Fondazione
Maria Paola
ColomboSvevo

Iscritta al Registro Regionale delle Persone Giuridiche Private m. 6067 con D.P.G.R. del 1/7/2011
Iscritta al REA della CCIAA di Monza e Brianza al N. 2477

Sede: Via Medici, 33 - 20900 Monza (MB) - Tel.: 366.3421554 - Codice Fiscale: 07411400968
www.fondazionesvevo.org - info@fondazionesvevo.org

Francesca Mungiardi

Mamme a scuola: un'esperienza di avanguardia

Fondazione
Maria Paola
ColomboSvevo

La Fondazione *Maria Paola Colombo Svevo*, istituita nel 2011, intende diffondere e promuovere i valori e il pensiero che hanno ispirato l'impegno civile, politico e accademico di Maria Paola Colombo Svevo nelle Istituzioni italiane e nell'Unione europea. La Fondazione, in particolare intende sostenere, realizzare e promuovere iniziative, studi e ricerche che assicurino il progresso, l'innovazione, lo sviluppo di politiche e servizi diretti a prevenire e ridurre situazioni di disagio.

Michele Colasanto insegna Relazioni di Lavoro presso la Facoltà di Scienze Politiche e Sociali dell'Università Cattolica di Milano. Si occupa di sviluppo locale, politiche del lavoro e politiche di Welfare.

Francesca Mungiardi si è laureata in Scienze Sociali Applicate presso la Facoltà di Sociologia dell'Università Cattolica di Milano. Attualmente sta frequentando il primo anno del Dottorato di Ricerca di Sociologia e Metodologia della Ricerca Sociale presso il medesimo Ateneo.

Maria Paola Colombo Svevo è stata Parlamentare Europeo dal 1994 al 1999 (Gruppo del Partito Popolare Europeo – Gruppo democratico cristiano) . Nel corso del mandato ha ricoperto la vicepresidenza della Commissione per le libertà pubbliche e gli affari interni ed è stata membro della Commissione per i diritti delle donne. In precedenza è stata Parlamentare Italiana (Senatrice dal 1983 al 1994), Consigliere e Assessore ai Servizi Sociali della Regione Lombardia (dal 1975 al 1983) e vice Sindaco del Comune di Monza negli anni 70.

Francesca Mungiardi

Mamme a scuola: un'esperienza di avanguardia

Fondazione
Maria Paola
Colombo Svevo

Presentazione 7

Introduzione 9

Mamme a scuola: storia di un progetto di integrazione sociale 16

Qualche considerazione di sfondo: l'idea di integrazione sociale 20

L'importanza della dimensione familiare 25

L'integrazione delle seconde generazioni 28

L'istituzione scolastica quale scala di promozione sociale 31

Mamme a scuola: finalità e obiettivi 36

Mamme a scuola: alcuni numeri 46

Gli strumenti utilizzati 51

La radice volontaristica di *Mamme a scuola* 55

Elementi di replicabilità del progetto 57

Conclusioni 64

Bibliografia 67

Sitografia 67

Allegati:

- Moduli di iscrizione 70
- Regolamenti 76
- Test di valutazione della conoscenza della lingua italiana 78
- Esempi di unità di lavoro 82

La scuola! E' un bene di cui non c'è sufficiente consapevolezza tra la gente. Sembra dover interessare solo gli insegnanti, gli alunni e i loro familiari, solo per il periodo in cui sono studenti. E' invece il più prezioso strumento di valorizzazione della dignità di ogni persona, perché sviluppa i talenti di ciascuno, secondo attitudini e possibilità.

La Costituzione Italiana prevede che la scuola debba essere garantita a tutti, al punto tale che devono essere aiutati i cittadini meritevoli, anche se privi di mezzi economici. Lo studio rende liberi, perchè prepara alla capacità critica, cioè a comprendere e a fare scelte.

Anche per gli Italiani, la scuola è l'ambiente della integrazione sociale: bambini e ragazzi, di ceti e opportunità economiche diverse, si incontrano per mantenere la ricchezza di tutte le loro diversità e farle confluire in un universo che non contraddica, ed anzi favorisca, la coesione sociale.

Mamme a scuola: è il binomio delle prime fasi di crescita di ogni bambino: anche la lingua usata fin dalle sue prime articolazioni è detta "madre". La lingua infatti è il "media" per relazionarsi ed è quindi fondamentale anche per gli immigrati apprenderla, per entrare in un contatto vero con la realtà che li accoglie.

Il progetto *Mamme a scuola* è un affascinante modello per realizzare in concreto una integrazione che tolga dall'isolamento gli immigrati. Ciò vale, in particolare, per le donne immigrate, soprattutto, di prima generazione, che possono uscire dal chiuso della vita familiare solo quando devono svolgere mansioni necessarie per la famiglia. Ma, se accompagnano i loro figli e se frequentano la scuola, possono ottenere due risultati importanti: partecipare alla vita comunitaria e acculturarsi.

La scuola risponde alla esigenza delle mamme di imparare l'italiano e di inserirsi "quasi in termini di riscatto sociale con il mondo esterno" decise a garantire il futuro dei figli, nel modo migliore, nel Paese ospitante.

La competenza linguistica è indispensabile per raggiungere una inclusione sociale che non sia la negazione delle diversità etniche, culturali, religiose e sociali. Infatti la scuola è l'ambiente per eccellenza che armonizza, offrendo pari strumenti di conoscenza e di abilità, senza uniformare. Anzi: la scuola insegna a rispettare tutte le tradizioni proprio in forza del fatto che essa veicola la tradizione propria del nostro Paese e le interrelazioni fra le diverse civiltà. Guai se la scuola divenisse emarginante, perché sarebbe dannosa anche per i cittadini italiani e ridurrebbe la loro capacità di confrontarsi in un mondo globalizzato, che è inutile e sciocco ignorare. Il testo della dottoressa Francesca Mungiardi è la presentazione ricca e appassionata del progetto *Mamme a scuola;* dimostra come sia possibile perseguire la finalità della elevazione sociale di immigrati e di italiani, attraverso quello speciale rapporto che si crea in ogni famiglia fra madre e figli.

L'esperienza *Mamme a scuola* è un proposta d'avanguardia degna dei progetti sociali, sempre innovativi e socialmente pregnanti, di Maria Paola Colombo Svevo.

Sono orgogliosa, nella qualità di presidente della Fondazione che porta il suo nome, di poter lasciare queste righe a testimonianza non solo della condivisione, ma di un apprezzamento, che vuol essere anche auspicio di diffusione e di divulgazione del progetto.

Mariapia Garavaglia

Mamme a scuola risale al 2004, ma il suo racconto in questo agile ma puntuale contributo a cura di Francesca Mungiardi, ne restituisce la persistente freschezza e insieme l'attualità. Giustifica dunque pienamente l'opportunità di una sua riproposizione.

Di per sé si tratta di un'esperienza di raggio corto, frutto di un impegno di società civile piuttosto che espressione di un atto di policy, un'esperienza voluta dall'intuizione e dall'impegno di persone come Maria Paola Colombo Svevo e il gruppo di volontarie che ha continuato a darle vita pur con il sostegno iniziale di istituzioni e di enti locali quali la Fondazione Cariplo, il Comune di Milano nonché della Fondazione Verga, presso la quale ha avuto l'avvio.

Per la sua particolarità e per la continuità di cui ha saputo dare prova, *Mamme a scuola* tuttavia merita di essere ripresa sotto diversi aspetti: certamente a motivo dei suoi risultati, così come sono descritti nel volume, ma anche per il tipo di riflessività che ne può discendere.

Il contesto di riferimento è quello dell'integrazione dei cittadini immigrati che chiamiamo abitualmente (e impropriamente, come è noto) extra comunitari. Più precisamente si tratta dell'integrazione scolastica e dunque del successo formativo dei figli di questi cittadini in una scuola che ha mostrato una riconosciuta capacità di accoglienza. Le ragazze e i ragazzi immigrati (ascritti alle seconde generazioni) sono pressoché per intero "allievi", alla stregua degli autoctoni, agli occhi dei loro insegnanti. Ma le aule possono essere anche luoghi di discriminazione, quando si discute della necessità di percorsi separati seppure parzialmente, o più ancora si contesta l'eccessiva concentrazione di alunni stranieri in un medesimo contesto scolastico.

E' un terreno questo altamente problematico, ma che, se non governato, rischia di produrre un disagio sociale dagli effetti devastanti per i futuri cittadini di origine straniera e per l'intero tessuto sociale di un paese. Per altro verso, l'Unione

Europea con il libro Verde su "Migrazioni e mobilità: le sfide o le opportunità per i sistemi di istruzione europea" di qualche anno fa ribadisce quanto siano necessari interventi appropriati di sostegno per i giovani immigrati come premessa di una piena integrazione, sociale ed economico-occupazionale. Interventi, occorre aggiungere, oggi ancora più necessari se è vero che la scuola si sta riallineando su posizioni neo – funzionaliste rispetto al sistema produttivo, posizioni che privilegiano i fabbisogni professionali delle imprese. Sono posizioni più che opportune se e per quanto consentono di valorizzare meriti, talenti e vocazioni tecnico professionali, che hanno avuto un oscuramento nel nostro paese.

Ma non si può dimenticare che l'equità e la mobilità sociale hanno nei processi educativi un punto di forza insostituibile e che i criteri di maggior selettività invocati da più parti, se lasciati a sé stessi, ridanno forza discriminatoria alle qualità ascritte, ovvero alle condizioni di vantaggio e svantaggio personali e familiari.

Non a caso, le agenzie internazionali (Unesco, Ocse insieme all'Unione Europea) insistono sulla generalizzazione dei percorsi di istruzione anticipata, ovvero i percorsi prescolari, proprio perché è da lì che si deve partire per rinnovare i fattori che condizionano negativamente le performance degli alunni.

Mamme a scuola si segnala per l'"invenzione" - come primo tratto distintivo - di uno spazio per bimbi piccoli (0-3 anni) al seguito delle proprie mamme per fare di una necessità un'opportunità, ovvero dare un valore di pre-socializzazione ambientale al tempo durante il quale questi bambini sono lasciati alle volontarie perché le mamme possano frequentare corsi di lingua e cultura italiana. Questi corsi sono il secondo e più rilevante tratto distintivo e puntano sulla formazione linguistica all'italiano e al tempo stesso si allargano ad aspetti di rafforzamento culturale. L'obiettivo è duplice: una migliore padronanza linguistica per seguire i propri figli a scuola; ma anche una più elevata autonomia e coscienza di sé per interagire con proprietà con le istituzioni scolastiche, e non solo.

Il terzo tratto distintivo è quello dei corsi di lingua madre per i ragazzi e le ragazze dell'obbligo scolastico, in questo seguendo un disegno complessivo che risponde a un problema che è proprio anche di altri contesti di immigrazione.

Esemplare è quanto avviene in Germania a proposito – va sottolineato - dei figli dei nostri connazionali che sono emigrati a partire dal secondo dopoguerra e si sono inseriti come lavoratori a bassa qualificazione.

La debolezza linguistica dei padri e delle madri legata alla scarsa scolarizzazione e ad un uso persistente del dialetto si traduce in difficoltà scolastiche per i propri figli che, in assenza di una compiuta struttura lessicale e grammaticale del proprio italiano, apprendono male il tedesco e registrano ritardi formativi destinati a pesare nel loro futuro. Nell'ordinamento della scuola tedesca, l'insuccesso negli anni iniziali del percorso educativo determina ad un certo punto l'uscita verso una formazione professionale di "serie b", come veniva classificato anche in Italia questo tipo di uscita precoce dalla scuola, con esisti occupazionali inferiori a quelli stessi offerti da un apprendistato più diffuso ma certo più esigente di quello che si pratica in Italia.

Della rilevanza della questione linguistica per il successo formativo degli alunni, ma anche per la promozione della condizione, dentro e fuori la famiglia, delle loro madri, si dirà più avanti e del resto queste sono le ragioni che hanno mosso *Mamme a scuola*.

Il principio motore però sta in una visione più generale di società, ovvero nella tensione verso un modello sociale che recepisce e promuove un orientamento politico e culturale fortemente inclusivo verso i cittadini immigrati ma che riguarda in primo luogo gli stessi cittadini autoctoni. E' soprattutto in questo che vale il richiamo a Maria Paola Colombo Svevo, alla cui figura *Mamme a scuola* è legata, ma che è anche il nome e la ragione sociale della Fondazione che ha proposto questa pubblicazione.

Si tratta di un modello affatto scontato.

All'origine sta, almeno per l'Europa, quel compromesso tra democrazia e capitalismo che si è espresso con la nascita del Welfare State, uno stato sociale fortemente interventista in materia di distribuzione delle risorse anche ed anzi soprattutto attraverso politiche sociali importanti e servizi sociali diffusi alle persone e alle famiglie. Un welfare state però entrato abbastanza rapidamente in una serie di difficoltà. Difficoltà di ordine fiscale, innanzi tutto (scompenso tra costi e risorse), ma difficoltà anche politico-culturali (attese crescenti, indifferenza rispetto ai bisogni, assenza di priorità); e più difficoltà morali (corporativismi degli operatori e comportamenti opportunistici da parte dei destinatari delle politiche).

E' da almeno vent'anni che si cercano correttivi adeguati, ispirati a una welfare society, ovvero a un rovesciamento del paradigma del welfare state (tutto pubblico) attraverso un principio di sussidiarietà orizzontale, con il coinvolgimento dei corpi sociali.

Il workfare ha più recentemente proposto il lavoro come criterio di una cittadinanza che si vorrebbe "attiva", contro il rischio, attribuito ai sistemi di protezione sociale diffusi, di atteggiamenti eccessivamente adattivi. Ma anche in questo caso le proposte avanzate appaiono in sofferenza, segnate da una aporia in una realtà come la nostra: il lavoro come chiave di accesso in ordine ai benefici delle politiche proprio quando il lavoro stesso viene a mancare.

Secondo welfare o welfare neoliberale sono gli ultimi nomi dati all'insieme delle politiche sociali, per cercare una maggiore sostenibilità della sfera pubblica oltre che nella pluralizzazione dei soggetti coinvolti, ovvero nella restituzione alla società di tali politiche, che si ammette possano essere organizzate in una logica di differenziazione (welfare territoriale o welfare aziendale) e soprattutto di mercato. Il rischio che si corre in questa prospettiva è l' opposto di quello assistenzialista

a lungo stigmatizzato: è il rischio di *retrenchment*, di un ritiro delle istituzioni preoccupate da un imminente default dei loro bilanci. Questo almeno nel nostro Paese che è stato in grado di compiere progressi straordinari a suo tempo, come l'introduzione del servizio sanitario nazionale, ma che oggi vede l'intero sistema delle politiche sociali schiacciate sotto la pressione di una spesa pubblica dichiarata non sostenibile e al tempo stesso inefficiente, non certo in grado, in ogni caso di segnare quei passi in avanti che ci renderebbero allineati con altri paesi; valga per tutti il tema del reddito di cittadinanza o di garanzia a contrasto della povertà.

Di fatto siamo alla ricerca di un nuovo modello.

Anche alla luce di queste considerazioni resta di attualità l'approccio problematico che Maria Paola Colombo Svevo mostrava di assumere a fronte dell'ipotesi di un modello sociale che potesse definirsi europeo.

Sono emblematici, a questo proposito, gli interrogativi con i quali si apre il volume che raccoglie le lezioni tenute in Università Cattolica nel corso di Politiche Sociali Europee, frutto di una riflessività che si è avvalsa dell'esperienza fatta nel Parlamento Europeo, ma non solo.

"Nel processo di integrazione europea, quale ruolo ha avuto la dimensione sociale? Come si è affermata e intorno a quali valori? Esiste un "modello sociale europeo" o prevale una pluralità di sistemi? Ed è in atto un avvicinamento tra i diversi welfare nazionali e con quali obiettivi? Con quali strumenti? Con quali risultati? In che senso la politica economica e monetaria europea sta condizionando anche le scelte dei welfare nazionali? E in quale misura i grandi principi su cui si basa la costruzione europea, dal principio di sussidiarietà, all'inclusione sociale, alla parità, all'antidiscriminazione stanno coinvolgendo anche le politiche sociali nazionali?" (Maria Paola Colombo Svevo, 2005:11).

Sono interrogativi che da un lato confermano la condivisione di un rapporto necessario tra futuro politico ed economico dell'Europa unita e persistenza di un sistema di welfare. Da un altro lato però sottolineano ciò che sta drammaticamente emergendo in questa fase di crisi globale: la possibilità di un pesante condizionamento delle politiche sociali da parte di quelle economico – monetarie.

La discussione come è noto è oggi accesa e a tratti aspra, tra neo-keynesiani e fautori del rigore dei conti pubblici, e verte in particolare sulla necessità di salvaguardare almeno alcuni istituti di welfare fondamentali anche per la loro capacità di sostenere i consumi e così la stessa ripresa economica.

Occorre però ammettere che in diverse parti d'Europa siamo in una fase regressiva anche sotto il profilo del ruolo delle istituzioni in settori vitali come la sanità, i trattamenti pensionistici, gli ammortizzatori sociali. La risposta sta certamente nella ricerca di modelli di welfare sostenibili economicamente, ma anche socialmente. Le linee portanti di questi modelli, non sono necessariamente sovrapponibili, ma possono convergere su alcuni obiettivi di fondo, almeno in parte già visibili:

- la persona libera e attiva;
- la partecipazione e la responsabilità individuale e collettiva;
- il lavoro nel suo senso lato e più inclusivo così come suggeriscono i benchmark d'Europa 2020;
- la famiglia come mondo vitale, generatore di legami sociali;
- la comunità e il territorio come nodi di una rete di relazioni significative per la vita individuale e sociale;
- il riconoscimento di una pluralità di soggetti (principio di sussidiarietà) nella gestione ma anche nella progettazione dei servizi;

- la proposizione in sintesi di un welfare comunitario, in equilibrio tra ruolo delle istituzioni e ruolo della società civile o per meglio dire ruolo delle aggregazioni sociali che intendono esercitare una propria e diretta responsabilità.

Sono i titoli di altrettanti capitoli, in parte già scritti e in parte ancora da sviluppare, accomunati però come metodologia di azione da un più forte dispiegarsi delle dimensioni della coesione sociale, la quale implica la valorizzazione della reciprocità, del rispetto, della interdipendenza tra sé e l'altro, della gratuità, del *rispondere a* e del *farsi carico di*.

Le politiche sociali, e prima ancora "la" politica, dovrebbero sussumere e presidiare le necessarie transazioni di senso tra quanto appena accennato e le istituzioni cui compete la regolazione della società. Ma questo processo di transazione e di regolazione può avvenire solo in un circolo virtuoso tra agire sociale e programmi di policy da un lato, e dall'altro l'esperienza concreta quotidiana di una molteplicità di micro-interventi, di comportamenti proattivi e di testimonianze personali così come li riconosciamo in *Mamme a scuola*.

Michele Colasanto

Mamme a scuola è un percorso di integrazione sociale pensato per le mamme immigrate presenti sul territorio di Milano. E' un progetto che promuove la scuola come luogo di accoglienza e di dialogo, spazio in cui si possa ricevere un' educazione alla cittadinanza e alla differenza, come valore, punto strategico all'interno del quale far convergere in una sinergia virtuosa famiglie e territorio. Esemplare per cittadine e cittadini stranieri ma anche per le e gli autoctoni. *Mamme a scuola* nasce nel 2004 a Milano grazie alla collaborazione tra il lavoro di un gruppo di volontarie, già operanti sul territorio presso centri di prima accoglienza o i comitati di quartiere, e l'azione guida di Maria Paola Colombo Svevo, allora Presidente della Fondazione Franco Verga e figura di chiaro riferimento nei percorsi accidentati dell'inclusione sociale, con una particolare attenzione alla valorizzazione del ruolo delle madri come elemento chiave nei processi di integrazione delle famiglie immigrate. Il modello di integrazione proposto da Maria Paola Colombo Svevo e dalle volontarie del progetto *Mamme a scuola* prevedeva già la possibilità di inserire le persone immigrate nella società ospitante attraverso il riconoscimento delle differenze di cui sono portatrici e attraverso il rafforzamento delle proprie risorse affettive, culturali e intellettuali. Fin da subito lo strumento utilizzato è stato l'insegnamento della lingua italiana alle donne straniere, attraverso il quale dare vita a un processo di integrazione di più ampio respiro che scommette sul ruolo delle madri quale fulcro di un pieno inserimento delle famiglie immigrate all'interno del tessuto socio-culturale della società di accoglienza. Si è pensato in particolare a una "scuola" dedicata interamente alle mamme poiché i corsi di lingua per persone straniere erano (e sono), in generale scarsamente frequentati dalle donne con figli a causa di orari e sedi che difficilmente trovano un momento di conciliazione con quelli che sono i tempi e gli impegni delle madri. Di contro, pensare a un momento formativo che si struttura in una sede facilmente accessibile, quale la scuola di zona, e secondo tempi e orari che tenessero conto dei ritmi quotidiani di chi si trova nella duplice condizione di essere

mamma e immigrata, risulta anche oggi una strategia vincente per il coinvolgimento e l'attivazione di questa specifica fascia di popolazione. Il motore propulsore di questo percorso di integrazione è la convinzione, evidente ma non scontata, che padroneggiare la lingua del paese di accoglienza favorisca l'integrazione e porti al conseguente rafforzamento del ruolo genitoriale. Tale apprendimento permette inoltre di accedere ai servizi sociali educativi e scolastici e aiuta di conseguenza anche nella comprensione e nel dialogo con la nostra cultura. In questo modo l'integrazione sociale viene promossa anche in termini di pari opportunità.

I punti chiave dell'azione progettuale di *Mamme a scuola* sono:

- costante attenzione all'**insegnamento della lingua italiana** e alla diversificazione della didattica da utilizzare in aula in base alle differenti esigenze delle mamme;
- possibilità di fornire spunti di riflessione che accompagnino e sostengano le donne nel loro **percorso di cittadinanza attiva** concentrandosi soprattutto sul rapporto tra accoglienza e integrazione;
- attenzione agli aspetti educativi e alla **dimensione relazionale tra genitori e figli e figlie**, tenendo conto che le giovani generazioni crescono in un contesto socio-culturale diverso rispetto a quello dal quale proviene la loro famiglia;
- creazione di uno **spazio bimbi** all'interno del quale anche i più piccoli possano muovere i primi passi verso un percorso di integrazione e allo stesso tempo permettere alle mamme di frequentare le lezioni liberamente;
- offerta di **laboratori di lingua madre** per ragazze e ragazzi della scuola primaria e secondaria quale strumento di valorizzazione delle proprie radici culturali; tra l'altro conoscere la lingua madre rafforza i legami famigliari poiché permette di diventare potenziali protagonisti attivi di dialogo e scambio tra due diverse culture.

Vale la pena di ripercorrere brevemente le tappe dello sviluppo del progetto.

Dopo una prima esperienza pilota nella scuola elementare di via Monte Velino nel 1997, nel 2004 il progetto si sviluppa in maniera più strutturata presso l'Istituto Comprensivo Rinnovata Pizzogoni di Via Mac Mahon.

Successivamente l'intervento si amplia e incorpora al suo interno altre tre scuole elementari di Milano: il Circolo Didattico Guicciardi nella sede di Viale Bodio, l'Istituto Comprensivo L. Cadorna di via Dolci e l'Istituto Comprensivo Narcisi di via Narcisi; in quest'ultimo istituto però a causa di carenza di spazi il progetto attualmente non è più attivo.

La scelta di queste scuole elementari si spiega relativamente alla forte concentrazione di famiglie immigrate: i quartieri attorno ai quali gravitano sono aree in cui la presenza di popolazione immigrata è superiore rispetto al dato medio dell'intera città e quindi, se da una parte tali quartieri diventano luogo denso di problemi di mancata coesione (e di stigma sociale), dall'altra sono anche terreno fertile e privilegiato per promuovere una progettualità che intervenga su queste dinamiche e promuova interessanti interventi di integrazione sociale. Inoltre queste scuole elementari seguono il tempo prolungato/tempo lungo, sono aperte cioè anche di pomeriggio e per questo motivo rappresentano un luogo di aggregazione primario per i bambini e le bambine che le frequentano. Ancora una volta, quindi, la scuola diventa sede di mediazione interculturale per eccellenza e momento e strumento privilegiato per promuovere il dialogo con le diverse componenti sociali.

Per questo sin dal suo inizio il progetto entra a far parte dei percorsi di accompagnamento della Fondazione Franco Verga che, grazie ai finanziamenti della legge 285 "Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza[1]", collabora alla prevenzione del disagio giovanile attraverso percorsi di insegnamento della lingua madre per ragazzi e ragazze della scuola primaria

1. Il Fondo prevede finanziamenti a progetti che perseguano la realizzazione di servizi di preparazione e di sostegno alla relazione genitore-figli, che favoriscano la realizzazione di azioni positive per la promozione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza e che valorizzino nel rispetto di ogni diversità, le differenze di genere, culturali e etniche (art.3).

e secondaria, ponendosi come obiettivo il mantenimento delle proprie origini e il rafforzamento delle competenze linguistiche.

Nel 2011 *Mamme a scuola* si costituisce come associazione Onlus, laica e apartitica, ma non indifferente a quella cultura sociale e politica che Paola Svevo traeva dalle sue radici cristiane. La sua azione progettuale e il suo modello di intervento verso l'integrazione delle famiglie straniere è stata dunque pioneristica e oggi si evolve da esperienza di avanguardia a vero e proprio paradigma di un servizio per le donne e con le donne. Servizio da implementare e promuovere all'interno del territorio e del quale tenere conto mentre si percorre la difficile seppure preziosa strada verso la coesione sociale tra le diverse parti della società. Quanto alle attività di *Mamme a scuola* esse continuano a essere svolte da un piccolo gruppo di specialiste retribuite e da un largo numero di volontarie.

Per comprendere meglio il valore progettuale di quest'esperienza, vanno richiamati brevemente quelli che sono i fuochi centrali attorno ai quali ruota l'azione di *Mamme a scuola*: l'integrazione delle persone straniere e il rapporto tra famiglie e scuola.

La proposta di un modello di riconoscimento reciproco basato sulle pratiche di scambio tra le diverse culture, trae origine da una più ampia riflessione sul tema dell'integrazione sociale di persone straniere all'interno del paese di accoglienza. Seppur attuale e di particolare urgenza, infatti, la problematizzazione della diversità non è un tema nuovo ma ha una storia che è lunga tanto quanto quella dell'immigrazione. Se a questo aggiungiamo che la storia dell'umanità è una storia fatta di movimenti migratori centriamo il cuore pulsante della questione.

La riflessione sull'integrazione sociale si è sviluppata nel tempo seguendo due direttrici: la prima di natura eminentemente teorico-accademica dalla quale hanno preso spunto diversi filoni di ricerca, la seconda maggiormente rivolta alla realizzazione pratica di interventi all'interno del tessuto sociale. Nonostante entrambe le dimensioni mantengano un'identità ben definita e siano da considerarsi parimenti importanti, alla fine si incontrano e si influenzano vicendevolmente.

I primi studi decisivi in merito alle differenze etniche e alle inevitabili ripercussioni all'interno del tessuto socio-culturale, sono nati in seno alla Scuola di Chicago (Jedlowski, 2009 – Zanfrini, 2011) come diretta conseguenza dei dirompenti cambiamenti che investirono la società americana tra la fine dell'Ottocento e gli inizi del Novecento. Quello che si osservò fu una considerevole accelerazione e diversificazione dei flussi migratori, sia in termini quantitativi, sia in termini di compagine interna. Intorno alla metà del XIX secolo infatti, giunsero negli Stati Uniti quote rilevanti di immigrati di basso livello socio-culturale, provenienti non più dal Nord Europa ma dalle regioni europee orientali e meridionali (Mazzara, 2003), tanto che in questo periodo, a Chicago si poterono contare più di 25 etnie europee differenti. Oltre a questi cambiamenti, si registrarono anche forti mutamenti strutturali quali il boom economico e produttivo e il conseguente aumento delle imprese che richiedevano manodopera. L'incontro tra l'aumento delle differenze linguistiche, etniche e culturali delle persone presenti sul suolo americano e la concomitante necessità di condividere spazi urbani e luoghi di lavoro comuni, diede vita alla prima tematizzazione del concetto di alterità e di convivenza interetnica. Possiamo considerare questi studi come la base di partenza di tutte le più importanti teorie sull'integrazione che si sono sviluppate nel corso del Novecento e restano ancora attuali in virtù di quello che sono capaci di dirci.

Gli autori che approfondirono per primi la questione della convivenza interculturale e interetnica quale diretta conseguenza del fenomeno dell'immigrazione di massa, furono R. Park e E. Brugess all'inizio del XX secolo. La loro riflessione sui mutamenti sociali, verificatesi in seguito ai processi di immigrazione, è resa intellegibile attraverso la prospettiva dell'omologazione, secondo cui la persona immigrata doveva adattarsi in tutto e per tutto ai modelli culturali della società di accoglienza. La logica di fondo, semplificando, era la seguente: "Sei il benvenuto purché ti rendi simile a me!". L'integrazione sociale proposta si sovrapponeva al concetto di omologazione poiché solo attraverso essa le persone di origine straniera potevano trovare un pieno inserimento all'interno della società di accoglienza. A loro si chiedeva così di conformarsi quanto più possibile al paese ospitante e di rinunciare al proprio passato, mettendo da parte le proprie radici culturali. L'obiettivo era quello di creare una società armonica nella quale le differenze fossero progressivamente ridotte al minimo e riassorbite all'interno della cultura dominante. Tale richiesta non si basava tanto sulla non accettazione di ciò che è differente a livello etnico, ma rimandava in maniera più stringente proprio alla dimensione culturale che ancora oggi risulta la più ardua barriera da abbattere nel percorso di riconoscimento e legittimazione della differenza. Questo modello è agli antipodi della concezione di *Mamme a scuola* secondo cui l'integrazione sociale è in primo luogo riconoscimento e valorizzazione delle differenze. Come già ricordato e come torneremo a sottolineare, un reale percorso di integrazione culturale sociale e identitaria, capace di abbracciare la persona nella sua complessità, non può prescindere dalla valorizzazione e dal riconoscimento delle specificità di cui è portatrice e di quanto tale specificità abbia un ruolo fondamentale nella nuova definizione di identità di "cittadino/a migrante". A tal proposito si sottolinea come il paradigma dell'omologazione abbia conosciuto nel corso del tempo declinazioni diverse ma anche un progressivo declino, soprattutto in virtù dell'esito che i processi di immigrazione

continuano ad avere all'interno del tessuto sociale. Del resto numerosi studi hanno evidenziato la permanenza di comunità etniche ben definite persino quando l'evento migratorio si era già verificato da diversi anni. Anzi, molto spesso, si nota che più si pretende una totale omologazione, più vi è la tendenza a un rafforzamento di identità all'interno del tessuto sociale ospitante. Una possibile spiegazione di questo fenomeno è rintracciabile nell'inevitabile propensione a costruire identità comunitarie con i propri simili, soprattutto quando ci si trova in un ambiente sconosciuto e percepito come ostile.

Attraverso le riflessioni sopra citate e avvicinandosi sempre più all'orientamento di base dell'azione di *Mamme a scuola*, è utile far riferimento al paradigma alternativo di integrazione che promuove un pieno riconoscimento delle differenze etniche ed anzi una loro valorizzazione in quanto fonte di ricchezza. Se l'omologazione, nelle sue diverse forme, richiede un abbandono della cultura originaria – con le conseguenti lacerazioni identitarie che una tale richiesta comporta – una proposta d'integrazione quale quella di *Mamme a scuola* tiene conto e dà significato al pluralismo culturale in un'ottica di inclusione sociale e verso un modello di cittadinanza comune. Si tratta di un cammino che l'intera popolazione deve percorrere insieme, attraverso pratiche di scambio, condivisione e confronto che percorrano la strada del riconoscimento di sé e degli altri. Tempi e esiti di questo cammino verso l'integrazione non sono facilmente definibili a priori, ma dipendono da una molteplicità di fattori tra i quali, in prima istanza, l'inevitabile distanza presente tra società di origine e società di accoglienza. Un simile divario abbraccia una molteplicità di dimensioni, tutte interagenti e interdipendenti tra di loro:

- le caratteristiche socio-culturali della popolazione, modelli valoriali, tipo di presenza nel lavoro;
- le caratteristiche specifiche del soggetto migrante quali età, sesso, livello di alfabetizzazione e istruzione, conoscenza della lingua del paese di accoglienza, progettualità migratoria individuale o familiare;

- le caratteristiche strutturali della società di accoglienza quali, ad esempio, gli orientamenti culturali nei confronti della dimensione dell'alterità e della persona straniera, il grado di mobilità sociale, le caratteristiche del mercato del lavoro, la presenza o meno di atteggiamenti di apertura/chiusura nei confronti di chi è portatore di novità.

Storicamente, guardando in particolare all'Europa, i modelli di riferimento, in ordine alla regolazione della convivenza tra popolazione straniera e popolazione autoctona sono stati tre (Zanfrini, 2004). Di questi ci serviamo per meglio comprendere in che modo le esperienze che non tengono conto della totalità delle dimensioni dell'integrazione si rivelano fallimentari.

- **Il modello tedesco** ⇨ si fonda sulla figura idealtipica dell'immigrato nei panni del *Gastarbeiter* o "lavoratore-ospite". Ci si riferisce quindi a una persona che emigra poiché in cerca di lavoro e la cui permanenza è temporanea. La sua integrazione all'interno della società è auspicata e prevista solo in alcuni ambiti, primariamente il mercato del lavoro.
- **Il modello francese** ⇨ si basa su una visione pienamente assimilatrice della persona straniera e promuove un modello di unificazione culturale basato sulla totale condivisione degli ideali e della tradizione della società di accoglienza.
- **Il modello nordico** ⇨ promuove il riconoscimento delle minoranze etniche prevedendo e accettando la presenza di un certo grado di differenza culturale all'interno dello spazio pubblico.

Ma, come si è detto, siamo oltre questi modelli e lo scenario contemporaneo in tema di integrazione della popolazione straniera in realtà vede coinvolti tutti i paesi europei in un costante processo di ridefinizione delle proprie politiche e strategie di intervento. Uno dei principali raggi d'azione è l'inserimento di chi è straniero all'interno del tessuto economico produttivo, quasi a dire che il primo passo per l'inclusione sociale sia l'integrazione professionale. Come si è visto pocanzi, però, l'integrazione di questa dimensione non è sufficiente a garantire un reale riconoscimento reciproco tra culture diverse. Proprio per questo, un'altra fondamentale convergenza tra le varie esperienze nazionali è sicuramente il riconoscimento dell'importanza della lingua come fondamentale strumento di accesso alle opportunità di vita e di lavoro.

In riferimento a questo ultimo punto si segnalano le misure adottate dai vari paesi dell'OCSE[2] verso la promozione di una dimensione di cittadinanza sociale in cui la persona straniera possa partecipare e contribuire attivamente al vivere in società:

- misure per la promozione dell'apprendimento della lingua del paese di accoglienza quale fondamentale strumento per una corretta inclusione;
- misure per l'inserimento scolastico dei minori stranieri;
- misure per l'inserimento socio-professionale degli stranieri;
- misure per il miglioramento delle condizioni di vita nei quartieri a forte presenza straniera.

2. Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico, www.oecd.org

Il nostro Paese ha un modello di integrazione che è ancora in via di costruzione. Da una parte, le politiche migratorie sono state intermittenti e spesso demandate a enti locali e istituzioni laiche e religiose o di volontariato della società civile, come del resto è l'azione promossa da *Mamme a scuola*. Per altro verso, invece, già la legge Turco-Napolitano n. 40, del 1998, ha in qualche modo anticipato gli orientamenti normativi della Commissione Europea in tema di immigrazione.

Questa normativa, infatti, si sgancia dall'idea di persona straniera come mera fornitrice di manodopera e come realtà pericolosa per la sicurezza pubblica e la svincola dalla dimensione emergenziale. Il testo di legge prevedeva un modello di integrazione basato su quattro elementi: sicurezza, tutela dei diritti della persona, integrazione sociale e momenti di interazione basati sulla comunicazione. Una funzione di fondamentale importanza era demandata alla mediazione del privato sociale.

Tale modello di inclusione è stato successivamente integrato e in parte rivisto con l'introduzione della Legge Bossi-Fini del 2002 in relazione a una maggiore sottolineatura della rilevanza da dare all' occupazione. In ogni caso entrambe le leggi sopracitate sono state influenzate dalla presenza di una "immigrazione da lavoro" legata a posti di lavoro di bassa qualità.

Oggi invece ci troviamo di fronte a un profondo cambiamento di scenario: se negli anni Settanta i primi immigrati erano mossi quasi esclusivamente da necessità di tipo economico, successivamente i vari progetti migratori hanno coinvolto l'intero nucleo famigliare.

Un'evidenza di tale fenomeno è riscontrabile anche nelle statistiche ufficiali: nel 2011, le persone straniere residenti in Italia erano circa 4.600.000, di cui più del 50% donne, quasi il 22% minori, di cui i nati in Italia da genitori stranieri 76.885, pari al 14,5% del totale delle nascite (Istat, 2011).

Prendere consapevolezza di questo cambiamento significa spostare il fuoco dell' intervento dal singolo adulto immigrato all'intero gruppo familiare migrante.

Questo richiede sempre più una ridefinizione dello status di immigrato, tanto a livello delle rappresentazioni collettive quanto a quello delle forme di tutela e presa in carico formale da parte delle istituzioni. La necessità di posizionare la dimensione familiare al centro dell'analisi del fenomeno migratorio deriva peraltro anche dalla consapevolezza che è proprio al suo interno che si elabora la difficile decisione di andare in un nuovo paese.

La famiglia assume centralità a partire dal momento stesso della partenza fino a quello dell'inserimento nel nuovo contesto ed è altresì importante poiché essa spesso diventa il serbatoio di emergenza economica, sociale, affettiva e culturale dal quale attingere nel momento in cui si sperimenta la frustrante perdita di sé derivante dallo sradicamento causato dalla migrazione. Evocative in tal senso sono le parole di Tahar Ben Jelloun (1997:10): "l'immigrazione non è un pic-nic in campagna. Non è un tè che si prende tra gente bon chic – bon genre. L'immigrazione è una rottura, una lacerazione dei riferimenti della memoria essenziale, è un brutale cambiamento di esistenza. Non si lascia la propria terra, non si rinuncia facilmente alla propria cultura, non si intraprende quel viaggio per piacere".

L'esperienza della migrazione rende inoltre peculiarmente difficile anche il compito genitoriale riguardo alla funzione di cura e alla trasmissione intergenerazionale dei valori. La preoccupazione di non essere più un punto di riferimento stabile per i propri figli e figlie è particolarmente sentita dai genitori immigrati, i quali sperimentano una dimensione di limbo: non più appartenenti alla società di origine e tanto meno integrati nella società di accoglienza.

In ultimo, una delle principali cause di tale difficoltà è da rintracciarsi all'interno del gap simbolico-culturale presente tra i vissuti esperienziali di genitori e figli/e, ancor più esasperato nel caso delle famiglie immigrate.

Infatti, mentre nel primo periodo post-migratorio i genitori rimangono solidi punti di riferimento, sia perché riconosciuti come unico nido sicuro in una nuova terra straniera sia per un effetto inerziale rispetto alla situazione passata, con il tempo l'indipendenza acquisita da figlie e figli, più facilmente integrati grazie alla esperienza scolastica e alla facilità d'apprendimento di una nuova lingua rispetto ai genitori, porta alla modifica dei propri punti di riferimento.

Non a caso un tratto distintivo del progetto di integrazione promosso da *Mamme a scuola* è l'inclusione sociale delle seconde generazioni, le quali smentiscono ancora una volta la prospettiva dell'immigrazione "a tempo". Seconde generazioni è un termine con il quale ci si riferisce sia a figli/e d'immigrati che hanno raggiunto i propri genitori nel paese di accoglienza, sia emigrati insieme ai genitori, sia nati nel paese di accoglienza da genitori stranieri.

Ancora una volta riprendiamo le parole di Tahar Ben Jelloun, il quale si riferisce alle seconde generazioni in termini di "generazione involontaria", in costante bilico tra due culture differenti e sospesa in un continuo e difficile esercizio di sintesi tra senso di appartenenza e senso di estraneità e tra istanze culturali e affettive spesso in perenne conflitto tra di loro.

Si parla di seconde generazioni senza distinzione, ma forse sarebbe più opportuno differenziare fra figli e figlie che sono nati e hanno conosciuto il primo periodo di socializzazione nel paese d'origine e quelli che sono nati invece in Italia.

Le conseguenze derivanti dal viaggio migratorio agiscono anche su figli/e nati in Italia da genitori stranieri, ma il loro percorso di integrazione con la cultura autoctona sarà verosimilmente più facile rispetto alle seconde generazioni entrate nel Paese di accoglienza a posteriori.

Quanto appena detto si collega al delicato tema dell'identità e, se per costruzione identitaria intendiamo la capacità dell'individuo di mantenere saldi i confini del proprio essere in una situazione di mutamento continuo (Scabini, Cigoli, 2000), l'esito di tale esercizio è correlato e influenzato da quelli che sono i vari contesti di appartenenza: famiglia, scuola, gruppo dei pari. Nel caso della persona immigrata adulta le strategie messe in campo per rispondere alle richieste del nuovo ambiente sono di tipo adattivo: la sua identità deve aderire a una nuova immagine che deve dare di sé. Per chi è di seconda generazione invece non si tratta di un vero e proprio

adattamento, quanto piuttosto di un percorso di costruzione che diventa "viaggio tra perdite e ritrovamento", che "nasce e si consolida grazie alla possibilità di riconoscersi in un gruppo, di costruirsi un'identità sociale che condivide aspetti della cultura del passato e del nuovo" (CNEL, 2011: 8). Tale processo di costruzione identitaria appare maggiormente problematico per le seconde generazioni anche rispetto alle e ai loro coetanei autoctoni. Il passaggio dall'infanzia all'adolescenza e quello dall'adolescenza all'età adulta viene solitamente vissuto come arduo, poiché è richiesta una continua ricerca di equilibrio tra due istanze di senso opposto: senso di appartenenza e bisogno di differenziazione, in particolare rispetto alla dimensione familiare e a quella del gruppo dei pari. Per le seconde generazioni, però, tale esercizio di sintesi è ancor più complesso poiché in questo caso, la famiglia non è solo bacino di differenze generazionali ma anche culturali che possono essere all'origine di dinamiche conflittuali. Il tema della costruzione dell'identità delle seconde generazioni stimola in questa sede una riflessione sul ruolo cruciale di cui è depositaria la famiglia in questa fase: le risorse familiari costituiscono una base fondamentale dalla quale attingere nel percorso di definizione del sé, ma dall'altro lato possono diventare un vero e proprio ostacolo a una volontà di emancipazione che spesso è più alta rispetto a quelle che sono le reali possibilità.

Potremmo chiamarlo *paradosso delle seconde generazioni*, poiché l'integrazione di queste ultime è spesso caratterizzata in modo ambivalente: se da una parte, grazie alla socializzazione della scuola e dei mass media, i e le giovani di seconda generazione sono perfettamente assimilati ai modelli di consumo e agli schemi interpretativi della cultura dominante, spesso non si può dire la stessa cosa per quanto concerne la sfera dell'integrazione socio-economica poiché in molti casi la loro aspirazione di ascesa sociale non è adeguatamente sostenuta dalle risorse economiche e culturali della famiglia di origine.

L'integrazione delle seconde generazioni, in conclusione, risulta centrale anche per la coesione sociale delle società

riceventi (Ambrosini, in Ambrosini, Molina 2004). Nel percorso di adattamento reciproco tra persone immigrate e società di accoglienza queste due dimensioni sono infatti intrecciate tra di loro. Il grado di integrazione delle seconde generazioni influenza fortemente l'integrazione delle generazioni che da essa scaturiscono ma allo stesso tempo retroagisce anche su quelle che l'hanno preceduta.

Oltre alla famiglia, una seconda fondamentale istituzione mediatrice nell'incontro tra culture diverse è sicuramente la scuola, fin da quella dell'infanzia, come suggerisce la ricerca sociale. E ancora una volta troviamo un esplicito rimando alla progettualità di *Mamme a scuola* che si situa proprio all'interno della scuola primaria di zona.

L'importanza dell'educazione nei percorsi di integrazione è presente anche dal D.PR. 31 agosto 1999, n.394 il quale già prevedeva che "tutti gli alunni con cittadinanza non italiana, qualora siano in età scolare, anche se sprovvisti di permesso di soggiorno, debbano essere iscritti presso un'istituzione scolastica". Tale obbligo permane anche nel caso in cui i genitori non fossero in possesso di regolare permesso di soggiorno. La scuola si deve leggere, quindi, non solo come luogo di istruzione e apprendimento, ma anche come spazio privilegiato nel quale far emergere elementi di dialogo e di confronto verso un'educazione alla cittadinanza che promuova la diversità come paradigma di riconoscimento di sé e degli altri.

Lo scambio comunicativo derivante dall'incontro tra realtà familiare e realtà scolastica è uno dei più importanti momenti e strumenti di condivisione e confronto con la diversità. Solo attraverso il dialogo tra queste due dimensioni è possibile gettare le basi per il delinearsi di un processo di integrazione sociale di più ampio respiro, capace di ampliarsi e convergere fino a una progettualità di cittadinanza comune. La promozione di tale momento di incontro è rintracciabile all'interno del percorso di integrazione di *Mamme a scuola*, la cui azione progettuale tende, attraverso momenti di formazione e di riflessione, anche al miglioramento della scarsa partecipazione dei genitori immigrati alle attività scolastiche, con un particolare attenzione alle implicazioni sul rapporto tra mamme e figli/e immigrati. La dimensione partecipativa delle mamme alla vita scolastica è infatti uno dei tratti progettuali salienti. Le mamme, a cui è generalmente affidato il carico della cura familiare, partecipano alla vita scolastica

in misura maggiore rispetto ai padri, ma mentre questi ultimi sperimentano quotidianamente la realtà extradomestica attraverso il lavoro, per esse questa possibilità è fortemente ridotta. Tale divisione dei carichi di lavoro secondo linee di genere riflette a pieno quelle che sono le disuguaglianze che investono la popolazione autoctona all'interno del tessuto sociale, ma sono ancor più esasperate all'interno delle famiglie immigrate. Dell'educazione si occupano spesso le mamme, ma in questo caso con consistenti carenze dal punto di vista linguistico e con una limitata capacità di movimento e accesso ai servizi presenti sul territorio. L'esito è un isolamento reale ma anche percepito che non consente un adeguato sostegno al percorso scolastico dei propri figli e figlie. Esso infatti sfocia in una perdita di controllo educativo da parte dei genitori e in una vera e propria dissonanza per figlie e figli, che da una parte riconoscono l'autorità genitoriale, dall'altra sono consapevoli di essere a un livello maggiore di integrazione culturale con il tessuto sociale – soprattutto attraverso la comprensione della lingua – rispetto ai genitori.

La competenza linguistica è uno strumento chiave nel percorso di inclusione sociale e si configura come una delle principali problematiche che chi immigra deve affrontare nel passaggio dal paese d'origine a quello di accoglienza. Buona parte della popolazione straniera presente nel nostro Paese incontra infatti serie difficoltà nel comprendere la nostra lingua. Quanto appena detto potrebbe risultare ovvio ma non sono ovvie le ripercussioni che le barriere linguistiche hanno nel percorso di integrazione. In tal senso, non si intende dire che la conoscenza della lingua sia condizione necessaria alla sopravvivenza all'interno di un qualsivoglia contesto di vita quotidiana. Ma con ogni evidenza è la condizione primaria per vivere, non sopravvivere, in una condizione di "cittadinizzazione", progressiva padronanza di sé e delle relazioni che ci costruiscono.

L'azione progettuale di *Mamme a scuola* si inserisce esattamente in questa dimensione: i corsi di lingua come strumento

proprio di un percorso di autonomia ed emancipazione verso l'integrazione sociale. Le donne immigrate madri conducono un'esistenza fantasma per anni: fanno la spesa o svolgono operazioni come pagare le bollette in posta, senza per questo però essere realmente consapevoli rispetto al tessuto sociale del paese di accoglienza. Donne fantasma che smettono di essere tali nel momento in cui le proprie figlie e figli cominciano il percorso scolastico primario. E' da questo momento in poi che la lingua della nazione di accoglienza irrompe nelle mura domestiche e le mamme cominciano a maturare l'esigenza di imparare questa lingua per aiutarli durante il loro percorso formativo. L'ingresso nel mondo scolastico segna un importante momento di discontinuità nelle abitudini linguistiche delle famiglie e l'esigenza delle mamme di imparare l'italiano nasce da un lato dalla volontà di garantire a figli/e un futuro migliore rispetto al proprio nel paese ospitante, quasi in termini di riscatto sociale con il mondo esterno. Dall'altro matura la necessità di riappropriarsi di un ruolo all'interno del contesto familiare: come si diceva in precedenza, difficilmente i padri si occupano della dimensione educativa poiché questa è spesso delegata al ruolo materno. Laddove però le madri sono impossibilitate per carenze linguistiche, questa responsabilità ricade su figli e figlie maggiori o "cade" del tutto. Inoltre, tale fenomeno di rovesciamento dei ruoli in alcune occasioni può abbracciare anche dimensioni che vanno al di là di quella scolastica: i e le giovani, infatti, grazie a una maggiore comprensione della lingua, spesso diventano per certi versi "genitori dei loro genitori", assumendo il ruolo di "accompagnatori responsabili" all'interno del territorio, portandoli dal medico, mediando i rapporti con le istituzioni e gli uffici pubblici.

Tale inversione dei ruoli, meglio definita come *role reversal* (Zanfrini: 370, 2009), ha come diretta conseguenza l'indebolimento dell'immagine dei genitori e del loro ruolo di guida nel percorso di crescita.

Numerosi studi hanno messo in evidenza i rischi connessi al capovolgimento dei ruoli familiari: l' inversione non si limita a addossare alle persone più giovani responsabilità proprie di quelle adulte ma soprattutto rischia di svalutare le figure genitoriali. Infine, diverse sono anche le ricerche che sottolineano come il capitale sociale posseduto dalla famiglia di origine sia una delle variabili che maggiormente influenzano il successo scolastico. In realtà tale influenza si riscontra anche tra figli/e dei nativi e si verifica, come si vedrà, anche quando ad emigrare in un paese straniero sono le famiglie italiane.

Per molte madri, quindi, poter comprendere la lingua del paese di accoglienza si traduce in un riappropriarsi quasi automatico del ruolo genitoriale e delle conseguenti responsabilità. Ecco la precisa ragione per cui *Mamme a scuola* ha deciso di collocarsi all'interno del contesto scolastico primario: trovare un'arena nella quale intercettare questo segmento di popolazione straniera che altrimenti resterebbe confinato in un' ulteriore marginalità. Nelle parole di Paola Raffagnato (Associazione *Mamme a scuola*) la scuola diventa quindi un' opportunità per "tirare fuori queste donne dall'invisibilità che le circonda, valorizzarle, parlare di loro e dei loro problemi".

Continuando poi l' analisi sul contesto di riferimento all'interno del quale si situa il progetto *Mamme a scuola*, occorre sottolineare come un' ulteriore criticità della quale tenere conto sia – lo si è ricordato – l'inevitabile gap presente tra quelli che sono i propri modelli culturali di riferimento e quelli invece della società di accoglienza. Infatti, la maggiore difficoltà delle persone straniere è proprio quella di doversi interfacciare con individui con cui non si condividono gli stessi schemi interpretativi del vivere comune. Le regole di cortesia, ad esempio, sono tipicamente concettualizzate in maniera diversa nelle diverse culture: a chiunque qui in Italia verrebbe automatico rispondere al saluto di un amico alzando un braccio e muovendo le dita di una mano.

Se invece fossimo in un altro paese questo gesto sarebbe così scontato? Probabilmente no.

La dimensione linguistica è quindi profondamente intrecciata a quella culturale poiché conoscere la lingua non significa solo padroneggiarne la struttura, ma anche essere in grado di usarla in modo appropriato nelle diverse situazioni e nei diversi contesti di interazione. Potremmo quindi dire che uno dei maggiori ostacoli a un corretto scambio comunicativo in lingua straniera sia proprio la distanza interculturale presente tra società di appartenenza e società di approdo. Si fa riferimento in tal senso a tutto quel bagaglio di valori, credenze, regole, codici e modelli orientativi afferenti alla cultura di origine che si sono nel tempo cristallizzati all'interno della lingua e nei comportamenti sociali, fino ad essere interiorizzati in maniera inconsapevole a partire dalla prima infanzia. Perché la comunicazione avvenga in maniera appropriata è necessario che il comportamento di chi interagisce sia talmente condiviso da risultare prevedibile e che rientri quindi nella dimensione di quel "dato per scontato" culturale che permetta di sentirsi parte integrante del tessuto sociale nel quale si è immersi.

Alla luce di quanto detto finora, è possibile quindi dare carattere interpretativo e non solo descrittivo agli aspetti specifici di *Mamme a scuola* in termini di finalità, obiettivi e strumenti d'intervento utilizzati. La finalità generale è quella di costruire legami solidi e partecipativi tra scuola, famiglia e società, intese non come entità astratte ma come contesti-opportunità di crescita interrelati. *Mamme a scuola* utilizza come strumento e veicolo principale di integrazione l'insegnamento della lingua italiana, ma non si limita ad essere una semplice scuola di lingua. E' infatti un vero e proprio laboratorio esperienziale attraverso il quale creare un ponte tra mamme immigrate e realtà scolastica dei propri figli e figlie, in un'ottica di emancipazione personale, sostegno alla genitorialità e maggiore consapevolezza delle proprie risorse umane e culturali. L'apprendimento della lingua del paese di accoglienza non si configura infatti come momento risolutivo in sé, seppur risulta essere un passaggio obbligato in virtù di quelli che sono gli strumenti che può fornire. Insegnare una lingua straniera non è fare educazione interculturale di per sé, ma come sottolinea Susanna Mantovani (2000: XIV in Nigris (a cura di) 2000): "che interculturalità può esistere senza una reciproca conoscenza delle lingue?" Nel Libro Verde "Migrazioni e mobilità: le sfide e le opportunità per i sistemi d'istruzione europei (2008)", l'acquisizione della lingua della società di accoglienza è annoverata tra le principali priorità che gli stati membri sono chiamati a realizzare. Come a dire che non vi è possibilità di competenza comunicativa e interculturale senza che vi sia una competenza linguistica alla base. Uno degli elementi di peculiarità che ha contraddistinto *Mamme a scuola* fin dal suo esordio è quello di essersi strutturata all'interno dello spazio fisico della scuola primaria pubblica. Oltre a ricordare il ruolo essenziale della scuola quale fondamentale istituzione educativa volta alla promozione della coscienza civile e sociale delle nuove generazioni, l'obiettivo principale alla base di tale scelta era quello di far sì che: "la realtà della scuola delle mamme diventasse testimonianza di un modo di accogliersi e di integrarsi:

l'accoglienza delle famiglie straniere, come un percorso da condividere, l'integrazione come risultato di un cammino da fare insieme, fra culture diverse, come risultato di scambio di esperienze. Integrazione come processo che permetta di smussare gli angoli, di rivedersi attraverso gli occhi dell'altro, scoprire percorsi alternativi, mettersi in discussione. Un vero e proprio laboratorio in cui il cammino verso la conoscenza della lingua diventa un cammino di conoscenza della cultura dell'altro, di proposte educative diverse" (Carla Rolla, Ornella Bider Associazione *Mamme a scuola*). Si promuove quindi un'idea di scuola come realtà educante e inclusiva, come terreno fertile nel quale coltivare la piena condivisione di quei valori che permettono ai membri di una società di sentirsi parte attiva e partecipe di una comunità. Come sottolineato in precedenza, infatti, la crescente presenza nelle scuole del nostro Paese di bambini/e e famiglie immigrate - portatrici di radici culturali differenti rispetto alle nostre – mostra la necessità di uno spazio interamente dedicato al confronto, al riconoscimento, al dialogo e alla valorizzazione delle diverse situazioni individuali.

Oltre a frequentare i corsi di italiano, le "mamme-alunne" hanno la possibilità di fruire di incontri informativi tenuti da esperti sui temi del vivere sociale: salute, scuola, alimentazione, lavoro, ma anche questioni specifiche riguardanti, ad esempio, il permesso di soggiorno. Attraverso questi incontri si intende fornire alle mamme strumenti che, grazie a un percorso di consapevolezza, permettano loro di muoversi in maniera autonoma verso e attraverso la città. Si promuove quindi non solo la competenza linguistica ma anche quella della cittadinanza attiva. In conclusione, potremmo sintetizzare la finalità generale dell'azione di *Mamme a scuola* secondo due principali vie di integrazione:

- insegnare la lingua italiana alle mamme straniere all'interno della scuola primaria pubblica dove le loro figlie e figli studiano;

- offrire strumenti di "alfabetizzazione sociale" che coniughino l'apprendimento della lingua italiana a specifiche competenze comunicative e sociali che possano poi avere un esito positivo sull'intero nucleo familiare.

Definito l'obiettivo generale, l'azione di *Mamme a Scuola* può essere infine dettagliata in finalità specifiche rivolte a 3 diversi target d'intervento.

- **Donne straniere** ⇨ acquisizione di competenze linguistiche e sociali per intraprendere un percorso di integrazione all'interno della società di accoglienza. La donna immigrata, spesso proveniente da un Paese in via di sviluppo, arriva nel nostro Paese affrontando un cambiamento di vita radicale: passa da un'esistenza di norma incentrata sulla cura della prole a una dimensione di vita quotidiana scandita da tempi predefiniti, grandi distanze (soprattutto nelle metropoli) e da modalità del vivere insieme che sono decisamente diverse rispetto a quelle riconosciute come proprie. Il risultato di questo passaggio è la frammentazione dei riferimenti orientativi e dei modelli culturali fino a quel momento utilizzati. La polarizzazione tra le dimensioni del "familiare/estraneo", "vicino/lontano", "conosciuto/sconosciuto", è presente in tutte le esperienze di emigrazione di oggi e di ieri e si manifesta appieno quando la donna comincia a muovere i primi passi in quello che per lei è uno spazio sconosciuto poiché essa tenta di replicare quelli che sono i ritmi di vita occidentale, senza però disporre degli strumenti adeguati per poterlo fare. L'esito di questo tentativo è sovente fallimentare poiché manca un equilibrio di rapporti con il proprio partner, necessario per trovare anche un equilibrio all'interno della dimensione familiare, né esiste una comunità femminile solidale esterna alle mura domestiche.

Il percorso di integrazione promosso all'interno di *Mamme a scuola* è progressivo e prevede un tempo diverso a seconda dei differenti livelli di alfabetizzazione di partenza, dei periodi di permanenza nel paese di accoglienza e del livello di conoscenza della lingua L2 (L2 è la lingua che viene appresa in un secondo momento rispetto alla lingua materna, a sua volta definita come L1). I corsi di lingua italiana sono annuali e si svolgono con cadenza bisettimanale per un totale di 4 ore alla settimana. L'acquisizione delle competenze linguistiche di base richiede per le principianti un percorso di circa due anni, in seguito al quale l'apprendimento comincia ad articolarsi intorno a temi più complessi quali la famiglia, la casa e il vivere in società. Dopo un paio di anni la lingua diventa al tempo stesso opportunità e strumento per raccontare il vissuto personale e ri-scoprirsi attraverso la narrazione delle proprie esperienze e delle proprie emozioni. Altre volte diventa"l'unica via possibile attraverso la quale la narrazione biografica del sé prende forma"[3] (Fioretta Mandelli, Associazione *Mamme a scuola*) poiché, "queste donne possono finalmente iniziare a raccontarsi come soggetti" (Luciana Tavernini, Associazione *Mamme a scuola*). Le competenze che entrano in gioco in questo percorso di apprendimento non sono solo quindi di natura esclusivamente linguistica, ma hanno a che fare anche con la dimensione della consapevolezza, intesa in termini di saper fare, saper essere, saper apprendere.

Se nell'esperienza di chi emigra il bisogno linguistico si configura come bisogno primario, apprendere la lingua del paese di accoglienza è un compito assai complesso che si struttura su vari livelli (Chini, in Nigris (a cura di) 2000):

- fonetico-fonologico ⇨ livello dei suoni;
- morfosintattico ⇨ livello delle parole e della loro composizione in frasi;
- semantico-lessicale ⇨ livello delle parole e del loro significato;
- testuale ⇨ livello della produzione di testi che siano coerenti dal punto di vista del significato;

3. Testimonianza della Dottoressa Mandelli durante un intervento di formazione all'equipe di lavoro di *Mamme a scuola*.

- pragmatico-comunicativo ⇨ livello dell'uso della lingua per agire e comunicare;
- sociale-funzionale ⇨ livello dell'uso della lingua per gestire rapporti interpersonali.

L'acquisizione di questi diversi livelli di conoscenza si accompagna alla consapevolezza dell'esistenza di regole paralinguistiche (volume e tono della voce) e extralinguistiche (cinesiche e prossemiche) proprie del contesto socio-linguistico nel quale si è inseriti. Così nell'apprendere una nuova lingua si fa propria anche una diversa categorizzazione del reale (Ibidem). Oltre all'acquisizione della lingua quale primo passo nel percorso di integrazione e quale momento di riappropriazione del ruolo genitoriale e delle responsabilità da esso derivanti, frequentare le lezioni di italiano spesso rappresenta per le mamme l'unica possibilità di potersi svestire del ruolo di mamma e cominciare a percepirsi anche nel proprio valore di donna nel complesso dei significati ad esso associati. L'azione progettuale indirizzata alle mamme si configura quindi come un vero e proprio percorso di integrazione che, strutturandosi attraverso l'importante funzione di socializzazione tra pari, passa per l'acquisizione della lingua, ma non si limita ad essa e che invita l'intero tessuto sociale a una riflessione puntuale sullo status di donna straniera immigrata quale insieme di rappresentazioni, valori e credenze che afferiscono tanto alla modernità quanto alla tradizione e che la rende a tutti gli effetti mediatrice di cittadinanza e "ponte naturale" tra due culture.

- **Bimbi e bimbe 0-3 anni** ⇨ parallelamente al percorso di integrazione pensato per le mamme, si è creato uno spazio dedicato bimbi/e della fascia d'età 0-3 anni. Lo spazio bimbi è coordinato dalla neuropsichiatra infantile, dott.ssa Eugenia Fantoni[4] ed è interamente gestito da animatrici appositamente formate, alle quali le mamme possono affidare i propri figli e figlie mentre seguono le lezioni di italiano.

4. La Dott.ssa Eugenia Fantoni collabora attivamente anche nella supervisione continua dello spazio bimbi in un'ottica di prevenzione del disagio infantile.

In questo spazio dedicato, bimbi e bimbe sperimentano i primi contatti con una realtà diversa da quella familiare e, grazie alla molteplicità di stimoli linguistici e di socialità che vengono loro offerti, cominciano a muovere i primi passi verso un inserimento adeguato alla scuola materna. L'obiettivo dello spazio bimbi è quello di promuovere un primo distacco dalla madre in ambiente protetto e di porsi come luogo di incontro, di accoglienza e di avvio alla socializzazione in un ambiente italiano. Molto spesso infatti il legame con la madre è reso ancora più forte dall'isolamento nel quale vivono. La possibilità di ricevere stimoli linguistici precoci, di relazionarsi con una persona adulta di riferimento esterna alla famiglia insegna loro una forma di relazione verbale diversa da quella puramente affettiva e fisica che si ha con i propri genitori quando si è molto piccoli. Infine, la possibilità di interagire con coetanei di culture diverse attraverso momenti di gioco comune diventa un fondamentale passo da compiere nel percorso di integrazione. Va segnalata inoltre la possibilità di avvio precoce al bilinguismo poiché all'interno di questo spazio si ha la possibilità di ricevere stimoli linguistici da persone che parlano correttamente l'italiano. E' riconosciuto che l'apprendimento della lingua è tanto più rapido e facilitato quanto più avviene in età precoce. Infine, anche la dimensione del contatto fisico e della socializzazione con altri bambini/e permette di sviluppare l'abitudine al gioco necessaria per un inserimento non traumatico alla scuola dell'infanzia.

- **Bambini/e e alunne/i della scuola primaria e secondaria** ⇨ l'obiettivo primario dei laboratori di lingua 1 è quello di rafforzare e sostenere le diverse identità culturali con la specifica finalità di *ri-dare* valore e riconoscimento alla lingua e alla cultura di origine. I corsi di L1 sono quindi un importante stimolo a non dimenticare il proprio retroterra culturale e a riconoscerne il valore in un'ottica integrativa. In tal senso la finalità è quella di prevenire i disagi causati dal disorientamento culturale derivante dal percorso migratorio e che spesso si ripercuote nel processo di costruzione identitaria. Il bilinguismo, oltre a dover essere adeguatamente supportato in virtù della sua valenza meramente strumentale (ad esempio come risorsa da poter spendere sul mercato del lavoro), deve essere riconosciuto per la sua valenza simbolico identitaria. La lingua madre, infatti, è ciò che struttura il pensiero, ma al tempo stesso è la lingua dei sentimenti e delle emozioni per eccellenza, è "qualcosa che può dirti la verità, non è soltanto un rivestimento di parole per le cose ma è qualcosa che aiuta a sviluppare il pensiero" (Luciana Tavernini, Associazione *Mamme a scuola*). Un pieno riconoscimento di essa, anche al di fuori dell'ambito domestico non può che avere ripercussioni positive nel difficile processo di rielaborazione identitaria. Ecco perché, oltre ai laboratori di L1, si spingono le mamme a parlare con i loro figli e figlie in lingua madre. Al contrario, laddove non adeguatamente supportata attraverso un percorso di legittimazione e riconoscimento, si assiste a un processo di erosione e a una conseguente grave perdita anche in ambito cognitivo: se bambini e bambine dispongono di "pezzi di lingua" incompleti, difficilmente riusciranno a riportare un pensiero complesso in lingua madre e tanto meno in italiano. Inoltre, apprendere una seconda lingua da chi commette errori di pronuncia, grammatica e sintassi induce il bambino/a a interiorizzare e perpetuare tali errori (Mantovani, in Nigris (A cura di), 2000).

L'utilizzo di lingue incomplete o di dialetti accresce la distanza linguistica tra la lingua madre (L1) e la lingua parlata a scuola (L2). L'esito di questo processo è che bambine e bambini non possono fare affidamento sulla prima per rafforzare la seconda. In ultimo è utile sottolineare come le mamme spesso nutrano un sentimento di ambivalenza nei confronti della seconda lingua: se da una parte ne sono in qualche modo attratte e riconoscono l'importanza di poterla padroneggiare, dall'altra ne sono quasi spaventate perché temono che possa progressivamente essere condizione necessaria alla comunicazione con figlie e figli. O ancora di più temono che si possano spezzare i legami generazionali con la propria famiglia rimasta nel paese d'origine poiché non si possiede più una lingua comune. D'altra parte il processo di erosione della lingua madre può avvenire per molteplici ragioni: spesso lo status che essa ricopre nella società di accoglienza è connotato negativamente e negativamente è vissuto poiché denota una differenza tangibile tra chi è autoctono e chi non lo è. Anche a fronte di queste considerazioni risulta quindi centrale il ruolo chiave della scuola primaria, sede affidabile poiché istituzione sicura agli occhi di tutte le famiglie e nella quale appare promossa la piena valorizzazione delle differenze in un'ottica integrativa. Peraltro, oltre a questa importante funzione, numerosi sono gli studi che mostrano come l'apprendimento della seconda lingua sia fortemente influenzato e favorito dal rinforzo della lingua madre (Chini, 2000 in Nigris (A cura di).

A questo proposito è utile sottolineare come la questione dell'integrazione della popolazione straniera nel paese di accoglienza e il rapporto tra famiglie immigrate e scuola siano questioni centrali e attuali in tutti i paesi in cui è presente il fenomeno migratorio. Lo ha confermato recentemente anche una ricerca condotta dall'Università Cattolica di Milano in collaborazione, tra gli altri, con il Centro di Italianistica dell'Università di Stoccarda (Colasanto, Zanfrini: 2009). La ricerca si riferisce a un contesto straniero, quello tedesco, attraverso un rovesciamento di prospettiva al quale non siamo soliti rifarci. Si ripercorrono infatti le vicende migratorie delle famiglie italiane in Germania, con un particolare fuoco sul tema delle seconde generazioni e della loro presenza nel sistema scolastico del paese di accoglienza.

Le tematiche emergenti da questa analisi sono le medesime di quelle finora affrontate. Infatti l'acquisizione di competenze comunicative nella lingua della società ospite diventa un obiettivo primario nel percorso di integrazione sociale e l'esperienza delle seconde generazioni italiane in Germania può essere considerata come emblematica, se si considera che è proprio una conoscenza deficitaria del tedesco da parte di bambine e bambini italiani, a costituire uno dei principali ostacoli al loro successo scolastico. D'altro canto ancora una volta si osserva l'esistenza di una correlazione tra la padronanza della lingua d'origine (L1) e la velocità di apprendimento della seconda lingua (L2), a sua volta collegata con il successo scolastico. Invero le osservazioni delle insegnanti di lingua e cultura italiana in Germania hanno confermato che con conoscenze lessicali, grammaticali e sintattiche della lingua italiana maggiormente strutturate, si hanno minori difficoltà nell'apprendimento della lingua tedesca. Ulteriore parallelismo tra l'esperienza di *Mamme a scuola* e quella delle famiglie immigrate in Germania è il verificarsi del fenomeno del *role reversal*, già precedentemente spiegato in termini di inversione dei ruoli tra genitori e figli/e a causa di un differente livello di competenza linguistica e quindi comunicativa.

Tale ribaltamento ha risvolti problematici poiché bambini e bambine corrono il rischio di non trovare più corrispondenza e sostegno alle proprie fatiche di apprendimento nell'ambito familiare: i genitori sono presenti fisicamente ma appaiono come "incapaci di aiutare" (Zanfrini: 372, 2009) e incapaci di comprendere ciò che è richiesto dalla nuova situazione scolastica e sociale. Inoltre, i fattori di criticità non riguardano solo l'acquisizione della lingua tedesca, ma anche di quella italiana, poiché la "precarietà" del linguaggio appreso in famiglia rappresenta spesso una vera e propria ipoteca sulle carriere scolastiche dei più piccoli, rallentando il loro sviluppo cognitivo e la capacità di concettualizzazione. Da qui l'importanza - come precedentemente sottolineato - del sostegno e del riconoscimento della lingua madre, la quale, laddove non supportata rischia un lento logorio e una progressiva perdita della sua funzione comunicativa. Nell'esperienza delle seconde generazioni in Germania, dunque, la presenza di corsi di lingua italiana (L2 in questo caso), sostenuti, si noti, dai governi dei Land tedeschi, assume una valenza strategica poiché in essi si è vista una possibilità di democratizzazione delle chances dei segmenti più deboli dell'immigrazione.

È importante a questo punto dare una dimensione di chi fruisce di *Mamme a scuola*. Significativi sono i dati riportati.

Attualmente in ogni scuola operano quattro classi distinte per livello: principianti, A1 (contatto), A2 (sopravvivenza), B1 (soglia). Nel corso dell'anno scolastico 2010-2011, oltre 300 mamme hanno frequentato i corsi di italiano, 106 bambini/e sono stati accolti nello spazio bimbi e 113 ragazzi/e hanno frequentato i corsi di lingua madre. Nel corso dell'anno scolastico 2011-2012 si sono iscritte 304 donne, 82 bambini/e e 97 ragazzi/e. Le lezioni di italiano e di lingua madre sono state frequentate con regolarità dal 72% delle mamme iscritte e da ben il 90% dei ragazzi/e. Invece per 48 mamme e 21 bimbi/e della fascia d'età 0-3 anni non è stato possibile accedere ai servizi di *Mamme a scuola* per mancanza di spazi e di volontarie e sono stati inseriti all'interno di una lista d'attesa (cfr. tab 2.1).

Tab. 2.1 Anno scolastico 2011/2012: Numero di mamme, bambini e ragazzi iscritti
Fonte: Associazione *"Mamme a scuola"*, 2012

Numero di mamme, bambini e ragazzi iscritti (Anno scolastico 2011/2012)							
	Mamme			Bimbi (0-3 anni)	ragazzi Corsi L1		
	Iscritte	Attestati	% Attestati*	Iscritti	Iscritti	Attestati	% Attestati*
I.C. Rinnovata Pizzigoni	78	52	67%	29	60	53	88%
I.C. Cadorna	98	72	77%	20	37	34	92%
I.C. Narcisi	75	51	68%	12	0	0	0
S.E. Guicciardi	58	45	78%	21	0	0	0
TOTALE	304	220	72%	82	97	87	90%
**Liste d'attesa	48	0	-	21	0	0	-

* Frequenza a oltre il 50% delle lezioni per le mamme e oltre il 70% per i ragazzi L1
** Mamme e bimbi non iscritte per mancanza di spazio. Scuole Rinnovata-Narcisi- Guicciardi

L'utenza di *Mamme a scuola* è per lo più arabofona, come mostra la nazionalità dei bimbi/e iscritti allo spazio bimbi nell'anno scolastico 2011/2012 (cfr. tab 2.2): il 53,3 % sono infatti di nazionalità egiziana e mentre il 6% provengono dal Marocco. A seguire troviamo la Cina (2,46%), Il Pakistan e il Bangladesh (entrambi 1,64%) e infine l'Eritrea, il Senegal e le Filippine (ognuno meno dell'1%).

Tab. 2.2 Bambini iscritti allo spazio bimbi per nazionalità e scuole. Anno scolastico 2011/2012
Fonte: Associazione "*Mamme a scuola*", 2012

Bambini iscritti allo spazio bimbi per nazionalità e scuole. Anno scolastico 2011/2012					
	S.E. Guicciardi	I.C. Cadorna	I.C. Rinnovata	I.C. Narcisi	TOTALE
Egitto	10	18	25	12	65
Marocco	2	2	1	2	7
Eritrea	0	0	0	1	1
Senegal	1	0	0	0	1
Cina	2	1	0	0	3
Pakistan	1	0	0	1	2
Bangladesch	1	1	0	0	2
Filippine	0	1	0	0	1
TOTALE	17	23	26	16	82

La fascia d'età dei bimbi/e ammessi all'interno dello spazio bimbi è di 0-3 anni, anche se la distribuzione d'età all'interno dello stesso non è omogenea (cfr.tab 2.3): la quota di bimbi/e con meno di 3 mesi è inferiori al 2,46%. L'utenza maggiore è invece rappresentata dai bimbi e bimbe tra i 18 e i 36 mesi (23%).

Tab. 2.3 Bambini iscritti allo spazio bimbi per fasce d'età e scuole. Anno scolastico 2011/2012
Fonte: Associazione "*Mamme a scuola*", 2012

Bambini iscritti allo spazio bimbi per nazionalità e scuole. Anno scolastico 2011/2012					
	S.E. Guicciardi	I.C. Cadorna	I.C. Rinnovata	I.C. Narcisi	TOTALE
0-3 Mesi	0	0	3	0	3
3-6 Mesi	2	2	2	2	8
6-12 Mesi	1	7	5	2	15
12-18 Mesi	4	3	7	3	17
18-36 Mesi	9	6	7	6	28
oltre 36 Mesi	1	5	2	3	11
TOTALE	17	23	26	16	82

La tabella 2.4 riportando il numero di bambini/e stranieri iscritti nelle scuole, mostra che l'utenza potenziale di *Mamme a scuola* è pari al 31,5% degli iscritti totali. In particolare nella scuola Elementare Guicciardi le e i bambini stranieri sono quasi il 50% degli alunni/e presenti. Questi dati mettono in chiara evidenza due elementi: da una parte riconoscono la scuola quale bacino di multiculturalità, dall'altra sottolineano la necessità di poter disporre di spazi e strumenti per far sì che la scuola stessa non dia spazio solo alla presenza di una multiculturalità ma anche ai processi di integrazione sociale che essa implica.

Tab. 2.4 Bambini iscritti nelle scuole per cittadinanza. Anno scolastico 2011/2012
Fonte: Associazione *"Mamme a scuola"*, 2012

Bambini iscritti nelle scuole per cittadinanza anno scolastico 2011/2012			
	Iscritti	Iscritti Stranieri	%
I.C. Rinnovata Pizzigoni			
Rinnovata	598	81	13,5
Dante	186	84	45,2
Peucher	410	107	26,1
TOT. COMPRENSIVO	1194	272	22,8
I.C. Cadorna			
Dolci	287	165	57,5
TOT. COMPRENSIVO	979	325	33,2
I.C. Narcisi			
Narcisi	287	165	57,5
TOT. COMPRENSIVO	1228	335	27,3
S.E. Guicciardi	845	404	47,8
TOTALE	4246	1336*	31,5

* Totale utenza potenziale progetto Mamme a Scuola

Le tabelle 2.5, 2.6, 2.7 e 2.8 mostrano il trend di iscrizione delle mamme e dei bambini/e che si è registrato dal 2004 al 2012. Per ogni anno è riportato inoltre il rapporto tra madri e insegnanti, bimbi/e 0-3 anni e animatrici. Fino al 2011 in tutte le scuole si è registrato un generale incremento delle mamme iscritte così come dei bimbi/e accolti all'interno dello spazio bimbi. Anche il rapporto tra mamme e insegnanti e bimbi/e ed educatrici è interessante poiché evidenza la qualità del servizio offerto in questi anni e il modello socio pedagogico ispirato a *Mamme a scuola*.

Tab. 2.5 Mamme, bambini iscritti, insegnanti di lingua e animatrici. I.C. Rinnovata. Anni 2004 – 2012
Fonte: Associazione *"Mamme a scuola"*, 2012

Mamme, bambini iscritti, insegnanti di lingua e animatrici anni 2004 – 2012 – I.C. RINNOVATA						
	Mamme	Bambini	Insegnanti	Animatrici	Rapporto mamme/Insegnanti	Rapporto bambini/Animatrici
2004	18	12	5	6	3,6	2,0
2004-2005	25	13	7	8	3,6	1,6
2005-2006	52	25	10	12	5,2	2,1
2006-2007	49	23	11	17	4,5	1,4
2007-2008	70	28	11	17	6,4	1,6
2008-2009	102	48	18	23	5,7	2,1
2009-2010	92	37	18	24	5,1	1,5
2010-2011	85	38	17	22	5,0	1,7
2011-2012	78	29	15	23	5,2	1,3

Tab. 2.6 Mamme, bambini iscritti, insegnanti di lingua e animatrici. I.C. Narcisi. Anni 2004 - 2012
Fonte: Associazione *"Mamme a scuola"*, 2012

Mamme, bambini iscritti, insegnanti di lingua e animatrici anni 2004 – 2012 – I.C. NARCISI						
	Mamme	Bambini	Insegnanti	Animatrici	Rapporto mamme/Insegnanti	Rapporto bambini/Animatrici
2004	0	0	0	0	0	0
2004-2005	0	0	0	0	0	0
2005-2006	0	0	0	0	0	0
2006-2007	0	0	0	0	0	0
2007-2008	0	0	0	0	0	0
2008-2009	69	27	9	12	7,7	2,3
2009-2010	74	19	8	11	9,3	1,7
2010-2011	81	23	11	14	7,4	1,6
2011-2012	75	12	11	10	6,8	1,2

Tab. 2.7 Mamme, bambini iscritti, insegnanti di lingua e animatrici. I.C. Cadorna. Anni 2004 - 2012
Fonte: Associazione *"Mamme a scuola"*, 2012

Mamme, bambini iscritti, insegnanti di lingua e animatrici anni 2004 – 2012 – I.C. CADORNA						
	Mamme	Bambini	Insegnanti	Animatrici	Rapporto mamme/Insegnanti	Rapporto bambini/Animatrici
2004	0	0	0	0	0	0
2004-2005	0	0	0	0	0	0
2005-2006	30	14	7	8	4,3	1,8
2006-2007	42	15	8	9	5,3	1,7
2007-2008	42	16	8	10	5,3	1,6
2008-2009	65	20	8	10	8,1	2,0
2009-2010	68	19	13	13	5,2	1,5
2010-2011	70	20	14	13	5,0	1,5
2011-2012	93	20	15	11	6,2	1,8

Tab. 2.8 Mamme, bambini iscritti, insegnanti di lingua e animatrici. S.E. Guicciardi. Anni 2004 - 2012
Fonte:Associazione "Mamme a scuola", 2012

Mamme, bambini iscritti, insegnanti di lingua e animatrici anni 2004 – 2012 – S.E. GUICCIARDI						
	Mamme	Bambini	Insegnanti	Animatrici	Rapporto mamme/Insegnanti	Rapporto bambini/Animatrici
2004	0	0	0	0	0	0
2004-2005	0	0	0	0	0	0
2005-2006	0	0	0	0	0	0
2006-2007	0	0	0	0	0	0
2007-2008	0	0	0	0	0	0
2008-2009	0	0	0	0	0	0
2009-2010	28	12	3	5	9,3	2,4
2010-2011	32	14	4	8	8,0	1,8
2011-2012	58	21	9	11	6,4	1,9

Infine, la tabella 2.9 e la tabella 2.10 descrivono la frequenza ai corsi di lingua madre, mostrando ancora una volta come la maggior parte della famiglie di *Mamme a scuola* siano di provenienza arabofona.

Tab. 2.9 Ragazzi iscritti ai corsi di L1. 2004 - 2012 nella scuola di Via Mac Mahon e Via Dolci
Fonte: Associazione *"Mamme a scuola"*, 2012

Ragazzi iscritti ai corsi di L1. 2004 – 2012 nella scuola di Via Mac Mahon e Via Dolci			
	Arabo	Cinese	Spagnolo
2004-2005	25	17	0
2005-2006	62	10	0
2006-2007	43	17	0
2007-2008	100	6	0
2008-2009	110	35	10
2009-2010	91	25	10
2010-2011	109	26	8
2011-2012	97	0	0

Tab. 2.9 Classi di L1. 2004 - 2012 nella scuola di Via Mac Mahon e Via Dolci
Fonte: Associazione *"Mamme a scuola"*, 2012

Classi di L1. 2004 – 2012 nella scuola di Via Mac Mahon e Via Dolci			
	Arabo	Cinese	Spagnolo
2004-2005	2	2	0
2005-2006	3	1	0
2006-2007	5	2	0
2007-2008	7	1	0
2008-2009	7	2	1
2009-2010	6	2	1
2010-2011	6	2	1
2011-2012	5	0	0

L'attenzione posta nel rapporto tra mamme, bimbi e bimbe, ragazzi e ragazze della scuola primaria mostra di essere una base solida per il delinearsi di un percorso di integrazione sereno e condiviso fra più attori: le famiglie immigrate – portatrici di etnie diverse – e la società accogliente nelle sue componenti. Risultato è l'inevitabile promozione del riconoscimento del valore dell'appartenenza etnica come dimensione relazionale. Gli strumenti di cui *Mamme a scuola* si serve sono essenzialmente due: una programmazione attenta e scrupolosa riguardo alla didattica da utilizzare in aula e un'aggiornata e costante formazione delle volontarie. Con riferimento al primo strumento, componenti essenziali della didattica promossa in aula sono:

- l' individuazione dei livelli di competenza linguistica in entrata e in uscita e la certificazione linguistica;
- i gruppi di lavoro piccoli e di livello omogeneo di conoscenza dell'italiano;
- l' utilizzo di materiale specifico predisposto in particolare per donne straniere;
- l' attenzione ai percorsi individuali delle mamme immigrate, le quali non vengono omologate all'interno della categoria dello straniero, senza tenere conto delle molteplici differenze che intercorrono tra un gruppo etnico e l'altro;
- la proposta di tematiche di interesse riguardanti il vivere in società;
- l' alternarsi di attività condotte con modalità diverse: grammaticali, ludiche e espressive;
- il coinvolgimento delle donne nell'attività didattica attraverso la valorizzazione del vissuto personale e della propria cultura di origine.

Per quanto attiene lo strumento propriamente linguistico, la base della didattica di *Mamme a scuola*, è rappresentata dal QCER (Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue), che fornisce una base comune per l'elaborazione di un percorso graduale di acquisizione della lingua e orienta l'insegnamento in un contesto di

apprendimento adulto. Nell'analisi di Fioretta Mandelli[5] (Associazione *Mamme a scuola*) le qualità di questo strumento sono principalmente tre.

- Utilizzo di un **approccio attivo** ⇨ chi apprende una nuova lingua viene considerato in termini di "attore sociale" radicato all'interno di un determinato contesto e il cui agire è dotato di senso. Per l'attore sociale l'utilizzo della lingua è necessario anche per svolgere compiti non linguistici, come ad esempio muoversi all'interno del territorio e svolgere i compiti quotidiani. Poter usufruire di uno strumento che indichi cosa poter fare con la lingua diventa un'importante bussola della quale dispongono le insegnanti per decidere cosa insegnare. Inoltre, poiché si tratta di un approccio orientato all'azione, il QCER individua per il profilo del migrante adulto cinque principali aree d'apprendimento legate ai bisogni primari: accoglienza, educazione, lavoro, casa, salute e tempo libero.
- Chiara **definizione dei livelli di apprendimento** ⇨ la definizione dei diversi livelli di competenze permette di misurare i risultati raggiunti nel percorso di apprendimento e di pianificare gli obiettivi successivi. Il QCER prevede sei differenti livelli di competenza: A1 (contatto), A2 (sopravvivenza), B1 (soglia), B2 (progresso), C1 (efficacia), C2 (padronanza – livello che deve possedere uno straniero per insegnare l'italiano). La definizione dettagliata delle competenze che corrispondono ai diversi livelli[6] diventa per l'insegnante un valido aiuto nella definizione degli esercizi da svolgere in aula.
- Chiara **definizione delle competenze** che entrano in gioco nell'apprendimento ⇨ le competenze che entrano in gioco nell'insegnamento di una lingua straniera non sono solo prettamente linguistiche (lessicali, grammaticali, ortografiche e fonologiche) ma anche competenze afferenti alla dimensione

5. Materiale raccolto durante interventi di formazione all'equipe di lavoro di *Mamme a scuola*, a cura della Dottoressa Mandelli.
6. Ad esempio, per il livello A2 il QCER scrive: "è in grado di usare una lingua semplice per fare brevi asserzioni su cose e oggetto che possiede e fare confronti. E' in grado di spiegare che cosa le/gli piace o non gli piace rispetto un oggetto o una situazione". Gli esercizi che verranno proposti in classe saranno quindi sicuramente orientati da questa descrizione di competenze.

sociolinguistica (rapporti sociali, regole di cortesia) e alla dimensione pragmatica volta alla dimensione più concreta dell'utilizzo della lingua.

- **Distinzione delle quattro abilità** e delle strategie relative ⇨ conoscere una lingua significa in prima istanza possedere le quattro abilità primarie: ascoltare, parlare, leggere e scrivere.

LE 4 ABILITA' LINGUISTICHE

Lingua orale:	**1. Ascoltare**	**2. Parlare**
Lingua scritta:	**3. Leggere**	**4. Scrivere**

Con riferimento a questo ultimo punto, è utile sottolineare come la differenza tra le modalità di apprendimento e gli aspetti cognitivi ed emotivi, che coinvolgono chi apprende una nuova lingua, è massima tra la produzione verbale, orale e quella scritta. Per chi apprende è infatti molto diverso imparare a formulare una frase parlando piuttosto che scrivendola. Questa differenza esiste però anche nel momento in cui chi apprende fa da ricevente (ascolta o legge e quindi si posiziona come "passivo" rispetto alla produzione linguistica) o da emittente (parla o scrive e quindi è "attivo"). E' altresì importante che l'insegnante tenga presente che ad ognuna delle quattro modalità accennate corrispondono atteggiamenti, motivazioni e ostacoli differenti che possono essere di natura cognitiva o psicologica (es. timidezza o imbarazzo). Esemplificativo è lo schema interpretativo riportato: il numero accanto a ogni abilità ha un doppio significato: da una parte indica quello che è normalmente l'ordine di acquisizione (per i neonati autoctoni così come per le persone immigrate che sono obbligate sin dal primo momento a sforzarsi di comprendere una lingua che non capiscono).

Dall'altra indica invece la frequenza di utilizzo di tali abilità durante la giornata (mediamente durante il giorno si ascolta molto di più di quanto si parla, legge e scrive). Questi numeri non rispecchiano invece l'ordine di importanza di tali abilità poiché è universalmente riconosciuto che sono tutte ugualmente necessarie e importanti. Nel processo di apprendimento di una seconda lingua entrano in gioco una serie di fattori che influenzano lo sviluppo differenziato delle quattro abilità: di norma, il bisogno di interagire in maniera immediata con gli altri favorisce nelle persone immigrate l'apprendimento del parlato rispetto allo scritto. Di contro, chi studia una lingua straniera a scuola spesso impara a leggerla prima che a parlarla. In conclusione, si sottolinea il ruolo chiave giocato dalla didattica: insegnare una lingua in un contesto di donne adulte straniere richiede la possibilità di disporre di un'ottima definizione degli obiettivi e di continue pratiche di verifica e di controllo. Anche per questo tra le insegnanti di italiano di *Mamme a scuola* si registra un impegno costante a condividere il materiale didattico prodotto nell'intenzione di sviluppare un modello di riferimento didattico comune e condiviso che funzioni come guida e che tenga conto delle esigenze specifiche del contesto nel quale si opera.

Oltre alla programmazione puntuale e condivisa tra le insegnanti rispetto alla didattica da utilizzare in aula, un ulteriore elemento di caratterizzazione dell'azione di *Mamme a scuola* è la formazione costante e continuativa delle volontarie che ruotano attorno al progetto.

La dimensione del volontariato si configura come luogo privilegiato di proposta di pratiche di inclusione attiva attraverso le quali uomini e donne concorrono alla realizzazione di una buona società, mettendo a disposizione della comunità il proprio operare (art. 1, Carta dei valori del volontariato).

Il volontariato è inoltre espressione del valore della relazione e della condivisione con l'altro/a (art. 4, ibidem), è scuola di solidarietà (art.5 ibidem) e pratica di cittadinanza solidale in quanto si impegna per rimuovere le cause delle disuguaglianza economiche, culturali, sociali e religiose (art.7, ibidem) ed ha infine, una funzione culturale ponendosi come punto di diffusione dei valori della pace, della non violenza, della libertà, della legalità e della tolleranza (art. 8 ibidem).

Alla base del volontariato si trovano inoltre tutta una serie di pratiche e competenze che sono strategiche all'interno di un percorso di cittadinanza condivisa: esperienze relazionali, capacità di lavorare e gestire il gruppo, di *problem solving* e di promozione sociale. In tal senso, l'importanza della formazione delle volontarie è ben evidenziata nell'azione progettuale di *Mamme a scuola* poiché si riconosce alle volontarie l'importante status di soggetto attivo di cambiamento sociale. Oltre al pieno riconoscimento delle loro azioni, la formazione è un elemento chiave per sviluppare maggiore consapevolezza riguardo al proprio ruolo e al proprio lavoro ed evitare le frustrazioni derivanti dall'incapacità di dialogare in maniera efficacie con il contesto nel quale si opera.

Molto spesso infatti l'incapacità di leggere in modo appropriato gli elementi caratterizzanti il contesto in cui si sviluppa l'esperienza di volontariato rifluisce in un' inadeguatezza – reale o percepita – al ruolo e alle funzioni ricoperte che ha frequentemente come esito l'abbandono dell'esperienza. Questa dinamica conduce al frequente *turn over* delle e dei volontari e la conseguente difficoltà nel promuovere un lavoro di qualità e una progettualità di lungo periodo. La formazione delle volontarie di *Mamme a scuola* è poi significativa in termini di riqualificazione personale per scopi specifici: molte di esse sono infatti ex insegnanti provenienti dalla scuola primaria o secondaria che nel corso della loro esperienza hanno maturato competenze in merito all'insegnamento dell'italiano come L1 ma, come sottolineato in precedenza, le attenzioni e gli strumenti utilizzati per l'insegnamento a ragazze e ragazzi italiani sono necessariamente diversi da quelli richiesti invece per un' utenza adulta e straniera. Si tratta sempre di insegnare l'italiano, ma cambia il contesto nel quale lo si fa e quindi necessariamente cambiano anche gli obiettivi e le strategie da mettere in campo per perseguirli.

Così la formazione delle volontarie si basa su un articolato lavoro di copresenza e sulla capacità di dare risposta anche a quelli che sono i bisogni non linguistici delle beneficiarie dei corsi di lingua.

Programmazione

Da dove si parte per replicare l'esperienza di *Mamme a scuola*? Per una buona riuscita di azioni che siano in grado non solo di intercettare le esigenze presenti sul territorio, ma anche di essere generative, il primo passo da compiere è quello di avere chiari gli obiettivi che si intendono perseguire con il proprio intervento. E' necessario convenire altresì sui bisogni che si intendono intercettare sul territorio. Il rischio di non disporre di una strategia comune può condurre al delinearsi di una "azione senza progetto", utile a tamponare situazioni di emergenza, ma non sufficientemente adeguata per una consapevole ed efficace presa in carico del problema. La strategia condivisa tra le diverse sedi di intervento di *Mamme a scuola* ha permesso di porre l'accento sulla grande rilevanza del poter disporre di spazi, stimoli e strumenti di confronto/incontro necessari ad aiutarsi e a crescere reciprocamente. Tale riconoscimento reciproco ha reso possibile superare quel senso di isolamento e di inefficacia che spesso si radica tra chi porta avanti da solo un progetto di tale portata. Come già sottolineato, è la condivisione di strategie di intervento che permette di condividere il medesimo orizzonte progettuale e di fornire risposte d'intervento concrete. Lo sforzo organizzativo che deriva da questo tipo di progettualità, è complesso: nel caso di *Mamme a scuola* si è trattato di gestire corsi di lingua, organizzare lo spazio bimbi, preparare il programma didattico, suddividere le classi e predisporre i turni delle insegnanti, saper ascoltare i bisogni e predisporre risposte adeguate.

Le reti

Altro punto fondamentale del quale tenere conto è l'importanza del poter disporre di una rete di relazioni fiduciarie ben solida, che possa dare ampio respiro alla generazione e alla promozione di quel capitale sociale così necessario affinché si generi un processo di *empowerment* che coinvolga chi opera e chi beneficia delle azioni intraprese.

Quanto appena detto, però, comporta concrete difficoltà nella sua realizzazione pratica poiché spesso le relazioni tra gli attori sociali sono articolate e variamente intrecciate. In tal senso potrebbe rivelarsi utile partire da quelle che sono le esperienze concrete precedentemente realizzate. Esse costituiscono utili basi dalle quali partire, consentono di assumere un punto di vista privilegiato, permettendo a chiunque di osservare in maniera critica il lavoro già svolto e di trarne proficuo insegnamento e infine danno la possibilità di intessere le prime relazioni di fiducia per quella che si auspica essere una rete attiva e partecipata all'interno della quale far confluire le diverse progettualità e dare il via alle azioni da sviluppare e da intraprendere.

Bisogni e desideri

Nell'indirizzare un'attività formativa a una particolare categoria di beneficiari, è necessario essere consapevoli di quelli che sono i bisogni, i desideri, le esigenze ma anche i vincoli del vivere quotidiano di tale utenza: i ritmi imposti dalla cura della dimensione domestica lasciano infatti alle donne immigrate poco spazio alla sfera del tempo libero e in particolare del tempo per sé. Di questo bisogna necessariamente tenere conto nell'azione organizzativa e progettuale di un percorso formativo a loro indirizzato. Inoltre, ai limiti derivanti dalla difficile armonizzazione biografica delle diverse istanze personali, si aggiungono paure e timori derivanti dal diffuso basso tasso di scolarizzazione presente nella popolazione immigrata femminile. A fronte di quanto detto finora si riconferma il modo chiaro la necessità di poter disporre di un ambito formativo dedicato esclusivamente alla componente femminile, capace di tenere conto delle sue condizioni di vita e di facilitare l'accesso e la frequenza alle lezioni rispetto a queste variabili.

*I*ndicazioni *O*perative

In termini esperienziali *Mamme a scuola* suggerisce alcune scelte relative a diversi aspetti.

a) **Tempi e durata dei corsi** ⇨ lezioni di due ore circa per due volte alla settimana. I corsi normalmente si strutturano dall'inizio di ottobre fino alla fine di maggio, in questo modo il tempo di frequenza delle lezioni si sovrappone a quello in cui figli e figlie sono a scuola. Particolare attenzione deve essere rivolta anche a quelli che sono i tempi del quartiere: nello schedulare il calendario delle lezioni di *Mamme a scuola* si sono esclusi ad esempio, inizialmente i giorni in cui era presente il mercato, assumendo che questo potesse essere un disincentivo alla frequenza.

b) **Sede** ⇨ *Mamme a scuola* ha operato una scelta ben definita in merito a questo punto poiché ha deciso, sin dal suo esordio, di strutturarsi all'interno della scuola elementare di zona: oltre a essere il luogo d'istruzione per eccellenza, è una sede istituzionale e quindi affidabile agli occhi di tutte le famiglie, è riconosciuta e valorizzata nella sua legittima funzione, permette l'accesso alle mamme con bambine e bambini piccoli ed è facilmente raggiungibile.

c) **Spazi** ⇨ oltre a quelli richiesti per poter svolgere le lezioni, è necessario avere a disposizione altri spazi gestiti da volontarie qualificate e interamente dedicati alle e ai bimbi nella fascia d'età 0-3 anni. La centralità di questo aspetto deriva, come detto in precedenza, sia dagli effetti benefici che esercita sul bambino/a (fuoriuscita dall'isolamento, avvio al bilinguismo precoce e possibilità di socializzazione tra pari), sia dal fatto che le mamme possono avere un tempo tutto per sé da dedicare alla loro formazione. Lo spazio bimbi dovrà essere inoltre attrezzato con giochi idonei alla fascia d'età 0-3 anni e il rapporto tra volontarie e bambini/e non dovrebbe mai superare 2-3.

d) **Figure professionali** ⇨ è centrale la ricerca di volontarie caratterizzate professionalmente sulle quali poter appoggiare le attività previste. L'Associazione *Mamme a scuola* collabora con una neuropsichiatra infantile per il coordinamento e la supervisione dello spazio bimbi, con una psicoanalista infantile, con insegnati di italiano L2, con un'esperta linguista, con insegnanti di lingua madre e educatrici/animatrici alle quali affidare bimbe e bimbi nella fascia d'età 0-3 anni, mentre le mamme frequentano i corsi di italiano; e infine con mediatrici culturali.

e) **Contenuti dell'insegnamento** ⇨ oltre a un'evidente tematizzazione degli aspetti propriamente linguistici, particolare attenzione deve essere dedicata anche alla scelta dei temi di interesse per le mamme: sono temi che debbono saper stimolare la curiosità e spingere all'apertura. Spesso tra i loro bisogni linguistici si annovera la necessità di imparare le parole che afferiscono alle sfera del quotidiano (per orientarsi nella vita di tutti i giorni) e dell'affettività (per comunicare con i propri bambini). La lingua diventa quindi uno strumento di costruzione della propria biografia.

f) **Modalità di insegnamento** ⇨ la suddivisione delle partecipanti ai corsi andrà fatta cercando di creare piccoli gruppi che siano omogenei per quanto riguarda il livello di conoscenza della lingua, ma anche abbastanza disomogenei per quanto riguarda invece la nazionalità. In questo modo l'apprendimento dell'italiano sarà incentivato dal fatto che l'utilizzo di questa lingua sarà l'unico modo per comunicare tra di loro. Ulteriore incentivo all'apprendimento della lingua è la possibilità di conseguire una certificazione linguistica alla fine dell'anno. Attraverso tale certificazione formale, infatti, interviene un processo di legittimazione del percorso intrapreso, in primo luogo verso sé stesse. *Mamme a scuola* si affida alla Certificazione dell'Università di Siena per il livello A2e di Roma 3 per il conseguimento del livello B1.

Oltre all'organizzazione del tempo durante le lezioni, andranno pianificate anche tutte quelle attività di programmazione, verifica, coordinamento interno, già presentate. Occorre inoltre tener presenti gli aspetti di organizzazione con l'sterno:

- **Entrare in contatto con le scuole di zona** ⇨ verificare che abbiano spazi a disposizione e stabilire un contatto con la/il Dirigente scolastico e il Consiglio di Istituto. La collaborazione di insegnanti ed educatori è necessaria a una serena e pacifica condivisione degli spazi. Molto spesso infatti le insegnanti hanno il timore che, accogliendo un progetto di tale portata, la scuola possa poi essere stigmatizzata in termini di "scuola di immigrati". La strategia in tal senso è saper tramutare quello che sembra un vincolo in una vera e propria opportunità di crescita e confronto, trasformando quindi la stigmatizzazione in termini di carattere di qualità per la ricchezza didattica e culturale che un progetto come *Mamme a scuola* comporta. Inoltre, nel momento in cui si stabiliscono i primi contatti con la scuola di zona, è importante che ci siano almeno una o due persone conosciute dalla scuola dove si vorrebbero realizzare i corsi. Ad esempio ex insegnanti della zona o della scuola stessa o persone che hanno collaborato in qualità di esperte. Insomma, persone che per il loro passato e presente costituiscono una garanzia di conoscenza della realtà scolastica, di serietà e impegno e che hanno già intessuto relazioni proficue con parte delle persone che nella scuola lavorano. La presenza di questa condizione facilità sicuramente la creazione di una base solida di cooperazione.
- **Costruire un dialogo di valore con le istituzioni** ⇨ al di là del ruolo svolto dalla scuola, è importante coinvolgere la comunità locale attraverso attività di informazione e formazione, in particolare rendendo partecipi Consigli di Zona, Associazioni e Fondazioni presenti sul territorio.

Così si ampliano le occasioni di scambio e aumenta la possibilità di intessere una rete di solidi rapporti di fiducia. E' necessario quindi creare coesione sul territorio quale base per l'inclusione sociale e questo significa anche saper ampliare e consolidare le relazioni tra abitanti del quartiere e le associazioni che in esso operano.

- **Fund raising** ⇨ il reperimento di fondi che finanzino progetti è un elemento di concreta importanza. La strategia vincente è spesso quella di creare rete sul territorio con realtà con le quali si condividono scopi e fini e partecipare a bandi promossi dalle istituzioni locali. Questi bandi possono essere di portata anche più ampia come quelli richiesti per i finanziamenti gestiti direttamente dalla Commissione Europea. In questo ultimo caso sarà richiesto un progetto transnazionale di medie dimensioni, che rispetti obiettivi e temi predefiniti. Va da sé che l'appoggio di organizzazioni esperte e competenti in questo ambito risulta una carta vincente; ciò che alla fine conta, al di là delle ovvie difficoltà, è che il progetto abbia una sua autonomia, non graviti finanziariamente sulle scuole ospitanti (che non hanno del resto risorse neppure per sé stesse) e soprattutto possa assicurare una ragionevole continuità, indispensabile per raggiunger gli obiettivi di "cammino" delle madri.

- **Intercettare le mamme e attivarle sul lungo periodo** ⇨ una volta programmata l'attività scolastica e aver preso accordi con le scuole bisognerà mettere a punto una strategia per intercettare le mamme e sostenerne l'attivazione. Il metodo adottato da *Mamme a scuola* inizialmente è stato quello di produrre semplici volantini informativi che prevedessero una traduzione in lingua madre, da distribuire nelle scuole di zona, nelle biblioteche e in tutti quei punti di aggregazione per le mamme immigrate con bimbe/i piccoli; puntare

dunque su una sorta di porta a porta nei luoghi più frequentati dalle madri immigrate. La modulistica da compilare all'atto dell'iscrizione dovrà essere di facile comprensione e soprattutto è utile farla compilare direttamente alle mamme poiché questa sarà l'occasione di effettuare una prima valutazione del loro livello di partenza. Ad esperienza avviata è parso importante procedere alla condivisione di alcune regole, quali l'obbligo di avvisare l'insegnante o le compagne nel caso di assenze; o anche la esclusione automatica dai corsi dopo tre assenze consecutive non giustificate. Questa scelta è stata severa ma anche produttiva e lungimirante perché ha permesso alle mamme di interiorizzare attraverso la loro esperienza diretta la disciplina richiesta dal rapporto con le istituzioni scolastiche e trasmettere tale senso di disciplina ai propri figli e figlie con maggiore convinzione, mettendo così in campo un vero e proprio circolo virtuoso.

La questione dell'integrazione della popolazione straniera all'interno della società di accoglienza è un tema di stringente importanza, presente non solo nell'agenda dei paesi di recente immigrazione, ma anche in quei paesi in cui i flussi migratori sono ormai da tempo un fenomeno consolidato all'interno del tessuto sociale. Un approccio utile per analizzare i processi migratori in atto nelle nostre società è quello di utilizzare l'immigrazione come specchio riflettente la società ospitante. In tal senso *Mamme a scuola* ha saputo cogliere tale metafora e ha collocato al centro della sua progettualità la dimensione familiare in rapporto ai processi formativi. Da sempre la famiglia costituisce un fattore critico per il successo di figli e figlie a scuola e questa relazione risulta ancor più evidente nei processi migratori, all'interno dei quali essa diventa bacino di riproduzione delle disuguaglianze sociali e di predestinazione del futuro delle seconde generazioni. D'altro verso, l'importanza della scuola risiede nel suo essere agenzia di promozione individuale e di mobilità sociale, volta all'allentamento degli svantaggi iniziali di chi è portatore di differenze all'interno di una società che non è ancora capace di valorizzarle. La progettualità di *Mamme a scuola* si colloca all'interno di questi due fuochi relazionali, tanto fondamentali quanto spesso non adeguatamente supportati, nel loro rapporto dialogico. L'idea di offrire corsi strutturati di italiano per mamme straniere all'interno della scuola primaria di zona, nasce dall'esigenza di pensare un progetto in grado di radicarsi nel tempo e nel territorio e capace di trasformare questa istituzione di quartiere nel suo centro propulsore. La scuola è infatti il primo luogo in cui famiglie e insegnanti si incontrano e gettano insieme le basi un percorso di integrazione che si alimenta attraverso pratiche di scambio, di dialogo e confronto interculturale in condizioni di tendenziale simmetria. Una delle peculiari caratteristiche di *Mamme a scuola* è la sua radice eminentemente volontaristica, la quale nel corso del tempo ha dato vita a un progetto capace di intervenire, a partire da un'attenta lettura dei bisogni degli

utenti e del territorio. La finalità iniziale è stata quella di fornire un servizio di alfabetizzazione primaria, ma in realtà i confini di tale progettualità si sono dilatati fino a farla diventare un vero e proprio percorso di accoglienza e sostegno socio-pedagogico alle famiglie straniere all'interno delle mura scolastiche. L'intervento come si è visto si è focalizzato su tre target specifici: mamme, bimbi e bimbe da 0 a 3 anni, ragazzi e ragazze della scuola primaria. E' proprio l'azione dialogica tra queste tre diverse realtà che ha permesso di avviare un percorso di pieno riconoscimento, capace di ascriversi tra quelli che sono stati i tentativi di superare i modelli storici d'integrazione. Tali modelli non hanno funzionato e non possono essere presi a riferimento in sé rispetto a una realtà che è ancora in costruzione, soprattutto in Italia. Il lavoro sul campo e il continuo contatto con l'utenza ha permesso alle operatrici di adottare un modello di osservazione e di intervento individualizzato, in grado di tenere conto sia degli elementi di sintesi che accomunano i percorsi migratori di diversi nuclei famigliari, ma anche di quelli di attenzione verso gli aspetti di specificità di cui ogni famiglia è portatrice: le sue risorse relazionali, gli stili educativi, il rapporto con la società di accoglienza e le sue istituzioni, il rapporto con il paese di origine. In particolare la presenza di un'attenzione mirata ai bisogni delle famiglie, soprattutto quando queste si trovano nella fase iniziale del loro percorso di integrazione – e per questo particolarmente fragili – risulta essere un grande punto di forza di tutta l'azione progettuale poiché la scuola diventa un vero e proprio punto di riferimento al quale ancorarsi durante il difficile percorso di inserimento. Inoltre la capacità di aver pensato uno spazio interamente dedicato alle e ai bambini nella fascia d'età 0-3 anni, oltre a rispondere al bisogno delle mamme di poter seguire le lezioni di italiano, ha una duplice valenza pedagogica. Da una parte, infatti, assume una funzione di accoglienza per i più piccoli e di avvio al bilinguismo precoce, dall'altra lavora sulla relazione mamma-bimba/o, sostenendo le preoccupazioni delle mamme nel

processo di separazione e stimolando nella bambina o bambino la possibilità di cominciare a sperimentarsi in un contesto extra-famigliare, ma comunque protetto.

Infine la predisposizione di corsi di lingua madre per ragazzi e ragazze della scuola primaria diventa un importante momento e strumento di riconoscimento di sé e degli altri, secondo la promozione di una cultura che non si basa sulla mera trasmissione di saperi ma che nasce dal rapporto dialogico tra le diverse componenti. Il rafforzamento delle competenze della lingua madre è un aspetto che gioca un ruolo fondamentale nel processo di riproduzione delle disuguaglianze sociali poiché sono proprio le famiglie più deboli a mostrare difficoltà nella trasmissione della lingua madre. Ce lo ricorda anche l'Unione Europea che, oltre all'importanza dell'acquisizione della lingua del paese ospitante come strumento principe d'integrazione, sottolinea il valore "dell'apprendimento della lingua d'origine come diritto fondamentale di ogni bambino con un background migratorio, quale parte integrante di una più complessiva strategia di promozione di una seconda lingua personale adottiva per tutti i futuri cittadini europei" (Libro Verde su Migrazioni e mobilità: le sfide e le opportunità per i sistemi d'istruzione europea).

Di fatto uno dei grandi meriti di *Mamme a scuola* è diventato in breve un guadagno per l'esperienza educativa di tutti, migranti e non.

L'ascolto attento delle volontarie di *Mamme a scuola* e il loro intervento mirato hanno permesso alla scuola di zona di diventare spazio simbolico protetto e privilegiato nel quale l'integrazione viene alimentata da una doppia crescita: quella dei cittadini stranieri e quella degli autoctoni, i quali si trovano a muovere insieme i primi passi verso una reale pratica di scambio interculturale capace di dare valore a un futuro che è da costruire insieme.

- Ambrosini M., Molina S., (a cura di), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia,* Fondazione Giovanni Agnelli, Torino
- Ben Jelloun T., 1997, *le pareti della solitudine*, Bompiani, Milano
- Cantù S., Cuciniello A., (a cura di), 2012, *Plurilinguismo. Sfida e risorsa educativa*,FondazioneIsmu, Milano,
- Chini M., *Apprendere una seconda lingua: principi, fattori, strategie e problemi*in Nigris E., 2000, *Educazione interculturale*, Mondadori, Milano
- Cnel, 2011, *Le seconde generazioni e il problema dell'identità culturale: conflitto culturale o generazionale?* paper online http://www.integrazionemigranti.gov.it/Documenti/Documents/Minori/Seconde%20generazioni/2011,%20Seconde_generazioni_%20e%20_identita_%20culturale,%20CNEL.pdf
- Colasanto M., Zanfrini L., (a cura di), 2009, *Famiglie sotto esame. Una ricerca sull'immigrazione in Germania e l'esperienza scolastica delle nuove generazioni*, Vita e pensiero, Milano.
- Colombo Svevo M.P., 2005, *Le politiche sociali dell'Unione Europea*, Francoangeli, Milano
- Jedlowski P., 2009, *Il mondo in questione*, Carrocci, Roma.
- Mantovani S., in inNigris E., 2000, *Educazione interculturale*, Mondadori, Milano
- Mazzara B., 1996, *Appartenenza e pregiudizio*, Carrocci, Roma
- Scabini E., Cigoli V., 2000, *Il famigliare. Legami, simboli e transizioni*, Cortina Raffaello, Milano
- Zanfrini L., 2004, *Sociologia della convivenza interetnica*, Laterza, Roma-Bari
- Zanfrini L., (a cura di), 2011, *Sociologia delle differenze e delle disuguaglianze*, Zanichelli, Bologna
- *www.mammeascuola.it*

Gli allegati qui di seguito proposti hanno lo scopo di fornire qualche indicazione esemplificativa circa le modalità di programmazione didattica e di lavoro in aula delle volontarie di *Mamme a scuola*.

I moduli di iscrizione delle mamme raccolgono le informazioni socio-demografiche delle mamme allieve e il loro vissuto pre-migratorio, approfondendo la dimensione relazione, quella lavorativa e il grado di scolarizzazione. Ogni domanda è tradotta anche in lingua madre in modo tale da facilitare la comprensione di quanto richiesto e la raccolta di informazioni veritiere. Parimenti, il modulo di iscrizione dei bambini raccoglie informazioni utili sulle loro abitudini e sulla presenza o meno di particolari esigenze, al fine di facilitare il loro ingresso e la loro permanenza all'interno dello spazio bimbi per loro predisposto.

Il regolamento delle mamme allieve riporta le norme fondamentali in uso nella scuola dei loro figli e si presenta come un vero e proprio patto formativo poiché costituisce la base dalla quale si svilupperà poi tutto il lavoro didattico durante il corso dell'anno scolastico. Il regolamento delle volontarie dello spazio bimbi enuncia invece le linee guida alle quali attenersi durante l'attività con i più piccoli.

Le schede di valutazione hanno l'obiettivo di indagare il livello di scolarizzazione delle mamme e la loro conoscenza della lingua italiana in modo tale da ridurre l'eterogeneità delle classi e la conseguente difficoltà a definire un programma didattico utile e puntuale in base alle differenti esigenze.

Infine, le unità di lavoro proposte sono un valido esempio di come la lingua italiana possa essere veicolo e strumento attraverso il quale comunicare, discutere e sviluppare riflessioni di ampio respiro circa i temi del vivere societario.