

La posta della lingua materna e del legame fra genitori migranti e operatori dell'infanzia e della scuola per un bilinguismo additivo

Francine Rosenbaum

Etnologopedista

Mendrisio, Ticino

www.ethnoclinica.ch

Oggi siamo coinvolti in una Storia Collettiva inquietante e spiazzante per noi tutte e tutti, per gli allievi e le loro famiglie così come per i docenti e l'istituzione scolastica. Perciò è importante affrontarla insieme.

Con il termine de Storia Collettiva sto parlando delle guerre che distruggono paesi interi, delle stragi politiche, economiche e climatiche che spingono popolazioni intere a cercare rifugio in territori ancora pacifici come il nostro, degli sconvolgimenti culturali e generazionali provocati dalla globalizzazione e digitalizzazione del mondo. Questa Storia Collettiva è attualmente onnipresente attraverso la rete e tutti gli allievi hanno un potente bisogno di acquisire cultura e conoscenze per non venire travolti da ogni sorta di manipolazioni e demagogie.

La presa in carico dei ragazzi pone a voi e a tutti gli educatori un reale problema etico legato alle logiche amministrative e migratorie spesso contraddittorie. Gli educatori si trovano isolati in casi di coscienza personali che da luogo a un sentimento di pesante responsabilità. Non si ha il tempo di discuterne in seno all'istituzione.

Gli apprendimenti si possono fare al di fuori di una relazione educativa radicata nel nostro odierno spazio sociale? In particolare l'apprendimento di una lingua seconda o terza?

Già... perché la scuola è il luogo in cui i pedagogisti hanno il compito di dare agli allievi gli strumenti per pensare, per capire e per agire con conoscenze e consapevolezza nel nostro mondo oggi così sconvolto. È insensato fare scuola oggi come se vivessimo isolati sotto una campana opaca. La settimana scorsa ho varcato una frontiera blindata dietro la quale stanno centinaia di bambini e ragazzi che il nostro ricco paese respinge come animali o lebbrosi.

Chiaramente non riuscirò a dirvi in un paio d'ore ciò che necessiterebbe parecchi CAS intensivi per non essere ridotto a delle banalità irrisorie che dimenticherete rapidamente. Passando la frontiera ho pensato ai ragazzi che per miracolo sono riusciti ad attraversare le reti e che sono provvisoriamente inseriti nelle nostre scuole.

Allora la riflessione che condividerò oggi con voi riguarda il modo in cui possiamo agire con i bambini allofoni e i loro genitori a partire dalle loro multipli appartenenze e dalle loro diversità in senso lato. Io l'ho sviluppata nei miei lunghi anni di pratica e i miei libri raccontano la costruzione di un legame di fiducia con le famiglie migranti in

particolare. Ma vi voglio prima proporre un breve sorvolo sui saperi attuali relativi a una accoglienza lucida dei bambini e delle famiglie multiculturali nel nostro paese, in modo che possiate valutare quali sono già le vostre buone pratiche o come adattarle o cambiarle per svilupparne tutte le potenzialità. Poi vi parlerò della qualità dell'accoglienza delle diversità culturali e linguistiche e del vostro ruolo nel sostegno necessario ai genitori migranti per assicurare un buon sviluppo della lingua materna in un contesto culturale e sonoro sconosciuto ed enigmatico.

Come lo potete leggere nei documenti della CFM che vi abbiamo trasmessi, gli organi competenti della Confederazione auspicano fra l'altro

1. Una formazione di base e una formazione continua degli operatori chiamati a lavorare con utenti appartenenti a una società multiculturale.
2. L'incoraggiamento alla creazione di sostegni plurilinguistici facilmente accessibili e non burocratici, in particolare nel quadro delle istituzioni.
3. L'offerta generalizzata dei servizi di interpreti comunitari¹.

Affermano inoltre che

1. *Il plurilinguismo e l'educazione interculturale sono benefichi a livello linguistico e cognitivo per tutti i bambini e particolarmente per gli allievi allofoni e quelli in difficoltà scolastica.*
2. *Vi è interdipendenza fra lo sviluppo delle conoscenze in lingua prima e lingua seconda, indipendentemente dalla lingua materna dei bambini. Voi siete dunque in prima linea per attivare e sostenere le esperienze linguistiche e cognitive che precedono l'ingresso a scuola o acquisite in altri contesti culturali in modo che servano da base e da leva per gli ulteriori apprendimenti. In particolare la Lingua Materna deve venir considerata come risorsa cognitiva e come strumento di apprendimento.*
3. *Ci vogliono 2 anni di studio e di esposizione alla lingua seconda per acquisire le competenze di base² che permettono di interagire in lingua corrente con i*

¹ Assises romandes de l'interprétariat communautaire, Lausanne, 2010 e *Guida per un buon sostegno alla prima infanzia*, CFM e UFM 2012.

² BICS Basic Interpersonal Skills

compagni e chiedere un'informazione semplice, e 5 anni per raggiungere delle competenze cognitive che permettono l'accesso alla *litterazia*³, cioè alla capacità di capire le consegne scolastiche orali e scritte, di selezionare e classificare le informazioni, di riassumere, di produrre dei testi argomentativi⁴ ecc.

Per arrivarci, la CDIP raccomandava già nel 2004 di perseguire gli obiettivi seguenti:

1. Lavorare in modo approfondito sulla *lingua prima* nell'insegnamento precoce e dall'inizio della scolarizzazione.
2. Aiutare specificatamente gli allievi allofoni.
3. Sostenere il multilinguismo di tutti gli allievi.
4. Generalizzare già dal 2012 l'uso del metodo EOLE e del Portfolio europeo delle lingue.

Vi ho dato qui uno scorcio sommario dello stato delle conoscenze e raccomandazioni attuali delle istanze competenti in materia nel nostro paese. Ma siccome non vengono seguite da *leggi di applicazione* restano quasi sempre lettera morta e disgraziatamente possiamo spesso dubitare che i nostri politici cantonali e locali le conoscano. Comunque mi sembra importante che noi, che abbiamo le mani in pasta, sappiamo a che punto stanno queste conoscenze e quello che ci viene raccomandato di fare per liberare le nostre esigenze di eccellenza professionale dagli intralci demagogici e alimentare la nostra creatività.

.....

Ultimamente, parlando con le vostre colleghe che hanno seguito il CAS precedente e che partecipano ad un gruppo di intervizione della nostra neo Associazione APA 13, abbiamo raccolto e cercato di contestualizzare i disagi del lavoro delle insegnanti per alloggiotti:

³ CALP Cognitive Academic Language Proficiency

⁴ Cf. Portfolio delle lingue.

- **un ambito istituzionale** dove si evidenziano assenza di formazione specifica dei docenti per ciò che riguarda l'insegnamento dell'italiano come lingua 2 / l'assenza di progetti educativi specifici, come nel caso dei ragazzi minori non accompagnati che frequentano la media di Barbengo/ assenza di un luogo riconosciuto per l'accoglienza e dove i docenti di lingua e integrazione possano ricevere i ragazzi, le loro famiglie e i colleghi: questa assenza di luogo genera invisibilità / mancanza di tempo per incontrare le famiglie, compito non contemplato in modo chiaro nel *cahier des charges* del docente di lingua e integrazione. Tutto ciò deve essere tenuto presente come sfondo.
- **un ambito che riguarda gli obiettivi che richiedono una mole di lavoro importante:** il bisogno di lavorare con i mediatori, il bisogno di contatti con i genitori per nutrire il processo di co/costruzione educativa (questi colloqui per non essere puramente formali devono essere svolti alla presenza di mediatori inter culturali), la discussione sullo statuto professionale del docente di lingua e integrazione e la messa in discussione del precariato (riflessione in atto anche con il sindacato)
- **un ambito legato alle buone pratiche già in atto:** interscambio tra colleghi, lavoro di rete anche a partire dalle persone che partecipano ai CAS del DFA, pratica delle narrazioni biografiche a diversi livelli.

.....

Come lo dice il filosofo francese Guillaume Le Blanc, *i bambini non nascono stranieri, lo diventano*. È lo specchio sociale che gli rimanda il loro difetto di appartenenza nazionale. Il pensiero dominante, nutrito e modellato quotidianamente dai media, misura la riuscita dell'integrazione col metro dell'eliminazione delle differenze. È in questi spazi di prima socializzazione che potete constatare le manifestazioni reattive alle derive del nostro sistema di accoglienza che spinge troppo spesso i figli dei migranti in una situazione di *doppio legame* altamente patogeno.

Nei colloqui fra famiglie e operatori siamo ancora ben pochi e poche a chiedere spontaneamente la collaborazione di persone che abbiano una formazione di interpreti comunitari poiché spesso non li conosciamo o temiamo che l'ostacolo della

lingua annulli il nostro controllo e i nostri saperi circa le tecniche di colloquio alla quali non siamo sempre formati. Anche i centri ospedalieri universitari usano spesso dei traduttori solamente per placare parola per parola le prescrizioni delle cure. Per misconoscimento non possiamo dunque immaginare che degli interpreti comunitari ci permetteranno di condividere con i genitori le nostre interrogazioni e le nostre rispettive competenze nello spazio che può essere il nido, la scuola dell'infanzia, la classe del bambino o lo spazio di colloquio e di consultazione. Molto spesso, poiché non abbiamo una lingua in comune, i primi incontri con i genitori migranti avvengono ben troppo tardi, quando i bambini manifestano già un disagio, un sintomo, un blocco linguistico, un deficit di attenzione, una turba del comportamento ecc. Le nostre formazioni molto specializzate ci focalizzano sui deficit e i sintomi senza contestualizzarli.. Come lo dice così giustamente Jean-Claude Métraux nel suo ultimo libro, *La migrazione come metafora*⁵, senza dispositivo di accoglienza interculturale propendiamo a osservare i migranti come degli *oggetti* o delle rane piuttosto che interagire con loro in quanto *soggetti* e esseri umani. Infatti le separazioni, la partenza, il viaggio, l'arrivo, ciò che è sconosciuto, le aspettative creano delle esperienze e delle situazioni che producono la rottura degli equilibri prestabiliti e espongono i vari membri delle famiglie migranti a una vulnerabilità psicologica e linguistica che può trasformarsi in sofferenza o in sintomo patologico. *Senza dubbio sapete che nella categorizzazione delle rotture che possono essere traumatiche in una vita, i traslochi occupano il terzo posto dopo i lutti ed i divorzi.*

Come lo potrete ascoltare e vedere nelle esperienze pilota presentate dai vostri colleghi, gli educatori, educatrici e insegnanti hanno non soltanto grandi competenze ma si impegnano moltissimo per compensare le lacune del nostro modello monoculturale. Ma il problema è che non disponiamo di un dispositivo di accoglienza previo e preventivo per costruire la *continuità educativa fra famiglia e istituzioni*, nè di formazione generalizzata per l'apprendimento dell'italiano lingua seconda. Ciò che offre l'istituzione è una *informazione*, ora spesso tradotta in alcune lingue, sulle regole da rispettare : non si tratta di un tempo di *conoscenza* e di *riconoscimento reciproco* fra genitori e operatori. Il dispositivo di accoglienza delle mamme migranti

⁵ Ed. Il Ponte, 2015

nei nidi e la scuola dell'infanzia dovrebbero costituire lo spazio-tempo di condivisione delle nostre rispettive aspettative e di attivazioni dei sostegni di cui hanno bisogno per sviluppare la lingua materna grazie alla collaborazione degli operatori e dei mediatori comunitari.

Disgraziatamente questo tempo per la prima accoglienza di conoscenza e di preparazione per assumere la continuità educativa fra le famiglie e noi non è previsto dal *budget*. Gli scarti vengono a volte tollerati ma la voce "colloqui" è la prima a venir cancellata con le supposte misure di economia. Sapete come me che al dilà delle manifestazioni somatiche avverate, convochiamo quasi sempre le famiglie migranti quando i bambini sono già in difficoltà o in scacco o hanno un comportamento inadeguato. Se non c'è l'interprete come succede generalmente, è il padre di famiglia che "obbedisce" spesso a queste convocazioni, dicendo che la madre non può venire per x ragioni o perché non parla l'italiano. Infatti queste famiglie non vengono spontaneamente nei nostri servizi, primo perché non li conoscono, e poi perché la loro esperienza di colloqui è spesso destrutturante e umiliante. Mi spiego: **se chiediamo a uno dei figli di tradurre ai genitori ciò che diciamo**, la cacofonia relazionale che causiamo ha delle gravi conseguenze. I figli avranno da un lato il ruolo di quelli che sono in scacco o vanno male per gli operatori, e dall'altro **il ruolo importante di traduttore**, di quelli che sono linguisticamente più competenti che i loro genitori e soprattutto che noi stessi. Questa **posizione paradossale di figlio o figlia portatore di un problema e contemporaneamente di esperto della lingua per tutti gli adulti di riferimento** parassiterà e impedirà ogni scambio significativo fra gli adulti circa il problema all'origine dell'incontro. Il paradosso di essere un figlio o una figlia che detiene un sapere linguistico superiore a quello dei suoi interlocutori *pone tutti gli adulti in una situazione di dipendenza umiliante rispetto ai figli/alunni*. Ciò impedisce ai genitori di esercitare ogni forma di inquadramento, di protezione e di autorità genitoriale, e agli operatori di essere professionalmente credibili. Per non parlare dell'inermità delle capacità di tradurre dei figli che genera evidentemente soltanto dei malintesi! Il nostro modello di accoglienza ci mette tutti, operatori e utenti migranti, in una situazione inaccettabile. Ma soltanto noi, operatori e cittadini di pieno diritto, possiamo rifiutare di venire obbligati a continuare a commettere questo errore deontologico patogeno!

Dunque l'obiettivo dell'incontro fra famiglie migranti e operatori dev'essere quello di creare un legame di fiducia e poter parlare insieme – fra adulti – dell'evoluzione dei bambini e ragazzi biculturali, in buona salute o con disagi, che cambiano mondo e lingua quattro volte al giorno.

Per costruire un'alleanza significativa e operativa, i genitori hanno bisogno di sapere **chi è** il loro interlocutore. Il titolo professionale non è sufficiente per creare un legame con gli utenti migranti: al nostro titolo non corrisponde generalmente una rappresentazione equivalente nelle altre culture: lo psichiatra o neuropsichiatra, l'assistente sociale o socio-educativo, lo psicologo cognitivista o lo psicopedagogo, il logopedista e persino l'insegnante Harnos... sono vuoti di significato e quindi inquietanti, tanto più che ci esprimiamo in un linguaggio codificato che capiamo soltanto noi.

Possiamo dunque immaginare di rivedere e praticare il nostro lavoro in modo diverso. Nel nostro modello noi crediamo che la presentazione istituzionale basti a qualificarci come competenti. Ma per la maggioranza delle persone che vengono da altrove, la competenza è una questione di età, di genere, di posto generazionale e di ruolo. Tutti questi elementi devono far parte della *nostra presentazione personale iniziale*. Al di là dello spazio Schengen o occidentale, nelle società dove le tradizioni non sono ancora state "diluite" da internet, le trasformazioni avvengono spesso in momenti socializzati pubblici. I ruoli si riconoscono nei *passaggi*, i passaggi ci iscrivono nei ruoli, per es. l'ingresso a scuola, i riti dell'adolescenza (per es. le prime mestruazioni), l'età della cittadinanza, il matrimonio, la maternità ecc. Se ho attraversato queste esperienze, ho acquisito un *sapere iniziatico*: posso allora ricevere e dare certe parole in modo credibile per delle persone che vengono da lontano.

Bisogna anche sapere che il luogo dell'incontro e il modo in cui occupiamo lo spazio fanno parte di ciò che chiamiamo **il linguaggio non verbale** con il quale definiamo in partenza la relazione con l'Altro. Non è facile per una famiglia migrante a volte precarizzata e assistita, di venir convocata in una scuola o un servizio perché uno dei

suoi figli è “deviante”, perché manifesta per esempio delle turbe del comportamento o che non impara a parlare o a leggere. La **asimmetria** fra l’insegnante, lo specialista, l’operatore sociale o il curante e lo straniero è totale. Questa difficoltà nasce già sul **territorio** stesso dell’incontro che **simbolizza** questa asimmetria, perché ne siamo i padroni o i gestori, e padroniamo allo stesso modo tutte le parole per esprimere il modo di pensare, di fare e di dire nel paese nel quale sono approdati. Il quadro o *contenitore* dell’incontro fra famiglie migranti e operatori ne determinerà il *contenuto*. È quindi auspicabile che i luoghi degli incontri interculturali, dunque particolarmente gli asili-nido, le scuole dell’infanzia e la scuola, rispecchino i riferimenti alle appartenenze culturali diverse della nostra popolazione e si avvalgano della collaborazione istituzionalizzata di interpreti comunitari.

Ma torniamo all’accoglienza stessa. Prima di interrogare e di investigare per riempire i nostri protocolli di anamnesi o le nostre schede di ammissione scolastica, suggerisco di *prendere il tempo per accogliere e di presentarci* sia personalmente che professionalmente. È legittimo che elementi autobiografici risuonino in quanto *esperienze dei cicli di vita*: ciò accende il desiderio di dialogare, anche se siamo coscienti che il vissuto dei nostri rispettivi passaggi è diverso. Accompagnando le nostre parole con uno schema che i bambini osservano sempre con grande attenzione, possiamo situarci in un quadro generazionale. Il nostro proprio genogramma come strumento di legame e spazio virtuale di storie di vita non deve necessariamente essere “internazionale”: nel *campo*⁶ della nostra presentazione verrà certamente evidenziato il genere, il nostro posto nelle generazioni e la fratria, il nostro stato civile e i nostri figli, la nostra famiglia allargata, le nostre lingue, i dialetti e le religioni dei nostri gruppi di appartenenza, i cambiamenti dei luoghi di vita, le separazioni, i nostri morti. Con lo scopo di offrire uno specchio il più ricco possibile è **auspicabile segnalare certi fatti o elementi che non appariranno forse nel nostro contesto elvetico protetto**, come altre appartenenze nazionali o etniche, le frontiere attraversate, i membri della famiglia dispersi, gli scomparsi, le guerre, le fughe, l’impossibile ritorno al paese d’origine, la perdita della cittadinanza e della

⁶ Termine della Gestalt terapia che significa lo spazio virtuale suscitato dalle nostre parole.

lingua materna, lo scombussolamento dei ruoli famigliari, sociali e civili, l'ibridazione e il meticcio, le famiglie pluriculturali, plurilingui, pluri religiose...

VIDEO PRESENTAZIONE AULA 13

Nella mia esperienza, questa offerta iniziale di *parole preziose* (come le chiama Métraux) dell'operatore trasmesse dall'interprete comunitario è sempre stata seguita da una **narrazione** a specchio della famiglia, molto più ricca delle abituali risposte stereotipate ai nostri questionari. È l'emergenza della *reciprocità* e di un *processo di resilienza* possibile. La descrizione del nostro ruolo qui ed ora fa un posto alle nostre rispettive rappresentazioni della collaborazione fra la famiglia e noi, gli specialisti dell'infanzia. Questo *scambio inabitualmente equilibrato* diventa spesso una *scoperta rivelatrice*, perturbante e spiazzante per noi che siamo stati formattati a essere degli *specchi opachi* nella relazione professionale (come direbbe Lacan). Penso al contrario che il nostro lavoro consiste anche nell'avvicinarci agli Altri, a stabilire delle prossimità contrariamente al mantenimento della distanza come lo raccomanda una comprensione primaria della teoria psicoanalitica. Questo interscambio restituisce dignità e rimobilizza le competenze di ognuno per aprire la porta alla trasmissione dei saperi famigliari e al dominio dei nuovi saperi sociali e scolastici per i figli dei migranti e le loro famiglie.

Il tempo dei colloqui con le famiglie migranti è spesso lungo, due o tre volte più lungo che i nostri abituali monologhi poiché tutti gli interlocutori vi prendono parte grazie all'interprete. È spesso per la prima volta che i bambini ascoltano la loro lingua materna transitare con tutte le sue valenze affettive e cognitive dalla bocca dei loro genitori alle orecchie di un referente psicopedagogico o di un curante e viceversa. **Grazie all'interprete ascoltano il dialogo che li concerne espresso nelle due lingue.** È l'inizio della costruzione della stima della loro identità biculturale nella società di accoglienza, il primo passo verso l'integrazione propriamente detta e verso una vera prevenzione delle patologie della vergogna.

Come capita nella grande maggioranza delle situazioni, l'**identità assegnata** ai migranti dal nostro contesto sociale piuttosto ostile non corrisponde alla loro identità

reale che è costituita da appartenenze multiple, come lo dice Maalouf nel suo libro così importante *Le identità mortifere*. Al migrante che ha perso quelle della lingua, della famiglia, del cittadino, viene appioppata quella di malato, di ignorante, di analfabeta, di approfittatore e di delinquente potenziale. Come lo dice Ciola, psichiatra co-fondatore di Appartenances, la nostra società non offre simboli visibili di appartenenze multiple positivamente qualificanti. Facciamo associazioni categoriche, per esempio “droga” uguale “Nigeriano o Kossovaro”. “Scippo” = “Rom”, oppure “mussulmano”= “terrorista arabo”. Ciò che la vox populi nazionale dice di loro si iscrive nella loro propria narrazione al punto di sostituirla e generare spesso comportamenti inadeguati per sbarazzarsene o per confermarla. Dobbiamo dunque cercare di evitare la trappola del pensiero rigido e non applicare etichette indelebili. Capite facilmente come, con l’aiuto di un interprete, possiamo porre la segnaletica sulla strada che va dal mondo della casa al mondo sociale, e complessificare il nostro incontro “a proposito di un problema” situandolo nella storia dello sradicamento e mettendo delle parole sulla **sofferenza e la preoccupazione principale** della famiglia. **È una pratica essenziale di prevenzione!** Senza questo reciproco addomesticamento, come per la Volpe e il Piccolo Principe, ci sarà molto difficile rendere accogliente il nostro spazio di prima socializzazione e evitare se possibile al bambino di incagliarsi in conflitti di lealtà, oppure a noi di capire l’origine delle manifestazioni somatiche, psicologiche, comportamentali e linguistiche dei bambini e di rimediarvi. A volte le prese in carico funzionano nonostante l’assenza di legame con le famiglie, ma è spesso al prezzo di un allontanamento crescente fra i bambini e i loro genitori così come della rigidificazione dei sintomi depressivi in questi ultimi.

Grazie all’interprete formato potremo anche restituire ai genitori delle parole complesse che dimostrano che sono stati ascoltati e che la difficoltà del percorso migratorio in una società gestita secondo un modello assimilazionista è immensa. La restituzione della nostra comprensione della loro prima narrazione è una delle tappe del processo di ricostruzione dell’autostima e di legittimazione dell’autorità genitoriale. *È un momento capitale per i bambini che sentono e vedono i loro genitori esplicitamente qualificati dai rappresentanti istituzionali.*

Nella misura in cui siamo gli interlocutori istituzionali delle famiglie, possiamo mettere le nostre competenze al servizio di una migliore relazione fra famiglie e servizi. Grazie agli interpreti comunitari, la condivisione delle narrazioni e preoccupazioni reciproche in presenza dei figli provoca la **trasformazione dell'identità genitoriale**. Al posto dell'identità assegnata di "genitori nulli, ottusi e approfittatori" sorge quella di interlocutori, di partners presenti e competenti nel compito comune e condiviso di trovare come attivare o riattivare lo sviluppo psicoaffettivo e i processi di apprendimento. Nella mia esperienza, questi **incontri narrativi** come li chiama Ciola ci permettono di costruire con le famiglie degli spazi di continuità educativa fra il mondo della casa e il mondo del nido e della scuola. E quando questa tappa fondante dell'incontro viene disgraziatamente a mancare e che i bambini manifestano allora così spesso dei blocchi e altri sintomi di disagio comportamentale e linguistico, l'incontro narrativo diventa anche il sesamo per curare o colmare i ritardi acquisiti.

Come lo dice ancora Maalouf, le lingue hanno la particolarità meravigliosa di essere un fattore di identità in uno strumento di comunicazione. Se nell'incontro con le famiglie non possiamo servircene, le possibilità di cambiamento veicolate dalla narrazione ci vengono negate. Come lo suggerisco nel mio ultimo libro *Le umiliazioni dell'esilio*, dobbiamo batterci contro l'umiliazione generata fra l'altro dal numero limitato di interpreti formati, certificati e correttamente pagati dallo Stato e dagli studi privati per evitare la patologizzazione spesso irreversibile dei sintomi manifestati dai figli dei migranti. Questi sintomi relazionali e linguistici costituiscono un richiamo, degli SOS mandati dai bambini agli specialisti della scuola, del linguaggio, della comunicazione e delle relazioni che ci sollecitano ad affrontare l'umiliazione reciproca, quella delle famiglie e degli operatori, di non poter interscambiare nel rispetto totale degli interlocutori, loro come noi. A partire dalla restaurazione della stima genitoriale, sembra evidente che l'accesso alla parola, alla verbalizzazione, passa dalla lingua materna. La lingua è sempre mediata dalla madre: come lo raccomandano la CFM e la CDIP, sostenere e arricchire la lingua materna come contenitore linguistico per tutte le altre lingue è un presupposto che deve permettere

a tutti gli operatori che hanno a cuore la buona integrazione dei figli dei migranti di dare libero sfogo alle nostre reciproche competenze e capacità creative.

Riferimenti bibliografici

CENTRO COME, www.centrocome.it

CUMMINS J., 2011 - *De l'importance des données de la recherche empirique pour les politiques éducatives en faveur des apprenants en difficulté*, © Conseil de l'Europe, janvier 2011, decs-lang@coe.int

LE BLANC G., 2010 — *Dedans, dehors. La condition d'étranger*, Paris, Seuil.

MALOUF A., 1998 – *Identità*, Traduzione italiana 2005, Milano, Bompiani

MÉTRAUX J.C., 2015 – *La migrazione come metafora*, Ed. Il Ponte.

MORO M.R., 2002, *Genitori in esilio. Psicopatologia e Migrazioni*, Milano, Raffaello Cortina.

NATHAN T., 2001, *Non siamo soli al mondo*, traduzione italiana 2003, Torino, Bollati Boringhieri

ROSENBAUM F., 1997 — *Clinica transculturale e pedagogia del legame*, traduzione italiana di *Approche transculturelle de la communication. Langage et migration*, Paris, Masson. Attualmente disponibile gratuitamente in italiano e in francese sul sito www.ethnoclinica.ch

ROSENBAUM F., 2013 — *Le umiliazioni dell'esilio: le patologie della vergogna dei figli dei migranti*, Milano, Franco Angeli

SANTERINI . (a cura di), 2010 – *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*, Erikson, Trento.

SOLDATI M.G. e CRESCINI G., 2007 – *Quando l'altrove è qui, costruire spazi di mediazione culturale ed etnoclinica*, Franco Angeli, Milano.

ZOLETTO D., 2007 – *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*, Raffaello Cortina, Milano.