

Talia Lerin  
*Centre Babel, Paris*

[pp. 101-115]

# La mediazione scolastica transculturale per tessere legami tra scuola e famiglia

---

To obtain information or share views on this article, please contact the first author at the following address: Talia Lerin at the following address: Centre Babel, Paris. E-mail: tlerin@gmail.com

---

## Estratto

Le ricerche internazionali indicano che in Francia i figli di migranti sono almeno due volte più suscettibili d'incontrare difficoltà scolastiche. È necessario quindi tenere conto dei loro bisogni specifici tanto individuali come culturali per costruire dispositivi più adatti. Le ricerche improntate all'approccio transculturale dimostrano che la scuola può costituire un ponte tra la società d'accoglienza e le famiglie migranti, favorendo il benessere, la riuscita e l'inclusione scolastica di questi studenti. Presenteremo l'approccio transculturale a cui s'ispira il dispositivo di mediazione scolastica transculturale che mira a tessere legami tra scuola e famiglie migranti, per aiutare al meglio questi studenti, riducendone la fragilità scolastica.

**Parole chiave:** Approccio transculturale, Mediazione scolastica, Prevenzione scolastica, Inclusione scolastica.

## Abstract

International surveys indicate that in France children of migrants are at least twice as likely to encounter school difficulties compared to autochthonous students. This implies the necessity to take into account their specific individual and social needs to create more effective prevention programs. The Transcultural Approach shows that schools can act as a bridge between the host society and migrant families, promoting well-being, success and school inclusion in children of migrants. This paper presents the Transcultural Approach that inspired the Transcultural School Mediation program, which aims to bridge the gap between school and migrant families, reducing school vulnerability factors in the children of migrants.

**Keywords:** Transcultural approach, School mediation, Prevention at school, School inclusion.

## 1. Introduzione

Il presente articolo si focalizza sulla nostra esperienza francese in ambito scolastico e transculturale, con l'obiettivo di favorire la discussione e la riflessione su questioni interculturali e transculturali che stanno particolarmente a cuore ai professionisti scolastici sia in Italia che in Francia. Per favorire la comprensione del lettore riguardo al contesto scolastico e migratorio francese, riteniamo occorra prima realizzare un confronto con quello italiano.

Gavazzi e Zampella (2009) dimostrano che i contesti socio-culturali e scolastici francesi e italiani presentano importanti differenze riguardo alla storia migratoria e ai valori fondanti della scuola pubblica.

Riguardo alla prima differenza, gli autori sottolineano la lunga storia migratoria francese che risale all'epoca colonialista. Oggigiorno nei quartieri detti sensibili o difficili, localizzati principalmente nelle periferie urbane, la percentuale di studenti di origine magrebina o sub-sahariana è molto elevata. Il rischio insito in tali situazioni è la riproduzione di dinamiche neo-coloniali legate a rapporti di potere, che sfociano in fenomeni di emarginazione, ghettizzazione, stigmatizzazione, ingiustizia, discriminazione e violenza in seno alla scuola (Gavazzi & Zampella, 2009). Fin dagli anni '80 in Francia è cresciuto l'interesse e l'attenzione alla seconda generazione di migranti, ovvero ai figli di migranti nati e cresciuti nella società d'accoglienza, così come alle loro specificità e difficoltà psicologiche, sociali e scolastiche (Gavazzi & Zampella, 2009). Ciò con l'obiettivo di favorire la loro integrazione sociale e scolastica.

La storia migratoria italiana è invece molto più recente: questo spiega l'interesse e l'attenzione portati sulle prime generazioni di migranti per favorire la loro integrazione,

attraverso l'apprendimento della lingua italiana, per sopperire alle difficoltà linguistiche e scolastiche. La Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013<sup>1</sup> afferma che «Per questi alunni, e in particolare per coloro che sperimentano difficoltà derivanti dalla non conoscenza della lingua italiana - per esempio alunni di origine straniera di recente immigrazione e, in specie, coloro che sono entrati nel nostro sistema scolastico nell'ultimo anno - è parimenti possibile attivare percorsi individualizzati e personalizzati, oltre che adottare strumenti compensativi e misure dispensative [...]. In tal caso si avrà cura di monitorare l'efficacia degli interventi affinché siano messi in atto per il tempo strettamente necessario». Tale circolare fa così rientrare i bisogni educativi degli allievi stranieri nell'ambito dello svantaggio linguistico e culturale.

Gavazzi e Zampella (2009) sottolineano che la storia migratoria italiana si caratterizza inoltre per l'accoglienza di una più ampia gamma di gruppi culturali, provenienti da Paesi con i quali l'Italia non ha necessariamente intrattenuto rapporti di colonizzazione.

Riguardo ai valori sui quali si fonda la scuola pubblica, esiste un'altra differenza tra sistema scolastico francese e italiano. In Francia il principio di laicità costituisce uno dei valori primordiali sui quali si è costruita la scuola della Repubblica. Tale principio prevede la stretta separazione tra le istituzioni religiose e quelle pubbliche, così come il divieto di qualsiasi forma di proselitismo religioso, compresa l'esibizione di simboli religiosi nello spazio pubblico. Ciò non avviene in Italia, Paese di forte tradizione cattolica.

Secondo alcuni autori come Idris (2016), in Francia il principio di laicità viene seguito quasi come un dogma religioso o un'ideologia per evitare le insidie del razzismo, della discriminazione e della stigmatizzazione. In un contesto di tale rigidità morale, non sor-

---

<sup>1</sup> MIUR, Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013 - Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.

prende affatto che il divieto dell'uso del *hijab* (velo islamico) a scuola abbia creato grande scalpore e polemica nell'opinione pubblica.

Nonostante la lunga storia migratoria francese, nel 2013 la Commissione europea ha denunciato la mancanza di apertura interculturale in Francia. Tale apertura è percepita infatti come una minaccia ai valori repubblicani, in particolare a quello della laicità (Giraud, 1995). Il paradosso interculturale francese risiede nel fatto che prendere in considerazione l'appartenenza culturale o religiosa è percepito come un atto discriminante (Lerin, 2017). Ma nella realtà dei fatti ciò che accade è il contrario, ovvero essere ciechi all'alterità culturale e alla singolarità di ognuno ci impedisce di capirlo meglio e di adattarci ai suoi bisogni individuali e culturali, il che diviene fonte di discriminazione, poiché il principio dell'uguaglianza delle opportunità di partenza non viene garantito (Sarot *et al.*, 2013; Lerin, 2017). Per Malewska-Peyre «cancellare le differenze che esistono realmente significa non essere in grado di fornire l'educazione di cui hanno bisogno i figli di migranti, esigere da questi bambini uno sforzo spesso impossibile, causare fallimento e l'esclusione da parte loro» (in Lorreyte, 1989, p. 139).

La cecità culturale francese resta la traccia vivente di una ferita coloniale, non ancora sufficientemente elaborata, che costringe a distogliere lo sguardo, o addirittura a rimuovere dalla coscienza la questione dell'alterità culturale sia a scuola che nella società. Tale cecità culturale costituisce un meccanismo di difesa inconscio messo in atto collettivamente per preservare il fragile narcisismo nazionale. Per uscire dalla cecità culturale è necessario innanzitutto elaborare la ferita coloniale condivisa dai discendenti di coloni e dai discendenti di colonizzatori per poter attingere alla riconciliazione e al consolidamento di un'identità nazionale solida e meticcata. Parallelamente occorre trasformare l'opinione pubblica sulla migrazione e sull'alterità culturale e linguistica. Bisogna inoltre fare ulteriori sforzi per innova-

re le politiche educative, migratorie e sociali in modo tale da favorire una migliore accoglienza delle famiglie migranti, una maggiore «mescolanza sociale» e una migliore qualità dell'inclusione scolastica degli studenti di classi sociali svantaggiate, migranti e figli di migranti (Mons, 2008).

Un altro ostacolo allo sviluppo di un'educazione veramente interculturale in Francia riguarda le politiche nazionali sull'immigrazione e l'istruzione, che utilizzano il termine integrazione come sinonimo di assimilazione culturale, impedendo di garantire un maggiore riconoscimento, valorizzazione e adattamento all'alterità culturale altrui (Bowen, 2004; 2008; Castels, 2004; Hargreaves, 1995; Scott, 2007; in Palaiologou e Dietz, 2012). Ciò comporta lo sviluppo di fenomeni di assimilazione istituzionale e di violenza istituzionale rivolti verso gli studenti più fragili e le famiglie venute da altrove.

Nonostante le differenze tra i due contesti socio-culturali e scolastici, ci sono anche molte similitudini secondo Gavazzi e Zampella (2009). Entrambi i sistemi scolastici sono attualmente in crisi e le riforme sembrano non riuscire a risolvere i loro problemi strutturali. Più precisamente, in entrambi i sistemi le istituzioni scolastiche incontrano delle difficoltà importanti nel garantire pari opportunità agli studenti più vulnerabili, ovvero provenienti da classi sociali svantaggiate, migranti o figli di migranti. Inoltre, gli insegnanti di entrambi i Paesi si lamentano di essere sottopagati, poco riconosciuti nel loro ruolo professionale e di subire pressioni sempre più forti per far fronte a problemi strutturali con i quali sono alle prese quotidianamente.

## **2. Panorama dell'insuccesso scolastico dei figli di migranti in Francia**

Le ricerche internazionali indicano che i figli di migranti sono almeno due volte più

suscettibili d'incontrare delle difficoltà scolastiche rispetto ai loro pari, discendenti da francesi da più generazioni (PISA 2012; 2015; OCED, 2016a).

In Francia, a differenza di altri Paesi membri dell'OCED, i fattori familiari e socio-economici hanno un maggiore impatto sui risultati scolastici dei figli di migranti (OCDE, 2016b; Beauchemin, Hamel & Simon, 2016). Benché l'ultima indagine PISA indichi una riduzione della differenza di rendimento scolastico tra gli studenti della seconda generazione di migranti e gli studenti francesi (OCDE, 2016b), l'esistenza stessa di questo divario mostra la persistenza di disegualianze in seno al sistema scolastico francese.

Queste constatazioni implicano la necessità urgente di prendere in considerazione i bisogni tanto individuali come culturali, linguistici e transculturali dei figli di migranti, per poterli aiutare a riuscire al meglio a scuola e nella vita.

### 2.1. *Fattori specifici di vulnerabilità dei figli di migranti*

Da qualche tempo la letteratura nazionale e internazionale sull'insuccesso scolastico ha sottolineato l'importanza di prendere in considerazione i bisogni educativi specifici<sup>2</sup> degli studenti che sono legati a disturbi avvertiti (a livello cognitivo, dello sviluppo, dell'apprendimento), legati alle diverse competenze, oppure associati a situazioni di svantaggio sociale che possono renderli fragili in ambito scolastico. Purtroppo molto spesso l'attenzione viene posta sull'intervento piuttosto che sulle cause, allo scopo di sopperire e rimediare tali fragilità.

Le ricerche effettuate da Moro<sup>3</sup> e la sua équipe di ricercatori specializzati nell'ambito transculturale hanno permesso di identificare sia dei fattori specifici di vulnerabilità che dei fattori di protezione che sono propri dei bambini e degli adolescenti di seconda generazione di migranti (Moro 2002; 2004).

Moro (2012), mette in evidenza l'esistenza di tre periodi di vulnerabilità specifica che sono associati a momenti di transizione o di passaggio, ovvero:

1. *la nascita*, che comporta una riorganizzazione dei ruoli e della struttura familiare in assenza di un involucro culturale dove poter eseguire dei rituali tradizionali di protezione;
  2. *l'ingresso alla scuola primaria*, che segna l'inizio della lettura, della scrittura e del calcolo, che implica il passaggio verso lo sviluppo di funzioni cognitive e linguistiche ben più astratte rispetto a quelle mobilitate nell'apprendimento della lingua orale per imitazione dell'adulto;
  3. *l'adolescenza*, periodo nel quale tutti i giovani sono chiamati a trovare il proprio posto in seno alla loro filiazione e ai loro gruppi di affiliazione. Per gli adolescenti discendenti di migranti questo compito è particolarmente complicato dal momento che spesso si riconoscono più facilmente nei loro pari rispetto ai loro genitori, verso i quali nutrono un sentimento di estraneità. Ciò può portarli a prendere i propri coetanei come modelli di identificazione rispetto ai loro genitori, che spesso sono socialmente svalutati, dato il precariato e la disoccupazione in cui possono trovarsi.
- Un altro fattore di vulnerabilità è la *scissione fenomenologica tra i mondi di appartenenza* dei figli di migranti, ovvero tra la famiglia e

<sup>2</sup> In Francia la popolazione di studenti con bisogni educativi specifici è assai eterogenea. Include i portatori di handicap (fisico, sensoriale, mentale), di malattie, i bambini in grande difficoltà o con disturbi d'apprendimento o d'adattamento, i bambini intellettualmente precoci, i bambini in situazione sociale o familiare particolarmente difficile, i bambini migranti, principalmente quelli che sono recentemente arrivati in Francia, i bambini rom e i minori in ambito carcerario.

<sup>3</sup> Marie Rose Moro è la principale autrice di riferimento dell'approccio transculturale francese.

la scuola. Questa scissione è funzionale all'iscrizione di questi bambini e ragazzi nei loro due mondi d'appartenenza. Ciò nonostante, quando la scissione diviene troppo ampia, essa diventa controproducente poiché impedisce di costruire dei legami e dei passaggi tra i due mondi. Appartenere a una cultura molto lontana da quella scolastica può allora indurre un sentimento d'illegittimità verso la scuola e addirittura dei conflitti di lealtà tra la scuola e la famiglia che impediscono agli studenti di iscriversi nel quadro scolastico e nell'apprendimento (Moro, 2002).

Il *blocco della trasmissione familiare* costituisce un altro fattore di vulnerabilità per i figli di migranti. Esso può avvenire a livello della lingua materna dei genitori, delle pratiche tradizionali, educative, culturali, culinarie, religiose oppure a livello della storia personale dei genitori e della storia familiare. Indipendentemente dalle ragioni per le quali i genitori decidono di non trasmettere ai loro figli quello che hanno ricevuto dai loro genitori, le conseguenze negative sono le medesime, cioè una fragilizzazione della costruzione identitaria dei loro figli, che incontreranno difficoltà nel sapere da dove vengono, e dunque a iscriversi nella loro filiazione.

Un altro fattore di vulnerabilità riguarda la *trasmissione traumatica parentale*. Le ricerche mostrano che spesso i genitori vivono delle esperienze traumatiche sia nel loro Paese di origine prima della migrazione, sia durante il loro percorso migratorio, sia all'arrivo nel Paese di accoglienza. Quando queste esperienze traumatiche non vengono sufficientemente elaborate dai genitori, possono allora essere trasmesse non verbalmente e inconsciamente ai figli, sotto forma di non detti, di segreti oppure di silenzi. Tali esperienze fragilizzano a livello affettivo e identitario chi ne diviene erede dato che, a differenza dei genitori, i figli non sono in grado di rappresentarsele e quindi di elaborarle e superarle, pur subendone le conseguenze.

Le ricerche mostrano inoltre che i figli

di migranti sono propensi ad avere incontri traumatici con il mondo esterno, principalmente a scuola che è il loro primo contesto di vita al di fuori della famiglia che sono tenuti a investire a livello psichico da soli, senza l'aiuto dei loro genitori che non ne conoscono i codici culturali, il funzionamento, le norme e spesso anche la lingua (Moro, 1989).

## 2.2 Fattori di protezione dei figli di migranti

Moro mostra che i fattori di vulnerabilità e di protezione sono indissociabili, come due lati della stessa moneta. Infatti ogni vulnerabilità può essere trasformata in una vera occasione di crescita e di maturazione personale: ciò grazie alla creatività e alla resilienza che caratterizza i figli di migranti. Occorre quindi prendere in considerazione insieme questi due fattori, per evitare la stigmatizzazione e la patologizzazione dei figli di migranti, che deriva dal focalizzarsi esclusivamente sulle loro vulnerabilità.

Utilizzare l'approccio transculturale ci permette di prendere in considerazione tanto i fattori di vulnerabilità che i fattori di protezione dei figli di migranti, in modo tale da costruire dei dispositivi che siano adatti ai loro bisogni specifici e che favoriscano la ricerca di senso riguardo alle cause delle attuali difficoltà e fragilità, non essendo esse intrinseche ma contestuali. Tali fragilità sono legate al fatto di essere per definizione dei giovani bi- o pluriculturali e quindi tra due o più culture. Inoltre, promuovendo l'elaborazione e la ricerca di senso attorno ai fattori specifici di vulnerabilità e di protezione, l'approccio transculturale favorisce l'*empowerment* e l'acquisizione di un ruolo attivo da parte loro.

Tra i fattori di protezione specifica dei figli di migranti troviamo l'*incontro con i "passatori di frontiere"*. Moro (2004) li definisce i membri della società d'accoglienza che valorizzano la cultura di origine dei genitori migranti, che favoriscono il passaggio degli studenti figli di

migranti dal mondo della famiglia a quello della scuola in modo armonioso.

Altri due fattori di protezione sono la *trasmissione e la valorizzazione dei saperi detti "profani" della famiglia*, che possono essere linguistici (lingua materna dei genitori), culturali, educativi, culinari, tradizionali, religiosi, ma anche legati alla storia dei genitori e della famiglia. La trasmissione e la valorizzazione di tali saperi promuovono l'affiliazione culturale al Paese di origine dei genitori e lo sviluppo della stima di sé in quanto appartenente a tale gruppo culturale. Tutto ciò promuove la costruzione identitaria armoniosa dei bambini e degli adolescenti figli di migranti, nel rispetto delle loro appartenenze plurali e senza che vi sia un sentimento di concorrenza fra di esse. I bambini figli di migranti che ricevono una trasmissione familiare frammentaria, giunti all'adolescenza sono suscettibili d'incontrare delle difficoltà nella loro ricerca identitaria. Mentre i bambini figli di migranti che ricevono una trasmissione familiare svalutata, sono propensi a sviluppare un sentimento di vergogna delle proprie origini.

Le ricerche di Moro (2002; 2004) dimostrano che anche il bilinguismo parziale facilita l'apprendimento di una seconda lingua, a condizione che il bambino abbia una rappresentazione positiva della lingua materna dei genitori. In tale caso, il bambino userà la lingua materna come base linguistica sufficientemente solida su cui ancorare l'apprendimento della sua seconda lingua, operando dei legami e dei passaggi tra le due lingue.

In caso contrario, egli avrà l'impressione di dover fare tabula rasa della conoscenza linguistica acquisita precedentemente, per poter imparare la seconda lingua. Questo implica l'approccio alla seconda lingua come se fosse la prima con la quale si è entrati nel linguaggio e ciò rende il processo di apprendimento ben più difficile e complesso.

Il bilinguismo parziale può avere anche dei benefici affettivi per i figli di migranti. Infatti, parlare la lingua materna dei genitori, vale

a dire il loro linguaggio del cuore, promuove l'instaurazione di un legame di attaccamento sicuro tra genitori e figli.

Un altro fattore di protezione è l'*assenza di gerarchizzazione* tra i saperi dei figli di migranti, ovvero tra le lingue, le culture e i saperi famigliari e scolastici, il che favorisce la costruzione identitaria armoniosa, senza costringerli a scegliere tra i loro mondi di appartenenza (Moro, 1998). La gerarchizzazione tra i saperi invece conduce a privilegiare uno dei due mondi a scapito dell'altro e può quindi portare a rifiutare uno dei due: ciò significa rinunciare a una parte di se stessi, dato che i figli di migranti sono per definizione delle persone biculturali o pluriculturali.

Infine, il *"métissage culturale"* è un processo creativo e dinamico che consiste nel prendere degli elementi positivi e protettivi di entrambe le culture d'appartenenza, a seconda delle loro esperienze e delle loro preferenze, per costruire una cultura a sé che sarà quindi nuova e meticcica rispetto alle altre due (Moro, 2004). Il *métissage culturale* permette alle persone che hanno fatto l'esperienza diretta o indiretta della migrazione di costruire dei ponti e dei legami fra i loro diversi mondi di appartenenza.

Le ricerche che si rifanno all'approccio transculturale dimostrano che la scuola può costituire un ponte tra le famiglie migranti e la società di residenza, facilitando la riuscita e l'inclusione scolastica. Ma cos'è il transculturale e come possiamo utilizzarlo per tessere dei legami tra scuola e famiglie migranti, in modo da aiutare al meglio gli studenti che provengono da esse?

### 3. L'approccio teorico-metodologico transculturale

L'approccio transculturale viene usato in diverse discipline e ambiti di applicazione dove viene definito in modo assai vario. Il prefisso *trans* di transculturale può rimanda-

re sia all'azione di attraversare o passare da una cultura ad un'altra sia alla dimensione che si trova al di là di tutte le culture, ovvero che rimanda a ciò che le accomuna tutte (Forestal, 2008).

Per mancanza di spazio, e anche perché ciò esulerebbe dall'obiettivo del presente articolo, non presenteremo la storia di tale approccio, proponiamo invece di prendere spunto dalla classificazione del padre dell'etnopsicoanalisi, Georges Devereux, sui tre tipi di psicoterapie che prendono in considerazione l'aspetto culturale: l'*intraculturale*<sup>4</sup>, l'*interculturale*<sup>5</sup> e il *metaculturale* (Derivois, 2017).

Secondo Devereux (1978), l'approccio metaculturale, noto a livello internazionale come approccio transculturale, viene utilizzato per favorire l'incontro tra professionisti e utenti appartenenti a culture diverse. A differenza dell'approccio interculturale, l'approccio transculturale non presuppone nessuna conoscenza previa della cultura altrui, bensì l'utilizzo del concetto antropologico di cultura con l'obiettivo di colmare il divario tra le culture.

Ma che cos'è la cultura? Cercare di rispondere esaustivamente a tale interrogativo è assai arduo poiché è improponibile qui riuscire a esplorare le molteplici definizioni proposte dai numerosi antropologi e psicologi che se ne sono occupati. Cercheremo quindi di esporre solamente alcune suggestioni offerte da vari autori.

Kirmayer, Guzder e Rousseau (2013) hanno identificato diversi significati del concetto di cultura, tra cui quello di essere un sistema tanto di conoscenza come di pratiche che permettono di dare significato all'esperienza vissuta.

La cultura può essere definita come «un sistema costituito da una lingua, da un siste-

ma di parentela, da un corpus di tecniche e di modi di fare (gli ornamenti, la cucina, le arti, le tecniche di cura, le tecniche di accudimento dei bambini) [...]» (Moro, 2004, p. 12).

La cultura non dev'essere considerata come un sistema chiuso, statico e monolitico, bensì come un sistema aperto e in continuo cambiamento. Infatti, i sistemi culturali interagiscono fra di loro a livello locale e attraverso connessioni transnazionali trasformando i significati e le pratiche culturali (Hannerz, 1993, in Sturm 2016).

Laplantine (2007), sottolinea che la psiche e la cultura sono i volti interno ed esterno di se stessi. «La dimensione psicologica è "l'interno" della cultura, mentre la cultura è "l'esterno" della psiche» (p.73).

Per Moro, ogni persona esegue un processo inconscio di declinazione individuale degli elementi culturali che le vengono trasmessi, in funzione delle sue preferenze, delle sue esperienze passate, così come dell'educazione ricevuta. I bambini migranti e figli di migranti sono costretti a dare prova di grande creatività nell'affrontare le molte riorganizzazioni e riaggiustamenti psicologici, culturali e linguistici imposti loro dal contesto migratorio. Riguardo alla funzione della cultura, essa offre una griglia di lettura del mondo che serve agli individui che vi appartengono per anticipare ciò che può succedere in un dato momento, quindi la cultura serve loro per proteggersi (Moro e Baubet, 2003). Ciò che ne consegue è che tutte le produzioni culturali hanno lo stesso valore e la stessa funzione di protezione nei confronti dei loro membri. Per questo nessuna cultura può essere considerata come migliore di un'altra in senso assoluto. Il presupposto che sta dietro a questa argomentazione è l'esistenza di un'universalità

<sup>4</sup> In cui il terapeuta ed il paziente appartengono alla stessa cultura, il che non li esonera da malintesi culturali, ma ne facilita l'individuazione e la risoluzione dato che il terapeuta tiene conto delle dimensioni socio-culturali.

<sup>5</sup> In cui il terapeuta ed il paziente appartengono a culture diverse. Il terapeuta s'interessa alla cultura del paziente e ne tiene conto per favorire il dialogo interculturale e la relazione.

psichica che, da un punto di vista epistemologico, significa che «tutte le produzioni umane sono uguali; vale a dire che le nostre differenze culturali hanno lo stesso statuto» (Ahovi, 2006, pp. 110-111).

Per Devereux (1978), l'approccio transculturale consiste nell'utilizzare le invarianze culturali<sup>6</sup> come leve per colmare il divario culturale tra professionisti e utenti migranti. Il professionista sarà in grado di favorire la costruzione di una relazione di fiducia e di un'alleanza di lavoro con l'utente migrante quanto più sarà in grado di prendere in considerazione la sua interpretazione del mondo e il suo modo di rapportarsi con gli altri. Tali fattori non sono influenzati solamente dalla cultura d'appartenenza ma anche dall'idiosincrasia di ognuno e dal suo passato.

L'approccio transculturale ha per obiettivo ultimo il costruire una comunità umana transculturale attraverso il riconoscimento e la valorizzazione della dimensione culturale e il superamento delle differenze reciproche (Moro 2012, in Ouari 2015). Ciò nonostante, tenere in conto l'appartenenza culturale degli studenti non è un compito privo di rischi e richiede lo sviluppo da parte degli insegnanti di competenze transculturali che sono nuove per loro.

L'approccio transculturale, a differenza dell'approccio interculturale, presta grande attenzione ai processi inconsci e principalmente a quelli suscitati dall'alterità culturale tra professionisti e utenti migranti. Devereux (1967) sottolinea che essere confrontati con l'alterità culturale è una situazione potenzialmente ansiogena che può portarci a mettere in atto dei meccanismi di difesa, come per esempio ad avere dei pregiudizi razziali, a giudicare, a discriminare, a colpevolizzare, a rifiutare l'altro, oppure a proiettare sull'altro aspetti negativi che non accettiamo di noi stessi, etc.

Per rendere conto di tali fenomeni, Devereux ha coniato il concetto di contro-transfert culturale che egli definisce come la somma delle reazioni emozionali, cosce e inconscie, tra persone appartenenti a culture diverse (Ranchetti, 2015). Moro (2012) dimostra che il contro-transfert culturale non è né buono né cattivo in sé, ma è qualcosa di naturale e spontaneo in ogni essere umano; per ridurre le conseguenze negative (tra cui figurano anche i malintesi e i conflitti culturali) occorre però elaborare il proprio contro-transfert culturale. L'autrice propone due modalità di elaborazione del contro-transfert culturale: il decentramento culturale e l'elaborazione dell'alterità in sé. Il decentramento culturale consiste nel prendere coscienza di come la nostra griglia culturale di lettura del mondo ci influenzi nella percezione della realtà e nel rapporto con gli altri. Decentrarci a livello culturale vuole dire «costruire una posizione interna che ci permetta di non riportare l'ignoto al noto» (Moro & Baubet, 2003, p. 185).

Come se avessimo un paio di occhiali con un filtro giallo e incontrassimo persone che portano degli occhiali con un filtro blu. Il decentramento culturale vuol dire rendersi conto che nessuno dei due vede la realtà così come essa è veramente, ma la costruiamo attraverso il filtro della nostra cultura di appartenenza. Ciò vuol dire tollerare la frustrazione nel renderci conto che entrambi vediamo una sfumatura cromatica diversa che costituisce per noi la nostra realtà, ma non per questo siamo autorizzati a costringere l'altro a vedere la realtà come la vediamo noi.

Il decentramento culturale ci permette di uscire da una posizione di etnocentrismo culturale, secondo la quale si considera che la propria cultura sia al centro del mondo e che sia migliore in assoluto rispetto alle altre. Possiamo fare degli sforzi nell'incontro intercultu-

---

<sup>6</sup> Insieme degli elementi che si ritrovano in maniera costante in tutte le culture, per esempio il linguaggio, i rituali, l'educazione, la trasmissione, i legami familiari, etc.



rale per metterci al posto dell'altro e tentare di percepire la realtà dal punto di vista altrui. Andando un po' più in là con la metafora degli occhiali, ciò vuol dire servirci degli occhiali altrui, ovvero blu, il che ci permetterà di vedere la realtà di colore verde, dato che non potremmo mai sbarazzarci degli occhiali culturali con i quali siamo cresciuti. Lo sforzo per vedere la realtà di un colore comune all'utente migrante rappresenta ciò che Moro (2004) definisce *métissage culturale*.

Il decentramento culturale può essere raggiunto attraverso la migrazione, i viaggi e il soggiorno all'estero, oppure avendo fatto l'esperienza di sistemi educativi e di salute diversi dai propri, a condizione che queste esperienze vengano elaborate in modo tale da evitare di portare l'ignoto alle proprie categorie d'interpretazione del mondo che sono codificate a livello culturale.

Riguardo alla seconda modalità di elaborazione del contro-transfert culturale, Moro (2004) ritiene che per capire e accogliere al meglio l'alterità culturale sia indispensabile aver prima elaborato *l'alterità in sé*. Ciò implica diventare sempre più coscienti della nostra alterità a livello culturale ma anche a livello inconscio.

Moro e Baubet (2009) definiscono l'alterità in sé come «un sentimento che viene provato in misura maggiore o minore da tutti i migranti e da tutti i figli di migranti nel momento in cui viene a mancare una coerenza immediata [...] fra ciò che è stato trasmesso e ciò che viene vissuto, fra il di fuori e il di dentro» (p. 68), fra l'esperienza soggettiva e intersoggettiva. Il sentimento d'alterità in sé, a nostro avviso, può essere vissuto ugualmente da una persona che ha fatto l'esperienza della migrazione all'interno del proprio

Paese di origine oppure tra classi sociali e contesti co-culturali in seno a una stessa cultura nazionale. Il nostro concetto di cultura rimane assai ampio dato che consideriamo che ogni famiglia, così come ogni gruppo di appartenenza e ogni istituzione, abbia una cultura a sé.

Tutti noi possiamo ricordare delle situazioni nelle quali, pur essendo fra i nostri simili, ci siamo sentiti estranei o diversi da loro. Ad esempio, i primi giorni di lavoro in seno a una nuova istituzione, i primi giorni di frequenza in una nuova scuola, etc. Per poter utilizzare il sentimento di alterità in sé provato in tali situazioni, mettendolo al servizio della relazione con gli studenti figli di migranti e le loro famiglie, è indispensabile averlo prima elaborato a livello conscio.

#### **4. La mediazione scolastica transculturale: un dispositivo specifico**

Da tempo l'approccio transculturale viene utilizzato in Francia per creare dispositivi specifici per accogliere e accompagnare al meglio gli utenti migranti e discendenti di migranti. Recentemente questo approccio è stato adattato all'ambito scolastico, consentendo lo sviluppo di un dispositivo di mediazione scolastica che è particolarmente, ma non esclusivamente, adatto ai figli di migranti così come alle loro famiglie. Questo dispositivo è il primo intervento di questo tipo in Francia e anche all'estero, secondo la nostra conoscenza. La mediazione scolastica transculturale è un intervento preventivo ispirato a due dispositivi clinici, ovvero la consultazione transculturale a geometria variabile<sup>7</sup> e

<sup>7</sup> Consultazione psicoterapeutica sviluppata dalla Prof.ssa Moro nel 1989 (Measham, Heidenreich-Dutray, Rousseau & Nadeau, 2014). Si tratta di una consultazione di seconda intenzione rivolta contemporaneamente ai pazienti migranti, alle loro famiglie e ai professionisti che si prendono cura di loro (Moro & Baubet, 2003). Essa si svolge all'interno di un gruppo multiculturale e multidisciplinare di co-terapeuti che viene diretto da un terapeuta principale (Nathan, 1988).

la mediazione transculturale<sup>8</sup> creata dal dottor Bouznah nel 1999.

La mediazione scolastica transculturale è stata costruita nella sua versione pilota durante l'anno scolastico 2013-2014, in seno a una scuola secondaria di primo grado parigina a forte componente multiculturale. Ciò è stato possibile per via di una collaborazione tra gli insegnanti e l'équipe Métisco<sup>9</sup> del Centro Babel. Inizialmente l'équipe interveniva presso gli allievi, figli di migranti con difficoltà scolastiche, attraverso dei workshop transculturali che avevano l'obiettivo di valorizzare le loro appartenenze pluriculturali e plurilinguistiche per favorire la loro affiliazione scolastica e riconciliarli con l'apprendimento scolastico. Ben presto ci si è resi conto che l'assenza dei genitori e degli insegnanti rendeva l'intervento solo parzialmente benefico per tali adolescenti. Il dispositivo di mediazione scolastica transculturale si è così costruito per facilitare l'alleanza tra scuola e famiglia, tenendo conto dei bisogni della triade costituita dall'allievo, dalla famiglia e dagli insegnanti, in modo tale da intervenire molto più efficacemente e approfonditamente per sbloccare una situazione di impasse scolastica.

Attualmente questo dispositivo è stato adattato ad altri contesti e livelli scolastici, dalla scuola dell'infanzia, passando per la primaria e fino al liceo. L'attivazione del dispositivo prevede una fase iniziale di formazione dei docenti all'approccio transculturale e alla mediazione scolastica transculturale e dev'essere attivamente sostenuto dal direttore della scuola.

Le indicazioni per questo particolare tipo di mediazione includono le difficoltà che si

manifestano in seno alla scuola e al processo di apprendimento. Qualsiasi manifestazione di sofferenza scolastica costituisce un sintomo che rappresenta una richiesta d'aiuto dello studente verso gli insegnanti, che sono quindi tenuti a rispondere. Quando gli insegnanti trovano difficoltà a rispondere a tali richieste, oppure quando ritengono d'aver utilizzato tutti i mezzi a loro disposizione senza arrivare a sbloccare l'impasse scolastica, allora si orientano verso la mediazione scolastica transculturale alla ricerca di ulteriori chiarimenti per poter intervenire al meglio.

Tutte le domande di mediazione sono fatte dagli insegnanti, il che implica un lavoro di valutazione dell'indicazione, preliminare all'organizzazione della mediazione scolastica. Durante la fase di preparazione della mediazione, riceviamo infatti gli insegnanti che ci presentano le situazioni che pongono loro interrogativi o difficoltà e procediamo sia a valutare l'indicazione della mediazione che ad analizzare la loro richiesta, in modo da aiutarli a costruire una domanda d'aiuto che li includa come attori del cambiamento. Questo richiede un accompagnamento nella presa di coscienza della propria implicazione, conscia o inconscia, nel sintomo e nella rimessa in questione della rappresentazione iniziale della difficoltà e del proprio posizionamento riguardo ad essa.

I beneficiari della mediazione sono i componenti della triade costituita dallo studente in difficoltà scolastica, dalla sua famiglia e dagli insegnanti che hanno individuato il suo malessere scolastico. Dato che i bambini e gli adolescenti sono profondamente influen-

---

<sup>8</sup> Dispositivo sviluppato in ambito ospedaliero, adattato in seguito alla protezione dell'infanzia. Il suo scopo è di facilitare l'incontro e l'accompagnamento degli utenti migranti da parte dei professionisti del Paese d'accoglienza. Quando questi ultimi incontrano difficoltà nell'adesione degli utenti al progetto terapeutico o educativo, richiedono una negoziazione fra rappresentazioni della malattia, della sofferenza e dei codici culturali diversi.

<sup>9</sup> Costituito da psicologhe cliniche specializzate in ambito transculturale e scolastico. Le attività dell'équipe riguardano la ricerca, la formazione e l'intervento in ambito scolastico sotto forma di gruppi di sostegno per gli adolescenti e per i loro genitori, supervisione per gli insegnanti, workshop transculturali e mediazione scolastica transculturale.

zati da ciò che avviene nei loro contesti di sviluppo, il nostro punto di partenza è che, per poter sbloccare una situazione d'impasse scolastica, occorre agire su tale triade poiché essa costituisce un vero e proprio sistema relazionale governato da dinamiche d'omeostasi che possono opporre resistenza al cambiamento.

In seno al dispositivo di mediazione scolastica transculturale operano due professionisti che sono esterni all'istituzione scolastica, ovvero la mediatrice scolastica dell'équipe Métisco e il mediatore o la mediatrice linguistico-culturale. La mediatrice scolastica è una psicologa clinica che in seno al dispositivo assume un ruolo di animatrice e di promotrice della comunicazione tra scuola e famiglia. La mediatrice scolastica sostiene il discorso tanto della famiglia come della scuola, facendo attenzione a non stringere alleanza con una a scapito dell'altra. Il mediatore o la mediatrice linguistico-culturale condivide la stessa lingua materna e la stessa appartenenza culturale della famiglia. Inoltre il mediatore o la mediatrice linguistico-culturale favorisce il passaggio tra le lingue, le culture e i saperi dei due mondi d'appartenenza dello studente. La sua competenza culturale gli/le facilita l'individuare e l'aiutare la mediatrice scolastica a districare malintesi e conflitti culturali creati tra la scuola e le famiglie migranti. Inoltre il suo intervento promuove la valorizzazione della lingua e dei saperi "profani" della famiglia tanto culturali, come educativi, culinari e addirittura religiosi, in seno all'istituzione scolastica che si vuole invece garante della trasmissione dei saperi accademici.

Il mediatore o la mediatrice linguistico-culturale può rappresentare un modello identificatorio per lo studente figlio di migranti, dato che incarna un esempio vivente della possibilità di costruirsi armoniosamente tra due culture d'appartenenza e dell'utilità del proprio bagaglio linguistico e culturale in ambito professionale.

Riguardo allo svolgimento di una mediazione scolastica transculturale, si noti che tutte le sedute cominciano col domandare alla famiglia e allo studente di condividere la storia scolastica di quest'ultimo fin dal primo incontro con l'istituzione scolastica. Questo permette di esplorare gli antecedenti del sintomo scolastico attuale, che ha una sua storia. Nella seconda parte della mediazione si domanda agli insegnanti la loro rappresentazione del sintomo e del suo decorso durante l'anno scolastico. Tale procedura permette di contestualizzare il sintomo attuale nelle sue diverse dimensioni, ovvero scolastica, psicologica, familiare, transgenerazionale, sociale, culturale, geopolitica, storica, etc. Inoltre questa procedura favorisce una graduale presa di coscienza dell'implicazione soggettiva di ogni membro della triade sia nello sviluppo che nella cristallizzazione del sintomo. Progressivamente lo studente potrà alleviare i suoi sentimenti di colpevolezza e di solitudine che, se sono troppo intensi, possono divenire paralizzanti. Nella terza fase della mediazione avvengono spesso dei cambiamenti nelle rappresentazioni del sintomo, che vanno di pari passo con l'aumento dell'implicazione personale, della presa di coscienza e della condivisione della responsabilità della risoluzione dell'impasse scolastica nella quale si trovano tutti i partecipanti. Grazie all'aiuto della mediatrice scolastica, i componenti della triade lavoreranno insieme per cercare le risorse disponibili nel loro sistema relazionale al fine di aggirare o eliminare lo scoglio attuale nel quale si trovano.

## **5. Motivazione e metodologia della ricerca**

Le ricerche internazionali hanno il merito, come accennato precedentemente, di misurare l'importanza dell'insuccesso scolastico degli allievi figli di migranti. Ciononostante esse lasciano nell'ombra la questione della

soggettività degli attori. Per questo motivo abbiamo voluto offrire la possibilità di esprimersi agli studenti, a cui difficilmente le statistiche danno parola, così come ai loro genitori e ai loro insegnanti.

La nostra è la prima ricerca condotta sul dispositivo di mediazione scolastica transculturale. Il suo obiettivo principale è quello di esplorare l'impatto delle sessioni di mediazione percepito dalla triade (allievo-famiglia-insegnante) di partecipanti. Il terreno della ricerca comprende la scuola secondaria di primo grado, dove esso è stato concepito e installato nella sua versione pilota.

La raccolta dei dati è stata effettuata in due fasi complementari. Nella fase iniziale abbiamo utilizzato il metodo dell'osservazione partecipante, applicato a tutte le sessioni di mediazione scolastica transculturale. Questa fase ha condotto alla costruzione di guide d'intervista emergenti direttamente dal terreno di ricerca. Nella seconda fase abbiamo realizzato delle interviste cliniche individuali e semi-strutturate con ciascuno dei partecipanti. Le interviste con le famiglie che non parlavano francese sono state condotte con l'aiuto di mediatori culturali, i quali sono stati previamente informati degli obiettivi della ricerca e della guida all'intervista.

Riguardo all'analisi dei dati, abbiamo condotto delle analisi qualitative, sia trasversali che longitudinali, sul discorso della triade di partecipanti. A tale scopo abbiamo utilizzato una guida d'analisi che includeva delle variabili transculturali, socio-antropologiche e psicodinamiche.

## **6. Qual è l'impatto della mediazione scolastica transculturale?**

I risultati della nostra ricerca sull'impatto della mediazione scolastica transculturale (Lerin, 2017) dimostrano che tale intervento costituisce uno strumento d'inclusione scolastica particolarmente adatto, anche se non

esclusivo, per studenti figli di migranti della seconda e della terza generazione che presentano delle difficoltà d'inclusione in ambito scolastico che possono manifestarsi nell'apprendimento, nell'iscrizione in seno al gruppo di pari oppure nell'espletamento del ruolo di studente.

I risultati mostrano che l'efficacia del dispositivo di mediazione scolastica transculturale è associato a un certo numero di condizioni di messa a punto, per esempio:

1. l'utilizzo in un'ottica preventiva;
2. l'individuazione precoce delle difficoltà d'inclusione scolastica e l'attivazione precoce dell'intervento;
3. l'appropriazione del dispositivo da parte dei partecipanti che richiede un'articolazione tra la richiesta d'aiuto istituzionale, portata dall'insegnante, quella dello studente e quella della famiglia;
4. l'implicazione personale, non solo professionale, e l'impegno dell'insegnante nei confronti dello studente e della sua famiglia ben prima che la mediazione abbia luogo. Quest'ultima condizione mette in luce l'importanza della dimensione relazionale nell'intervento verso gli allievi in difficoltà d'inclusione in ambito scolastico, che non dev'essere scissa dalla dimensione puramente scolastica ed educativa.

## **7. Conclusioni**

La mediazione scolastica transculturale ha l'obiettivo di promuovere il benessere e la riuscita scolastica degli studenti figli di migranti, così come la loro costruzione identitaria armoniosa e rispettosa delle affiliazioni plurali. Questo dispositivo d'intervento s'iscrive così nel movimento dell'inclusione scolastica che mira a favorire l'uguaglianza di opportunità di partenza tra gli studenti autoctoni e migranti, per fare in modo che tutti gli studenti possano trovare il loro posto a scuola, indipendentemente dalle competen-

ze diverse, dal genere o orientamento sessuale e dalle origini culturali e religiose (Sarot *et al.*, 2016).

Inoltre, la mediazione scolastica transculturale promuove la creazione di legami tra scuola e famiglie migranti favorendo un'alleanza educativa tra gli adulti di riferimento di entrambi i mondi attorno agli studenti in difficoltà. Questa funzione di tessitura di legami permette di ridurre uno dei principali fattori di vulnerabilità dei figli di migranti, ovvero la scissione fenomenologica tra i mondi di appartenenza. Per Moro (2010) infatti «i meccanismi di scissione e i conflitti che conseguono devono essere considerati fattori determinanti della vulnerabilità (specificata) dei figli dei migranti» (p. 155).

Gli insegnanti sono più che mai chiamati

a compiere il ruolo di “passatori di frontiere» presso i loro allievi migranti e figli di migranti per aiutarli a trovare il proprio posto a scuola e negli apprendimenti (Galissou, 2006).

Ciononostante, la via verso l'inclusione scolastica degli studenti figli di migranti è ancora lunga e non esente da rischi e ostacoli. Perciò, la formazione dei docenti per la ricognizione dei bisogni specifici degli studenti figli di migranti in difficoltà scolastiche, così come la ricerca in ambito interculturale e transculturale, devono essere ulteriormente promosse, in modo da aiutare gli insegnanti a riconoscere e accogliere l'alterità plurilingue e pluriculturale in seno alla scuola, consentendo così agli studenti di trasformarla in una ricchezza piuttosto che in uno svantaggio.

## Bibliografia

- Ahovi, J. (2006). *Posto del transculturale nella consultazione psi*. *Enfances & Psy*, 30(1), pp.110-120.
- Beauchemin, C., Hamel, C. & Simon, P. (2016). *Traiettorie e Origini. Inchiesta sulla diversità di popolazioni in Francia*. Parigi: Ined.
- Derivois, D. (2017). *Clinica della mondialità: vivere insieme a se stessi, vivere insieme agli altri*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Devereux, G. (1967). *Dall'angoscia al metodo*. Parigi: Flammarion.
- Devereux, G. (1978). *L'etnopsichiatria. Etnopsichiatrica*, 1 (1), pp. 7-13.
- Forestal, C. (2008). *La démarche transculturelle en Didactique des Langues-Cultures: une démarche discutabile et/ou qui mérite d'être discutée?* *Ela. Études de linguistique appliquée*, 152(4), pp. 393-410.
- Galisson, R. (2006). *Le origini di uno sviluppo sostenibile della ricerca nel campo dell'educazione e istruzione attraverso le lingue e culture*. In *Hommage à Robert Galisson*. Université Aristote de Thessalonique, University Studio Press.
- Gavazzi, E., & Zampella, E. (2009). *Ragazzi migranti nella scuola italiana*. In M.R. Moro, Q. De La Noë, Y. Mouchenik, T. Baubet (Ed.), *Manuale di psichiatria transculturale: Dalla clinica alla società* (pp. 269-273). Milano: Franco Angeli.
- Giraud, M. (1995). *L'approccio interculturale: falsi dibattiti e vere sfide*. *Migrants formation: Identités et cultures à l'école*, 102, pp. 51-73.
- Idris, I. (2016). *Religioni a scuola e laicità*. Seminario «mediazione famiglia-scuola: per una scuola di tutti i mondi», tenuto il 13 maggio à la Maison des Adolescents - Maison de Solenn de l'ospedale Cochin à Parigi.
- Kirmayer, L. J., Guzder, J., & Rousseau, C. (2013). *Consultazione culturale*. New York: Springer.
- Laplantine, F. (2007). *Etnopsichiatria psicanalitica*. Paris : Beauchesne.
- Lerin, T. (2017). *Analisi qualitativa dell'impatto della mediazione scolastica transculturale*. Tesi di dottorato in psicologia clinica, sotto la direzione della Prof.ssa Marie Rose Moro, Università Paris 13.
- Lorreyte, B. (1989). *Le politiche d'integrazione dei giovani immigrati*. Atti della conferenza di Vaucresson del 25 e 26 maggio 1988. CIEMI. Parigi: L'Harmattan.
- Measham, T., Heidenreich-Dutray, F., Rousseau, C., & Nadeau, L. (2014). *Consultazione culturale in psichiatria dell'infanzia*. In L. Kirmayer, C. Rousseau, J. Guzder (Eds.). *Consultazione culturale: l'incontro con l'altro nei servizi di salute mentale*. New York, NY: Springer Science+Business Media : 71 -89.
- Mons, N. (2008). *Valutazione delle politiche educative e comparazioni internazionali*. *Revue française de pédagogie*, 164, pp. 5-13.
- Moro, M.R. (2012). *Bambini dell'immigrazione, una fortuna per la scuola*. Parigi: Bayard.
- Moro, M.R. (2002). *Bambini di qui venuti d'altrove. Nascere e crescere in Francia*. Parigi: La Découverte.
- Moro, M.R. (1989). *Il bambino esposto*. *Nouvelle Revue d'Ethnopsychiatrie*, 12, pp. 69-84.
- Moro, M.R. (2010). *I nostri bambini di domani: per una società multiculturale*. Parigi: Odile Jacob.
- Moro, M.R., Baubet, T. (2003). *Psichiatria e migrazioni*. Parigi: Masson.
- Moro, M.R. (2004). *Psichiatria transculturale del bambino e dell'adolescente*. Parigi: Dunod.
- Moro, M.R. (1998). *Qualche definizione in etnopsichiatria: per la ricerca*. *Bulletin de la Fédération Française de Psychiatrie*, 17, pp. 6-7.
- Moro, M.R., & Baubet, T. (2009). *Basi della clinica transculturale*. In M.R. Moro, Q. De La Noë, Y. Mouchenik, T. Baubet (Ed.), *Manuale di psichiatria transculturale: Dalla clinica alla società* (pp. 59-76). Milano: Franco Angeli.

- Nathan, T. (1988). *Lo sperma del diavolo. Elementi di etnopsichiatria*. Paris: PUF.
- OCDE (2016b). *Risultati PISA 2015 (Volume I): L'eccellenza e l'equità nell'educazione*. Parigi: Edizioni OCDE, <http://www.oecd.org/fr/education/resultats-du-pisa-2015-volume-i-9789264267534-fr.htm>, 13 maggio 2018.
- OCDE (2016a). *Sguardi sull'educazione 2016: Gli indicatori dell'OCDE*. Parigi: Edizioni OCDE, <http://www.oecd.org/fr/edu/regards-sur-l-education-19991495.htm>, 13 maggio 2018.
- Ouari, K. (2015). *Verso una pedagogia transculturale delle lingue-culture: emergenza di una parola che fa senso per gli adolescenti*. Tesi di dottorato in Scienze dell'Educazione. Università di Cergy Pontoise.
- Palaiologou, N., & Dietz, G. (2012). *Mappatura del vasto campo dell'educazione multiculturale e interculturale nel mondo: verso lo sviluppo di una nuova cittadinanza*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- PISA (2015). *Programma per la valutazione internazionale degli studenti. Risultati alla lente*. <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-FR.pdf>, 13 maggio 2018.
- PISA (2012). *Programma per la valutazione internazionale degli studenti*. <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview-FR.pdf>, 13 maggio 2018.
- Ranchetti, G. (2015). *Il percorso identitario degli adolescenti di origine straniera. Tra culture affettive e diversità culturali*. Milano: Franco Angeli.
- Sarot, A., & Bouznah, S. (2016). La mediazione transculturale a scuola o nei luoghi di cura. In M. Bossuroy (Dir.). *La psicologia clinica transculturale: 11 schede per comprendere*, pp.105-116. Parigi: Editions In Press.
- Sarot A., Chomentowski M., & Moro M.R. (2013). *Lottare contro il fallimento scolastico dei figli di migranti*. Soins Pédiatrie-Puériculture, 271, pp. 35-40.
- Sturm, G. (2016). La questione culturale nella clinica: fondamenti concettuali e orientamenti. In M. Bossuroy. (2016). *La psicologia clinica transculturale: 11 schede per comprendere*, pp.5-9. Parigi: Editions In Press.