

Graziella Conte

Tra lingue e culture

Educare alla ricerca di connessioni



Asterios Editore

Trieste 2024

Indice

Prefazione, Mari D'Agostino, 9
Introduzione, Nerina Vretenar, 13
Premessa dell'autrice, 19

PRIMA PARTE

L'orizzonte pedagogico

CAPITOLO PRIMO

Dalla Lingua madre alla Lingua seconda

Accogliere la sfida delle differenze, 23

Orientare ad apprendere dall'esperienza, 26

Guardare e vedere il contesto, ri-conoscersi "soggetti di valore", 26

Praticare cooperazione educativa, ciascuno con il proprio patrimonio linguistico-culturale, 27

Decifrare, confrontare suoni, segni, codici diversi, appoggiati alla Lingua madre, 29

CAPITOLO SECONDO

La narrazione

Narrazione per connettersi e capire se stessi e gli altri, 32

Narrazioni in fotogrammi di vita, 35

CAPITOLO TERZO

La corporeità

Corpo, attività cognitive, lingua, 37

Approcci, metodologie, teorie che valorizzano la corporeità nell'insegnamento linguistico, 38

Educare con "il corpo": tra personale e professionale, 43

Agire sul contesto per una formazione che integri esperienza e conoscenza, 44

SECONDA PARTE

Pratiche per valorizzare l'incontro e la comunicazione autentica

CAPITOLO PRIMO

Laboratori didattici su lingua, identità e spazio

Intorno all'identità. Essere chi? Essere cosa?, 51

Raccontarsi a partire dal proprio nome, 68

La dimensione dello spazio. Essere dove?, 71

-Lo spazio paesaggio, 72

-Lo spazio urbano, 73

-Lo spazio geografico, 75

-Lo spazio territorio abitato, 77

Andare/stare: sradicamenti, radicamenti, spaesamenti, appaesamenti, 87

Dove abiti?, 96

GRAZIELLA CONTE

CAPITOLO SECONDO

Le lingue della vita

La narrazione per l'emersione di un percorso personale di esperienze linguistiche, 109

Cosa farsene di un buon apprendimento della Lingua italiana?, 113

CAPITOLO TERZO

Il tempo: ritualità, abitudini, consuetudini

Costruire familiarità, 115

Le routine, 117

Ricordare, dare nome, confrontare, 121

Ci vuole tempo, 125

CAPITOLO QUARTO

L'Educazione Civica

La Costituzione italiana: alcuni principi parti integranti del percorso scolastico, 127

La Costituzione nella vita di tutti i giorni, 128

I diritti nelle storie di vita, 131

Codici del potere e simboli collettivi, 132

Il diritto alla scuola, 134

CAPITOLO QUINTO

La Didattica a distanza al tempo del Covid, 137

Raccontare la città, raccontare la realtà, 139

La città ideale, il luogo del "noi", 143

Dopo la pandemia, 146

Sfidare tutte le condizioni, non rimuovere la realtà, 147

TERZA PARTE

La formazione degli insegnanti attraverso pratiche riflessive

Un tentativo di ricerca-azione in gruppo sulle pratiche di insegnamento dell'italiano come L2, 151

Quale idea di Lingua? Quali le condizioni per creare connessioni tra le diverse lingue?, 156

Alcuni riferimenti teorici, 158

Esplorare una lingua sconosciuta, 160

Viaggio in una lingua lontanissima, riflessioni intorno a un testo in arabo, 163

Considerazioni conclusive

Una Pedagogia della lingua semplicemente umana, 169

Bibliografia, 173

Prefazione

di Mari D'Agostino*

Raccontare la scuola, nella sua quotidiana eccezionalità, non è impresa facile. È necessario avere una visione chiara e grande capacità narrativa: mettere a fuoco il gruppo e il singolo, gli sguardi incrociati dei ragazzi, dei bambini, degli adulti, fra di loro e con il maestro. Le pareti e i banchi, le risate e i fallimenti. E trovare la giusta distanza.

Ogni anno, presentando in classi di studenti universitari i grandi lavori degli anni '70 del Novecento di Vittorio De Seta sulla scuola e per la scuola, mi viene da pensare a quanta capacità di ascolto e di attenzione ci sia dietro al *Diario di un maestro* e ai quattro episodi di *Quando la scuola cambia*. E lo stesso mi accade leggendo alcune pagine di chi in questi anni, spesso dal di dentro, ci racconta delle tante scuole che su quegli anni straordinari hanno costruito la "scuola che cambia" dei nostri giorni.

Il volume di Graziella Conte si pone esplicitamente in questo solco guardando a un segmento dell'istruzione non marginale dal punto di vista dei numeri né da quello del bisogno di innovazione didattica, ma che, tuttavia, tende spesso a scomparire dai radar del Ministero dell'Istruzione. Ci riferiamo all'educazione per adulti e per giovani adulti impartita nei CPIA (Centri Provinciali Istruzione Adulti) dove assai consistente è la presenza di non italofofoni (useremo come interscambiabili le etichette "non italofofoni", "stranieri", "senza cittadinanza italiana", "persone di altre nazionalità/cittadinanza").

Il sistema di anagrafe SIDI (specifico per i CPIA), e che sembra non dialogare con la banca dati del Ministero, segnala che a marzo del 2023 ai «Percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana (AALI)», uno dei tasselli del sistema CPIA frequentato quasi esclusivamente da non italofofoni, risultano iscritte 112.685 persone di altre nazionalità; un numero consistente se rapportato ai 178.436 ragazzi non italiani iscritti alla Scuola secondaria di primo grado

*Mari D'Agostino è professore ordinario di linguistica italiana presso l'Università di Palermo. Dirige la Scuola di lingua italiana per Stranieri. Fra le sue pubblicazioni recenti, *"Sociolinguistica dell'Italia contemporanea"* (Il Mulino, Bologna 2012).

rilevati oggi dalla banca dati del Ministero. Oltre che nei percorsi AALI, nell'offerta formativa dei CPIA troviamo un considerevole numero di giovani e adulti con altra cittadinanza anche nelle classi del percorso che conduce al conseguimento della terza media, del quale però non sono forniti dati recenti. Sappiamo comunque che in entrambi questi segmenti dell'offerta formativa dei CPIA trovano posto tante donne da poco arrivate per ricongiungimento familiare, giovani e meno giovani analfabeti o all'opposto con alta scolarizzazione, minori stranieri non accompagnati (MSNA) e altri migranti neoarrivati attraverso la rotta del Mediterraneo centrale e la rotta balcanica ospiti del sistema SAI (Sistema Accoglienza e Integrazione), donne e uomini adulti in Italia che da anni sono fossilizzati in un 'italiano di sopravvivenza' e che chiedono di conseguire la certificazione A2 o B1.

Questi e altri profili di apprendenti, bisogni, risorse, emergono a volte in maniera sfumata, altre volte con tratti ben delineati, nelle classi di Graziella Conte dove convivono differenti età, nazionalità, lingue e storie. Ciò che accomuna tutte le persone sedute in quei banchi è qualcosa di molto importante: una pratica didattica, quella di Graziella e tante altre e altri, che tende a costruire la possibilità di 'abitare una lingua' fin dal momento in cui un suo micro-fragmento è stato colto al volo per strada o in classe, un nome è stato agganciato a un oggetto, a un individuo, a uno spazio, a una emozione. È una didattica che ha una storia pedagogica di grande rilevanza, quel *metodo naturale* che viene ricordato più volte nelle pagine di questo libro a partire dalla importante *Introduzione* di Nerina Vretenar. Il diritto di parlare e comunicare fin dal primo giorno, prima ancora che le fondamenta della casa, le pareti, le porte e finestre siano state costruite, o anche solo abbozzate, o anche solo pensate, o anche solo desiderate. Il diritto, contemporaneamente, ad apprendere e usare la lingua, nello stesso momento, nella stessa interazione comunicativa. Questo è possibile, in un contesto guidato, solo attraverso la creazione di un "ambiente di vita e di apprendimento" (e citiamo dall'*Introduzione*) adatto all'incontro, all'ascolto, e nel quale puoi fare passi nel vuoto con la sicurezza che nessuno ti dirà «fermati stai sbagliando», ma piuttosto che ci saranno mani e braccia pronte a sostenerti, orecchie e menti che medieranno le tue parole, le faranno divenire parti di un processo di reciproca comprensione, le metteranno in circolo prima che tu sia in grado di farlo. Il valore etico e politico di questo lavoro dentro le classi è del tutto chiaro, in particolare guardando a come barriere e confini crescano a vista d'occhio attorno a noi e come le lingue e le parole siano potenti strumenti di quotidiani processi di marginalizzazione e segregazione.

In questo quadro che tanti meglio di me hanno delineato vorrei inserire alcune note che riguardano l'aspetto strettamente linguistico guardando al di fuori delle classi e al di fuori della nostra fetta di mondo.

Mi servirò qui delle parole e dello sguardo di un grande linguista, Suresh Canagarajah, nato in Sri Lanka, appartenente alla comunità Tamil e oggi negli

CAPITOLO PRIMO

Dalla Lingua madre alla Lingua seconda

Accogliere la sfida delle differenze

Sono un'insegnante di Italiano L2. Lavoro da oltre quindici anni in un CPIA¹ di Roma. I CPIA sono scuole pubbliche, statali, frequentate da cittadini adulti e giovani (dai 16 anni) italiani e stranieri, che possono essere inseriti secondo i loro bisogni formativi e di istruzione in: a) percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana; b) percorsi finalizzati all'acquisizione del diploma al termine del primo ciclo di istruzione; c) percorsi di secondo livello suddivisi in periodi didattici, con la prospettiva di conseguire il diploma di istruzione tecnica, professionale e artistica; d) corsi di alfabetizzazione funzionale (corsi di lingue straniere e di informatica di base).

Costituiscono una tipologia di istituzione scolastica autonoma dotata di un proprio organico e di uno specifico assetto didattico e organizzativo.

Io, impegnata nei percorsi di alfabetizzazione della lingua italiana, ho cercato di entrare nel merito della mia esperienza di maestra, rendendo quanto più possibile espliciti gli intenti, gli scopi e i principi pedagogici e glottodidattici a cui ho fatto riferimento per impostare procedure e percorsi di insegnamento. Non sempre sono riuscita probabilmente, ma certamente ciò che ho qui riportato sono le osservazioni e le riflessioni sulle esperienze fatte, oltre che le "voci" di studenti e di studentesse non italofoeni esposti alla lingua italiana e in apprendimento di essa. Alcune osservazioni registrate hanno riguardato anche le mie reazioni, i miei vissuti, intuizioni, in poche parole ciò che mi risuonava dentro, una sorta "controtransfert", che mi ha aiutata a trovare le risorse giuste e adatte per affrontare il complesso lavoro di costruzione di una relazione di reciproco sostegno per un insegnamento/apprendimento sensato.

Frequento quotidianamente ormai più persone non italiane che italiane. Posso osservare e registrare nel contesto del mio lavoro aperture e cambiamenti di prospettive e di aspettative che ci riguardano tutti e tutte, e che ritengo di poter affermare essere l'esito dell'incontro prezioso tra le lingue da cui partiamo per comunicare. Quando gli studenti "agganciano" profondamente le parole della nuova Lingua alle loro sapienze più forti e radicate riescono a dare senso e motivazione all'apprendimento, e forse anche alla loro nuova realtà esistenziale. La condizione favorente è il gruppo stesso, è lo stare insieme, ma a patto che si accettino realisticamente le irriducibili differenze esistenti e ci si

¹ CPIA è la sigla che designa un Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti.

lasci reciprocamente “stare in pace”, lì dove ci si possa sentire come “a casa”, perché se ne ha bisogno per affrontare la fatica di un apprendimento che richiederà di mettere in discussione tantissime cose. Sì, è bene lasciarsi stare, non forzare, non esigere il raggiungimento di scopi astratti, presentati con un carattere di necessità, ma che nulla hanno a che vedere con le vite vere delle persone. Ci si ritrova invece sodali se il gruppo sperimenta relazioni autentiche, sia al suo interno, che con un oggetto di lavoro qual è la lingua, perché ci si ritrova a scoprire che poi in fondo la condizione di solitudine, di esuli, di emigranti e di non compresi, è condivisa e comune, più diffusa di quanto si possa immaginare.

Propongo a questi giovani e adulti stranieri attività, magari “straniere” anch’esse (spero non stranianti), per costruire un ambiente comunicativo che valorizzi le capacità espressive e comunicative che gli sono proprie. È attraverso queste che confido di far apprendere l’Italiano e, contemporaneamente, di consentire di sperimentare un particolare re-incontro con la propria lingua madre. La lingua veicolare che pian piano condividiamo ci porgerà la possibilità di aprirci al mondo, di confluire, di decidere, di risolvere insieme i problemi, di raccontarci. Ma è la lingua madre che ci sosterrà e ci aiuterà a dare senso, è madre per questo. Dovremmo ricordarcene quando siamo immersi in contesti dove non capiamo a fondo le altre lingue. Ci gioviamo della sua giusta funzione di dimora (che non è una prigione), entro cui possiamo elaborare il caos del mondo che ci si presenta e avventurarci dall’inesprimibilità alla possibilità di ri-creare concetti e nuove parole per affrontarlo. In ogni “parlante compositore”, nel suo patrimonio di saperi, c’è come uno spartito semi vuoto sul quale trascrivere note e pause per far “ri-suonare” nuovi accordi da destinare all’ascolto di altri ma anche per se stessi. La comunicazione non è se non relazione, con se stessi, con gli altri: incontro con i propri mezzi e con i contenuti e i valori del proprio orizzonte culturale, scoperta di altri orizzonti, diversi, inimmaginati. Mi interessa in classe osservare quei processi di pensiero, di creatività, di espressione di linguaggio, suscitati dalla curiosità e dalla sorpresa nel rivedersi fuori dall’ordinarietà del proprio mondo linguistico, e che si muovono silenziosi e sottotraccia quando ci si accosta a una nuova Lingua. Le relazioni che intratteniamo ordinariamente con il nostro mondo stanno inserite dentro la cornice del senso comune dato dalla Lingua che ascoltiamo e parliamo fin da bambini, o anche appresa dopo, ma che conosciamo bene. Essa ci garantisce la sensazione di avere presa sul mondo. Nominiamo le cose con “naturalzza”, sappiamo dare nome a ogni gesto, parola, simbolo. Quando comunicando con parlanti lingue non conosciute si “inciampa” in errori o malintesi tendiamo a correggerli e a esercitarci per non ripeterli. Si è portati a considerare gli errori ovvi, scontati e qualche volta insignificanti. È proprio sbanalizzando la loro supposta “ovvietà” che si produce apertura e capacità di reinventare e attribuire nuovi e altri significati alle cose, si impara a dare un’attenzione particolare al peso delle parole e

PRIMA PARTE. L'ORIZZONTE PEDAGOGICO

degli errori. Allora quell'inciampo fa acquistare una nuova luce tanto alla lingua madre quanto alla lingua seconda.

Io credo che nel percorso di apprendimento di una nuova Lingua debbano essere curate alcune condizioni che favoriscano l'osservazione e la riflessione sulle parole e sulle regole linguistiche. Credo nella scelta di contenuti e metodi che consentano di restituire agli apprendenti la consapevolezza che il passaggio ad essa, nella nuova quotidianità in cui si stanno piano piano immergendo, si accompagna alla necessità di accettare di addentrarsi in un nuovo mondo dove le cose note saranno nominate con nuove parole, e un po' cambieranno perché acquisteranno nuove e altre sfumature di significato. Credo soprattutto che ciò possa rendersi visibile ai loro stessi occhi proprio rivisitando, nominando – anche se in modo essenziale – storpiando le parole, come diremmo dal nostro punto di vista (che poi in verità è un fletterle e avvicinarle verso di loro) e valorizzando, con i compagni e le compagne di classe, le cose e i vissuti della nuova quotidianità, le nuove esperienze di relazione con il territorio e gli sforzi di comunicazione agiti verso gli “ignoti” soggetti che lo abitano. È scritto nella premessa alle *Indicazioni nazionali*: «Una molteplicità di culture e di lingue sono entrate nella scuola. L'Intercultura è già oggi il modello che permette a tutti i bambini e ragazzi il riconoscimento reciproco e dell'identità di ciascuno. A centocinquanta anni dall'Unità, l'Italiano è diventata la lingua comune di chi nasce e cresce in Italia al di là della cittadinanza italiana o straniera. La scuola raccoglie con successo una sfida universale, di apertura verso il mondo, di pratica dell'uguaglianza nel riconoscimento delle differenze».² Dal punto di vista pedagogico il mandato formativo ed educativo della Scuola è di porgere in aula conoscenze codificate formalmente, le quali però andrebbero rese significative e pragmatiche. Dovrebbero inoltre essere coniugate con le competenze per costruirsi cittadinanza, perché non c'è sapere e non c'è cultura se non all'interno di una comunità, come ci indica l'altro documento importantissimo del Ministero dell'Istruzione, le *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, che integra il precedente. Vi è indicata la necessità di promuovere negli studenti la capacità di elaborare metodi che siano in grado di fare da bussola negli itinerari personali, favorendo l'autonomia di pensiero e orientando pertanto la didattica alla costruzione di saperi a partire da concreti bisogni sociali e di realizzazione personale. Si precisa cioè che il sapere non è fine a se stesso, ma strumento per costruirsi innanzi tutto un'identità nella collettività. «Competenza è comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale»³. Non è proprio questo alla base della democrazia?

² MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 2012, p. 4.

³ MIUR, *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, 2017, p. 5.

GRAZIELLA CONTE, TRA LINGUE E CULTURE

Orientare ad apprendere dall'esperienza

Dare una bussola per dare autonomia di pensiero, e aggiungerei di parola. A maggior ragione è così quando la didattica è rivolta ad adulti che devono imparare la lingua del Paese ospite. Essi necessitano di capire che posto stanno occupando nella nuova comunità e che cosa li può aiutare a riorientarsi e non smarrirsi inseguendo un nuovo progetto di vita. Cosa è prioritario per soddisfare il loro bisogno di trovare un posto nel nuovo mondo? Occorre innanzi tutto dare strumenti linguistici (parole, codici, simboli) per leggere e capire aspetti del proprio ambiente e della propria vita quotidiana, ma anche far riflettere sull'uso che si fa – azioni concrete che spesso si differenziano da quelle degli autoctoni – dei luoghi entro cui si vive e in cui si intessono relazioni. Come qualcuno o qualcosa di tale ambiente diviene significativo, essenziale? Perché vale la pena di “agire” con una nuova lingua per incontrarlo/incontrarla e conoscerlo/conoscerla? Ciò che fa parte del qui e ora, aiuta inoltre a rileggere e valorizzare anche ciò che si è vissuto in altri luoghi abitati prima. Questo è per me apprendere dall'esperienza: riflettere sulla vita *pratica* in cambiamento e perciò sui gesti e sulle azioni quotidiane, sui movimenti nello spazio abitato, sull'uso di oggetti, sull'uso del tempo, sugli incontri, in sintesi sull'uso delle parole aderenti a *questa* realtà. È tornare sull'esperienza recente e passata, interrogarla, per elaborare orizzonti di senso, e per ritrovare, contemporaneamente, un nesso, una chiave di accesso alle memorie di cosa in passato è stato utile, importante, in alcuni casi essenziale, per realizzarsi come “soggetto di valore” all'interno di una comunità. Oggi per gli studenti, in questa nuova fase della loro vita, c'è bisogno di ri-affermare un'identità che a causa dell'emigrazione ha dovuto ridefinirsi e in qualche caso ripiegarsi su se stessa. Ri-affermare non vuol dire imporre, ma esserci, attivi e ricettivi nel “fare” lingua italiana per comunicare, nel partecipare ai cambiamenti collettivi.

Guardare e vedere il contesto, riconoscer-si “soggetti di valore”

Credo sia un errore pensare agli allievi collocati in quella cornice unica del discorso corrente che li conforma e definisce tutti e tutte come *migranti*. I gruppi classe sono costituiti da allievi caratterizzati da una pluralità di bisogni formativi e profili personali. Ciascuno/a ha caratteri identitari e culturali specifici, i quali vanno riconosciuti e rispettati. Tra questi: provenienze geografiche (e in questo termine non vanno incluse solo le nazionalità), background culturali e sociali molto diversi, bisogni linguistici eterogenei, età, vicinanza/lontananza della lingua madre all'italiano, scolarizzazione pregressa, conoscenza di altre lingue... Inoltre, vanno tenute in conto le diverse condizioni attuali di vita, quali l'esposizione alla lingua, la conoscenza del territorio, l'essere o meno autonomi nella vita quotidiana, l'essere motivati a interagire con gli autoctoni.

PRIMA PARTE. L'ORIZZONTE PEDAGOGICO

italiana. La mia Lingua, l'italiano, con le sue connotazioni culturali specifiche, è il necessario strumento per veicolare significati per tutti e tutte, ma anche di tutti e tutte, accogliendo anche i limiti che ha nel non poter “tradurre” tutto. Può essere offerta in modo da rispettare le diverse sensibilità e biografie linguistiche, facilitando la “vicinanza” con opportune strategie. Essa è ben lontano dall'essere una lingua che si aggiungerà semplicemente alla prima lingua, essa diverrà parte delle persone; ne incorporeranno le immagini, le regole, e queste si rifletteranno nell'agire sociale e individuale.

Questo approccio educativo è coerente con una formazione tesa a far maturare le *competenze*, intese nel significato che gli stessi documenti ufficiali del Ministero Istruzione (MI) e del Consiglio Europeo gli attribuiscono rivolgendosi agli operatori dell'educazione per gli adulti. Competenze definite come *pratiche d'uso*. Nel contatto e nello scambio circolare di esperienze e conoscenze all'interno del gruppo, se aiutati a elaborare le informazioni e le nozioni, sia di tipo generale che tecnico, si sviluppano qualità personali e processi psicologici e sociali che consentono alle persone in formazione di gestire e affrontare la realtà, le relazioni con le cose e con gli altri. La propria lingua in un contesto cooperativo non può che essere valorizzata proprio perché fa spazio alle esperienze, al vissuto e alla memoria, perché vi guarda dentro. La relazione è il luogo dove si origina e si agisce la comunicazione. Non sarebbe nato il linguaggio se non ci fosse stata possibilità di relazione.

Decifrare, confrontare suoni, segni, codici diversi, appoggiati alla Lingua madre

Stando in relazione si è spinti a comunicare, a cercare i modi e gli strumenti adeguati in quel contesto per “dire e capire”. Gli apprendenti della L2 sono del tutto immersi nel nuovo ambiente linguistico, dove tutto sollecita i loro sensi: ciò che vedono e ciò che sentono, ciò che toccano. Ma tutto ciò che inizialmente può essere pensato e raccontato avviene con le parole della Lingua madre.

Célestin Freinet ci ha insegnato che i bambini imparano a parlare parlando, ci ha suggerito di osservare come non sono il totale delle sillabe e delle regole grammaticali acquisite per prime che consentono a un piccolo bambino di dire parole o produrre “testi” orali. Si fanno tentativi, si fanno esperienze e appoggiandosi ad esse, in modo naturale, si giunge a esprimersi in modo intenzionale e libero. Freinet così scriveva, facendo risaltare l'originalità implicita nei processi di pensiero di ciascuno e la necessità di non censurarla imponendo forme astratte e morte di studio delle sue regole:

«...le regole non si insegnano dall'esterno, nella loro forma astratta e morta. Si imparano, ci se ne imbeve mediante l'uso, ben prima di conoscerle... Il metodo naturale sale dalla vita normale, naturale e complessa, verso il confronto,

l'esplorazione e la legge... Dobbiamo lasciar parlare il bambino che non sa correttamente pronunciare alcune parole così che impari a parlare, o dobbiamo farlo tacere fino a quando conoscerà il significato e l'uso delle parole sufficientemente per servirsene con sicurezza? Nessuna delle acquisizioni vitali si compie mediante procedimenti apparentemente scientifici. Il bambino impara a camminare camminando, così come disegnando impara a disegnare»⁵.

Il linguaggio, verbale e corporeo, è lo strumento umano che dà vita alla comunicazione con il mondo che ci è prossimo, familiare o estraneo che sia. È un'acquisizione vitale; in qualsiasi contesto e fase della vita il linguaggio prende forma, lo fa perché è vitale. Per gli adulti che apprendono la L2 è così. Imparano a comunicare con "stranieri estranei" parlando e ascoltando, riproducendo suoni e gesti, per imitazione. A scuola però si dà e si riceve un arricchimento che va oltre l'apprendimento spontaneo e oltre un uso pragmatico e strumentale: la lingua seconda, oltre ad essere lo strumento che consente di comunicare con gli autoctoni, si costituisce come oggetto di studio e ricerca, da cui ricavare conoscenze importantissime e irrinunciabili per lo sviluppo di nuova consapevolezza di se stessi e della propria storia, delle proprie radici culturali e della necessità di mettersi in gioco nel contesto nuovo che si sta affrontando. A scuola si possono ricevere conoscenze di quegli elementi *culturali* che favoriscono la consapevolezza necessaria per partecipare in modo attivo, efficace e costruttivo alla vita collettiva di un luogo di cui non si "sa" la storia e la cultura profonda e implicita, che sfugge al contatto iniziale, perché non può darsi come *ovvietà*, come lo è per coloro che vivendovi immersi vi hanno coltivato quotidianità stabili e durature. Insomma a scuola è possibile appropriarsi e spesso ri-appropriarsi di conoscenze passando per altre lingue *con* la propria lingua, *nella* propria lingua. Studiando un'altra lingua, mentre la usi, accade che si possano "incontrare" e riconoscere di rimbalzo proprie conoscenze di base (regole grammaticali, per es. il genere attribuito ai nomi, una certa sintassi, ma anche un lessico particolare che nomina o attribuisce qualità alle cose...) a cui si sta appoggiati, in quanto punti di riferimento del proprio apprendere. Si tratta di elementi *culturali* propri di ciascuna lingua, con i quali si è imparato a leggere e nominare il mondo e che daranno anche in questa fase di nuovo apprendimento linguistico strumenti per leggere e nominare la realtà e confrontarsi con le differenze. Per esempio il modo di rapportarsi al tempo e di orientarsi nello spazio, di classificarli e codificarli⁶. Ci sono diverse

5. Freinet C., *L'apprendimento della lingua secondo il metodo naturale*, La Nuova Italia, Firenze 1971, p. 2.

6. Molto interessanti le ricerche sulle diverse codificazioni spaziali relative alle diverse Lingue. Alcuni studi provano che non pensiamo lo spazio allo stesso modo e che il linguaggio con il quale indichiamo e collochiamo gli elementi in esso può influenzare la conoscenza. In un articolo della rivista «Mente & cervello», n.109/2014 si fa riferimento in particolare agli studi di Lera Boroditsky e Alice Gaby sulla variabilità interlinguistica nella categorizzazione di tempo e spazio. Alcune po-

CAPITOLO PRIMO

Laboratori didattici su lingua, identità e spazio

Intorno all'identità. Essere chi? Essere cosa?

Nelle prime lezioni propongo brevi dialoghi, facendo usare e ripetere anche più volte semplici funzioni comunicative (domande semplici su se stessi, su cose e argomenti che possono essere comuni a tutti). Chiedo di scegliere la persona con la quale si vorrebbe interagire chiamandola per nome, es: “*Ahmed, quanti anni hai?*”. Non domande precedute da sottintesi e spersonalizzanti generici pronomi personali, come “tu” o “voi”, ma introdotte dai nomi propri delle persone; Ahmed è quella persona concreta, che ho cercato con lo sguardo e che ho interpellato pronunciando il suo nome. Può anche non esserci una domanda o può essere lasciato sospeso l'interrogativo, il suo nome però viene detto. Chiamare dunque, con una voce piena di intenzione, cercando l'attenzione e comunicando la propria curiosità su chi stai interpellando. Di solito ridono un po' imbarazzati in questa situazione, e mi sembra che si scambino scuse reciproche per non essere adeguati l'uno per la lingua dell'altro. Trovo che questo sia un buon inizio.

I contenuti della lezione sono solo strumenti per conoscerci che si riempiranno di parole rivisitate. Questo luogo rimette in movimento dentro di me tutto ciò che credo di sapere sulle parole che uso e con le quali mi rappresento il mondo.

Una delle prime unità d'apprendimento che propongo per l'avvio del corso è finalizzata a dare strumenti linguistici per presentarsi e per interagire con qualcuno che non si conosce. «Chi sei? – chiedo a tutti e a tutte nelle prime lezioni – direte un nome, ma non basta» aggiungo.

Rispondere alla domanda “*chi sei?*” è andare oltre il dire come ti chiami. È una domanda che può avere più di una risposta. «Allora comincio io» dico loro. E ogni volta mi avventuro in una ricerca non ordinaria né abituale delle parole essenziali per presentarmi.

Nessuno ci chiede mai chi siamo se non per fare documenti, domande di lavoro, l'iscrizione al corso o cose simili. I versi della poesia “Curriculum” della poetessa Wisława Szymborska¹ esprimono bene i rischi di appiattire le nostre biografie nelle fredde pagine di un curriculum. Che cos'è necessario? – scrive:

GRAZIELLA CONTE, TRA LINGUE E CULTURE

*È necessario scrivere una domanda,
 e alla domanda allegare il curriculum.
 A prescindere da quanto si è vissuto
 è bene che il curriculum sia breve.
 È d'obbligo concisione e selezione dei fatti.
 Cambiare paesaggi in indirizzi
 e malcerti ricordi in date fisse.
 Di tutti gli amori basta quello coniugale,
 e dei bambini solo quelli nati.
 Conta di più chi ti conosce di chi conosci tu.
 I viaggi solo se all'estero.
 L'appartenenza a un che, ma senza perché.
 Onorificenze senza motivazione.
 Scrivi come se non parlassi mai con te stesso
 e ti evitassi.
 Sorvola su cani, gatti e uccelli,
 cianfrusaglie del passato, amici e sogni.
 Meglio il prezzo che il valore
 e il titolo che il contenuto.
 Meglio il numero di scarpa, che non dove va
 colui per cui ti scambiano.
 Aggiungi una foto con l'orecchio in vista.
 È la sua forma che conta, non ciò che sente.
 Cosa si sente?
 Il fragore delle macchine che tritano la carta.*

Amo molto Szyborska per la sua scelta di trattare con la sua poesia profonda e semplice i temi cruciali, che sono, come diceva l'antropologo Ernesto De Martino², quelli "elementarmente umani". Ci permette di farci entrare tutti e tutte, di tutte le parti del mondo, residenti o in viaggio, nella conversazione su cosa vuol dire: essere in un certo modo, abitare, fare/vivere esperienze. Nessuno si

¹ Szyborska S., *Gente sul ponte*, Libri Schewiller, Milano 2009, 75.

² Ernesto De Martino è stato etnologo, antropologo, studioso attivo negli anni '50 e '60 del secolo scorso. Guardava in quegli anni già con lungimiranza alle trasformazioni culturali della modernità. Partendo dall'osservazione dei problemi e delle crisi della contemporaneità, tra cui gli sradicamenti culturali dovuti alle migrazioni e all'imposizione di modelli culturali più forti (per esempio il modello occidentale nelle sue espressioni socialmente più avanzate) nei confronti di comunità e gruppi etnici marginali, ha proposto di rintracciare nello sguardo di chi (anche gli stessi studiosi) guarda verso i mondi «altri» i modelli culturali di cui si è tutti portatori e di tentare di costruire una giusta prospettiva tesa a favorire la nascita di un nuovo e necessario umanesimo moderno. Ci ha lasciato in eredità la consapevolezza di quanto sia importante riconoscere le ragioni del dissolvimento e della dispersione delle culture e delle etnie, e di come sia possibile solo attraverso il confronto, lo scambio, la mediazione giungere all'obiettivo dell'unificazione culturale dell'umanità. Forse è questa la prospettiva concreta per anelare ad una vera pace.

SECONDA PARTE. PRATICHE PER VALORIZZARE L'INCONTRO

sente ignorante, nessuno si sente escluso e inesperto o incompetente. Trovo che i versi della poesia Curriculum ci parlano, con parole che non separano la vita vera dal modello disegnato da altri per contenerci e definirci, e che qualche volta spezzano dentro di noi storie, lingue, memorie. Nelle nostre società occidentali cerchiamo di apparire così ordinati ed evoluti, sperimentatori e inseguitori di progresso. Siamo stati allevati a dare importanza alla Storia, con i nostri saperi scritti, raccolti e catalogati, custodi del tempo dell'umanità. Spesso implicitamente siamo indotti a pensare che raccontano tutta, proprio tutta, l'umanità. Supportati da documenti dell'anagrafe e da titoli, cerchiamo, scrivendo un curriculum, di raccontare solo una storia utile, funzionale a uno scopo di natura economica.

In realtà stiamo in una relazione identitaria fortissima con una professione, uno stato civile, una nazionalità, un contesto religioso, un gruppo familiare... e quindi siamo sposati ebrei o cristiani o mussulmani, italiani o indiani o cinesi... padri o madri, figli, nipoti... Al di là della burocrazia, questa è la vera realtà che ci contiene, e non è un'astrazione.

Chi sono io, al di là di un elenco di esperienze ordinate e progressive? Sono una donna, sono un'insegnante, sono sposata, sono italiana... sono vecchia (lo dico ironicamente, ma è vero, sono vecchia, rispetto ai loro trent'anni i miei 60 anni vissuti qui da questa parte decadente del mondo sono tantissimi seppure sembrano pochi). Chiedo di scrivere, stilando ciascuno un proprio elenco di affermazioni semplici a partire da "io sono...".

Affianchiamo gli elenchi su un cartellone e rileggendoli vengono ben in evidenza le cose essenziali e comuni: *avere* ed *essere* coincidono. Avere/essere un nome, un genere, una nazionalità, uno stato civile, ma anche le appartenenze religiose, familiari, lavorative o non lavorative, avere un'età, essere in un punto di transito in una delle età della vita.

In un'altra occasione predispongo un piccolo laboratorio per produrre ritratti di sé. Il ritratto viene composto con la tecnica del collage, assemblando pezzi di stoffa e di carta su un cartoncino. Ho inoltre offerto un elenco ampio di termini per nominare le parentele, i legami vari, di vicinato e quotidiani, che riguardavano le esistenze di ciascuna persona e ho chiesto di accompagnare il ritratto con intorno dichiarazioni scritte sulle tante cose che si è.

La consegna era: "io sono tante cose". Bisognava esprimere queste tante cose con parole che rimandassero a relazioni di natura sociale, quelle usate per i documenti di identità (nazionalità, stato civile, ruolo familiare, occupazione) e in più l'appartenenza religiosa. Io sono un marito/sono una moglie... sono un operaio/una sarta/una maestra... sono italiano/indiano/americano... sono un compagno/un amico/un collega... sono ebreo/cristiano/mussulmano/induista... sono un fratello/una sorella, un padre/un figlio, una madre/una figlia... una zia/uno zio, una nipote/un nipote e così via. Riporto di seguito fedelmente alcune scritture:

GRAZIELLA CONTE, TRA LINGUE E CULTURE

«Sono tante cose, sono Panna Khanam, sono una donna, sono una studentessa, sono una sorella, sono sposata, sono una moglie, una casalinga, un'amica, una nipote, una mamma, una figlia, una zia, sono bengalese, sono una vicina di casa...».

«Sono Afsana...sono tante cose, sono una danna, sono una sorella, sono una brava figlia, sono fortunata, sono un'amica, sono una zia, sono una nipote, sono una maestra, sono residente a Roma, sono bangladese».

«Sono tante cose, sono Salem Elshaieb, sono amico, sono fortunato, sono uomo, sono coiniugato, sono papà per tre figlie, sono pizzaiolo, sono residente a Roma, sono Egiziano, sono figlio, sono zio, sono nipote».

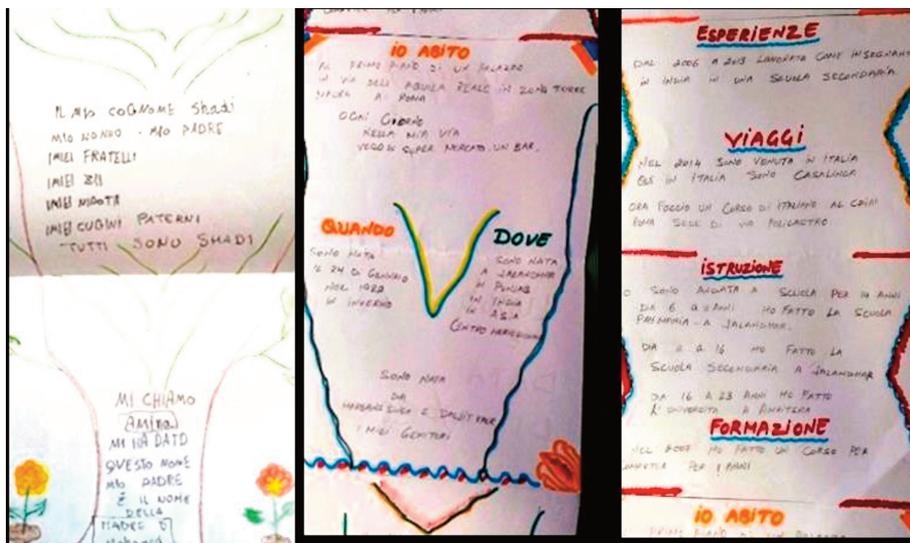
Guardando i volti dei loro ritratti (anche io ne ho fatto uno), espressivi e tutti diversi, e leggendo affermazioni, che possono sembrare semplici ovvietà, colgo il valore inestimabile delle parole che ci permettono di definirci come esser-ci. Quel *ci* rimanda alla nostra presenza nel mondo, ma è anche il luogo del noi, un qui comune e condiviso. L'essere (quel dire *io sono*) è nominabile in quanto si fa parte di una rete di relazioni; alla fine dei conti quel *ci* è la cosa più preziosa che abbiamo. È socialità e presenza, e la sostanziale esperienza del fare insieme, e non da soli, la nostra esistenza. Una volta durante una lezione, rivolgendomi a Saleh, uno studente libico che frequentava da alcune settimane insieme alla moglie Amina, e verso i quali sento una grande simpatia, sottolineo il valore del *chi sono* dicendo enfaticamente: «Io sono insegnante... e tu chi sei?» Lui guarda verso il pavimento e sorridendo, ma con un filo d'amarezza che adombra il suo volto non più giovane e un po' stanco, mi dice sottovoce: «Io non sono più niente».

Decido di farli lavorare su un curriculum un po' speciale, guidata e scortata dalle parole della poesia della Szyborska. Tutte le parti di un curriculum le prenderemo, le scandagheremo. Che cosa è un nome? Che cosa è un cognome? Che paesaggi evocano i luoghi che ci è chiesto di nominare? E dalle esperienze cosa ho imparato, cosa so fare e come so essere? Prima tappa, il nome e il cognome: perché ti chiami così? Poi lo stato civile: la famiglia di origine/la famiglia attuale, raccontata attraverso la costruzione di alberi genealogici, indicandovi anche dove sono adesso tutte quelle persone, dove vivono e cosa fanno. È stato un modo per rendere evidenti tutte le emigrazioni in lungo e in largo per il Pianeta dei propri familiari. Fratelli in Europa, o in Canada o in Australia o a Dubai. Tantissimi a Dubai, mano d'opera a buon mercato impegnata. La data di nascita e il luogo di nascita: le tracce, i segni di un tempo/stagione dell'anno, non europeo: un albero, un fiore, un frutto ... tipico di quella stagione in cui si è nati e una foto con un particolare ritenuto importante della città. L'indirizzo: tracce segni della città, zona, via o piazza di dove si abita ora, elementi del paesaggio che si vedono tutti i giorni. Le esperienze di viaggio, incontri, lavori... l'istruzione e la formazione: gli anni di scuola, i corsi, quando, dove, ecc. Le lingue, le eventuali competenze relazionali,

SECONDA PARTE. PRATICHE PER VALORIZZARE L'INCONTRO

tecniche, organizzative, artistiche: cosa sai fare, elenca le cose che sai fare proprio bene. Ho proposto varie versioni di questo laboratorio. Gli studenti del primo laboratorio hanno scritto il loro curriculum riportando in sintesi scritte, descrizioni, una dopo l'altra, in una striscia di carta piegata a fisarmonica, procedendo dal basso verso l'alto. Si è creato, disegnandolo, un albero. Alle radici il proprio nome, con una semplice descrizione delle origini e del significato. A seguire il cognome, che rimanda alla famiglia, ma come ho scoperto non per tutti. In oriente viene attribuito alla nascita, non è automaticamente acquisito come nei paesi occidentali. In Bangladesh molte donne si chiamano Begum o Akther, qualche volta scritto senza l'h Akter. Significa stella. Begum invece è principessa, diffuso nei Paesi musulmani. Il tempo in cui si è nati, i luoghi di vita, compresi quelli attuali, le esperienze di lavoro, i viaggi, la scuola, le scuole... In cima all'albero tutte le parole per dire quello che si sa fare e si sa essere (a casa con i parenti, a lavoro con i colleghi, a scuola con i compagni di classe, nel mondo...).

Le parole che nel curriculum si chiamano competenze e che ci riconosciamo tali solo se «titolate». Mi è sembrato un modo per dare alle parole «corpo» e un'eco della verità dell'esperienza. Questo è un buon progetto educativo e politico.



Un esempio, il curriculum di Tania, semplice, essenziale, ma fa entrare in una dimensione di un'esistenza reale. Nel sentire comune Tania non avrebbe un curriculum da presentare: non ci sono esperienze formative spendibili né di lavoro, nessuno le chiede di ricostruire la propria biografia essenziale. È una giovane donna, madre di due bambini, che non ha scelto di vivere qui, le è capitato, e come dice lei stessa, ha un marito, due figli e impara la lingua italiana per loro. Tra le competenze si riconosce di saper essere *cara*. Il testo in corsivo è ciò che ha scritto.

GRAZIELLA CONTE. TRA LINGUE E CULTURE

NOME E COGNOME: Mi chiamo Tania Sultana, questo nome me lo ha dato mio nonno, significa Regina. Sono nata da Md Abul Hasem e Sufia Begum, i miei genitori.

LUOGO E DATA DI NASCITA: Quando sono nata? Il 24 ottobre..., qui è autunno, Dove? Sono nata a Chittagong, in Bangladesh, in Asia.

RESIDENZA: Abito a Roma in zona Torpignattara, in via Marranella. Ogni giorno vedo nella mia via grandi alberi.

ISTRUZIONE E FORMAZIONE: Ho frequentato le scuole a Chittagong, ho fatto una scuola professionale per ragionieri. Qui ho fatto un corso di italiano, livello A2.

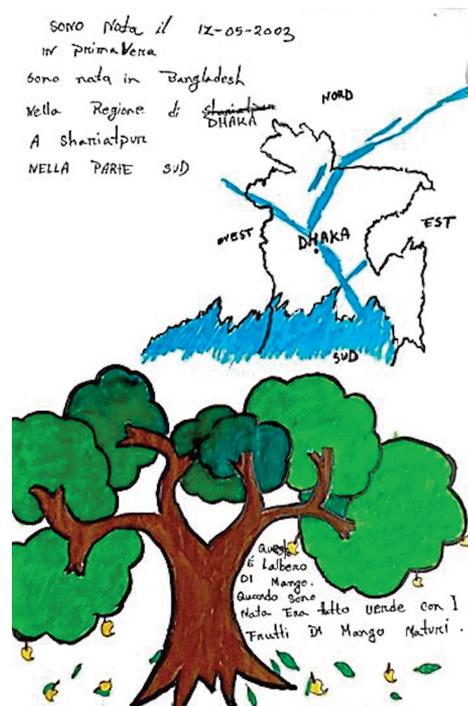
VIAGGI E CAMBIAMENTI: Ho cambiato modo di mangiare; ora pasta, prima mangiare sempre riso, ora mangiare pizza. Ho cambiato pensiero, ora imparo una nuova lingua per aiutare i bambini. Mi sono sposata nel 2007. Io sono venuta in Italia nel 2008. Io non lavoro sto a casa. Ho mio marito, due figli, il maschio, ha 7 anni, la femmina 5 anni.

COMPETENZE: Nel mio lavoro so essere saggia, cara, sensibile. Con gli altri so essere leale, tranquilla, veloce, elegante, perfetta, responsabile.

Qualche anno dopo questo lavoro, con un'altra classe, ripropongo il lavoro sulla biografia e, seguendo le nomenclature per la compilazione dei curricula (nome, cognome, luogo e data di nascita...), stavolta chiedo di allargare lo sguardo ai

luoghi di origine, proprio quelli dov'è avvenuta la nascita e di focalizzarsi su quel periodo dell'anno.

Chiedo di ritrovare alcune caratteristiche del paesaggio in quella stagione e di rievocare la presenza degli alberi: quali alberi e come erano? Disegnano la mappa del proprio Paese vi collocano la città, i fiumi, i nomi dei Paesi confinanti e disegnano alberi, che io non conosco, che forse non ho mai visto, e che poi cerchiamo insieme sul web.



Scrive Barsha:

«Sono nata il 17-05-2003, in primavera. Sono nata in Bangladesh, nella regione di Dhaka a Shariatpur, nella parte sud. **Questo è l'albero di Mango.** Quando sono nata era tutto verde con i frutti di mango maturi.»