



## BAMBINI MIGRANTI: ALCUNE RIFLESSIONI A PARTIRE DA PERCORSI ITALIANI

### **Migrant children: reflections based on Italian research professional development trajectories<sup>1</sup>**

Crianças migrantes: algumas reflexões a partir de percursos italianos

Agnese **INFANTINO**

Università degli Studi di Milano-Bicocca  
Dipartimento di scienze umane per la formazione  
"Riccardo Massa", Milão, Itália  
agnese.infantino@unimib.it  
<https://orcid.org/0000-0002-7659-9131> 

Franca Giuliana Maria Antonia **ZUCCOLI**

Università degli Studi di Milano-Bicocca  
Dipartimento di scienze umane per la formazione  
"Riccardo Massa", Milão, Itália  
franca.zuccoli@unimib.it  
<https://orcid.org/0000-0003-0551-9189> 

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo 

#### **ASTRATTO**

L'articolo tenta di porre con sguardo interrogativo alcune questioni educative che oggi, di fronte a fenomeni e cambiamenti di portata mondiale (le migrazioni, le disuguaglianze nelle risorse, le mutazioni climatiche) segnalano la crisi del modello di sviluppo occidentale e il pericolo rispetto alla stessa sopravvivenza sia umana, sia ecologica. I modelli e le categorie pedagogiche consolidate nel mondo occidentale, tra cui l'idea di "bambino attivo" e adulto empatico, si rivelano inefficaci e parziali di fronte a sfide che impongono nuove visioni educative e un ruolo più attivo, trasformativo e responsabile da parte degli adulti. Per approfondire questi temi si sono coinvolti con un questionario più di cento futuri educatori e insegnanti, indagando le loro idee di "bambino migrante" e le necessità connesse all'interno delle classi.

**PAROLE CHIAVE:** Attivismo. Bambini. Migrazioni.

#### **ABSTRACT**

The paper directs an inquiring gaze at contemporary educational issues that reflect the ongoing crisis in the Western model of development and the threat to human and ecological survival posed by current world-scale phenomena and changes (such as migration, resource inequalities, and climate change). Pedagogical models and categories that are well-established in the Western world, including the notion of "active child" and empathic adult, are proving inadequate and incomplete in the face of challenges that demand fresh educational perspectives and a more active, transformative, and responsible approach on the part of adults. These themes were explored by inviting over 100 student teachers and educators to complete a questionnaire on their views about "migrant children" and related needs in the classroom.

**KEYWORDS:** Activism. Children. Migration.

#### **RESUMO**

O artigo objetiva interrogar algumas questões educativas que hoje, diante de fenômenos e mudanças de amplitude mundial (a imigração, as desigualdades sociais ou as desigualdades na distribuição dos recursos, as mudanças climáticas), sinalizam para a crise do modelo de desenvolvimento ocidental e o perigo

<sup>1</sup> Il presente contributo è stato pensato collettivamente, ma le parti scritte sono così suddivise: abstract, sezioni 1, 2, conclusioni Agnese Infantino; abstract, introduzione, sezioni 3, 4 Franca Zuccoli.

referente à própria sobrevivência, seja humana, seja ecológica. Os modelos e as categorias pedagógicas consolidadas no mundo ocidental, dentre os quais a ideia de "criança ativa" e de adulto empático revelam-se ineficazes e parciais diante do desafio imposto por novas visões educativas, e um papel mais ativo, transformador e responsável por parte das pessoas adultas. Para aprofundar estes temas responderam a um questionário mais de cem futuros/as educadores/as e professores/as, indagando suas ideias sobre "criança migrante" e as necessidades inerentes ao interior das turmas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ativismo. Crianças. Migrações.

## INTRODUZIONE

Questo contributo prova a inserire nel dibattito internazionale, legato alle profonde mutazioni che il nostro pianeta sta vivendo, in cui la migrazione di interi popoli a fronte di guerre, carestie, epidemie diventa un dato ormai ineludibile, una riflessione che parte dalle teorie e dalle pratiche educative sviluppate fino ad ora in molti contesti italiani. L'idea di un bambino attivo, propositivo, pienamente valorizzato nel suo fare, in cui l'adulto quasi si ritrae per permettere la crescita di un'autonomia consapevole, molto spesso vissuta con lo sguardo posato più sullo sviluppo del singolo, che non sulla valorizzazione di una dimensione sociale e collaborativa, ricca di differenze, sembra una visione che necessita ora di un forte ripensamento.

A fronte dell'arrivo nelle sezioni e nelle classi di bambini migranti con storie profondamente dolorose, oltre che della visione di un pianeta consumato per il miraggio di un benessere che nasce dallo sfruttamento scellerato delle risorse a favore di pochi, la posizione di educatori, pedagogisti deve necessariamente cambiare ritrovando un proprio posizionamento e favorendo con gesti precisi la messa in campo di azioni di condivisione, cura, intervento. Questo breve scritto, a partire da un'analisi che guarda ad alcuni pedagogisti del passato per recuperare l'origine di questa attenzione dedicata al "bambino attivo", passa poi a proporre una domanda che mira alla costruzione condivisa di un diverso e ulteriore paradigma. Un aspetto che si è sondato è anche quello relativo alle idee che futuri educatori e insegnanti hanno maturato su questo tema. Quali idee di bambino migrante hanno interiorizzato queste figure e di conseguenza quali proposte pensano si possano offrire a questi alunni nell'ambito della loro futura professione. L'idea di questo scritto è quella di lanciare un pensiero, di condividere un'urgenza a cui il mondo pedagogico può sicuramente rispondere interrogandosi necessariamente sulle prospettive date per consuete, attualmente reputate insufficienti e inadeguate per fronteggiare nuove crisi, provando invece a modificarle in modo condiviso. Un mondo completamente trasformato, come quello in cui stiamo vivendo attualmente, che ci pare ormai privo di quel controllo razionale

umano-occidentalizzato, che per molto tempo abbiamo dato come assodato, deve obbligarci a una riflessione profonda su quanto stiamo proponendo in ambito educativo.

## **IL MITO DEL BAMBINO ATTIVO**

A partire dal secolo scorso, definito non a caso "il secolo del bambino", la cultura pedagogica occidentale ha maturato una crescente e sempre più consapevole attenzione nei riguardi dell'infanzia. La pedagogia attiva, nelle plurime e diversificate forme assunte sul campo dalle esperienze attive, è stata particolarmente fertile da questo punto di vista, fornendo un contributo determinante per l'avvio di un nuovo approccio all'educazione, più rispettoso del punto di vista del bambino. Ha preso forma, sia negli studi e nelle ricerche psico-pedagogiche, sia nel lavoro educativo sul campo, l'immagine di un bambino "attivo", assunto e riconosciuto come soggetto di diritti, come portatore di istanze, competenze, bisogni specifici, non coincidenti con quelli del mondo adulto. Visto in questa prospettiva, il bambino attivo è stato rappresentato come soggetto capace, fin dalle più tenere età, di prendere parte in modo trasformativo alle dinamiche e alle vicende del mondo (fisico, sociale, culturale) di cui è parte a tutti gli effetti. Non è questa la sede dove ripercorrere le tappe che hanno condotto a questa acquisizione, oggi ritenuta punto imprescindibile per ogni disciplina rivolta allo studio dell'infanzia, ma è indubbio che questa svolta ha permeato le idee e le conoscenze sullo sviluppo psicologico, sui processi di apprendimento, sulle dinamiche relazionali, conducendo verso l'immagine condivisa di un mondo adulto responsabile dell'infanzia, educativamente proiettato su di esso nell'impegno di "dare voce ai bambini". (BONDIOLI, SAVIO, 2018) Ma cosa si intende per "bambino attivo"? E soprattutto, questo costrutto, le sue sedimentazioni culturali e le sue interpretazioni sul campo sono in grado di porsi in dialogo efficace, nella nostra attualità, con le istanze connesse dalla presenza sempre più rilevante di "bambini migranti"? Quali sguardi si aprono cioè sul "bambino migrante" osservato attraverso le lenti del "bambino attivo"? Quali implicazioni educative ne conseguono? Si rende necessario esplorare più in profondità i significati e le interpretazioni diffuse del concetto di "bambino attivo" e le connesse interpretazioni e declinazioni educative del ruolo adulto così come hanno preso forma nella quotidianità dei contesti educativi e scolastici per l'infanzia.

Di fronte alle sfide e ai dilemmi espressi da fenomeni sociali di portata globale (si pensi tra gli altri alle migrazioni, alla globalizzazione dei mercati, alle diseguaglianze nell'accesso alle risorse, oggi anche alla pandemia) che si impongono come linee prioritarie per l'educazione, tanto nei contesti formali quanto in quelli informali, ciò che, a nostro parere, viene messo in movimento e in discussione è il fondamento stesso dello sguardo occidentale, imponendo da un lato la sua relativizzazione e dall'altro una necessaria attualizzazione e evoluzione.

In quest'ottica, di fronte alle sfide poste a scuola, nei servizi e nella vita comunitaria dal "bambino migrante", appare quindi importante ripercorrere e indagare criticamente il significato del concetto di "bambino attivo" e le connesse implicazioni educative per il ruolo adulto.

È così che, avviando questo percorso, ci si imbatte nel pensiero di Maria Montessori. La scuola, gli ambienti di vita, i contesti familiari chiedono, così come posto dal pensiero montessoriano, di essere profondamente ripensati per dare spazio alla libertà di movimento del bambino e permettere alla sua attività di avere corso. È nota la forza critica con la quale Montessori contesta le rigidità e l'arretratezza culturale che, nella scuola dei primi decenni del Novecento del secolo scorso, caratterizza l'organizzazione della vita dei bambini, condannati all'immobilità e alla passività come condizioni imprescindibili per l'apprendimento. Liberare i bambini da questi condizionamenti e queste restrizioni è quindi una condizione necessaria per permettere il libero corso dello sviluppo. Il primo passo da compiere consiste quindi nel "[...] creare l'ambiente adatto dove il fanciullo possa agire dietro a una serie di scopi interessanti da raggiungere, incanalando così nell'ordine e nel perfezionamento la sua irrefrenabile attività." (MONTESSORI, 1999, p. 68).

L'attività del bambino è quindi espressione della sua identità più profonda e spontanea che, mentre va rispettata e accolta, allo stesso tempo va anche coltivata e diretta, incanalandola verso il suo pieno sviluppo. L'ambiente curato e allestito a misura di bambino, gli opportuni materiali di sviluppo, la libera scelta individuale diventano in questa visione le condizioni basilari che una buona maestra ("direttrice" secondo il lessico montessoriano) deve saper allestire e garantire come opportunità per ogni bambino, impegnandosi in un costante lavoro di osservazione e comprensione delle attività e degli interessi che ognuno, in modo originale, mostra nel corso del suo sviluppo. Il ribaltamento di prospettiva che l'educazione attiva ha operato (e quella montessoriana non è che la più nota di un ampio e diversificato complesso di esperienze innovative in Europa e negli Stati Uniti che operano in questa direzione) ha inciso nel

tempo un profondo taglio rispetto alla cultura educativa precedente, segnando un nuovo passo. Che si debba partire dai bisogni del bambino, ponendolo al centro delle progettualità e degli interventi educativi, è infatti oggi un assunto che, almeno in via teorica e nelle intenzioni, nessun approccio e nessun metodo educativo pone in discussione. Questa visione tuttavia, considerando lo sviluppo che l'ha caratterizzata lungo il corso del secolo fino alla nostra contemporaneità, proprio perché è riuscita a tematizzare con una nuova luce i fenomeni educativi, al cui centro ha posto il bambino, ha finito anche per originare un gioco di ombre su cui vale la pena orientare lo sguardo e interrogarsi. L'idea, infatti, che sia il bambino a fare, a dover orientare con i suoi bisogni e interessi lo sviluppo educativo (a scuola i processi di insegnamento/apprendimento) ha indotto, come effetto secondario e sul lungo periodo, a una ipostatizzazione e cristallizzazione del concetto di "bambino attivo", contenendo così da un lato, il rilievo della responsabilità di azione e intervento diretto dell'adulto e, dall'altro, negando la natura dialettica e dinamica del processo educativo stesso.

L'accentuazione esasperata, che si rileva nel fluire della cultura educativa in molte realtà, del ruolo centrale del bambino che va compreso, ascoltato, accolto nelle sue motivazioni è stata spesso interpretata nei termini di attesa, sospensione dell'azione e dell'intervento dell'adulto che, in questa visione, avrebbe il compito di osservare, allestire i contesti e non interferire nel libero e spontaneo corso delle esperienze che i bambini, lungo la scia dei loro interessi, sarebbero in grado di sviluppare in piena autonomia. All'attività del bambino corrisponde così la passività, il non intervento dell'adulto. Gli adulti interpretano cioè il proprio ruolo se osservano, ascoltano i bambini, rilanciano, allestiscono contesti, ambienti e materiali in sintonia con i loro interessi; promuovono, accompagnano le esperienze senza interferire, senza orientare e dirigere. Ma che cosa dice, che cosa fa concretamente un educatore o un insegnante che ha presente il bambino attivo e pensa al proprio ruolo in termini di adulto accogliente, che accompagna e promuove dall'interno l'esperienza dei bambini? Oltre a essere cauti e attenti a cosa *non* fare, a cosa *non* dire, a cosa *non* aggiungere o *non* togliere dal raggio di azione dei bambini, per non limitare la loro spontanea attività, come si muovono in positivo gli adulti? Come traducono cioè in gesti, parole, interventi e modalità di relazione, l'interpretazione di un ruolo adulto rispettoso dell'attività spontanea dei bambini perché non autoritario, non trasmissivo, non impositivo, non direttivo? In molti casi, educatori e insegnanti sperimentano un vuoto: non sanno cosa dire, cosa fare, cosa introdurre o modificare nel corso delle esperienze che i bambini vivono insieme a loro e grazie a loro, che ne siano o no consapevoli. Questo vuoto nelle pratiche educative

segnala come forse, nella cultura pedagogica occidentale, si sia verificato un significativo investimento nella traduzione educativa del modello di adulto autorevole ed empatico, che ascolta e osserva i “bambini attivi”, riservando però scarse o deboli attenzioni alla elaborazione di modelli educativi dell’intervento educativo che, distanziandosi da quello trasmissivo e autoritario, riuscissero a declinare in modo positivo la presenza e l’azione diretto, il fare e operare dell’adulto con i bambini. I limiti di questo modello sono evidenti ma diventano critici quando consideriamo le situazioni nelle quali, per qualsiasi ragione, i bambini vivono esigenze educative specifiche. Infatti, quando i bambini hanno storie di vita difficili e sofferte, quando esprimono fatiche o disagi - come può accadere per l’esperienza dei “bambini migranti” - questo modello educativo non può che fallire. In questi casi, l’eccessivo investimento sul ruolo attivo del bambino, e il conseguente ruolo passivo degli adulti, può risultare del tutto inefficace, se non addirittura dannoso. L’idea del bambino attivo, connotata culturalmente nell’orizzonte occidentale, perde significato se applicata tout court addosso a bambini sfuggiti dalla guerra nei loro Paesi, rifugiati politici o comunque lontani da coordinate culturali note, per i quali essere attivi magari è stata una concreta e drammatica prova di sopravvivenza. Per questi bambini possono essere destabilizzanti o incomprensibili gli adulti che attendono la loro libera scelta tra diverse possibilità, o che si aspettano che siano loro a esprimere/manifestare i loro interessi, o che pongano attivamente domande o esplorino spontaneamente ciò che è messo a loro disposizione.

Centrare tutto l’investimento sull’idea del bambino attivo, che fa autonomamente e spontaneamente e che porta gli adulti all’attesa, a non fare, non intervenire, stare in disparte per dare indirettamente ai bambini supporto, incoraggiamento senza interferire, promuovendo le loro esplorazioni, in questi casi può generare un grande vuoto.

Abbiamo bisogno di arricchire e fare evolvere la cultura educativa diffusa nei servizi e nei contesti scolastici oltre l’idea stereotipata del “bambino attivo” per favorirne un ampliamento in una visione più complessa e profonda, di natura dinamica e processuale, orientata al contesto e alle interconnessioni che lo pervadono, non all’assolutizzazione di un solo soggetto (il bambino, l’adulto, i programmi, i contenuti, la famiglia).

## **OLTRE IL “BAMBINO ATTIVO”**

Del resto, il finire del secolo scorso è stato caratterizzato dall'affermarsi di nuovi modelli di interpretazione dello sviluppo e dell'educazione (teorie sistemiche, socio-costruttivismo, psicologia culturale) che, pur nelle differenze, nell'insieme hanno disegnato la fisionomia di una "svolta contestualistica", come ci ricordano Olga Liverta Sempio e Antonella Marchetti (2001), per la quale si è modificata la visione dell'apprendimento come processo di scoperta individuale, centrato sull'attività del bambino come individuo, per affermare che in sintonia con Bruner (2003):

[...] l'apprendimento è quasi sempre un'attività comunitaria: è il processo per il quale si perviene a condividere la cultura. Non si tratta solo di far sì che il bambino si appropri davvero delle sue conoscenze, ma che se ne appropri in una comunità di persone che condividono il suo senso di appartenenza ad una cultura. È questa convinzione che mi porta ad enfatizzare l'importanza non solo della scoperta e dell'invenzione, ma anche del confronto e della compartecipazione: in una parola, l'importanza di creare una cultura collettiva che sia oggetto di insegnamento e che riesca a costituire un momento efficace nel tragitto che porta il bambino a diventare membro della società adulta in cui vive la propria vita (BRUNER, 2003, p. 156-157).

Non si tratta allora tanto di sottolineare il ruolo attivo del bambino ma di includere in modo più dinamico una pluralità di variabili ed elementi che in modo interconnesso concorrono lungo il corso dei processi educativi e che, insieme a quella del bambino, implicano la partecipazione attiva degli adulti. Il paradigma culturale che sviluppa la prospettiva di Lev Semënovič Vygotskij sullo sviluppo, apre possibilità da ampliare e sviluppare con maggiore compiutezza in ambito educativo. Se, infatti, assumiamo il principio vygotskiano che l'apprendimento precede lo sviluppo, allontanandoci così dall'idea che lo sviluppo faccia spontaneamente il suo corso se il bambino fa attivamente esperienza del mondo, ristabiliamo lo spazio per una dinamica intersoggettiva e culturale, quindi anche per un ruolo più attivo e responsabile dell'adulto nei confronti della crescita e dell'educazione negli anni dell'infanzia (INFANTINO, 2019). Con Tomasello (2005, 2019) possiamo, infatti, condividere il rilievo dell'apprendimento culturale ai fini della formazione degli individui, inteso come processo complesso in cui gli adulti "trasmettono" ai bambini le conoscenze e i significati maturati nel loro contesto culturale, mettendole a loro disposizione perché se ne appropriano e le trasformino. In altri termini "le conoscenze che un singolo organismo può ottenere limitandosi a osservare il mondo per conto proprio sono ben poche" (TOMASELLO, 2005, p. 197). Se poi il contesto culturale e il mondo in cui muoversi sono per il bambino nuovi o non del tutto familiari, com'è il caso di tutti i bambini "migranti" che provengono da altri Paesi o da contesti familiari che si riferiscono ad altre culture minoritarie, la funzione di "trasmissione" culturale degli adulti nei loro confronti diventa ancor più essenziale. Si tratta cioè di mettere a loro disposizione in modo chiaro codici, linguaggi, significati,

regole culturali che non sono universi di cui i bambini migranti devono fare scoperta, in "attive" esperienze individuali, ma condizioni di conoscenza senza le quali si crea ignoranza, disuguaglianza, svantaggio. La sfida è quindi quella di elaborare interpretazioni del ruolo adulto come attivo promotore di apprendimento culturale individuando strategie, approcci, metodi di "trasmissione" culturale democratici, pluralisti, rispettosi dei bambini. Il primo passo resta quello di costruire nuove interpretazioni del ruolo educativo dell'adulto. Come, infatti, abbiamo potuto rilevare grazie al questionario che abbiamo somministrato a centosei studenti, futuri educatori e insegnanti, (il questionario sarà presentato e discusso nei successivi paragrafi), la percezione dell'area di intervento dell'adulto è confusa, a tratti incoerente. Pur riconoscendo infatti che i bambini migranti portano con sé una storia complessa, di sofferenza e a volte di traumi, per la quale vanno attivati interventi mirati di accoglienza per garantire benessere e giustizia sociale (49% risposte) poi, dovendo descrivere le azioni che un educatore/insegnante è chiamato a mettere in atto, il 76% degli intervistati ritiene che non sia necessario investire in particolari strategie ma che, al contrario, si tratti genericamente di gestire "una pluralità di situazioni, come sempre in una classe". Se nella cultura diffusa e condivisa non prende forma un'idea più precisa del valore del gruppo, dell'apprendimento come partecipazione, delle funzioni educative e della centralità dell'intervento che gli adulti hanno la responsabilità di assumere come proprio nei confronti dei bambini, le condizioni della formazione, soprattutto per i bambini "migranti", non potranno facilmente migliorare.

Oggi più che mai si concretizza l'esigenza di cambiare paradigma e di assumere nuove priorità in campo educativo, spostando il focus dal singolo bambino al gruppo, al contesto, a processi sistemici di maggiore complessità, nell'ottica, riprendendo l'espressione di Edgar Morin (2000), "della necessità di una democrazia cognitiva". Il tema cioè non riguarda più (come forse ha avuto senso nel secolo scorso) offrire risorse e possibilità per lo sviluppo del singolo individuo ma chiede di porre con radicalità questioni educative che esigono nuove interpretazioni del ruolo educativo e delle responsabilità del mondo adulto nei confronti dei bambini e del loro futuro su questo pianeta, nelle nostre società. La questione è posta con molta chiarezza da Bruner quando afferma che

Se e quando supereremo l'occulta disperazione in cui viviamo oggi e ci sentiremo di nuovo capaci di frenare la corsa verso la distruzione, si farà strada, probabilmente, una teoria dello sviluppo di tipo nuovo. A motivarne l'elaborazione sarà il problema di come creare una generazione nuova che sappia impedire al mondo di dissolversi nel caos e nell'autodistruzione. Io credo che l'interesse centrale e specifico a cui risponderà sarà quello di come portare il giovane ad apprezzare il fatto che i mondi possibili sono molti, che significato e realtà sono

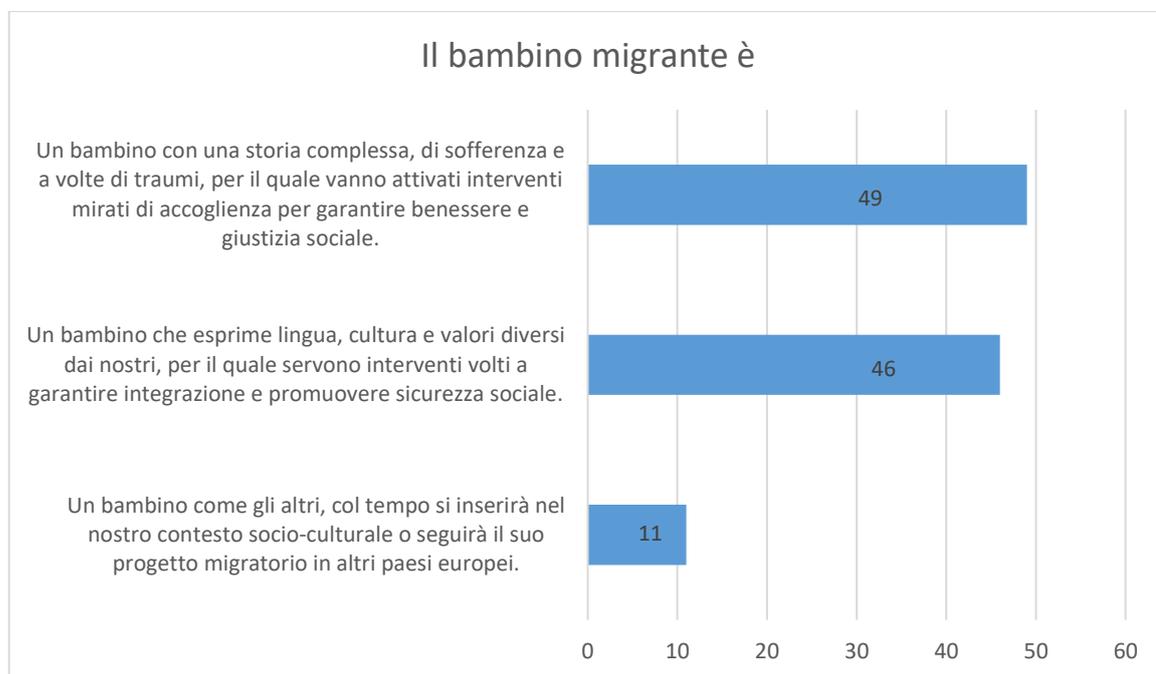
creati e non scoperti che la «negoziiazione» è l'arte di costruire significati nuovi mediante i quali gli individui possano regolare i loro rapporti reciproci. Dello sviluppo umano, io credo, non ci sarà un'immagine che collochi tutti i fattori di cambiamento all'interno dell'individuo, del bambino isolatamente considerato. Se qualche cosa l'abbiamo imparata dall'oscuro periodo storico in cui ci muoviamo, è che l'uomo, di certo, non è «un'isola completa in se stessa», ma un membro della cultura che eredita e che poi ricrea (BRUNER, 2003, p. 182).

Siamo pronti nelle nostre scuole, nei nostri servizi, nelle nostre università per questo cambiamento?

## **IL PENSIERO DI FUTURI EDUCATORI E INSEGNANTI**

Entriamo ora nello specifico della nostra indagine, che è stata svolta tra gennaio e febbraio 2020, costruendo un questionario *ad hoc* con una sequenza di domande aperte e chiuse (GATTICO, MANTOVANI, 1998, p. 115-142; PASTORI, 2017, p. 350-365) rivolto a 106 educatori e insegnanti in formazione che andranno, a conclusione del percorso universitario, a lavorare nei seguenti spazi educativi: nidi, scuole dell'infanzia, scuole primarie, servizi propri del mondo dell'educazione, gestiti in forma diretta dallo stato, convenzionati, privati o affidati a cooperative sociali. L'intento di questo questionario è stato quello di indagare quali fossero le idee personali (talvolta ingenue, talaltra maturate grazie a azioni nel sociale o ai primi lavori nei servizi) relative a un tema così importante come quello della migrazioni, e quali fossero le possibili prospettive di azione nei confronti di questi bambini. Le due domande iniziali sono state formulate prevedendo una risposta aperta: la prima legata alla parola migrante permettendo di ospitare in modo libero qualsiasi riflessione sul tema e la successiva unendo il nome bambino all'aggettivo migrante, anche questa con la massima libertà di scrittura. Gli interrogativi successivi sono stati presentati in modo chiuso, prevedendo la possibilità di esprimere un'unica scelta. Qui si trattava di individuare le attività più appropriate da poter proporre in classe, legate a una prospettiva mirata all'apprendimento della nuova lingua, piuttosto che nell'ambito del potenziamento di interventi sociali e relazionali. Dai grafici qui inseriti possiamo osservare le risposte relative ai quesiti a domande chiuse. Dalle percentuali relative alla prima domanda si coglie come la vita di un bambino migrante sia percepita come una realtà complessa, spesso dolorosa, che va seguita con cura, da una parte preservando e valorizzando la specificità della cultura di cui è portatore e al contempo attivando tutte le possibilità per una reale accoglienza, integrazione e garanzia del benessere necessario.

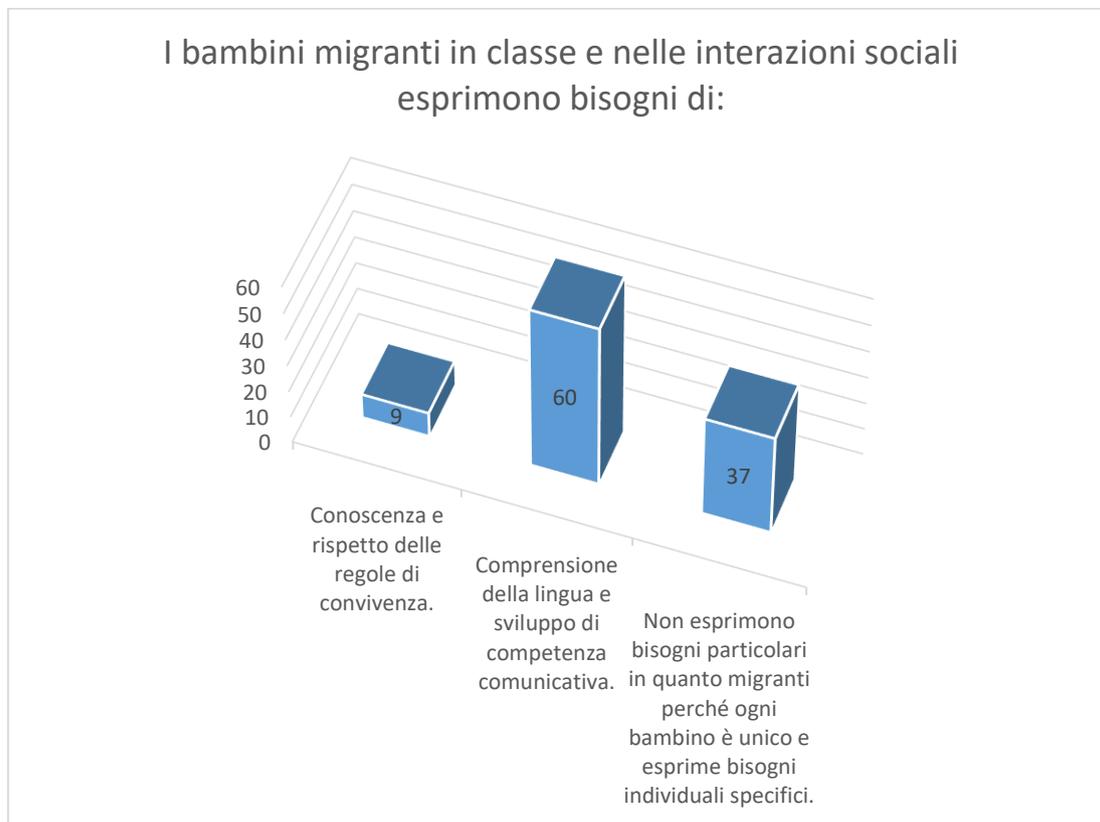
**Grafico 1** - Riflessioni sulla definizione "bambino migrante"



**Fonte:** elaborato dagli autori.

Nel passare alla raccolta dei bisogni volti a migliorare la vita dei bambini migranti in classe, nello specifico favorendo una reale interazione sociale, quello che viene percepito come il bisogno più impellente e significativo è quello che si rivolge in modo mirato allo sviluppo linguistico e comunicativo.

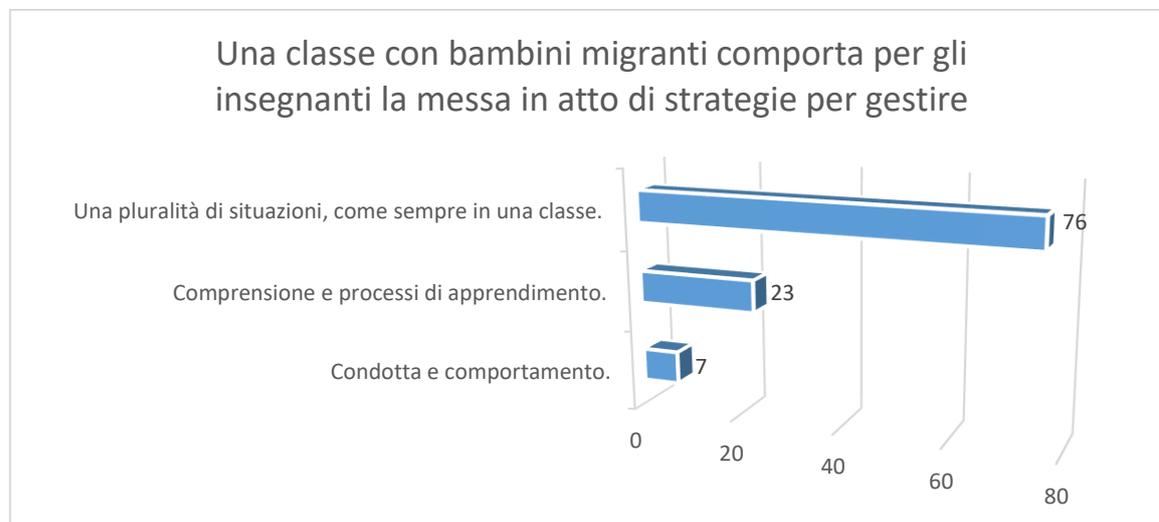
**Grafico 2** - I bisogni dei bambini migranti a scuola



**Fonte:** elaborato dagli autori.

Nella sfera delle strategie proposte, pensate per rendere concreti aspetti imprescindibili relativi a: cura, integrazione e valorizzazione dei bambini migranti, la risposta di futuri docenti ed educatori risulta, però, più vaga. Si ritorna a pensare alla classe come un unicum in cui sono già presenti tutte le proposte sufficienti per qualsiasi esigenza, proprie di ogni insegnante, e quindi non sembra necessario attivarne altre mirate ai nuovi arrivi.

**Grafico 3** - Le azioni necessarie in una classe con bambini migranti



**Fonte:** elaborato dagli autori.

Dalle risposte aperte invece si sono potute cogliere numerose sfaccettature, legate alle singole individualità, che ci permettono di affacciarci su una serie di idee in parte già codificate, in parte allo stato di prima riflessione o abbozzo. Tra le molte eccone alcune che sembrano nello specifico degne di nota, perché indicatrici di alcune prospettive. Si possono, infatti, individuare dopo una lettura attenta principalmente due traiettorie, quella per cui il migrante è definito come persona: "che si imbarca alla ricerca di possibilità", "che si sposta da un luogo all'altro", "in cerca di nuove possibilità", quella che invece si sofferma anche sulle specifiche difficoltà che spingono e talvolta obbligano alla partenza. A ricaduta la figura del minore viene nella prima prospettiva pensata come "un bambino che si sposta da un luogo all'altro", mentre nella seconda si definisce come un bambino "portatore di bisogni speciali dovuti all'inserimento in una cultura a lui estranea, ma anche fonte di possibilità di confronto", "che ha bisogno di maggior supporto, a livello scolastico", "che ha bisogno di essere protetto e al quale va assicurata sicurezza". Molti partecipanti al questionario, che potremmo includere in particolare nella seconda prospettiva, segnalano come il minore possa anche essere non accompagnato, caso specifico che necessita di un ulteriore percorso di accoglienza, avendo vissuto un'esperienza traumatica estrema. Il volto di questi bambini, nella seconda prospettiva, pare affiorare ricco di dettagli e di specifiche connotazioni, non più

un bambino migrante genericamente inteso, ma con un preciso riferimento a singole situazioni verso cui rivolgere differenti proposte (GRIGNOLI, TRAMONTANO, 2019).

Per concludere, dall'analisi dei questionari, si può dunque affermare che deve ancora essere costruita una modalità condivisa di approccio alla problematica della migrazione. La prospettiva raccolta è ancora legata a una visione valoriale il più delle volte condivisa teoricamente, fissata su piccoli atti singoli, non rivolta a un approccio globale che influenzi realmente il mondo educativo o quello della scuola. Ciò è confermato dall'incapacità di pensare a diverse prospettive di intervento, integrative o totalmente differenti rispetto a quelle utilizzate nel realizzare il solito modo di agire nella scuola (ZUCCOLI, 2016). Pare di cogliere da questi dati come questi futuri docenti ed educatori non abbiano ancora messo a tema, in parte o del tutto, il problema della migrazione unita alla riflessione sulla necessità di attivare modi diversi di pensare ai bambini, alle sezioni e alle classi. La proposta che viene pensata è sempre la stessa prevista per ogni bambino, nessun cambiamento da un punto di vista più strutturale, che metta in forse la tenuta della stessa scuola così come è pensata, al di là dei cambiamenti anche epocali che possono essere vissuti. Non entra in discussione il modello scolastico conosciuto.

## **"SCUOLA È IL MONDO"**

Questo paragrafo, l'ultimo previsto da questo contributo prima delle conclusioni, inizia con un titolo che è una citazione dalla pedagogista italiana Giuseppina Pizzigoni, coeva di Maria Montessori. "Scuola è il mondo", ci dice, "L'ambiente scolastico per una scuola che vuol mettere gli scolari in contatto col mondo è. il mondo" (PIZZIGONI, 1956, p. 31-33) e ancora

È necessario allargare il nostro concetto di scuola fino a sentire che scuola è il mondo. È necessario convincersi che ogni cosa, ogni fatto, ogni uomo che venga a contatto col bambino gli è maestro. È necessario che il maestro di classe veda il suo compito precipuo nel procurare questi sani contatti, affinché da essi derivi quel fatto di suprema bellezza che è l'educazione (PIZZIGONI, 1931, p. 9-10).

La prospettiva che ci offre questo brano e che risulta coerente con l'articolarsi di questo scritto è quella relativa al secondo passaggio che l'educatore e l'insegnante, o meglio la comunità educante nella sua globalità, dovrebbero, nella prospettiva proposta, tenere in considerazione. Se, dunque, il primo passo indicato è stato quello relativo al cambiamento della postura del docente che dovrebbe essere diversa, non più esclusivamente osservativa, rigidamente rispettosa di un'azione autonoma del bambino,

inteso più come singolo che come collettività, ma propositiva e fattiva nella visione della garanzia di uno sviluppo globale per ognuno e al contempo per la totalità della classe; il secondo passo è quello relativo al recupero della dimensione collettiva e sociale della sezione, della classe. Su questo aspetto abbiamo visto che gli stessi futuri docenti non hanno ancora formulato le loro riflessioni. Si tratta di una classe che, invece, deve essere vista necessariamente come un microsistema vitale costantemente interrelato con i mesosistemi, gli esosistemi, i macrosistemi in cui è inserito (BRONFENBRENNER, 1989). Nella prospettiva attuale di una globalizzazione espansa i microsistemi non possono più salvaguardare i propri confini, in una serie di passaggi attutiti in cui i riferimenti immediati rimangono solo le sfere confinanti, ma vengono improvvisamente influenzati dai macrosistemi. Non esiste più quella rete di protezione che ha caratterizzato i microsistemi occidentali nelle epoche precedenti, in una visione marcatamente miope ed egoista. I servizi educativi debbono ormai mantenere una visione aperta e conoscitiva di quanto nel mondo sta accadendo, avendo uno sguardo non più solo isolato e circoscritto, per saper prendere delle decisioni e agire nell'immediatezza delle nuove urgenze. Al di là che in una sezione e in una classe sia effettivamente presente un bambino migrante, il problema di un mondo diseguale, delle urgenze della guerra e della povertà, in ogni caso si pone e chiede la necessità di una riflessione da portare all'emersione per garantire un posizionamento efficace della comunità classe (MICCO, 2014). Il rinchiudersi in una prospettiva autoreferenziale, che auto-supporta le proprie prospettive, può essere profondamente dannoso non solo per gli insegnanti che rischiano di pensare a un'idea di scuola e di bambino ormai lontana, ma anche per i bambini, che a fronte di una prospettiva di cambiamento non hanno ancora posizionato nuovi pensieri. Come possano giungere queste riflessioni sul mondo che cambia semplicemente dalle parole degli stessi bambini è un aspetto da tenere in considerazione, per far questo inseriamo qui il protocollo di una conversazione realizzato in una classe terza dal maestro Franco Lorenzoni:

Il primo giorno della terza elementare, mentre stavamo condividendo le nostre memorie dell'estate scambiandoci ricordi intimi e comici, a un tratto, dalle parole di Elisa è emersa un'immagine di tutt'altro tono e colore. Era l'immagine di Aylan, il piccolo bambino curdo di Kobanê morto affogato a tre anni e fotografato sul bagnasciuga dell'isola di Kos. La voce e la sensibilità di Elisa ricordano quella immagine, che tutti i bambini avevano visto. Mario allora pone una domanda imprevista: "Maestro, perché le persone emigrano?". "È una domanda importante," rispondo. "Penso che dovremo dedicare molto tempo ad affrontare il problema che hai posto" (LORENZONI, 2019, p. 11).

Nei giorni seguenti il maestro continua a riflettere su come sia possibile proporre un tale argomento, quali parole trovare, come affrontare in modo significativo e

comprensibile per i bambini un tema come quello dell'emigrazione. Non trovando una risposta, né una proposta operativa convincente sceglie di rilanciare la stessa domanda di Mario, chiedendo direttamente ai bambini di esprimersi, ecco i passaggi di questa conversazione, che si ritiene importante proporre nella sua integralità:

"Perché si emigra?"

ALESSIA: "Si emigra perché uno ha dei parenti in un'altra nazione".

DAVID: "Gli dicono che è un posto accogliente e grazioso e decidono di andarci. Vogliono venire in Europa, ma poi quelli dell'Europa non li lasciano venire".

NISRIN: "Se non trovano lavoro, vanno in un altro paese e trovano lavoro e danno da mangiare ai figli".

LORENZO: "Una persona potrebbe anche emigrare perché non gli piace un posto dove succedono tante cose brutte a tante persone. Ha paura e va via".

MARIO: "Ci stanno persone cattive tipo i ladri che ti rubano o per la povertà".

DIEGO: "O perché c'è la guerra".

CHIARA: "I bambini devono andare con i genitori da una parte per lavoro o perché i soldi sono pochi e devono andare via".

SERIANA: "Una persona può anche emigrare perché ha visto che, quando arrivano quelle persone che vogliono conquistare tutto, scappano perché hanno paura".

FRANCO IL MAESTRO: "Rispondere alla domanda che ha posto Mario non è facile. È un problema che non si risolve facilmente. Forse ci metteremo settimane o mesi per provare ad affrontarlo".

AMBRA: "Se è un problema, dobbiamo conoscere i dati".

FRANCO IL MAESTRO: "E secondo voi quali sono i dati di cui abbiamo bisogno?"

EMILIA: "I dati dei soldi".

AMBRA: "Dei poveri e dei ricchi" (LORENZONI, 2019, p. 26-27).

I bambini quindi osservano il mondo in cui sono già completamente immersi, hanno necessità in uno spazio pubblico, condiviso di poter elaborare i propri pensieri, provare a comprendere quanto accade. Il ruolo del maestro, anche in questo caso, non è di chi ignora una domanda, fornisce un'immediata soluzione, ma quello di chi costruisce uno spazio di riflessione, garantisce il suo svolgimento, prende una posizione, consentendo la libertà di pensiero. Se questa discussione si riferisce alla scuola primaria, numerose sono le possibilità anche per nido, scuola dell'infanzia.

## CONCLUSIONI

Siamo ben consapevoli di quanto, segnalando l'urgenza di nuovi paradigmi educativi e di un ruolo adulto più esplicito e attivo, sia elevato il rischio che la questione venga intesa come operativa elaborazione di nuove procedure di intervento, come se il problema fosse solo di cambiare le azioni che normalmente insegnanti e educatori fanno quando sono in classe con i bambini. Siamo al contrario convinte che il problema, reso visibile e urgente dall'intensità drammatica di fenomeni globali, abbia una natura ben più profonda e interroghi l'idea stessa di sviluppo (economico, culturale, sociale) e perciò anche l'idea stessa di educazione che la prospettiva occidentale ha coltivato per

decenni. Non può più essere sufficiente un atteggiamento educativo volto a riconoscere, in una sorta di pluralismo relativista, che ogni cultura, coerentemente con la propria visione del mondo, elabora la propria educazione secondo valori, ideali, significati ad essa coerenti. Si tratta di coltivare una visione più ampia e dialettica, globale in un'accezione positiva del termine, capace di nutrirsi dell'interazione dinamica e dialettica tra culture. Capace di generare nei bambini grazie al ruolo degli adulti, domande dotate di senso non tanto, crediamo, per la forza di originare percorsi e processi fine a sé stessi, ma, al contrario, in quanto movimento di ricerca orientata a definire approdi riconoscibili, a condividere con gli altri di punti di riferimento equi per tutti. L'insegnante che nell'esempio precedente assume le domande dei bambini come terreno del proprio lavoro educativo segnala che si tratta non solo di adottare un metodo dialogico capace di accogliere e porre in circolazione comunicativa i punti di vista dei bambini, ma anche di nutrire quel processo di argomenti, dati, contenuti, informazioni utili per garantire un approdo conoscitivo e non un mero girovagare, di domanda in domanda. In questo senso oggi più che mai è importante interrogarsi e problematizzare il ruolo adulto per non lasciare soli i bambini, affidando interamente a loro (come singoli individui) il compito di costruire "attivamente" conoscenza e sapere.

Indubbiamente la questione non è affatto semplice e scontata, chiede al mondo educativo adulto molta lucida onestà considerando che, per dirla con le parole di Franco Lorenzoni

Il nostro ruolo ci dà un potere così assoluto che ci viene facile, troppo facile, abusarne. E lo dico a me stesso prima di tutto, perché mi interrogo spesso sui limiti del nostro diritto a educare, che dovrebbe essere sempre, come dice la parola, un *portar fuori* e non un *portare dove vogliamo noi* (LORENZONI, 2017, p. 89).

Ma gli adulti non possono restare bloccati tra l'alternativa di rinunciare a condurre e il rischio di condurre verso una meta predefinita. Su questi stessi nodi, forse con uno slancio eccessivamente idealistico, Paulo Freire aveva riflettuto segnalando l'ineluttabilità della natura dialettica e comunitaria dei processi educativi e affermando che "gli uomini si educano in comune attraverso la mediazione del mondo" (FREIRE, 2002, p. 69). Oggi però è proprio il mondo in cambiamento - nei processi migratori di portata globale, nei mutamenti climatici che disegnano nuovi ambienti e minacciano la stessa sopravvivenza del pianeta, nelle ingiustizie nell'accesso e distribuzione delle risorse - e impone agli adulti la necessità di scelte educative orientate ad altre visioni e priorità di sviluppo, ad altre responsabilità nell'educazione delle nuove generazioni, che

erediteranno le conseguenze di problemi di portata globale. Il tema del cambiamento è quindi prioritario e profondo.

Nel 1979, in un periodo storico lontano e diverso dall'attuale, Franco Basaglia, psichiatra e intellettuale che ha rivoluzionato la psichiatria e le istituzioni per la salute mentale, ha svolto una serie di conferenze in Brasile discutendo con studenti, professionisti, tecnici impegnati come lui, nella sfida di cambiare non sole le pratiche ma anche i significati e le strutture organizzative del lavoro. Uno dei temi cruciali intorno ai quali si sviluppano i suoi pensieri riguarda proprio il cambiamento e vorremmo affidare alle sue parole la chiusura di queste nostre riflessioni.

Bisogna pensare a un altro modo di lavorare per il cambiamento [...] Il problema è che mentre denunciando questi fatti dobbiamo anche cambiare la realtà della nostra vita professionale. La denuncia deve essere pratica, reale, deve essere cioè una pratica di cambiamento (BASAGLIA, 2018, p. 81).

## REFERÊNCIAS

BASAGLIA, Franco. **Conferenze brasiliane**. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2018.

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. **Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6**. Roma: Carocci Editore, 2018.

BRONFENBRENNER, Urie. **Ecologia dello sviluppo umano**. Bologna: Il Mulino, 1989.

BRUNER, Jerome. **La mente a più dimensioni**. Bari: Laterza, 2003.

FREIRE, Paulo. **La pedagogia degli oppressi**. Torino: Gruppo Abele, 2002.

GATTICO, Emilio; MANTOVANI, Susanna (Eds.). **La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi**. Milano: Bruno Mondadori, 1998.

GRIGNOLI, Daniela; TRAMONTANO, Gianluca. Un'esperienza locale di inclusione scolastica di minori stranieri non accompagnati in Molise. **Minori giustizia**: rivista interdisciplinare di studi giuridici, psicologici, pedagogici e sociali sulla relazione fra minorenni e giustizia, 3, Milano: Franco Angeli, Milano 2019. Disponibile em: <http://digital.casalini.it.proxy.unimib.it/10.3280/MG2019-DOI: 10.3280/MG2019-003015>. Accesso em: 4 apr. 2020.

INFANTINO, Agnese. **I bambini imparano**. Milano: Guerini, 2019.

LIVERTA SEMPPIO, Olga; MARCHETTI, Antonella. Prefazione. In: PIANTA, Robert. **La relazione bambino-insegnante**. Milano: Raffaello Cortina Editore, 1999.

LORENZONI, Franco. **I bambini ci guardano**. Una esperienza educativa controvento. Palermo: Sellerio Editore, 2019.

LORENZONI, Franco. **I bambini pensano grande**. Cronaca di una avventura pedagogica. Palermo: Sellerio Editore, 2017.

MICCO, Virginia de. Crescere Sulla Frontiera: Dal Trauma Alla Memoria in Bambini e Adolescenti Migranti. **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 22, n. 42, 2014, p. 47–62. Disponível em: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edssci&AN=edssci.S1980.85852014000100004&lang=it&site=eds-live&scope=site>. Acesso em: 4 apr. 2020.

MONTESSORI, Maria. **La scoperta del bambino**. Milano: Garzanti, 1999.

MORIN, Edgar. **La testa ben fatta**. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2000.

PASTORI, Giulia. **In ricerca**. Prospettive e strumenti per educatori e insegnanti. Parma: Edizioni Junior-Spaggiari, 2017.

TOMASELLO, Michael. **Le origini culturali della cognizione umana**. Roma: Il Mulino, 2005.

TOMASELLO, Michael. **Diventare umani**. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2019.

ZUCCOLI, Franca. "L'azione didattica". In: NIGRIS, Elisabetta; TERUGGI, Lilia & ZUCCOLI, Franca (Eds.). **Didattica generale**. Milano: Pearson, 2016, p. 43-82.

## NOTAS

### BAMBINI MIGRANTI: ALCUNE RIFLESSIONI A PARTIRE DA PERCORSI ITALIANI

Migrant children: reflections based on italian research professional development trajectories

#### **Agnese Infantino**

Doutora em Educação  
Università degli Studi di Milano-Bicocca,  
Dipartimento di scienze umane per la formazione "Riccardo Massa", Milão, Itália  
agnese.infantino@unimib.it  
<https://orcid.org/0000-0002-7659-9131>

#### **Franca Giuliana Maria Antonia Zuccoli**

Doutora em Educação  
Università degli Studi di Milano-Bicocca,  
Dipartimento di scienze umane per la formazione "Riccardo Massa", Milão, Itália  
E-mail: franca.zuccoli@unimib.it  
<https://orcid.org/0000-0003-0551-9189>

#### **Endereço de correspondência do principal autor**

U06, Piazza dell'Ateneo Nuovo, 1 - 20126 MILANO, Italia.

#### **CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA**

**Concepção e elaboração do manuscrito:** A. Infantino, F. Zuccoli

**Coleta de dados:** A. Infantino, F. Zuccoli

**Análise de dados:** A. Infantino, F. Zuccoli

**Discussão dos resultados:** A. Infantino, F. Zuccoli

**Revisão e aprovação:** A. Infantino, F. Zuccoli

**FINANCIAMENTO**

Não se aplica.

**CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM**

Não se aplica.

**APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

Não se aplica.

**CONFLITO DE INTERESSES**

Não se aplica.

**LICENÇA DE USO** – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

**PUBLISHER** – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

**EDITORES** – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão e Kátia Agostinho.

**HISTÓRICO** – uso exclusivo da revista

Recebido em: 13-04-2020 – Aprovado em: 09-06-2020.