un immaginario della diversità. Si può essere poliglotti e trattare le lingue come fossero oggetti posti fianco a fianco. L'immaginario poliglotta è una specie di poetica o di arte della vita, uno sguardo, una clinica che permette, nell'immenso riverbero di tutte le lingue e culture disponibili, di captare ciò che ci è utile, di andare con slancio verso ciò che possiamo recuperare per costruire noi stessi. E dobbiamo costruirci individualmente. «È quello che fa il guerriero», ricorda Chamoiseau (*ibid.*), «si costruisce in modo individuale in un campo aperto costituito dall'immaginario. Il suo campo di battaglia è quello dell'immaginario della diversità. E questa volta su questo campo non c'è nessuno a opporsi, non c'è nessuna guerra da combattere, ci sono solo vittorie da trovare...».

Ecco senza dubbio uno degli obiettivi del nostro mondo multiculturale: comprendere la posta in gioco rappresentata dalla conoscenza delle lingue, sia da un punto di vista concreto che immaginario, nella costruzione dell'identità di tutti i bambini che, per una ragione o per l'altra, attraversano lingue e mondi, e favorire in questi bambini la costruzione di un immaginario poliglotta che li guidi, li aiuti a crescere e aiuti anche i loro terapeuti, i loro insegnanti o i loro educatori. Il rapporto con l'altro, con l'alterità, con l'universale non si costruisce attraverso la cancellazione e l'abrasione dei conflitti e delle differenze, ma piuttosto confrontandosi con essi direttamente per superarli, come ha detto Obama nel suo importante discorso di Philadelphia. Le idee di Obama, lo sappiamo, sono influenzate dal grande filosofo americano Reinhold Niebuhr (1892-1971), poco conosciuto

7. Per la descrizione del contesto di Bobigny dove ho aperto questa consultazione trans culturale, vedi Moro e Moro, 2004. Oggi questa consultazione transculturale si svolge anche a Cochin, nel cuore di Parigi.

in Francia, ma una delle maggiori figure del pensiero americano del xx° secolo, in particolare grazie a due opere: *L'Ironie de l'histoire américaine*. *L'homme moral dans une société immorale* e *La Nature et la destinée de l'homme*. Come da lui stesso affermato, Obama dice di dovere a lui «l'idea sorprendente secondo la quale il male, le prove e la sofferenza esistono realmente nel mondo. Che dobbiamo restare umili e modesti nella nostra convinzione di poterli eliminare. Ma che non dobbiamo fare una scusa per il cinismo e la mancanza di azione. [...] L'idea che dobbiamo fare tutti gli sforzi possibili ben sapendo che sarà difficile, invece di barchenarci tra un idealismo naïf e un realismo amaro»⁸. Tale posizione è profondamente intima: poter abitare un immaginario della diversità non solo con buoni sentimenti, ma con una poetica, una profondità, una rappresentazione di quest'universo molteplice. Questo si traduce in scelte politiche, in un modo di vivere insieme che esca dalla gerarchia e dalla paura e che immagini mescolanze in grado di trasformarci.

12. Una lingua è anche un albero della vita

Per i figli di migranti presi tra diversi mondi la lingua francese costituisce talvolta il solo punto fermo. Si sa, la lingua è una genealogia. Dover avere diverse lingue, in alcuni casi scegliere di averne diverse – ma questa è tutta un'altra situazione – significa necessariamente dover accedere a un metalinguaggio per trascenderle. Significa anche dover incrociare tra loro la genealogia trasmessa dal di dentro, dalla famiglia, con quella acquisita al di fuori, nell'ambiente esterno. Tutto questo aumenta la propria libertà, ma a condizione di avere i mezzi per farlo e il desiderio di creare per se stessi una genealogia complessa, molteplice, di creare interazioni tra queste lingue, tra queste genealogie. La diversità – sta qui il suo fascino, ma anche la sua problematicità – porta alla complessità.

E al di là delle parole, vi è la diversità dei concetti. Facciamo un esempio preso dal vocabolario ontologico castigliano, la mia lingua materna. “Soportar”, “tenere duro”, in una parola “essere”, si dice *aguantar*. Il sostantivo, *aguante*, significa “resistenza”, ma la parola

suggerisce molto di più, come scrive Michel del Castillo, «poiché si tratta non solo di un evento o di una sventura sopportate con il pieno controllo di se stessi, ma di un'azione compiuta dal soggetto, resistere, se si vuole, ma con un misto di sfida e di impassibile disprezzo. [...] Nella tauromachia questa parola indica la forza interiore del *maestro* che sopporta la carica del toro, non solo senza aprire bocca, nell'immobilità più completa, ma con un orgoglio sprezzante. È con la stessa tranquilla dignità che Don Chisciotte affronta rovesci e innumerosi, è questa stessa fierezza che trovo nei paesi musulmani. Dovunque si guardi, si ritrova l'impronta dell'Islam...» (Del Castillo, 2005, p. 44). Una tale parola non può quindi essere compresa se non considerando anche il concetto cui afferisce.

Quando cambia la lingua, si possono conservare le parole e cancellare la specificità del contesto o, al contrario, conservare i concetti nella loro radicale differenza e modificare le parole. Quando si usa in francese, la parola “soportare” non ha le stesse sfumature e non rimanda agli stessi riferimenti culturali, alle stesse immagini. E questo che devono fare i figli di migranti: dissociare le parole dai loro concetti. Fanno lo stesso con le parole e i concetti francesi; ci troviamo così in una situazione di mescolanza. Altrettanti scarti, altrettanti processi che producono dell'inedito, del movimento, persino in certi casi della poesia e dei nuovi possibili, dei legami, delle interazioni, degli incontri.

Al contrario vi sono parole che non esistono in francese, perché il loro concetto sta scomparendo. La parola bambara *dumanço* non esiste in Francia, al punto che è difficile tradurla. Significa casa dello straniero, casa per la gente di passaggio, coloro che vengono qualche giorno o qualche mese al villaggio, senza sapere quando ripartiranno. Capita talvolta che i migranti, che vivono in modo molto umiliante il razzismo e l'esclusione, finiscano col chiedermi dove possono trovare temporaneamente un alloggio, per non essere vissuti dagli autotoni come una minaccia: «Non ci sono delle *dumanço* in Francia?» Questo spazio è tanto simbolico quanto reale. La richiesta che mi fanno non è di essere rinchiusi o beffeggiati, ma di trovare semplicemente un posto per se stessi. Non abbiamo né la nozione, né il luogo, né la parola: averla significherebbe che dobbiamo qualche cosa allo straniero. Non ci chiediamo quali sono gli ingredienti dell'ospitalità. E se questa parola – che non indica solamente uno

8. Citato nella rivista *Philosophie*, dicembre 2008.

spazio, ma riflette un modo di pensare – manca, significa che l'ospitalità non è una nostra priorità.

Ho appreso recentemente che Freud aveva imparato lo spagnolo per leggere *Don Chisciotte* nella lingua di origine, per aver accesso all'"ontologia" di Don Chisciotte, quella dei Castigliani. Una buona traduzione deve tener conto dei concetti e delle immagini e deve ricollocare il suo destinatario non nel contesto storico, ma in quello linguistico ed antropologico: *Don Chisciotte* è un libro a un tempo molto specifico e profondamente universale, e senza dubbio univale proprio perché molto specifico. Una lingua è un sistema di segni, d'immagini, di concetti, di rappresentazioni possibili, di cripte, un universo che abitiamo e che portiamo con noi. Che fare allora quando la storia vi mette di fronte a diverse lingue possibili, situazione molto frequente nel mondo, ma che agli occhi della lingua francese resta apparentemente difficile da pensare?

13. La modernità dei bambini che parlano diverse lingue

Il bambino figlio di migranti, come tutti i bambini, ma con una nettezza ancora maggiore a causa della scissione fra il suo ambiente familiare e l'esterno, si costruisce dall'intersezione di due processi: un processo di filiazione – «sono il figlio, la figlia di...» – e un processo di affiliazione – «appartengo a questo o a quel gruppo, a questa o a quell'altra situazione», secondo uno schema di appartenenze molteplici che può modificarsi nel tempo. Perché questi due processi possano essere armoniosi, devono sostenersi l'un l'altro, il dentro e il fuori. In questo fuori la scuola gioca un ruolo preponderante. Lavorando come psichiatra infantile a Parigi e nella sua periferia, ho tuttavia dovuto accettare questa dolorosa evidenza: molti bambini vengono a consultarmi con i loro genitori mortificati perché non riescono ad adattarsi alla scuola e, potremmo aggiungere con malizia, perché la scuola non riesce ad adattarsi a loro⁹.

Questo processo di adattamento deve rispondere a tre domande fondamentali: di cosa ha bisogno un bambino per svilupparsi in mo-

do armonioso e per potersi nutrire della scuola e quindi del mondo esterno che regge la scuola – lingua, immagini, rappresentazioni –, sapendo che un bambino che, *a priori*, sta bene, ma che non riesce ad apprendere, non si sentirà bene? Cosa occorre perché un bambino possa nutrirsi della scuola? Come e perché alcuni bambini non riescono a provare piacere nell'apprendere, nell'avere scambi con l'altro, nel costruire una relazione con gli adulti che permetta la trasmissione dei saperi e la creazione di altri possibili? Contrariamente a quanto che qualcuno a volte vorrebbe credere e far credere, queste domande non riguardano unicamente i bambini di qui venuti da altrove. Si pongono anche per numerosi altri bambini: quelli che riescono, ma talvolta al prezzo di un costo psichico troppo grande, e quelli che si arenano e che ci insegnano così tanto sui processi ai quali sono sottoposti tutti i bambini, quali che siano la loro singolarità, la loro creatività, le loro difficoltà.

I figli di migranti si trovano subito immersi in un mondo complesso. Devono riuscire a comporre le loro affiliazioni parziali e molteplici. Se una certa bambina è riuscita a fare del suo incontro con la scuola una fonte di vita, altri bambini, per i quali il costo psichico è troppo elevato, resteranno paralizzati da questi eventi traumatici, talvolta micro-eventi, ma che ricordano loro che la semplicità è loro vietata e il legame con l'altro spesso doloroso.

14. La scuola come luogo di incontri meticci: un sogno?

La scuola si fonda sul rapporto con il sapere che appartiene al mondo occidentale e a un certo ambiente sociale – quello degli insegnanti. Tali parametri determinano i metodi pedagogici, le relazioni con gli studenti e con i genitori. È per questo che occorre diminuire il conflitto fra scuola e casa, i due luoghi principali di appartenenza di un bambino, luoghi portatori di lingue differenti, che si pensano e che talvolta si pongono fra loro in posizione antinomica, mentre sono entrambi necessari per la strutturazione del bambino.

Favorire, per esempio, il bilinguismo dei bambini figli di migranti, a scuola e nella società, rappresenterebbe un'opportunità sia per i bambini sia per la società. Il bilinguismo permette la nascita di legami, di ponti, di incontri su un piano di uguaglianza linguistica e so-

9. Si veda su questo tema il numero della rivista *Monde de l'éducation* su «Penser les savoirs du XXI^e siècle», luglio-agosto 2006, pp. 77-79.

ciale. In questo periodo essere bilingui quando si è figli di migranti “economici” è quasi una tara in Francia, nonostante la scuola favorisca l'apprendimento precoce delle lingue. Esiste quindi forse una gerarchia implicita fra le lingue? L'inglese ha più valore dell'arabo? L'inglese è importante per i bambini, è utile essere bilingui quando si vive in un mondo dove gli scambi sono fondamentali e dove l'inglese ne è la lingua veicolare. Ma l'arabo? L'arabo lo è altrettanto, se è la lingua dei genitori, quella che trasmette la storia e l'intimità, quella che permette loro di valorizzare la propria differenza e di riconoscersi per come sono, portatori di una storia coloniale, per esempio, che desiderano superare e non solo tacere vergognosamente o gridare con rabbia. Parlare arabo permetterà ai bambini di questi genitori di parlare meglio il francese e anche l'inglese¹⁰, se solo l'apprendimento della prima e della seconda lingua sarà sufficientemente buono e valorizzato (Bialystok, 2001). Perché allora non incoraggiare i genitori a trasmettere la loro lingua materna e non favorire l'apprendimento di questa lingua preziosa per i loro bambini? Vediamo alcuni bambini figli di migranti provenienti dal Maghreb che, una volta divenuti adolescenti, si gettano anima e corpo nella lingua del Corano in modo ideologico e talvolta poco efficace, quando, per altro, non parlano l'arabo dialettale dei loro genitori. Del resto lo fanno di certo proprio a causa della mancanza della lingua generazionale, se devo credere a quello che mi dicono molti adolescenti visti in consultazione. La mancanza di questa lingua, che grazie a un movimento proiettivo li lega ai loro genitori, fa sì che non provino neppure il desiderio di legarsi al mondo esterno, alla pluralità, alla diversità. Ciò che è minacciato qui è il desiderio di legami, il desiderio dell'altro. Le appropriazioni linguistiche che avvengono in un secondo tempo sono spesso violente e poco strutturanti per gli adolescenti, ad eccezione dei casi in cui sono il frutto di un processo di sublimazione che porta a un'appropriazione armoniosa, cosa che avviene più facilmente nelle ragazze che nei ragazzi (Bennab-Bensekhar e Serre, 2005). Riconoscere la diversità dei bambini, la complessità dei loro bisogni psicologici, educativi, sociali e culturali

10. Vedi Moro (2002, 2007) su questo tema importante della difficoltà in Francia a favorire il bilinguismo nei figli di migranti, anche se ciò faciliterebbe l'apprendimento della lingua francese e rafforzerebbe la posizione di questi bambini, tanto sul piano affettivo che su quello cognitivo e linguistico.

e l'eterogeneità delle richieste dei genitori rappresenta una delle sfide maggiori per la clinica e la scuola del futuro. Da questo deriverà la grandezza di una società aperta sul mondo, che non rinuncia a donare il desiderio del legame, il desiderio delle lingue, il desiderio di alterità e di un immaginario poliglotta.

Com'è possibile allora decentrarsi, interrogarsi sulle nostre pratiche, adattarle senza esitazioni a questa nuova realtà rappresentata dalla molteplicità delle lingue? La trasmissione di una lingua differente da parte dei genitori permette ai bambini di apprendere meglio la loro seconda lingua, permette loro soprattutto di accedere a un sistema di legami diversificati e simmetrici con i diversi mondi che costituiscono la loro storia. Questa trasmissione li apre con sensibilità al molteplice, a ciò che cambia e all'universale, inteso come sistema di interazioni fra diversi mondi e non come contenuto unico, raggiunto attraverso la cancellazione del precedente sapere. Inoltre, com'è possibile uscire dall'implicito che vorrebbe che il mondo della scuola e quello della famiglia non abbiano lo stesso statuto? Si tratta di un principio etico, ma anche scientifico: da molto tempo ormai sappiamo che non esiste gerarchia fra le culture, le lingue, le storie. Anche sul piano cognitivo il mondo della propria casa ha i suoi valori e le sue conoscenze, è degno di riconoscimento e, certo, di rispetto. E se è nocivo o violento, non lo è globalmente o per il fatto di essere altro, ma lo è riguardo a un aspetto specifico. Inoltre il sapere della propria casa costituisce la base senza la quale le conoscenze scolastiche non possono essere acquisite, se non con eccessivo dolore e sforzo. È questo sapere a permettere la costruzione della stima di sé, attraverso l'interiorizzazione degli affetti, senza la quale non è possibile alcun apprendimento. La trasmissione non intralzia la promozione, al contrario, ne costituisce il substrato. Lo sappiamo per le classi sociali favorite e le lingue “valorizzate”, lo dimenichiamo troppo velocemente per tutte le altre. Chamoiseau (2008) ha scritto questa frase a proposito del prefisso *trans* così presente nella nostra clinica trans culturale (frase che avrei tanto voluto scrivere io, ma il poeta mi ha preceduto, come sempre): «È in questo spazio *trans* che si colloca la poetica del mondo contemporaneo [...] Direi che l'immaginario è questo insieme di relazioni fatte di solidarietà, responsabilità, amore, desiderio, giustizia, di desiderio personale, di voglia di vivere per se stessi, di vivere con e per gli altri, ecc.» (p. 12-13). È per questo mo-

tivo che nel mondo multiculturale in cui viviamo il bambino deve accedere a un immaginario della diversità, un immaginario poliglotta; senza dubbio, come dice ancora Chamoiseau, tutto questo è necessario anche per noi.

15. Quando il francese è la seconda lingua

Quando un bambino figlio di migranti entra a scuola, il francese è la sua seconda lingua. Nella maggioranza dei casi è stato cullato in una lingua diversa dal francese o talvolta in un francese carico dei concetti della lingua della propria madre, un francese pervaso da un'altra cultura e inscritto in modi di pensare e di fare diversi da quelli della scuola – la posizione dell'adulto, quella della donna, lo statuto della parola in casa, le regole del rispetto dovuto all'adulto: lo si può guardare negli occhi e porgli domande direttamente o ci si deve rivolgere a lui solo quando si sa, mentre se non si sa, bisogna porre la domanda a qualcuno della propria classe di età, ma non all'adulto che rappresenta l'autorità... Un bambino figlio di migranti possiede quindi una lingua materna e tutto ciò che essa porta con sé, e ciò che porta con sé può essere, in misura diversa, differente da ciò che il bambino vive a scuola. Se si riconosce, come fa la risoluzione del Parlamento europeo prima riportata, che questi bambini hanno un altro universo linguistico e culturale, da questo deriverà una trasformazione del modo di guardare e delle pratiche. In questo campo mi sembra anzi che il nostro modo di vedere questi bambini sia ancora più importante dei nostri modi di fare. Quello che ci interessa è cambiare il nostro sguardo su di loro e su ciò che devono fare non solo per raggiungerci, ma per superarci. Hanno qualcosa in più, vengono da altrove e sono portatori di un sapere su questo altrove e sulla condizione del viaggiatore e del diplomatico. Tutti i figli di migranti detengono questo sapere, sono obbligati ad averlo, poiché il loro compito quotidiano impone loro continue negoziazioni e aggiustamenti interni per non perdere il legame con l'altro. Spesso d'altronde questo legame con l'altro è sovrainvestito, come nella storia di Hado raccontata all'inizio di questo capitolo. Molti bambini figli di migranti hanno bisogno di un legame affettivo forte con la maestra per investire nell'apprendimento della seconda lingua e dei contenuti del

sapere della scuola. Sono qui all'opera due processi: sentirsi legati all'altro da un punto di vista affettivo, per poterlo utilizzare come tramite per accedere al sapere (Charlot, 2000; Moro, 2002). E, in modo più specifico rispetto alla migrazione, sentirsi riconosciuti da un rappresentante di questa società per essere simbolicamente autorizzati ad appropriarsi di questo sapere. Un riconoscimento reciproco è necessario per potersi appropriare del sapere dell'altro. È quindi la lingua condivisa a essere preziosa e, al di là di essa, ciò che veicola e la posizione che permette di assumere. Occorre poter vedere in anticipo che si può prendere una posizione e diventare attivi in questo mondo che non è il proprio, ma che deve diventarlo. Lo sguardo che portiamo su questi bambini è essenziale, poiché contribuisce a un completo sviluppo delle loro competenze.

Se iniziassimo a pensare che questi bambini possono appropriarsi realmente del francese, seconda lingua, attraverso la scuola, pur portando con sé un bagaglio di competenze trasmesso dai genitori e dal mondo di origine, che ha aperto loro le porte del linguaggio e del sapere, attraverso una prima lingua specifica che può servire loro da base per l'apprendimento del sapere nella seconda lingua, allora forse smetteremmo di lamentarci continuamente del livello del francese che si abbassa, dell'impovertimento della lingua e della sua trasmissione. Del resto riconoscere che il francese per loro è una seconda lingua, come raccomandano sempre più specialisti di aree diverse, sia di psicologia che di scienze dell'educazione (Chomentowski, 2009), permette di accompagnare questi bambini nel lavoro di passaggio e di appropriazione. E, se ve n'è bisogno, in caso di problematicità, aiutarli a rimediare alle difficoltà che hanno potuto incontrare. È questo quello che fanno, con metodi differenti, ma eccellenti risultati, specialisti quali Danièle Pinon-Rousseau (2003) o Martine Chomentowski (2009). Ne esistono sicuramente altri, ma cito questi perché, partendo dallo stesso principio (il francese è la seconda lingua di questi bambini), lavorano in modo diverso, ma con successo.

16. Dire, immaginare e sognare in due lingue

La tecnica del racconto bilingue¹¹ di Pinon-Rousseau poggia sulla clinica etnopsicoanalitica da noi sviluppata a Bobigny. È stata sperimentata all'ospedale Avicenne, in situazioni di disturbi psicopatologici che portavano a insuccessi scolastici gravi, e applicata a scuola a bambini che non riuscivano negli apprendimenti fondamentali della scrittura e della lettura. L'indicazione si pone quando si evidenzia una difficoltà a passare da una lingua all'altra, una scissione che impedisce al bambino di proiettarsi nell'altra lingua, o quando esiste una difficoltà dei genitori a trasmettere la propria lingua. La psicologa, dopo aver incontrato il bambino e la sua famiglia in un primo colloquio di valutazione, spiega e propone il suo modo di procedere a tutti, perché è importante che tutti siano interlocutori attivi. La psicologa chiede allora alla famiglia se è d'accordo a raccontare fiabe del proprio patrimonio culturale, nella lingua materna, all'interno della cornice terapeutica. Se i genitori accettano, la terapeuta rinforza il legame genitore-bambino attraverso la lingua delle fiabe. Molto spesso i contenuti delle fiabe non sono neutri, ma introducono una problematica specifica legata al vissuto del genitore nella relazione con il proprio bambino. Sul piano pratico, ogni due o tre mesi circa, un genitore, il più delle volte la madre, viene a raccontare diverse fiabe nella sua lingua, le quali sono tradotte passo passo in francese da un interprete. Il bambino e la terapeuta ascoltano; in seguito quest'ultima interroga il genitore sulla fiaba: da dove proviene? Chi la raccontava al paese? In quali circostanze? Qual è secondo lui la morale di questa storia? Tutto viene registrato. In breve tempo s'instaura un'alleanza terapeutica forte con la madre, o il padre, e con il bambino che partecipa a tutto il lavoro. In questa prima fase di traduzione *in vivo*, il bambino percepisce che ciò che è portato dai suoi genitori nella loro lingua materna è considerato prezioso per aiutarlo ad apprendere la sua seconda lingua, il francese. Una volta che è stata raccolta e registrata, la fiaba bilingue diventa un oggetto poliglotta che contiene le due versioni e il processo di passaggio da una all'altra, il processo di traduzione.

Quest'oggetto viene poi portato all'interno della cornice terapeutica. In questa seconda fase la terapeuta propone al bambino una seduta a settimana di psicoterapia, nella quale utilizzerà la registrazione delle fiabe bilingui come supporto dell'immaginario e dei fantasmi. Il bambino ascolta la fiaba bilingue. Disegna, associa, racconta e rappresenta le fiabe con oggetti, secondo le proprie capacità linguistiche. Poco a poco sarà in grado di narrare le proprie storie immaginarie, strutturate come le fiabe dei genitori, che sottendono il suo monologo fannastmatico: la fiaba diviene quel supporto psicoterapico poliglotta che porta il bambino a evocare ciò che lo fa star male o lo infelice. La fiaba bilingue è una rappresentazione dell'immaginario poliglotta, così caro a Chamoiseau (*ibid.*). È ciò che permette di uscire dalla dominazione umiliante e dalla scissione mortifera che allontanano il bambino dal piacere di investire sulla nuova lingua e ciò che trasmette. Le produzioni del bambino, che emergono all'interno della psicoterapia, sono oggetto d'interpretazione, in termini di contenuto come di processo.

Sono stati pubblicati diversi casi di presa in carico che hanno utilizzato la tecnica di Pinon-Rousseau (Pinon-Rousseau, 1999; De Plaen et al., 1998). Da parte mia ricordo in particolare un ragazzino di origine africana, che chiamerò Pap, di undici anni. Pap non era riuscito a imparare a leggere e la scuola francese aveva rinunciato a insegnarglielo. I suoi genitori cercavano disperatamente un luogo dove potessero aiutarlo. Un giorno arrivano al nostro servizio, dove si decide di proporre loro una terapia che utilizzi la fiaba bilingue. La famiglia accetta subito, comprendendo cosa entra in gioco in questa tecnica particolare. Per loro una tecnica rispettosa di ciò che in Africa è considerato prezioso, il racconto, oggetto attivo utilizzato per divertire ed educare i bambini, non può essere nociva — alcuni genitori arrivano persino ad andare a cercare questa preziosa narrazione in Africa, da una nonna o da una zia. A sua volta Pap investe abbastanza facilmente su questo luogo transculturale, che non lo obbliga a scegliere tra le sue lingue e i suoi mondi e che gli ridà un po' di stima di sé. In effetti, noi crediamo che sia capace di amare la lingua francese — per noi ne ha due, piuttosto che una sola alla quale non accede. Pap è molto assiduo e creativo nel lavoro sulle fiabe bilingui. Diventato capace di inventare le sue storie, strutturate come quelle rac-

11. Si ringrazia Danièle Pinon-Rousseau per la rilettura di questo paragrafo.

colte dalla sua famiglia, vi depone all'intero le sue preoccupazioni e angosce. Fa molti progressi e un giorno riesce a leggere in francese.

La Francia e il mondo sono pieni di piccoli Pap, ai quali bisognerebbe proporre fiabe bilingui, e soprattutto sono pieni di piccoli Pap che, prima di arrivare ai servizi di cura, avrebbero dovuto poter beneficiare di questa idea: i bambini devono poter passare da una lingua all'altra. Disporre di un sostegno permette di immaginare l'altro e di rivolgersi a lui. In un'ottica di prevenzione, adattandola a una struttura collettiva, questa tecnica può essere utilizzata anche a scuola. Ogni bambino di una classe raccoglie una registrazione con le fiabe narrate dai suoi genitori. Per i bambini monolingui si tratterà di un racconto della regione dei genitori. Per i bambini bilingui, invece, di una fiaba raccontata nella loro lingua materna e tradotta in francese. In seguito l'insegnante può utilizzare queste registrazioni secondo la sua creatività – per esempio, come supporto cognitivo. L'obiettivo in questo caso, quando due lingue coesistono, è di rinforzare l'autostima dei bambini che spesso, nell'ambiente scolastico, si vergognano della propria lingua minoritaria, sia essa il bambara, il sominké, il turco o un'altra ancora.

17. L'illusione dell'uguaglianza

Martine Chomentowska¹² procede diversamente. In un libro pubblicato nel 2009 ricorda la presenza eccessiva di bambini figli di immigrati nelle filiere delle scuole “adattate”, gli orientamenti scolastici imposti, gli abbandoni scolastici troppo frequenti, il malessere di questi bambini, e mette a disposizione di tutti noi dati statistici, rac cogliendo punti di vista sociologici, linguistici e psicoanalitici utili. Perché vi è questa “grande difficoltà scolastica” degli allievi che provengono da famiglie migranti? si chiede. Perché in Francia esiste una tale correlazione fra figli di migranti e insuccesso scolastico massivo? Questi allievi in difficoltà, quando non sono esplicitamente discriminati in ragione della loro origine, lo sono nei fatti, poiché la scuola è incapace di aiutarli a costruire passerelle di senso e competenze linguistiche idonee a permettere loro un reale apprendimento.

Oponendosi a questa evidenza, tabù nella nostra Repubblica che si crea troppo rapidamente l'illusione dell'uguaglianza di tutti i bambini, senza investire né in risorse intellettuali né in risorse umane, Chomentowska, che lavora nel campo dell'Educazione nazionale, sia come ricercatrice che come formatrice degli insegnanti e a sua volta insegnante specializzata, propone un approccio socio-cognitivo e pedagogico dell'insuccesso scolastico dei bambini figli di migranti. Ci auguriamo che sia ascoltata, affinché sia infine possibile intervenire nel momento in cui questi bambini presentano un insuccesso o meglio, come lei stessa raccomanda, prevenire questi insuccessi prima che diventino irreversibili. È possibile intervenire a monte, piuttosto che attendere un avvilitamento che non permette più ai bambini di progettare una scolarità normale e che impone loro di restare per sempre ai margini della scuola e della società.

Conosciamo le conseguenze disastrate dell'insuccesso scolastico, tanto per la vita futura degli individui quanto per la società stessa. Basandosi su studi recenti, Chomentowska mostra che i bambini, pur non essendo mai discriminati in modo evidente per la loro appartenenza etnica o per il colore della loro pelle, al momento dell'orientamento, alla fine del primo anno della scuola media superiore, subiscono nondimeno una discriminazione di fatto e una discriminazione “etno-razziale”. Nella maggior parte dei casi la segregazione per livello scolastico riguarda la categoria “figli di migranti”. Essa sanziona questi studenti, confrontati fin dalla prima infanzia con l'incapacità ad apprendere il francese in quanto secondo sistema linguistico. Per diffondere queste conoscenze, questa ricercatrice raccomanda di considerare la povertà linguistica e concettuale di questi bambini. Messi di fronte a una lingua e a una cultura che sono loro almeno in parte estranee o conosciute in modo superficiale, i bambini figli di migranti devono trovare corrispondenze linguistiche senza potersi aiutare con i corrispondenti concetti, poiché i concetti ritrattati non hanno per loro nulla di familiare. Chomentowska identifica le difficoltà con cui in genere si scontrano, che devono essere tenute presenti dagli insegnanti per semplificare il loro cammino. Più in particolare, invita i docenti a identificare le situazioni nelle quali le parole e i concetti fanno difetto. Le competenze spesso considerate dalla scuola francese come innate o fortemente correlate con una “intelligenza naturale” sono, in realtà, radicate in impliciti culturali, di-

12. Si ringrazia Martine Chomentowska per la rilettura di questo paragrafo.

versi dal *background* degli studenti "figli di migranti". L'autrice li invita, inoltre, a rifiutare con forza di vedere questi bambini abituarsi a "non esserci", sentimento che produce in loro una noia quotidiana e un avvilitamento della loro autostima. Per questi motivi propone loro di lavorare trovando altre vie di accesso e questo fin dalla scuola materna, raccomandando una vera e propria "rianimazione cognitiva", che combini un approccio psicolinguistico con modalità didattiche che permettano un lavoro portatore di significato, grazie allo sguardo interculturale posto sulle difficoltà di questi bambini.

18. «Dimmi quante lingue parli...»

Un'esperienza fatta ad Avicenne ha dimostrato, se ce n'era ancora bisogno, quanto i bambini figli di migranti amino imparare a tradurre. Il processo di passaggio da una lingua all'altra è il punto chiave della loro posizione specifica di figli di migranti. Tenuto conto della difficoltà di alcuni di loro di apprendere il linguaggio e del fallimento scolastico che ne deriva, con la sofferenza che lo accompagna, circa cinque anni fa abbiamo avuto l'idea di proporre un nuovo tipo di terapia ai bambini che vengono in consultazione per un disturbo del linguaggio o perché hanno competenze linguistiche povere o ancora perché presentano una specie di mutismo extra-familiare, come nel caso di Uma, che aveva sospeso la propria parola. Partendo dall'ipotesi etnopsicoanalitica secondo cui è il passaggio fra le lingue e le logiche a costituire un problema, abbiamo sviluppato il dispositivo del "gruppo bilingue". Questo gruppo è condotto da una psichiatra infantile, Dalila Rezzoug, e da altre due coterapiste, tutte bilingui e familiari al percorso linguistico dei figli di migranti – fra loro, da molti anni, Amalini Simon. Vi partecipano spesso, a titolo di terapeuti tirocinanti, gli studenti che stanno facendo uno stage internazionale presso la nostra struttura e che devono anch'essi fare questo passaggio da una lingua all'altra.

Il gruppo così costituito si incontra una volta a settimana in un contesto ludico adatto ai bambini. Vi partecipano da sei a otto bambini figli di migranti, di diversa provenienza e di età compresa fra i cinque e gli otto anni, con frequenza settimanale. Il gruppo si svolge nel modo seguente. All'inizio vengono fatti i saluti e le presentazioni

in diverse lingue, dove i terapeuti utilizzano le rispettive lingue materne; seguono giochi linguistici e corporei, giochi venuti da altrove, mantenendo sempre il passaggio da una lingua all'altra – dalla lingua di Uma, la piccola tamil, alla lingua di Richard il piccolo congolese, da quella di Pierre il piccolo cinese, a quella di Mario che viene dal Cile. L'accento non viene quindi messo sulla traduzione unica in francese, ma sulla diversità dei passaggi e delle lingue, sulla rappresentazione dell'alterità. Non si cerca l'omogeneità delle lingue, noi pensiamo che la molteplicità non sia nociva, ma che sia al centro del lavoro di questo gruppo detto "bilingue", che avremmo anche potuto chiamare "poliglotta".

Una volta al mese o ogni due mesi, mentre i loro bambini sono al gruppo "bilingue", anche i genitori vengono a parlare in gruppo delle loro esperienze e delle loro difficoltà di genitori di bambini che hanno percorsi linguistici complessi. Lo fanno con altri due terapeuti e con i traduttori necessari, perché tutti si capiscano e perché sia possibile tradurre in tutte le lingue dei genitori presenti. Ho seguito questo lavoro con i genitori per qualche anno e ricordo che, a volte, avevamo bisogno di diversi traduttori. I genitori si presentano, descrivono i problemi dei loro bambini, li confrontano con quelli descritti dagli altri genitori. Dopo un po' di tempo iniziano a parlare del loro rapporto con le lingue, prima della migrazione e da quando vivono in Francia. Descrivono la realtà, ma anche i sogni che fanno su se stessi e sui loro bambini. Si trasformano in linguisti e psicologi per analizzare contemporaneamente l'effetto delle diverse lingue su loro stessi e la loro difficoltà ad apprendere la lingua francese. Quando s'instauro un rapporto di fiducia con noi, analizzano regolarmente le loro difficoltà a trasmettere non solo la lingua, ma anche i valori di un mondo che concede loro poco spazio e, anche quando lo fanno, resta sempre un dubbio: «se trasmetto qualcosa del mio paese, non rischio di compromettere l'inserimento dei miei bambini nel paese di accoglienza?». Le posizioni assunte rispetto alla trasmissione sono diverse. Alcuni genitori dicono che da soli fanno molta fatica a trasmettere, non si sentono abbastanza sicuri di se stessi, dubitano dei loro modi di fare e di dire, dubitano dell'utilità di farlo. Altri hanno deciso, per ragioni legate alle motivazioni conosciute e inconsce dei loro viaggio, di non trasmettere nulla, o quasi, del mondo precedente ai loro bambini. Altri scelgono ciò che vogliono trasmettere in termini di

lingua e di valori. Altri ancora hanno deciso che il loro ruolo è di accompagnare i loro bambini in questo nuovo mondo e provano un sentimento di euforia e di libertà che non fa sentire loro il desiderio di guardare verso il mondo da cui sono venuti. Vi sono senza dubbio altri modi di pensare la trasmissione, ma questi sono quelli che ci capita di ascoltare più frequentemente in questo gruppo, dove i genitori cercano di scoprire cosa può intralciare la parola dei loro bambini nel mondo che li accoglie. Certo, identificano anche altri fattori, che appartengono al paese di accoglienza e alle sue istituzioni. Riportano la stigmatizzazione e il razzismo, da cui cercano di proteggersi. Tuttavia emergono anche argomenti di storia o di politica attuale che discutono, cercando di vederli in prospettiva. La questione del rapporto fra le lingue, presente e passato, ritorna spesso. Mi ricordo di una madre che, parlando del rapporto fra bambara e francese, permise agli altri di rievocare le relazioni coloniali fra le lingue dei rispettivi paesi, in Sri Lanka, in Cina, in Congo Kinshasa. Mentre i genitori risolvono questi conflitti, i bambini proseguono il loro cammino, modificando il rapporto con la lingua materna e francese, sviluppando un immaginario poliglotta, scoprendo il piacere che si prova a far propria la diversità delle lingue, giocando con esse.

Questo tipo di "gruppo bilingue", che ha insegnato tanto ai terapeuti e ai genitori quanto ai bambini, resta un'eccezione nel nostro orizzonte, dove si cerca a tutti i costi di insegnare il francese ai bambini con metodi che non riconoscono la componente simbolica della loro sofferenza linguistica. Per questi bambini il francese è la seconda lingua e deve essere riconosciuta come tale. Tuttavia, se è correttamente insegnato, mantenendone il piacere e la complessità e permettendo al bambino di fiorire, allora questa seconda lingua potrà diventare la prima lingua. Una lingua materna, quando non è utilizzata da un gruppo, ma è semplicemente trasmessa da uno o da entrambi i genitori, rimane nella maggior parte dei casi una lingua affettiva. Allora la seconda lingua diventerà la prima lingua; il solo punto fisso di una situazione di per sé in movimento, ma lo farà sviluppandosi sul substrato della lingua materna. Vedremo in seguito che in adolescenza alcuni bambini figli di migranti reinvestono la lingua materna come oggetto del sapere, oggetto interessante in sé. Per altri resta la lingua parlata in casa, una lingua intima, affettiva, familiare, di cui talvolta si ignorano la grammatica e le regole semantiche. Il più delle

volte si constata che la lingua francese diventa la lingua degli scambi e delle conoscenze, la lingua della competenza linguistica. Ma per tutti i bambini che riescono a compiere questo passaggio, quanti restano invece in un rapporto povero con le lingue, a causa di un legame poco valorizzato con la prima, che impedisce un investimento sufficiente sulla seconda. Da qui l'importanza di questo immaginario poliglotta, di questo immaginario della diversità che permette un rapporto più flessibile con le lingue, con tutte le lingue, e che facilita il processo di mescolanza in un mondo aperto, in cui l'inglese s'impone come lingua parlata da tutti per comprendersi nel mondo, una lingua-mondo, ma in cui ciascuno tiene alla propria lingua.

19. «Insegnami la lingua di mia madre...»

Ciò che vale per i bambini figli di migranti, vale anche per i bambini adottati che, in generale, qualunque sia l'età dell'adozione, dimenticano inizialmente la propria lingua materna, in una prima fase senza dubbio necessaria per la loro integrazione familiare e per la definizione della propria identità. Certo, esistono delle eccezioni, bambini che non perdono la propria lingua materna e continuano ad apprenderla o bambini che una volta cresciuti, durante un lavoro psicoanalitico, si rendono conto di non averla dimenticata. Più in generale si rileva che, se non si vieta loro l'accesso a questa prima lingua che porta le tracce della loro vita precedente, durante l'adolescenza un certo numero di questi bambini si riappropria della lingua materna, così poco conosciuta, ma che appartiene alla loro storia e che sicuramente crea un legame con il primo capitolo della loro storia. È stato questo, per esempio, il caso della maggiore di tre sorelle coreane adottate insieme da una coppia della Normandia, storia riportata a lungo analizzata da Zonabend (2007). La sorella maggiore, adottata all'età di dieci anni e mezzo, durante i suoi studi universitari si reca a fare uno stage linguistico in Corea per perfezionarsi in coreano, lingua che parla ancora; durante questo viaggio incontrerà la propria madre biologica. Invece le due sorelle minori, adottate all'età di sette e cinque anni, non sembrano interessarsi alla lingua coreana né desiderare di riappropriarsene, come se la rottura con il paese natale fosse per loro irreversibile. Detto questo, bisogna considerare la presen-

za della sorella maggiore: è lei ad assicurare il legame con il mondo del prima, a trasmettere la storia delle loro origini, a traghettare la loro memoria. Nei corsi di lingue cosiddette rare, che si tengono all'Istituto di lingue orientali, si trovano molti bambini figli di migranti, bambini adottati o bambini di coppie miste che vengono per reinvestire la lingua dei loro genitori.

20. Valutare i bambini in tutte le loro competenze

Fino a poco tempo fa, quando si vedeva un bambino che, per una ragione o per l'altra, aveva un percorso linguistico complesso, nel quale coesistevano diverse lingue, non ci si poneva il problema di sapere quali fossero le sue competenze nelle diverse lingue da lui conosciute, ma si rideuceva il suo percorso linguistico a ciò che era capace di dire in francese. In una situazione di esposizione a più di una lingua può accadere che la lingua materna sia cancellata (attrition), che sopravvengano disturbi del linguaggio nelle due lingue o che si verifichi un'inibizione verso la lingua del paese di accoglienza, fino ad arrivare ai casi di mutismo extrafamiliare. Per poter valutare tutte queste situazioni è necessario analizzare il percorso linguistico della famiglia in generale e del bambino in particolare. I casi in cui il bambino vive o parla diverse lingue sono sempre più frequenti e caratterizzano il nostro mondo contemporaneo, dove gli scambi, compresi quelli linguistici, si moltiplicano.

Di fronte a questa molteplicità delle lingue alcuni bambini diventeranno poliglotti, altri prenderanno cose diverse da ciascuna lingua, altri non investiranno che una sola lingua, generalmente la seconda a scapito della prima, altri ancora presenteranno difficoltà nell'acquisizione di una o entrambe le lingue e nel passaggio dall'una all'altra. È quindi importante poter fare una valutazione di entrambe le lingue del bambino e di come avviene il passaggio dall'una all'altra, per stabilire se occorre aiutarlo in una lingua o nell'altra e, come accade spesso, nel passaggio dall'una all'altra. Ma in Francia, fino ad oggi, non avevamo nessuno strumento per farlo.

Ed ecco come ci è venuta l'idea e il desiderio, insieme all'équipe del Centro del linguaggio del servizio di psicopatologia del bambino e dell'adolescente dell'ospedale Avicenne a Bobigny, di creare uno

strumento originale, che permette di valutare il bambino nella sua lingua materna e nella sua seconda lingua, il francese, così da definire ciò di cui ha bisogno per poter utilizzare le sue risorse e passare da una lingua all'altra con piacere e gioia (Wallon, Rezzoug *et al.*, 2008). Questo strumento è ormai conosciuto con il nome di ELLAL di Avicenne¹³.

È nota da tempo l'importanza del legame esistente fra apprendimento e fattori legati all'ambiente socioculturale ed economico, pratiche educative, maternage e vita affettiva (Gaddour *et al.*, 2004; Chiland, 1971). Riguardo, invece, i legami esistenti fra l'apprendimento precoce delle lingue e i parametri che influiscono sul tale apprendimento, le ricerche sono meno numerose. Quelle a nostra disposizione mostrano il carattere determinante dei primi momenti di vita per l'apprendimento di una lingua, ma anche del linguaggio in generale, della capacità di parlare, di amare parlare, di provare piacere nel parlare.

Allo stesso modo, perché un bambino possa utilizzare la propria lingua materna come strumento per apprendere meglio il francese e per essere fiero della propria storia, costituente importante della stima di sé, occorre che i suoi genitori possano trasmettergliela con sicurezza e fiducia, ancor più necessarie nel momento in cui il gruppo esterno alla famiglia non svolge più il ruolo di garante di questa trasmissione. È per questo motivo che la ricerca condotta ad Avicenne ha studiato anche i fattori che permettono o meno la trasmissione della lingua materna, fattori legati alla storia dei genitori, individuale e familiare, alla loro storia linguistica e alle motivazioni che hanno guidato il loro viaggio. A volte tali fattori sono legati anche al modo in cui sono accolti i genitori, che per evitare confronti, vissuti come brutali, fra le lingue e i mondi, rinunciano alla propria lingua e al proprio mondo. Talvolta questa rinuncia è piuttosto una scelta, poiché i genitori hanno deciso di investire in un altro mondo. In altri casi ci troviamo di fronte a migrazioni dolorose o traumatiche, che obbligano i genitori a dimenticare o a cercare di dimenticare, per sopravvivere nel nuovo paese, ciò che hanno vissuto in precedenza nel

13. Questo studio, che comprende la creazione e la validazione dello strumento in francese e in arabo algerino, in bambara e in tamì, è stato coordinato da Daila Rezzoug. In un secondo tempo lo strumento sarà validato in altre lingue.

loro paese di origine – torture, umiliazioni, gravi conflitti. Tuttavia, qualunque sia la situazione, il lavoro quotidiano, così come gli studi sulle lingue dei figli di migranti, attesta che il bilinguismo è un formidabile atout, alla sola condizione che la lingua materna possa essere trasmessa con serenità e che la lingua francese sia pensata, in un primo tempo, come seconda lingua. Allora questi bambini potranno apprendere entrambe le lingue, investiranno sul linguaggio in generale, svilupperanno una capacità di metalinguaggio molto utile per pensare e vivere in un mondo poliglotto. Così il francese potrà diventare, con il tempo, una nuova prima lingua, essendo quella che permette loro di conquistare la propria posizione nel mondo che ha accolto i genitori. Allora potremo tutti beneficiare dell'effetto positivo del bilinguismo precoce, cosa che oggi in Francia non avviene.

21. L'effetto benefico del bilinguismo sulla riuscita scolastica

Abbiamo svolto due studi sul percorso scolastico dei figli di migranti che vanno bene a scuola (1998, 2007). In entrambi abbiamo individuato con gli insegnanti i bambini che, in una classe del secondo anno di scuola elementare, se la cavavano bene, secondo i criteri abituali degli insegnanti di francese e di matematica. Si trattava di bambini figli di migranti che, a parità di livello sociale, ottenevano risultati migliori dei bambini autoctoni. Li abbiamo quindi valutati sul piano psicologico ed etnopsicoanalitico, attraverso un colloquio individuale e uno familiare, avvalendoci di un traduttore, così che i genitori presenti potessero esprimersi nella propria lingua, se lo desideravano. Abbiamo infine valutato la qualità del bilinguismo di questi bambini, qualora in casa fosse parlata una lingua materna diversa dal francese. In generale, se la presenza del traduttore era molto apprezzata dalla famiglia, per il bambino questo rappresentava una vera e propria rivoluzione, un atto simbolico forte di cui parlava volontieri. Interrogava l'interprete, gli chiedeva se fare il traduttore era un mestiere, come aveva fatto a diventarlo e perché, se si guadagnava con questo mestiere – chiedendo, in fondo, se noi rispettavamo la sua posizione. Questi interpreti hanno fatto nascere molte vocazioni fra i bambini dei nostri studi.

I principali risultati del primo studio, poi confermati dal secondo, giungono alle stesse conclusioni del Parlamento europeo. Il primo dato che emerge è questo: i bambini figli di migranti che riescono bene a scuola hanno tutti una buona stima della propria lingua materna e il 75% circa di loro sono bilingui. È stata proprio questa constatazione a farmi comprendere l'importanza della prima lingua come supporto per una buona stima di sé sul piano linguistico e quindi per la propria identità. Questa prima lingua, anche quando non è completamente padroneggiata, ma utilizzata solo con i genitori in alcune circostanze – durante i pasti o nelle attività della vita quotidiana –, è considerata una buona lingua per i bambini. È, per esempio, comparata all'inglese o guardata come una risorsa per il futuro. Non se ne vergognano e raccontano volentieri episodi in cui questa lingua, o coloro che la parlano, sono stati oggetto di una valorizzazione positiva. La parte di loro stessi legata a questa lingua è giudicata buona e interessante. Talvolta, per accedere a questa rappresentazione intima della lingua e di se stessi in relazione a questa lingua, occorre che il ricercatore accetti di dire che è lui stesso bilingue o che passi attraverso il traduttore che, presente nel dispositivo di ricerca, incarna quest'altra lingua possibile. Del resto alcuni bambini ci hanno interrogato sulla nostra esperienza linguistica, prima di confidarceli loro risposte: «E tu quante lingue parli?», o: «Come si dice il mio nome nella tua lingua?» Ci interrogano sul nostro rapporto con l'alterità e la diversità delle lingue, prima di svelarci questa parte intima di loro stessi, questa lingua materna, questa lingua del dentro e tutto ciò che trasporta. A volte utilizzano altri elementi del mondo familiare, come la cucina materna, per mostrare il loro bisogno di vedere il mondo di dentro come un mondo che appartiene loro, ma che è anche valorizzato dalla scuola.

Il secondo dato che emerge da questi studi è l'esistenza di un traghettatore che aiuta a passare da un mondo all'altro, che permette di sostenersi al mondo dei genitori per arrivare al mondo del fuori, della scuola. Una volta che il riconoscimento delle loro lingue e delle loro logiche ha dato loro fiducia, i bambini figli di migranti con buoni risultati scolastici ricordano le persone del mondo esterno che hanno valorizzato le loro prime esperienze. Così fa un bambino il cui insegnante aveva utilizzato l'esperienza di suo nonno, fuciliere senegalese, per una lezione sull'importanza degli africani durante la seconda

Vulnerabilità psicologica

Intelligenza

guerra mondiale. E così fa anche una bambina il cui educatore del centro ricreativo le aveva detto che il primo uomo era nato in Africa: «Questo mi ha fatto bene, dice, fino ad allora avevo creduto che gli africani fossero in ritardo su tutto!» Insieme al bilinguismo, la rappresentazione positiva della lingua materna e la presenza di un traghettiatore sono marcatori indicativi nel percorso dei bambini figli di migranti con buoni risultati scolastici. Sono tutti fattori che permettono loro di padroneggiare la loro vulnerabilità. C'è poi un terzo fattore evidenziato dai nostri studi: i bambini che riescono a scuola hanno una buona stima di sé, il che è, nello stesso tempo, causa e conseguenza degli altri due fattori.

MIGRANTI IN SCUOLA: PERDITA DI CONNESSIONE - INFLUENZA DELLA MIGRAZIONE

22. Alle origini della vulnerabilità

3. Momenti di vulnerabilità - grande

Se il primo momento di vulnerabilità, come abbiamo visto nel capitolo precedente, coincide con la strutturazione delle interazioni precoci madre-bambino, il secondo ha luogo con l'inizio dei grandi apprendimenti, la scrittura e il calcolo. Per comprendere più precisamente le difficoltà dei figli dei migranti abbiamo condotto un'altra serie di ricerche (Moro, 1998, 2007), al fine di individuare i fattori di rischio per la strutturazione cognitiva, intellettuale e affettiva del bambino in situazione transculturale. In uno studio condotto su un campione di quarantacinque bambini appartenenti a due gruppi, uno di bambini autoctoni e uno di figli di migranti, senza differenze significative a livello socio-economico fra i due gruppi, abbiamo rilevato che all'età di otto anni i figli di migranti avevano raggiunto un livello intellettivo globalmente più basso degli autoctoni, risultati inferiori in alcune prove di linguaggio e in una prova di strutturazione intellettuale non verbale, con difficoltà logiche a distinguere i contenuti dai contenuti, a percepire le forme, integrare la simmetria, le differenze e le similitudini formali. Anche l'evoluzione dei due gruppi della coorte non era la stessa: a otto anni i figli di migranti presentavano, più frequentemente degli altri, disturbi psicopatologici, difficoltà intellettive e cognitive e difficoltà scolastiche. Anche nel sottogruppo di bambini che non presentavano alcuna patologia esistevano tuttavia differenze rispetto alla valutazione intellettiva, linguistica e scolastica. In situazione transculturale, quindi, era chiaramente compromessa la strutturazione tanto affettiva che intellettuale. La correlazione tra lo stato di vulnerabilità psicologica e il fatto di essere "bambini figli di migranti" era così dimostrata. Restavano da determinare la natura esatta di questo legame e i meccanismi di un'eventuale causalità – dire legame non significa necessariamente dire causalità! Si possono ipotizzare diversi meccanismi per spiegare questa correlazione.

La vulnerabilità psicologica è un concetto sviluppato dallo psichiatra infantile americano Anthony a partire dal 1978, pur essendovi stati numerosi precursori. Già Anna Freud diceva: «Non si può spiegare la vulnerabilità solo con le caratteristiche individuali del bambino, occorre comprenderla in termini più generali e impersonali. Sono arrivata a pensare che i progressi del bambino lungo le linee dello sviluppo verso la maturità dipendano dall'interazione di numerose influenze esterne favorevoli con doni innati favorevoli e da un'evoluzione favorevole delle strutture interne» (Freud A., 1978). La vulnerabilità è un concetto dinamico, che s'inscrive nel processo dello sviluppo. Il funzionamento psichico del bambino vulnerabile è tale per cui una variazione minima, interna o esterna, comporta una disfunzione importante, una sofferenza spesso tragica, un arresto, un'inibizione o uno sviluppo a minima del suo potenziale. In altri termini il bambino vulnerabile è quello che ha «una minor resistenza alle nocività della vita urbana moderna e alle aggressioni» (Tomkiewicz e Manciaux, 1987). In genetica l'espressività di un gene o di un insieme di geni può essere totale, parziale o assente; lo stesso accade per l'espressione di tale punto di fragilità. Nello sviluppo di questi bambini fragili occorre tenere conto della loro resistenza e del gioco delle possibilità.

Per comprendere la genesi di questa vulnerabilità, riprendiamo il percorso a partire dalle interazioni precoci madre-bambino. La madre partorisce sola in un mondo straniero, con tutto ciò che questo comporta in termini di rischi e incertezze. Dovrà adattarsi al suo bambino e apprendere a essere madre senza l'aiuto delle sue co-madri, contrariamente all'usanza delle società tradizionali, dove il gruppo accompagna tutti i momenti iniziatici, come la gravidanza e la nascita di un bambino. Durante questi primi scambi il neonato sarà impregnato dei modi di fare che la madre ha portato con sé: una lingua, un modo di essere, un rapporto con il mondo, tecniche di cura. In questo periodo

la madre dovrà confrontarsi con compiti contraddittori: proteggere il suo bambino, investire su di lui, amarlo a proprio modo, ma anche prepararlo all'incontro con il mondo del fuori, di cui non necessariamente conosce la logica.

Sappiamo che Winnicott distingue tre tipi di atti nelle cure che la madre o il sostituto materno procura al bambino. L'*'holding'*: la madre tiene il bambino, gli assicura un contenente culturale grazie al proprio corpo, colloca il corpo del bambino nello spazio, lo contiene. L'*'handling'*: la madre dona le cure al proprio bambino, lo manipola, procurandogli stimoli tattili, corporei, uditivi, visivi. Infine l'*'object-presentering'* o modo di presentazione dell'oggetto: il bambino, attraverso la madre, ha accesso in un primo tempo a oggetti semplici, poi a oggetti via via più complessi, poi al mondo in tutte le sue dimensioni. Winnicott dice con grande precisione: «Penso che cresciamo perché ciascuno di noi ha avuto, all'inizio, una madre capace di fargli scoprire il mondo a piccole dosi [...]. La madre condivide con il suo bambino un pezzo a parte del mondo, assicurandosi che sia sufficientemente piccolo perché il bambino non entri in confusione e ingrandendolo poi progressivamente per soddisfare la sua capacità crescente a godere del mondo» (Winnicott, 1979, p. 75).

Analizziamo ulteriormente la funzione di "presentazione del mondo". La madre comprende il mondo secondo categorie determinate dalla sua cultura, la sua esperienza della realtà è "frazionata" e "imitata" dai suoi strumenti culturali. Ciò che percepisce del mondo, attraverso questa matrice di lettura, non sono gli oggetti in sé, ma l'interazione fra questo sistema di lettura strutturato dalla cultura e gli oggetti esterni. Tale codifica culturale viene trasmessa di generazione in generazione. È a questo livello, prima di tutto sul versante esterno, che la migrazione provoca una brusca rottura: i referenziali non sono più gli stessi, le categorie utilizzate neppure, tutti i punti di riferimento vacillano. Una madre che vive un tale cambiamento perde la sicurezza che aveva acquisito grazie alla stabilità dell'ambiente esterno; ormai il mondo esterno non è più sicuro e si crea un certo grado di confusione nel modo di percepirla. Da questo momento, potenzialmente, rischierà di trasmettere al proprio bambino una percezione caleidoscopica del mondo, generatrice di angoscia e insicurezza (Moro e Nathan, 1989).

23. Incontrare il mondo a piccole dosi

La realtà di un bambino si costruisce a partire dall'involucro esterno creato dalla madre attraverso le prime interazioni. Tale involucro si costituisce per mezzo di una serie di atti operativi (tecniche di cura), di atti corporali e sensoriali (interazioni madre-bambino), di atti linguistici (la madre dice al suo bambino: «Ti percepisco così»), di atti psichici (rappresentazioni materne del bambino, rappresentazione riflessiva della madre su quanto era lei stessa bambina) (Moro e Nathan, *ibid.*; Moro, Neuman e Réal, 2008). Questi elementi spiegano la vulnerabilità del neonato, ma cosa accade quando il bambino cresce?

Quando i genitori migranti non riescono a mostrare ai loro bambini "il mondo a piccole dosi", questi ultimi lo incontrano tutti i giorni in modo traumatico. Ciò è particolarmente vero quando devono separarsi dall'ambiente familiare (mondo del dentro) per inscriversi nell'ambiente scolastico (mondo del fuori e dell'estranietà), quando sono troppo protetti all'interno e non abbastanza preparati per andare all'esterno. D'altronde lo stesso fenomeno si osserva anche nei bambini che provengono da famiglie con grandi difficoltà sociali che, per questo motivo, sono in gran parte esclusi dai sistemi di condivisione del senso collettivo e privati di ogni possibilità di anticipare il mondo esterno, con il quale dovranno per forza confrontarsi. L'ingresso a scuola o, meglio, l'inizio dei grandi apprendimenti (perché è questo a costituire il vero e proprio inizio) diventa potenzialmente traumatico.

Per ragioni un po' differenti, ma altrettanto tragiche, i bambini figli di migranti, che assommano spesso dificoltà sociali e differenza culturale, vivranno il fuori in modo escludente. Trovare il proprio posto all'esterno, conservare quello che si occupa all'interno: queste due necessità non arrivano a coesistere in una stessa rappresentazione, la propria e quella dei genitori. Attraverso la scrittura e la lettura questi bambini s'iscrivono nelle logiche del mondo francese. Alcuni di loro vivono questo momento come una scelta necessaria, ma impossibile fra due mondi. A un tratto sospendono la parola, il pensiero, persino il loro stesso essere, nascondendo il loro potenziale creativo sotto la maschera dell'inibizione, dei disturbi del comportamento, del disinteresse. Che spreco! L'inizio dei grandi apprendimenti è

un momento fondamentale, che determinerà, in modo quasi irreversibile, il posto di ogni bambino nel mondo esterno.

Quali che siano le difficoltà a investire su questo mondo esterno, i bambini arrivano, talvolta molto presto, a conoscerlo più degli stessi genitori, il che li mette in una posizione paradossale, che non rispetta l'ordine delle generazioni o che li disorienta, producendo talvolta una vera e propria *inversione delle generazioni* (Moro e Nathan, *ibid*). Questo processo è sempre difensivo e l'apparente indipendenza di questi bambini è un'illusione da cui non conviene farsi prendere. Questi bambini, come tutti gli altri, hanno bisogno dei loro legami genitoriali e affettivi. In alcuni casi quest'inversione può anche rappresentare una sorgente di forza per il bambino, ma a condizione che sia presa per quella che è: una finzione che si nutre e che ci accompagna in situazione di *métissage*. Il bambino figlio di migranti è spesso considerato un bambino esposto, come le figure di Mosè, Edoipo o Perseo nella mitologia, un bambino sottoposto a una condizione di rischio eccezionale. La strutturazione culturale e psichica di questi bambini meticci si costruisce su una scissione e un conflitto, in un contesto d'instabilità e di molteplicità. Tali meccanismi di scissione e conflitto devono essere considerati come caratteristici della vulnerabilità del bambino figlio di migranti.

24. Competenza, resilienza e creatività



La situazione transculturale tuttavia, lo dimentichiamo troppo spesso, favorisce anche successi inattesi, talvolta spettacolari. Questo punto, raramente approfondito, è stato studiato dalla sociologa Dominique Schnapper in un lavoro sull'«integrazione dei migranti» in Francia (1991). Parlando della «sovra-selezione» alla quale i loro figli sono sottoposti, l'autrice conclude: «Chi riesce a superarla ne trae un beneficio supplementare nella logica dell'affermazione di sé e della ricerca di distinzione, ma il rischio d'insuccesso è statisticamente elevato per chi non possiede gli stessi atout individuali e sociali» (p. 198).

Nella popolazione di bambini figli di migranti che ottengono buoni o discreti risultati scolastici ho potuto evidenziare tre tipologie di bambini (Moro, 1998, p. 2007). Vi sono bambini che traggono bene-

ficio da un ambiente sufficientemente rassicurante, ricco di stimolazioni di tutti i tipi, ai quali è trasmessa, se non la lingua materna, almeno un'immagine positiva di questa lingua. Vi sono poi i bambini che trovano, nel proprio ambiente, adulti che fungono loro da initiatori, da guide, da traghettatori per scoprire e affrontare il nuovo mondo. Infine vi sono i bambini dotati di capacità personali singolari e di un'autostima importante. Nei primi due casi la situazione di iniziale disequilibrio, legata alla migrazione, trova elementi contestuali che ristabiliscono un certo ordine e favoriscono lo sviluppo di potenzialità creative. Nel terzo caso la sorgente di forza si trova all'interno del soggetto stesso: si può parlare allora di una quasi-invulnerabilità del bambino, almeno in apparenza.

Di fronte a questa situazione di meticcio, così come in ogni altro evento che interviene durante lo sviluppo del bambino, bisogna prendere in considerazione quattro fattori. Il primo è la vulnerabilità (o invulnerabilità), che abbiamo già definito e che rappresenta la capacità di difesa passiva di un bambino o di un adolescente — la vulnerabilità è secondaria agli eventi della vita e ai fattori di rischio. Ma non bisogna dimenticare gli altri tre fattori: la competenza, che rappresenta le capacità di adattamento attivo del neonato, del bambino, al suo ambiente; la resilienza, che descrive i fattori interni o ambientali di protezione (Cyrulnik, 1999), e infine la creatività, che rende conto della potenzialità, che possiedono certi bambini, di inventare nuove forme di vita, a partire dall'incontro con l'alterità o da situazioni traumatiche. Nella storia che segue, quella di Anbanandan, la vulnerabilità sembra inizialmente accompagnare il bambino, fino a quando...

Anbanandan è nato in Francia da genitori tamili dello Sri Lanka. Ha otto anni quando viene in consultazione con i suoi genitori per un'inibizione importante in ambiente scolastico: non solo non parla a scuola, ma non riesce neppure ad apprendere. A casa, invece, è molto agitato e non ascolta mai, cosa che rende i genitori tristi e preoccupati: si comporta come un «piccolo animale», ci spiega il padre, spaventato. Il padre è un rifugiato politico. Non ha mai raccontato la sua storia ai propri bambini, ma lo farà durante le consultazioni transculturali, perché sente che la sofferenza del figlio è legata a ciò che ha subito. La madre è venuta in Francia per ricongiungersi con chi sa-

rebbe diventato suo marito; i loro figli sono tutti nati qui. Anbanandan è il maggiore di una fratria di quattro figli maschi.

Da piccolo, Anbanandan è stato contento di entrare alla scuola materna. A quell'epoca andava ancora tutto bene. È stato il primo giorno di scuola elementare che ha smesso di parlare. Ha sospeso la sua parola al di fuori di casa. Per il resto è un bambino spaventato, chiuso in se stesso, inibito tanto sul versante degli apprendimenti che nella relazione con gli altri bambini. Nel cortile della scuola non partecipa ai giochi di gruppo e non cerca di farsi degli amici. Eppure, quando la madre lo va a cercare alla fine della giornata, si mette a parlare allegramente, ma in tamil, e sembra ritrovare le proprie capacità relazionali e sociali.

Presto in consultazione si fanno pesantemente sentire il vissuto traumatico del padre e il sentimento di tristezza profonda della madre, per la quale la vita qui non ha senso. Anbanandan li porta entrambi con sé quando va a scuola e questo rende difficile il suo passaggio da un mondo all'altro, dalla vita familiare all'universo scolastico. Attraverso il suo corpo, il ritiro in se stesso, mostra la sua vulnerabilità e la sua difficoltà a passare da una lingua all'altra, dal mondo fantasmatico dei genitori, marcato dal trauma e dalla tristezza, al mondo esterno, sicuramente più leggero, ma non abbastanza desiderabile perché possa abitarlo con piacere. Il lavoro terapeutico deve consentire di sciogliere la pressione transgenerazionale che grava sull'albero della vita di questo bambino, liberare i fantasmi che abitano Anbanandan, ma anche i suoi tre fratelli – che presentano ugualmente, anche se in misura minore, segni d'inibizione a scuola – e permettere a tutti di rinforzare se stessi, sostenendosi a una trasmissione genitoriale che possa avvenire in modo più contenuto. Questo lavoro della famiglia, svolto in presenza di tutti i bambini, ha permesso ad Anbanandan di riallacciare progressivamente legami più sereni con il mondo esterno. Inoltre, ha dato a sua madre il desiderio di imparare il francese, spinta di certo dallo stesso slancio del figlio e dalla voglia di investire su questo mondo esterno, senza perdere la propria anima e le proprie appartenenze tamil. Allora, a poco a poco, come ci racconta la maestra, non solo Anbanandan è diventato allegro e tranquillo in classe e nel cortile di ricreazione, ma sua madre ha iniziato a partecipare alle attività scolastiche e parascolastiche. È andata a scuola a raccontare fiabe tamil a tutta la classe, fatto che ha

reso molto fiero il figlio, che ci ha tenuto a raccontarcelo durante un incontro. Oggi Anbanandan può portare bene il suo nome, che significa "amabile e felice". I sintomi d'inibizione e di eccitazione si sono attenuati, mentre si costruivano legami fra due mondi a lungo scissi. E Anbanandan ha potuto ritrovare il suo posto, all'interno e all'esterno della propria casa.